UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL

OUTPUT Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA : UN ESTUDIO DE CASOS

PATRICIA ARNAIZ CASTRO

Las Palmas de Gran Canaria, Noviembre de 2000

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

23/2000-01

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO

Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el/a aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.
Terminada la lectura y contestadas por el/a Doctorando/a las objeciones formuladas por los señores miembros del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de SOBRESALIENTE CUM LAUDE POR UNANIMIDAD

Las Palmas de Gran Canaria, a 24 de enero de 2001.

El/a Presidente/a: Dr. D. Pablo Domínguez González,

El/a Secretario/a: Dra.Dña. Geraldine Boylan,

El/a Vocal: Dr.D. Emilio Menéndez Ayuso,

El/a Vocal: Dr.D. Plácido Bazo Martínez,

El/a Vocal: Dr.D. Manuel Pérez Gutiérrez,

La Doctoranda: Dª. Patricia Arnaiz Castro,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Output y enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos

Tesis doctoral presentada por
Patricia Arnaiz Castro

Dirigida por
Dr. D. Marcos Peñate Cabrera

Las Palmas de Gran Canaria, a 20 de noviembre de 2000

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Didácticas Especiales

C/ Santa Juana de Arco, s/n.
35004 Las Palmas de Gran Canaria

DR. D. MARCOS PEÑATE CABRERA, TITULAR DE FACULTAD DEL ÁREA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

CERTIFICA

Que Patricia Arnaiz Castro ha realizado bajo mi dirección las investigaciones destinadas a la elaboración de su tesis doctoral titulada *Output y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos.*

Una vez examinado el manuscrito definitivo, considero que cumple los requisitos académicos exigidos para su presentación y defensa.

Las Palmas de Gran Canaria, a 21 de noviembre de 2000

Dr. D. Marcos Peñate Cabrera

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA
Departamento de Didácticas Especiales
C/ Santa Juana de Arco, s/n
35004 Las Palmas de Gran Canaria

ÁNGELES MESTRES IZQUIERDO, PROFESORA TITULAR DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SECRETARIA DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

CERTIFICA:

Que el Consejo de Doctores ha dado el visto bueno para la lectura y defensa pública del trabajo de tesis doctoral de Dña. Patricia Arnaiz Castro, titulado "Output y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos", realizado bajo la dirección del Dr. D. Marcos Peñate Cabrera.

Se cumple así con lo preceptuado en la legislación vigente para la admisión a trámite de lectura de Tesis Doctorales.

Las Palmas de Gran Canaria, a 20 de noviembre de 2000.

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

V.º B.º
LA DIRECTORA,

Emigdia Repetto Jiménez

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ÍNDICE

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Índice

Introducción 1

Capítulo 1. La producción oral en lengua extranjera: estado de la cuestión 9

1.0. Introducción..... 11

1.1. Diferencias entre la comprensión y la producción 13

1.2. La producción oral..... 16

1.3. Las funciones de la producción oral..... 19

1.4. La fluidez..... 23

1.5. La concienciación de las lagunas lingüísticas..... 29

1.5.1. Formas de responder a las lagunas lingüísticas..... 30

1.6. La comprobación de hipótesis durante la interacción..... 35

1.6.1. La comprobación de hipótesis fuera del aula..... 37

1.6.1.1. Efectos de la negociación en el *output* de los aprendices..... 43

1.6.2. La comprobación de hipótesis en el aula..... 46

1.6.2.1. La comprobación de hipótesis en el gran grupo..... 47

1.6.2.2. La comprobación de hipótesis en pequeños grupos..... 53

1.6.2.3. Efectos de la negociación en el *output* de los aprendices..... 59

1.7. El metalenguaje..... 63

1.8. Consideraciones finales..... 73

Capítulo 2. Método de investigación..... 75

2.0. Introducción..... 77

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.1. ¿Qué vamos a investigar?..... 77
2.2. ¿Cómo vamos a investigar?..... 79
2.3. Diseño de la investigación..... 80
2.3.1. Sujetos de la investigación..... 81
2.3.2. Métodos e instrumentos para la recogida de los datos..... 83
2.3.2.1. Entrevistas con la profesora..... 83
2.3.2.2. Recogida de materiales y familiarización..... 87
2.3.2.3. Grabaciones y transcripciones..... 87
2.3.2.4. Notas de campo..... 89
2.3.3. Métodos e instrumentos para el análisis de los datos..... 90
2.3.3.1. La actividad..... 91
2.4. Análisis de la fluidez..... 94
2.4.1. Cantidad de producción..... 96
2.4.2. Extensión del discurso..... 98
2.4.3. Empleo de la lengua materna en los pequeños grupos..... 99
2.5. Análisis de las respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas..... 100
2.6. Análisis de las comprobaciones de hipótesis durante la interacción..... 103
2.6.1. Solicitudes de reformulación..... 105
2.6.2. Correcciones..... 108
2.7. Análisis del metalenguaje..... 113
2.7.1. Autocorrecciones..... 113
2.7.2. *Feedback* metalingüístico..... 114

Capítulo 3. Desarrollo de la investigación y análisis de los resultados.... 117
3.0. Introducción..... 119
3.1. Recogida de datos..... 120
3.1.1. Entrevistas con la profesora..... 120
3.1.2. Recogida de materiales y familiarización..... 122
3.1.3. Grabaciones y transcripciones..... 123

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.1.4. Notas de campo..... 124
3.2. Análisis de datos..... 124
3.2.1. Actividades puestas en práctica..... 124
3.2.1.1. Actividades centradas en la destreza oral..... 129
3.2.1.2. Composición de los pequeños grupos..... 137
3.3. Análisis de la fluidez..... 139
3.3.1. Cantidad de producción..... 139
3.3.1.1. Organización de la clase: gran grupo..... 139
3.3.1.2. Organización de la clase: pequeños grupos..... 148
3.3.1.3. Análisis contrastivo de la cantidad de producción en el gran grupo y en los pequeños grupos..... 151
3.3.2. Extensión del discurso..... 158
3.3.2.1. Organización de la clase: gran grupo..... 159
3.3.2.2. Organización de la clase: pequeños grupos..... 165
3.3.2.3. Análisis contrastivo de la extensión del discurso en el gran grupo y en los pequeños grupos..... 166
3.3.3. Empleo de la lengua materna en los pequeños grupos..... 173
3.4. Análisis de las respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas..... 177
3.4.1. Organización de la clase: gran grupo..... 177
3.4.2. Organización de la clase: pequeños grupos..... 181
3.5. Análisis de las comprobaciones de hipótesis durante la interacción..... 191
3.5.1. Organización de la clase: gran grupo..... 191
3.5.1.1. Solicitudes de reformulación..... 191
3.5.1.1.1. Negociaciones de carácter conversacional..... 195
3.5.1.1.2. Negociaciones de carácter didáctico... 199
3.5.1.2. Correcciones..... 205
3.5.2. Organización de la clase: pequeños grupos..... 222
3.5.2.1. Solicitudes de reformulación..... 222

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.5.2.1.1. Negociaciones de carácter conversacional..... 224
3.5.2.1.2. Negociaciones de carácter didáctico... 226
3.5.2.2. Correcciones..... 230
3.6. Análisis del metalenguaje..... 251
3.6.1. Organización de la clase: gran grupo..... 252
3.6.2. Organización de la clase: pequeños grupos..... 259
3.6.2.1. Autocorrecciones..... 261
3.6.2.2. Correcciones..... 263
3.6.2.3. Solicitudes de ayuda..... 271

Capítulo 4. Resumen de resultados y conclusiones..... 275
4.0. Introducción..... 277
4.1. Consideraciones previas..... 278
4.2. Resumen de los resultados obtenidos y conclusiones..... 280
4.2.1. La fluidez..... 281
4.2.1.1. Cantidad de producción..... 281
4.2.1.2. Extensión del discurso..... 285
4.2.1.3. Empleo de la lengua materna en los pequeños grupos..... 287
4.2.2. Concienciación de las lagunas lingüísticas..... 288
4.2.3. Comprobación de hipótesis..... 290
4.2.4. El metalenguaje..... 294
4.3. Implicaciones pedagógicas..... 297
4.4. Otras posibles vías de investigación..... 300
4.5. Propuestas para estudios a gran escala..... 300

Bibliografía..... 305

Anexos..... 325

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº1. Respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas. Episodios relacionados con el significado. Organización de la clase: gran grupo..... 327

Anexo nº2. Respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas. Episodios relacionados con la gramática. Organización de la clase: pequeños grupos..... 329

Anexo nº3. Respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas. Episodios relacionados con la pronunciación. Organización de la clase: pequeños grupos..... 335

Anexo nº4. Intercambios profesora-alumno con solicitudes de reformulación. Negociaciones de carácter conversacional. Organización de la clase: gran grupo..... 337

Anexo nº5. Intercambios profesora-alumno con solicitudes de reformulación. Negociaciones de carácter didáctico. Organización de la clase: gran grupo..... 345

Anexo nº6. Correcciones implícitas relacionadas con el significado y con la gramática. Organización de la clase: gran grupo..... 351

Anexo nº7. Correcciones implícitas relacionadas con la pronunciación. Organización de la clase: gran grupo..... 365

Anexo nº8. Intercambios con solicitudes de reformulación. Negociaciones de carácter conversacional. Organización de la clase: pequeños grupos..... 369

Anexo nº9. Intercambios con solicitudes de reformulación. Negociaciones de carácter didáctico. Organización de la clase: pequeños grupos..... 373

Anexo nº10. Correcciones implícitas relacionadas con el significado. Organización de la clase: pequeños grupos..... 377

Anexo nº11. Correcciones implícitas relacionadas con la gramática. Organización de la clase: pequeños grupos 381

Anexo nº12. Correcciones implícitas relacionadas con la pronunciación. Organización de la clase: pequeños grupos..... 387

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº13. Correcciones explícitas relacionadas con el significado. Organización de la clase: pequeños grupos..... 391

Anexo nº14. Correcciones explícitas relacionadas con la gramática. Organización de la clase: pequeños grupos..... 393

Anexo nº15. Episodios de solicitud de ayuda. Organización de la clase: pequeños grupos..... 395

Anexo nº16. Actividades orales puestas en práctica..... 399

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

INTRODUCCIÓN

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Introducción

La tesis que presentamos se enmarca dentro de las investigaciones que se están realizando en el campo de la producción oral[1]. La selección de esta área de estudio viene motivada, ante todo, por la escasez de trabajos que analizan situaciones de aula en las que se aprende inglés como lengua extranjera (LE)[2]. Hasta ahora, la mayoría de los estudios sobre el aprendizaje de una lengua adicional se ha desarrollado en programas de inmersión[3] o en un entorno en el que la lengua que se estudia coincide con la lengua que habla la comunidad. Algunos autores han señalado que la diferencia entre estas situaciones quizá no sea tan significativa como se ha llegado a creer (Stern,1983:16): "... it is perhaps less important than it has sometimes been made out to be. Indeed, it may be misleading"; sin embargo, creemos necesario disponer de datos en nuestro propio contexto que confirmen o rechacen los resultados de las investigaciones que han atendido a la producción oral de los aprendices tanto en contextos de segunda lengua (L2) como de inmersión. Según señala Chaudron (1988:185-186), la diferencia fundamental entre estos dos escenarios y el nuestro se encuentra en la disponibilidad constante de *input*[4] y de oportunidades para la comunicación, aspectos que probablemente permitan al profesor ser más eficaz desde el punto de vista comunicativo.

[1] Nuestra tesis no contempla la modalidad escrita. Los términos *producción* o *output*, deben entenderse en relación con la lengua oral exclusivamente.

[2] Al hablar de LE, nos referimos a la lengua que se estudia en un entorno que no usa dicha lengua para comunicarse, en contraste con la situación de aprendizaje que tiene lugar en un entorno en el que la lengua que se estudia es la que emplea la comunidad, en cuyo caso hablaríamos de *segunda lengua (L2)*. Sin embargo, al presentar los planteamientos teóricos mantendremos el término *L2*, que es el que aparece en la bibliografía, y alude de forma general a toda lengua no materna.

[3] El término *inmersión* hace referencia a una situación en la que se reúne en un aula donde toda la comunicación se produce en la segunda lengua a niños de la misma nacionalidad. Estos niños normalmente no han tenido contacto antes con el idioma que aprenden ni tienen oportunidades de usarlo fuera del colegio (Swain, 1978:238; Swain, 1985:235; Day y Shapson, 1996:1).

[4] Hemos optado por mantener la palabra anglosajona *input*, al igual que otros autores (Madrid, 1999:40) en vez de utilizar *aducto*, incluida en algunos trabajos (Muñoz Liceras, 1991:9).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En este sentido, existe un estudio previo que pone de manifiesto la conveniencia de prestar atención al contexto en el que desarrollamos nuestra práctica docente (inglés como lengua extranjera) –en su puesta en marcha y corrección de pruebas participó esta investigadora. Nos estamos refiriendo a la evaluación de la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en sexto de Primaria llevada a cabo por el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa durante el curso académico 1996-1997 –recogido en Peñate Cabrera et al. (1998). El objetivo del proyecto –el primero de estas características en nuestra comunidad autónoma– era conocer los efectos y los cambios producidos por la incorporación del inglés en tercero de Primaria, ya que los sujetos a quienes se les aplicó las pruebas eran los primeros que habían recibido clases de inglés desde ese nivel. Además, se pretendía que la información obtenida sirviera de punto de partida para la planificación de la Educación Secundaria Obligatoria (p.12).

Para ello, se constituyó una muestra de 783 alumnos pertenecientes a 35 grupos distribuidos por diferentes centros del archipiélago. Se examinó el nivel de estos estudiantes en comprensión oral y escrita y en expresión oral y escrita. Los resultados muestran que sólo un 26,5% de ellos domina las capacidades consideradas básicas para sexto de Primaria.

Si nos centramos exclusivamente en los resultados de la prueba oral, observamos que, junto con la prueba escrita, es la que tiene mayor índice de aciertos. Aproximadamente tres de cada cinco alumnos contestaron de forma correcta o parcialmente correcta las preguntas que requerían respuestas con expresiones memorizadas previamente en clase. El porcentaje de aciertos desciende a medida que aumenta el margen de creatividad, como sucede con las preguntas llamadas abiertas –cuya repuesta es desconocida por el profesor, en este caso por el examinador– o con la descripción que los estudiantes deben hacer de un dibujo. En cuanto a la pronunciación, los resultados indican que aproximadamente la mitad del alumnado lo hizo de una manera correcta o parcialmente correcta (p.119).

Una investigación a gran escala como ésta permite obtener abundante información no sólo por medio de las pruebas de lengua, sino también mediante

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los cuestionarios que rellenaron los estudiantes y los maestros sobre los diferentes factores que pueden incidir en el grado de adquisición de las distintas competencias comunicativas. Asimismo, las cifras que aporta esta evaluación favorecen, sin duda, la abstracción de las informaciones que representan, pero muchas veces no recogen la diversidad, irregularidad, contingencia y valores inherentes a los contextos sociales en los cuales las personas y, en este caso, los alumnos y los profesores, actúan (Goetz y LeCompte 1988:14). Dichos aspectos los puede recoger un estudio que examine un número reducido de sujetos, labor que cumplen los estudios de casos como el que aquí presentamos.

Es decir, consideramos que las tesis doctorales, por sus propias características, deben hacer estudios de tipo longitudinal y profundos a pequeñas muestras de población para así poder obtener datos que, posteriormente, puedan controlarse mediante proyectos generales que requieren recursos económicos considerables. Estos últimos, aunque llegan a muestras representativas de grandes núcleos de población, no pueden hacer estudios de tipo observacional y sólo consiguen establecer si se da o no una serie de características en las aulas; características que han sido, a su vez, detectadas en muchas ocasiones en estudios de casos.

Una vez que hemos indicado el modelo de investigación por el que hemos optado, estamos en el momento de justificar el tema elegido. Para ello, expondremos los motivos que nos llevaron a iniciar nuestra línea de investigación con el estudio del *output*[5] de los aprendices. Uno de ellos fue el creciente número de investigaciones que, desde mediados de los ochenta se han preocupado por la manera en que se puede animar a los alumnos no sólo a producir lengua, sino también a elaborar enunciados que sean más correctos, más comprensibles.

Paralelamente, nos llamaba la atención que varios trabajos siguieran indicando que los estudiantes suelen emitir un número limitado de turnos de palabra y que el discurso de la profesora monopoliza la sesión de enseñanza/aprendizaje (Chaudron, 1988:52; Nunan, 1989:26; Van den Branden,

[5] Alternaremos el empleo de este término y su traducción española (*producción*), y evitaremos alternativas como la propuesta por Muñoz Liceras: *educto* (1991:9).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1997:598). Allen et al. (1990), por su parte, al examinar los resultados de una investigación llevada a cabo en un contexto de inmersión comentan lo siguiente (p.71): "... we find that teachers spent about half the time addressing the whole class or individual students, while students addressed the whole class or other students for just over a quarter of observed class time". Así, si cada vez más el *output* iba adquiriendo relevancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje, parecía incongruente que el discurso de los profesores continuara ocupando un lugar preferente en la clase.

Como consecuencia de los diferentes aspectos que hemos reseñado, nos planteamos la pregunta que abre nuestra tesis: ¿De qué manera puede el *output* desempeñar un papel central en el proceso de enseñanza/aprendizaje? Con el fin de responder a esta pregunta, decidimos desarrollar nuestra investigación en un aula de 2º de BUP. Nuestro trabajo de investigación es, además, especialmente relevante puesto que está estrechamente relacionado con dos de los objetivos establecidos para la asignatura de Lengua Inglesa en la Enseñanza Secundaria[6]:

> 2. Producir mensajes orales y escritos en lengua extranjera, utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos, en las diversas situaciones habituales de comunicación para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria, mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.
>
> 4. Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como elemento facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera y como instrumento para mejorar las producciones.

Una vez hubimos establecido nuestro objetivo, consideramos necesario acudir a la bibliografía relacionada con este campo y, en especial, a aquélla en la que figuraran resultados de investigaciones realizadas. Dichas investigaciones han sido recogidas en el capítulo primero, atendiendo a las cuatro funciones asignadas al *output* de los aprendices: la fluidez, la concienciación de las lagunas lingüísticas, la comprobación de hipótesis y el metalenguaje. En este capítulo también explicamos el papel secundario que durante años se asignó al *output* de

[6] Decreto 310/1993, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOC de 28 de enero de 1994).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los estudiantes en el área de la adquisición de una lengua adicional, así como las diferencias fundamentales entre el *input* y el *output*.

Durante nuestra primera fase de lectura, apreciamos que la gran mayoría de los estudios empíricos había centrado sus esfuerzos en examinar una de las cuatro funciones atribuidas a la producción oral; sólo aquellos proyectos desarrollados por grandes instituciones en contextos de inmersión, como el del Modern Language Centre (Ontario Institute)[7], habían abarcado las cuatro funciones. Por consiguiente, y con el doble propósito de alejarnos de investigaciones que son réplicas de otras y de aportar información relevante al ámbito en que trabajamos, optamos por diseñar un estudio de casos que incluyera las cuatro funciones.

Por otro lado, también apreciamos que muchos de los trabajos que han atendido al *output* oral de los aprendices con el propósito de ofrecer a los profesores orientación para su práctica pedagógica no se han efectuado en clases auténticas, es decir, en clases específicamente constituidas para enseñar y aprender lengua, sino en sesiones cuyo único fin era obtener datos. Nunan (1991:260) señala la necesidad de hacer investigaciones en el aula, en vez de investigaciones orientadas a lo que sucede en ella. Un año más tarde, el mismo autor (Nunan, 1992:92 y 109) añade que, a pesar del incuestionable valor de este último tipo de estudios, debemos contar con trabajos que examinen el comportamiento lingüístico en contexto. Además, dado que las aulas existen para que se produzca el aprendizaje, es razonable que recojamos, también, información sobre lo que allí sucede, y tratemos así de aumentar nuestro conocimiento sobre el aprendizaje y el uso de la lengua (p.91). El siguiente párrafo muestra la postura de Van Lier (1988) ante la investigación contextualizada (p.47):

> [Classroom] interaction consists of actions –verbal and otherwise–, which are interdependent, i.e., they influence and are influenced by other actions. (...) The second language classroom can be defined as the gathering, for a given period of time, of two or more persons (one of whom generally assumes the role of instructor) for the purposes of language learning. This is the setting of classroom research, the place where the data are found. (...) for CR to be possible, this setting must be intact, and not expressly set up for the purposes of research. (...) the

[7] El objetivo del proyecto, denominado *Development of Bilingual Proficiency* (*DBP*) había sido examinar una serie de aspectos referentes al aprendizaje de una segunda lengua (Harley el al., 1990:1).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> central question that L2 classroom research addresses can be expressed as follows: How to identify, describe and relate, in intersubjective terms, actions and contributions of participants in the L2 classroom, in such a way the their significance for language learning can be understood.

Más recientemente, y en literatura que versa sobre el *output* de los estudiantes (Jacob et al., 1996:274-275; Foster, 1998:21; Swain y Lapkin, 1998:323), se destaca que realizar estudios en la misma clase puede proporcionar una perspectiva diferente sobre la aplicación de principios teóricos a aquélla que aportan los trabajos hechos en un laboratorio. En palabras de Swain y Lapkin (p.323):

> If one goal of the research is to understand better the relationship between theory and practice, then research conducted in a classroom setting will likely allow for a more realistic assessment of second language learning than that conducted in a laboratory-type setting.

La escasez de investigaciones llevadas a cabo en aulas donde el propósito es aprender una LE y los argumentos expresados por varios autores a favor de éstas nos condujeron a diseñar un estudio de casos cuyos sujetos no vieran perturbada la programación del curso. El contexto en el que decidimos trabajar es descrito en el capítulo segundo, donde también explicamos los pasos que dimos para examinar hasta qué punto se daban las cuatro funciones de la producción oral en las dieciocho sesiones de enseñanza/aprendizaje que observamos. Asimismo, en este capítulo especificamos los trabajos que nos sirvieron de punto de partida para elegir el camino que seguiríamos para el estudio de cada una de las funciones mencionadas.

En el capítulo tercero, exponemos los datos que hallamos y el análisis que hicimos de ellos. Durante el examen de las diferentes funciones de la producción oral, trataremos de dar respuesta a una serie de preguntas, incluida previamente en el capítulo segundo. Estas preguntas, planteadas a partir de otras más generales, pretenden despejar fundamentalmente dos incógnitas que ya fueron recogidas por Nunan (1991) en su artículo al plantearse cuáles deben ser los objetivos de la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua (p.250):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1. What types of classroom organization and grouping patterns facilitate second language development?
2. What task and activity types facilitate acquisition?

Del mismo modo que las cuatro funciones de la producción oral determinaron la distribución de la información en los cuatro capítulos que conforman nuestra tesis, la organización del aula determinó la presentación de los datos correspondientes a cada una de las funciones. El tipo de tarea, por otra parte, también fue uno de los aspectos que se tuvo en cuenta para el análisis del *output* de los aprendices durante las sesiones observadas, así como para la exposición de los resultados.

En el cuarto y último capítulo, incluimos, por un lado, un resumen de los resultados obtenidos y las conclusiones a las que hemos llegado; por otro, comentamos las implicaciones pedagógicas y destacamos algunos aspectos que podrían ser relevantes para la formación inicial y permanente del profesorado.

En definitiva, los dos objetivos que pretendíamos alcanzar en nuestra tesis son los siguientes:

1. Aportar datos que arrojen luz sobre el lugar que ocupan en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE las cuatro funciones asignadas al *output*.
2. Mostrar qué organización del aula y qué actividades pueden facilitar que los alumnos reflexionen sobre su *output* y empleen la lengua como herramienta para el aprendizaje.

Nuestro propósito es que los resultados obtenidos sean de utilidad a los formadores del profesorado de la actual Educación Secundaria Obligatoria y, por ende, al profesorado que imparte clases en ésta. Durante estos años de trabajo nos ha acompañado la idea incluida en la siguiente cita de Gass (1997:160):

> Perhaps most important is the idea that regardless of what we ultimately adopt as a classroom methodology or means of syllabus organisation, it is essential that we [the teachers] work in tandem with research on language learning that provides the ultimate justification for classroom teaching.

Para la constante toma de decisiones que demanda la enseñanza, los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

formadores y profesores se pueden apoyar en su propia experiencia en el aula y también en su conocimiento sobre los resultados de las diferentes investigaciones realizadas en el mismo ámbito en que desempeñan su actividad docente (Lightbown y Spada, 1993:XIII). Esta tesis pretende, pues, formar parte de ese grupo de estudios al que formadores y profesores puedan recurrir en busca de justificaciones que avalen sus elecciones. Consecuentemente, y siguiendo a Crookes (1993:137) y Ellis (1997b:33), hemos empleado un lenguaje que no resulte excesivamente difícil a este colectivo –constituido en su mayoría por lectores no experimentados en investigación.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 1

LA PRODUCCIÓN ORAL EN LENGUA EXTRANJERA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 1. La producción oral en lengua extranjera: estado de la cuestión.

1.0. Introducción.

Algunos autores afirman que el *output* no es más que una señal de la adquisición de la segunda lengua que ya ha tenido lugar y que no contribuye, al menos de forma directa, a la adquisición/aprendizaje[1] de la misma. Según Krashen (1987), la única función que, de manera indirecta, desempeña el *output* es la de proporcionar más *input* al aprendiz (p.60): "Simply, the more you talk, the more people will talk to you! Actual speaking on the part of the language acquirer will thus affect the *quantity* of input people direct at you". Dos años más tarde, Krashen (1989) insiste en esta contribución indirecta del *output* en el proceso de adquisición de una segunda lengua (p.456):

> ...output aids acquisition indirectly by encouraging CI (comprehensible input), via conversation. When you speak it invites others to talk to you. Moreover, as you speak your output provides your conversational partner with information about your competence ...This information helps your conversational partner adjust the input to make it more comprehensible.

En un trabajo posterior, el mismo autor (Krashen, 1994:48) asegura que sólo el *input* comprensible es efectivo para aumentar el nivel de dominio de la L2 y que más corrección y más producción no siempre conducen a un mayor nivel lingüístico. Para Krashen, explican Ellis y He (1999:286), la habilidad de producir la lengua que se aprende es el resultado, no la causa, de la adquisición. En un trabajo más reciente, Krashen (1998:180) apunta, además, que el *output* de los aprendices es demasiado escaso para afirmar que influye de forma significativa en la competencia lingüística. Un segundo papel que tradicionalmente se ha

[1] Krashen (1985) propone distinguir estos dos términos: la *adquisición* como proceso inconsciente, y el *aprendizaje* como proceso consciente. Desde esta perspectiva, es posible que los aprendices adquieran o aprendan reglas independientemente y en momentos distintos. Esta propuesta, aunque de indiscutible validez, resulta problemática: ¿cómo se demuestra si el conocimiento que poseen los aprendices es adquirido o aprendido? (Ellis, 1994b:14). En nuestra tesis, siguiendo a Gass (1997) *adquisición* y *aprendizaje* se usan indistintamente.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

asignado al *output* está relacionado con la práctica del conocimiento ya existente. En general, el *output* no se ha considerado como una forma de crear conocimiento, sino como una manera de practicar el conocimiento del que dispone el aprendiz (Gass, 1997:139). En otras palabras, los *drills* y las interacciones llevadas a cabo en el aula y aquéllas que se dan con hablantes nativos se han visto sólo como una forma de reforzar las reglas gramaticales ya aprendidas (Gass y Varonis, 1994:284). El gráfico 1.1. (VanPatten y Cadierno, 1993:227) muestra que en la práctica docente el *output* y la manipulación del mismo son una ocasión para el empleo de las reglas ya presentadas a los alumnos y su posterior interiorización. Esta es la teoría que subyace tras los primeros métodos de enseñanza de la lengua en los que impera el modelo presentación-práctica:

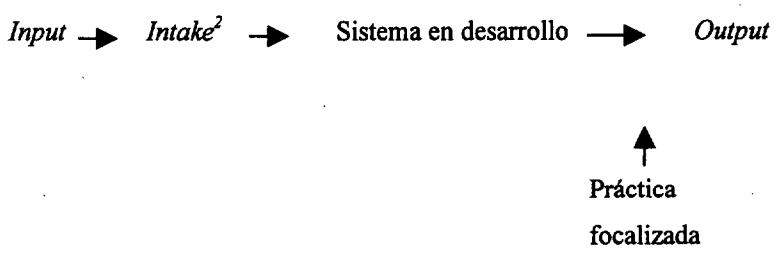


Gráfico 1.1. Instrucción tradicional en la enseñanza de una lengua extranjera.

Frente al papel secundario asignado al *output* en los dos planteamientos teóricos anteriores, existe otro que le otorga un lugar clave dentro del proceso de adquisición. En 1975, Wagner-Gough y Hatch proponen una función diferente para la conversación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos autores argumentan que la interacción constituye la base para el desarrollo de la sintaxis, y no es solamente una oportunidad para la práctica de estructuras gramaticales. Sin embargo, la idea de que el *output* o el uso de la lengua podría constituir parte del propio mecanismo de aprendizaje no se contempla con rigor hasta 1985, año en que Swain publica su casi-fundacional artículo en el que introduce la noción de *output forzado* o *output comprensible*. Swain (1985:248) asegura que hay

[2] A diferencia del *input*, que consiste en la lengua que rodea al aprendiz, el *intake* incluye únicamente la lengua que el aprendiz percibe o comprende (Henrichsen, 1984).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

funciones de la producción que son independientes del *input* como, por ejemplo, la función de ofrecer al aprendiz la oportunidad de emplear de modo significativo y contextualizado sus propios recursos lingüísticos y de experimentar con formas nuevas.

De estas tres perspectivas, ha sido la primera la que ha prevalecido en la investigación sobre la adquisición de la L2, donde se ha prestado atención al *input* que reciben los aprendices, y en la que el papel del *output* ha sido a menudo olvidado o rechazado (Crookes, 1991:117).

El interés por la función del *output* se ha ido consolidando muy lentamente, y ha estado respaldado por el desarrollo en psicología de una teoría general de aprendizaje para las habilidades cognitivas, incluida la lengua (Anderson, 1981), que destaca el papel de la producción oral y escrita. Es a partir de mediados de los ochenta, en especial, cuando se comienza a examinar la manera en que se puede forzar a los aprendices de una segunda lengua a producir mensajes más comprensibles, correctos y apropiados desde el punto de vista sociolingüístico (Swain, 1985 y 1995; Demetras, Post y Snow, 1986; Golinkoff, 1986; Lyster y Ranta, 1997).

1.1. Diferencias entre la comprensión y la producción.

Antes de examinar con detalle los estudios que conforman la literatura sobre la producción lingüística, presentaremos algunas consideraciones de tipo general en las que se intenta destacar las diferencias entre producción y comprensión.

La función del *output* en el aprendizaje de una L2 podría ser la de llevar a los alumnos a procesar la lengua con un esfuerzo mental mayor que el que se requiere para procesar el *input*. Con la producción, la situación está bajo el control del aprendiz, ya que éste debe adoptar un papel más activo y responsable que cuando se enfrenta al *input* (Swain, 1995:126). Esa actividad y responsabilidad entran en juego principalmente cuando los estudiantes, al hablar y escribir,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

fuerzan su interlengua[3] para lograr objetivos comunicativos (Swain, 1993:162):

> ...as educators we need to encourage students to be more responsible for their own learning. In the areas of speaking and writing a second language, the output hypothesis suggests that students must learn to become 'their own harsh critics'...

En la comprensión de un mensaje, como ya hemos señalado, la situación también está bajo el control del alumno, pero de forma diferente. Por un lado, el receptor puede hacer creer a su interlocutor que entiende lo que está diciendo cuando, en realidad, no es capaz de seguir la conversación (Hawkins, 1985:169), mientras que en la producción de un mensaje no se puede hacer lo mismo, pues los aprendices tienen que crear estructura lingüística y significado (White, 1991:169):

> The speaker must choose his words, not ... identify them; and he must also plan the syntactic structure of his sentence, not ... recover the structure implicit in a string of sounds and words.

Por otro lado, el alumno, normalmente, tiene un amplio conocimiento de lo que el interlocutor va a decir, y se puede ayudar de lo que previamente le han comunicado y de la situación descrita (Gass, 1997:7). Además, puede confiar en que éste intentará elaborar un enunciado lógico y relevante y procurará transmitirle, al mismo tiempo, información tanto conocida como nueva con corrección, lo cual facilitará siempre el hecho de comprender (Clark y Clark, 1977:72). Por ejemplo, al oír las palabras *dog*, *bit*, *girl*, independientemente del orden en que aparezcan, probablemente se asumirá el significado *the dog bit the girl* (Gass, 1997:139).

La habilidad para decodificar la lengua, o sea, la habilidad para comprender el significado transmitido por una oración no es la misma que la habilidad para codificarla, es decir, para descubrir los sistemas lingüísticos que transmiten el significado (Cook, 1991:62). Mientras la comprensión de la lengua objeto de estudio se basa en un sistema confuso, abierto y no determinista, la producción se

[3] El concepto *interlengua*, acuñado por Selinker (1972), implica la aceptación de varios sistemas transitorios que, a menos que se fosilicen, se aproximarán gradualmente a las normas que regulan la lengua meta.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

basa en un sistema cerrado y lógico (Swain, 1985:252). Esto se debe a que la comprensión de un mensaje –al menos en los niveles más avanzados– permite hacer caso omiso de muchas señales lingüísticas sin que se altere significativamente la comunicación, señales que se deben dominar, sin embargo, para lograr una producción fluida (Gary y Gary, 1981:3). Las señales a las que aluden estos autores son las funciones gramaticales y semánticas redundantes, tales como la concordancia, la distinción entre artículo determinado e indeterminado o la distinción entre singular y plural. De esta exposición se desprende que la producción requiere un comportamiento mucho más complejo que la comprensión. Estos argumentos enlazan perfectamente con la siguiente cita de Krashen (1982:66): "... in many cases, we do not utilise syntax in understanding –we often get the message with a combination of vocabulary, or lexical information plus extra-linguistic information" .

En este sentido, Swain (1988:72) afirma que el aprendiz de una lengua adicional selecciona lo que escucha. La mencionada autora recurre al estudio que lleva a cabo VanPatten (1985)[4] con aprendices de español para ilustrar este hecho. Van Patten localiza varias ocasiones en que los sujetos de su investigación desconocen, aparentemente, cómo se ha elaborado el mensaje dirigido a ellos. Swain incluye el siguiente ejemplo en su trabajo (pp.72-73):

> Pregunta: Como están ellos?
> Respuesta: Son contento
> P: Y ellos, como estan?
> R: Son contento tambien[5]

El alumno parece no haber reparado en el uso del verbo copulativo *estar* en la primera pregunta y emite su enunciado con el verbo copulativo incorrecto *ser*. A continuación, el entrevistador opta por trasladar el verbo al final de la oración con el objetivo de llamar la atención del estudiante, pero éste continúa sin darse cuenta de cómo está construida la pregunta.

---

[4] VANPATTEN, B. 1985. "Communicative values and information processing in L2 acquisition" en P. Larson, E.L. Judd y D.S. Messerschmidt, eds. *On TESOL'84: a Brave New World for TESOL*. Washington, D.C.:TESOL 89-99.

[5] Sic.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Harley y Swain (1977), por su parte, nos ofrecen un ejemplo correspondiente a un contexto de inmersión (p.41):

> P: Et qu'est-ce que tu ferais si tu gagnais la loterie? Si tu gagnais d'argent?
> R: Je vais mettre dans la banque.

Aquí, la pregunta está elaborada con una forma verbal condicional y el aprendiz, sin embargo, incluye un futuro inmediato en su respuesta.

De estos ejemplos se deduce la idea de que es posible comprender un mensaje sin realizar un análisis del *input*. Es por este motivo que algunos estudiantes pueden entender una lengua aun teniendo ellos mismos una producción muy limitada. Estos aprendices nunca han realizado un análisis sintáctico de la lengua porque las exigencias en cuanto a la producción de la misma no han sido específicas (Swain 1985:249).

En conclusión, el *output* puede estimular a los alumnos a pasar de ese procesamiento semántico, abierto y no determinista predominante en la comprensión al procesamiento gramatical necesario para una producción precisa (Swain, 1995:128). De este modo, el *output* parece ocupar un lugar relevante en el desarrollo de la sintaxis y de la morfología, y, por ende, en la adquisición de una lengua adicional. Es precisamente esta relevancia la que pretende reflejar nuestra tesis.

1.2. La producción oral.

Una de las funciones del *output* consiste en proporcionar ocasiones para la práctica significativa de los recursos lingüísticos del hablante, y para el desarrollo de la automatización en el uso (McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983:152). Smith (1978 y 1982) defiende que se aprende a leer leyendo, y a escribir, escribiendo. Del mismo modo, se puede argumentar que se aprende a hablar hablando (Swain, 1985:248). En principio, este planteamiento se ajusta a la tradicional noción de que la adquisición de una habilidad resulta de la práctica productiva de la misma (Chaudron, 1988:91), pero ya estudiaremos más adelante en este capítulo las limitaciones de dicho planteamiento.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El interés por la función de la producción oral surge a raíz de los resultados lingüísticos obtenidos por los alumnos pertenecientes a los programas de inmersión puestos en práctica en Canadá (Swain, 1978; Swain, 1985; Swain y Lapkin, 1995). Se ha comprobado que los niños que empiezan un programa de inmersión desde la enseñanza infantil, por lo general, llegan a adquirir al final de la enseñanza obligatoria el grado de dominio que alcanzan los hablantes nativos de esa lengua en comprensión oral y escrita, pero no en producción oral ni escrita (Swain, 1984:42; Hammerly, 1987:395; Harley et al., 1990:15-16; Day y Shapson, 1996:19).

Pellerin y Hammerly (1986)[6] llevan a cabo un estudio, resumido en Hammerly (1987:396-397), que consiste en entrevistar a 12 estudiantes, todos voluntarios, que han estado en un programa de inmersión en lengua francesa en Vancouver durante casi 13 años. Los temas que se tratan en las entrevistas son de carácter familiar. Al analizar las transcripciones, se detecta que el número medio de oraciones con uno o más errores gramaticales o léxicos es del 53.8%. Pero más significativa aun que la aparente falta de progreso es la naturaleza de la lengua empleada y el tipo de errores: la lengua es repetitiva y contiene numerosos falsos comienzos, circunlocuciones y omisiones; casi todas las oraciones son cortas y simples y están concatenadas con conectores como *et*, *puis*, *pis*, *c'est*, etc., y las pocas oraciones complejas que los chicos utilizan están formadas, casi exclusivamente, por estructuras comunes a las lenguas francesa e inglesa.

Un gran número de los aspectos de la estructura de la lengua contiene errores: el sistema verbal (24.5%); el vocabulario y varias estructuras idiomáticas (17.3%); el género del nombre (16.5%); los pronombres (10.6%); los artículos (8.5%) y la pronunciación y otros aspectos (5.6%). En resumen, los resultados muestran que los alumnos son capaces, aunque con dificultad, de comunicar sus ideas, pero no se puede decir que lo hagan en francés, sino en lo que Hammerly denomina *Frenglish* (pp. 396-397).

[6] PELLERIN, M y H. HAMMERLY. 1986. "L'expression orale après treize ans d'immersion francaise ". *Canadian Modern Language Review* 42:592-606.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Un alumno del 9º curso (14 años) de un programa de inmersión en lengua francesa expresa de manera gráfica esta realidad que acabamos de describir (Swain, 1985:248): "I understand everything anyone says to me, and I can hear in my head how I should sound when I talk, but it never comes out that way". Esta declaración lleva a pensar a algunos autores que la ausencia de competencia productiva casi-nativa en los estudiantes de inmersión no se debe a un insuficiente *input* comprensible, sino a un insuficiente *output* comprensible (Swain, 1985:249). Por su parte, Lightbown y Halter (1993)[7], en un informe sobre un programa de aprendizaje de LE en New Brunswick basado en la comprensión y al que hace referencia Swain (1995:128) en su estudio, comentan:

> In a sense, it is hardly surprising that students left on their own to acquire language purely from exposure to comprehensible input seem to need help with certain aspects of the language ... (for example) focused instruction and feedback can help to fill these gaps and enhance their performance...

Varios parecen ser los motivos, pues, de esta falta de competencia en la producción oral. En primer lugar, a los alumnos de programas de inmersión no se les da suficientes oportunidades para utilizar en el aula la lengua que aprenden (Swain y Lapkin, 1989:156). En segundo lugar, no se les fuerza en su *output*; estos chicos desarrollan una serie de estrategias que les sirve para comunicarse en el contexto en que se encuentran y así conseguir que sus profesores y compañeros les entiendan (Canale y Swain, 1980:11; Tarone, 1981:287; Swain, 1984:45). Es decir, tanto la presión del entorno como la presión cognitiva para producir lengua que refleje adecuadamente lo que los aprendices quieren decir parecen ser escasas, ya que nadie les anima a elaborar mensajes más comprensibles, sino todo lo contrario (Allen et al. 1990:76; Kowal y Swain, 1997:294). Como aprecia Calvé (1986:25), a los alumnos se les felicita por ser capaces de manifestar sus ideas incluso en lengua incorrecta. Lo que a menudo se consigue en tales circunstancias, afirma Hammerly (1987:397), es que pierdan la motivación necesaria para alcanzar la precisión en su producción y construyan su propia lengua criolla para

[7] LIGHTBOWN, P. M. y R.H. HALTER. 1993. *Comprehension-based ESL Program in New Brunswick: Grade 8.* Informe final para la Secretaría de Estado. Ottawa.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

expresarse dentro del aula. Como resultado, el progreso de su interlengua tiende a estancarse[8], ya que "... speaking just to speak is not enough. Students need more than this" (Swain, 1993:159-160) y ese estancamiento es en muchos casos definitivo (Hammerly, 1987:398)[9].

¿Es posible programar actividades de enseñanza/aprendizaje que eviten ese estancamiento en la producción oral? Las conversaciones en parejas son un contexto excelente para la producción lingüística, especialmente si se interrumpe la comunicación y el aprendiz se ve obligado a modificar su mensaje para que se entienda. *Verse obligado a modificar un enunciado* corresponde a la fórmula *i +1* del *input* comprensible; los interlocutores deben asegurarse no sólo de la transmisión y comprensión del mensaje, sino de que la primera se realice con claridad, coherencia y propiedad. Swain denomina a esto *la hipótesis del output comprensible* (*the comprehensible output hypothesis*) (Swain, 1985:249).

1.3. Las funciones de la producción oral.

La pregunta a la que pretende dar respuesta este primer capítulo es la siguiente: ¿de qué manera puede el *output* desempeñar un papel fundamental en el proceso de aprendizaje? En el presente apartado introducimos las cuatro maneras posibles en que la producción puede realizar esta tarea.

La primera de las funciones de la producción oral, en el sentido de *practicar*, es la de potenciar la fluidez. Pero, antes de seguir empleando el término *fluidez*, es preciso aclarar que no todos los autores lo definen de la misma forma. Fillmore (1979b:93), por ejemplo, entiende la fluidez como la habilidad de llenar el tiempo del discurso, de emplear oraciones coherentes y semánticamente densas, con dominio de los recursos semánticos y sintácticos. Para este autor, la fluidez

[8] Este fenómeno se denomina *fosilización*, y hace referencia a aquellos items, reglas y subsistemas lingüísticos que los aprendices de una segunda lengua tienden a conservar, sin que importe la edad del alumno o el conocimiento que éste tenga de dicha lengua. Las formas fosilizadas puede que desaparezcan, pero siempre tienden a reaparecer (Selinker, 1992:251-258).

[9] En la Universidad Simon Fraser, algunos alumnos educados en programas de inmersión obtienen bajas calificaciones en los cursos de lengua francesa con un enfoque estructural. Muchos de estos jóvenes piensan que hablan muy bien francés y son reacios a que se les corrija (Hammerly, 1987:400).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

también implica la habilidad de emplear el vocabulario apropiado en diferentes contextos y la habilidad de ser creativo e imaginativo.

Para Scarcella y Oxford (1992:167), dicho término significa "la habilidad de hablar con propiedad en varios contextos", si bien no incluye la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas –descripción que está en consonancia con el papel asignado a la fluidez en los distintos estudios sobre el *output* y el *output* comprensible. De hecho, y según explica Swain (1984:45), los alumnos de programas de inmersión son, por lo general, capaces de comunicar sus ideas a pesar de las lagunas gramaticales que poseen. Esto parece indiscutible, sobre todo si no se confunde con el adagio de que "la práctica conduce a la perfección". La fluidez y la precisión son aspectos diferentes de la competencia lingüística y, aunque la práctica puede influir de forma positiva, no mejora necesariamente la precisión (Lightbown, 1985:177; Ellis, 1988:38; Schmidt, 1992:373). No obstante, debemos aclarar que estas dos vertientes no se oponen, sino que, antes bien, se complementan (Brumfit, 1984:50-57).

Las otras funciones atribuidas al *output* guardan mayor relación con la precisión, la cual hace referencia, como apuntan Scarcella y Oxford (1992:167), al control que tiene el hablante de la gramática, el vocabulario y la pronunciación –perspectiva que se encuentra también en la línea de las investigaciones sobre el *output* y el *output* comprensible. Swain (1993:159) y Swain y Lapkin (1995:373) argumentan que la producción favorece la concienciación (*noticing*), siendo ésta la segunda de las funciones de la producción. Al producir la L2, el aprendiz puede que perciba una laguna entre lo que desea decir y lo que realmente puede decir, y se dé cuenta de lo que no sabe o conoce sólo en parte. En otras palabras, en algunas ocasiones, el hecho de comunicarse en la lengua meta obliga al discente a reconocer algunos de sus problemas lingüísticos y llama su atención, al mismo tiempo, sobre algo que necesita descubrir. Todo ello puede activar procesos cognitivos generadores de conocimiento lingüístico nuevo para el aprendiz o puede, incluso, llevarle a consolidar el conocimiento ya existente.

La tercera forma en que la producción de la lengua puede influir sobre el proceso de adquisición es por medio de la comprobación de hipótesis (*hypothesis*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

testing): producir lengua es una forma de comprobar la comprensibilidad del mensaje o su corrección lingüística (Swain, 1995:126). Asimismo, Corder (1981) sugiere que el *output*, particularmente el *output* erróneo, puede ser una muestra de que un alumno ha formulado una hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y está probándola (p. 11): "... we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypothesis about the nature of the language he is learning". A veces, esta producción da lugar a *feedback*[10] que puede llevar al estudiante a modificar o a construir de nuevo su mensaje, lo cual resulta de interés porque "... what goes on between the first output and the second, we are suggesting, is part of the process of second language learning" (Swain y Lapkin, 1995:386).

Por último, el *output* tiene también una función metalingüística (*conscious reflection*) y permite al alumno, además, reflexionar sobre su propia lengua (Swain, 1995:132).

Tras estas cuatro funciones o enfoques comentados se encuentra la idea de que la producción de un mensaje puede acercar al aprendiz a la adquisición de la lengua. Sin embargo, no parece haber un consenso en cuanto a la definición de *adquisición* (Ellis, 1994b:14). Nobuyoshi y Ellis (1993:210) distinguen dos tipos de adquisición. El primero consiste en la interiorización de nuevas estructuras y el segundo en el aumento del control de las formas previamente interiorizadas. Según estos autores, la modificación del *output* lleva al segundo tipo de adquisición, es decir, a la adquisición como un aumento de la habilidad para emplear de forma más precisa el conocimiento gramatical del que se dispone.

No obstante, otros autores (Pica et al., 1989:64) sostienen que la modificación de la producción puede llevar al primer tipo de adquisición que señalan Nobuyoshi y Ellis: la interiorización de nuevas formas.

Después de este breve acercamiento teórico a las distintas funciones de la producción oral, presentaremos las investigaciones más significativas en este

[10] Hemos decidido utilizar el vocablo anglosajón y descartar los términos españoles *retroacción*, empleado en algunos trabajos (Guillén y Castro, 1998:24; Marcelo García, 1987:46), y *retroalimentación*, utilizado por otros autores (Muñoz Liceras, 1991:143).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ámbito. Pero antes de iniciar la revisión bibliográfica de estos trabajos, creemos imprescindible realizar una puntualización para facilitar la claridad y transparencia narrativa de este primer capítulo.

Las cuatro funciones de la producción oral están, por la propia naturaleza de la lengua, estrechamente unidas, lo cual, por un lado, facilita nuestra labor de investigación, dota de coherencia a nuestra tesis y la justifica; pero, por otra parte, supone un obstáculo para el establecimiento de líneas divisorias, representadas por los distintos apartados y subapartados. Esta necesaria distribución de la literatura de la que partimos nos obliga a no considerar, en ocasiones, algunos aspectos de los ejemplos que exponemos. Con esto queremos decir que, aunque en un extracto aparezca más de una función lingüística, nosotros solamente atenderemos a aquella función que constituya el objeto de estudio del apartado o subapartado que nos ocupe. Nuestro propósito es dedicar una sección completa a cada una de las cuatro funciones y evitar confundir así su significado.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.4. La fluidez.

Según Davies (1982), al juzgar la calidad lingüística de un mensaje, se pueden tener en cuenta tres factores fundamentales: la precisión, la adecuación y la fluidez. La precisión está relacionada con aspectos léxicos y sintácticos; la adecuación con aspectos sociolingüísticos; y la fluidez, con la facilidad de expresión. En la enseñanza de una lengua, estos tres elementos se analizan por igual, aunque, históricamente, la precisión ha recibido más atención, tanto por parte de los seguidores del método tradicional, también llamado método de gramática-traducción, como por parte de las corrientes estructuralistas. Estas últimas aportan muchos beneficios al estudio de la lengua, entre ellos el del interés por la lengua hablada, pero tienden a concentrarse en los aspectos del comportamiento verbal, cuyas observación y sistematización son más sencillas (accidentes gramaticales, sintaxis y fonología). El enfoque estructuralista se centra en la enseñanza de la lengua como sistema y se preocupa más por el producto de la enseñanza que por el proceso; desde esta perspectiva, para medir los logros de los estudiantes se tiene en cuenta la precisión con que se produce el nuevo sistema (pp.1-2).

Dos disciplinas actúan de forma decisiva en la modificación de ese enfoque en la enseñanza de una lengua. La primera, la sociolingüística, se ocupa de la lengua como una función social, y no como un cúmulo de reglas léxicas y sintácticas, y da lugar a la adopción de la competencia comunicativa como el objetivo fundamental de la instrucción. La segunda viene representada por la psicolingüística, que examina el verdadero proceso de aprendizaje y es responsable del giro que experimenta la actitud de los lingüistas ante los errores de los aprendices. El Análisis de Errores (AE)[11] es una herramienta fundamental en las investigaciones sobre la adquisición y considera que éstos no suponen necesariamente la existencia de aptitud insuficiente o estudio inadecuado, sino de etapas naturales e incluso imprescindibles en el camino hacia la competencia.

El tercer factor mencionado en el trabajo de Davies es la fluidez, que se ha

[11] EA (Error Analysis) en inglés.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

desatendido con frecuencia, o considerado concomitante a un aprendizaje satisfactorio y no un factor que demande preparación específica. Ese abandono de la fluidez queda constatado también, diez años más tarde, por Schmidt (1992:379):

> ... the study of L2 performance has received less attention than that of L2 competence, and within the language-processing field, studies of L2 comprehension greatly outnumber studies of production. Studies of L2 fluency constitute an even smaller subset of production studies, and not many of these have been concerned with how fluency develops.

Sin embargo, como apunta Davies (1982:3), hay suficientes motivos para interesarse por la fluidez no como un factor esencial en el uso de la lengua, sino como un medio para la adquisición de la misma. Probablemente, todos reconoceríamos sin dudarlo que cansa menos tener una conversación con una persona que habla nuestra lengua con soltura, aunque incorrectamente, que con alguien que va revisando cuidadosamente, a la vez que habla, cada una de las reglas gramaticales que tiene interiorizadas.

La primera función del *output* consiste en desarrollar la fluidez y la automatización del procesamiento. La justificación del valor de esta función la encontramos en la psicolingüística, como ya señalamos, y, más concretamente, en el ámbito que se interesa por el procesamiento de la información (McLaughlin, 1987 y 1990a). En este campo, la mente humana se estudia como un sistema limitado que cuenta con dos tipos de procesamientos, uno controlado y otro automático. El aprendiz pasa del primer tipo de procesamiento al segundo mediante la práctica de una tarea determinada. En otras palabras, el trabajo que inicialmente exige un alto nivel de control y gran capacidad de procesamiento se puede convertir con la práctica en una labor automática, que demanda poca atención y poca capacidad de procesamiento.

En el contexto del estudio del *input*, McLaughlin (1987:134) explica que la automatización implica "a learned response that has been built up through the consistent mapping of the same input to the same pattern of activation over many trials". Gass (1997:148) aplica esta noción al *output*: "The consistent and

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

successful mapping (i.e. practice) of grammar to output results in automatic processing".

Con un uso fluido de la lengua, el estudiante puede expresarse sin tener que hacer un esfuerzo excesivo por recordar el léxico y la estructura. Para alcanzar este objetivo, el sujeto debe disponer de oportunidades para utilizar la lengua en actividades creativas y no sólo en ejercicios en que deba recordar y/o repetir palabras, expresiones o estructuras. El discente necesita explorar sus propios recursos y ordenar sus ideas con regularidad. La clase en la que nunca habla más de una persona a la vez seguramente no resulte tan efectiva para alcanzar este propósito como la clase en la que los alumnos están distribuidos en pequeños grupos (Davies, 1982:7).

Barnes (1973) plantea una serie de argumentos a favor de la interacción entre aprendices de una lengua. A este autor no le preocupa especialmente la enseñanza de un idioma, sino el empleo que se hace de él durante las tareas en equipo. Por este motivo, se propone convencer a los profesores de la utilidad del análisis de la producción de los alumnos (p.19):

> An intimate group allows us to be relatively inexplicit and incoherent, to change direction in the middle of a sentence, to be uncertain and self-contradictory. What we say may not amount to much, but our confidence in our friends allows us to take the first groping steps towards sorting out our thoughts and feelings by putting them into words.

El trabajo de Barnes, a pesar de no estar destinado a profesores de lengua, ni ser demasiado conocido en este campo, despierta el interés de Long et al. (1976) por estudiar la producción oral en pequeños grupos en clases de lengua extranjera –investigación que retoma Long, en colaboración con Porter, nueve años después desde una perspectiva más teórica[12].

El propósito de Long et al. (1976) es detectar la naturaleza de la diferencia entre la cantidad y la calidad de la producción lingüística del alumno en sesiones guiadas por el profesor y en sesiones organizadas en pequeños grupos. Por

[12] Ver apartado sobre la comprobación de hipótesis en pequeños grupos (1.6.2.2.).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

calidad entienden estos autores no el número de errores o formas lingüísticas acertadas, sino la variedad de actos comunicativos que los estudiantes realizan con la lengua.

Con el objetivo de examinar la producción oral, se graban cuatro sesiones de inglés como lengua extranjera en un nivel intermedio, de un total de 40 minutos de duración cada una, en que profesores y alumnos comentan las diferencias entre el hombre y los animales. En los primeros diez minutos, el gran grupo trabaja con el profesor; a continuación, una pareja de estudiantes abandona el aula y continúa la conversación en otra habitación, mientras el docente sigue la actividad con el resto de la clase. Pasados diez minutos, la pareja regresa al aula y trabaja con el gran grupo otra vez.

Aunque los resultados de este estudio sólo corresponden a una parte de los datos, indican que las tareas que se realizan en equipo influyen positivamente en la cantidad y la calidad de la producción lingüística, en contraste con aquéllas que se llevan a cabo en el gran grupo.

Los autores argumentan que la mayor cantidad de actos de diferentes tipos efectuados por los estudiantes en pequeños grupos podría ser consecuencia del hecho de disponer de un mayor número de ocasiones para hablar. Sin embargo, esta ventaja de los pequeños grupos para la práctica lingüística es algo que con frecuencia se ignora, y no se tiene en cuenta que muchas de las actividades diseñadas para el gran grupo se podrían adaptar para los pequeños, lo cual supondría que los alumnos observarían menos y practicarían más (p.166).

Otro resultado interesante de la investigación de Long et al., aunque de carácter preliminar, es el que revela que, con el mismo tipo de tarea, los estudiantes hacen una mayor variedad de cosas con la lengua cuando trabajan con otro compañero que cuando lo hacen como integrantes del gran grupo.

El trabajo de Allwright (1980) refleja su preocupación por la producción oral de aprendices de inglés –en este caso como segunda lengua–, pero dentro de un marco más amplio que abarca distintos aspectos del contexto del aula. El centro de interés ahora es la naturaleza de la participación de un aprendiz determinado en el gran grupo. Para estudiar su producción oral, Allwright ve

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

imprescindible llevar a cabo una observación detallada de lo que sucede en el aula. Con este propósito, hace, por una parte, un macroanálisis de la enseñanza y aprendizaje de la lengua e intenta de este modo "iluminar la instrucción", como describe el propio autor ocho años más tarde (Allwright, 1988:175). Este análisis del tipo de lengua que se produce, aplicable tanto a la lengua del profesor como a la de los alumnos, consta de tres elementos: ejemplos de la lengua meta –aislados o en uso–, ejemplos de comunicación referidos a la naturaleza de esa lengua y expresiones utilizadas para dirigir el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Allwright examina los turnos de palabra del docente y los de los estudiantes, así como los comportamientos verbales y no verbales de ambos. Las dos categorías principales son la aceptación y la cesión del turno de palabra.

En tercer lugar, el autor analiza la distribución de los turnos en función del aspecto de la lengua que se esté tratando en el aula o del tema que se esté debatiendo. Finalmente, observa el modo en que el comportamiento de los integrantes del grupo puede cambiar el curso del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La intención de este estudio con este complejo instrumento de observación es dejar constancia de la posibilidad de sistematizar la actuación de un alumno en el aula y de la manera en que los aprendices contribuyen a su propio aprendizaje y al de sus compañeros.

El valor de las aportaciones de los trabajos mencionados es indudable, y todos comparten la idea de que los aprendices deben tener ocasión de hablar en el aula, aunque no es recomendable pensar que la fluidez es el único objetivo de una lección de lengua. Sin embargo, autores como Klippel (1984:1-11) mantienen que las clases de conversación deberían existir principalmente para permitir que los alumnos practiquen habilidades orales. En su libro *Keep Talking*, Klippel (1984) no hace ningún comentario sobre la conveniencia de procurar que los aprendices se comuniquen con precisión. De sus planteamientos se desprende la idea de que la fluidez se desarrolla con frecuente práctica conversacional. Pero, como ya hemos apuntado, esta práctica no conduce obligatoriamente al desarrollo de la precisión (Scarcella y Oxford, 1992:156) y, como comenta Richards (1990:75-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

76), la precisión es importante y debería constituir uno de los objetivos de la instrucción.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.5. La concienciación de las lagunas lingüísticas.

Este segundo campo de investigación parte del aserto, ya mencionado en el apartado sobre las diferencias entre la comprensión y la producción, de que la producción de la lengua puede llevar al discente a pasar del procesamiento semántico al sintáctico. Es decir, el hablante puede pasar de procesar palabras que funcionan independientemente a considerar los términos en relación con los otros que conforman la oración y, de esta manera, percibir fenómenos tales como la concordancia sujeto-verbo o el orden de los vocablos (Kowal y Swain, 1997:287). El procesamiento semántico, recuerda Gass (1997:148), no es suficiente para entender la sintaxis de una lengua, la cual resulta imprescindible para la elaboración de mensajes.

La producción de la lengua conduce, a menudo, a la concienciación de lagunas lingüísticas (Swain, 1995:129) y, aunque tomar conciencia de un problema no equivale a resolverlo, es con seguridad punto de partida indiscutible para empezar a tomar medidas (de Bot, 1996:551). La laguna que descubre el aprendiz al producir la lengua puede ser un ítem léxico desconocido o un aspecto gramatical en concreto necesario para transmitir un mensaje (Kowal y Swain, 1994:75). En estrecha relación con esta función del *output* está el principio de la concienciación de una laguna (*notice the gap principle*) propuesto por Schmidt y Frota, que asegura lo siguiente (1986:311):

> Un aprendiz de una segunda lengua comenzará a adquirir una estructura sólo si está presente en el *input* comprendido y "percibido" en el sentido habitual del término, o sea, conscientemente.

La hipótesis del *output*, en esencia, establece que incluso sin *feedback* implícito o explícito proporcionado por un interlocutor, el estudiante puede, a veces, percatarse de una laguna en su conocimiento cuando tropieza con un problema en la producción de la lengua meta (Swain y Lapkin, 1995:373) y, por consiguiente, trate de subsanarlo[13]. Existen varios estudios que se han interesado

[13] La literatura sobre las estrategias de comunicación (Faerch y Kasper, 1983b; Bialystok, 1990) recoge abundante evidencia al respecto.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

por averiguar las distintas posturas que adoptan los hablantes ante sus lagunas lingüísticas y a este aspecto dedicamos el próximo subapartado.

1.5.1. Formas de responder a las lagunas lingüísticas.

El aprendiz puede reaccionar de tres formas ante su laguna lingüística: (a) ignorándola; (b) identificándola y prestando atención al *input* que pueda ser relevante; (c) revisando su propio conocimiento lingüístico y tratando de encontrar la estructura o término adecuado mediante la generación de nuevo conocimiento o la consolidación del conocimiento existente. Swain y Lapkin (1995:388) ofrecen el siguiente gráfico, que incluye las opciones (b) y (c):

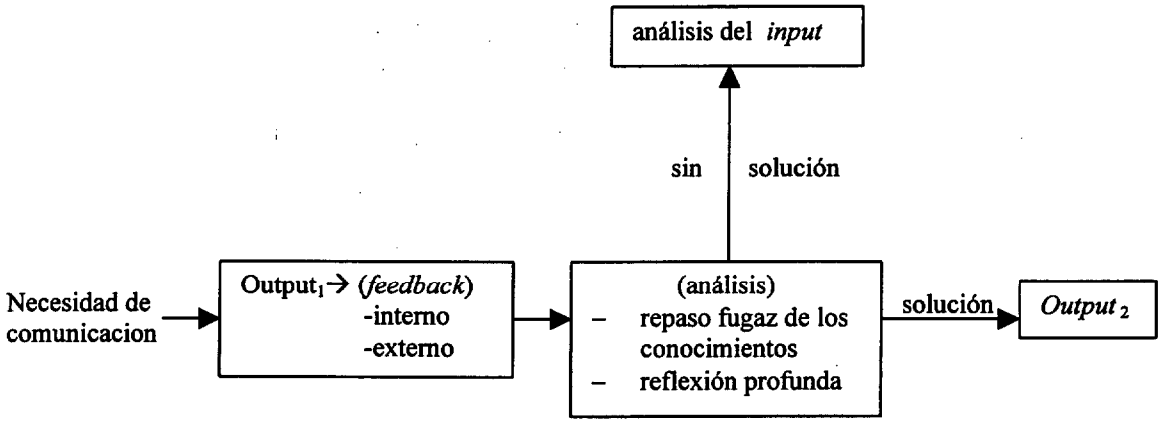


Gráfico 1.2. *Output* y aprendizaje de una lengua adicional

La primera de estas opciones –ignorar la laguna– implica que la interlengua del discente probablemente no se desarrollará mucho más, lo cual puede conducir a lo que se ha llamado fosilización (Swain, 1993:160). En cuanto a la segunda –detectar la laguna y concentrarse en el *input* posterior–, constituiría una de las maneras en que se puede establecer un vínculo entre el *input* y el *output*. Swain (1993:159-160) explica que el *output* puede incrementar el número de probabilidades de que el alumno procese *input* específico con el objetivo de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

aprender. Aunque no hemos encontrado investigaciones que ofrezcan datos al respecto, esta atención al *input* posterior se ha sugerido como una alternativa viable para que el aprendiz cubra su laguna lingüística (Swain, 1993:159-160; Swain y Lapkin, 1995:386).

Un estudio que avala la tercera opción es el realizado por Swain y Lapkin (1995) en un contexto de inmersión, el cual encuentra numerosas muestras de que los alumnos revisan su conocimiento y se plantean si la forma elegida es la correcta. Las autoras se proponen examinar los procesos cognitivos que se activan al tomar conciencia de una laguna lingüística. Con este fin, piden a los estudiantes que piensen en voz alta mientras escriben un artículo para un periódico sobre un problema medioambiental sin utilizar diccionario ni pedir ayuda a nadie, ya que pretenden averiguar lo que éstos harían valiéndose únicamente de su conocimiento.

Los resultados del trabajo demuestran que los estudiantes de una segunda lengua tan jóvenes como los del 8º curso (13 años) son capaces de percibir lagunas en su conocimiento lingüístico. Además, cuando estos discentes tienen dificultades al producir la lengua meta, emprenden un tipo de proceso de pensamiento que se cree puede ser determinante en el desarrollo de la lengua. Los procesos cognitivos identificados son los que hipotéticamente forman parte del aprendizaje: aplicación del conocimiento de la lengua materna a contextos en L2; aplicación del conocimiento sobre la L2 a nuevos contextos en esa misma lengua y formulación y comprobación de hipótesis sobre formas y funciones lingüísticas (Selinker, 1972; Corder, 1981; McLaughlin, 1987; Larsen-Freeman y Long, 1991). En los fragmentos que a continuación exponemos se puede observar cómo dos alumnos de un programa de inmersión van probando y desechando diferentes hipótesis (Swain y Lapkin, 1995:378 y 379 respectivamente):

Fragmento 1

> ...et mort. I don't know. I don't know because mour...mourir les poissons, it's like mourir is something that you do. It's not something that someone does to you. So it's more like they're being murdered and not dying. So, uhm, et tue toutes les poissons, or someting like that.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Fragmento 2

... C'est pour ca qu'on doit arrêter ...qu'on doit les arrêter.

En el fragmento 1, el estudiante reconoce la dificultad, prueba varias posibilidades y toma una decisión. No se puede saber si el análisis que efectúa es producto del bagaje lingüístico del aprendiz (verbo transitivo/intransitivo) o si éste debate conscientemente por primera vez el concepto al sentir la diferencia de acepciones entre los dos verbos. Si se da el primer supuesto, el alumno puede estar consolidando su propio conocimiento lingüístico al aplicarlo en un contexto probablemente nuevo; si se da el segundo, puede que esté intentando entender una regla lingüística compleja basada en la diferencia que percibe en el significado de los dos verbos. En el fragmento 2, el hablante omite inicialmente el complemento directo, pero en el segundo intento lo incluye. Las autoras sugieren que estos tipos de reprocesamiento pueden conducir al desarrollo lingüístico (p.379).

El estudio de Swain y Lapkin (1995) examina una situación en la que el estudiante responde a sus lagunas lingüísticas en una tarea individual. Otros trabajos diseñados con el mismo propósito han utilizado los ejercicios en pequeños grupos como marco de análisis. Se plantea en éstos que por medio de la producción en tareas cooperativas los alumnos pueden concienciarse de determinados aspectos de la lengua. Vygotsky (1986:188)[14] señala que es gracias a otro aprendiz como la concienciación tiene lugar. Es decir, si se puede llevar al aula una actividad para que los aprendices hablen sobre la lengua que producen, esa producción puede fomentar la familiarización con ciertas formas lingüísticas o reglas, y con su relación con el significado que quieren transmitir.

Con este enfoque, Kowal y Swain (1994) pretenden llevar la interlengua de los estudiantes del 8° curso de un programa de inmersión en francés a un nivel superior y fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo. Parten de la hipótesis de que las actividades incorporadas a la enseñanza de la gramática que llevan a los aprendices a la producción de la lengua y a la reflexión sobre ese *output* propician

[14] Citamos por la traducción de Myshlenei i rech' de la obra de Vygotsky (1934).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

el análisis gramatical, logrando así una mayor precisión en los mensajes. La tarea empleada es una modificación de la técnica del *dictogloss* descrita por Wajnryb (1990).

El *dictogloss* es un procedimiento que invita a los alumnos a analizar su propia producción. El profesor lee a los chicos un texto corto y denso a una velocidad normal y ellos, mientras escuchan, apuntan frases y palabras que les son familiares. Posteriormente, los aprendices –esta vez en parejas– tratan de reconstruir el texto con los datos que cada uno ha recogido. De esta manera, los estudiantes se ven obligados a practicar el uso de ciertas estructuras gramaticales y a percatarse, a su vez, de lo que no saben, de sus lagunas lingüísticas. Wajnryb (1990:10) sugiere que "through active learner involvement students come to confront their own strengths and weaknesses. In so doing, they find out what they need to know". Esta actividad elegida para el estudio conduce a los hablantes a preocuparse tanto por crear significado como por la forma de expresarlo.

En todos los intercambios recogidos en el estudio hay ejemplos de episodios críticos relacionados con la lengua[15] de tipo ortográfico, gramatical y semántico. Swain y Lapkin (1995:378) definen estos episodios como cualquier segmento de la producción en que un aprendiz habla sobre un problema lingüístico que detecta y lo resuelve correcta o incorrectamente o, simplemente, lo soluciona sin identificarlo como problema. El 70% de los episodios está relacionado con la exactitud y la precisión en la producción de la L2, el 42% del cual se centra en aspectos gramaticales. Mientras trabajan, los alumnos se encuentran con insuficiencias en su conocimiento y con ciertos aspectos que causan duda (Kowal y Swain, 1994:80):

> 016: Andrew: Beaucoup **des** problèmes?
> 017: Martin: Beaucoup de problèmes (leyendo de los apuntes). Oui (comprobando lo que Andrew ha escrito) tu as problèmes avec un "s"?
> 018: Andrew: De problèmes ou des problèmes?
> 019: Martin: De problèmes

[15] En inglés CLRE (*critical language-related episode*).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Las ocasiones para reflexionar sobre diferentes conceptos de la lengua pueden suponer los comienzos del proceso de reestructuración (*restructuring*), que McLaughlin (1990a:117) considera parte importante del aprendizaje de una segunda lengua:

> Restructuring is characterised by discontinuous, or *qualitative*, change as the child moves from stage to stage in development. Each new stage constitutes a new internal organisation and not merely the addition of new structural elements.

Ese paso de una etapa a otra en el desarrollo del que habla McLaughlin se potencia cuando el aprendiz monitoriza sus errores o halla formas lingüísticas para las que su gramática no está preparada (p.120).

Con todo, no cerraremos este apartado sin antes añadir la opinión dada por Kowal y Swain (1994:87). Estas autoras concluyen que aún queda por demostrar que realmente se produce aprendizaje como resultado de esa concentración en la forma durante las tareas cooperativas estimulada por la necesidad de elaborar mensajes precisos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.6. La comprobación de hipótesis durante la interacción.

Los errores que aparecen en la producción de los aprendices revelan sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que estudian. Para probar una hipótesis, declara Swain (1995:131), "... learners need to *do* something, and one way of doing this is to say or write something". En contraste con esta postura, destaca la de Krashen (1987:60), que no niega la importancia del proceso de comprobación de hipótesis, pero argumenta que éste no requiere producción. En principio, quizá sea cierto, y explica cómo niños cuya habla está fisiológicamente dañada aprenden una lengua. Pero para la mayoría de los chicos sin esta desventaja, sus propios actos de habla son una valiosa fuente de información sobre la lengua (McLaughlin, 1987:51), de hecho, "... there is no a priori reason to assume that a learner systematically ignores his own utterances" (Gregg, 1984:88).

Swain (1995:131) justifica su declaración explicando que, si los aprendices no estuvieran probando hipótesis, no se esperarían cambios en su *output* tras recibir *feedback.* Aunque no todo *feedback* conduce a una reformulación –de hecho, los discentes modifican sólo una tercera parte de su producción– , lo que sí parece claro es que el *output* es el que realiza la tarea de selección de los aspectos de la lengua que requieren revisión, quedando anulado así el planteamiento de Krashen (1987:60) de que la producción sólo sirve para obtener más *input.*

Aunque desde una perspectiva distinta a la de nuestro estudio –la del análisis de errores (AE)–, Corder (1967) ofrece un diálogo grabado para estudiar la adquisición de inglés como lengua materna que guarda semejanzas con los intercambios que encontramos en un contexto de enseñanza de L2 o de LE (p. 11):

> Madre: Did Billy have his egg cut up for him at breakfast?
> Hijo: Yes, I showeds him.
> M: You what?
> H: I showed him.
> M: You showed him?
> H: I seed him.
> M: Ah! You saw him
> H: Yes, I saw him.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El niño parece haber probado aquí tres hipótesis. La primera está relacionada con la concordancia del sujeto y el verbo en un tiempo de pasado; la segunda, con el significado de *show* y *see*; y la tercera, con la forma de pasado irregular de *see*. Sólo en una de las tres ocasiones en que el niño comete un error, apunta Corder, la madre proporciona la respuesta correcta, *You saw him.* En los otros dos casos, aporta las solicitudes de reformulación *You what*? y *You showed him?* Corder señala que facilitar al hablante la forma correcta no puede ser siempre el único modo, ni el más eficaz, de eliminar un error, pues bloquea el proceso de comprobación de hipótesis. Este autor subraya ya desde 1967 la importancia de invitar al que aprende al descubrimiento de la estructura apropiada.

Existe una tradición investigadora que observa a los estudiantes y a sus interlocutores mientras negocian el significado de sus mensajes (Long, 1983 y 1985; Pica, Young y Doughty, 1986). Aunque estos trabajos tienen principalmente como objeto de estudio los intercambios que se dan entre aprendices de una segunda lengua e interlocutores nativos de esa lengua al tratar de resolver problemas de comprensión por parte del aprendiz, proporcionan a la vez evidencia de que también por medio de la negociación los alumnos tienen la oportunidad de enfrentarse a la producción de palabras y de estructuras gramaticales nuevas (Ellis, 1985; Gass y Varonis, 1985; Varonis y Gass, 1985).

Así pues, tenemos, por un lado, el marco del *input* modificado, en el que la negociación es importante porque trata de que el mensaje resulte comprensible para el estudiante y, por otro, el marco del *output* modificado, en el que la negociación es esencial porque se propone llamar la atención del estudiante sobre determinados aspectos de su mensaje con el fin de que lo reformule. En este último modelo, docente y discente intercambian los papeles: el discente se convierte en la fuente del mensaje y realiza las adaptaciones lingüísticas pertinentes y el docente es quien emite las señales de incomprensión (Musumeci, 1996:287-288). El modelo del *output* modificado se debe entender, por tanto, como una extensión del papel de la negociación en el proceso de adquisición en el contexto formal de la clase.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Ante esta realidad, consideramos conveniente examinar las reacciones de los aprendices durante las negociaciones. En primer lugar, nos ocuparemos de las negociaciones entre estudiantes y hablantes nativos fuera del aula y, posteriormente, dedicaremos un subapartado a las negociaciones entre hablantes que tienen lugar en un contexto que nos es más cercano, el del aula.

1.6.1. La comprobación de hipótesis fuera del aula.

Aunque se considera que casi cada experiencia que implica al alumno en una interacción significativa supone una oportunidad para el aprendizaje de la L2 (Pica et al., 1996:61), numerosas investigaciones demuestran que, cuando los aprendices se ven obligados a manipular su sistema lingüístico para que su mensaje inicial sea comprensible, o más comprensible, las posibilidades de desarrollar su capacidad productiva aumentan considerablemente (Corder, 1978; Long, 1985; Swain, 1985; Pica et al., 1991; Gass, 1997). Cuando uno de los interlocutores indica que no entiende el mensaje durante una interacción, el otro, entonces, responde, modificándolo o repitiéndolo, estableciéndose así una negociación; es decir, la *negociación* es una comunicación en la que el interés de los participantes es solucionar un problema, en oposición a una comunicación en la que hay un intercambio fluido de información. La comunicación negociada, pues, incluye tanto la negociación de la forma como del significado, aunque estas dos no son fáciles de separar (Gass, 1997:107)[16].

De entre las señales que se utilizan en la negociación para alcanzar la inteligibilidad de la lengua, destacan las peticiones de aclaración (*clarification request*) y las peticiones de confirmación (*confirmation check*)[17] (Doughty y Pica, 1986:313). Con las peticiones de aclaración, un interlocutor pide ayuda al otro para captar el mensaje; el hablante puede recurrir a preguntas (*what do you*

[16] La literatura sobre este tema cuenta con una variada terminología para referirse al mismo fenómeno: modificación interaccional, interacción conversacional, interacción negociada, ajustes en la interacción, trabajo conversacional, trabajo de negociación (Long, 1983; Long y Porter, 1985; Varonis y Gass, 1985; Loschky, 1994; Pica, 1994).

[17] Los términos *clarification request* y *confirmation check* fueron propuestos por Long: LONG, M. H. 1980. *Input, Interaction and Second Language Acquisition.* Tesis doctoral no publicada. Los Ángeles. Universidad de California.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

mean?), a declaraciones (*I don't understand*) o a imperativos (*Please repeat*). Con las peticiones de confirmación, un interlocutor trata de confirmar el enunciado del otro mediante la repetición, con entonación ascendente, del enunciado o de una parte de éste.

El siguiente ejemplo, tomado por Pica (1987:6) de un estudio de Rabinowitz (1984)[18], muestra el empleo que un interlocutor hace de una petición de aclaración al no entender bien la información del aprendiz:

Aprendiz: and they have the chwach there
Hablante nativo: the what? (petición de aclaración)
A: like um like American people they always go there every Sunday
HN: yes?
A: you know _____ that there pr-that- the American people get dresses up to go to um chwach every morning
HN: yes?

En este otro intercambio, escogido por Pica (1987:6) de su propia tesis doctoral (Pica, 1982)[19], vemos cómo un hablante, también nativo, confirma su comprensión de una parte del enunciado del estudiante con una petición de confirmación:

A: like us three months ago that the SEPTA doft doft doft
HN: dropped? (petición de confirmación)
A: no you lo- you you lend me I am you
HN: oh owes _____ debt
A: debts okay they debt million of dollars
HN: oh yeah yeah.

Los resultados de algunas investigaciones muestran, no obstante, que la incidencia de la modificación en las respuestas puede depender de los tipos de señales enviadas por el interlocutor (Pica, 1988:66; Pica et al., 1989:80 y 1996:64). Así, cuando éstas son abiertas (peticiones de aclaración), los aprendices tienden a responder con versiones modificadas de su mensaje inicial, como sucede en el primer ejemplo que hemos presentado y en el que exponemos a continuación (Pica et al., 1996:62):

[18] RABINOWITZ, J. 1984. *Term Paper*, ED 670. Universidad de Pensilvania.
[19] PICA; T. 1982. *Second Language Acquisition in Different Language Contexts*. Tesis doctoral. Universidad de Pensilvania.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A: around the house we have glass
HN: you have what? (indicación de incomprensión)
A: uh grass, plants and grass (respuesta)

Como vemos, el aprendiz responde a la petición de aclaración del interlocutor nativo *you have what*? extrayendo *glass* del mensaje inicial, rectificando la pronunciación y añadiendo otro vocablo con el que *grass* guarda una relación semántica.

Otra manera de que los aprendices respondan a las señales abiertas es repitiendo su enunciado o la parte de éste que creen no haber transmitido con claridad (Pica, 1988:55):

A: I gotta go ten month
HN: huh?
A: ten months

El problema con la interjección de incomprensión *huh?*, además, señala Gass (1997:147), es que no facilita información específica que haga ver al estudiante dónde está el error exactamente. La comunicación puede haberse visto interrumpida por una incorrección en la sintaxis, en la pronunciación, en la morfología o en la semántica.

En aquellas ocasiones en que la señal del interlocutor (una petición de confirmación) modifica el mensaje del aprendiz ofreciéndole un modelo, los alumnos suelen responder con una afirmación o negación corta (*yes* o *no*) –y no con su propia modificación– o con la confirmación o negación de la petición (Pica, 1988:57; Pica et al., 1996:79; Van den Branden, 1997:595). Estas dos realidades aparecen reflejadas en los ejemplos A y B (Pica, 1994:515 y Van den Branden, 1997:596 respectivamente):

Ejemplo A:
A: and tree with stick
HN: you mean the trees have branches? (indicación de incomprensión)
A: yes (respuesta)

Ejemplo B:
A: There's this thing on the wall, uhm... a...

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

HN: A thing? You mean a safe?
A: Yeah a safe, and the thief opens the safe.

La explicación a estas reacciones es que los aprendices ven innecesaria la modificación de un mensaje que ha sido recodificado por el interlocutor (Pica, 1988:66-67; Pica et al., 1996:67). Probablemente, los jóvenes no nativos tomen a estos interlocutores por expertos en la L2 y crean que su propia modificación de la producción no es esencial para el desarrollo de la interacción, sino, más bien, resulte redundante (Pica, 1988:67).

En cualquier caso, no cabe duda de que negociaciones de significado como las expuestas anteriormente promueven la adquisición de la lengua al servir como transmisores de términos o estructuras nuevas (Pica, 1987:7). A pesar de no conducir a la modificación del *output* de la misma forma que las peticiones de aclaración, la misión de las peticiones de confirmación en la adquisición de una lengua adicional también es primordial. Las peticiones de confirmación, por definición y a diferencia de las peticiones de aclaración, constituyen un modelo de lengua para el aprendiz y, por lo tanto, pueden ejercer influencia sobre otro aspecto del aprendizaje de la segunda lengua: el *input* lingüístico (Pica et al., 1989:83). El interlocutor, al reconstruir lo que cree que el hablante quiere decir, emplea vocablos y estructuras que piensa podrá utilizar el alumno más tarde. En contextos interaccionales donde los aprendices necesitan producir lengua para la cual su sistema interlingüístico no está suficientemente maduro, se puede esperar de los estudiantes que estén atentos a la ayuda ofrecida por el interlocutor: un aprendiz en busca de la palabra o estructura adecuada es un aprendiz que está predispuesto a aprovechar el *input* para descubrirlas (Schmidt y Frota, 1986:314-315; Tarone y Liu, 1995:121).

Algunos estudios señalan que los hablantes no nativos efectivamente incorporan el *input* que reciben en forma de peticiones de confirmación durante la misma conversación (Oliver, 1995:476). Sin embargo, son escasos los datos, como veremos más adelante, que aclaran en qué medida los alumnos emplean mucho más tarde en la conversación o en conversaciones posteriores el *feedback*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que reciben durante la interacción y los enunciados reformulados de forma interactiva.

En su trabajo, Pica (1988) examina el intercambio entre un hablante nativo, profesional de la docencia, y diez españoles aprendices de inglés como L2 del nivel inicial a fin de identificar de qué forma éstos modifican su *output* tras una indicación de dificultad en la comprensión por parte de un hablante nativo. Los resultados muestran que los discentes son capaces de corregir su interlengua; pero esos ajustes son poco frecuentes debido a la naturaleza de las señales pronunciadas por el hablante nativo, que incluyen una versión corregida del mensaje del aprendiz. Esto lleva a Pica a sugerir que "it was not evident from the data that the NNSs[20] were testing hypothesis during negotiated interactions" (p.64).

Un año más tarde, y en busca de evidencia que confirme o rechace los datos anteriores, Pica et al. (1989) investigan la forma como reaccionan estudiantes de inglés como segunda lengua cuando un hablante nativo muestra dificultad para comprender su mensaje y comparan los tipos y la frecuencia de las respuestas que dan a las señales de los hablantes nativos en tres tareas comunicativas distintas. Las autoras atribuyen la escasez de modificaciones en el trabajo de Pica (1988) a tres aspectos de su diseño: (a) el bajo nivel de conocimiento de la lengua; (b) la familiaridad del hablante nativo, por su condición de profesor, con las producciones de los aprendices y con el comportamiento en el aula de alumnos y profesor; (c) la utilización de una entrevista para la recogida de datos, ya que ésta invita al interlocutor nativo a seleccionar y a controlar los temas de conversación (Pica et al., 1989:66).

En el estudio de Pica et al. (1989), los estudiantes tienen un nivel de lengua intermedio, la interacción se produce con un hablante nativo sin relación con la docencia, y las tareas utilizadas proporcionan a éste y al alumno diferentes grados de control de la información. En la primera de las tres tareas, el aprendiz debe describir un dibujo pintado por él mismo con el objetivo de que el hablante nativo

[20] NNS: non-native speaker.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

lo reproduzca (*information-gap task*); en la segunda, el aprendiz y el interlocutor nativo tienen que intercambiar información para reconstruir una secuencia de fotografías (*jigsaw task*); en la tercera tarea, el aprendiz y el hablante nativo cambian impresiones sobre las tareas anteriores (*discussion*) (p.67).

Los resultados indican que el modelo de señal de incomprensión empleado por el interlocutor nativo tiene un notable impacto en la respuesta de los aprendices. Así, en las tres tareas, los chicos tienden a modificar su producción con más frecuencia cuando el hablante nativo recurre a una petición de aclaración que cuando éste utiliza una petición de confirmación. Sin embargo, ni el empleo de peticiones de aclaración ni la reformulación del enunciado parecen verse significativamente afectados por el tipo de tarea (p.82). En cuanto a la clase de modificaciones, se observa que los aprendices son capaces de hacer tanto modificaciones morfosintácticas como sustituciones léxicas y paráfrasis.

Por consiguiente, y en contraste con el trabajo anterior, éste corrobora la existencia de las comprobaciones de hipótesis en el *output* del aprendiz y su significado (p.82): "... comprehensible output was well and alive and was very much an outcome of linguistic demands placed on the NNS by the NS in the course of their negotiated interaction".

A pesar de la poca evidencia directa de que los beneficios inmediatos en la comprensión y en la producción, fruto de la reestructuración en la interacción, pasen a formar parte del repertorio interlingüístico del aprendiz y se mantengan en su interlengua (Ellis y He, 1999:288), la asunción es que este proceso de modificación contribuye a la adquisición de la segunda lengua. En palabras de Swain (1995:131): "It might be that the modified, or reprocessed, output can be considered to represent the leading edge of a learner's interlanguage". Tres son las investigaciones que arrojan luz sobre las ventajas en actividades posteriores de la modificación del *output* provocada por la negociación que se da durante la interacción.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.6.1.1. Efectos de la negociación en el *output* de los aprendices.

Para comenzar, tenemos el estudio de Nobuyoshi y Ellis (1993) que analiza el efecto que causan las peticiones de aclaración sobre la forma verbal de pasado. Con este fin, los seis estudiantes de su investigación deben narrar una historia guiándose por una secuencia de fotografías.

Los tres aprendices del grupo experimental reciben, en primer lugar, peticiones de aclaración cada vez que un verbo no aparece en pasado o la forma de pasado es incorrecta. Una semana después, sólo se utilizan peticiones de aclaración cuando hay un problema de comunicación. Los tres alumnos del grupo control, por otra parte, reciben únicamente peticiones de aclaración generales, y nunca tras un enunciado con la forma verbal incorrecta (p.206).

Dos de los tres estudiantes del grupo experimental reformulan su mensaje y corrigen la forma verbal satisfactoriamente la primera vez que la tarea se pone en práctica, y en la segunda ocasión, los aprendices vuelven a producir esas estructuras correctamente rectificadas. Esto corrobora la teoría de que forzar a los alumnos a mejorar la calidad de su producción conlleva no sólo una mejora inmediata de la producción, sino también un aumento en el nivel de precisión a largo plazo. Sin embargo, uno de esos tres chicos parece no beneficiarse del hecho de tener que corregir su mensaje, puesto que su nivel de precisión no experimenta cambio alguno, al igual que sucede con los sujetos del grupo control (p.208).

Para explicar esta diferencia en la influencia que ejercen las peticiones de aclaración en el desarrollo lingüístico del aprendiz, Nobuyoshi y Ellis recurren al estudio de Meisel et al. (1981)[21]. En dicho trabajo, se hace una distinción entre aprendices que tienden a mostrar más interés por el funcionamiento de la lengua, a hacer mayores esfuerzos por separar la L1 de la L2 y a autocorregirse (*structurally-oriented*) y aquéllos que se limitan a desarrollar satisfactoriamente sus habilidades comprensiva y comunicativa (*functionally-oriented*). Desde este punto de vista, es posible que los dos primeros sujetos del grupo experimental

[21] MEISEL, J., CLAHSEN, H. y M. PIENEMANN. 1981. "On determining developmental stages in natural second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 3:109-135.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

sean alumnos con una tendencia estructural, mientras que el tercero probablemente posea una orientación funcional. Así, cuando los dos primeros se esfuerzan por mejorar la precisión lingüística de su mensaje, el último se conforma tan sólo con que éste se comprenda. Al analizar las respuestas de este joven a las peticiones de aclaración, se aprecia que la mayor parte consiste en repeticiones completas o parciales del enunciado previo, como sucede en el siguiente ejemplo, donde el estudiante parece estar más preocupado por la fluidez que por la precisión (p. 208):

> Alumno: But he sleep. He becomes asleep:
> Profesor: Sorry?
> A: But he sleep. He become asleep.

A pesar de la indudable aportación de este estudio, hay que tener en cuenta, como reconocen los propios autores, que el número de sujetos que aparecen en él es muy reducido, por lo que el análisis ha de considerarse de carácter meramente referencial (p. 209).

En segundo lugar, destaca el trabajo de Tarone y Liu (1995), que presenta el estudio longitudinal (durante un período de dos años y dos meses) llevado a cabo por Liu (1994)[22] de la interlengua de Bob, aprendiz chino de inglés en Australia, en tres escenarios diferentes: con sus profesores en el colegio, con sus compañeros y con el investigador.

El análisis cuantitativo de los distintos segmentos conversacionales revela que tanto la complejidad sintáctica como la variedad estructural y funcional son mayores cuando Bob interactúa con el investigador que cuando lo hace con el profesor o con sus compañeros (p.111).

Las construcciones que Bob emplea en las interacciones con el investigador sugieren que en esos contextos el chico fuerza su sistema interlingüístico (p.120): "Bob pushes the limit of his competence in interaction with the researcher". Las

[22] LIU, G. 1994. Interaction and SLA: a Case Study of a Chinese Child's Acquisition of English as a Second Language. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Trobe; LIU, G. 1994. Interaction and SLA: a Case Study. Trabajo no publicado. Universidad de Deakin. Melbourne, Australia.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

estructuras que aparecen primero en una interacción con el investigador aparecen posteriormente en otros contextos y proporcionan evidencia de que, al menos para este niño, el contexto "investigador-Bob" es el contexto en el que el desarrollo tiene lugar.

En cuanto al motivo por el que este entorno es favorable para el desarrollo interlingüístico de Bob, Tarone y Liu sostienen que quizás sea la adecuación del *input* del investigador a las deficiencias del chico lo que convierte estas interacciones en provechosas. Aunque los autores también proponen lo que sigue (p.120):

> Another explanation for the superiority in this context can be seen in Bob's attempts to produce comprehensible output (...). In this view, it is in those interactional contexts where the learner needs to produce output which the current interlanguage system cannot handle that the learner pushes the limit of that interlanguage system to make it handle that output, thus keeping that system permeable and open to change.

Este trabajo, pues, y al igual que el anterior, corrobora la utilidad de instar a los alumnos a producir lengua que esté más allá de su nivel de competencia, lo que puede conducir a un avance en su nivel interlingüístico que probablemente se verá reflejado en interacciones posteriores.

El tercer y último estudio es más reciente y lo lleva a cabo Van den Branden (1997), quien pretende averiguar la influencia que puede tener la interacción entre un aprendiz de holandés como segunda lengua y un hablante nativo en una producción futura.

La investigación, efectuada en dos circunstancias diferentes, consiste en la descripción de unas fotografías a un compañero que no puede verlas. En una de las dos actividades propuestas, las parejas las forman un estudiante de holandés y un hablante nativo de esa lengua; en el segundo ejercicio, cada uno de los sujetos no nativos interactúa con el profesor. Con el objetivo de establecer si el *output* modificado de los alumnos y el *feedback* influyen favorablemente en una ejecución posterior de la misma tarea, se aplica un test previo y un test de evaluación final. De esta manera, cada uno de los aprendices describe las

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

fotografías dos veces, la primera inmediatamente antes de la interacción y la segunda dos horas después.

Los resultados muestran que el *feedback* que los estudiantes reciben y las modificaciones que hacen durante las negociaciones, mantenidas tanto con un compañero como con el profesor, ejercen una influencia positiva en producciones futuras. Esta evidencia, no obstante, es limitada, ya que el test que mide la repercusión de la negociación se aplica 120 minutos después de la tarea que conforma el estudio, lo cual impide afirmar que la interacción tenga efectos favorables a largo plazo en el aprendizaje de la lengua. Los efectos positivos a corto plazo, en cambio, sí están patentes en los resultados del test final, donde se aprecia, además, que el progreso en la producción no viene determinado por el nivel de lengua de los aprendices ni por su lengua materna, sino por la frecuencia con que éstos tienen ocasión de negociar sus mensajes (p.627): "... a Describer who was rarely asked to negotiate on the output achieved fewer gains on the post-test". En términos de Gass y Varonis (1994:299), si no se intenta atraer la atención del estudiante hacia aquellos enunciados que son problemáticos, habrá escasas posibilidades de que éste se percate de las lagunas entre lo que sabe o produce y lo que debería saber o producir.

Pero, según hemos comentado anteriormente, son escasas las ocasiones en que los alumnos interactúan con hablantes nativos fuera del aula, y, por consiguiente, resulta necesario revisar los estudios que se centran exclusivamente en la negociación que tiene lugar en el aula, tanto entre profesor -a veces nativo-, y alumnos, como entre los propios alumnos.

1.6.2. La comprobación de hipótesis en el aula.

A la hora de estudiar las investigaciones desarrolladas en el contexto del aula, hemos optado por distinguir entre las que tratan situaciones de trabajo en gran grupo y las que examinan las interacciones que se dan en las tareas desarrolladas en pequeños grupos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.6.2.1. La comprobación de hipótesis en el gran grupo.

La clase es un contexto de aprendizaje de la lengua en el que la interacción social es vital y, de hecho, la mayoría de las actividades tienen como objetivo principal la relación entre estudiantes y profesor. Sin embargo, la cantidad de ocasiones en que se intenta restablecer la comunicación es mínima (Long y Sato, 1983; Pica y Long, 1986; Musumeci, 1996; Van den Branden, 1997). En las 20 lecciones que recogen las trabajos de Long y Sato (1983) y de Pica y Long (1986), el número total de intentos de reestructuración (peticiones de confirmación y peticiones de aclaración) durante el desarrollo de las actividades en el gran grupo es notablemente inferior al que se ha registrado en intercambios entre un aprendiz de lengua inglesa y un hablante nativo de esa lengua fuera del aula.

Estos datos resultan, en principio, sorprendentes, dada la sociabilidad intrínseca al contexto del aula. Pero algunos estudiosos de esta disciplina afirman que si se compara detenidamente el comportamiento de los alumnos y el del docente en el aula y la relación que entre ellos se establece, se podrá localizar las razones de este reducido número de reformulaciones (Pica, 1987:8).

Gran parte de los intercambios que se da en el aula está destinada a que los estudiantes muestren al profesor su conocimiento y sus habilidades. El profesor es considerado un experto en lengua y el evaluador, mientras que los aprendices actúan como subordinados que esperan ser guiados y juzgados. Se supone, además, que los profesores reaccionarán ante los enunciados de los alumnos con comentarios o correcciones (Pica, 1987:8-9). Este comportamiento característico de docentes y discentes, ratificado por numerosas investigaciones tanto sobre la L1 como sobre la L2 (Mehan, 1979; Chaudron, 1988; Ellis, 1990; Johnson, 1995), está presente en la siguiente interacción (Pica, 1987:9):

> Profesor: OK, what I'd like to start with is just some of these prepositions you know, the ones that we had yesterday. OK take the verb scream see if you can get me at least two other verbs that are very closely related to the verb scream.
> Alumno1: cry
> A2 : shout shout
> A3: shriek
> P: Some other- think of the
> A4: yell

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: Yell OK uhm, now normally why- what is the emotion normally you hide? shouting and screaming and yelling _____
A1: admiration
A4: anger
P: anger yeah probably that's most common ...

Este extracto contiene situaciones en que el profesor ignora la intervención del alumno, lo cual no significa que el chico tenga la última palabra, sino que su aportación ha sido incorrecta. De hecho, cuando varios estudiantes proponen diferentes soluciones, el profesor repite las correctas y elimina las inadecuadas. Este ejemplo pone de manifiesto que el discurso del aula no está orientado al intercambio de información ni a la comprensión mutua, sino a una exhibición unidireccional del alumno hacia el profesor. Los turnos de palabra, en vez de ser compartidos equitativamente por docente y discentes, son controlados por el primero, quien se encarga de incitar a la producción para, posteriormente, examinarla (White y Lightbown, 1984:234; Pica, 1987:10).

Por el contrario, en el ejemplo que presentamos a continuación, el papel del profesor, aunque todavía principal frente al secundario del alumno, no se ajusta tan estrictamente al marco "invitación a la producción-respuesta-evaluación" (Pica, 1987:10):

A1: in this country work finish at about one o'clock
A2: one o'clock, but-
P: when do you start working?
A2: at seven thirty
P: seven thirty, seven thirty in the morning, OK, from seven thirty to one o'clock and the day is finished?
A3: so what do you do with the rest of the day?
A2: sleep
A3: that's so long
P: that's a long day
A1: how about the government?
P: what about the government
A2: they sleep they sleep...

Esta estructura interaccional del discurso en el aula permite al profesor oír a varios estudiantes durante una sola sesión. Si él se detuviera con cada alumno para negociar y con ello lograr la comprensión mutua de un mensaje, se podrían

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

trabajar en el aula muy pocos temas y no todos los estudiantes disfrutarían del tiempo para exponer su conocimiento. Por tanto, y paradójicamente, la propia desigualdad de la distribución de los turnos entre profesor y alumnos posibilita que el ritmo de la sesión no se vea interrumpido (Pica, 1987:11).

De los datos que acabamos de ver, se puede deducir que no abundan en este contexto las ocasiones para modificar y reestructurar la interacción, pues la regla básica –los interlocutores modifican su interacción cuando a ambos les interesa el conocimiento que el otro tiene– no se suele dar. En cuanto a esta norma esencial de la interacción, White y Lightbown comentan (1984:235): "... it seems that in the classroom, each of the conversational terms –solicit, response and reaction– is affected by the *lack* of an information gap between the teacher and students". Por lo general, las preguntas que formula el profesor tienen un triple propósito: examinar la habilidad del alumno para actuar en el ambiente de la clase, completar el currículum y potenciar la práctica oral. Dado que las respuestas a las preguntas son en su mayoría conocidas por el profesor con antelación, éstas no están destinadas a la aclaración de los mensajes de los alumnos, sino a provocar el *output* y a evaluarlo. Como consecuencia, a los chicos les preocupa más satisfacer las expectativas del profesor que lograr el entendimiento mutuo. Las respuestas de los alumnos importan no porque ofrezcan nueva información, sino porque ofrecen datos al docente sobre el progreso del hablante en el aprendizaje de la lengua (White y Lightbown, 1984:234-235).

Long y Sato (1983) detectan en su estudio que la mayor parte de las preguntas en seis clases diferentes de enseñanza del inglés como L2 a adultos en Estados Unidos son pseudopreguntas (*display questions*), es decir, aquéllas cuyas respuestas puede adelantar el docente, también llamadas *preguntas cerradas*. Este aspecto distancia la realidad del aula de las conversaciones que se mantienen fuera de la misma entre hablantes no nativos y hablantes nativos, en las que predomina el uso de preguntas abiertas o preguntas cuyas respuestas no las sabe el interlocutor (*referential questions*) (p. 280).

Brock (1986) lleva a cabo una investigación sobre los efectos de estos dos tipos de preguntas en la producción de los aprendices, y comprueba que éstos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

responden con enunciados más largos y más complejos desde el punto de vista sintáctico a interrogaciones cuyas respuestas son desconocidas por el interlocutor que a pseudopreguntas. Asimismo, los datos muestran que las preguntas abiertas provocan el uso de conectores con mayor frecuencia que las preguntas cerradas y propician la toma de turnos de palabra por parte de los alumnos. En consecuencia, si el empleo del primer tipo descrito conduce al aumento de la producción de los aprendices, tales preguntas puede que constituyan una herramienta fundamental en el aula de lengua, especialmente en aquellos casos en que la clase es el único contexto en el que los alumnos pueden comunicarse en la lengua que aprenden (p. 56).

Además del interés por mantener el orden de la clase y por alcanzar los objetivos marcados, Pica (1987) señala otros tres motivos por los que en el aula existen pocos momentos adecuados para la modificación y reestructuración de los enunciados (pp.11-13):

1. Muchas actividades bloquean la interacción destinada a la comprensión mutua. Incluso fuera del aula, los interlocutores que tienen el deseo de alcanzar la comprensión mutua, no disponen, a veces, de la motivación o el tiempo necesarios para ello, por lo que, a menudo, recurren al cambio de tema.

   Dadas las características de una clase de lengua extranjera, en la que se programa previamente cada sesión, los cambios de tema no son muy frecuentes. Limitadas son también, además, las posibilidades de que el profesor y los alumnos ajusten su interacción hasta llegar a entenderse.

   Ante un problema de comprensión, los aprendices, por lo general, prefieren suspender la interacción por completo o conformarse con entender parcialmente lo que está sucediendo a interrumpir el discurso del aula en busca de aclaración. Esto puede suceder cuando se espera que el docente proporcione un mensaje que resulte más comprensible, o cuando se espera que continúe llamando a otros estudiantes hasta dar con uno que comprenda correctamente. Los alumnos también evitarán pedir ayuda cuando su

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

incapacidad para responder se pueda interpretar como un reflejo de su incompetencia.

2. En la clase hay poca necesidad de reestructurar la interacción, ya que cuando el profesor formula preguntas, a menudo prevé la respuesta de los alumnos (White y Lightbown, 1984:234). Además, el docente suele estar familiarizado con la interlengua de los aprendices y entiende con facilidad lo que los chicos dicen. Los alumnos, por otro lado, aunque no entiendan una parte del mensaje del profesor, pueden apoyarse en lo dicho con anterioridad o guiarse por la reacción de sus compañeros.
3. Los intentos de lograr la comprensión reestructurando la interacción social se pueden interpretar como desafíos al docente. Este argumento hace referencia, de nuevo, a la diferencia en estatus entre discente y docente: el discente puede llegar a temer que el docente sienta que las peticiones de aclaración o las comprobaciones de comprensión y confirmación ponen en duda su conocimiento y su experiencia profesional.

No obstante, y en oposición a las teorías y argumentos presentados hasta ahora sobre los inconvenientes del trabajo en el gran grupo, hay estudios que señalan el aspecto favorable de las interacciones en este escenario. Lyster y Ranta (1997) comprueban en su investigación, sobre los distintos tipos de *feedback* que puede suministrar el profesor y las diferentes reacciones que causan en los aprendices, que los intercambios entre profesor y alumno sí pueden fomentar la modificación en el *output* del aprendiz. En la siguiente interacción, correspondiente a un contexto de inmersión, el docente proporciona *feedback* sin interrumpir el flujo de la comunicación con el objetivo de que un estudiante del 8° curso (trece años) elabore un mensaje más preciso. El intercambio tiene lugar después de que el profesor ha pedido al gran grupo que explique la diferencia entre las cartas formales y las informales en francés (p.41):

Alumno: La chose en bas.
Profesor: La chose en bas!
A: La salutation finale.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Lo que destaca como particularmente interesante aquí es que el alumno conoce la expresión adecuada pero necesita que lo fuercen a producirla. Este ejemplo de negociación durante la clase se distingue del concepto de negociación en numerosas investigaciones diseñadas para examinar las interacciones entre un hablante nativo y un estudiante (Porter, 1986; Varonis y Gass, 1985; Brock et al., 1986; Pica et al., 1989) y, más recientemente, para estudiar las interacciones entre niños nativos de inglés y aprendices de la misma lengua (Oliver, 1995). Lyster y Ranta (1997:41) se valen de la distinción terminológica de Van Lier (1988:188-189) entre la reparación conversacional y la reparación didáctica para hacer resaltar dos funciones, igualmente importantes, en la negociación: una conversacional y una didáctica[23]. La primera consiste en la negociación de significado, que se ha definido como el intercambio entre los aprendices y sus interlocutores al tratar de resolver una ruptura en la comunicación y así alcanzar la comprensión mutua. La función didáctica, por su parte, se refiere a lo que consideramos la negociación de la forma, o sea, la provisión de *feedback* que anima a la autocorreción para lograr un mensaje preciso además de comprensible, lo cual está en consonancia con la hipótesis del *output* de Swain (1985). En el último extracto, no hay evidencia de una interrupción en la comunicación y parece poco probable que la profesora no haya entendido el mensaje del estudiante.

Con todo, para muchos aprendices de una lengua extranjera, las interacciones extensas o variadas con hablantes nativos son pocas o, a veces, inexistentes. El intercambio sucede especialmente en un contexto de aprendizaje con profesores no nativos y otros aprendices de la lengua extranjera. Pero incluso cuando el profesor es nativo, si el enfoque metodológico incluye trabajos en pequeños grupos y en parejas –*role plays* y diálogos–, los alumnos experimentan un contacto verbal mayor entre ellos que con el profesor. Igualmente, en contextos educativos donde los estudiantes tienen que usar una lengua que es diferente a la de su ámbito familiar, la interacción con hablantes nativos también es restringida.

[23] La distinción entre función conversacional y función didáctica es paralela a la distinción entre preguntas abiertas (*referential questions*) y pseudopreguntas (*display questions*) (Long y Sato, 1983:280).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Puede ocurrir que el número de estos aprendices supere al número de alumnos nativos o casi-nativos, de forma que los principales interlocutores en las interacciones establecidas serían los aprendices. Por consiguiente, estos últimos son con frecuencia un recurso para el aprendizaje de la LE de sus propios compañeros (Pica et al., 1996:60). Gass y Varonis recogen esta realidad en su artículo y hacen una sugerencia para futuras investigaciones (1985:149):

> Since non-native speakers of a language often spend a great deal of time talking with other NNS, it seems reasonable to investigate the nature of these interactions. In particular, it is important to discover how these interactions may contribute to the process of second language acquisition.



En este sentido, Pica et al. (1996:60) plantean tres preguntas: "¿Cómo afecta al aprendizaje la interacción del aprendiz con otros aprendices? ¿Resulta conveniente para ciertos aspectos del aprendizaje pero no para otros? ¿Tiene alguna, aunque pequeña, consecuencia?" En el siguiente subapartado comentamos los trabajos más representativos que han dedicado sus esfuerzos a disipar estas dudas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.6.2.2. La comprobación de hipótesis en pequeños grupos.

Varios estudios revelan que el discurso resultante de las interacciones entre hablantes no nativos cumple la función de facilitar el proceso de aprendizaje, ya que "second language learners of English can learn more from one another than they think they can" (Schwartz, 1980:152). Son numerosos los trabajos sobre la interacción que constatan que los aprendices pueden proporcionarse *feedback* activamente (Bruton y Samuda, 1980; Gass y Varonis, 1985; Pica y Doughty, 1985b) y que, en la mayoría de los casos, corrigen adecuadamente los errores de los compañeros.

El estudio de Bruton y Samuda (1980) examina los errores y el tratamiento que éstos reciben de los estudiantes en tareas de resolución de problemas llevadas a cabo en equipo. Los sujetos del estudio, aprendices adultos de inglés como L2, se corrigen entre sí y lo hacen empleando distintos enfoques, como podemos observar a continuación (p.53):

Enfoque (a): corrección directa del error.
A: Well, he take the money, (he /tok/)
B: (he /tuk/)
C: took the money, he took the money.

Enfoque (b): ofrecimiento de posible inclusión de palabra.
A: The chair .....have tree.
B: Three
A: pieces of er .....(pausa)
B: Stick?
A: Yeah.

Enfoque (c): pregunta
A: I cannot get more than two /rales/
B: only
A: Hmmm
C: Two what?
D: Two rules
B: (Two rules)
A: (Two rules) rules? (to D)
C: (rules)
D: (rules)
A: rules .....rales ....huh huh (se ríe de su error inicial)

Enfoque (d): rechazo con alternativa.
A: quickly he /distu:rb/
B: No, not "disturb" you cann say .....ehm "blocked"
A: Ah, yes, blocked, blocked the the .....

Uno de los datos más valiosos que nos aporta esta investigación es que, generalmente, los aprendices no copian los errores de sus compañeros ,"... as most of the time they were not repeating what their peers said" (p.54).

Dos años más tarde, Fitz-Gibbon y Reay (1982) comprueban en un centro de secundaria lo efectivo que resulta que alumnos de cursos superiores ayuden en LE a otros de cursos inferiores (*tutoring*) (p.43):

> It involves (...) active participation and verbalisation and the strong reinforcement and motivation of working with a peer. (...) The particular usefulness of tutoring (...) would seem to stem from the opportunity it provides for work on oral communication and on the strong possibility that its regular use could lead pupils to enjoy foreign language instruction more than they do at present.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En esta línea de investigación también se encuentra el análisis de Morrison y Low (1983) de la corrección en conversaciones entre aprendices de inglés como lengua extranjera. Estos autores observan que los estudiantes, aparte de controlar su propia producción, a veces sin *feedback* alguno, controlan el *output* de sus interlocutores. De este modo, la monitorización llega a ser una actividad social (Morrison y Low, 1983:241): "Where two or more speakers are monitoring each other's output, as will often be the case in face-to-face interaction, the struggle to communicate can be a kind of a team effort".

De la misma manera, Gass y Varonis (1989) presentan datos que muestran que el 89% de las modificaciones llevado a cabo durante una interacción es acertado. Además, en los casos en que uno de los estudiantes propone una alternativa incorrecta, el compañero no la acepta y conserva la forma que él ha elegido inicialmente. En la siguiente interacción, por ejemplo, Hiroko mantiene el determinante posesivo (*his*) y cambia la preposición (de *in* a *on*); el alumno es capaz de distinguir entre lo que debe incorporar a su enunciado y lo que no. Ambos estudiantes dan al final con la secuencia correcta, *on his knee* (p.81):

> Hiroko: A man is uh . drinking c-coffee or tea uh with uh the saucer of the uh uh coffee set is uh in his uh knee.
> Izumi: In him knee.
> Hiroko: uh on his knee
> Izumi: Yeah.
> Hiroko: on his knee
> Izumi: so sorry, on his knee.

La exhaustiva revisión bibliográfica sobre el trabajo en equipo elaborada por Long y Porter (1985) muestra que con esta organización de la clase los alumnos están más motivados, tienen más iniciativa, parecen menos ansiosos ante el aprendizaje y la cantidad de producción lingüística es mayor, al igual que la gama de funciones sociolingüísticas que dominan.

Los datos incluidos en este estudio reflejan una perspectiva teórica sobre la interacción en el aprendizaje de una L2, la cual adquiere cada vez más relevancia. Los autores presentan cinco argumentos pedagógicos a favor de las actividades de interacción en pequeños grupos que requieren el establecimiento de una

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

negociación (pp.207-212): aumentan las oportunidades de práctica de la lengua, mejoran su calidad, contribuyen a individualizar la instrucción, crean un clima agradable en el aula e inducen a los estudiantes a aprender. Además, como afirma Brumfit (1984:77):

> ... the setting is more natural than that of the full class, for the size of the group resembles that of normal conversation groupings. Because of this, the stress that accompanies public performance in the classroom should be reduced.

Pero la realidad del aula a menudo es otra, las actividades que allí se llevan no suelen proporcionar oportunidades de modificar y reestructurar la interacción para alcanzar la comprensión entre los discentes o entre éstos y el docente. La preocupación ante esta limitación conduce a Pica (1987) a diseñar una serie de estudios para examinar las modificaciones que se dan durante dos tipos de actividades.

Uno de los puntos de esta investigación consiste en tomar una decisión sobre un asunto de trascendencia social, en la que los sujetos, adultos aprendices de inglés como segunda lengua, tienen que realizar una planificación familiar de acuerdo con la política gubernamental sobre el control de la población o determinar la elegibilidad de un paciente para un transplante de corazón. La segunda tarea requiere un intercambio de información entre los sujetos para elaborar un adorno floral. Ambas actividades se ejecutan en dos contextos diferentes: en el gran grupo y en pequeños grupos.

Los resultados constatan que el modelo de participación dirigido por el profesor genera una cantidad relativamente pequeña de interacción social modificada, tanto en la actividad de toma de decisiones como en la de intercambio de información. Las peticiones de confirmación y de aclaración y las comprobaciones de comprensión sólo representan el 11% de los enunciados totales en la primera de las tareas mencionadas y el 15% en la segunda. El panorama cambia en el modelo de participación en pequeños grupos: aunque las modificaciones representan sólo el 6% de la cantidad total de producción en la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

tarea de toma de decisiones, éstas constituyen casi una cuarta parte de los enunciados en la actividad de intercambio de información (pp.14-15).

El trabajo de Pica (1987), aparte de corroborar una vez más que los estudiantes necesitan un papel activo en el aprendizaje de la L2, indica que la existencia de modificación del *output* durante las interacciones no está condicionada únicamente por la organización del aula, sino también por la naturaleza del trabajo. La relación establecida entre los miembros del pequeño grupo en el ejercicio de toma de decisiones no parece llevar a los estudiantes a confirmar o aclarar el significado de sus mensajes, ni tampoco a participar en la actividad planteada. Por el contrario, la tarea de intercambio de información sí parece conducir a una mayor reestructuración de la interacción entre los miembros del equipo. Esta diferencia en la relación lingüística se debe a las características de la segunda labor, para cuya ejecución resulta imprescindible la intervención de cada uno de los alumnos: para completar el adorno floral, los aprendices no pueden guardarse la información y retirarse de la tarea, ni los otros miembros del pequeño grupo pueden desatender sus contribuciones. A partir de estos datos, Pica concluye lo siguiente (p.16):

> ... students, themselves, can structure and restructure their social interaction towards mutual comprehension, as long as they are given an activity which *requires* that they exchange information, rather than one which simply invites them to do so, as is the case with decision-making discussion.

Según los planteamientos teóricos sobre el aprendizaje de una segunda lengua expuestos en este capítulo, el tipo de participación que se necesita para la tarea de intercambio de información puede conducir a que el vocabulario y las estructuras nuevas que se vuelven comprensibles durante el intercambio de información se añadan al repertorio interlingüístico del aprendiz, lo que supone un paso hacia adelante en el desarrollo de la segunda lengua (Pica, 1987:16).

Nueve años más tarde, Pica, en colaboración con otras autoras, (Pica et al., 1996) lleva a cabo un estudio en el que 20 alumnos universitarios japoneses aprendices de inglés como lengua extranjera interactúan en parejas y otros diez aprendices nipones interactúan con diez hablantes nativos. De entre las seis

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

incógnitas que estas autoras se proponen despejar, una resulta de especial relevancia para nuestra tesis (p.67): "Do learners modify their output when they participate in negotiation with each other?

Las dos tareas elegidas para desarrollar la investigación requieren la participación de cada uno de los estudiantes, por lo que el intercambio de información es fundamental. Pica et al. sostienen que estas actividades permiten la construcción compartida de conocimiento y, por tanto, permiten a los estudiantes manipular su *output* en mayor medida que otros modelos en los que el conocimiento no se distribuye de manera equitativa. Uno de los ejercicios consiste en reproducir una secuencia de fotografías de casas mediante el intercambio de descripciones verbales de las partes que cada uno de los aprendices posee; el segundo exige la composición de una historia, *The Unexpected Visitor*, siguiendo las fotografías proporcionadas a cada uno de los alumnos.

Los resultados indican, una vez más, que los estudiantes son tan capaces de negociar sus mensajes con otros aprendices de una lengua extranjera como con interlocutores nativos. Uno de los objetivos del estudio era descubrir si los estudiantes modificarían su producción oral en respuesta a las señales de incomprensión de sus compañeros en aquellos casos en que las propias señales incluyeran la modificación. En la secuencia de fotografías de las casas, los chicos responden a las 26 señales emitidas por otros compañeros que insertan una modificación de su enunciado. De esas respuestas, el 31% es una versión corregida de los enunciados iniciales, en comparación con el 44% detectado en las respuestas a las señales de los hablantes nativos. Las cifras se invierten en la segunda tarea, donde el 64% de las respuestas lleva consigo la reformulación del enunciado inicial, mientras que esto sucede sólo en un 47% de las respuestas a las señales de los hablantes nativos. A continuación podemos observar un ejemplo de este modelo (p.76):

> Taro: its wall is complete white
> Ichi: completely white? [indicación de incomprensión]
> Taro: yeah completely white [respuesta] It looks not wood it looks ah concrete.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Estos datos arrojan más optimismo sobre la validez de las tareas en equipo para el proceso de enseñanza/aprendizaje y el *feedback* que los aprendices pueden dar a sus compañeros. Por una parte, el trabajo muestra la eficiencia de los estudiantes al segmentar partes de los enunciados de sus compañeros como señales de la incomprensión del mensaje; la sencillez característica de las segmentaciones hace de éstas un recurso adecuado para que unos alumnos informen a otros de su seguimiento de la interacción. Por otra parte, el estudio demuestra la capacidad de los chicos de presentar modelos de la morfosintaxis de la LE, lo cual puede desempeñar un papel determinante en la construcción de la gramática de los otros miembros del pequeño grupo.

En este subapartado hemos visto que los estudiantes pueden emplear su producción como una manera de probar nuevas formas y estructuras lingüísticas, al tiempo que fuerzan su interlengua para satisfacer ciertas necesidades comunicativas; a veces, puede que los aprendices produzcan tan sólo para ver lo que funciona y lo que no. El hecho de que el *feedback* inmediato no facilite su tarea de producción, o de que el *feedback* sea inexistente no niega el valor que tiene para el aprendiz el haber experimentado con sus recursos lingüísticos (Swain, 1995:132), ya que el *output* en sí puede suponer un impulso para la búsqueda de la estructura que el estudiante precisa modificar o descubrir acudiendo a diversas fuentes (*input*, preguntas al profesor, libros de gramática, diccionarios). Esto es, en esencia, el proceso de aprendizaje (Gass, 1997:148).

Como hicimos cuando presentamos los estudios sobre la interacción de aprendices fuera del aula, en el siguiente subapartado comentamos un trabajo que ofrece evidencia del efecto que puede tener en la adquisición la modificación del *output* de los aprendices.

1.6.2.3. Efectos de la negociación en el *output* de los aprendices.

Ellis y He (1999) se proponen estudiar el efecto que pueden tener varias condiciones de exposición y de uso de palabras nuevas en la comprensión del *input* que incluye esos términos, así como en la adquisición de dichas palabras.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A los 50 alumnos del estudio se les entrega una fotografía matriz de un apartamento y una serie de pequeñas fotografías, numeradas, que muestran diferentes muebles con el objetivo de que escuchen o produzcan instrucciones sobre dónde situarlos. Un grupo de aprendices se limita a escuchar las instrucciones, que la profesora lee dos veces, y a escribir el número correspondiente a cada mueble de la fotografía matriz. Otros estudiantes escuchan las instrucciones de la docente y, a medida que lo van necesitando, solicitan información a ésta sobre los vocablos nuevos. Los alumnos del tercer grupo reciben, además de la fotografía matriz del apartamento y las de los muebles, una hoja en blanco; la profesora lee en alto los nombres de los muebles, los cuales deben colocar los alumnos junto a la fotografía correspondiente; a continuación, se les proporciona un ejemplo de cómo elaborar una instrucción y cada chico escribe diez a partir de ésta; finalmente, los aprendices se colocan en parejas e intercambian oralmente sus propias instrucciones. Estos alumnos realizan entonces la tarea de la misma forma que los otros dos grupos, o sea, escriben los números de las pequeñas fotografías en la fotografía matriz siguiendo las instrucciones dadas y negocian el significado cuando lo necesitan, como hizo el segundo grupo. Así, los chicos pueden modificar su propio *output*.

Los resultados de los tests posteriores indican que los estudiantes que han elaborado y reformulado sus propias instrucciones superan a los otros dos grupos en su habilidad para comprender instrucciones, reconocer los items léxicos nuevos y emitirlos. Este patrón de resultados se advierte inmediatamente después del experimento y en varias ocasiones más lejanas en el tiempo (hasta cuatro semanas más tarde).

Dos son las justificaciones que dan Ellis y He a estos datos. De una parte, producir palabras nuevas ejerce una influencia mayor sobre el procesamiento, tanto para su comprensión como para su adquisición, que el simple hecho de oírlas. Por otra parte, el contexto de *output* modificado lleva a los jóvenes a una experiencia discursiva diferente, como se aprecia en los tres protocolos siguientes (p. 298):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1) Profesor: Here is a rocker. Please put the rocker next to the sofa. A rocker is a chair that can be rocked back and forth.

2) P: Here is a rocker. Please put the rocker next to the sofa in the living room.
Alumno: What is the rocker?
P: A rocker is a chair that can be rocked back and forth.
A: One more time.
P: A rocker is a chair that can be rocked back and forth.
A: Please repeat.
P: A rocker is a chair that can be rocked back and for

3) A1: Please put the rocker on the living room.
A2: What is rocker?
A1: Rocker is like chair. You can sit and move. Look at the picture. You know now?
A2: Yes. Put rocker where?
A1: In the living room. There are three rooms in your big picture. Put rocker in the room in the middle of the picture.
A2: OK.

El protocolo (3) es cualitativamente distinto al (1) y al (2). En primer lugar, las instrucciones pronunciadas por A1 contienen vocabulario que resulta familiar a A2. Por el contrario, la definición empleada por la profesora en (1) y en (2) incorpora un término desconocido para los aprendices. En segundo lugar, los aprendices en (3) dividen la tarea en dos partes: para empezar, intentan aclarar el significado del ítem léxico nuevo, para lo que A1 recurre a una explicación y a una fotografía, luego tratan de situar el mueble donde corresponde en la fotografía matriz. A1 estructura la tarea para A2 animándole a relacionar la información que le proporciona con la fotografía, y posteriormente se asegura de que la palabra ha sido entendida ("You know now?"), situación que no se da ni en (1) ni en (2). En resumen, el ejemplo (3) muestra cómo algunos aprendices cooperan de forma efectiva para alcanzar su objetivo y, al hacerlo, crean las condiciones ideales para la adquisición de la lengua.

Los resultados de este trabajo corroboran la teoría de Lantolf y Pavlenko (1995:116) de que el aprendizaje depende en gran medida de las elecciones de los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

aprendices –considerados agentes responsables con disposición para pensar –y no tanto de la riqueza del *input*.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.7. El metalenguaje.

La cuarta y última función de la producción lingüística está relacionada con el metalenguaje. Al decir que una de las funciones del *output* es la de comprobar hipótesis, se supone que el *output* en sí es la hipótesis y constituye la mejor elección de los aprendices sobre cómo se debe decir algo. Normalmente no se pregunta a los chicos cuáles son sus hipótesis, sino que éstas se infieren del *output*, como expone el apartado anterior. Pero en determinadas tareas, los alumnos, además de revelar sus hipótesis, reflexionan sobre la lengua. Es ese nivel del *output* el que representa la función metalingüística de utilizar la lengua para reflexionar sobre ella (Swain, 1995:132).

La habilidad metalingüística se refiere a la capacidad de un aprendiz de considerar la lengua no como un medio para expresar ideas o para comunicarse con sus compañeros, sino como un medio para investigar sobre la propia lengua. Así, juzgar si una oración es gramaticalmente correcta o traducir una palabra o una oración de una lengua a otra requiere que una persona piense sobre la lengua, a diferencia de que sólo se limite a usarla (Gass, 1997:149).

En este sentido, Swain y Lapkin (1998:320) apuntan en su trabajo que el uso de la lengua no implica exclusivamente una actividad comunicativa, sino también una actividad cognitiva. Las autoras se proponen estudiar de qué manera las tareas en colaboración fomentan el aprendizaje de la segunda lengua, para lo cual organizan a los alumnos en parejas y les dan una secuencia de fotografías. Antes de reconstruir la historia que las imágenes muestran, los chicos reciben una explicación de cinco minutos de duración sobre los verbos reflexivos en francés. Al examinar los episodios críticos relacionados con la lengua, Swain y Lapkin hallan evidencia de que los aprendices discurren acerca de la lengua, la monitorizan y la manipulan (p.329). Todo esto les lleva a afirmar que la lengua es, simultáneamente, un medio de comunicación y una herramienta para pensar. Cuando se considera el uso de la lengua como comunicación, los conceptos de *input*, *input* comprensible y *output* comprensible son metáforas apropiadas porque evocan imágenes de mensajes. Dichos mensajes son transmitidos como *output* por un sujeto y recibidos como *input* por otro. Si surgen problemas en la codificación

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

o en la decodificación, los aprendices corrigen y reestructuran la interacción con el fin de lograr enunciados que se puedan entender (p.320).

La perspectiva que complementa la explicación expuesta en el párrafo anterior es aquélla que entiende que la lengua no sólo cumple una función comunicativa, sino que es en sí misma una instrumento psicológico y, como tal, facilita el cumplimiento de la tarea al mediar entre nosotros y la realización de la misma. Este segundo enfoque requiere el examen de los diálogos entre aprendices para encontrar pruebas de que la lengua se usa como una herramienta en el aprendizaje de la L2 (pp.320-321).

Dicha teoría de que la actividad cognitiva estará presente en los diálogos en que participan los aprendices viene avalada por el trabajo de autores como Vygotsky (1986), Newman, Griffin y Cole (1989) y Lantolf y Appel (1994), quienes argumentan que los procesos cognitivos surgen de la interacción que se da entre los sujetos.

Por consiguiente, para poder investigar las hipótesis explícitas de los estudiantes y cómo contribuyen éstas al desarrollo de la lengua, se necesitan tareas que, además de estar orientadas a la emisión de un mensaje, potencien la reflexión sobre la forma lingüística (Swain, 1995:132). Por ejemplo, después de cualquier acto de comunicación espontáneo –oral o escrito– se les puede pedir a los alumnos que escuchen o que lean lo que ellos mismos o sus compañeros han producido. Al intercambiar ideas, solicitar ayuda al profesor y consultar el diccionario, los estudiantes pueden preparar una versión correcta de su mensaje, proceso que les permite utilizar la lengua y expresarse libremente. Mientras aclaran el objetivo del mensaje, aprenden contenido a la vez que lengua (Swain y Lapkin, 1989:155). Con todo, el proceso de reflexión no se tiene en cuenta en muchas de las tareas comunicativas y el centro de atención es el significado y no la forma (Nunan, 1989:10). En la lista de características asignadas por Ellis (1982:75) a las actividades comunicativas, se especifica que en ellas el punto de mira debe ser el mensaje y no el código lingüístico. Este mismo orden de prioridades está presente en la definición que da Skehan (1996:39): "... for present purposes a task is taken to be an activity in which: meaning is primary...".

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Con estas apreciaciones contrasta la propuesta de Swain (1995:133) sobre la conveniencia de que en una tarea comunicativa los chicos hablen sobre la lengua al intentar transmitir su mensaje en la lengua meta: los aprendices negocian significado, pero el contenido de esa negociación es la forma lingüística y su relación con el contenido que se desea transmitir.

Swain y Lapkin (1989) comentan en su trabajo un estudio de Allen et al. (1987)[24] que resulta de interés para el desarrollo del presente apartado. Al examinar ocho clases del 8° curso de francés como segunda lengua, estos autores aprecian que el dominio de francés de los alumnos de uno de los grupos es superior al que alcanzan los alumnos de los otros siete. Los datos de la observación indican que en esa clase abundan las interacciones comunicativamente ricas que incorporan *feedback* y negociación de significado. Además, los autores descubren que aproximadamente un 66% del tiempo se emplea en (p. 155):

> ... activities which involved a focus on formal features of language, but this was usually done in the context of meaningful tasks such as correcting the errors in students' compositions. Such tasks, directed by the teacher at the blackboard, provided an opportunity for everyone to work together on developing ideas and finding the best way to express them in the target language.

El siguiente extracto muestra el modelo de *feedback* que caracteriza a esas sesiones (p.155):

> Profesor: Vous avez l'idée. Est bonne. L'idée est bonne. C'est l'expression de l'idée qui est un peu faible maintenant.

El ejemplo al que recurre Swain (1995:133) para ilustrar esta función metalingüística del *output* corresponde al estudio de Kowal y Swain (1994:91-92), al que ya aludimos en 1.5.1.:

> 058: Keith: Attends une minute! Non, j'ai besoin du Bescherelle (libro de los verbos) S'il vous plaît, ouvrir le Bescherelle à la page qui, OK,

[24] ALLEN, P., CARROLL, S. BURTIS, J. y V. GAUDINO. 1987. "The core French observation study" en Harley, B., Allen, P., Cummins, J. y M. Swain, eds. *The Development of Bilingual Proficiency Final Report: Classroom Treatment*. Toronto: Modern Language Centre, OISE II:56-89.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

à la dernière page (en la última página). OK, cherche *tracasse*, un page, deux pages.
059: George: *Tra, tra, tracer.*
060: Keith: *Tracasser* page six. Cherche le s'il vous plaît.
061: George: Pas de problème.
062: Keith: C'est sur page.
063: George: Verbe, <à la page> six. OK, c'est le même que *aimer*, (se conjuga de la misma manera y *aimer* aparece como modelo para todos los verbos de su misma conjugación).
064: Keith: Laissez-moi le voir s'il vous plaît (leyendo) Le *passé simple*, *nous tracasse*; *nous aime* (Keith trata de encontrar la primera persona del plural del verbo que suena como *tracasse*, la palabra que él ha escrito en sus apuntes, pero no la encuentra).
065: George: Peut-être c'est ici.
066: Keith: Non, c'est juste *nous aime* (pausa) ah, le présent. *Tracasse, aimons*, n'est-ce pas que *tracasse* (al profesor que acaba de llegar), ce n'est pas *nous tracasse* (lo que él ha escrito en su cuaderno), c'est *nous tracassons*?
067: Profesor: Ce sont des problèmes qui nous tracassent (sin responder deliberadamente a la pregunta).
068: Keith: *Nous tracassons.*
069: George: *Oh* (empieza a darse cuenta de lo que pasa).
070: Keith: Oui? (¿entonces qué?).
071: George: Les problèmes qui nous tracassent. Like the (pausa) c'est les problèmes (pausa) c'est les problèmes (pausa), like that concerns us.
072: Keith: Oui , mais *tracasse* n'est-ce pas que c'est<o-n-s?
073: George: *Tracasse* c'est pa un, c'est pas un, (pausa), oui I dunno (incapaz de explicar lo que ha descubierto)
074: Keith: OK, ca dit, les problèmes qui nous tracassent. Donc, est-ce que *tracasse* est un verbe? Qu'on doit conjuger?
075: Teacher: Uh huh.
076: Keith: Donc est-ce que c'est *tracassons*?
077: Teacher: Ce sont les problèmes qui nous tracassent.
078: George: Nous, c'est, c'est pas, c'est pas, oui, c'est les problèmes, c'est pas, c'est pas nous.
079: Keith: Ah! E-n-t (terminación de la tercera persona del plural), OK, OK.

El inconveniente es que Keith ha escrito *nous tracasse* en sus apuntes y esto no se corresponde con su conocimiento de francés, que haría concordar el sujeto de una oración con la terminación verbal correspondiente *ons*. Los dos alumnos, como podemos observar en la transcripción, tratan de comprender que *les problèmes* es el sujeto del verbo *tracassent*, y no *nous*, y lo que ello implica en la forma verbal

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

–actividad totalmente dependiente de la comprensión del significado del enunciado. Tras la búsqueda frustrada de la solución en su libro, Keith manifiesta su incomprensión al profesor (066). Más tarde (069), George se da cuenta de la relación que guardan las palabras entre sí y, en el resto del diálogo, intenta descubrir el motivo por el que *tracasser* debería estar en tercera persona del plural, y no en primera. La explicación que da George a su compañero (078) permite a este último comprender por qué *e-n-t* es la terminación correcta.

George, según vemos, ha sido capaz de hacer explícita la base de su conclusión, aunque sin recurrir al metalenguaje, lo que supone, como mínimo, un conocimiento del contexto en que puede usar determinada regla gramatical, tal como propone Swain. La consecución de este conocimiento viene determinada por el tipo de tarea, la cual presenta la función y el significado en estrecha relación (p.135).

Es por medio, pues, de la interacción oral como estos dos alumnos localizan la forma que necesitan. Vygotsky (1986) plantea que los procesos cognitivos surgen de la interacción que ocurre entre los sujetos. Es decir, el desarrollo cognitivo se produce en el plano interpsicológico y mediante un proceso de apropiación, lo que tiene su origen en la esfera social llega a ser representado intrapsicológicamente o, lo que es lo mismo, dentro del individuo (p.188): "What the child can do in co-operation today he can do alone tomorrow".

Si la propuesta de Vygotsky se acepta como un proceso general del desarrollo, de intermental a intramental, se deben considerar dos principios fundamentales. Primero, según afirma Donato (1994:39):

> ... the focus [in SLA][25] should be ... on observing the construction of co-knowledge and how this co-construction process results in linguistic *change* among and within individuals during joint activity.

Este proceso de construcción del conocimiento se puede apreciar cuando la tarea que los alumnos realizan exige la reflexión sobre su propia producción lingüística y, a la vez, la negociación de la forma.

[25] SLA: second language acquisition.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por otra parte, dado que los procesos del desarrollo se constituyen mediante los diálogos, éstos se pueden advertir en las interacciones lingüísticas que surgen entre los hablantes cuando participan en actividades de resolución de problemas. En el extracto que vimos en páginas previas, por citar un caso, la justificación que da George a su compañero del empleo de la terminación verbal *-ent* forma parte de su proceso de aprendizaje del francés como segunda lengua. Por tanto, apunta Swain (1995:136), mediante un examen de lo que los aprendices hacen cuando analizan la lengua al intentar producirla podemos acceder al verdadero proceso de aprendizaje.

Existen otras dos investigaciones que corroboran la relevancia que tiene la negociación de la forma. La primera a la que nos referiremos corresponde a Donato (1994), quien estudia la construcción guiada (*collective scaffolding*), y la segunda a LaPierre (1994)[26], citada en Swain (1995:138-139) la cual observa el papel del *output* y la reflexión acerca del mismo en el aprendizaje de una segunda lengua. Aunque en el estudio de Donato los estudiantes se ocupan de la forma espontáneamente y en el de LaPierre se les instruye para hacerlo, en ambos los estudiantes producen lengua y hablan sobre ella.

A continuación, trataremos de resumir brevemente los aspectos más sobresalientes de estos dos trabajos. Como parte de una investigación sobre la planificación en cooperación, Donato analiza la producción de tres aprendices de francés como LE mientras preparan una actividad oral que se presentará una semana más tarde. Durante la preparación, de una hora de duración, los estudiantes deben decidir lo que sucede cuando una señora averigua que su marido ha comprado un abrigo de piel para otra mujer. A los estudiantes se les pide que no empleen apuntes en su exposición de la decisión, ni memoricen la escena, pero se les permite escribir lo que deseen mientras la preparan.

El estudio recoge los ejemplos de construcción guiada que se dan en la sesión de planificación. El término *scaffolding* define un tipo de interacción social en que un aprendiz puede crear, por medio del habla, condiciones favorables para

[26] LAPIERRE, D. 1994. *Language Output in a Co-operative Learning Setting: Determining its Effects on Second Language Learning.* Tesina. Universidad de Toronto (OISE).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que otro intervenga y explote sus habilidades y su conocimiento[27]. En el siguiente ejemplo, tres alumnos se prestan ayuda en la construcción de un diálogo (p.44):

> Alumno1: ... and then I'll say ... *tu as souvenu notre anniversaire de marriage* ... or should I say *mon anniversaire*?
> A2: *Tu as* ...
> A3: *Tu as* ...
> A1: *Tu as souvenu* ... "you remembered?"
> A3: Yeah, but isn't that reflexive? *Tu t'as* ...
> A1: Ah, *tu* t'as *souvenu.*
> A2: Oh, it's *tu es.*
> A1: *Tu es*
> A3: *tu es, tu es, tu* ...
> A1: *t'es, tu t'es*
> A3: *tu t'es*
> A1: *Tu t'es souvenu*

Ninguno de los estudiantes por separado es capaz de construir el presente perfecto del verbo reflexivo *acordarse*. Cada uno de ellos parece controlar un aspecto específico de esa forma. Del primer turno de palabra al cuarto, los tres jóvenes tratan de producir *tu as souvenu*, pero el tercer hablante se da cuenta de que algo está mal y seguidamente declara su duda sobre la estructura empleada. Con este fin, el chico expresa la hipótesis que subyace tras el cambio de *tu as* a *tu t'as*. Posteriormente, el segundo hablante sugiere que el auxiliar debe ser *être*, y no *avoir*. El resto del ejemplo muestra a los chicos haciendo uso de la información que han hecho explícita para crear la forma *tu t'es souvenu.*

De los 32 casos de construcción guiada registrados en la sesión de planificación, un 75% se usa adecuadamente una semana después, lo que constituye una evidencia extraordinaria de aprendizaje de la lengua (Swain, 1995:138). Donato (1994:51) encuentra la explicación a estos resultados en la teoría vygotskiana, que, como ya hemos señalado, defiende que el conocimiento individual tiene su origen en las interacciones entre los hablantes durante tareas como la de resolución de problemas.

---

[27] Expertos en psicología cognitiva y en la adquisición de la lengua materna fueron quienes primero estudiaron este aspecto del trabajo en equipo; en el campo de la adquisición de una lengua adicional, Hatch (1978a) fue quien primero prestó atención a la construcción guiada.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En la tesis doctoral de LaPierre (1994), la actividad es similar a la utilizada en el trabajo de Kowal y Swain (1994), incluido en 1.5.1., y los sujetos a estudio, tres grupos del 8° curso, también pertenecen a un programa de inmersión en francés. Dos de las clases reconstruyen el texto en parejas y una lo hace individualmente.

De las dos hipótesis de que parte el estudio, sólo la segunda nos interesa en este subapartado e incluye únicamente los dos grupos que trabajan en parejas. Según esta hipótesis, cuando el aprendiz reflexiona sobre la lengua que produce, tiene lugar el aprendizaje. La hipótesis se evalúa con pruebas diseñadas a posteriori para cada una de las parejas, cuyas preguntas se formulan en función de las transcripciones de las conversaciones de los estudiantes mientras reconstruyen el texto. De estas transcripciones, se escogen los episodios en que los estudiantes hablan de la lengua y se elaboran las preguntas para que cada pareja preste atención a unas formas y funciones lingüísticas determinadas.

Se esperaba que en los casos en que los alumnos llegaran a una solución adecuada tras la reflexión, respondieran con corrección a una pregunta específica. Igualmente, cuando llegaran a una solución inapropiada tras la reflexión, se asumía que la respuesta a la pregunta planteada no sería válida.

En general, los resultados indican que cuando se alcanza una solución, acertada o no, ésta se corresponde con la producción de los estudiantes una semana más tarde. De los 140 ejemplos de negociación en los que la solución es correcta, aproximadamente un 80% de las respuestas en el test posterior también lo es. Del mismo modo, de los 21 casos en que la solución negociada no es válida, cerca del 70% de las respuestas en el test posterior tampoco lo es, aunque coincide con las soluciones propuestas por los estudiantes inicialmente. Al igual que el trabajo de Donato, este estudio ofrece muestras de que hablar sobre la forma en el contexto de una tarea basada en el significado facilita el aprendizaje de la L2, aunque este aprendizaje puede, a veces, no ser el adecuado, como ocurre aquí en 21 episodios.

Así pues, cada una de estas dos investigaciones emplea un tipo de medida diferente para probar la existencia de aprendizaje. Una recurre a una actividad que

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

demanda el uso real de la lengua, y la otra a preguntas específicas sobre el conocimiento de ella que tienen los alumnos. En ambos casos, sin embargo, el segundo encuentro con los estudiantes tiene lugar una semana más tarde. Tanto el tipo de medidas utilizado para medir el aprendizaje, como la cantidad de tiempo que debe transcurrir entre la actividad y su evaluación son aspectos muy discutidos en nuestra área. Según Swain (1995:140), en estos dos casos en particular no hay duda de que se ha producido un aprendizaje de la lengua muy específico.

En contraste con los resultados de estos estudios, tenemos los datos presentados en el trabajo de Van den Branden (1997), descrito en 1.6.1.1. Al analizar el efecto de los diferentes tipos de negociación en la producción de aprendices de holandés como segunda lengua de once años de edad, el autor comprueba que la negociación de la forma no se da entre los alumnos. Durante la tarea comunicativa de esta investigación, los aprendices que interactúan con hablantes nativos de holandés de su misma edad se centran en el significado y en el contenido, y la negociación de la forma, cuando se da, sólo existe como resultado de esos dos tipos de negociación (p.627). En lo que respecta a las interacciones entre el docente y los discentes, la preocupación del primero por no distraer a los segundos de la tarea de descripción de fotografías lleva a que sólo 25 de los 168 errores morfogramaticales den lugar a una negociación de la forma propiamente dicha. El profesor trata otros 16 errores morfogramaticales de manera indirecta por medio de negociaciones de significado (ejemplo A) y de contenido (ejemplo B) (p. 620):

Ejemplo A:
Alumno: The policers [plural incorrecto de policeman] came to the house.
Profesor: Huh? Who came to the house? (...) I don't understand.
A: The police ... people of the police
P: Oh, you mean the policemen?
A: Yes, the policemen.

Ejemplo B:
A: She's from (...) she's from the bike.
P: And why did she get off her bike?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A: Because she's standing next to a gate, I think she's home.

El único papel que podemos atribuir a la disparidad de resultados de esta área de estudio es el de promover investigaciones futuras que continúen corroborando o rechazando las distintas teorías.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.8. Consideraciones finales.

No quisiéramos acabar este capítulo sin hacer dos aclaraciones. En primer lugar, es preciso atender a la teoría de Swain (1995:141) de que la existencia de la producción oral no asegura que todas o alguna de las cuatro funciones expuestas en el presente capítulo actúen. El cometido de futuras investigaciones, sugiere la autora, será estudiar las circunstancias específicas que potencian cada una de ellas.

La segunda puntualización es de índole pedagógica. Los estudios llevados a cabo en Canadá en programas intensivos de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera con un currículum orientado básicamente a la comunicación (Lightbown y Spada, 1990; Spada y Lightbown, 1993) y en programas de inmersión en francés de similares características (Swain, 1988; Harley, 1989; Day y Shapson, 1991; Swain y Lapkin, 1995) indican que un contexto orientado a la comunicación y rico en *input* no proporciona todas las condiciones que hacen falta para la adquisición de una lengua adicional. Asimismo, como señala Swain (1995:141), dichas investigaciones destacan que la atención a la forma en estos escenarios podría mejorar la competencia.

La pregunta que se desprende de estas investigaciones es cómo centrarse en la forma a la vez que en el significado. Los trabajos de Donato (1994) y de LaPierre (1994) –resumidos en 1.7.–, por ejemplo, contienen abundante información sobre la utilidad de las tareas cooperativas que estimulan a los aprendices a reflexionar sobre su producción lingüística al tiempo que tratan de crear significado. Estas actividades no sólo favorecen el funcionamiento del *output* como medio para fijar la atención y comprobar hipótesis, sino que también ofrecen la oportunidad de que el *output* intervenga como herramienta metalingüística.

La literatura de la década de los ochenta parece haber dado, pues, excesiva importancia a la influencia de la negociación del significado y dejado de lado el potencial efecto de la negociación de la forma. Ésta merece ser considerada como un tipo de negociación más a la que los interlocutores pueden recurrir. Parece determinante que a los estudiantes se les anime a producir algo más que *output comprensible*: un *output* más completo, preciso y con un vocabulario más variado

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

–como han demostrado las investigaciones presentadas en este capítulo.

Al respecto, Van den Branden (1997:630) argumenta que la expresión *hipótesis del output comprensible*, empleada por Swain (1985) para definir el posible efecto de forzar la producción del aprendiz, sólo abarca una parte de las formas en que la negociación puede fomentar la producción oral. Van den Branden propone los términos *hipótesis del output negociado* o *hipótesis del output forzado*. Nosotros, a pesar de coincidir con este autor en la conveniencia de una terminología que exprese con mayor transparencia lo que Swain persigue, mantendremos la designación de esta autora en nuestra tesis. Esta decisión encuentra su justificación en todos los trabajos posteriores al casi-fundacional artículo de Swain (1985) en el que dio a conocer la *hipótesis del output comprensible*; en esta literatura en ningún momento ha habido confusión con respecto al significado de la expresión. Por tanto, y a fin de facilitar la tarea del lector y la nuestra, continuaremos la tradición de las investigaciones que han precedido a la nuestra y cuyos planteamientos no han ocasionado confusión en el área que nos ocupa.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 2
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 2. Método de investigación.

2.0. Introducción.

Toda investigación comporta un enfoque sistemático para encontrar respuestas a determinadas preguntas (Hatch y Farhady, 1982:1), y parte de esta sistematización se alcanza con un diseño bien planificado. Por tanto, en esta segunda parte trataremos de presentar información detallada sobre los cuatro aspectos fundamentales que, según Larsen-Freeman y Long (1991:10), caracterizan todo modelo de investigación: la metodología, que da título al capítulo, el contexto, la instrumentación y la medida.

En la introducción explicamos cuál es el objeto de estudio de nuestra tesis y, posteriormente, dedicamos un capítulo a describir las cuatro funciones del *output* y a revisar la literatura de ese campo. En el presente capítulo, trataremos de dar respuesta a dos preguntas: ¿qué vamos a investigar? y ¿cómo vamos a investigar? Resulta difícil contestar cada una de ellas por separado, puesto que, por un lado, la respuesta que demos a la primera condicionará la segunda y, por otro, los instrumentos y medios que empleemos determinarán la extensión y profundidad de lo que se va a investigar. Comenzaremos, no obstante, respondiendo de manera general a ambas y a continuación especificaremos los pasos que vamos a seguir.

2.1. ¿Qué vamos a investigar?

Algunos investigadores recomiendan no analizar una sola destreza o un solo aspecto de la lengua de manera aislada (Rigg y Enright, 1986b:167). A pesar de estar de acuerdo con este planteamiento y de ser conscientes de que, desde un punto de vista sociocultural, no es apropiado hablar de *input* y *output*, puesto que la interacción se debe entender como una totalidad, una matriz donde el aprendizaje se construye socialmente (Ellis y He, 1999:299), estimamos necesario centrar nuestra investigación únicamente en el aspecto que queremos estudiar. La justificación de esta aparente contradicción la encontramos en la imposibilidad de reunir todas las facetas del aula en un trabajo de estas características (Ellis,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1997a:11). Resulta imprescindible, por consiguiente, tener presente en todo momento que estamos tratando una de las múltiples variables que se dan en el aula y nuestra tesis no puede llevarnos a hacer conclusiones universales. Este hecho se fue haciendo cada vez más patente a medida que íbamos delimitando el campo de estudio. Así, una vez optamos por centrarnos en el *output* comprensible, para lo cual prestaremos atención primero a la cantidad de *output* de los alumnos, nos encontramos en la obligación de tomar las siguientes decisiones restrictivas:

- No contabilizaremos el número de errores de los aprendices, ya que lo que nos interesa no es lo que éstos hacen mal, sino cómo reformulan su *output*, cuando lo hacen.
- No registraremos el número de veces que los errores de los estudiantes son pasados por alto, puesto que la lengua y las reacciones del profesor no constituyen nuestro objeto de estudio. Las únicas reacciones del profesor que nos proponemos recoger son aquéllas que repercutan directamente en la modificación del *output* de los alumnos.

Consideramos que las dos restricciones mencionadas son fundamentales para examinar con detenimiento el aspecto del aula que aquí nos ocupa. En concreto pretendemos responder a las siguientes preguntas: ¿Qué oportunidades tienen los alumnos de 2° de BUP de hacer su *output* comprensible? ¿Cómo hacen comprensible su *output* estos alumnos?

Intentaremos resolver estas incógnitas en nuestra investigación, la cual se desarrolla en un contexto que no ha sido creado exclusivamente para la ocasión: el aula de un grupo de alumnos de 2° de BUP. De esta manera, trataremos de incrementar el número de investigaciones llevadas a cabo dentro de la clase. La escasez de este tipo de investigaciones y el consecuente desconocimiento de lo que sucede en el aula quedan constatados por Nunan (1991:265): "... little second language research is actually carried out in language classrooms, and ... we know comparatively little about what does or does not go on there"[1].

[1] Nunan (1991:255) analiza 50 investigaciones realizadas en contextos de L2 y comprueba que en sólo 15 de ellas se recogen datos de lo que sucede en el aula.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2. 2. ¿Cómo vamos a investigar?

Algunos autores (Delamont y Hamilton, 1984; Ellis, 1988; Nunan, 1991) han señalado que lo que debe preocuparnos al emprender una investigación no es la selección de un método sino el establecimiento del objetivo que nos proponemos alcanzar. Una vez marcado el mismo, se podrán elegir los métodos más adecuados. En palabras de Ellis (1988:20), "what is needed is not research applied, but applied research".

Determinado el punto de partida de nuestra tesis –el aspecto que pretendemos estudiar: el *output* comprensible–, estamos en el momento de encontrar un método que esté en consonancia con nuestro propósito. Básicamente, son dos opciones las que se nos presentan: los estudios de casos de carácter experimental (Pérez Gutiérrez, 1993) y los estudios de casos de carácter observacional. Consideramos que el modelo que nos permitirá dar respuesta a las dos preguntas que van a definir el desarrollo de nuestra investigación es el estudio de casos dentro del enfoque etnográfico, que describimos a continuación.

A finales de los años setenta, surge un modelo de investigación que, inspirado en la antropología y en la sociología, se interesa por la realidad del aula desde la perspectiva de intercambios socioculturales[2]. Una *etnografía* es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Un producto etnográfico se evalúa por la medida en que logra una recreación del contexto estudiado que se pueda presentar a los lectores tal como apareció ante la mirada del investigador. Los etnógrafos examinan los fenómenos tal como ocurren naturalmente, en lugar de manipularlos o disponerlos anticipadamente bajo condiciones controladas (Goetz y LeCompte, 1988:28 y 35).

En el campo de la adquisición de una segunda lengua, se puede apreciar que los trabajos que han escogido este método de investigación han sido casi siempre estudios de casos, –como los de Enright (1984), Saville-Troike (1984), Neu (1991) y Willett (1995)–, ya que éstos permiten realizar trabajos más limitados

[2] En el ámbito de la L2, las investigaciones incluidas en Trueba et al. (1981) constituyen modelos de investigaciones etnográficas puramente cualitativas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que los estudios etnográficos tradicionales, más amplios. La investigación llevada a cabo por Enright (1984), por ejemplo, descubre, por medio de la observación de los acontecimientos del aula, que en cada aula hay unas normas de comportamiento que impone el docente, bien explícita o implícitamente. Dichas reglas de comportamiento condicionan el tipo de actividad que el profesor programa y las posibilidades de comunicación que existen en la sesión de enseñanza/aprendizaje (p.30). En un artículo posterior, el mismo autor (Enright, 1986) expresa la conveniencia de este modelo de investigación (p.155):

> Practitioners lamenting the lack of relevance and applicability of most educational research might well find the school ethnographer's primary question, what is it that is going on there?, to be a refreshing attempt to re-enter the real world of the classroom that has always been there.

Antes de terminar este apartado y de comenzar a explicar en detalle qué nos proponemos estudiar y qué instrumentos utilizaremos tanto para la toma de datos como para su posterior tratamiento, queremos hacer referencia a dos autores que hacen una reflexión sobre el denominador común a toda investigación, reflexiones que nos acompañan en el proceso de elaboración de esta tesis. Por un lado, Crookes (1991:123) apunta que son tantos los problemas que ha de afrontar la investigación en L2 que ningún estudio es inmune a la crítica. Por otro, Stern (1983:66) comenta lo siguiente:

> Research problems that demand investigation in language education are rarely of a kind that a single investigation can resolve them in a conclusive way. It is often the cumulative and complementary effect of several studies carried out by different investigators or over several years by the same research group that can be the most effective.

2.3. Diseño de la investigación.

El objetivo de esta tesis, como ya adelantamos, es encontrar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué oportunidades tienen los alumnos de 2º de BUP de hacer su producción oral comprensible al dirigirse a su profesor o a sus compañeros? Una vez detectadas las oportunidades que tienen estos estudiantes, intentaremos despejar esta otra incógnita: ¿Cómo hacen comprensible su *output* estos alumnos?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Con este fin, estudiaremos la producción de un grupo de estudiantes valiéndonos de diferentes instrumentos de toma de datos que nos facilitarán información sobre lo que acontece en el aula durante cinco semanas. Los estudiantes tienen semanalmente cuatro sesiones de inglés de 55 minutos de duración cada una, con lo cual esperamos observar un total de 20 sesiones. Estimamos que en dichas sesiones encontraremos suficiente información sobre su *output*.

Muchos de las investigaciones que se han centrado en el *output* comprensible de los alumnos han sido de carácter transversal (Pica et al., 1996; Kowal y Swain, 1997; Van den Branden, 1997; Foster, 1998; Swain y Lapkin, 1998; Ellis y He, 1999). Un trabajo de similar duración al nuestro es el que presentan Lyster y Ranta en su artículo *Corrective Feedback and Learner Uptake* (1997), al que nos referimos en 1.6.2.1., pero el terreno de estudio de estas autoras fueron cuatro aulas diferentes. Las autoras examinaron los distintos tipos de *feedback* empleados por cada uno de los cuatro profesores y las reacciones que éstos causaban en los aprendices e hicieron un análisis comparativo de los resultados. La duración de la observación fue de 18 horas y 3 minutos, o 1.100 minutos, correspondientes a 27 lecciones. Nosotros, como ya hemos señalado, estaremos en una misma aula durante cinco semanas y esperamos que el período de observación sea también de 18 horas y 3 minutos o 1.100 minutos, pero distribuidos en 20 sesiones.

2.3.1. Sujetos de la investigación.

Se realizará la investigación con un grupo de alumnos de 2º de BUP, de edades comprendidas entre los quince y los dieciséis años. Para la selección de este nivel hemos tenido en cuenta, en primer lugar, que es el quinto año que los jóvenes tienen el inglés como asignatura, lo cual supuestamente implica que el tiempo dedicado en cada sesión a la producción oral de los aprendices será, cuando menos, suficiente para llevar a cabo el análisis que nos hemos propuesto. En segundo lugar, hemos considerado que los alumnos de las edades mencionadas cursan con la nueva ley de educación 4º de la ESO, que constituye el final de la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

enseñanza obligatoria. Este último dato nos parecía relevante, ya que nuestra tesis puede aportar datos concernientes a lo que son capaces de hacer los alumnos con la lengua inmediatamente antes de abandonar la enseñanza obligatoria –aquellos que opten por ese camino– o de comenzar el actual Bachillerato.

El primer problema que surge al emprender un estudio de las características del nuestro es acceder al escenario adecuado, y ello significa encontrar un profesor dispuesto a compartir las sesiones impartidas durante cinco semanas a uno de sus grupos. Además, y aunque el centro de interés en nuestra tesis es el *output* de los alumnos, obviamente resulta imprescindible dar con un profesor cuya práctica docente cumpla ciertas características. La elección del grupo de alumnos sobre el que realizaremos nuestro análisis del *output* ha estado, por tanto, determinada por los siguientes factores:

1. Disponibilidad del profesorado. El hecho de que el objetivo de la clase de LE sea facilitar el desarrollo de esa lengua que se pretende aprender debería constituir justificación suficiente para estudiar lo que en ella sucede. Sin embargo, es escasa la investigación llevada a cabo en el aula y limitada también, en consecuencia, la información sobre lo que allí acontece o deja de acontecer, como apuntamos en la introducción. La existencia y, por desgracia, persistencia, de este estado de ignorancia no resulta sorprendente si tenemos en cuenta la frecuencia con que se intenta aplicar en las clases en que se estudia una segunda lengua argumentos incluidos en investigaciones llevadas a cabo fuera del aula (Weinert, 1987). De hecho, no es difícil entender que los profesores de lengua opinen que la historia de su profesión se caracteriza por los esfuerzos de los investigadores por tratar de hallar en cualquier sitio menos en la clase explicaciones sobre lo que hace que los aprendices tengan éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Lo que en realidad sucede es que son pocos los docentes que aceptan la mirada de un investigador en el aula. No debe extrañarnos que muchos de los estudios se realicen en las propias aulas de las universidades. Aunque la producción oral que interese sea la de los alumnos y no la del profesor, la mera presencia de una persona ajena al centro observando y grabando sesiones completas suele incomodar a este último. En

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

nuestro caso, sin embargo, tuvimos la suerte de contar con una profesora que impartía docencia en un centro de secundaria.

2. Nivel de lengua del profesorado. Aunque, como hemos comentado previamente, nuestro interés reside en la lengua oral de los discentes y no en la del docente, consideramos necesario observar a un grupo de alumnos cuyo profesor tuviera un nivel de lengua inglesa lo suficientemente avanzado como para no tener dificultad al comunicarse en ella.

Una vez presentados los dos motivos principales que han guiado la selección de nuestros sujetos, ofreceremos algunos datos sobre la trayectoria profesional de la profesora. Su labor docente, comenzada en 1986, ha abarcado la enseñanza primaria, la secundaria y COU, así como contextos de aprendizaje de una lengua extranjera y contextos de aprendizaje bilingüe. Su docencia en un contexto de enseñanza hispano-inglesa en niveles de primaria se llevó a cabo en Los Ángeles, California, durante dos años; su docencia en un contexto de aprendizaje de una LE, en niveles de secundaria y de COU, se ha llevado a cabo en la isla de Gran Canaria. En cuanto a su formación permanente, la docente asiste regularmente a cursos sobre metodología, evaluación o didáctica celebrados bien en Gran Canaria o en el Reino Unido.

2.3.2. Métodos e instrumentos para la recogida de datos.

Una vez establecido el tipo de investigación que pretendemos realizar, tenemos que especificar las pautas que seguiremos y los instrumentos que utilizaremos en la observación.

2.3.2.1. Entrevistas con la profesora.

Se considera imprescindible tener con la profesora del grupo una entrevista previa al período de observación y una entrevista semanal durante dicho período.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.2.1.1. Entrevista previa.

El objetivo de la entrevista previa es determinar el grupo de alumnos con el que trabajaremos y la fecha idónea para el comienzo de la observación. Para tomar una decisión sobre el primer aspecto se solicitará a la docente información sobre todo el grupo. Los datos que nos interesan de los estudiantes no están únicamente relacionados con su rendimiento en lengua inglesa, sino también en el resto de las asignaturas, lo que nos proporcionará una visión más completa de su actuación académica. Las preguntas que formularemos para obtener estos datos referidos al alumnado son las siguientes:

- ¿Hay alumnos que reciben clase de inglés fuera del colegio o que estén en contacto con la lengua inglesa en su entorno familiar?
- ¿Cuántos años lleva usted impartiendo clase a este mismo grupo?
- ¿Cómo calificaría usted la actitud del grupo ante el aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿Considera la conducta de este grupo normal o hay algún alumno que perturbe la marcha de la clase?
- ¿Cambia la conducta del grupo con el resto de los profesores?
- ¿Está usted satisfecha con el rendimiento de este grupo?
- ¿Cuál es el rendimiento de este grupo en otras áreas de conocimiento?
- ¿Cuál es su opinión del grupo?

Una vez elegido el período más adecuado para iniciar la observación, trataremos de obtener información sobre la metodología usada por la profesora. A continuación exponemos las preguntas que nos servirán de guía en esta segunda parte de la entrevista:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- ¿Usa un libro de texto? ¿Cuál?
  En caso afirmativo: - ¿Sigue estrictamente la programación del libro de texto? ¿Hace uso de cada una de las actividades que encuentra en el libro o incluye en sus lecciones algunas creadas por usted? - ¿Cuenta con otros recursos?
  En caso negativo: - ¿Elabora usted sus propios materiales y diseña las actividades? ¿Planifica por escrito cada unidad didáctica?
- ¿Qué tipo de unidad didáctica predomina en sus clases? ¿Basada en tareas? ¿De presentación, práctica y producción?
- ¿Cuál suele ser la duración de una unidad didáctica?
- ¿Qué unidades didácticas ha preparado para los meses de febrero y marzo? (las grabaciones empezarán en el mes de febrero y se extenderán hasta la primera semana de marzo).
- ¿De qué actividades se componen esas unidades?
- ¿Qué tareas o actividades considera más importantes?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.2.1.2. Entrevista posterior.

Este estudio tiene como objetivo al análisis del *output* de los aprendices y ello traerá consigo que optemos por una serie de instrumentos que favorezcan dicho análisis. La mayoría de estos instrumentos nos permitirá observar y examinar los aspectos externos de la interacción que se da en el aula. Sin embargo, no juzgamos conveniente desatender los aspectos internos (Delamont y Hamilton, 1984:21). Sin duda, podremos comprender mejor algunos rasgos de la producción oral de los alumnos y de las negociaciones lingüísticas entre éstos y la profesora si además usamos algún medio que nos permita estudiarlos desde el punto de vista interno de la docente. Nos encontramos, por tanto, dentro del paradigma del Pensamiento del Profesor[3], el cual pretende detectar las creencias de los

[3] El Paradigma del Pensamiento del Profesor se basa en la psicología cognitiva, y se preocupa de cómo los profesores adquieren sus conocimientos didácticos y cómo los usan para tomar decisiones (Marcelo García, 1987:28). Se presta especial atención al análisis de los pensamientos y decisiones durante la planificación de la enseñanza, a los pensamientos y

profesores, sus principios y su conocimiento práctico de la profesión, utilizando métodos como el pensamiento en voz alta, la estimulación de recuerdo, los planes escritos, las entrevistas o el diario del profesor.

De entre los métodos reseñados en el párrafo anterior, hemos optado por utilizar la entrevista posterior a la grabación de la sesión. Esta entrevista se intentará hacer unos minutos después de la grabación de la clase[4] o el mismo día por la tarde.

No obstante, consideramos que será a medida que vayamos transcribiendo las sesiones cuando verdaderamente percibiremos la necesidad de hacer preguntas a la profesora. Mediante la técnica de la estimulación de recuerdo[5], interrogaremos a la profesora, a la vez que vemos las sesiones, sobre su intención al formular determinada pregunta a un alumno, sobre su comportamiento en ciertos momentos o sobre alguna reacción en particular al enunciado de un alumno. Estos aspectos son relevantes para nuestra tesis, pero sólo sabremos con exactitud qué tipo de información precisaremos cuando se hayan desarrollado las sesiones y hayamos analizado con detenimiento el *output* de los alumnos y la actuación de la profesora. Consecuentemente, no estimamos oportuna la elaboración de un guión.

Este decisivo papel que adquirirá la profesora en la interpretación de nuestros datos también es destacado por Foster (1998:21) en su trabajo sobre la negociación de significado en un aula donde se estudia inglés como segunda lengua. La autora señala la posible intervención de la docente a la hora de sugerir aplicaciones prácticas de los resultados de una investigación.

comportamientos interactivos que se dan en el aula y a la interpretación y valoración de su intervención didáctica (Pérez Gómez, 1985:118-119).

[4] Este instrumento cada vez se usa más en las investigaciones sobre una lengua adicional. Polio y Duff (1994) y Peñate Cabrera (1996), por ejemplo, pidieron a los profesores de su estudio que hicieran una reflexión sobre lo que habían hecho en clase.

[5] La técnica de estimulación de recuerdo ha sido utilizada en algunas investigaciones sobre la adquisición de una L2. Por ejemplo, Hawkins (1985) utiliza esta técnica aunque tan sólo en audio: los participantes se escuchan y hacen los comentarios que consideran oportunos, que, a su vez, son grabados en una segunda casete.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.2.2. Recogida de materiales y familiarización.

Tras haber fijado la fecha en que comenzaremos la grabación, deberemos decidir el momento del primer encuentro de la investigadora con el grupo. Esta visita, que se repetirá en cuatro ocasiones, tiene como único objetivo la familiarización tanto del alumnado como de la propia profesora con el nuevo contexto en el que se van a desarrollar sus clases durante cinco semanas.

2.3.2.3. Grabaciones y transcripciones.

El tipo de observación que llevaremos a cabo en nuestro estudio recibe el nombre de *observación no participante*. Esta modalidad, en contraste con la *observación participante*, consiste exclusivamente en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno. Goetz y LeCompte (1988:153) explican que, como categoría pura, la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa a través de cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos. No obstante, añaden las autoras, los observadores suelen considerarse a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los sujetos de la investigación para así poder centrar su atención en lo que sucede.

No hay duda de que siempre que un investigador observa una escena adquiere una función determinada. Al realizar un estudio en un contexto educativo como es el nuestro, por ejemplo, el investigador interactúa con docente y discentes, aunque a veces sólo lo haga de forma no verbal, e inevitablemente se convierte en participante. Esto no se debe considerar un inconveniente, si bien es preciso reflejar las consecuencias de dicha circunstancia en nuestro informe de investigación.

Tras esta aclaración del estatus de la investigadora en el aula, donde tratará de recoger los hechos sin implicarse, describiremos los dos tipos de grabaciones que nos proponemos hacer y sus posteriores transcripciones.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.2.3.1. Grabación en vídeo.

Las grabaciones en vídeo han sido uno de los instrumentos de toma de datos más importantes durante muchos años. Ya en la investigación llevada a cabo por Politzer (1970) se utiliza este instrumento para analizar el uso que el profesor hace de los materiales característicos del método audiolingüístico.

Las sesiones o las partes de las sesiones en las que exista producción oral por parte del alumnado serán grabadas en vídeo. Creemos oportuno hacer este tipo de grabación porque la información visual que nos proporciona permitirá hacer diversos análisis posteriores, en especial los referidos a elementos no lingüísticos empleados por los alumnos a la hora de dirigirse al profesor.

2.3.2.3.2. Grabación en audio.

Dada la imposibilidad de grabar en vídeo la producción oral de los alumnos en el contexto del pequeño grupo, grabaremos las actividades de ese contexto en audio.

2.3.2.3.3. Transcripciones.

La transcripción posterior se hará con un aparato transcriptor, lo que permitirá transcribir prácticamente el 100% de lo recogido en cada sesión. El uso de las transcripciones ha sido una técnica habitual en los estudios sobre el *output* (Swain y Lapkin, 1995; Tarone y Liu, 1995; Torras Cherta, 1997; Van den Branden, 1997).

Para la transcripción utilizaremos los siguientes símbolos, que hemos adaptado de la relación de símbolos propuesta por Wells (1981:277-278):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P	Profesora
AA	Varios alumnos
[ ]	Se utilizarán por la investigadora para añadir información relevante.
*	Se empleará en lugar de una palabra cuya transcripción haya sido imposible. El número de asteriscos expresará lo más aproximadamente posible la cantidad de palabras que no se han podido transcribir.
...	Los puntos se usarán para indicar las pausas. Un punto se usa para una pausa muy corta. El número de puntos usados corresponde al tiempo estimado de la pausa en segundos. Las pausas de más de cinco segundos de duración se representarán con el símbolo ..8..
____	Cuando dos hablantes digan algo al mismo tiempo, se subrayará la palabra o palabras emitidas a la vez.
-	El guión indicará que el mensaje está incompleto, ya sea por voluntad del hablante –incapacidad para acabar el enunciado o cambio a un enunciado más apropiado– o por voluntad del que escucha –interrupción del enunciado.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.2.4. Notas de campo.

Aunque las grabaciones en vídeo y en audio harán posible analizar detalladamente las clases que queremos estudiar, nuestra presencia en la clase será esencial para tomar notas de campo de todos aquellos aspectos que el vídeo o el casete no puedan captar (Delamont y Hamilton, 1984:21; Nunan, 1992:98).

Las notas de campo, tomadas por la observadora en la clase e inmediatamente después, responderán a: ¿Qué está sucediendo aquí? Goetz y LeCompte (1988) tratan de desglosar esta pregunta y formulan la siguiente serie de preguntas (p.129):

> ¿Qué comportamientos son repetitivos y cuáles anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos? ¿Qué recursos se emplean en dichas actividades y cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes es posible identificar?

> ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ...

Por su parte, Nunan (1992), cuando analiza el sistema de observación COLT[6], expone alguna de las preguntas que necesitan contestación al observar las actividades de una clase (p. 99):

> What is the activity type – e.g., drill, role play, dictation?, Is the teacher working with the whole class or not?, Are students working in groups or individually? If group work, how is it organised? Is the focus on classroom management, language (form, function, discourse, sociolinguistics), or other? (...) Are students involved in listening, speaking, reading, writing, or combination of these?, What types of materials are used? ...

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.3. Métodos e instrumentos para el análisis de datos.

Para realizar el análisis del *output* de los aprendices, trabajaremos con las transcripciones, con las notas de campo y con la información obtenida en las entrevistas que mantengamos con la profesora. Como describen Goetz y LeCompte (1988:36), la etnografía es ecléctica en sus métodos de recopilación de datos y en sus procedimientos de análisis; los etnógrafos se valen de numerosas técnicas de recogida de datos; así, los obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra. Estas investigadoras comparan al etnógrafo con el topógrafo; al igual que un topógrafo localiza puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. En su artículo sobre la investigación desarrollada en el aula y fuera de ésta, Nunan (1991:261) también comenta la necesidad de recurrir a más de un instrumento para obtener varias perspectivas sobre los fenómenos examinados.

---

[6] COLT: Communicative Orientation of Language Teaching. Sistema desarrollado por Allen, Fröhlich y Spada (1984).

Antes de empezar a enumerar el conjunto de pautas con el cual estudiaremos la producción de los aprendices y para cuya selección hemos tenido el primer capítulo como marco de referencia, presentaremos la unidad básica de análisis que utilizaremos para segmentar cada una de las sesiones: la actividad.

2.3.3.1. La actividad.

La elección de una unidad para el análisis del intercambio oral en el aula ha estado guiada por el criterio de que ésta debe ser fácil de identificar y tener un aspecto psicológico como unidad de comportamiento. Siguiendo a Valcárcel y Verdú (1995), adoptaremos el término genérico *actividad* para referirnos a cada unidad de transacción que conforme la sesión de enseñanza/aprendizaje. La definición de actividad que aportan estas autoras dice así (1995:79): "[La actividad es] la mayor unidad de segmentación de un evento en una clase de lenguas..., distinguible sobre la base de los procesos lingüístico-cognitivos y el propósito pedagógico que ambos implican". Asimismo, la definición de tarea/actividad aportada por Breen también resulta clara y completa (1987:23):

> ... any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. "Task" is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning –from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making.

Estableceremos los límites entre las actividades con la ayuda de ciertos actos de habla de la profesora que indiquen un cambio, bien en el propósito pedagógico o en el esfuerzo cognitivo que una actividad demanda. Como explica Swain (1993:161), el tipo de actividad asignado en el aula es importante, ya que de éste dependerá la extensión de la negociación, el tipo de discurso, las oportunidades de participación de los discentes y su grado de implicación .

Para clasificar las actividades, haremos una adaptación de la exhaustiva clasificación elaborada por Valcárcel y Verdú (1995:83-91), la cual agrupa las actividades atendiendo a las cuatro fases de enseñanza/aprendizaje que representan el proceso pedagógico en el que intervienen el docente y los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

discentes: fase de motivación/información, fase de *input*/contenido, fase de práctica y fase de transferencia/aplicación.

En la primera fase, se pretende despertar el interés de los aprendices y activar sus esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como experienciales. En la segunda, los estudiantes se centran en la comprensión del tema y de los modelos de lengua; el objetivo aquí es acercar a los alumnos a la lengua extranjera con actividades de presentación de contenidos e iniciación a una práctica muy limitada que no exige aún producir la lengua oral sino poner en práctica la destreza receptiva. En la fase de práctica, los alumnos prestan atención a aquellos aspectos lingüísticos que presentan dificultad, aislándolos y trabajándolos con detenimiento; asimismo, se centran en ejemplos particulares de lengua y en características de su uso. En la cuarta fase –de transferencia–, se ponen en uso el nuevo conocimiento y las habilidades comunicativas de los aprendices; el principal objetivo de esta fase es ofrecer la oportunidad de que las diversas actividades preparatorias de fases anteriores puedan contribuir a una tarea en la que el énfasis se pone en la comunicación genuina y auténtica. En último lugar, tenemos la prueba de control, procedimiento formal para evaluar el progreso de los alumnos.

Las actividades, aparte de constituir la unidad de análisis en nuestro estudio, representan el marco en el que tiene lugar un intercambio determinado. En nuestra revisión de la literatura que versa sobre el *output* comprensible, no encontramos ningún trabajo que se haya llevado a cabo en un contexto de enseñanza/aprendizaje de LE real. Es decir, las tareas durante las cuales se han examinado los intercambios lingüísticos han sido específicamente diseñadas para tal fin.

De entre los tipos de actividades que se han empleado en estos trabajos destaca, en primer lugar, la actividad de intercambio de información (*two-way task*) (Pica, 1987; Pica et al., 1991 y 1996), que proporciona a cada sujeto el mismo nivel de control sobre la información necesaria para llevar a cabo la tarea y requiere que los alumnos intercambien estos datos. La selección de esta actividad se debe a que invita a los aprendices a la manipulación de su *output* (Pica et al.,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1996:69). En segundo lugar, se encuentra la actividad que consiste en la reconstrucción de una narración a partir de unas fotografías a un interlocutor que no las conoce (Pica et al., 1991; Nobuyoshi y Ellis, 1993). Pica et al. (1991:352) justifican el uso de estos dos tipos de tareas por su estrecha relación con materiales de enseñanza/aprendizaje característicos del aula en que se estudia una lengua adicional, bien como segunda lengua o como lengua extranjera. Así pues, argumentan estas autoras, a pesar de que su trabajo se lleva a cabo en un contexto de carácter experimental, las tareas se corresponden con las que se suelen desarrollar en el aula, por lo que los resultados obtenidos son de relevancia para algunos aspectos de la vida en ella.

Nuestro propósito, sin embargo, es describir los intercambios que surjan en la clase durante las tareas que la profesora proponga, que serán las mismas que aparecen en su programación anual. Nuestra labor se limitará a clasificar las tareas según la clasificación que hemos presentado, lo cual nos permitirá distinguir aquéllas que fomentan la producción lingüística de las que, por el contrario, la obstaculizan.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.4. Análisis de la fluidez.

Como ya comentamos en el capítulo primero de esta tesis, la primera función del *output* está relacionada con la cantidad de producción oral de los alumnos. La producción lingüística proporciona oportunidades al aprendiz para la práctica significativa de sus recursos lingüísticos, así como para el desarrollo de la automatización en el uso de la lengua (McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983:142). Este es uno de los motivos por el que los profesores deben tratar de crear situaciones para que los aprendices hablen (Swain, 1993:158).

Con el fin de analizar en qué medida los estudiantes del grupo elegido tienen ocasión de emplear la lengua que aprenden, haremos una adaptación del sistema de observación conocido como COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*). Dicho sistema fue originalmente diseñado por Allen, Fröhlich y Spada (1984) para examinar los aspectos característicos del discurso del aula, así como para analizar las similitudes o diferencias que existen entre los patrones de interacción que se dan en el aula y la lengua que se emplea fuera de ésta. COLT difiere de los sistemas que le precedieron[7] en que fue elaborado teniendo en cuenta no sólo fundamentos teóricos sobre la competencia comunicativa y la enseñanza comunicativa de la lengua, sino también la investigación que se había llevado a cabo sobre la adquisición de una lengua materna y de una segunda lengua[8].

Este instrumento de observación consta de dos partes: la parte A, "Descripción de las Actividades de la Clase" y la parte B, "Aspectos Comunicativos".

La parte A presenta una serie de categorías derivada de los aspectos pedagógicos recogidos en la literatura sobre la enseñanza comunicativa de la

[7] El sistema diseñado por Fanselow (1977) es uno de ellos, y recibió el nombre de FOCUS (*Foci for Observing Communications Used in Settings*).

[8] Mitchell, Parkinson y Johnstone (1981) –citados en Ellis (1994b:575)– describen un esquema de observación también muy completo en su trabajo "The foreign language classroom: an observational study". *Stirling Educational Monographs* 9. Stirling: Departamento de Educación. Universidad de Stirling. Las cuatro dimensiones básicas que lo constituían eran las siguientes: (1) tema del discurso; (2) actividad lingüística; (3) forma en que el aprendiz se implica en la tarea; (4) organización del aula.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

lengua y fue ideada para aplicarse en tiempo real. Esta "Descripción de las Actividades de la Clase" consta de seis parámetros:

1. Tiempo. Se cronometra la duración de cada actividad, desde su comienzo hasta el comienzo de la siguiente.
2. Actividad. Se describe cada una de las actividades puestas en práctica.
3. Organización de la clase. Se especifica la distribución de los alumnos: trabajo individual, trabajo en gran grupo o en pequeños grupos
4. Contenido. Se estudia el contenido de las actividades –el aspecto que se pretende enseñar.
5. Papel del alumno. Se especifica la destreza que el alumno necesita para cada actividad en concreto.
6. Materiales. Se examina el tipo de materiales utilizados –extensión, origen y propósito.

La Parte B presta atención a los aspectos discursivos del aula y debe aplicarse a partir de una grabación de la observación. "Aspectos Comunicativos" identifica las siguientes categorías:

1. Empleo de la lengua meta. Se especifica el empleo que se hace de la lengua materna y de la segunda lengua.
2. Intercambio de información. Se estudia si la información transmitida es predecible o no.
3. Extensión del discurso. El discurso puede ser mínimo (formado por una palabra), breve (formado por una oración) o largo (formado por más de una oración).
4. Respuesta al estímulo. Se observa si existe reacción explícita a la forma o al contenido del mensaje.
5. Incorporación de lo dicho anteriormente. Se presta atención a la reacción que manifiesta el interlocutor hacia el enunciado del otro interlocutor.
6. Iniciación del discurso. Se mide la frecuencia de los turnos de palabra pronunciados por iniciativa del aprendiz.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

7. Restricción relativa a la forma lingüística. Se estudia si existe o no limitación en cuanto al uso de la lengua que se haga.

De este esquema, escogeremos aquellas categorías que resulten pertinentes para nuestro trabajo. En primer lugar, separaremos las actividades atendiendo a la organización del aula. El tipo de actividad, su contenido y los materiales empleados para su puesta en práctica ya los habremos descrito y codificado previamente según las clasificación propuesta por Valcárcel y Verdú (1995) –ver 2.3.3.1.; asimismo, no será necesario especificar la destreza que cada actividad requiere dadas las características de nuestra tesis. En segundo lugar, atenderemos a la cantidad de producción oral de los alumnos en el gran grupo y en los pequeños grupos. A continuación, estudiaremos la extensión de sus enunciados también en ambos contextos. Por último, examinaremos el uso que hacen los aprendices de su lengua materna en los pequeños grupos. En los subapartados que siguen explicamos cómo llevaremos a cabo el análisis de cada uno de estos aspectos.

2.4.1. Cantidad de producción.

Para examinar la cantidad de producción oral tendremos en cuenta los turnos de palabra de los interlocutores. Al igual que en el estudio de Musumeci (1996:304), un turno de palabra estará marcado por la primera palabra de un enunciado y su fin por la última palabra de éste. Si un interlocutor deja de hablar y otro continúa con el discurso o responde a una pregunta formulada, consideraremos que el turno del primero ha terminado y el del segundo ha empezado. Asimismo, si uno de los hablantes es interrumpido por otro, su turno se da por acabado. Sin embargo, si la pregunta o invitación de un hablante a otro para que siga con el discurso no obtiene respuesta y el primero se ve obligado a tomar de nuevo el turno de palabra, se entiende como una continuación del mismo.

Son numerosos los estudios que han señalado que la cantidad de oportunidades para practicar la lengua es superior en los trabajos en pequeños grupos que en el gran grupo (Jacob et al., 1996:254, Van den Branden, 1997:598).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Sin embargo, el modelo predominante de instrucción es el del gran grupo (*lockstep*), en el que el docente determina el ritmo de la clase y la participación de los discentes[9]. Normalmente, el primero habla durante la mitad o, a veces, tres cuartas partes de la sesión, dejando el resto para ser compartido por los 28-30 alumnos que suelen conformar una clase (Chaudron, 1988:52; Allen et al., 1990:71). Long y Porter (1985:208) sugieren que, de esta manera, a cada alumno corresponde una media de 30 segundos por sesión –o una hora al año. Según estas autoras, si la mitad del tiempo destinado a la destreza oral se destinara a tareas en equipo en lugar de a tareas en el gran grupo, donde un alumno habla y los demás escuchan (en el mejor de los casos), el tiempo total de práctica lingüística anual para cada estudiante cambiaría de una hora a cinco horas y media. Este número de horas supondría un aumento de más de un 500%.

Teniendo en cuenta lo anterior, parece obvio que la siguiente hipótesis se vea confirmada: la cantidad de producción lingüística será mayor en el pequeño grupo que en el gran grupo. Para constatar este extremo, analizaremos primero la producción total de los aprendices en el gran grupo y la contrastaremos con la producción de la profesora; posteriormente, contaremos el número de palabras en los pequeños grupos y, por último, compararemos la participación de algunos de los integrantes de los pequeños grupos en ese contexto con su participación en el gran grupo. La necesidad de precisar la cantidad de producción oral de cada uno de los aprendices cuando trabajan con sus compañeros encuentra su justificación en la siguiente cita de Foster (1993:25):

> ... The range in the individual scores is so wide and the lack of participation by some students is so striking as to make statistics based on group totals very misleading.

Foster llegó a esta conclusión en su estudio sobre el discurso que tiene lugar en los pequeños grupos durante la realización de tres tareas diferentes. Del mismo modo, Swain y Lapkin (1998) detectaron en su investigación, resumida en 1.7.,

[9] Uno de los estudios más completos sobre la distribución de los turnos de palabra fue llevado a cabo por Van Lier (1988), quien intenta identificar la participación del alumno en el discurso de la clase por iniciativa propia. Este autor señala una serie de comportamientos indicativos de esta iniciativa.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

una notable variedad en cuanto a la participación de cada uno de los aprendices en los trabajos en equipo.

2.4.2. Extensión del discurso.

Aparte de la frecuente escasez de oportunidades para la producción oral en el gran grupo que hemos comentado en el subapartado precedente, los enunciados de los discentes en las sesiones guiadas por el docente tienden a ser cortos y sencillos desde el punto de vista semántico. Swain y Lapkin (1989:157), al examinar los datos aportados por Swain y Carroll (1987)[10] en su estudio de la producción oral de estudiantes de francés en un contexto de inmersión, apreciaron que menos de un 15% de los turnos de palabra de los aprendices correspondientes al gran grupo eran largos (más de una oración simple). Los resultados del trabajo realizado por Allen et al. (1990:65) en un contexto similar apuntan en la misma dirección. Como explica Swain (1993:161), los estudiantes necesitan oportunidades de producir un discurso largo que lleve su competencia lingüística al límite al intentar expresarse. El trabajo en equipo, añade la autora, puede ofrecer tal oportunidad.

En función de la extensión del discurso, distinguiremos tres tipos de enunciados: mínimo, breve y largo. Consideraremos que un discurso es mínimo cuando incluya una sola palabra, breve, cuando esté constituido por más de una palabra o por una oración simple, y largo, cuando conste de varias oraciones simples o de una oración compuesta.

La extensión de los turnos de palabra de los estudiantes puede depender del tipo de tarea. Para narrar una historia, el alumno suele tener a su disposición alguna guía o esquema que reduce el esfuerzo y el tiempo de planificación, con lo cual el resultado puede ser cualitativamente diferente al del mensaje transmitido durante una interacción espontánea; probablemente habrá menos fenómenos

[10] SWAIN M. y S. CARROLL. 1987. "The immersion observation study" en B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain, eds., *The Development of Bilingual Proficiency. Final Report: Classroom Treatment*. Toronto: Modern Language Centre, OISE II:190-341.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

dubitativos y el aprendiz construirá enunciados mayores que en discursos no planificados (Holmes, 1984:129; Richards, 1990:76).

2.4.3. Empleo de la lengua materna en los pequeños grupos.

Dado que una de las mayores preocupaciones de los profesores al plantear tareas en pequeños grupos es el uso que hacen los alumnos de su lengua materna, hemos decidido dedicar el presente subapartado exclusivamente a este escenario; un comentario frecuente al respecto, recogido por Ur al estudiar la fluidez en *A Course in Language Teaching* (1996), es el siguiente (p.21): "If they are talking in small groups, it can be quite difficult to get some classes ... to keep to the target language".

En el estudio de Swain y Lapkin (1998:332-333), los aprendices utilizaron su lengua materna en la mayoría de los casos como una herramienta para regular su propio comportamiento y para centrar la atención de sus compañeros en estructuras específicas de la lengua extranjera. Nosotros trataremos de averiguar la función que desempeña la L1 cuando los aprendices recurren a ella en su interacción con otros compañeros.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.5. Análisis de las respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas.

Al producir la L2, las deficiencias lingüísticas de los estudiantes pueden verse reflejadas en su incapacidad para configurar adecuadamente sus palabras. El aprendiz puede percibir esas dificultades lingüísticas con la ayuda de *feedback* externo –por ejemplo, peticiones de aclaración– o de *feedback* interno (Swain 1993:160).

En este subapartado nos centraremos en el *feedback* interno. Nuestro interés consiste en averiguar si los alumnos que estudiaremos identifican por sí solos deficiencias en su conocimiento al tratar de producir la lengua inglesa y, en caso afirmativo, examinar cómo reaccionan para erradicarlas. Las preguntas, pues, que guían nuestro análisis son dos:

1. ¿Producir la lengua extranjera puede llevar a los aprendices de nuestro estudio a concienciarse de lo que no saben o conocen sólo en parte?
2. En caso de que los aprendices se percaten de sus lagunas lingüísticas al intentar producir la lengua extranjera, ¿son esas lagunas de orden gramatical, léxico o fonológico?

Según de Bot (1996:549), el rastreo que ha de emprender el individuo en su memoria para dar con el vocablo adecuado es más efectivo para el aprendizaje que recibir la solución de otro interlocutor. La explicación a esta declaración la encuentra de Bot en la cantidad de atención requerida. Este autor entiende la atención como una serie de recursos que deben ser compartidos por varias actividades de procesamiento. Desde este punto de vista, la atención selectiva es fundamental en el aprendizaje: la concentración de la atención en procesos específicos de producción puede estimular el desarrollo de las conexiones en la memoria. Si la intención comunicativa, la forma y el contenido de un mensaje no se corresponden, el hablante centrará sus esfuerzos en la fuente de esa descoordinación. Por ejemplo, si es un problema de forma, el hablante se ocupará exclusivamente de ésta por unos momentos.

Para el análisis de las lagunas lingüísticas, trataremos de detectar los episodios críticos relacionados con la lengua, al igual que hicieron trabajos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

anteriores (Kowal y Swain, 1994; Swain y Lapkin, 1995). Como señalamos en 1.5.1., Swain y Lapkin (1995:378) definen los episodios críticos relacionados con la lengua como cualquier segmento de la producción en que un aprendiz habla sobre un problema lingüístico que descubre y lo resuelve bien correcta o incorrectamente, o simplemente lo resuelve sin considerarlo un obstáculo. En este apartado, nosotros atenderemos a la segunda parte de la definición –la solución que da el alumno a su laguna sin identificarla de manera explícita–, ya que más adelante estudiaremos aquellas ocasiones en que un aprendiz reflexiona en voz alta sobre su *output* (2.7). De esta manera, pretendemos distinguir las situaciones que únicamente contienen autocorrecciones –denominadas *self-repairs* por Schegloff (2000:208)– de aquéllas en que está presente la función metalingüística.

La clasificación de los episodios críticos relacionados con la lengua que aparezcan a lo largo de las cinco semanas que durará nuestro período de observación la estableceremos en función de los datos que extraigamos de las actividades realizadas en el gran grupo y en los pequeños grupos, y no previamente. Nuestro objetivo es catalogar cada episodio según el aspecto lingüístico que trate e incorporarlo en una base de datos que crearemos a tal efecto. Asimismo, analizaremos la corrección o incorrección de esos episodios, ya que no sólo importa que los alumnos tomen conciencia de sus lagunas lingüísticas, sino que sean capaces de suprimirlas.

A la vez que examinamos estas reparaciones posteriores a la emisión de los errores de las cuales el interlocutor es testigo, denominadas por Hockett (1967) *autocorrecciones manifiestas* (*overt editing*), señalaremos las autocorrecciones previas a la articulación del mensaje. A estas últimas se refiere el mismo autor con el nombre de *autocorrecciones encubiertas* (*covert editing*). Esta monitorización se manifiesta por medio de las pausas que el hablante hace al intentar construir un mensaje (Morrison y Low, 1983:235).

Investigaciones como la de Rowe (1974) y la de White y Lightbown (1984) han mostrado que si los estudiantes hacen una pausa de más de un segundo antes de responder, mientras están respondiendo, o cuando cometen un error, los profesores tienden a interrumpir, repetir la pregunta, formular otra, corregir o

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

llamar a otro alumno. Precisamente, cuando un aprendiz percibe una laguna lingüística, lo que suele necesitar es tiempo. Nosotros, siguiendo a Torras Cherta (1997:197-198), registraremos los fenómenos dubitativos a los cuales recurren los alumnos para ganar tiempo y poder así poner solución a su problema lingüístico. Los fenómenos dubitativos que observaremos con detenimiento serán las pausas –pueden ser vacías, de diversos segundos de duración, o llenas, transcritas como *ehm*–, las reiteraciones y las palabras o expresiones en la lengua materna –*no* o *a ver*.

Con el fin de atenernos a la limitación exigida por el aspecto que vamos a estudiar, dichos fenómenos los contabilizaremos como sigue: tendremos en cuenta únicamente aquellos empleados entre la primera versión del episodio y la versión definitiva.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.6. Análisis de las comprobaciones de hipótesis durante la interacción.

Como ya comentamos en el capítulo precedente, producir lengua es una manera de comprobar una hipótesis sobre la comprensibilidad del mensaje o su corrección lingüística (Swain, 1995:126). A veces, el *output* del aprendiz lleva al interlocutor a proporcionar *feedback* que puede llevar al primero a la modificación de su mensaje, estableciéndose así una negociación. Esta última es lo que diferencia la condición interactiva de la no interactiva y se da cuando hay una asimetría reconocida entre la transmisión de un mensaje y su recepción (Gass, 1997:108). Además, en la negociación el aprendiz se detiene en la parte del discurso que presenta problemas, tanto desde el punto de vista productivo como perceptivo. Esa atención, por otro lado, posibilita la concienciación del alumno de alguna deficiencia en su sistema lingüístico y puede conducirle a la reestructuración del mensaje (Gass y Varonis, 1994:299; Pica, 1994:514). Esta importancia concedida a la atención está presente también en la literatura general sobre educación. Así, Osborne y Wittrock (1983:494) afirman:

> The pathway to the construction of meaning from an experience does not begin with that experience. Rather, it begins with selective attention of that experience where selective attention is influenced by a variety of aspects of long-term memory and cognitive processes.

Por todo lo expresado en el párrafo anterior, resulta evidente la necesidad de atender a la negociación que se producirá en el aula. Nos proponemos examinar las interacciones que tengan lugar entre la profesora y los aprendices y entre los propios aprendices al llevar a cabo diferentes tareas con el fin de identificar la manera como los alumnos modifican su *output* cuando la docente o un compañero indica dificultad para entenderlos. Este análisis de las reparaciones que surgen a instancias de otro (*other-initiated repairs*), como designa Schegloff (2000:208) a este tipo de modificaciones, se centrará en las negociaciones que se establezcan a partir de las solicitudes de reformulación y tratará de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Los aprendices modificarán sus enunciados para acercarlos más a la lengua que aprenden cuando la profesora o un compañero les pida que aclaren o

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

confirmen su *output*?; ¿o repetirán lo que han dicho previamente?; ¿añadirán palabras nuevas?

Los resultados de trabajos anteriores (Pica, 1987; Musumeci, 1996; Lyster y Ranta, 1997; Van den Branden, 1997) señalan, no obstante, que las solicitudes de reformulación, a pesar de su eficacia para estimular al alumno a modificar su enunciado, no constituyen el tipo de *feedback* aplicado con más frecuencia en el aula. Cuando un alumno no responde en unos segundos a la pregunta o dice una oración incorrecta o incomprensible, son pocas las probabilidades de que el docente le anime a modificarlo; éste muchas veces cede el turno a otro aprendiz o simplemente dice él mismo la respuesta correcta.

En vista de los resultados obtenidos en otros estudios, tras hallar las peticiones de reformulación, nos centraremos en aquellas ocasiones en que bien la profesora o un aprendiz responde a un error de otro aprendiz con correcciones, ya que estas últimas sí representan la variedad de *feedback* más comúnmente utilizada en el aula. Por tanto, y aunque es el *output* de los alumnos lo que nos interesa estudiar, vemos imprescindible responder a las siguientes preguntas: ¿El número de correcciones en el gran grupo es superior al número de solicitudes de reformulación, como han indicado otros trabajos?; ¿qué sucede en los pequeños grupos?

Posteriormente, nos ocuparemos de las reacciones de los alumnos a estas correcciones.

En los subapartados que siguen explicamos en detalle cómo llevaremos a cabo la investigación sobre las solicitudes de reformulación y las correcciones, tanto en el contexto del gran grupo como en el contexto del pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.6.1. Solicitudes de reformulación.

La codificación de los datos la haremos según el modelo de interacción negociada desarrollado y descrito por Gass y Varonis (1985). El modelo consta de cuatro elementos: 1) un enunciado-detonante (*trigger*) –que aparecerá representado en nuestro trabajo con la letra *D*– el cual genera o provoca la incomprensión total o parcial por parte del que escucha; 2) señal (*indicator*) por parte del que escucha que indica la existencia de un problema en la comprensión, y a la que nos referiremos con la letra *I*; 3) un intento del hablante de aclarar el *input* no aceptado, denominado *reparación* (*repair*), y que señalaremos con la letra *R*; 4) una reacción a la respuesta (*reaction to the response)*, elemento opcional que expresa bien la aceptación del que escucha o mayor grado de dificultad con la reparación del hablante, y que codificaremos como *RR*. El siguiente intercambio entre alumnos no nativos ilustra estos elementos (Gass y Varonis, 1985:152):

Alumno1: I'm living in Osaka.
A2: Osaka?
A1: yeah.
A2: yeah, Osaka, Osaka.
A1: What do you mean?
A2: Osaka (palabra japonesa).
A1: oh.
A2: I'm not really mean Osaka city. It's near city.
A1: near city?

Gass y Varonis acompañan este ejemplo de su representación gráfica (p.152):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

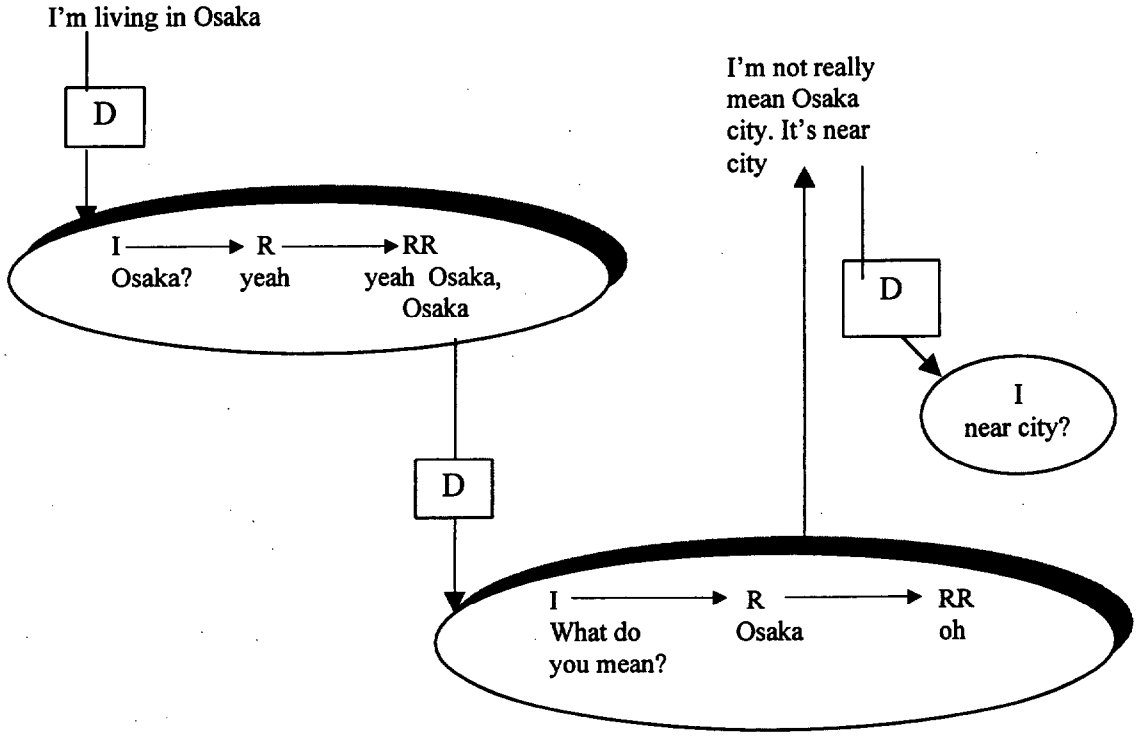


Gráfico 2.1. Ejemplificación de la negociación de significado.

Este esquema fue específicamente creado para estudiar el *input* inaceptable en conversaciones entre dos hablantes no nativos y nosotros lo usaremos para señalar las modificaciones de la producción que hace el aprendiz cuando el interlocutor, bien sea éste un compañero o la docente, le comunique la existencia de algún obstáculo en la comprensión. Pica et al. (1989) también utilizaron este modelo para examinar las reacciones de diez adultos que aprendían inglés como segunda lengua a las indicaciones de incomprensión expresadas por diez hablantes nativos. A tal efecto, estas autoras elaboraron una base de datos que adaptaremos atendiendo a los resultados que obtengamos. La base de datos de Pica et al. incluye cuatro solicitudes de reformulación diferentes (p.86):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1	Petición de aclaración
2	Petición de confirmación por medio de la repetición del enunciado inicial
3	Petición de confirmación por medio de la modificación del mismo
4	Petición de confirmación que completa el enunciado inicial

Tabla 2. 1. Señales de incomprensión empleadas durante la negociación

La base de datos sobre las respuestas de los aprendices a las indicaciones de dificultad en la comunicación contiene siete tipos de respuesta (pp.86-87):

1	Cambio de tema
2	Emisión de información relacionada con el tema, pero que no resuelve los problemas de entendimiento
3	Repetición de la modificación propuesta por el que escucha
4	Modificación del enunciado inicial
5	Repetición del enunciado inicial
6	Confirmación o reconocimiento de la señal
7	Indicación de incapacidad para responder

Tabla 2. 2. Respuestas del aprendiz a las señales de incomprensión

Nos proponemos dar respuesta a dos preguntas en concreto:

1. ¿Qué tipos de solicitudes de reformulación predominan en el gran grupo?; ¿y en los pequeños grupos?
2. ¿Qué respuestas dan los aprendices a las distintas solicitudes de reformulación en el gran grupo?; ¿y en los pequeños grupos?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Estos síntomas de dificultad se pueden producir en las distintas situaciones de aprendizaje que se dan en el aula, aunque no siempre se formulan con el mismo objetivo. Basándonos en la distinción propuesta por Van Lier entre las clases de reparación que puede haber (1988:188-189), la cual estudiamos en 1.6.2.1., intentaremos analizar por separado las negociaciones que traten de resolver problemas comunes a toda interacción y aquéllas que posean un marcado enfoque pedagógico. Denominaremos *negociación de carácter conversacional* a la primera variedad, y a la segunda, *negociación de carácter didáctico*. Como comenta Van Lier, es de esperar que las dos orientaciones operen en el aula en diferentes momentos y de forma independiente; cuando la interacción se asemeje al discurso llevado a cabo en L1, predominará el enfoque conversacional y cuando una actividad sea característica del aula, prevalecerá el enfoque didáctico. Por consiguiente, el esquema de Gass y Varonis (1985) del que partimos, diseñado en principio para negociaciones conversacionales, lo emplearemos igualmente para el estudio de las negociaciones didácticas. Teniendo en cuenta estos dos enfoques nos proponemos indagar en lo siguiente: ¿De qué carácter es la negociación que predomina en el gran grupo?; ¿y en los pequeños grupos?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.6.2. Correcciones.

Para el examen de las correcciones lingüísticas llevadas a cabo en el gran grupo y en los pequeños grupos y las reacciones que éstas causen, adaptaremos el modelo utilizado por Lyster y Ranta (1997) en su investigación –ver 1.6.2.1.–, el cual recoge dos tipos de correcciones: la corrección implícita y la corrección explícita.

La corrección implícita incluye la reformulación del enunciado del aprendiz o parte de éste, pero excluye el error. Las denominaciones que ha recibido en inglés este patrón han sido varias. Lyster y Ranta se refieren a él como *recast*, término perteneciente a la literatura sobre la adquisición de una L1 y adoptado por Doughty (1994)[11], citada en Lyster y Ranta (1997:46). Por su parte, Spada y

[11] DOUGHTY, C. 1994. "Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners" en J. Alatis, ed. GURT 1993:96-108. Washington DC: Georgetown University Press.

Fröhlich (1995)[12] dan a estas reformulaciones el nombre de *paráfrasis* (*paraphrase*). Una década antes, Bruton y Samuda (1980), en su estudio sobre la corrección de errores en el contexto de pequeños grupos –resumido en 1.6.2.2.– emplean la expresión *presentación directa por parte del compañero de un enunciado alternativo* (*straight alternative by peer*). Por último, en los setenta, Chaudron (1977) sitúa estas correcciones en las categorías de *repetición con cambio* (*repetition with change*) y *repetición con cambio y énfasis* (*repetition with change and emphasis*).

Nosotros hemos optado por la designación *corrección implícita* para hacer referencia al tratamiento directo del error porque consideramos que es la que mejor refleja la actitud de la persona que hace la corrección. Esta clase de corrección, al no aparecer junto a frases como "you mean", "deberías decir" o ir acompañada del adverbio de negación "no", como sucede con las correcciones explícitas, pueden ser difíciles de captar. Algunas de ellas, no obstante, presentan el aspecto corregido de forma aislada, lo cual hace que resulten más obvias al aprendiz que aquellas que se limitan a incorporar la modificación lingüística pertinente en una parte del discurso.

La corrección explícita, como adelantamos en el párrafo anterior, acompaña la estructura o el vocablo correcto de frases que indican abiertamente la necesidad de la modificación, o rechaza el enunciado del aprendiz con un adverbio de negación antes de proponer una alternativa. En inglés destacan dos denominaciones para dicha acepción: *explicit correction*, usado por Carroll y Swain (1993) y por Lyster y Ranta (1997) en su artículo –del cual nosotros hemos partido para obtener nuestra traducción al español– y *rechazo por parte del compañero* (*rejection by peer*), propuesto por Bruton y Samuda (1980).

Recogeremos las correcciones implícitas y explícitas que afecten al significado, a la gramática y a la fonología del enunciado. Asimismo, al igual que Lyster y Ranta, incluiremos en el aspecto semántico las traducciones que surgen

[12] SPADA, N y M. FRÖHLICH. 1995. *COLT. Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications.* Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research –trabajo citado en Lyster y Ranta (1997:46).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

como respuesta al empleo no solicitado de la lengua materna, ya que coincidimos con las autoras en que éstas cumplen el mismo papel que una corrección propiamente dicha (p.47).

Después de distribuir las correcciones en las dos categorías y de señalar las palabras o expresiones reformadas, analizaremos las reacciones de los aprendices a éstas, tal y como las entienden Lyster y Ranta, que se refieren a ellas con el término *uptake*. Las autoras recurren a la teoría de los actos de habla[13] para introducir la noción de *uptake* en el estudio del tratamiento del error. Mientras que *uptake* ha sido definido en otros trabajos (Allwright, 1984) como lo que los estudiantes dicen haber aprendido en una lección determinada, en el modelo en el que nos basamos se describe como aquel enunciado del alumno comunicado inmediatamente después del *feedback* del profesor o, en nuestro caso, también del de un compañero, el cual constituye una reacción a la intención del interlocutor de llamar la atención sobre algún aspecto del enunciado detonante. Así entendido, pues, el *uptake* –en nuestra tesis, *reacción*– revela lo que el estudiante trata de hacer con el *feedback*.

Puede haber dos tipos de reacciones: (a) las reacciones que incluyen la reparación del error (*repair*); (b) las reacciones en las que el enunciado aún debe ser reparado (*needs-repair*). Dentro de la primera opción, llamada por Schegloff, Jefferson y Sacks (1977) *reparación emprendida a instancias de otro* (*other-initiated repair*), distinguiremos, por un lado, dos variedades: la repetición y la incorporación. La repetición hace referencia a la producción del alumno de una forma aislada del *feedback* de su interlocutor; la incorporación consiste en la inclusión en el enunciado de la corrección propuesta por el profesor o por el compañero. Por otra parte, señalaremos aquellos casos en los que la reparación la lleva a cabo un estudiante distinto al que cometió el error (*peer-repair*).

En la segunda opción, registraremos todos aquellos ejemplos en los que el alumno vuelve a emplear la misma forma inaceptable.

---

[13] AUSTIN, J. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press; MEY, J. 1993. *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tras la reparación, los profesores a menudo confirman la forma correcta antes de continuar con el discurso por medio de declaraciones cortas de aprobación –*refuerzo* (*reinforcement*)– o de repeticiones del enunciado del alumno.

Denominaremos *continuación del intercambio oral* (*topic continuation*) a la inexistencia de reacción, y puede ser responsable de ella tanto el estudiante cuyo enunciado ha sido modificado como un compañero o el docente.

Este modelo de Lyster y Ranta para el tratamiento del error fue inicialmente diseñado para interacciones profesor-alumno, y nosotros lo aplicaremos, además, a las interacciones alumno-alumno. Puesto que nuestro interés reside en el *output* del aprendiz y en las autocorrecciones que él es capaz de hacer, el eje de este subapartado está representado por estas preguntas:

1. ¿Los aprendices reaccionan ante las correcciones implícitas en el gran grupo y en los pequeños grupos?; ¿y ante las correcciones explícitas? En caso afirmativo, continuaremos con la serie de preguntas nº2.
2. ¿Los aprendices reparan sus errores como respuesta a las correcciones?; ¿o vuelven a repetir los mismos errores?

Pero primero tendremos que averiguar el número de correcciones correspondiente a una y a otra variedad, también en esta ocasión tanto en el escenario del gran grupo como en el del pequeño grupo.

El gráfico 2.2. resume nuestra adaptación del modelo de estas autoras:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004



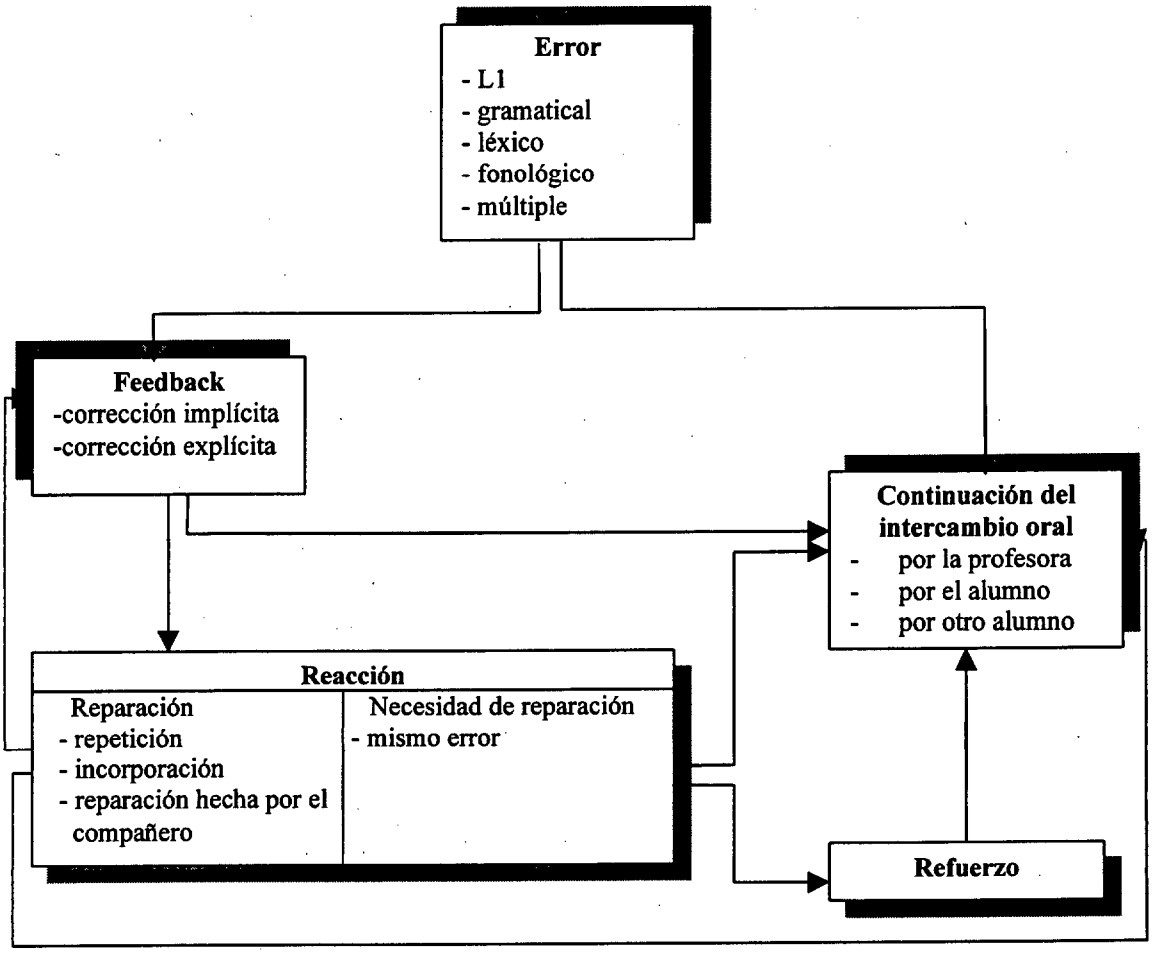


Gráfico 2. 2. Secuencia de tratamiento del error.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.7. Análisis del metalenguaje.

Los estudiantes de una LE a menudo pasan la mayor parte del tiempo en el aula realizando actividades metalingüísticas que consisten esencialmente en aprender reglas de gramática y memorizar vocabulario. Esto se debe a que la habilidad para reflexionar sobre la lengua se suele asociar con una mayor habilidad para aprender idiomas (Gass, 1997:158).

En los primeros métodos de enseñanza, la mayoría de las actividades llevadas al aula sometían a los alumnos a este tipo de concienciación y proporcionaban de forma directa los medios para ponerlos en contacto con determinadas cuestiones semánticas, gramaticales o fonológicas. No obstante, la concienciación metalingüística se puede alcanzar de otras maneras: los propios estudiantes pueden hacer uso de la lengua materna o de la lengua extranjera para discurrir acerca del funcionamiento de esta última, adoptando así una orientación metalingüística; o a los aprendices se les puede hacer ver sus errores durante la negociación por medio del *feedback* metalingüístico (Gass, 1997:158). A cada uno de estos modos de invitar al alumno a la concienciación metalingüística dedicaremos un subapartado.

2.7.1. Autocorrecciones.

En este subapartado tenemos el objetivo de reunir los segmentos de producción en que un aprendiz habla sobre un problema lingüístico que detecta y resuelve, bien correcta o incorrectamente. Recordemos que en el apartado 2.5., explicamos que allí incluiríamos las autocorrecciones que realicen los alumnos mientras hablen, pero prescindiríamos de aquellos episodios que contengan información metalingüística. Ahora nos ocuparemos de observar si los alumnos de nuestro estudio recurren al metalenguaje cuando se autocorrigen, como han apuntado algunos trabajos (Kowal y Swain, 1994; Swain y Lapkin, 1995) y, en caso afirmativo, analizaremos el metalenguaje que los aprendices emplean.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.7.2. *Feedback* metalingüístico

Nuestro propósito es estudiar las ocasiones en que un alumno recibe *feedback* metalingüístico, tanto de la profesora como de un compañero.

Según Schmidt (1990), las investigaciones sobre la adquisición de una lengua adicional se han preocupado más por la ignorancia del aprendiz que por su conocimiento. El papel de la concienciación en este ámbito ha ido adquiriendo relevancia paulatinamente. Rutheford y Sharwood Smith (1985), por ejemplo, plantean que las situaciones en que el profesor invita a los estudiantes a atender a las regularidades de la lengua que aprenden favorecen el proceso de aprendizaje en mayor medida que aquellas situaciones en que los aprendices tienen que extraer por sí solos los aspectos de una regla gramatical del *input*. Tomasello y Herron (1989), por su parte, demuestran que la comparación cognitiva que tiene lugar durante la comprobación de hipótesis facilita el aprendizaje de una L2. Estos autores subrayan en su artículo el beneficio de aquella producción que tiene las hipótesis de los alumnos como punto de partida y va además acompañada de *feedback* negativo explícito; dicho beneficio repercute sobre todo en la retención de estructuras típicamente problemáticas. En esta misma línea de investigación se encuentra Shaffer (1989), quien trata de acabar con el mito de la exclusiva eficacia de los enfoques inductivos para enseñar conceptos gramaticales sencillos y señala las ventajas que dichos enfoques pueden proporcionar al aprendizaje de una lengua, especialmente para aquellos alumnos de nivel más bajo.

Ocho años más tarde, Lyster y Ranta (1997) presentan su trabajo sobre el *feedback* que puede suministrar el profesor –1.6.2.1.– y uno de los seis tipos de *feedback* que incluyen en él es el *feedback* metalingüístico, el cual puede estar constituido por comentarios, por información o por preguntas relacionadas con la corrección del enunciado del discente. Los comentarios metalingüísticos indican generalmente que la producción contiene algún error; la información metalingüística suele ofrecer datos que hacen referencia a la naturaleza del error o a la definición de una palabra; las preguntas metalingüísticas, por su parte, apuntan también al aspecto que precisa modificación, pero tratan de extraer información del alumno (p.47).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En esta segunda parte de nuestro estudio de la función metalingüística tenemos el propósito de detectar pruebas del conocimiento de los jóvenes sobre el funcionamiento de la lengua en sus reacciones al *feedback* metalingüístico emitido por la profesora o por un compañero. Para ello, daremos respuesta a tres preguntas:

1. ¿Reaccionan los alumnos ante los comentarios metalingüísticos? En caso afirmativo, ¿qué tipo de respuesta dan?
2. ¿Reaccionan los alumnos ante la información metalingüística? En caso afirmativo, ¿qué tipo de respuesta dan?
3. ¿Reaccionan los alumnos ante las preguntas metalingüísticas? En caso afirmativo, ¿qué tipo de respuesta dan?

La presentación de los datos la haremos atendiendo a estas cuestiones. No obstante, y como ya explicamos en 2.6.2., el estudio de Lyster y Ranta se basa en el patrón profesor-alumno y nosotros aplicaremos las pautas de análisis que ellas proponen también a las interacciones alumno-alumno.

Las investigaciones recientes sobre lo que dicen los aprendices acerca de la función y la aplicación de la lengua que aprenden, realizadas en contextos de inmersión (Kowal y Swain, 1997; Swain y Lapkin, 1998), han recurrido a tareas expresamente creadas para facilitar que éstos manifiesten su conocimiento y obtengan *feedback* relevante de sus compañeros y/o de su profesor. La preocupación por estas tareas viene justificada por la teoría de que cuanto mejor entiendan los aprendices el funcionamiento de la lengua, mayor será su progreso (Kowal y Swain, 1997:287). Nuestro objetivo en este subapartado es indagar en qué medida cada una de las actividades desarrolladas en el aula consigue hacer que los estudiantes se planteen el empleo de determinadas formas lingüísticas a la vez que elaboran su mensaje oral. Nos proponemos, de la misma manera, examinar cómo el uso de la lengua sirve de herramienta para el aprendizaje del inglés mediante la selección consciente del mismo como objeto de monitorización y reflexión.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 3

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 3. Desarrollo de la investigación y análisis de los resultados.

3.0. Introducción.

Antes de exponer los resultados de esta investigación, queremos agradecer el esfuerzo realizado por la profesora de secundaria del grupo de 2ª D para que la elaboración de nuestro proyecto fuera una realidad. Por un lado, la docente hizo posible que el período de observación transcurriera con normalidad. Este período tuvo una duración de 18 sesiones, o sea de 15 horas y cuarto o 900 minutos, y no de 20 sesiones como habíamos previsto –las otras dos sesiones no se dieron debido a una fiesta de Carnaval y a una huelga de los alumnos en contra de la Selectividad, respectivamente. Por otro lado, la profesora estuvo siempre disponible para las numerosas entrevistas que fue preciso realizar.

En esta investigación hemos hecho uso de la entrevista posterior, que se hacía por las tardes, y de la técnica de la estimulación de recuerdo; a esta última recurrimos especialmente mientras llevábamos a cabo el análisis de los resultados. Aunque las entrevistas posteriores fueron, por supuesto, de utilidad cuando comenzamos el análisis detallado de los datos nos encontramos con que muchas de las preguntas que nos hacíamos sólo podían ser respondidas por la profesora.

Del mismo modo, aunque las transcripciones se fueron haciendo semanalmente y ver las cintas de vídeo y escuchar las casetes con la profesora ayudó en ese momento a aclarar las dudas que surgieron, cuando comenzamos el análisis de los resultados volvimos a necesitar la colaboración y el conocimiento de la profesora. Esto supuso ver y escuchar de nuevo las cintas de vídeo y escuchar las casetes. Por lo tanto, queremos destacar el papel que esta docente ha desempeñado para que el trabajo de campo se haya podido llevar a cabo satisfactoriamente y el análisis de los resultados se haya podido efectuar con rigor.

El propósito en esta tesis era dar respuesta a las siguientes preguntas:

-¿Qué oportunidades tienen los alumnos de 2º de BUP de hacer su producción oral comprensible al dirigirse a su profesora o a sus compañeros?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

-¿Cómo hacen comprensible su *output* estos alumnos?

Mediante el análisis de los datos recogidos durante las cinco semanas en el aula se pretendía examinar en qué medida estos aprendices tenían oportunidad de producir lengua oral y en qué circunstancias.

En primer lugar, establecimos qué grupo estudiaríamos, para lo cual tuvimos en cuenta dos factores:

1. La familiarización de los alumnos con su profesora y con sus compañeros desde un punto de vista meramente social.
2. La familiarización de los alumnos con el enfoque didáctico de la profesora y con la dinámica del grupo.

Según nos explicó la docente, el ambiente de la clase y el talante de los alumnos eran puntos que aseguraban el éxito de la tarea y garantizaban a la docente que tanto en presencia como en ausencia de la investigadora, los chicos seguirían su línea habitual de aprendizaje.

Una vez hubimos decidido quiénes iban a ser los sujetos de la investigación, iniciamos el proceso de la toma de datos, que comenzaremos a describir en el siguiente subapartado.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.1. Recogida de datos.

La fase de recopilación de los datos se desarrolló tal y como establecimos en el capítulo segundo.

3.1.1. Entrevistas con la profesora.

3.1.1.1. Entrevista previa.

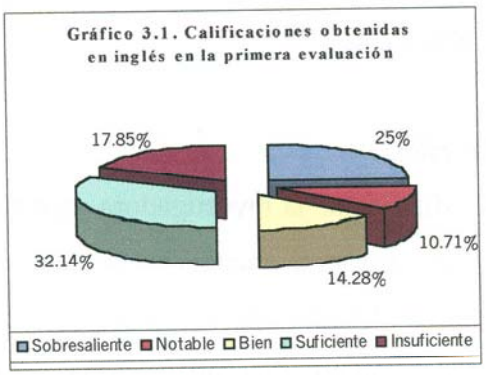
Empezamos el proceso de toma de datos con la entrevista previa, en la que intentamos obtener información de los sujetos de la investigación y del tipo de enseñanza que la profesora llevaba a cabo.

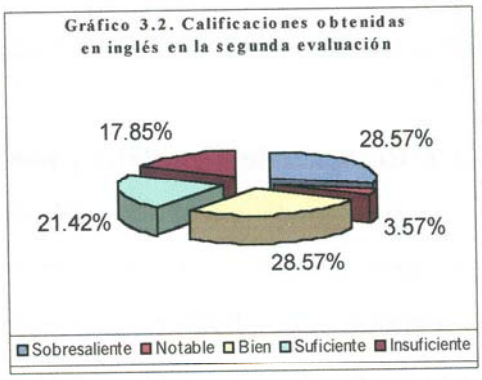
Los sujetos de nuestra tesis fueron 28 alumnos (10 chicos, 18 chicas) de 2º de BUP, que en su mayoría tenían un nivel socioeconómico medio. Este era el quinto año que los alumnos recibían enseñanza del inglés como asignatura

obligatoria; los tres primeros años, tuvieron tres sesiones semanales de 55 minutos y los otros dos, cuatro sesiones semanales de la misma duración.

De entre los 28 alumnos, tres repetían curso y uno tripitía. Por otro lado, dos alumnas recibían clases particulares de lengua inglesa (Ángela y Mercedes). A la mitad de los estudiantes que constituían este grupo la profesora le había dado clase con anterioridad, bien en 1° de BUP o en el mismo nivel en años anteriores.

La profesora calificó la conducta del grupo de muy buena, aunque era consciente de que ésta empeoraba con el resto del profesorado. Asimismo, la docente se sentía satisfecha del rendimiento de sus alumnos, el cual cambiaba de nuevo negativamente en las demás asignaturas. En la evaluación inmediatamente anterior a nuestro período de observación, la 1ª del curso, un 32.14% (9) de los alumnos había aprobado todas las asignaturas y un 17.85% (5) había suspendido una o dos. Los porcentajes de las calificaciones obtenidas en Inglés habían sido más altos, como muestra el gráfico 3.1. En cuanto a la 2ª evaluación, que se llevó a cabo durante las cinco semanas que permanecimos en el centro, un 21.42% (6) de los alumnos aprobó todas las asignaturas y un 28.57% (8) aprobó una o dos. Por el contrario, se advierte en el gráfico 3.2., en Inglés el número de aprobados y de suspensos permaneció igual, aunque sí variaron las calificaciones recibidas por los alumnos aprobados:





© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Una vez obtenidos los datos referentes al perfil de alumnado con el que realizaríamos nuestro proyecto, planteamos algunas preguntas a la profesora sobre su práctica docente.

Emplea únicamente como guía gramatical el libro de texto asignado a este nivel, *Generation 2000*[1], aunque no sigue el orden establecido en el mismo. Tampoco suele hacer uso de las actividades que el libro incluye, ya que prefiere sustituirlas por otras que considera más atractivas, muchas veces creadas por ella misma.

La planificación de cada una de las unidades didácticas que lleva al aula la hace por escrito, aunque eso no significa, aseguró, que la siga rigurosamente. El tipo de unidad didáctica que predomina en sus clases es el de presentación-práctica-producción. La duración estimada de una unidad didáctica es de seis sesiones o, lo que es lo mismo, de semana y media de clase.

Las tres unidades didácticas que tenía previsto desarrollar durante el mes de febrero y la primera semana de marzo –período en el que determinamos que llevaríamos a cabo nuestra grabación y que representaba aproximadamente el ecuador del curso académico– reciben en el libro el nombre de *The future in your hands*, *You must be home by eleven* y *My big ambition*, en las que los alumnos estudiaron el empleo de *will*, *may* y *must*. Asimismo, durante este período también se pusieron en práctica actividades relacionadas con el libro que los alumnos estaban leyendo en casa, *Jane Eyre*, y ejercicios de repaso de las unidades centradas en el tiempo de pasado vistas anteriormente.

3.1.2. Recogida de materiales y familiarización.

Una vez asignada la fecha de grabación, decidimos que la investigadora asistiría a las cuatro sesiones de la semana previa. Los dos primeros encuentros con el grupo de alumnos se produjeron sin cámara de vídeo. El tercer día se colocó la cámara de vídeo en el lado derecho del aula, pero los alumnos ignoraban que no estaba funcionando. Con estos contactos previos al período de observación pretendíamos que los chicos se familiarizaran con el nuevo aspecto que durante cinco semanas

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cobrarían sus clases de inglés y que la presencia de una persona ajena al centro en la clase no desviara excesivamente su atención. Tras la última sesión, la profesora nos explicó su programación para la semana siguiente.

3.1.3. Grabaciones y transcripciones.

3.1.3.1. Grabación en vídeo y transcripciones.

La grabación de los intercambios ocurridos en el gran grupo se pudo efectuar sin dificultad. Las transcripciones de la producción oral de los aprendices y de la profesora se iban haciendo semanalmente.

3.1.3.2. Grabación en audio y transcripciones.

La grabación en audio de la producción de los aprendices mientras trabajaban en pequeños grupos presentó algunos problemas. Al no disponer de las ventajas visuales del vídeo ni del silencio característico del contexto del gran grupo, en el que suele hablar solamente una persona, bien la profesora o uno de los alumnos, y los demás escuchan, distinguir las intervenciones de cada uno de los jóvenes a la hora de transcribir los datos se convirtió en una ardua tarea. La colaboración de la profesora en esta fase fue fundamental y su familiarización con las voces de los estudiantes desempeñó un papel decisivo.

Durante las grabaciones de la producción lingüística de los pequeños grupos, los aprendices eran conscientes de que les estábamos grabando, pero con el fin de reducir su ansiedad o timidez, no les pedimos que emplearan un micrófono ni que hablaran deliberadamente en la dirección del magnetófono. De esta manera, esperábamos perturbar lo menos posible el desarrollo de la grabación. Esta medida, utilizada también en la investigación de Foster (1998) sobre la negociación de significado en los pequeños grupos –2.4.1. – tuvo una consecuencia negativa: tres pequeños grupos fueron descartados porque la mayor parte de la grabación era inaudible.

[1] GRANGER, C., BEAUMONT, D. y D. SAWER. 1993. *Generation 2000.* Oxford: Heinemann.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

No obstante, las condiciones acústicas no constituyeron el único motivo por el que algunas producciones no pudieron analizarse. En tres ocasiones, los estudiantes hablaron la mayor parte del tiempo en español.

Los pasos que seguimos para la transcripción de los datos fueron los siguientes. En primer lugar, la investigadora escuchó y transcribió todas las interacciones dadas durante el período de la observación. A continuación, la investigadora y la profesora escucharon las casetes conjuntamente; esta última iba realizando las correcciones que estimaba oportunas –referidas en todos los casos a la correspondencia entre las voces y los nombres de los alumnos. En tercer lugar, la profesora escuchó sola el conjunto de las transcripciones y volvió a hacer algunas modificaciones. Por último, la investigadora revisó las correcciones hechas por la profesora y escuchó las grabaciones de nuevo. A pesar de estos repetidos análisis de las transcripciones, en algunos casos resultó imposible entender lo que los alumnos decían. Estas dificultades también han estado presentes en estudios de similares características, como el de Foster (1993) y el de Swain y Lapkin (1998) –1.7.

3.1.4. Notas de campo.

Las notas de campo se pudieron tomar sin dificultad. Aunque la profesora sabía que las interacciones alumno-profesora y alumno-alumno eran el centro de interés de nuestra investigación, desconocía, sin embargo, los detalles de nuestro diseño, como sucedió en el trabajo de Lyster y Ranta (1997). La docente puso en práctica durante esas cinco semanas el programa de la asignatura establecido desde principio de curso, y no realizó ningún cambio en el desarrollo de sus clases.

3.2. Análisis de datos.

3.2.1. Actividades puestas en práctica.

Como explicamos en el capítulo segundo, las sesiones fueron segmentadas en función de las diferentes actividades que localizamos en cada una de ellas. De nada nos habría servido analizar el *output* por sesiones completas, ya que cada una incluía actividades de diversa índole que determinaban la participación de los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumnos y la de la docente. A lo largo de las cinco semanas que duró nuestra observación, se llevaron a cabo un total de 140 actividades. A continuación, presentaremos los diferentes tipos de actividades según las cinco fases del esquema propuesto por Valcárcel y Verdú (1995:83-91).

De los cinco tipos incluidos en la primera fase, la de motivación/información, detectamos tres en nuestros datos:

1. Contextualización. Actividad que centraba la atención de los alumnos en un tema o contexto relevante para el desarrollo de un trabajo posterior.
2. Relato de acontecimientos e historias. Presentación oral de una historia o acontecimiento por parte de la profesora cuyo objetivo consistía en mantener la atención o motivación de los alumnos.
3. Conversación a propósito. Conversaciones y otras interacciones verbales con una orientación social sobre temas y acontecimientos de la vida real que surgían en el transcurso de una actividad.

En cuanto a las actividades de organización y de selección, correspondientes a la fase de *input*/contenido, a lo largo de las 18 sesiones localizamos cinco de las ocho que recoge la clasificación de actividades que hemos escogido:

1. Organización. Actividad en la que la profesora daba discursos a los estudiantes sobre disciplina, les proporcionaba información sobre los objetivos que debían alcanzar o les daba instrucciones sobre la interacción y la realización de una actividad posterior.
2. Explicación. Explicación de aspectos gramaticales, léxicos, fonológicos, sociolingüísticos o de cualquier otra índole.
3. Modelado de lengua. Presentación de elementos lingüísticos nuevos mediante frases aisladas que implicaba la participación de los discentes, tanto repitiendo tras la docente como respondiendo a pseudopreguntas o traduciendo. El propósito de esta actividad era comprobar la corrección de la pronunciación, la comprensión del significado o la percepción de la nueva construcción sintáctica.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4. Exposición de un diálogo/narración. Lectura o audición de un diálogo, narración o canción por parte de los alumnos con el fin de que se familiarizaran con su contenido. La tarea de audición se hacía de diferentes formas: en algunas ocasiones, la profesora leía una historia y en otras, los estudiantes escuchaban una casete o escuchaban y veían un vídeo.
5. Revisión. Control por parte de la docente de los resultados de una actividad realizada previamente a manera de resumen formal y de evaluación del rendimiento de los aprendices.

De los 14 tipos de actividades que conforman la fase de práctica –la tercera en la clasificación de la que partimos–, ocho estuvieron presentes en nuestro estudio.

1. Traducción. Traducción por escrito de oraciones en LE a la lengua materna por parte de los alumnos.
2. Lectura en voz alta. A diferencia de la actividad de exposición de un diálogo/narración, perteneciente a la segunda fase, en este caso el interés residía en que los estudiantes practicaran la pronunciación y el ritmo de la lengua inglesa mediante la lectura.
3. Ejercicio estructural mecánico. Empleo oral o escrito de repeticiones, sustituciones de elementos en una frase y otras alteraciones lingüísticas de carácter mecánico con el objetivo de practicar determinadas formas sintácticas. Requería, por tanto, que los aprendices se preocuparan principalmente por la forma lingüística y no por el significado, y que elaboraran enunciados a partir de un estímulo suministrado, oral o visual. En cualquier caso, la profesora conocía con antelación la respuesta correcta.
4. Actividad de reconstrucción de una narración. Reconstrucción oral de una narración a partir de los indicios proporcionados por fotografías, por fichas-guía, por fotografías y fichas-guía, o por fotografías y preguntas-clave. Como explica Klippel (1984:130), el propósito de este tipo de tarea es activar un número variado de patrones lingüísticos con los que los estudiantes han estado en contacto anteriormente.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5. Ejercicio estructural no mecánico. Constaba de un número limitado de patrones lingüísticos con el que los jóvenes debían utilizar, oralmente o por escrito, ciertos aspectos gramaticales, funcionales o discursivos. Los estudiantes debían seleccionar la información que iban a transmitir teniendo en cuenta el significado, la sintaxis o el registro.
6. Actividad de preguntas-respuestas abiertas. Propiciaba respuestas orales auténticas por medio de preguntas abiertas, es decir, en las que la profesora no conocía de antemano la respuesta.
7. Comprobación. Corrección por parte de la docente de una actividad previamente realizada por los estudiantes en clase o del trabajo que éstos habían hecho en casa.
8. Resumen. Resumen breve que hacía la profesora de determinados puntos tratados durante una unidad didáctica o un ejercicio en concreto.

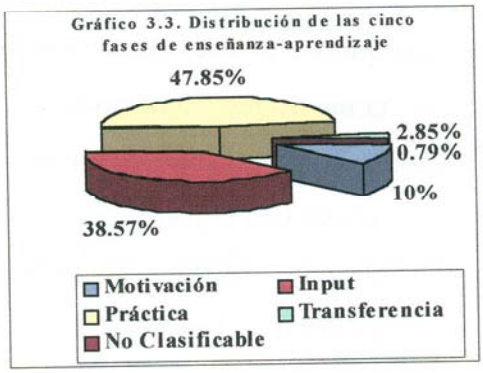
De los diez tipos de actividades correspondientes a la cuarta fase, la de transferencia, en nuestra observación detectamos dos:

1. Transferencia de información. Extracción de información por parte de los alumnos de un texto, oral o escrito, o de un dibujo para aplicarla a un medio distinto (por ejemplo, visual → escrito; escrito → oral).
2. Composición escrita. Desarrollo libre por parte de los aprendices de un relato.

Por último, tenemos una actividad que Valcárcel y Verdú denominan *no clasificable*: la prueba de control. Es el procedimiento formal para evaluar el progreso del grupo. Su difícil clasificación se debe a que podría formar parte de cualquiera de las tres últimas fases, dependiendo del contenido que se pretenda evaluar.

Una vez presentados los diferentes modelos de actividades que conformaban las cinco fases de enseñanza/aprendizaje, mostraremos el tiempo dedicado a cada una de las fases en el conjunto de las 18 sesiones:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004



Como se puede apreciar en el gráfico 3.3, la fase de práctica tomó casi la mitad del tiempo total asignado a la asignatura de Inglés. La siguiente tabla recoge los tipos de actividades que se llevaron a cabo en cada una de las fases:

Fases	Actividades	Total
Fase 1 Motivación/ Información	Contextualización	5
	Relato acontecimientos o historias	4
	Conversaciones a propósito	5
Fase 2 *Input*/ Contenido	Organización	17
	Explicación	8
	Modelado de lengua	15
	Exposición de un diálogo/narración	8
	Revisión	6
Fase 3 Práctica	Traducción	2
	Lectura en voz alta	4
	Ejercicio estructural mecánico oral	2
	Ejercicio estructural mecánico escrito	5
	Reconstrucción oral de narración	16
	Ejercicio estructural no mecánico oral	11
	Ejercicio estructural no mecánico escrito	2
	Preguntas/respuestas abiertas	1
	Comprobación	16
	Resumen	8
Fase 4 Transferencia/ Aplicación	Transferencia de información oral	2
	Transferencia de información escrita	1
	Composición escrita	1
Actividad no clasificable	Prueba escrita de control	1

Tabla 3.1. Actividades puestas en práctica.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De entre las 140 actividades distribuidas a lo largo de las 18 sesiones tuvimos que realizar una selección. Dado el objetivo de nuestro estudio, las dos únicas fases que resultaban de interés fueron la de práctica y la de transferencia/aplicación. Del análisis detallado de la fase de práctica se desprende que el número de actividades orales (58) fue superior al número de actividades escritas (9); la fase de transferencia/aplicación, por su parte, contenía dos actividades orales y dos escritas. Según observamos y según nos iba explicando la profesora en las diferentes reuniones que mantuvimos, los alumnos hacían la mayoría de los ejercicios escritos en casa. A veces, al final de una sesión la profesora les daba tiempo para que empezaran los deberes y pudieran resolver alguna duda.

De la fase de práctica y de la fase de transferencia/aplicación escogimos aquellas actividades que permitieran a los alumnos la producción oral de la lengua inglesa. De la primera, nos quedamos con los ejercicios estructurales mecánicos orales, las reconstrucciones orales de una narración, los ejercicios estructurales no mecánicos orales y los ejercicios de preguntas/respuestas abiertas; de la segunda, incluimos en nuestro estudio el *output* correspondiente a las actividades de transferencia oral de información. En total, nos centramos en 32 actividades distribuidas en 11 sesiones para examinar el *output* de los aprendices.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.2.1.1. Actividades centradas en la destreza oral.

Con el fin de que todos los ejemplos que recojamos en este capítulo queden contextualizados, describiremos cada una de las actividades que se pusieron en práctica durante las 11 sesiones –las fotocopias correspondientes se encuentran en el anexo nº16. De la fase de práctica, tenemos 22 actividades:

1. Ejercicio estructural mecánico *Helen is going on a...* Los alumnos, siguiendo la información proporcionada tuvieron que decir dónde estaría Helen en diferentes fechas[2] –p. 399, punto 1.

[2] No hemos podido identificar de dónde ha sido extraída la actividad. La profesora solía elaborar hojas de trabajo (*worksheets*) en las que combinaba actividades escogidas de diferentes libros con actividades diseñadas por ella y, por lo tanto, distinguir un modelo de otro fue en ocasiones imposible.

2. Ejercicio estructural mecánico *Write sentences with may.* Los aprendices tenían que transformar oraciones construidas inicialmente con *will* en oraciones elaboradas con *may* –p.399, punto 2.
3. Reconstrucción de la narración *What will Mr. Morris do in Africa?* a partir de fotografías. Para poder hacer uso de la forma de futuro con *will*, los estudiantes relataron lo que Mr. Morris, el personaje que aparecía en las seis fotografías, haría en África –p.400. Justo antes de que los alumnos realizaran la actividad, la profesora hizo un repaso de algunas de las palabras necesarias para narrar las aventuras de Mr. Morris.
4. Reconstrucción de una narración de la primera parte (pp.1-11) de la novela *Jane Eyre* de Charlotte Bronte[3] con la ayuda de fichas-guía (*Jane Eyre I*). Las fichas-guía estaban ordenadas por oraciones y la tarea de los alumnos consistió principalmente en colocar los verbos en el tiempo de pasado y adivinar algunos vocablos, de los que se les ofrecía la primera letra.

   De la sintaxis también tuvieron que ocuparse los jóvenes, pero en menor medida, puesto que la disposición de las palabras en cada una de las fichas-guía coincidía con su orden de aparición en la oración. Los aprendices ya habían leído en casa esa parte de la historia y habían hecho ejercicios de comprensión lectora que se habían corregido en el gran grupo.

   Esta técnica empleada por la profesora para que los discentes relataran *Jane Eyre I* comparte algunas características con la técnica del texto mutilado (*cloze text* o *dictogloss*), utilizada con frecuencia para la práctica de la producción escrita. En el texto mutilado también se omiten palabras o ciertas categorías gramaticales que han sido trabajadas previamente, pero no se suele combinar la exclusión de palabras completas con la exclusión de todas las letras de una palabra salvo la primera, como sucede en nuestro modelo. Por otro lado, el texto mutilado generalmente consta de oraciones que los alumnos deben completar, mientras que nuestras fichas-guía estaban constituidas tanto por oraciones a las que faltaba algún vocablo como por meras agrupaciones de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

palabras que los alumnos debían utilizar para elaborar ellos mismos las oraciones. A continuación mostramos el póster que contenía las fichas-guía y que estuvo colgado de la pizarra durante el desarrollo de la actividad:

1. Jane Eyre – orphan – Her p... d.../ child
2. Her uncle take care of h... / kind – died too.
3. Unkind – hate Jane
4. So she was s... to Lowood school. She went there by c... with a m... man call... Mr. Brocklehurst.
5. The school was aw... Mr. Br... make H... st... on a stool. He say she like to qua... He make Jane stand there for an hour. However, she l... Miss temple, the head of the school.
6. That winter / cold / some friends / d...
7. A few years later, Jane become a t... at Lowood.
8. One day, she leave Lowood and go to work at 9. Thornfield Hall. She have to look after an o... c... Adéle.
9. Mr. Rochester / owner of T.H. but he X... Adéle

5. Reconstrucción de la segunda parte de *Jane Eyre* (pp.12-21) a partir de fichas-guía formadas por palabras-clave expuestas de acuerdo con su orden de aparición en la historia (*Jane Eyre II*). Como sucedió con la primera parte de la novela, antes de esta reelaboración, la profesora hizo preguntas a los alumnos sobre la historia y sus personajes y corrigió los ejercicios de comprensión lectora que los estudiantes habían hecho en casa. Las palabras-clave eran *beautiful room / Miss Fairfax / French / belong-ed / a mad laugh /*

[3] La versión de la novela que leyeron los alumnos fue reducida y simplificada por D. K. Swan (1992), con un vocabulario de 500 palabras y las estructuras correspondientes al primer nivel de los seis establecidos por Longman.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

go for a walk / black horse / ice / fall-fell-fallen / help-ed –ed / smoke-fire / smell-ed / towards.

6. Reconstrucción de la tercera parte de la novela de *Jane Eyre* (pp.22-29) con una serie de fichas-guía que la profesora escribió en la pizarra. El siguiente cuadro recoge las once fichas-guía de las que se ayudaron los alumnos para narrar *Jane Eyre III*:

1. Mr. Rochester / thank / Jane / for... his life. 2. Jane l... him and wonder ... he liked her too. 3. Soon, she ... with him. 4. He thought she was w... 5. A few days ... she saved him. He asked ... to marry.... She a... 6. Two nights ... their ... day something terrible h... 7. The ... woman / go / to Jane's room and t... her wedding... 8. Rochester was ... about it. 9. On the wedding ... the priest ... the usual question: "Is there any reason why Mr. Rochester and Miss Jane Eyre cannot marry?" 10. A man ... Briggs s... they c... marry because Rochester was ... to Bertha Mason, who was a mad woman. 11. Mr. Briggs ... Jane Eyre and ... her that ... in ... and he w... to stop the ... because he f... out that Rochester was ... to another woman. That woman was mad.

7. Reconstrucción de la narración *Catching a thief* con cuatro fotografías y fichas-guía. Actividad extraída del libro de Heaton (1975:42-43), *Beginning Composition through Pictures*[4]. Las fichas-guía estaban constituidas por palabras-clave colocadas en orden de aparición en un solo párrafo –p. 401, punto 1 y p. 402.
8. Reconstrucción de la narración *Catching a thief* con cuatro fotografías –p. 401– y fichas-guía proporcionadas por la profesora. En esta ocasión, las

[4] HEATON, J. B. 1975. *Beginning Composition through Pictures*. Harlow, Essex: Longman.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

fichas-guía, expuestas en un póster pegado a la pizarra, contenían palabras-clave ordenadas por oraciones, como vemos a continuación:

A. One... / street / a noise / thief / brick
B. Begin-start / steal / watches
C. People / catch / fight
D. Apologise / policeman / robbery!- film!
E. Spoil / film · picture · movie.
F. Angry / one more day

9. Reconstrucción de la narración *Catching a thief* a partir de cuatro fotografías y de diez preguntas-clave –p. 401, punto 2 y p. 402. La profesora había repasado el día anterior con el gran grupo el vocabulario que les haría falta para llevar a cabo la actividad.
10. Reconstrucción de la narración *A surprise* a partir de seis fotografías y de diez preguntas-clave –p. 403 y p. 404. Actividad incluida también en el libro de Heaton (1975:56-57) al que ya hicimos referencia. En la sesión anterior, la profesora había facilitado a los estudiantes algunas de las palabras que debían utilizar: *basket / whistle (blow, blew, blown) / woods-forest / snake / lid / steal-stole-stolen.*
11. Ejercicio estructural no mecánico *What will life be like in 100 years from now?* Los aprendices tenían que responder a siete preguntas planteadas por la profesora. El objetivo de este ejercicio era que los jóvenes practicaran la construcción de futuro con *will* tanto en oraciones afirmativas como negativas –p. 405, punto 1.
12. Ejercicio estructural no mecánico *Do you think that in the future you will...?* – p. 405, punto 2. Los alumnos, al igual que en el ejercicio anterior, debían contestar una serie de preguntas utilizando la forma de futuro con *will*. En este caso, sin embargo, los estudiantes podían comenzar su oración de tres maneras diferentes: *I think I'll... / Perhaps I'll... / I don't think I'll....*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

13. Ejercicio estructural no mecánico *Where will you be?* –p.405, punto 3. Utilizando las estructuras *I'll be... / I'll probably be...*, los aprendices debían decir dónde estarían en cada uno de los momentos que señalaba la actividad.
14. Ejercicio estructural no mecánico *Make promises for the future!* –p.406, punto 4. Los jóvenes tenían que hacer promesas a partir de determinadas situaciones dadas empleando dos oraciones en futuro, una afirmativa y otra negativa.
15. Ejercicio estructural no mecánico *Ambitions for the future*. Los estudiantes, utilizando las expresiones *My ambition is to... / I hope to... / I'd very much like to* ... hablaron sobre sus planes de futuro. La actividad constituía el paso previo a la unidad nº7 de su libro de texto, *Generation 2000*, titulada *My big ambition.*
16. Ejercicio estructural no mecánico *Chain story*. El ejercicio requería la participación en cadena de los estudiantes con el propósito de practicar el uso de *may*. La profesora planteó la pregunta *What may happen if I go to the cinema with Isa?* y ella misma respondió *If I go to the cinema with Isa, I may pay for the ticket*. La respuesta a la pregunta daba comienzo a la historia que los alumnos fueron creando por turnos y representaba además el modelo sintáctico que debía estar presente en el desarrollo de la actividad. Cada aprendiz tuvo que formar una oración que guardara relación semántica con la anterior. Esta actividad es una adaptación de la actividad del mismo nombre propuesta por Klippel (1984:130). En el modelo de este autor, sin embargo, el aspecto gramatical practicado era el tiempo de pasado y a cada alumno se le entregaba un papel con la palabra que debía aparecer en alguna de las oraciones que elaboraba (un máximo de tres).
17. Ejercicio estructural no mecánico *Somebody is asking you for your plans...* –p. 406, punto 5. Los estudiantes debían elaborar cinco oraciones con *may* sobre sus planes futuros.
18. Ejercicio estructural no mecánico *Musical moods*. En esta ocasión se tenía por objetivo el uso de *would*. Tras escuchar cada una de las seis piezas de música presentadas por la profesora, los estudiantes debían responder a la pregunta correspondiente en función de los sentimientos provocados por la música.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Estas eran las seis preguntas: 1. *What would you do?* 2. *Where would you be?* 3. *Who would you be with*? 4. *Where would you go*? 5. *What wouldn't you do*? 6. *Who would you be with*? Mientras escuchaban la música, los aprendices podían tomar nota si lo necesitaban.

El diseño de esta actividad está inspirado en la actividad del mismo nombre descrita por Cranmer y Leroy (1992:64) en su libro *Musical Openings*[5], en la que se pedía a los alumnos que definieran los estados de ánimo que les sugerían diferentes piezas de música. En ese caso, no era una estructura gramatical lo que se pretendía practicar, sino algunos de los sustantivos relacionados con los estados de ánimo. Ambas versiones de la actividad permitían, no obstante, llevar al aula las experiencias personales de los aprendices.

19. Ejercicio estructural no mecánico *Things you mustn't do at school.* Aquí se exigía el empleo de *must* en la forma negativa. Los estudiantes tenían que nombrar las cosas que no podían hacer en el instituto. Este ejercicio preparó al gran grupo para la actividad de escucha *You must be home by eleven,* correspondiente a la unidad nº 14 de su libro de texto.
20. Ejercicio estructural no mecánico *What is your star sign?* Tras haber leído en voz alta y practicado la pronunciación de los horóscopos, los aprendices tenían que decir a la docente cuál era el suyo. Esta actividad oral daría paso a dos ejercicios escritos de su libro de trabajo (pp. 22-23) que empezarían en clase y acabarían en casa.
21. Ejercicio estructural no mecánico *What do you spend your money on?* Los aprendices dieron respuesta a la pregunta que daba título a la actividad. Con el fin de que los alumnos se familiarizaran con la colocación de las preposiciones al final de la oración, éstos debían responder a la pregunta de la profesora manteniendo la estructura empleada por ésta.
22. Ejercicio de preguntas-respuestas abiertas *Common topics teenagers argue about with their parents.* Tras haber escuchado en la casete y leído en voz alta el diálogo *You must be home by eleven,* la profesora preguntó a los estudiantes

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los motivos por los que solían discutir en casa. Como introducción al diálogo, hay en el libro una lista de los temas de discusión más comunes entre los adolescentes y sus padres. La profesora tomó esta lista como punto de partida.

Las dos últimas actividades pertenecen a la fase de transferencia/aplicación:

23. Ejercicio de transferencia de información *Look at these pictures...* –p. 407. El gran grupo debía pasar información visual a la lengua oral. Los alumnos tenían que hacer uso de la construcción de futuro con *will* para contar lo que harían las personas que aparecían en las ocho fotos que conformaban la actividad.

24. Ejercicio de transferencia de información *You must be home by eleven.* El gran grupo comentó el diálogo de la unidad nº 14 de *Generation 2000* que había escuchado y leído en voz alta el día anterior.

Como podemos apreciar, el número de actividades puestas en práctica (32) y el número de tipos de actividades (24) no coincidía. Esto se debió a las repeticiones que se realizaron de algunas actividades. De las 24 actividades descritas, ocho eran actividades de reconstrucción de una narración, de las cuales siete se pusieron en práctica más de una vez: una se llevó a cabo tres veces, dos en el contexto del gran grupo y una en el contexto del pequeño grupo y cada una de las otras seis se llevó a cabo en el gran grupo y en el pequeño grupo. La actividad de reconstrucción restante se desarrolló sólo en el pequeño grupo.

La profesora nos explicó en una de las entrevistas posteriores que el orden en que se realizaban las actividades diseñadas para los dos contextos de enseñanza/aprendizaje que se dieron el aula variaba según la dificultad de las mismas. Así, la primera vez que los alumnos reconstruyeron una parte de la novela *Jane Eyre*, la actividad se hizo antes en el gran grupo, luego en los pequeños grupos y, posteriormente, de nuevo en el gran grupo. Igualmente, la reconstrucción de *Catching a thief* a partir de fichas-guía (palabras-clave) se puso en práctica primero en el gran grupo, debido a que era la primera vez en el curso

[5] CRANMER, D. y C. LEROY. 1992. *Musical Openings*. Harlow, Essex: Longman.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que los alumnos reconstruían una historia con el único apoyo de unas palabras presentadas en el mismo párrafo por orden de aparición.

En cambio, la reelaboración de la segunda y tercera parte de *Jane Eyre*, de la historia de *Mr. Morris* a partir de fotografías, de *Catching a thief* a partir de fotografías y de preguntas-clave y a partir de fotografías y de fichas-guía, consideradas de menor dificultad por la docente, fueron desarrolladas primero en los pequeños grupos. Kowal y Swain (1997:305) subrayan la ventaja de esta disposición de las tareas llevadas al aula. Si los alumnos trabajan en pequeños grupos primero y después en el gran grupo, tienen la oportunidad de descubrir si sus hipótesis son correctas y de aclarar posibles dudas.

3.2.1.2. Composición de los pequeños grupos.

Tanto para las agrupaciones en parejas como para los pequeños grupos de tres o más alumnos, fueron los mismos jóvenes quienes decidieron con quién trabajarían, lo que dio lugar a la existencia de parejas o de equipos homogéneos y heterogéneos. Como sucedió en la investigación de Kowal y Swain (1994), descrita en 1.5.1., la profesora de nuestro estudio estimaba que el hecho de que los aprendices eligieran libremente a los compañeros para formar los equipos proporciona un ambiente óptimo de aprendizaje y dota de flexibilidad a las relaciones dentro del aula, a la vez que fomenta la autoplanificación del trabajo. En otras palabras, a los alumnos se les informa de los objetivos, pero se les deja decidir cómo van a conseguirlos (Guerrini, 1990:348).

En las agrupaciones heterogéneas, los estudiantes con niveles superiores tendían a liderar la tarea, bien porque el alumno de nivel inferior así lo prefería, o bien porque el compañero de nivel superior lo consideraba oportuno. Estos resultados coinciden con los del trabajo de Kowal y Swain (1997:300), al que nos referimos en 2.7.2.

En términos de teoría del aprendizaje, la heterogeneidad en los grupos a menudo es recomendada. La zona del desarrollo próximo de Vygotsky (1986) ha proporcionado una significativa metáfora: un adulto, "el experto", proporciona ayuda al aprendiz para capacitarlo a apropiarse del conocimiento nuevo. Por

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

extensión, se puede asumir que el aprendiz con mayor nivel de lengua proporcionará el mismo tipo de ayuda al aprendiz de un nivel inferior.

Asimismo, el hecho de que la profesora permitiera que los alumnos escogieran a sus propios compañeros de equipo dio como resultado que en lugar de hacerle un seguimiento a diez alumnos, como inicialmente habíamos previsto, se lo hiciéramos a once, ya que eran once los alumnos que solían trabajar siempre juntos, agrupándose de diferente manera según la actividad. Los nombres de estos alumnos y su calificación en la asignatura de Inglés en la evaluación inmediatamente anterior a nuestro período de observación están recogidos en el siguiente cuadro:

ALUMNO	CALIFICACIÓN
Víctor	Suficiente
Agustín	Notable
Alejandro	Sobresaliente
Noelia	Notable
Leti	Bien
Tommy	Suficiente
Paloma	Sobresaliente
Paola	Sobresaliente
Fran	Suficiente
Borja	Insuficiente
Isaac	Insuficiente

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.3. Análisis de la fluidez.

A fin de obtener información sobre la fluidez de los alumnos de nuestro estudio, analizamos tres aspectos de su producción: la cantidad, la media de palabras emitidas en cada turno y el empleo de la lengua materna.

3.3.1. Cantidad de producción.

En primer lugar, estudiamos la producción oral de los alumnos en el gran grupo, para lo cual contamos las palabras pronunciadas por éstos en L1, en L2 y en lengua mixta o L3, en la que se combina la lengua meta con la lengua materna. Con el objetivo de calcular el porcentaje de producción oral que correspondía a los aprendices del discurso total del aula, hallamos también el número de palabras que la profesora produjo.

En segundo lugar, examinamos la producción oral de los estudiantes cuando trabajaban en pequeños grupos, para lo que volvimos a tener en cuenta sus enunciados en lengua materna, en lengua inglesa y en lengua mixta.

Una vez estudiados los datos de los dos escenarios, comparamos los resultados de aquellas actividades que se habían puesto en práctica en ambos.

3.3.1.1. Organización de la clase: gran grupo.

Antes de averiguar la cantidad de producción oral de los alumnos y la de la docente, examinamos la duración de cada una de las actividades. Este dato resultaba de fundamental relevancia para distinguir a qué tipo de tarea habían dedicado más tiempo los alumnos, y marcaría la pauta de nuestro análisis, ya que aquel modelo que hubiera estado presente en el aula durante más tiempo recibiría mayor atención.

Cada actividad fue cronometrada desde su comienzo hasta el inicio de la siguiente. La mayoría de ellas tuvo una duración de entre uno y seis minutos y medio: seis de un minuto, tres de dos minutos, dos de tres minutos, tres de cuatro minutos y cuatro de seis minutos y medio, que suponen una media de 77.27% del total deactividades. El número de ejercicios descendía conforme aumentaba la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

duración de los mismos: de 7 minutos y 32 segundos, de 7 minutos y 50 segundos, de 8, de 10, de 13 y de 14 minutos de duración hubo un solo ejercicio.

El número de actividades que la profesora llevó a la práctica, la frecuencia y el promedio de duración de cada una aparecen recogidos en la tabla 3.2.:

Tipo de actividad	Frecuencia	Tiempo total	Promedio
Ejercicio estructural mecánico	2	2'	1'
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías	1	2'	2'
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	4	23'40''	5'85''
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	2	9'5''	4'75''
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave	1	10'	10'
Ejercicio estructural no mecánico	11	57'8''	5'25''
Actividad de preguntas-respuestas abiertas	1	7'32''	7'32''
Actividad de transferencia de información	2	7'79''	3'84''
TOTAL	24	119'51''	4'97''

Tabla 3.2. Frecuencia y duración de las actividades orales en el gran grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La actividad que se realizó más a menudo fue el ejercicio estructural no mecánico. El número total de minutos dedicados a esta variedad asciende a aproximadamente la mitad de los minutos destinados a la producción oral en el gran grupo.

El ejercicio que sigue al primero en frecuencia de aparición, aunque con mucha diferencia, es la actividad de reconstrucción de una narración con fichas-guía, la cual ocupó 23 minutos y 40 segundos del tiempo asignado a la destreza oral. El promedio de duración de cada actividad de esta modalidad, sin embargo, fue ligeramente superior (5 minutos y 85 segundos) al del ejercicio estructural no mecánico (5 minutos y 25 segundos).

En los siguientes gráficos mostramos la participación porcentual de los alumnos en los ocho tipos de actividades que se llevaron a cabo en el gran grupo:

Gráfico 3.4. Participación porcentual en el ejercicio estructural mecánico

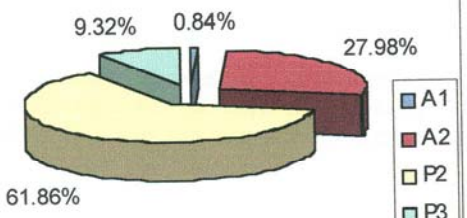


Gráfico 3.5. Participación porcentual en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías

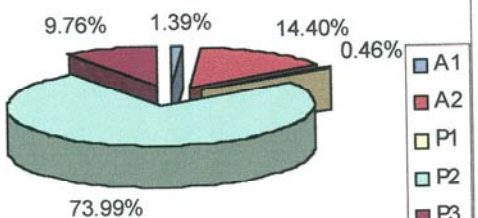


Gráfico 3.6. Participación porcentual en la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guia

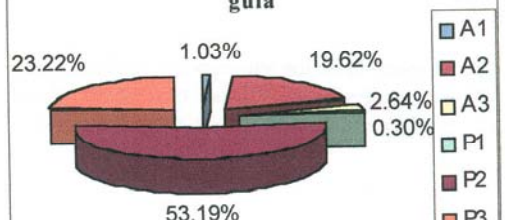
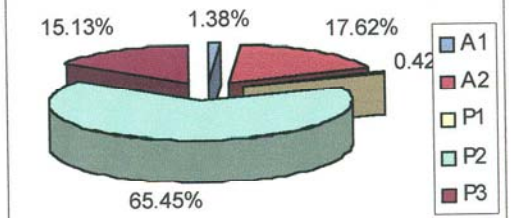


Gráfico 3.7. Participación porcentual en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Gráfico 3.8. Participación porcentual de la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave

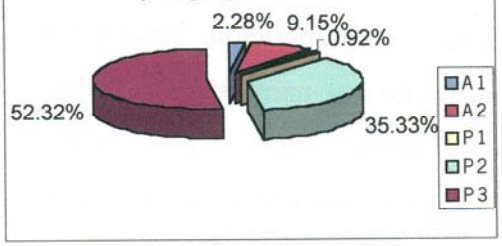


Gráfico 3.9. Participación porcentual en el ejercicio estructural no mecánico

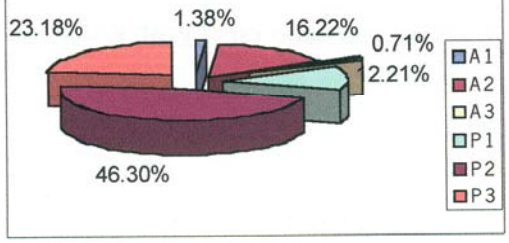


Gráfico 3.10. Participación porcentual en la actividad de preguntas-respuestas abiertas

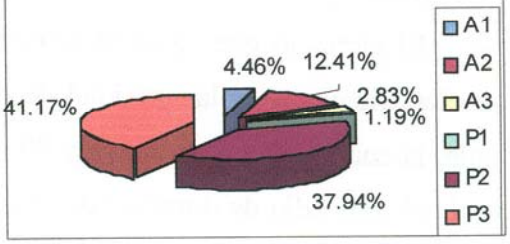
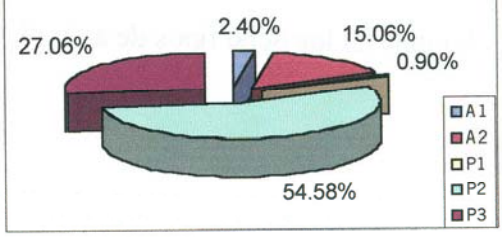


Gráfico 3.11. Participación porcentual en la actividad de transferencia de información



A1: producción de los alumnos en español.
A2 : producción de los alumnos en lengua inglesa
A3: producción de los alumnos en lengua mixta

P1 : producción de la profesora en español.
P2 : producción de la profesora en lengua inglesa
P3 : producción de la profesora en lengua mixta

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como podemos observar, en el ejercicio estructural mecánico la participación de los alumnos fue mayor que en las otras siete modalidades. Este dato, no obstante, pierde relevancia si tenemos en cuenta el esfuerzo que tenían que hacer los aprendices y la duración de las dos actividades de este tipo (un minuto). Como característicamente sucede con los ejercicios estructurales mecánicos, en *Helen is going on a...* y *Write sentences with may* la producción lingüística que los aprendices aportaron fue mínima –ver anexo nº16.

En los otros dos tipos de actividades que siguen al ejercicio estructural mecánico en cuanto a porcentaje de producción de los alumnos, la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía y la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía, la situación es bien distinta. Aunque en ambos los alumnos disponían de abundante información lingüística, y consideramos que ese fue un factor decisivo para que su índice de participación oral fuera alto, creemos necesario detenernos a examinar los resultados de algunas actividades en concreto.

En la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía, empleada para trabajar con *Jane Eyre*, los alumnos tuvieron en tres ocasiones (para la primera y la tercera parte de la novela) como apoyo oraciones en las que simplemente había que poner el verbo en tiempo de pasado, o en las que había que incorporar alguna palabra. La aportación lingüística requerida, por lo tanto, era baja. Para la reelaboración de *Jane Eyre II*, en cambio, las fichas-guía exigían una mayor atención, ya que sólo incluían las palabras que los aprendices necesitarían para relatar los diferentes acontecimientos. Con esta variedad de fichas-guía, la sintaxis de las oraciones dependía enteramente de los aprendices.

Sin embargo, y a pesar de lo que esperábamos encontrar, al contrastar la cantidad de *output* de los aprendices con ambas variedades de fichas-guía, descubrimos que con el último tipo reseñado el número de palabras aumentó, aunque muy poco. En una de las dos ocasiones en que se puso en práctica la reconstrucción de la narración de *Jane Eyre I*, el tiempo de duración coincidió con el tiempo dedicado a la reconstrucción de la narración de *Jane Eyre II* (6 minutos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

y 40 segundos); dicha coincidencia temporal nos permitió hacer la siguiente comparación de los resultados:

Hablante	L1	L2	L3
AA_1	2	165	-
AA_2	5	177	-
P_1	-	573	102
P_2	-	370	186

1 Resultados obtenidos en la reconstrucción de *Jane Eyre I* con fichas-guía del primer tipo descrito.

2 Resultados obtenidos en la reconstrucción de *Jane Eyre II* con fichas-guía del segundo tipo descrito.

Como vemos, la producción de los alumnos durante la reconstrucción de *Jane Eyre I*, realizada con el apoyo de fichas-guía que daban un gran número de pistas, fue ligeramente inferior a su producción mientras trabajaban con *Jane Eyre II*, cuyas fichas-guía demandaban una mayor aportación lingüística. Por otro lado, si nos fijamos en la cantidad de palabras emitida por la profesora, veremos que con las fichas-guía del primer tipo descrito ésta ascendió a 675 (teniendo en cuenta la L2 y la L3), lo cual supone una diferencia de 119 palabras con respecto a la cantidad pronunciada al trabajar con las fichas-guía del segundo tipo. Este resultado encuentra su explicación en el ritmo de una y otra reconstrucción, como pudimos constatar al examinar detenidamente la grabación que habíamos hecho en cinta de vídeo. En la reconstrucción de menor dificultad, los alumnos podían responder con más rapidez a las llamadas de la profesora, lo cual dejó más tiempo para que ésta hablara; sin embargo, en la reconstrucción de mayor complicación para los aprendices, éstos necesitaron más tiempo para formar cada uno de los enunciados –lo cual quedó reflejado en el número de pausas llenas y vacías que emplearon.

El tipo de actividad que sigue en orden de participación es similar al que acabamos de presentar, pero además de las fichas-guía, los alumnos contaban con fotografías (*Catching a thief*). Para la reconstrucción de *Catching a thief*, los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

estudiantes también contaron con dos tipos de fichas-guía, pero la diferencia entre ambas no era tan significativa como en el caso anterior. En el primer modelo de fichas-guía, los alumnos disponían, además de las fotografías, de una serie de palabras agrupadas en un solo párrafo; en la segunda, las palabras habían sido colocadas por oraciones –ver 3.2.1.1. A continuación mostramos la cantidad de producción en una y otra variedad de fichas-guía:

Hablante	L1	L2	L3
AA_1	6	70	-
AA_2	7	95	-
P_1	4	319	45
P_2	-	295	97

1 Resultados obtenidos en la reconstrucción de *Catching a thief* con fichas-guía del primer tipo descrito.

2 Resultados obtenidos en la reconstrucción de *Catching a thief* con fichas-guía del segundo tipo descrito.

Como refleja la tabla, la diferencia entre los resultados obtenidos con ambos tipos de fichas-guía no fue notable, sobre todo si consideramos que con el primer tipo descrito la actividad tuvo una duración de tres minutos, y con el segundo, de 6 minutos y 50 segundos.

Vemos, pues, que el porcentaje de participación de los alumnos no fue únicamente consecuencia de la cantidad de información lingüística suministrada por la profesora para la reconstrucción de una narración a partir de dos modelos diferentes.

Al analizar la situación en las demás actividades, nos dimos cuenta de que la participación descendía conforme aumentaba el esfuerzo requerido. Así, en la actividad de reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (*Catching a thief*), que se desarrolló una sola vez y durante 10 minutos, la cantidad de producción lingüística de los alumnos fue una de las más bajas registradas:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Hablante	L1	L2	L3
A	27	108	-
P	11	418	619

Se puede advertir en la tabla que la docente produjo un total de 1.048 palabras, cifra casi ocho veces superior a la correspondiente a los jóvenes.

Asimismo, en la actividad de preguntas-respuestas abiertas, puesta en práctica también una sola vez (*Common topics teenagers argue about with their parents*) y durante 7 minutos y 32 segundos, la cantidad de palabras pronunciada por los estudiantes también fue reducida:

Hablante	L1	L2	L3
A	41	114	26
P	11	348	378

Otra de las actividades para cuya realización los alumnos dispusieron de poca ayuda y tuvo una participación escasa por su parte fue la reconstrucción de una narración a partir de fotografías (*What will Mr. Morris do in Africa?*):

Hablante	L1	L2	L3
A	3	31	-
P	1	180	-

Una vez estudiados ambos extremos en cuanto a participación del alumnado se refiere, estimamos conveniente centrarnos en el ejercicio que ocupó casi la mitad del tiempo destinado a la destreza oral en el gran grupo (57 minutos y 8 segundos de 119 minutos y 51 segundos): el ejercicio estructural no mecánico. El porcentaje de la participación de los aprendices en este tipo de ejercicios indica que a los estudiantes sólo correspondía un 18% de la producción lingüística total,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

resultado que coincide con las afirmaciones que han hecho otros autores al respecto (Long y Porter, 1985:208; Allen et al., 1990:71; Musumeci, 1996:293).

Teniendo en cuenta este porcentaje, decidimos detenernos a localizar el ejercicio estructural no mecánico en que la diferencia entre la cantidad de producción oral de la profesora y la de los alumnos fue menor. Con este fin, comparamos el total de palabras emitido en L2 por ambas partes, aunque también prestamos atención, como hicimos en todo nuestro estudio, a las cantidades de L1 y de L3. Detectamos que fueron dos las actividades donde el número de palabras pronunciado por los alumnos se aproximó en mayor medida al producido por la profesora.

En la primera de ellas, *Ambitions for the future*, los alumnos tuvieron la oportunidad de elaborar una oración sobre sus ambiciones de futuro haciendo uso, como explicamos en 3.2.1.1., de alguna de las tres expresiones proporcionadas por la profesora.

Hablante	L1	L2	L3
A	-	42	8
P	-	105	-

La corta duración del ejercicio (un minuto), no obstante, resta valor a estos resultados. Por el contrario, los datos pertenecientes a *Make promises for the future*, merecen una mayor atención, ya que su duración fue de 4 minutos. Las cifras figuran en la siguiente tabla:

Hablante	L1	L2	L3
A	-	69	-
P	1	161	89

Como podemos apreciar, la profesora produjo en L2 solamente un poco más del doble de palabras que los alumnos. En L3, sin embargo, emitió 89 palabras, mientras que los estudiantes no hicieron uso de la lengua mixta en esta ocasión.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por último, tratamos de descubrir en qué ejercicios la diferencia entre la producción oral de los alumnos y la de la profesora fue mayor. Dos fueron los ejercicios que destacaron en este sentido. El primero, llamado *What is your Star sign?*, tuvo sólo un minuto de duración:

Hablante	L1	L2	L3
A	-	9	-
P	1	37	33

Las cifras del segundo ejercicio, *Where will you be?*, son de mayor interés, ya que éste tomó ocho minutos de la clase:

Hablante	L1	L2	L3
A	16	52	7
P	3	323	177

A pesar de la larga duración de la actividad, la producción de los alumnos consistía en oraciones del tipo "I'll be at school", que eran luego comentadas y ampliadas por la profesora. Teniendo en cuenta tan sólo la producción en L2, vemos que la cantidad de palabras que la docente empleó fue seis veces mayor que la cantidad de palabras de los alumnos. El número correspondiente a la L3, por su parte, también fue muy superior.

3.3.1.2. Organización de la clase: pequeños grupos.

En este subapartado comentaremos la reconstrucción de una narración, que fue el único modelo de actividad que los pequeños grupos tuvieron ocasión de realizar. El número de actividades desarrollado en ese contexto, la frecuencia y el promedio de duración aparecen en la tabla 3.3.:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tipo de actividad	Frecuencia	Tiempo total	Promedio
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías	1	3'	3'
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	3	29'	9'66''
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	2	14'	7'
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave	2	13'	6'5''
TOTAL	8	59'	7'37''

Tabla 3.3. Frecuencia y duración de las actividades orales en pequeños grupos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los siguientes gráficos muestran el porcentaje de participación de los alumnos en L1, L2 y L3:

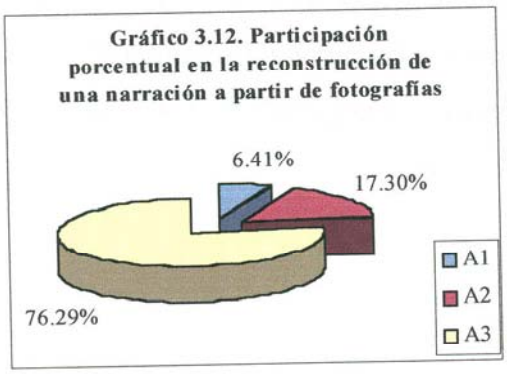


Gráfico 3.12. Participación porcentual en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías

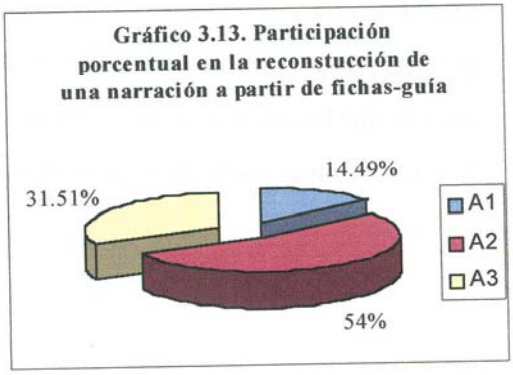
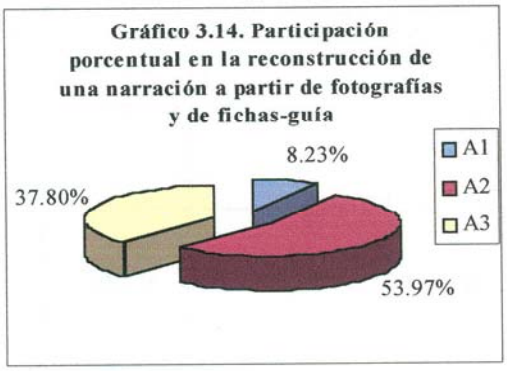
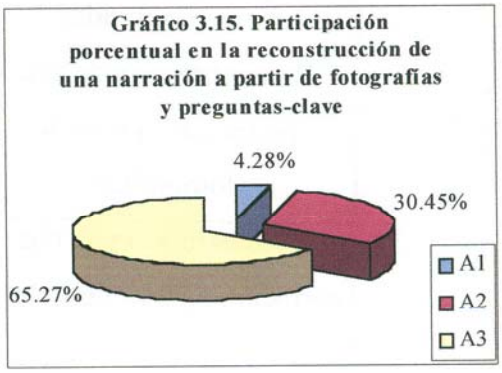


Gráfico 3.13. Participación porcentual en la reconstucción de una narración a partir de fichas-guía





A1: producción de los alumnos en español.

A2: producción de los alumnos en lengua inglesa.

A3: producción de los alumnos en lengua mixta.

Como sucedió en el contexto del gran grupo, en éste también se advierte una diferencia notable entre la cantidad de palabras expresadas en lengua inglesa durante las actividades de reconstrucción que requerían una mayor aportación de los estudiantes (a partir de fotografías y a partir de fotografías y de preguntas-clave) y aquellas diseñadas principalmente para que los alumnos rellenaran huecos (con fichas-guía y con fotografías y fichas-guía). Asimismo, se aprecia un alto porcentaje de producción lingüística en lengua mixta en las dos actividades que demandaban mayor atención. En cuanto a la producción en español, observamos que en los cuatro casos ésta fue inferior a la producción en inglés y en lengua mixta.

Con el fin de completar el análisis de estos datos, comparamos la lengua producida en el escenario del gran grupo con la producida en el del pequeño grupo por los once alumnos a los que posteriormente haríamos un seguimiento para el estudio de las otras tres funciones del *output* que recoge esta tesis. El subapartado 3.3.1.3. resume parte de los resultados obtenidos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.3.1.3. Análisis contrastivo de la cantidad de producción de los alumnos en el gran grupo y en los pequeños grupos.

Los resultados obtenidos al analizar la producción lingüística de los once alumnos señalan la superioridad del contexto del pequeño grupo en cuanto a las oportunidades que ofrece para emplear la lengua que se aprende.

En primer lugar, nos centraremos en los dos tipos de actividades que permitieron un porcentaje de participación mayor en lengua inglesa, que fueron los mismos para ambos contextos: la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía y la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía.

La reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía, modelo que se puso en práctica para narrar los acontecimientos sucedidos en *Jane Eyre*, se llevó a cabo cuatro veces en el gran grupo y tres en el pequeño grupo. Como ya explicamos en el subapartado 3.2.1.1., con la primera parte de la novela los alumnos trabajaron tres veces: primero en el gran grupo durante ocho minutos, luego en el pequeño grupo también durante ocho minutos y, por último, en el gran grupo otra vez durante 6 minutos y 40 segundos. La información que obtuvimos al observar en detalle el *ouput* de los alumnos que integraban los pequeños grupos estudiados tanto en el escenario del pequeño grupo como en el del gran grupo al reelaborar *Jane Eyre I* está recogida en las siguientes tablas:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Víctor	GG_1	-	2	-
	PG	7	39	-
	GG_2	-	10	-
Agustín	GG	1	12	-
	PG	3	10	-
	GG	-	1	-
Alejan-dro	GG	-	19	-
	PG	-	32	22
	GG	-	18	-
Noelia	GG	-	17	-
	PG	-	25	16
	GG	-	13	-
Leti	GG	-	-	-
	PG	2	2	55
	GG	-	-	-

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Tommy	GG_1	-	-	-
	PG	-	11	14
	GG_2	-	-	-
Paola	GG	-	14	-
	PG	3	44	-
	GG	-	-	-
Paloma	GG	-	-	-
	PG	7	27	24
	GG	-	7	-
Fran	GG	-	-	-
	PG	9	36	24
	GG	-	-	-

1 Primera vez que se puso en práctica la actividad.

2. Segunda vez que se puso en práctica la actividad.

Sólo en un caso –el de Agustín–, la cantidad total de palabras emitidas en el gran grupo fue equiparable a la producción emitida en los pequeños grupos. En todos los demás, la producción fue considerablemente mayor en los pequeños grupos que en el gran grupo. Se advierte, además, que algunos de los alumnos no elaboraron ningún enunciado en este último contexto.

En la reconstrucción de *Jane Eyre II*, a la que se dedicaron 6 minutos y 40 segundos en el gran grupo y 11 minutos en el pequeño grupo, observamos lo siguiente:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Paola	GG	-	-	-
	PG	19	58	7
Paloma	GG	-	-	-
	PG	2	47	14
Tommy	GG	-	-	-
	PG	49	52	89

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Leti	GG	-	-	-
	PG	7	13	23
Isaac	GG	-	-	-
	PG	56	59	55
Noelia	GG	-	-	-
	PG	10	15	29

Ninguno de los alumnos, como vemos, habló en el contexto del gran grupo, mientras que todos participaron en los pequeños grupos. Las cifras de la reconstrucción de *Jane Eyre III* apuntan en la misma dirección:

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Tommy	GG	-	-	-
	PG	12	115	31
Isaac	GG	-	-	-
	PG	5	70	17

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Paloma	GG	-	-	-
	PG	4	56	
Agustín	GG	-	-	-
	PG	2	31	-
Paola	GG	-	9	-
	PG	-	26	-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En esta actividad, sólo una alumna (Paola) habló en el gran grupo, aunque su intervención fue considerablemente inferior a la que hizo en el pequeño grupo.

En cuanto a la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (*Catching a thief*) –con las fichas-guía del primer tipo reseñado en 3.3.1.1.– la producción de los alumnos en ambas situaciones fue como sigue:

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Noelia	GG	-	-	-
	PG	17	42	50
Leti	GG	-	-	-
	PG	13	35	-
Agustín	GG	-	-	-
	PG	2	20	19
Fran	GG	-	-	-
	PG	16	14	17
Isaac	GG	-	-	-
	PG	-	6	7

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Víctor	GG	-	-	-
	PG	4	8	-
Borja	GG	-	-	-
	PG	11	41	8
Paloma	GG	-	5	-
	PG	16	95	-
Paola	GG	-	-	-
	PG	3	103	57
Alejandro	GG	-	18	-
	PG	6	82	21

Esta vez fueron dos (Paloma y Alejandro) de los diez alumnos estudiados los que participaron en el gran grupo, pero ninguno de ellos pronunció un número de palabras mayor que en el pequeño grupo. Aunque la producción de Víctor e Isaac al trabajar en equipo fue muy reducida, debemos tener en cuenta que en el gran grupo ésta ni siquiera existió. En la otra ocasión en que se puso en práctica la actividad de *Catching a thief* a partir de fotografías y de fichas-guía, la cantidad de palabras producida por los estudiantes en ambos escenarios fue la siguiente:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Isaac	GG	-	-	-
	PG	14	25	25
Tommy	GG	-	1	-
	PG	5	21	240
Agustín	GG	-	20	-
	PG	10	35	-
Víctor	GG	-	-	-
	PG	5	32	42
Leti	GG	-	-	-
	PG	8	30	18

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Paola	GG	-	-	-
	PG	2	54	-
Fran	GG	-	26	-
	PG	4	99	44
Paloma	GG	-	-	-
	PG	-	33	14
Alejan-dro	GG	-	-	-
	PG	4	45	45
Noelia	GG	-	4	-
	PG	-	78	17

De nuevo, podemos observar la gran diferencia que existe entre un escenario y otro. Ninguno de los alumnos dejó de participar en el pequeño grupo, mientras que seis dejaron de hacerlo en el gran grupo. De entre las intervenciones en el gran grupo, una fue monosilábica –la de Tommy–, frente a las 21 palabras en lengua inglesa, 240 en lengua mixta y 5 en lengua materna que el alumno había emitido en el pequeño grupo; otra de las intervenciones fue de 4 palabras –la de Noelia–, frente a las 78 palabras en L2 y 17 en L3 correspondientes al contexto del pequeño grupo; por último, tenemos la producción de Fran, que fue considerablemente superior a la de sus compañeros (26 palabras), aunque tampoco igualó a su propia producción en el pequeño grupo, que había estado constituida por 99 palabras en inglés, 44 en lengua mixta y 4 en español.

A continuación nos centraremos en las dos actividades en que el porcentaje de participación de los alumnos en L2 fue menor: la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave y la reconstrucción de una narración a partir de fotografías.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De las dos actividades de reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave, sólo una se llevó a cabo en los dos contextos (*Catching a thief*):

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Alejandro	GG	4	23	-
	PG	10	49	85
Borja	GG	-	-	-
	PG	3	29	38
Fran	GG	-	11	-
	PG	4	3	78

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Noelia	GG	-	-	-
	PG	1	22	-
Leti	GG	-	-	-
	PG	2	28	8
Tommy	GG	-	9	-
	PG	9	1	8

En estas tablas figuran los dos únicos casos registrados en que un alumno pronunció un mayor número de palabras en lengua inglesa en el gran grupo que en el pequeño grupo. En uno de ellos, Tommy pronunció 9 palabras en el gran grupo y 1 en el pequeño grupo; el caso de Fran merece un examen más detallado porque aunque el joven produjo 11 palabras en inglés en el gran grupo y 3 en el pequeño grupo, el número de palabras en lengua mixta en este último escenario ascendió a 78. Si observamos con detenimiento el comportamiento de este alumno al trabajar con sus compañeros, vemos que iba traduciendo al español partes de su enunciado a la vez que lo iba elaborando en L2. Observemos uno de sus turnos de palabra (S2-TP160[6]):

> Fran: Ah! pavement [mal pronunciado]!, in the .. pavement [mal pronunciado] and... they.. saw [mal pronunciado] vieron ehm in the, in the pavement, the thief [mal pronunciado]-

Por lo tanto, en el pequeño grupo Fran no estuvo callado, sino que la mayoría de las veces optó por combinar la lengua materna y la lengua inglesa.

La producción de los otros cuatro alumnos incluidos en las dos tablas anteriores fue superior en el contexto del pequeño grupo. Uno de ellos (Alejandro)

[6] Sesión 2, turno de palabra 160.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

participó también en el gran grupo pero con menos de la mitad de palabras en L2 (23) que en el pequeño grupo (49); si tenemos en cuenta, además, que su producción en L3 en el pequeño grupo fue de 85 palabras y en el gran grupo ni siquiera existió, apreciamos que la diferencia entre ambos contextos es aún más significativa. Al igual que sucedió en el caso de Fran comentado arriba, Alejandro iba traduciendo sus enunciados a medida que los iba formulando, como hizo en el turno de palabra 133 de la segunda sesión:

> Alejandro: That the .. boys, the two boys catch at ..- the two boys caught at the thief. Thief es el ladrón. Cogieron al ladrón.

A diferencia de Fran, quien traducía debido a su inseguridad al comunicarse en lengua inglesa, Alejandro traducía para ayudar a su compañero, de nivel inferior, a entender la historia que estaban narrando.

En cuanto a la otra actividad de reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A *surprise*), sólo disponemos de datos del pequeño grupo, ya que fue el único escenario en que ésta se llevó a cabo. A pesar de no poder comparar en este caso la cantidad de producción oral de los alumnos en los dos contextos que se dieron en el aula, las cifras correspondientes a los pequeños grupos indudablemente nos dan información sobre la producción de los alumnos al trabajar con sus compañeros y constituyen una referencia más de lo que éstos son capaces de hacer en esas circunstancias en contraste con lo que hacen en el gran grupo. Por este motivo, hemos decidido incluir estos datos en el presente subapartado:

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Fran	PG	2	34	117
Paloma	PG	-	29	32
Agustín	PG	7	39	55
Paola	PG	-	29	39

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Borja	PG	14	-	-
Leti	PG	4	22	-
Alejandro	PG	3	-	67
Isaac	PG	2	27	16

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Finalmente, mostraremos las cifras correspondientes a la actividad de reconstrucción de una narración a partir de fotografías, que fue donde la producción de los alumnos fue menor:

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Alejandro	GG	-	5	-
	PG	5	5	14
Noelia	GG	-	-	-
	PG	5	8	-
Leti	GG	-	-	-
	PG	-	3	-

Alumno	Grupo	L1	L2	L3
Tommy	GG	-	-	-
	PG	-	8	13
Agustín	GG	-	-	-
	PG	-	5	81
Fran	GG	-	-	-
	PG	-	5	81

El *output* de los alumnos en los equipos durante la elaboración de esta actividad fue reducido en ambos contextos, pero más aún en el del gran grupo.

3.3.2. Extensión del discurso.

Para averiguar la extensión del discurso de los alumnos tanto en el gran grupo como en el pequeño grupo, calculamos la media por turno de palabra teniendo en cuenta las diferentes actividades puestas en práctica. Nuestro objetivo era descubrir si, como habían apuntado investigaciones anteriores –2.4.2.–, los discursos de los alumnos eran en su mayoría breves.

Al igual que en el estudio de la cantidad de palabras que emitieron los alumnos, en primer lugar presentaremos los resultados de las actividades llevadas a cabo únicamente en el gran grupo, en segundo lugar aquellas otras puestas en práctica en el pequeño grupo y, por último, haremos un análisis comparativo de los resultados obtenidos en ambos contextos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.3.2.1. Organización de la clase: gran grupo.

Los siguientes gráficos recogen la media de palabras de los alumnos y de la profesora en cada una de las ocho modalidades llevadas a cabo en el contexto del gran grupo:

Gráfica 3.16. Media de palabras en el ejercicio estructrual mecánico

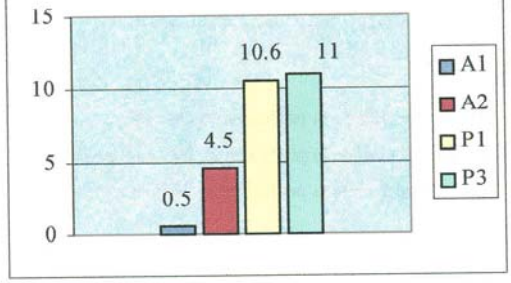


Gráfico 3.17. Media de palabras en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías

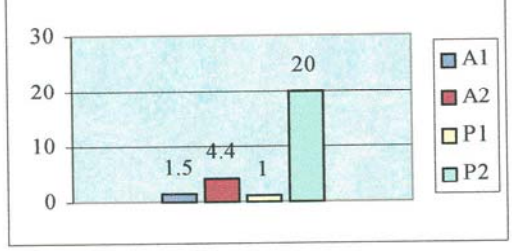


Gráfico 3.18. Media de palabras en la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía

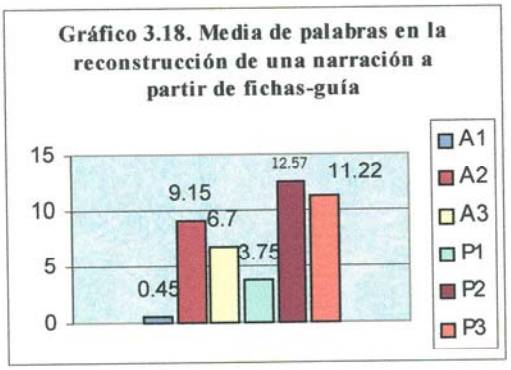


Gráfico 3.19. Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y fichas-guía

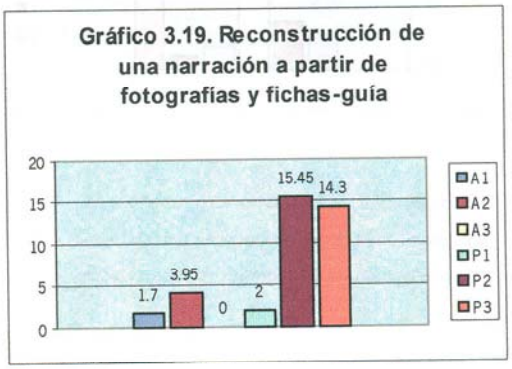


Gráfico 3.20. Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y preguntas-clave

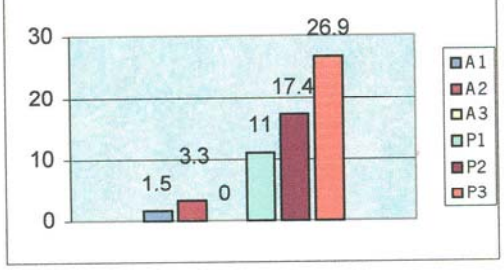
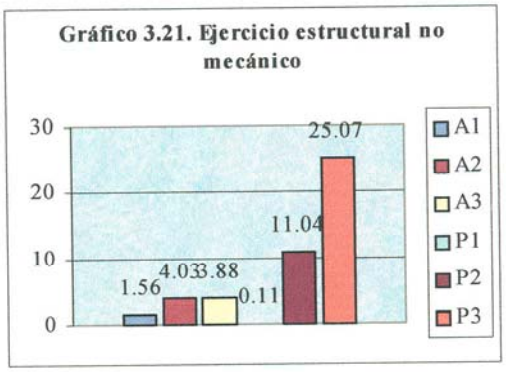


Gráfico 3.21. Ejercicio estructural no mecánico



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Gráfico 3.22. Actividad de preguntas-respuestas abiertas

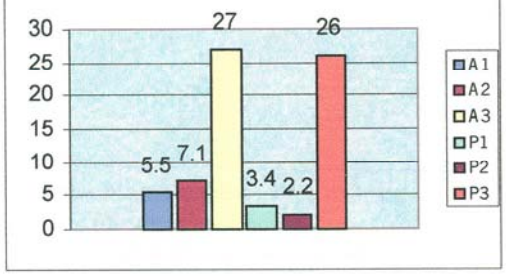
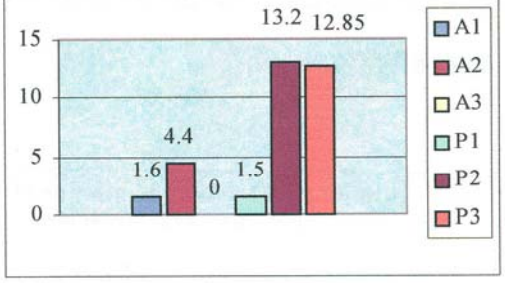


Gráfico 3.23. Actividad de trasnferencia de información



A1: producción de los alumnos en español.

A2: producción de los alumnos en lengua inglesa.

A3: producción de los alumnos en lengua mixta.

P1: producción de la profesora en español.

P2: producción de la profesora en lengua inglesa.

P3: producción de la profesora en lengua mixta

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El ejercicio en el que la que la media de palabras en L2 resultó ser mayor fue la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (9.15). Recordemos que esta actividad también destacó cuando estudiamos la cantidad de producción oral, en ese caso por tener la segunda cifra más alta en lo que se refería a porcentaje de participación. La justificación de que esta modalidad registre la media de palabras más alta se encuentra de nuevo en la escasa aportación lingüística de los alumnos y en el limitado esfuerzo que se requería para la formación de las oraciones.

No obstante, si comparamos, como hicimos al estudiar la cantidad de palabras, los resultados de las dos actividades de reconstrucción con idéntico tiempo de duración (6 minutos y 40 segundos) y diferente modelo de fichas-guía –la primera de ellas daba más pistas que la segunda–, observamos lo siguiente:

Hablante	L1	L2	L3
AA_1	1	5.5	-
AA_2	1.2	4.5	-
P_1	-	19.7	25.5
P_2	-	11.2	18.6

1 Resultados obtenidos en la reconstrucción de *Jane Eyre I* con fichas-guía del primer tipo descrito.

2 Resultados obtenidos en la reconstrucción de *Jane Eyre II* con fichas-guía del segundo tipo descrito.

No se aprecia una gran diferencia entre la media de palabras de los alumnos con una y otra variedad de fichas-guía, pero la desigualdad de las cifras correspondientes a las medias de la profesora sí es notable. El motivo vuelve a ser el mismo que explicamos en 3.3.1.3.: para la reelaboración de *Jane Eyre II*, que requería un mayor esfuerzo, los alumnos necesitaban más tiempo, que la profesora cedió respetando sus pausas llenas y vacías. Una de las maneras como la profesora daba tiempo era haciendo intervenciones cortas que animaban a los alumnos a terminar los enunciados. Veamos un ejemplo (S6-TP88-94):

Isa: She... met Adéle and the maid and..-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: Miss Fairfax-
Isa: The maid.
P: The maid, good. And what happened?
Isa: Ehm she ....-
P: Miss Fairfax-
Isa: Miss Fairfax ehm .... showed the, the beautiful room.

Otra media de palabras que destacó fue la obtenida en la única actividad de preguntas-respuestas abiertas puesta en práctica (7.1), donde los alumnos debían elaborar oraciones sobre las razones por las que solían discutir en casa. En esta ocasión, el motivo se encontraba en la amplia variedad de respuestas que los aprendices podían dar, lo cual reducía las probabilidades de que la profesora cooperara para completar los turnos.

Al igual que en nuestro análisis de la cantidad de producción oral, creímos necesario analizar detenidamente los resultados correspondientes al ejercicio realizado con más frecuencia, el ejercicio estructural no mecánico, donde la media de palabras fue de carácter breve (4).

De entre los 11 ejercicios estructurales no mecánicos, *Ambitions for the future* fue el que registró la mayor media de palabras en L2 por parte de los estudiantes. Además, si comparamos dicha media con la media de palabras emitida por la profesora, apreciamos que la diferencia entre ambas no fue grande; en L3, por otra parte, la media de palabras de los alumnos fue superior a la de la docente:

Hablante	L1	L2	L3
A	-	7	8
P	-	10.5	3

No obstante, la corta duración del ejercicio (un minuto) resta relevancia a los resultados. El ejercicio denominado *Musical moods*, que tuvo una duración mayor –14 minutos–, registró la segunda media más alta de esta modalidad:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Hablante	L1	L2	L3
A	3.6	5	-
P	-	9	20.2

En esta ocasión, la media de palabras de la profesora no llegó a ser el doble de la de los alumnos. Dos son los factores que pueden haber influido en estos resultados. En primer lugar, las características de la actividad exigían que los alumnos elaboraran enunciados desconocidos por la profesora, con lo cual era poco probable que ésta ayudara a los alumnos a terminar sus enunciados cuando hacían una pausa. En segundo lugar, mientras los alumnos escuchaban cada una de las piezas de música disponían de tiempo para pensar su respuesta a la pregunta formulada por la profesora. Según algunos estudios que han prestado atención a la diferencia entre un discurso planificado y otro no planificado, el primero se caracteriza por dar lugar a un lenguaje más fluido (Foster y Skehan, 1996) y más preciso (Ellis, 1987b; Wigglesworth, 1997). En nuestro caso, la planificación puede haber sido fundamental para que la media de los estudiantes fuera un poco más alta.

En la otra actividad de larga duración (13 minutos), *Chain story*, la media de palabras de los aprendices fue ligeramente inferior a la del ejercicio anterior:

Hablante	L1	L2	L3
A	1.8	4.2	-
P	-	7.1	4.6

Sin embargo, aquí se advierte una menor diferencia con la media de palabras de la profesora en L2, y una media de palabras en L3 de esta última también considerablemente inferior a la de *Musical moods*. Los jóvenes debían elaborar una oración compuesta, cuya primera parte era suministrada por el compañero anterior –ver 3.2.1.1.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por último, presentaremos las dos medias de palabra más bajas, localizadas en actividades de tan sólo uno y dos minutos de duración respectivamente. En la primera, *What is your star sign?*, el discurso de los estudiantes tuvo una media de una palabra por cada turno:

Hablante	L1	L2	L3
A	-	1	-
P	1	5.2	16.5

Aquí, los estudiantes tan sólo tenían que dar su signo zodiacal.

En la segunda actividad, *What will life be ...?*, la media de palabras fue como sigue:

Hablante	L1	L2	L3
A	1.6	2.5	-
P	-	11	14

Los alumnos debían contestar una serie de preguntas formuladas con *will*, para lo cual podían utilizar tanto un adverbio afirmativo como uno negativo. Sólo en los casos en que la profesora animaba a producir enunciados más largos los alumnos seguían su sugerencia.

El interés por que los aprendices elaboren enunciados largos se debe a que éstos proporcionan la oportunidad de un uso de la lengua variado y complejo y obligan a prestar más atención a la manera en que se expresa el contenido (Swain, 1988:70). En su estudio de nueve grupos de alumnos de edades comprendidas entre los ocho y los once años que aprendían francés como segunda lengua en un contexto de inmersión, Swain y Carroll (1987)[7] detectaron que menos del 15% de

[7] Swain, M. y S. Carroll, S. 1987."The immersion observation study" en B. Harley, P. Allen, J. Cummins y M. Swain, vol. II. *The Development of Bilingual Proficiency: Final Report*. Toronto: Modern Language Centre, O.I.S.E –investigación citada en Allen et al. (1990:65).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los enunciados de los aprendices era extenso. Además, según comentan Swain y Lapkin (1989:157) al analizar dicho estudio, un 40% de los enunciados de estos alumnos consistió en respuestas de una o dos palabras a las preguntas de la profesora. En nuestro caso, las medias de palabras más altas fueron las correspondientes a las actividades de reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (9.15) y de preguntas-respuestas abiertas (7.1). Ninguna de esas dos medias se pueden considerar de carácter largo, ya que son más los enunciados que con ese número de palabras constituyen una oración simple que los enunciados que forman una oración compuesta o dos simples.

BIBLIOTECA GENERAL

3.3.2.2. Organización de la clase: pequeños grupos.

En los siguientes gráficos mostramos la media de palabras de los aprendices en cada uno de los cuatro tipos de actividades puestos en práctica en el pequeño grupo:

Gráfico 3.24. Media de palabras en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías

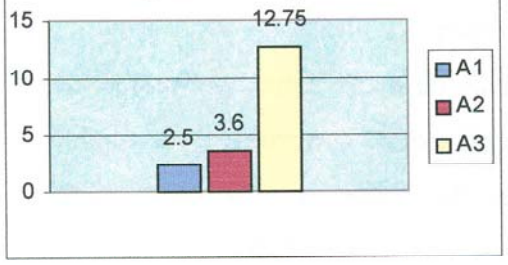
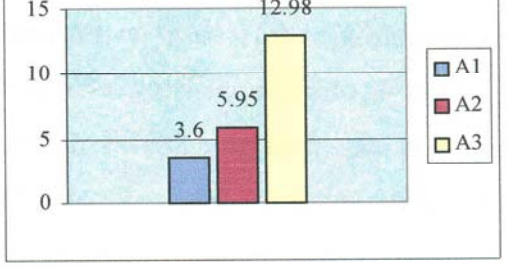


Gráfico 3.25. Media de palabras en la reconstucción de una narración a partir de fichas-guía



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Gráfico 3.26. Media de palabras en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía

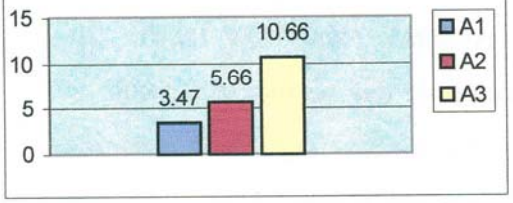
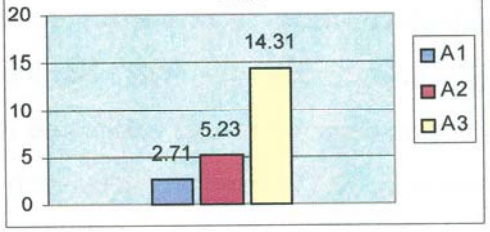


Gráfico 3.27. Media de palabras en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave



A1: producción de los alumnos en español.
A2: producción de los alumnos en lengua inglesa.
A3: producción de los alumnos en lengua mixta.

Según reflejan los gráficos, la media de palabras en L2 de la actividad de reconstrucción de una narración a partir de fotografías fue la más baja registrada. Recordemos que en dicha actividad los aprendices tenían que narrar lo que haría el personaje que aparecía en cada una de las seis fotografías (Mr. Morris), para lo cual disponían únicamente de sus propios recursos lingüísticos. Entre la media de palabras en L2 de las otras tres actividades, sin embargo, apenas hubo diferencia.

Por otro lado, podemos advertir en las gráficas que la media de palabras en L3 en las cuatro actividades fue más alta que la media en L2, lo cual representa un dato característico del trabajo en pequeños grupos.

Con el objetivo de completar el análisis de estos datos, y como también hicimos al examinar la cantidad de producción oral, comparamos la media de palabras en el gran grupo y en el pequeño grupo de los once alumnos seleccionados. A continuación podemos ver algunos de los resultados obtenidos.

3.3.2.3. Análisis contrastivo de la extensión del discurso de los alumnos en el gran grupo y en los pequeños grupos.

Tanto en el contexto del gran grupo como en el del pequeño grupo, la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía fue la actividad en que se alcanzó una media de palabras mayor. No obstante, y a diferencia de lo que sucedió con las otras tres modalidades de reconstrucción de una narración que

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

pudimos contrastar, la media de palabras en L2 fue significativamente mayor en el primer contexto que en el segundo:

Grupo	L1	L2	L3
GG	0.45	9.15	6.7
PG	3.6	5.95	12.98

Al analizar con detenimiento los enunciados de los alumnos, vimos que el motivo se debió a que algunos pequeños grupos hicieron un uso frecuente de la técnica de construcción guiada –1.7.–, a la que Bygate (1988) se refiere con el nombre de *satellite units*. Al relatar los acontecimientos ocurridos en *Jane Eyre I*, por ejemplo, la media de palabras de uno de los pequeños grupos fue como sigue:

Grupo	L1	L2	L3
PG	3.1	3.8	8.8

Este pequeño grupo se apoyó casi todo el tiempo en esta técnica de construcción guiada. En el siguiente extracto, vemos a tres de sus cuatro integrantes elaborando mensajes en colaboración (S1-TP204-212):

Fran: The school was-
Paola: awful.
Fran: ehm-
Paloma: awful.
Fran: awful, ehm Mr Brock-, Brock- a ver-
Paloma: Brocklehurst [mal pronunciado]
Paola: Brocklehurst [bien pronunciado]
Fran: Brocklehurst ehm- [bien pronunciado]
Paloma: made, made-

En este otro fragmento, de nuevo Paloma y Paola forman juntas un enunciado, pero esta vez las acompaña Tommy (S1-TP223-231):

Tommy: That winter was-
Paloma: very cold and some friends-
Tommy: and some friends of-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Paloma: died, died.
Paola: Jane Eyre.
Tommy: Jane Eyre.
Paola: Jane ehm became a, a-
Paloma: teacher-
Paola: a teacher at Lowood. One day-

Como señalaron Long y Porter (1985:209), dos o tres aprendices trabajando juntos durante cinco minutos seguidos no se ven limitados a producir oraciones aisladas, sino que pueden emitir secuencias de enunciados cohesionadas y coherentes. Aunque estas secuencias no eran elaboradas por un solo alumno, sino por varios miembros de un pequeño grupo, no cabe duda de que la implicación de cada uno de ellos era mayor que en el gran grupo. En este último escenario, a menudo un estudiante comienza una oración, la profesora la termina, y posteriormente ésta llama a otro estudiante para que participe, lo cual en la mayoría de las ocasiones supone que el hablante anterior se desentiende de la tarea. En un equipo son los tres-cuatro estudiantes que lo componen los que están atentos para la recomposición de la historia.

En otro de los pequeños grupos, la media de palabras en L2 fue la siguiente:

Grupo	L1	L2	L3
PG	5	3.1	12.9

Aquí, la construcción en colaboración también se dio, pero los jóvenes recurrieron con más frecuencia a su lengua materna, que en ocasiones mezclaban con la L2, por eso se aprecia un notable ascenso en la media en L1 y en L3. En el siguiente extracto, dos de los cuatro miembros del equipo trabajan juntos (S6-TP54-58):

Noelia: Ahora me toca a mí. Ehm-
Tommy: Mr. Rochester ehm- burn, burnt-
Noelia: burnt ehm-
Tommy: all the hall.
Noelia: And she.. help-

Para la reconstrucción de la tercera parte de la novela, otro equipo formado por tres alumnos siguió el mismo patrón (S10-TP63-76):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Paloma: He thought she was wonderful. A few days later she saved him.. and he asked-
Agustín: him-
Paloma: him, her-
Agustín: to marry-
Paloma: to marry him. She ac-
Agustín: accepted.
Paloma: She accepted.
Agustín: Two days-
Paola: two nights-
Agustín: two nights ehm-
Paola: after-
Agustín: after their-
Paola: Two nights after their, their wedding-
Agustín: their wedding day, ah!, wedding day, ehm-

La media de palabras de este pequeño grupo figura en la siguiente tabla:

Grupo	L1	L2	L3
PG	1.7	3.4	12

Esta perspectiva de los enunciados elaborados en colaboración es en la que Bygate (1988) principalmente se basa para hacer resaltar el papel del *output* del aprendiz en el discurso que se da en los pequeños grupos. El autor sugiere que el trabajo en equipo facilita la adquisición al ofrecer oportunidades a los estudiantes de construir enunciados aportando cada uno una o algunas de las palabras necesarias. En el último intercambio que hemos expuesto, por ejemplo, vemos que todas las oraciones salvo una (S10-TP63) fueron construidas entre los tres miembros del equipo. Bygate plantea, asimismo, que la construcción guiada dota de flexibilidad a la comunicación y da al aprendiz tiempo para preparar lo que va a decir, lo cual hace que aumente la capacidad de los aprendices (pp.74-75).

En un trabajo anterior, Bygate (1987:623) explica que durante la comunicación oral es más probable que el aprendiz trabaje con pequeñas partes de un enunciado que cualquier otro usuario de la lengua. Esto se debe a que, además de la naturaleza fragmentaria del discurso oral, la capacidad de procesamiento del aprendiz es limitada.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La segunda actividad en que se alcanzó la media de palabras más alta tanto en el gran grupo como en el pequeño grupo fue la reconstrucción de *Catching a thief* a partir de fotografías y de fichas-guía, puesta en práctica en dos ocasiones en cada uno de los contextos:

Grupo	L1	L2	L3
GG	1.7	3.95	-
PG	3.47	5.66	10.66

La media más alta en L2 correspondió aquí, como podemos apreciar, al pequeño grupo. Al analizar detenidamente los turnos de palabra de cada uno de los aprendices en este escenario, vemos que la construcción guiada no se dio tanto como en la actividad comentada anteriormente. Quizás esto se haya debido al grado de dificultad de la tarea, que era claramente menor que el de la reconstrucción de la novela *Jane Eyre*. Aunque para esta última los alumnos contaban con bastante información lingüística, como ya hemos explicado, el hecho de ser una actividad basada en la lectura de un libro –la segunda del curso– la hacía más complicada.

A continuación, podemos ver un extracto que contiene tres turnos de palabra sucesivos de carácter largo (S3-TP124-126):

> Noelia: the thief, el ladrón, the thief stole some watches and.. the thief ran away. Then, Bill and Joe ran ehm....-
> Agustín: they saw the two boys breaking the window and stoling some watches-
> Leti: and, and the children followed him and catched.. and hit, hit him-

Este fragmento también incluye un ejemplo de un turno de palabra en L3 (TP124). Como podemos advertir, fueron sólo dos palabras las que la alumna dijo en español, el resto del turno está constituido por palabras en L2. En la siguiente tabla figuran las medias por turnos de palabra de este pequeño grupo:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Grupo	L1	L2	L3
PG	4.25	6.2	11

La media de palabras en lengua materna de este pequeño grupo fue una de las más altas detectadas. En el siguiente ejemplo vemos una de las ocasiones en que los alumnos recurrieron a su lengua materna (S3-TP95-99):

> Leti: One day ¿no? one day- one day Bill and Joe saw .. at the thief-
> Noelia: no, porque era, un día fue a dar como una vuelta, y-
> Leti: Ay! no te líes, un día-
> Noelia: ¿Cómo se llamaban?
> Agustín: Bill and Joe.

Los alumnos emplearon en esta ocasión la lengua materna para negociar el contenido de la historia y para obtener información sobre sus personajes.

En el siguiente ejemplo, extraído del gran grupo, podemos observar cómo la profesora guía la actividad de reconstrucción con el fin de que los alumnos vayan localizando las palabras necesarias (S3-TP21-28):

> P: OK, because the thief had stolen, how many watches? Can you count them?
> Alejandro: Four-
> P: Four watches, OK. So they ran after the thief because he had stolen four watches. And what did the people do? Anybody, Paloma [voluntaria], what did the people do?
> Paloma: The people laughed.
> P: The people laughed, and the children, what did they do? The children-
> AA: fought
> P: fought, the children fought with the..-
> Paloma: the thief.

De esta manera, con frecuencia los aprendices elaboraban turnos de palabra cortos. En este caso en concreto, la media de palabras de los alumnos fue la siguiente:

Grupo	L1	L2	L3
PG	2	4.1	-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Un dato que llama especialmente la atención es la diferencia que hubo entre la media de palabras obtenida en la actividad de reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave en el contexto del gran grupo y en el contexto del pequeño grupo:

Grupo	L1	L2	L3
GG	1.5	3.3	-
PG	2.71	5.23	14.31

Por un lado, tenemos que 3.3. fue la media más baja registrada en el contexto del gran grupo. Por otro, si comparamos la media obtenida en esta actividad en el pequeño grupo con la media en dos de las tres actividades llevadas a cabo en este contexto, observamos que la diferencia es poca. Estos resultados destacan principalmente por el carácter de la actividad, que exigía la elaboración de oraciones para responder a una serie de preguntas.

En el gran grupo, la única vez que se llevó a cabo este tipo de reconstrucción volvió a suceder lo mismo que en la actividad comentada anteriormente: la profesora condujo la realización de la reconstrucción en mayor medida que en otras ocasiones, lo cual causó que los aprendices elaboraran turnos de palabra cortos. Veamos un ejemplo (S2-TP204-213):

P: How do you say *el ladrón había robado*? Paloma [voluntaria].
Paloma: Had stolen.
P: Exactly, because the thief had, había, had stolen. Now, do you remember this?, ¿se acuerdan de esto un poco? The thief had stolen some-
AA: watches.
P: What happens in picture three, look at picture three. What happens in picture three? Alejandro [voluntario].
Alejandro: The two boys ehm caught-
P: Yes, the two boys caught-
Alejandro: the thief-
P: caught the thief, yeah, the two boys caught the thief-
Isa: and the people laughed.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En el pequeño grupo, como apuntamos arriba, la media fue similar a la de otros tipos de actividades. Por lo tanto y en contra de lo que esperábamos, la dificultad de la actividad no supuso un obstáculo para que los alumnos elaboraran turnos de palabra similares a los que habían elaborado en aquellas ocasiones en que dispusieron de más apoyo lingüístico.

3.3.3. Empleo de la lengua materna en los pequeños grupos.

Como hemos podido apreciar en los dos subapartados anteriores, fueron pocas las veces que los alumnos emplearon su lengua materna de manera aislada. En la mayoría de las ocasiones, combinaban la L1 y la L2. En este subapartado veremos algunos ejemplos de los diferentes usos que dieron los jóvenes al español.

Nuestros estudiantes emplaron su lengua materna para dar órdenes y hacer comentarios sobre el desarrollo de la actividad (S1-TP188-192):

> Alejandro: One day, she left Lowood and went to work [mal pronunciado] at .. Thornfield Hall, she had to look after an orphan girl called Adèle.
> Víctor: **Es que no se te oye, tío.**
> Agustín: **Repite, repite.**
> Alejandro: One day, Jane left Lowood and went to work [mal pronunciado] at Thornfield Hall, he had to look after an orphan called Adèle, **¿contento?**
> Agustín: **Sí.**

Alejandro, al repetir su enunciado en L2, incluyó una palabra en L1 para asegurarse de que había satisfecho los deseos de sus compañeros.

Para la organización de los turnos los alumnos también solían recurrir a la L1 (S1-TP233-235):

> Fran: **Esto ya casi está. El 9, el 9.**
> Paloma: **No, me toca a mí todavía**. She had to look after an orphan called Adèle.
> Fran: **Vale, me toca a mí ahora**. Mr Ro- Rochester was ehm was a was-

El siguiente intercambio incluye un ejemplo del mismo uso (S6-TP71-72):

> Tommy: **Yo digo el siguiente**. Jane Eyre smelt, no, Jane Eyre smelt ehm smoke and-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Noelia: fire

Algunos alumnos también emplearon la L1 para facilitar la comprensión del mensaje a un compañero de nivel inferior (S2-TP129-131):

> Alejandro: Why did the boys chase him? Ehm, they ... **they chased, perseguir,** ehm ... the man, him ehm to catch it.
> Borja: to-?
> Alejandro: **to catch it, para cogerlo.**

En esta otra interacción, tanto el estudiante de nivel inferior (Borja) como su compañero traducen los enunciados emitidos (S2-TP131-134):

> Alejandro: What happened in picture three?
> Borja: **¿Qué pasa?**
> Alejandro: That the .. boys, the two boys catch at ...- the two boys caught at the thief. **Thief es el ladrón. Cogieron al ladrón.**
> Borja: Ah! thief.

Borja probablemente empleó la L1 para confirmar que había entendido la pregunta planteada por su compañero, y Alejandro para prestar ayuda. Evidencia clara de que los aprendices pueden ser conscientes de la diferencia de niveles entre ellos la encontramos en los dos extractos siguientes (S11-TP1-4):

> Isaac: One day-
> Tommy : One day, two boys, ehm ....-
> Isaac: oyen
> Tommy: was on the street, van por la calle and they... listened a big noise. **Mira, para que sepas hacerlo**: and they listened a big noise. They saw a thief, they saw a thief, the thief was ..-

Una vez hubieron acabado de relatar los acontecimientos de *Jane Eyre I,* los chicos decidieron reconstruir nuevamente la historia y Tommy animó a Isaac a que la reconstruya él (S11-TP18):

> Tommy: **Venga, hazlo tú, yo te ayudo.**

Como hemos podido comprobar, el pequeño grupo permite a los alumnos adoptar papeles que en el gran grupo suelen corresponder al profesor (Long y Porter, 1985:209).

En algunos casos, la L1 también se empleó para atraer la atención del equipo (S3-TP104-106):

> Leti: They saw the thief in the, in the... ¿cómo se pronuncia *joyería*?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Agustín: jewellery [mal pronunciado]
Noelia: **No, mira, mira**, one day, Bill and Joe heard a, a big noise and they saw the thief breaking a .... the shop window.

En el siguiente extracto otro alumno solicita que sus compañeros le escuchen (S3-TP167-168):

Paola: One day that Bill and Joe was ehm- one day, when Bill and Joe-
Fran: **No, escuchad, escuchad**: One beautiful day, Bill and Joe ehm.. saw [mal pronunciado] that a thief ehm.. broking the window shop [mal pronunciado]

Una de las funciones más frecuentes que tuvo la L1 fue la de proporcionar tiempo a los aprendices para su producción (S3-TP188-194):

Paola: One day, Bill and Joe ehm-
Paloma: was-
Paola: no, heard ehm-
Paloma: was-
Paola: no, heard a big noise and they ...-
Paloma: and they?
Paola: and they, y después they.. saw, **no, espérate, sí**, they saw a, a thief in a jewellery, jewellery, clothes.

En el siguiente intercambio también vemos a un alumno insistiendo para que el compañero sea paciente con él (S7-200-205):

Fran: What did the man and the boy do in Picture 3?
Agustín: Ehm ...-
Fran: **Espérate**.
Agustín: Ehm ..-
Fran: **Espérate**, they .. they ran away.
Agustín: They ran away. **Nos acordamos los dos**.

Este ejemplo es doblemente interesante. Por un lado, y al igual que el ejemplo anterior, muestra cómo uno de los aprendices se da tiempo para responder a la pregunta formulada por su compañero; por otro, advertimos cómo Agustín recurre a la L1 para comentar el éxito de ambos. Al igual que en el estudio de Swain y Lapkin (1998:332-333), este acto de autorregulación proporcionó tiempo a los aprendices para dar con la forma correcta.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De cualquier manera, y a pesar de los valiosos datos obtenidos mediante nuestra adaptación del sistema de observación COLT, éste no aporta información acerca de las actividades que son pedagógicamente efectivas ni de las que no lo son. El problema está, explican Allen et al. (1990:73), en que este esquema fue diseñado para ofrecer el panorama general de los tipos de actividades que caracterizan el contexto de aprendizaje de una segunda lengua y no nos permite examinar en detalle la estructura de los intercambios en el discurso. Por tanto, resulta necesario complementar este procedimiento con un análisis más detallado de la producción lingüística del aula para así obtener datos sobre el modo en que se desarrolla la interacción en ella. El análisis que haremos sobre la concienciación de las lagunas lingüísticas, sobre la comprobación de hipótesis y sobre el metalenguaje nos dará esta información.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.4. Análisis de las respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas.

Para responder a las dos preguntas planteadas en el capítulo dedicado al método de investigación, tuvimos en cuenta la organización del aula: en gran grupo y en pequeños grupos. El primer aspecto que llama la atención es la diferencia entre el número de casos en que un alumno rectificó un vocablo o expresión en actividades didácticas de gran grupo (11) y el número de casos en que esto sucedió en actividades en pequeños grupos (43).

Si recordamos el número de actividades puesto en práctica en cada uno de los contextos, la distancia entre los resultados obtenidos es aún mayor. Como señalamos en el subapartado 3.2.1.1., en el gran grupo se llevaron a cabo 24 actividades, y en el pequeño grupo ocho; de estas ocho situaciones de pequeño grupo, recogimos datos de 22 pequeños grupos.

3.4.1. Organización de la clase: gran grupo.

En total, detectamos 11 ocasiones en que algún alumno, en voz alta, se percató de un problema en su *output* y trató de modificarlo. Seis de estos episodios estaban relacionados con la gramática, y los otros cinco con la pronunciación. Los 11 episodios se produjeron durante el desarrollo de cinco ejercicios diferentes:

Actividad	Casos
Ejercicio estructural mecánico	1
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	2
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	3
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave.	1
Ejercicio estructural no mecánico	4
TOTAL	11

Tabla 3.4. Episodios lingüísticos en el gran grupo por tipo de actividad.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En primer lugar, centraremos nuestra atención en los seis episodios relacionados con la gramática. En cinco ocasiones, los alumnos dieron con la forma correcta; en la sexta, intervino la profesora.

Dos de las autocorrecciones afectaron a un determinante. En el primer caso, localizado durante la realización del ejercicio estructural no mecánico *Do you think children will go to school in 100 years?*, la inclusión del determinante no era fundamental, aunque sí dotaba de precisión a la oración (S1-TP1-4):

> P: Now you have to answer my question, you have to answer my question: Do you think people will go to, children will go to school in 100 years? Personally, I think children will go to school, ¿de qué vivo yo?
> Alejandro: I don't agree.
> P: You don't agree with me, why not?
> Alejandro: Because I think that **children**, **all the children** will go to have a....-

Alejandro modificó una parte de su enunciado, pero no lo terminó él sino la profesora, quien, tras la pausa vacía del alumno, aplicó además la modificación necesaria a la forma verbal (S1-TP5-6):

> P: **They will have** a computer at home.
> Alejandro: A computer-

En el segundo caso, detectado mientras en el aula se desarrollaba el ejercicio estructural no mecánico *Make promises for the future!*, fue un determinante posesivo lo que una alumna introdujo en su *output*. A diferencia del ejemplo anterior, esta incorporación era necesaria para que el mensaje fuera correcto (S3-TP60-63):

> P: Now, you were rude to your teacher in class, you were very rude to your teacher. Yurena [voluntaria].
> Yurena: I won't be rude **with teacher**, **with my teacher** ....-
> P: You won't be rude-
> Yurena: I will be kind.

Tras la inclusión, acertada, del determinante posesivo, la alumna, como el estudiante del ejemplo anterior, hizo una pausa vacía de cuatro segundos de duración. Esta vez la profesora empleó la pausa para confirmar la adecuación del

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

mensaje. De esta manera, la alumna dispuso de más tiempo para preparar la oración afirmativa.

Los cambios de tiempo verbal y de forma verbal sucedieron en un mismo turno de palabra, durante la reconstrucción de *Catching a thief* con fotos y con palabras-clave (S3-TP7-8):

> P: They heard a big noise-
> Yaiza: and **see**, **saw** a man **broke**, **breaking** the shop window with a brick.

Finalmente, tenemos un episodio relacionado con el orden de las palabras en la oración, localizado mientras en la clase se desarrollaba también la reconstrucción de la narración anterior, pero a partir de preguntas-clave. En su respuesta a una de las preguntas formuladas por la profesora, una estudiante alteró la colocación de los vocablos que había emitido, pero no logró completar su enunciado (S2-TP250-254):

> P: Yes? OK Why was he angry? He was very angry. Why?
> Pili: The, **the angry... - the, the man**, a ver-,
> P: Yeah, **the man was angry**.
> Pili: **The man was angry** ehm-
> P: Yeah, because he was the director, yeah?

Como podemos apreciar, la alumna trató de reorganizar parte de su enunciado después de la pausa de tres segundos de duración, pero, tras la expresión en su lengua materna *a ver*, la profesora intervino y elaboró la primera parte de la oración, que la alumna repitió posteriormente.

En cuanto a los cinco episodios relacionados con la pronunciación, todos terminaron con éxito. Tres de ellos afectaron a una forma verbal. Uno fue hallado durante la actividad *Ambitions for the future!* (S3-TP83-84):

> P: Yaiza, what's your ambition?
> Yaiza: My ambition is to **become [mal pronunciado], become [bien pronunciado]** rich.

Otro episodio tuvo lugar en la sesión siguiente, durante el ejercicio estructural mecánico *Write sentences with may* (S4-TP156-158):

> P: Jorge.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Jorge: It may **snow [mal pronunciado] snow [bien pronunciado]** today.
P: Right, it may snow.

El tercero se produjo durante la reconstrucción de la segunda parte de *Jane Eyre* a partir de palabras-clave (S6-TP97-98):

P: Right, Alejandro [voluntario]
Alejandro: One day, Jane heard a mad **laugh [mal pronunciado]**, a mad **laugh [bien pronunciado]**.

En la misma actividad encontramos la tercera autocorrección, que afectó a un sustantivo (S6-TP126-130)

P: Because the horse slipped on the ...-
Jorge: Because the **ice [mal pronunciado]** ehm-
P: Sí, vas muy bien Víctor, ehm, Jorge, muy bien. The horse, the, the, the horse, Mr Rochester fell off the horse, OK? The horse slipped because there was-
Jorge: **ice [bien pronunciado]-**
P: Ice on the road, excellent.

En este caso vemos que hubo un espacio de un turno de palabra entre la versión inicial y la autocorrección, pero no existió indicación por parte de la profesora de la necesidad de modificar la pronunciación. La pausa llena *ehm* de Jorge fue seguida de un enunciado de la profesora que le estimuló a continuar con su producción e incluyó además una recapitulación de lo dicho hasta ese momento. Parece que el tiempo transcurrido durante la elaboración del mensaje de la profesora sirvió al joven para darse cuenta de la desafortunada pronunciación.

En último lugar, tenemos otra autocorrección de un sustantivo, localizada en la actividad *Things you mustn't do at school* (S7-TP27-30):

P: More people, Fran [voluntario]
Fran: You mustn't listening to **walkman [mal pronunciado], walkman [bien pronunciado]-**
P: in class-
Fran: ehm in class.

Mientras hemos expuesto las diferentes autocorrecciones que efectuaron los alumnos en el gran grupo, hemos comentado, cuando procedía, los fenómenos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

dubitativos que las acompañaban. En total, entre una versión errónea de un enunciado o de una parte de éste, y su modificación, detectamos tres tipos de fenómenos dubitativos: dos pausas vacías de tres segundos de duración; una pausa llena y el adverbio de negación en L1 *no*.

3.4.2. Organización de la clase: pequeños grupos.

En el trabajo en pequeños grupos, el número de ocasiones en que algún alumno desechó un vocablo o expresión y seleccionó otro que consideraba más apropiado ascendió a 43, cifra, como ya hemos mencionado, notablemente superior a la correspondiente al trabajo en el gran grupo (11). Asimismo, los aspectos lingüísticos tratados fueron tres (el semántico, el gramatical y el fonológico) en lugar de dos (el gramatical y el fonológico). El dato que debemos destacar es que de esas 43 autocorrecciones llevadas a cabo "without benefit of audience feedback" (Morrison y Low, 1983:236), 32 eran correctas; de las 11 restantes, observamos que en siete ocasiones se sustituyó una forma incorrecta por otra también incorrecta y en las otras cuatro se reemplazó una forma correcta por una incorrecta.

Después de este análisis general de la adecuación de las autocorrecciones, mostraremos su distribución en los tres modelos de actividad en que tuvieron lugar:

Actividad	Casos
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	8
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	28
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave.	7
TOTAL	43

Tabla 3.5. Episodios lingüísticos en pequeños grupos por tipo de actividad.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como hicimos al examinar el contexto del gran grupo, agrupamos las correcciones atendiendo al aspecto lingüístico que experimentó transformación. Las cifras de cada episodio relacionado con el significado y con la gramática aparecen resumidas en la tabla 3.6.:

Episodios relacionados con el significado		Episodios relacionados con la gramática	
Cambio de vocablo	7	Cambio de determinante definido/indefinido	2
Exclusión de vocablo	1	Inclusión de determinante definido/indefinido	2
Cambio de afirmación a Negación	1	Exclusión de determinante numeral	2
Inclusión de adjetivo	1	Inclusión de determinante numeral	3
		Inclusión de determinante posesivo	1
		Corrección de forma verbal	1
		Inclusión de forma verbal	1
		Cambio de tiempo verbal	8
		Cambio del número del verbo	1
		Cambio de pronombre como complemento	4
		Inclusión de pronombre como complemento	2
		Reelaboración de oración	1
Total	10	Total	28

Tabla 3.6. Descripción cuantitativa de los episodios críticos relacionados con el significado y con la gramática en pequeños grupos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En primer lugar, dedicaremos nuestra atención a los 10 episodios relacionados con el significado –anexo nº1. Aunque todas las versiones finales salvo una fueron acertadas, debemos hacer algunas matizaciones. Sólo en cinco de los casos la modificación era fundamental para que esa parte de la oración fuera correcta; en tres de los casos, la autocorrección aportó más precisión; en otra ocasión, restó precisión; la única autocorrección inaceptable fue desechada de inmediato por la misma alumna gracias a la pista ofrecida por su compañera.

El siguiente intercambio muestra la sustitución, indispensable, de un verbo durante la reconstrucción de *Jane Eyre III*. La ficha-guía de la que se ayudaban los alumnos contenía las palabras *The... woman / go / to Jane's room and t... her wedding...* (S10-TP16-19):

> Isaac: She **wasn't**... no, she, she..8..
> Tommy: The mad woman ehm-
> Isaac [que no parece prestar atención a la intervención de Tommy]:
> **went**, went to Jane's room and-
> Tommy: went to Jane's room and take her wedding veil.

La tarea de Isaac consistía en poner el verbo en tiempo de pasado. Isaac dispuso de tiempo para corregir su enunciado, concedido por sus pausas vacías de cuatro y de más de cinco segundos de duración cada una, por la repetición del sujeto *she* y por el enunciado de Tommy, que lo único que hizo fue identificar el pronombre personal *she*.

Otra de las ocasiones en que la modificación era esencial para obtener un enunciado aceptable se detectó durante la reconstrucción de *Catching a thief* con preguntas-clave (S2-TP135-138):

> Alejandro: Why didn't the policeman in picture four help the boys?
> Borja: Ehm, ehm....
> Alejandro: ¿Por qué la policía no les ayudó? En la cuatro.
> Borja: Because .. the ... man **wasn't, wasn't-** because the man **was** an, an actor.

Ante las pausas llenas de Borja, Alejandro optó por traducir la pregunta, después de lo cual Borja fue capaz de dar una respuesta. Durante la elaboración de su

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

enunciado, el joven volvió a recurrir a fenómenos dubitativos –pausas vacías y repeticiones– pero en esta ocasión su compañero no intervino y logró acabar él sololа oración.

En el último ejemplo que ofreceremos de autocorrecciones del primer tipo descrito, no fue únicamente el significado el que desempeñó un papel fundamental, como en los casos anteriores, sino también la entonación. Una estudiante, mientras reelaboraba *Jane Eyre II* a partir de palabras-clave excluyó una preposición y un determinante de su oración y, ayudándose de la entonación, dio énfasis a la pausa que había introducido (S6-TP4):

> Paola: When she come back to- **she saw a man on the- she saw a man, [poniendo énfasis en la pausa de la coma]** and that was the man of the hall, she talked with he, him and said [mal pronunciado] him that she liked Thornfield Hall and he said that he hate Thornfield Hall.

Mientras los alumnos reconstruían *Catching a thief* con fichas-guía tuvo lugar uno de los episodios del segundo tipo, el cual aportó precisión al mensaje. La modificación fue precedida por una pausa vacía y la ficha-guía incluía las palabras *apologise / policeman / robbery-film* (S11-TP53-55):

> Paola: The .. **children**- the.... **boys** apologised and the children is, was, they.. no, they, they-
> Paloma: They had spoilt-
> Paola: They had spoilt the film.

Se advierte, sin embargo, que en la segunda parte de la oración compuesta Paola retomó el sustantivo que había eliminado. En el turno inmediatamente posterior, ocurrió la única autocorrección errónea (S11-TP56-58):

> Paloma: And the director was very angry because he .. **was**- he, he **worked-**
> Paola: he had-
> Paloma: he had to work one more day.

No obstante, como vemos, la misma alumna modificó con éxito el enunciado tras recibir una pista de su compañera.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Intentando reelaborar también *Catching a thief* pero a partir de palabras-clave sucedió el único episodio en que la modificación restó precisión al enunciado (S3-TP166):

> Alejandro: Ehm a policeman said to, to the two boys that the robbery wasn't, wasn't a robbery. Ehm, because it was a film and the director of the movie was very angry because the two men, the two boys was spoilt the film and they **had to**, they, they **apologised** to him.

Si el alumno hubiera terminado la forma perifrástica que comenzó (*they had to apologise*), esa parte de la oración habría estado más acorde con el hilo argumental. De todos modos, no consideramos que la exclusión de esta forma haya convertido el enunciado en un enunciado erróneo.

En segundo lugar expondremos algunos ejemplos de los episodios gramaticales –recogidos en el anexo nº2–, que superaron en número a los episodios semánticos, como pudimos observar en la tabla 3.6.. De las 28 ocasiones en que un estudiante transformó una parte de su enunciado, en 22 de ellas la decisión fue apropiada. En tres de estos episodios correctos, la modificación no era indispensable para obtener un enunciado válido, aunque sí lo era para lograr un enunciado más preciso; en otros dos, por el contrario, la versión final fue menos exacta que la inicial, pero no por ello el mensaje resultó erróneo. De entre las versiones incorrectas, en tres ocasiones tanto la primera forma como la segunda fueron inaceptables; en las tres restantes, un alumno sustituyó una elección correcta por una errónea.

La primera interacción que mostramos, extraída de la actividad de reconstrucción de *Catching a thief* con la ficha-guía *begin / steal / watches* incluye una sustitución acertada de un determinante definido por uno indefinido (S11-TP158-165):

> Fran: The.. thief [mal pronunciado] empezó- started empezó ..-
> Alejandro: empezó a robar-
> Fran: to, to steal-
> Alejandro: started to steal-
> Fran: **the, the** watches-
> Alejandro: the watches-
> Fran: **some** watches, **some** watches.
> Alejandro: some watches.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La repetición por parte de Alejandro del enunciado de Fran puede haber ayudado a este último a darse cuenta de la modificación necesaria, o simplemente puede haberle dado tiempo para pensar y rectificar. El mismo alumno también se autocorrigió mientras respondía a una de las preguntas que guiaban la reconstrucción de *A surprise* (S7-TP217-221):

> Fran: Venga, where were the man and the boy in picture 6? Ah! ¿A dónde iban? ....
> Agustín: No, where were? ¿Dónde estaban?
> Fran: Ah! ¿Dónde estaban? **They, they in forest, they were in forest**
> Agustín: in the forest.
> Fran: in the forest, en el bosque.

De la modificación del complemento circunstancial de lugar se ocupó, como podemos apreciar, su compañero.

La siguiente autocorrección también está relacionada con el verbo de la oración, aunque no con su ausencia sino con el número (S2-TP117-120):

> Alejandro: Where were Bill and Joe in picture 1?
> Borja: Bill and Joe ehm saw [mal pronunciado] the man ehm.... ¿atracando sería?
> Alejandro: Pero, vamos a ver, where were Bill and Joe in picture 1? They **was**, they **were** ... estaban paseando, they were walking.
> Borja: Ah!

Finalmente, tenemos un caso de autocorrección del pronombre como complemento (S3-TP212-216):

> Paloma: Then-
> Fran: and the director-
> Paloma: No, then, the policeman, the policeman-
> Paola: said **him, them-**
> Paloma: that it was a film and don't worry, and it wasn't a robbery.

En los ejemplos que hasta ahora hemos presentado, las modificaciones no han ido acompañadas de ningún comentario por parte del alumno que manifestara abiertamente su oposición al anunciado incorrecto. En el siguiente extracto, vemos cómo una joven hace uso del adverbio de negación *no* en L1 antes de poner el verbo en el tiempo correspondiente. La estudiante respondía en ese momento a la tercera pregunta que guiaba la reconstrucción de *Catching a thief* (S3-TP218):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> Paloma: What did they see? They **see** a thief, thief breaking the shop window. No, they **saw** a thief breaking the shop window.

En lo que se refiere a los tres episodios en que la autocorrección no era imprescindible, aunque mejoró notablemente el enunciado, advertimos que en dos de ellos la precisión fue aportada por un determinante numeral y en el otro, por una reelaboración de la oración. Uno de los turnos de palabra en que la inclusión de un determinante numeral concretó el sujeto de la oración tuvo lugar mientras dos alumnos trabajaban con *Catching a thief* (S2-TP131-134):

> Alejandro: What happened in picture three?
> Borja: ¿Qué pasa?
> Alejandro: That **the..** boys, **the two** boys catch at ...- the two boys caught at the thief. Thief es el ladrón. Cogieron al ladrón.
> Borja: Thief.

Como podemos comprobar, el determinante numeral nos daba más información sobre el sujeto de la oración, pero sin su presencia esa parte del enunciado también habría sido aceptable.

Otro de los episodios ocurrió durante la narración de la segunda parte de *Jane Eyre* con palabras-clave. El alumno decidió utilizar una sintaxis más compleja que le permitió ampliar su mensaje (S6-TP71-75):

> Tommy: Yo digo el siguiente. **Jane Eyre smelt, no, Jane Eyre smelt ehm smoke and-**
> Noelia: fire
> Tommy: **No, espérate- ehm then, cuando ella, when she went to the corridor-**
> Isaac: the corridor?
> Tommy: the corridor, claro, el pasillo, **smelt the smoke, and then she go to Mr. Rochester ehm .. room and she saw a fire [mal pronunciado].**

La nueva versión del enunciado de Tommy fue precedida por el adverbio de negación en L1, de una pausa llena y de una traducción. La única función que desempeñaron estos fenómenos, como comentamos anteriormente, fue la de dar tiempo al aprendiz para la reorganización satisfactoria de una parte del mensaje transmitido.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En dos ocasiones, por el contrario, la corrección dio lugar a un enunciado impreciso –aunque no incorrecto–, y en ambas el motivo fue la exclusión del determinante numeral *two*. Estos episodios, además, fueron localizados en la misma sesión durante la reelaboración de *Catching a thief*. Veamos uno de ellos, en el que un alumno trabajaba con la ficha-guía *people / catch / fight* (S11-TP142):

> Víctor: The two children, **the two boys, the, the boys** ehm caughted, no, caught [mal pronunciado], caught [tratando de corregir –mal pronunciado]

Para terminar, centraremos la atención en una de las autocorrecciones erróneas, en la cual ni la versión inicial del enunciado ni la final eran válidas (S3-TP150-151):

> Alejandro: They saw a man breaking-
> Borja: ehm ... the shop window. Ehm they start to run away with some watches in **the** hand, in, in **his** hand.

No podemos obviar el hecho, sin embargo, de que *his* se acercaba más al pronombre posesivo *their* que debía usarse, lo que pone de manifiesto el conocimiento que tenía el alumno sobre la necesidad de emplear un determinante posesivo.

Es preciso señalar, no obstante, que no todos los episodios cuyas versiones finales son correctas forman parte de enunciados que también lo son. En el siguiente cambio de tiempo verbal, por ejemplo, el verbo no debería ir seguido de una preposición (S2-TP133):

> Alejandro: That the.. boys, the two boys **catch** at ...- the two boys **caught** at the thief.

Debido a la preposición *at*, la oración es incorrecta, pero la modificación que ha aplicado Alejandro al tiempo verbal es acertada. Esas modificaciones, como ya hemos señalado, son nuestro objeto de estudio y, por lo tanto, hemos ignorado las incorrecciones del resto del enunciado.

El tercer y último aspecto lingüístico que experimentó modificación estaba relacionado con la pronunciación. En cinco ocasiones –incluidas en el anexo nº3–,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los aprendices trataron de autocorregir la pronunciación de una palabra. Sólo en dos tuvieron éxito; las otras tres veces, las dos alternativas ofrecidas eran equivocadas.

Una de las autocorrecciones satisfactorias, precedida por la pausa llena *ehm* tuvo lugar durante la reconstrucción de *Catching a thief* con la ficha-guía *people / catch / fight* (S11-TP8-10):

> Tommy: People ehm laughed-
> Isaac: gente-
> Tommy: se estaba riendo, se estaba riendo. People laughed and the boys ehm **fought [mal pronunciado], ehm fought [bien pronunciado]-**

La reconstrucción de la misma historia pero a partir de palabras-clave recogió una de las autocorrecciones en las que el alumno no consiguió la pronunciación adecuada (S3-TP138):

> Alejandro: No, one day, ehm, there, there were two boys in front of the **jewellery [mal pronunciado], jewellery [tratando de mejorar –mal pronunciado], jewellery [mal pronunciado].**

Como hemos podido apreciar en los diferentes extractos recogidos en este subapartado, las tareas en pequeños grupos permiten en mayor medida que el trabajo en gran grupo que los aprendices ajusten sus elecciones al expresarse. En este contexto, los interlocutores actúan, en palabras de Bygate (1988:75), "as a sounding board", lo cual puede ayudar a los estudiantes a organizar los conceptos recogidos en su memoria, a la vez que les permite practicar la lengua.

Al tiempo que hemos ido mostrando algunas de las autocorrecciones que afectaron al significado, a la gramática y a la pronunciación, también hemos comentado los fenómenos dubitativos a los cuales los aprendices han recurrido para ganar tiempo. La tabla 3.7. recoge los distintos tipos y el número de casos registrados:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Fenómenos dubitativos	Casos
Pausa vacía de más de cinco segundos	2
Pausa vacía de cuatro segundos	3
Pausa vacía de tres segundos	1
Pausa vacía de dos segundos	7
Pausa llena	2
Repetición	2
Palabras en L1	6
TOTAL	23

Tabla 3.7. Fenómenos dubitativos empleados por los aprendices en pequeños grupos.

Estos resultados avalan la hipótesis del *output*, la cual asegura que los aprendices, incluso sin *feedback* implícito o explícito proporcionado por un interlocutor, pueden, en ocasiones, percatarse de una laguna en su propio conocimiento al tratar de comunicarse en la lengua que aprenden (Swain y Lapkin, 1995:373).

Como refleja la tabla 3.7., en 23 casos los alumnos de los pequeños grupos observados fueron capaces, con unos segundos más, de realizar las correcciones pertinentes en sus enunciados.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.5. Análisis de las comprobaciones de hipótesis durante la interacción.

Como hicimos en los dos apartados anteriores, presentaremos los resultados del análisis de las reacciones de los aprendices a las solicitudes de reformulación y a las correcciones atendiendo a cada una de las dos situaciones creadas en el aula: el gran grupo y el pequeño grupo.

Las correcciones superaron en número a las solicitudes de reformulación tanto en el contexto del gran grupo como en el del pequeño grupo, al igual que sucedió en trabajos anteriores mencionados en el capítulo primero (Musumeci, 1996; Lyster y Ranta, 1997; Van den Branden, 1997). Los subapartados que siguen recogen información detallada sobre estos resultados.

3.5.1. Organización de la clase: gran grupo.

3.5.1.1. Solicitudes de reformulación.

Durante la realización de las diferentes tareas, fueron 17 en total los intercambios en los que la profesora solicitó que algún alumno reformulara su mensaje. Todas esas peticiones no tenían el mismo propósito. En ocho de ellas existía un problema real de comunicación, es decir, el empleo de solicitudes de reformulación resultaba imprescindible para captar el mensaje, con lo cual la negociación establecida tenía carácter conversacional. En las otras nueve, la negociación era de orden didáctico, ya que en el enunciado de los alumnos había alguna incorrección –semántica, gramatical o fonológica– que debía ser erradicada. Para poder distinguir a qué grupo pertenecía cada una de las reformulaciones, fue necesaria la colaboración de la profesora. Aunque la mayoría de los datos los pudimos obtener por medio de la cámara de vídeo y de las notas de campo, a la hora de averiguar la verdadera intención de cada una de las peticiones de aclaración o de confirmación, la entrevistas posteriores a cada sesión y la técnica de la estimulación de recuerdo desempeñaron un papel central.

En cuanto al número de solicitudes de reformulación pronunciadas por la profesora en cada interacción, llama la atención que en cinco de las ocho interacciones en que la incomprensión era genuina, detectamos más de una

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

solicitud: dos solicitudes en tres de las interacciones, tres en una de ellas y cuatro en la última interacción. Todo ello arroja un total de 16 solicitudes. Mientras que de los nueve intercambios en que la intención de la profesora era invitar al alumno a la modificación de su enunciado, sólo dos contenían más de una petición de reformulación: dos cada uno de ellos. Por tanto, tenemos 11 solicitudes de reformulación del segundo tipo. Estos datos suman un total de 27 ejemplos de solicitudes de reformulación.

Una vez detectadas todas las solicitudes de reformulación empleadas por la profesora en el escenario del gran grupo y las reacciones a éstas, procedimos a su clasificación en función de la información que cada una incluía. Las dos clasificaciones aparecen reflejadas en las tablas 3.8. y 3.9. respectivamente:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tipos	Casos
Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante o parte de éste.	3
Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante o parte de éste y presentación de alternativas.	2
Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante y la traducción a la L1 de una parte de éste.	2
Petición de confirmación mediante la repetición de una parte del enunciado detonante y el empleo de sinónimo.	1
Petición de aclaración mediante la repetición de una parte del enunciado detonante.	12
Petición de aclaración mediante la repetición de una parte del enunciado detonante y presentación de alternativas	1
Petición de aclaración con el uso de *¿qué?*	1
Petición de aclaración con el uso de *sorry*?	1
Petición de aclaración mediante la traducción a la L1 de una parte del enunciado detonante.	4
TOTAL	27

Tabla 3.8. Clasificación de las solicitudes de reformulación emitidas por la profesora en el gran grupo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tipos	Casos
Repetición de una parte del enunciado detonante.	10
Traducción a la L1 del enunciado detonante o parte de éste.	4
Confirmación del enunciado de la profesora.	3
Incomprensión de la petición de confirmación de la profesora	1
Modificación semántica de una parte del enunciado detonante.	3
Modificación semántica y fonética de una parte del enunciado detonante	1
Modificación gramatical de una parte del enunciado detonante.	5
TOTAL	27

3. 9. Clasificación de las respuestas de los aprendices a las solicitudes de reformulación en el gran grupo

En la tabla 3.9. podemos advertir que fueron nueve las modificaciones provocadas por las solicitudes de reformulación. De estas nueve, ocho eran correctas y fueron motivadas por cuatro de los nueve tipos de solicitudes de reformulación recogidos en la tabla 3.8.:

- Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante o parte de éste (1 caso).
- Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante o parte de éste y presentación de alternativas (2 casos).
- Petición de aclaración mediante la repetición de una parte del enunciado detonante (4 casos).
- Petición de aclaración mediante la repetición del enunciado detonante y presentación de alternativas (1 caso)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En estos resultados observamos que el número de peticiones de aclaración que incluía la repetición de una parte del enunciado detonante (5) fue ligeramente superior al número correspondiente a los demás tipos de solicitudes de reformulación (3). En este sentido, contamos con el estudio de Pica et al. (1989), que fue el primero en mostrar evidencia sistemática de que los alumnos responden de modo diferente a distintos tipos de *feedback*. Las autoras detectaron que se produjo una cantidad elevada de modificaciones como respuesta a peticiones de aclaración.

A continuación, comentaremos algunos de los intercambios que incluyen negociaciones del primer tipo reseñado y seguidamente analizaremos aquéllos que recogen negociaciones del segundo tipo.

3.5.1.1.1. Negociaciones de carácter conversacional.

En este subapartado examinaremos las solicitudes de reformulación que tuvieron su origen en una incomprensión genuina del mensaje por parte de la docente –anexo nº4. Los ocho intercambios que contenían las 16 solicitudes estaban distribuidos, de la siguiente manera, en cuatro actividades:

Actividad	Casos
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	1
Ejercicio estructural no mecánico	5
Actividad de preguntas-respuestas abiertas	1
Ejercicio de transferencia de información	1
TOTAL	8

Tabla 3.10. Intercambios de carácter conversacional en el gran grupo por tipo de actividad

Cuatro de los enunciados de los alumnos que la profesora no podía entender necesitaban modificación, pero fue ella misma quien se encargó de hacerla una

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

vez hubo comprendido los mensajes de los alumnos. Una de esas correcciones se localizó en la actividad de preguntas-respuestas abiertas *Common topics teenagers argue about with their parents*. En el extracto que exponemos, la profesora sugería a los estudiantes que pensaran en una tarea del hogar que detestaran realizar (S7-TP156):

> P: OK, think of a chore that you really hate. Que todo el mundo piense, think of a chore, of a, of a household chore that you hate. For example, I hate ironing.

A la propuesta de la profesora, un estudiante contestó (S7-TP172-181):

> P: And Yeray?
> Yeray: I hate to, to put food and water to the dog. (D)
> P: in the fridge? (I)
> Yeray: Eh? [pone cara de no entender] (R)
> P: You put the food ...-? (I)
> Yeray: food and water to the dog. (R)
> P: in the car? (I)
> Yeray: Eh? (R)
> AA [entre los que no está Yeray]: darle de comer al perro. (R)
> P: Oh! to feed the dog? ¿darle de comer al perro? (RR) [Yeray asiente con la cabeza] (R)

Ya que el único intento de Yeray para restablecer la comunicación fracasó, algunos de sus compañeros decidieron traducir parte de su oración al español. Dicha reacción llevó a la profesora a proporcionar la traducción de esa parte del enunciado de nuevo al inglés, la cual fue posteriormente confirmada por Yeray con un asentimiento de cabeza.

En otra interacción en que el enunciado detonante tampoco era válido, fue la profesora quien, tras el desafortunado efecto de su petición de aclaración en inglés, recurrió a su lengua materna. El gran grupo realizaba el ejercicio estructural no mecánico *Chain story* (S5-TP14-24):

> P: OK, Noelia, where would you be?
> Noelia: I would be a film. (D)
> P: You would be-? (I)
> Noelia: A film. (R)
> P: ¿Tú estarías-? (I)
> Noelia: En una película. (R)
> P: ¿Yo estaría? (I)
> Tommy: viendo una película. (R)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: ¿Viendo una película? (I)
Noelia: No, no, yo no estaría viéndola, yo estaría dentro de la película. (R)
P: Oh!, you would be in the, in a film! OK, so I would be in a film. You would be an actress there, you would be an actress. All right. OK, Isa, where would you be? (RR)

Una vez aclarado el mensaje en la L1, la docente ofreció la versión correcta en inglés y la amplió; seguidamente, planteó la misma pregunta a otra alumna.

El siguiente intercambio, aunque esencialmente de carácter conversacional, también presenta rasgos propios del enfoque didáctico. El gran grupo llevaba a cabo la actividad *Musical moods* (S4-TP61-71):

P: Ok, what may happen if you go to the toilet?
Isa: If I go to the toilet, I must ehm -
P: I may -
Isa: I may lost the, that film. (D)
P: Right, you may lose what? (I)
Isa. **The- (R)**
P: miss, miss, te pierdes what? (I)
Isa: **the.. film. (R)**
P: You may miss the film, OK? Puede que te pierdas... - (RR)
AA: la película (R)
P: la película, OK?, if she goes to the toilet, she may miss the film, all right?

Inicialmente, la profesora –como ella misma confirmó en la entrevista posterior–, tuvo dificultad para entender el objeto directo de la oración de la alumna (TP64), por eso recurrió una petición de aclaración, en la que aprovechó para corregir la forma *may lost*. Pero antes de que Isa pudiera despejar la duda de la profesora, ésta se dio cuenta de lo que la primera quiso decir y rápidamente sustituyó *lose* por *miss*. Hasta ese momento, la necesidad de información de la profesora había guiado el intercambio, pero a partir de ahí, fue el propósito pedagógico el que marcó la pauta. La profesora, a pesar de conocer ya el objeto directo, volvió a interrogar a la alumna, quien en esta ocasión sí tuvo tiempo de responder; el objetivo de la pregunta era tan sólo que la joven se percatara de la corrección del verbo. Posteriormente, la profesora emitió la oración completa, tradujo una parte de ella y dejó la otra para que la tradujeran los estudiantes; el fin de esta estrategia

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

era asegurarse de que la oración se había entendido, incluso con los cambios aplicados.

El efecto positivo de esta corrección quedó además reflejado en el ejemplo de la siguiente alumna, que supo responder a la pregunta elaborada por la profesora, la cual incluía la forma corregida (*miss*) con anterioridad (S4-TP71-72):

> P: Paloma, what may happen if you miss the film, if you miss part of the film?
> Paloma: If I **miss** the film, I go back to my house.

En estas interacciones podemos observar las ventajas que presenta el hecho de que la docente y los discentes compartan la lengua materna. La mayoría de los métodos ortodoxos de enseñanza de una lengua extranjera han restado importancia al papel de la L1 (Howatt, 1984:212). Esta insistencia en el rechazo de la lengua materna se debe principalmente a que gran parte de la metodología de una LE procede de clases constituidas por aprendices de diferentes países, donde la profesora podía conocer quizá alguna de las lenguas que éstos hablaban, pero no todas. Por consiguiente, resulta lógico que "... one reason for the lack of reliance on the L1 has undoubtedly been convenience for the teachers" (Cook, 1999:201). Aunque la realidad de las clases multilingües requiera el empleo exclusivo de la lengua meta, esta restricción no se debería aplicar en aquellos grupos donde la L1 es la misma para todos sus integrantes. En cada una de las actividades en que los alumnos, aparentemente, sólo hacen uso de la lengua que aprenden, la lengua materna también está implicada, ya que esta última se encuentra en su mente (Cook, 1999:202).

No hay duda, por consiguiente, de que la posibilidad de que tanto los alumnos como la profesora pudieran hacer uso del español para alcanzar el entendimiento mutuo supone una ventaja característica del contexto de aprendizaje de una LE. Parece conveniente y práctico, pues, considerar la utilización de la lengua materna en casos como los mostrados y en muchos otros que iremos señalando en esta tesis como un factor positivo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En lo que respecta a aquellas ocasiones en que no existía error lingüístico, los alumnos también reaccionaron a las indicaciones de incomprensión con repeticiones exactas de su enunciado inicial.

3.5.1.1.2. Negociaciones de carácter didáctico.

Ahora examinaremos los casos en los que la profesora, a pesar de haber entendido el mensaje, indicó al alumno que lo reformulara para así darle la oportunidad de corregir algún aspecto erróneo –anexo nº5. Los nueve intercambios en que aparecían las 11 peticiones de reformulación estaban distribuidos en tres tipos de actividades:

Actividad	Casos
Ejercicio estructural no mecánico	2
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	4
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	3
TOTAL	9

Tabla 3.11. Intercambios de carácter didáctico por tipos de actividad

De estas nueve negociaciones con fines didácticos recogidas en la tabla 3.11., sólo una no logró que el alumno modificara su enunciado. Dicha negociación se produjo mientras un alumno trataba de responder a la pregunta *Who would you be with*? de la actividad *Musical moods* (S5-TP94-100):

P: Anybody else? Fran [voluntario].
Fran: **I would be with a thief [mal pronunciado] (D)**
P: **You would be with-? (I)**
Fran: **A thief [mal pronunciado] (R)**
P: **With a thief, you would be with a thief? ¿con un ladrón? (I)**
Fran: Sí. (R)
P: You would be with a thief, probably stealing. (RR)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A diferencia de los enunciados detonantes de las interacciones vistas en el subapartado precedente, la incorrección estaba en este caso en la pronunciación. Con el propósito de que el alumno corrigiera la pronunciación de *thief*, la profesora hizo uso de una petición de aclaración mediante la repetición de una parte del enunciado detonante, a la cual Fran contestó con la repetición de ese vocablo de nuevo erróneamente pronunciado. Debido a que el alumno era incapaz de autocorregirse, la profesora optó por usar una petición de confirmación que acompañó de la traducción a la L1 de la parte del enunciado detonante que había sufrido modificación.

Según comentó la profesora en la entrevista posterior, la distancia existente entre la pronunciación de Fran y la pronunciación correcta de *thief* fue el motivo que le indujo a añadir esa traducción. Por un lado, al escuchar la traducción del vocablo, el alumno estaría seguro de que su mensaje había sido captado; por otro, le ofrecería clara evidencia de que la palabra que la profesora había pronunciado de una manera distinta era la misma que él quería transmitir. Aunque el alumno reaccionó a la petición de confirmación con la aceptación por medio del adverbio de afirmación *sí* y no con la producción de la forma correcta, al menos tuvo la oportunidad de percatarse de un problema de pronunciación por medio de las señales de incomprensión de la profesora. Gass (1997:158), al analizar un intercambio incluido en un estudio de Pica (1987) en el que la incorrección también era de carácter fonológico y el estudiante tampoco llegó a producir la forma correcta, comentó que, ya que la negociación favorece la concienciación, se puede presuponer que conduce también a un mayor conocimiento de la lengua que se aprende.

De entre las ocho reformulaciones que llevaron a cabo los alumnos como respuesta a las peticiones de la profesora, tenemos dos de carácter exclusivamente semántico, una de tipo semántico y fonológico simultáneamente y cinco gramaticales. Una de las modificaciones semánticas tuvo lugar como reacción a una petición de confirmación que repetía una parte del enunciado detonante durante la reconstrucción de *Catching a thief* con palabras-clave (S3-TP1-5):

P: Yaiza [voluntaria], venga, OK, listen.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Yaiza: **One day, two, the two boys were working the pavement. (D)**
P: **They were working on the pavement? They were working there? (I)**
Yaiza: **No, walking. (R)**
P: Oh! They were walking, they were walking on the pavement, walking. (RR)

Al articular las palabras de la alumna con entonación ascendente, la profesora le indicaba que su enunciado, aunque difícil de entender, podía al menos ser percibido y que sólo debía avanzar ligeramente en el nivel de producción para conseguir un mensaje comprensible. Pica (1988:66) detectó en su investigación que este tipo de señal, a la que designa *repetición de la producción incorrecta* (*repetition signal*), cumplía una función determinante en la elaboración de *output* comprensible: el 80% de las modificaciones de los estudiantes se produjo como respuesta a esta variedad de indicación. Asimismo, Van den Branden (1997:622) señaló la eficacia de las repeticiones literales para hacer resaltar la palabra o estructura que debe ser corregida. El hecho de que el profesor eleve el tono de voz al pronunciar estas repeticiones, como ocurrió en nuestro ejemplo, facilita que el hablante sepa con exactitud qué parte de su discurso requiere modificación.

La otra corrección semántica se produjo en la última sesión de nuestra observación, durante la reconstrucción de *Catching a thief* con la ficha-guía *angry / one more day*. La profesora utilizó, en primer lugar, una petición de aclaración en la que repetía una parte del enunciado detonante con el fin de motivar al alumno a cambiar el aspecto del verbo (S11-TP223-226):

P: And so, what happened? What was the director's reaction?
Jorge: **Ehm... he was angry. (D)**
P: **The director-? (I)**
Jorge: **was- (R)**

Puesto que el alumno no se percataba de la necesidad de transformar su oración, la profesora recurrió a una petición de confirmación en la que presentó, junto al enunciado detonante, el enunciado correcto como alternativa. Tras esta segunda solicitud de reformulación el chico reparó su error (S11-TP227-229):

P: **Was the director? Was he angry all the time or he got angry? (I)**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Jorge: **He got angry. (R)**
P: He got angry when the children spoilt the film. (RR)

El hecho de tener dos formas para elegir desterraba toda posibilidad de que el alumno reaccionara con un asentimiento. De esta manera, su actitud ante la corrección no fue tan pasiva como lo habría sido si la profesora sólo hubiera incluido en su petición de reformulación el modelo correcto –como sucede en las peticiones de confirmación que únicamente contienen la oración del alumno ya corregida. Gass (1997:145) destacó el doble beneficio que aporta este patrón de solicitud de reformulación a la situación de enseñanza/aprendizaje: en primer lugar, al presentar la respuesta correcta junto a la incorrecta, el modelo impulsa la reflexión; en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, el modelo fomenta la autocorrección, lo cual constituye en sí mismo un factor facilitador de la adquisición.

Cuatro turnos de palabra más tarde, y trabajando aún con la misma ficha-guía, la docente volvió a usar una petición de reformulación en la que ofrecía al estudiante dos opciones posibles. En esta ocasión, la modificación que requería la oración del alumno era doble (S11-TP231-235):

P: So, the director got angry, why?
Jorge: Ehm... **he worked [mal pronunciado] one more day. (D)**
P: OK, **is it that he worked one more day or he had to work one more day? (I)**
Jorge: **He had to work [bien pronunciado] one more day. (R)**
P: He had to work one more day. (RR)

Jorge fue capaz de incorporar simultáneamente en su enunciado las correcciones semántica y fonológica. Como hemos comentado en repetidas ocasiones en esta tesis, la producción oral proporciona a los alumnos la oportunidad de obtener *feedback*. Este *feedback*, al centrar la atención de los hablantes en aspectos específicos de su *output*, puede llevarles a notar alguna deficiencia, especialmente si el *feedback* incluye la forma correcta y la incorrecta. Tomar conciencia de la diferencia entre su enunciado y el que propuso la profesora llevó a Jorge a un replanteamiento inmediato de sus hipótesis (*on-the-spot reassessment*). Gass (1997:148) plantea que esto constituye, en esencia, el proceso de aprendizaje.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De entre las cinco modificaciones gramaticales efectuadas por los alumnos, una fue motivada por una petición de aclaración destinada a solucionar un aspecto semántico. El gran grupo realizaba la reconstrucción de *Jane Eyre I* con la ficha-guía *That winter / cold / some friends / died / d.*. Como explicamos en 3.2.1.1.1., las fichas-guía de esta primera sesión proporcionaban la mayor parte del vocabulario necesario para relatar los diferentes acontecimientos de la novela. La principal labor de los estudiantes consistía en poner el verbo en el tiempo adecuado (S1-TP262-268):

> P: All right, number seven, what happens in number seven, Yaiza [voluntaria].
> Agustín: Six.
> P: Number six, I'm sorry, six.
> Yaiza: **That winter was very, very cold and some friends died. (D)**
> P: Yeah, **whose friends died? Were they Mr Brocklehurst's friends, Miss Temple's friends or Jane Eyre's friends? (I)**
> Yaiza: **Jane Eyre's friends- (R)**
> P: OK. So, that winter was very cold and some of Jane's friends died. (RR)

En el turno de palabra 265, Yaiza repitió *some friends* en lugar de aplicar al determinante la modificación oportuna. A pesar de que la profesora incluyó la respuesta en su indicación de incomprensión, la alumna tuvo que esforzarse en seleccionar la estructura apropiada de entre tres alternativas, lo que hizo que se fijara no sólo en el significado sino también en la forma del genitivo sajón.

En la antepenúltima sesión de nuestra observación, mientras el gran grupo trabajaba con la tercera parte de la novela *Jane Eyre* una alumna corrigió el tiempo verbal como respuesta a una petición de aclaración de la profesora (S10-TP122-126):

> P: Jane liked him and wondered if he liked her too, se preguntaba, if he liked her too. Soon- Yurena [voluntaria].
> Yurena: **Soon she fall in love with him. (D)**
> P: **Soon she-? (I)**
> Yurena: **fell in love with him. (R)**
> P: fell in love with him. All right. (RR)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La ficha-guía que trataba de rellenar la alumna en el turno de palabra 124 era como sigue: *Soon she ... with him.* El único vocablo que Yurena aportó era incorrecto, pero el *feedback* de la profesora le llevó a rectificar con éxito.

En último lugar, mostraremos un intercambio que nos parece doblemente interesante. Por un lado, la docente reveló la naturaleza didáctica de la solicitud de reformulación; por otro, hizo referencia expresa a la capacidad de la alumna para autocorregirse. En la clase se desarrollaba la reconstrucción de *Catching a thief* con la ficha-guía *people / catch / fight* cuando la misma alumna del intercambio anterior se presentó voluntaria para contestar una pregunta planteada por la profesora (S11-TP195-203):

> P: OK, the people, the people, what did the people do? Yurena [voluntaria].
> Yurena: The people laughed-
> P: The people laughed-
> Yurena: **because the two boys catch a ... - (D)**
> P: What is *a fight*?
> AA: *Pelea.*
> P: **OK, so you said that the people laughed because the two boys ...-? (I)**
> Yurena: **caught- (R)**
> P: caught, te salió a ti sola la segunda vez. (RR)

Mediante el *feedback* positivo "te salió a ti sola la segunda vez", la profesora confirmó a Yurena su capacidad de autocorregirse y comunicó explícitamente la adecuación de la reformulación. Sin duda, la transparencia de este tipo de *feedback* resulta favorable y contrasta con otras modalidades más ambiguas como "that's right", donde el pronombre deíctico *that* puede referirse tanto a la pronunciación como a cualquier otro rasgo lingüístico del enunciado (Carroll, Roberge y Swain, 1992:174).

Relacionado con el uso que hizo la profesora del español en esta ocasión para elaborar el *feedback* positivo destaca el trabajo llevado a cabo por Polio y Duff (1994), en el cual se analizaron una serie de transcripciones de clases impartidas por seis profesores nativos a alumnos universitarios. Los autores comprobaron que algunos de los profesores recurrían a menudo a la lengua materna de los alumnos para (pp.317-318): dar instrucciones (*classroom*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

management), explicar algún aspecto gramatical (*grammar instruction*), emplear un lenguaje afectivo (*empathy/solidarity*) y ofrecer la traducción de una palabra desconocida por los alumnos. Dentro de esta clasificación de los diferentes objetivos que puede cumplir la L1 en un aula de LE, nuestro intercambio constituiría un ejemplo del uso de lenguaje afectivo.

Las interacciones incluidas en este subapartado, aunque escasas, aportan evidencia de que existen otras maneras de conducir a los aprendices a erradicar sus errores además de las correcciones (McLaughlin, 1990b:160).

3.5.1.2. Correcciones.

Antes de exponer los resultados del estudio de las correcciones que la docente efectuó y las respuestas de los aprendices a éstas, consideramos preciso recordar que no es el objetivo de nuestra tesis registrar el número total de incorrecciones que había en la producción lingüística de los jóvenes, ni tampoco detectar las ocasiones en que los errores se pasaban por alto. Ya que esta investigación arranca del interés por averiguar qué oportunidades tienen los alumnos para modificar su *output* en un aula de lengua extranjera, tendremos en cuenta sólo aquellas ocasiones en que los errores eran corregidos, para así poder analizar las reacciones de los alumnos a las correcciones.

En la tabla 3.12. figura el número de correcciones correspondiente a cada uno de los dos enfoques localizados:

Enfoque	Casos
Corrección implícita	57
Corrección explícita	2
TOTAL	59

Tabla 3.12. Correcciones realizadas por la profesora en el gran grupo

Una vez hubimos detectado las correcciones hechas por la profesora, nos detuvimos a analizar las reacciones de los estudiantes a éstas. Hallamos 12 ocasiones en que las correcciones obtuvieron reacción, y éstas fueron de dos tipos:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

10 de ellas consistían en la reparación del error y las dos restantes, en la repetición del error.

Las dos maneras en que se llevaron a cabo las reparaciones de los errores aparecen representadas en la tabla 3.13.:

Reparación del error	Casos
Incorporación de la corrección al enunciado	5
Repetición de la corrección	5
TOTAL	10

Tabla 3.13. Reparaciones del error realizadas por los aprendices en el gran grupo

El número de correcciones, reflejado en la tabla 3.12. es significativamente superior al número de intercambios con solicitudes de reformulación (17 en total, de las cuales 9 eran de carácter didáctico), como ocurrió también en el estudio de Musumeci (1996:308) sobre la negociación entre alumnos y profesor de un programa de inmersión en italiano. La cantidad de reparaciones realizadas como respuesta a esas correcciones, no obstante, es proporcionalmente inferior al número de modificaciones correctas suscitadas por las solicitudes de reformulación. De 58 correcciones, sólo 10 lograron la modificación del enunciado, mientras que de 13 enunciados erróneos, 8 fueron modificados tras las solicitudes de reformulación de la profesora. Esto corrobora de nuevo los resultados obtenidos en el estudio de Lyster y Ranta (1997:57) –ver 1.6.2.1.

Por otro lado, en la tabla 3.12. podemos apreciar la notable disparidad entre el número de correcciones implícitas y el de correcciones explícitas o rechazos del error con alternativa. Sobre la inconveniencia de las correcciones implícitas del error se han manifestado varios investigadores, quienes han cuestionado si las modificaciones incluidas en éstas son distinguidas por los estudiantes (Chaudron, 1988:145; Allwright y Bailey, 1991:104; Calvé, 1992:468), ya que puede suceder que los estudiantes no se percaten de la modificación y la interpreten como una

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

mera repetición de su enunciado (Lyster y Ranta, 1997:57). Carroll y Swain (1993:372) constatan en su estudio sobre el *feedback* explícito y el implícito, llevado a cabo en un contexto de L2, que el efecto que tiene el primero sobre el proceso de aprendizaje es mejor que el efecto que consigue el segundo. Estos resultados se pueden deber, argumentan las autoras, a que el *feedback* explícito señala el error y especifica su naturaleza, mientras que la corrección implícita requiere que los aprendices adivinen dónde está el error.

De hecho, nuestras transcripciones de las 11 sesiones, como también sucedió en el trabajo de Musumeci (1996:308), contenían un gran número de repeticiones de estructuras correctas que la profesora formuló con el objetivo de reforzar los enunciados de los estudiantes, según ella misma confirmó en las entrevistas posteriores. Sin embargo, otros tipos de *feedback* como los que hemos visto en el subapartado 3.5.1.1. –solicitudes de reformulación– eliminan esta ambigüedad al permitir a los estudiantes autocorregirse o incluso corregir los errores de sus compañeros.

La corrección explícita, por su parte, también suprime toda confusión, si bien tampoco posibilita la reparación generada por el estudiante. A las ventajas de la reparación del error generada por el estudiante para el proceso de aprendizaje hemos aludido anteriormente. En primer lugar, la autocorrección ofrece al aprendiz la oportunidad de automatizar la recuperación del conocimiento del que dispone (McLaughlin, 1987:134-136); en segundo lugar, le da la posibilidad de explotar sus propios recursos y de enfrentarse a sus errores de una manera que puede conducirle a la revisión de sus hipótesis sobre la lengua que aprende (Swain, 1995:126). Mientras que cuando el profesor reformula el mensaje del alumno, corrigiéndolo, es difícil adivinar si este último advierte la laguna entre su producción inicial y la reformulación hecha por el profesor, tanto en los casos en que repite la nueva versión como en los que no lo hace (Schmidt y Frota, 1986:294-295).

Por último, disponemos del estudio de Carroll, Roberge y Swain (1992) realizado con adultos aprendices de francés como segunda lengua para averiguar la función que desempeña el *feedback* en el aprendizaje. Los resultados de esta

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

investigación señalan que el *feedback* correctivo puede influir positivamente en la memorización léxica, pero no en la reestructuración de la gramática ya interiorizada (p.186).

Un dato que viene a incidir en lo expuesto en el párrafo anterior es el alto número de correcciones (47) que no obtuvo reacción. No contamos con datos que demuestren que el alumno que cometió el error las escuchara siquiera. En muchas ocasiones, la profesora reanudaba el discurso tras corregir a un alumno, y en otras, lo hacía el propio alumno, como refleja la tabla 3.14.:

Ausencia de reacción	Casos
Continuación del intercambio oral por parte de la profesora	40
Continuación del intercambio oral por parte del alumno	7
TOTAL	47

Tabla 3.14. Continuación del intercambio oral en el gran grupo.

Tras esta reflexión sobre las reacciones, volvemos a analizar el conjunto de correcciones. Las 59 correcciones aparecieron distribuidas en siete tipos de actividades:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Actividad	Casos
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías	1
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	12
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	5
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave	6
Ejercicio estructural no mecánico	33
Actividad de preguntas-respuestas abiertas	1
Ejercicio de transferencia de información	1
TOTAL	59

Tabla 3.15. Correcciones efectuadas por la profesora en el gran grupo por tipo de actividad

Además de estas 59 correcciones, en el escenario del gran grupo hallamos una corrección propuesta por un alumno del tiempo verbal utilizado por un compañero y otra corrección llevada a cabo por varios alumnos dirigida también al tiempo verbal de otro estudiante. La primera tuvo lugar durante un ejercicio estructural no mecánico y fue incorporada por el compañero en su enunciado; la segunda, durante la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía, prosiguiendo la profesora con el intercambio oral.

Una vez recogido el número total de correcciones, decidimos estudiar por separado los dos enfoques adoptados por la docente. Nos centraremos primero en aquellos errores que recibieron un tratamiento implícito y en segundo lugar en aquellos otros tratados de manera explícita.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.5.1.2.1. Correcciones implícitas.

A la vez que íbamos señalando todas las correcciones implícitas y las reacciones a éstas, fuimos agrupándolas en función de los aspectos lingüísticos que se veían afectados: el significado, la gramática o la fonología. La tabla 3.16. recoge las correcciones de tipo semántico y gramatical:

Correcciones relacionadas con el significado		Correcciones relacionadas con la gramática	
Sustitución de vocablo	5	Cambio de determinante definido/indefinido	3
Traducción	2	Exclusión de determinante definido y preposición	1
		Inclusión de determinante definido/indefinido y de preposición	2
		Sustitución de determinante posesivo por preposición	1
		Sustitución de determinante definido por pronombre posesivo	1
		Cambio de preposición	1
		Inclusión de preposición	1
		Cambio de forma verbal	12
		Inclusión de forma verbal	2
		Cambio de tiempo verbal	9
		Cambio de singular a plural	1
		Comparativo	1
		Reelaboración del enunciado	2
TOTAL	7	TOTAL	37

Tabla 3.16. Correcciones de carácter semántico y gramatical realizadas por la profesora en el gran grupo

Veamos ahora algunos ejemplos de estas correcciones. De las siete correcciones relacionadas con el significado –anexo nº6–, dos obtuvieron reacción. En ambos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

casos, los alumnos realizaban diferentes ejercicios estructurales no mecánicos. Una de las reacciones, detectada durante la actividad *What will life be like 100 years from now?*, consistió en la repetición de la corrección (S1-TP23-28):

P: Will everyone speak the same language?
Yaiza: Ehm people will **live**-
P: will **speak**-
Yaiza: will **speak** ...-
P: the same language.
Yaiza: the same language

Mientras en el gran grupo se desarrollaba el ejercicio estructural no mecánico *Chain story*, una alumna reaccionó a la segunda corrección semántica detectada, pero esta vez con la incorporación de la misma a su enunciado (S4-TP61-64):

P: Ok, what may happen if you go to the toilet?
Isa: If I go to the toilet, I **must** ehm-
P: I **may**-
Isa: I **may** lost the, that film.

En cuanto a los cinco intercambios en los que no hubo reacción, observamos que en tres de ellos la profesora siguió hablando inmediatamente después de pronunciar la corrección, y en los otros dos lo hizo el estudiante. Al responder a la tercera de las preguntas con las que el gran grupo estaba reconstruyendo *Catching a thief*, un alumno invirtió el orden de dos vocablos (S2-TP182-190):

P: Now, what did they see? See-saw-seen. Fran [voluntario].
Fran: They, they saw [mal pronunciado]-
P: Yes, they saw-
Fran: a thief-
P: Yeah.
Fran: that was ehm ..-
P: breaking-
Fran: breaking the **window shop**.
P: Excellent, the **shop window**, excellent. They saw a thief that was breaking the shop window, excellent, yes, and what did the man do in picture two?, what did the man, the thief, do in picture two? Anybody, picture two. Isa [voluntaria], what did the man do?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El alto grado de ambigüedad que anteriormente comentamos que puede tener una corrección implícita queda reflejado en este intercambio, donde la profesora, antes y después de realizar la corrección léxica empleó el adjetivo *excellent* como término de refuerzo (*reinforcement*). La intención de la docente con esta palabra de ánimo, según explicó después, era comunicar al alumno que su enunciado había sido comprendido y que sólo necesitaba una pequeña modificación, que ella misma proporcionó.

Ciertamente, los términos de refuerzo cumplen una función fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y así queda constatado por Gardner (1985:128): "... reinforcement involves an increment to an individual's perception of the appropriateness of the behaviour to a specific context". A esta definición, Madrid añade en su libro *La Investigación de los Factores Motivacionales en el Aula de Idiomas* (1999) que la motivación aumenta el número de probabilidades de que el alumno vuelva a emitir el enunciado en circunstancias similares (p.48).

El efecto favorable característico de los términos de refuerzo, pues, puede alterarse cuando éstos aparecen tras enunciados incorrectos, y, de esta manera, además, la confusión atribuida a las correcciones implícitas puede verse incrementada.

Por el contrario, al contestar la última pregunta del ejercicio estructural no mecánico *Where will you be?*, el alumno sí tuvo oportunidad de reaccionar ante la corrección de la profesora, pero no hizo uso de ella (S2-TP107-114):

> P: Isaac, listen, where will you be two years from now, two years from now, by the year two thousand and, is it two thousand and one? Where will you be? Where will you be?
> Isaac: I work-
> Alejandro: I will-
> Isaac: No, I will work in the **construcción.**
> P: **Building, building**, really? You'll be there?
> Isaac: I'll work.
> P: So, you will be ehm building, you will be a builder.
> Tommy: With me.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A diferencia del auxiliar de futuro aportado por Alejandro, que Isaac incorporó de inmediato, la traducción de la palabra *construcción* no provocó reacción en el alumno.

En cuanto a las 37 correcciones de tipo gramatical –anexo nº6– observamos que los alumnos sólo reaccionaron ante seis de ellas. En cinco de esas seis reacciones, el estudiante modificó su enunciado; en la sexta, repitió el error. Tras el resto de las correcciones, o bien la profesora o bien el alumno corregido continuó el discurso.

En tres de las ocasiones en que el error fue eliminado, el alumno repitió la corrección de la profesora, y en las otras dos, la incorporó a su enunciado. La siguiente interacción recoge un ejemplo de repetición de la corrección y muestra además a la profesora guiando al alumno hacia la correcta elaboración de la segunda parte de la oración compuesta. El gran grupo llevaba a cabo la actividad *Chain story* (S4-TP133-143):

P: Javi, what may happen if you watch football, if you play football, sorry?
Javi: **If I may play-**
P: Si juego, **if I play football-**
Javi: **If I play football-**
P: I may-
Javi: I may ...-
P: May you win or lose?
Javi: I may-
P: You may lose or win?
Javi: win.
P: You may win.

Un trabajo que pone de relieve la importancia de que el aprendiz repita la corrección propuesta por la profesora es el de Doughty y Varela (1995)[8], que Ellis (1997b:80) incluye en su revisión de la literatura que versa sobre el *feedback*. En el estudio, la profesora suministró *feedback* a alumnos de entre 10 y 14 años sobre los errores relacionados con el tiempo de pasado mientras trabajaban con informes orales y escritos en la asignatura de Ciencias. La profesora señalaba los errores,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los corregía, y por último pedía a los aprendices que repitieran la versión correcta. Después de seis semanas, la precisión de los enunciados de los alumnos del grupo experimental era notablemente superior a la precisión de los enunciados de los alumnos del grupo control.

En una ocasión, un alumno repitió la corrección propuesta por la profesora cuando ésta ya había planteado otra pregunta sobre *Jane Eyre II* (S6-TP103-111):

> P: Jane heard a mad laugh, all right? And the following day, Jorge, what, what did she do? Jane, one night, she heard a mad laugh, OK? Oyó una risa-
> Jorge: loca.
> P: Loca, alocada. And the following day, where did she go? Any idea where she went?
> Alejandro: Went for a walk.
> P: She ...-?
> Alejandro: went for a walk.
> Jorge: Ah!, Jane Eyre ehm **go** for a walk.
> P: **went** for a walk, OK? Jane Eyre **went** for a walk and what did she see?
> Jorge: Ah!, **went**. She **saw**.. a black horse and-

Como podemos observar, antes de responder a la pregunta de la profesora, el alumno manifestó abiertamente su comprensión de la sustitución de tiempo verbal mediante la combinación de la repetición de la misma y la interjección. Además, en el mismo turno en que apareció la repetición de la corrección y en turnos posteriores que a continuación exponemos, Jorge empleó el tiempo de pasado (S6-TP112-121):

> P: A black horse, and, and who was, who was riding the horse?
> Jorge: The ... -
> P: Mr. ... -
> Jorge: Mr. ... -
> P: Rochester, Mr. Rochester-
> Jorge: Mr Rochester riding a horse, a black horse.
> P: That's it. So, actually, he, he went for a walk and he saw a man riding a black horse. And then?
> Jorge: The man.. **fell off** the horse.
> P: Yes, why?

---

[8] *DOUGHTY, C. y E. VARELA. 1995. "Communicative FonF". Comunicación presentada en 1995 en la Conferencia Anual AAAL. Long Beach, California.*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Jorge: And Jane Eyre **helped-**

Esta reacción del alumno lleva a pensar que, a pesar de no haber modificado él mismo el tiempo verbal, la corrección de la profesora lo sensibilizó ante la obligatoriedad del tiempo de pasado en esa circunstancia. Por consiguiente, como sugiere Gass (1997:146), la interacción en sí no provocó la autocorrección, pero sí puede haber actuado como un catalizador para cambios posteriores.

Las dos únicas correcciones incorporadas al enunciado recayeron sobre la forma verbal y se produjeron durante la tarea *Chain story*. Una de las veces, el uso de *may* era incorrecto (S4-TP53-58):

P: You may get tired of paying for coke, you may get tired. OK, what may happen if you get tired?
Mercedes: If I **may tired-**
P: If I **get tired-**
Mercedes: If **I get**, I **get tired-**
P: Yeah.
Mercedes: I **may have to go** to the toilet.

La prueba de que la alumna sabía dónde colocar *may* la vemos en el turno de palabra 58. En realidad, la corrección de la profesora sólo informó a Mercedes de dónde no iba *may*; por consiguiente, consideramos que este extracto contiene, aparte de la incorporación ya mencionada, una autocorrección.

En la segunda ocasión, *may* se había omitido. Al recordar la profesora a la alumna que debía introducir esta forma en su enunciado, la joven la colocó en el lugar adecuado, con lo que de nuevo estamos, al menos parcialmente, ante una autocorrección (S4-TP71-74):

P: Paloma, what may happen if you miss the film, if you miss part of the film?
Paloma: If I miss the film, I **go back** to my house.
P: I **may-**
Paloma: I **may go back to my house**.

Finalmente, sólo queda mostrar el episodio en que el mismo error fue repetido inmediatamente después de haber sido corregido por la profesora, ocurrido mientras los aprendices reconstruían el final de la primera parte de *Jane Eyre* (S3-TP292-297):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: But which of the two is richer: Adéle or Jane? Who has got more money?
AA: Adéle.
P: Adéle, of course, because Mr Rochester took care of her, and Mr Rochester is a very-
AA [entre los que está Alejandro]: **richer**
P: **a very rich man**. Una palabrilla que sabemos para esto que es lo más ya. When you have a-
Alejandro: **richer**.

Sobre las 30 correcciones que pasaron aparentemente desapercibidas ante los alumnos a quienes iban dirigidas comentaremos algunos aspectos. En tres ocasiones fueron los estudiantes quienes tomaron el turno de palabra después de la corrección de la profesora, a fin de terminar la oración que habían comenzado antes de la interrupción; en las otras 27 ocasiones, continuó hablando la profesora después de modificar el enunciado del alumno.

En el intercambio que presentaremos, podemos apreciar que el objetivo de la estudiante era completar la oración que trataba de elaborar como parte de la reconstrucción de *Catching a thief* con la ficha-guía *apologise / policeman / robbery-film* (S11-TP207-214):

P: Yaiza [voluntaria]
Yaiza: **The two boys apologised-**
P: The two boys apologised-
Yaiza: **and the policeman-**
P: Yes.
Yaiza: because-
P: **Oh, they apologised to the policeman, yeah.**
Yaiza: **because it is a film-**

Igualmente, en esta otra interacción, localizada durante la reconstrucción de *Jane Eyre II* con palabras-clave, un alumno terminó el enunciado que había iniciado antes de la corrección de la profesora (S6-TP152-157):

P: ¿Tú te acuerdas de cómo decir *por eso, por eso*?
Tommy: *That's why.*
P: That is why, that is why-
Tommy: That is why she **go** Mr. Rochester's room, no?
P: Right, she **went** to Mr Rochester's room-
Tommy: and she **saw** fire in the bedroom.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Pero, al examinar detalladamente los turnos de palabra anteriores a esta corrección, descubrimos que, unos segundos antes, la profesora, por medio de una petición de aclaración, había invitado a Tommy a corregir el mismo error, labor que el alumno efectuó satisfactoriamente (S6-TP135-139):

> Tommy: Then, she **go** the corridor- (D)
> P: **She-?** (I)
> Tommy: **went** to the corridor. (R)
> P: Yeah. (RR)
> Tommy: and she saw a candle.

La relación entre estos dos intercambios se encuentra, además, en el parecido de los modelos empleados por profesora y alumno: tras la interrupción de la docente, para corregir en el primer caso y para animar a corregir en el segundo, Tommy elaboró la última parte de su enunciado correctamente.

De entre los 27 casos en que la profesora prosiguió el discurso oral después de modificar el enunciado del alumno, tres merecen ser destacados por la influencia que pueden haber ejercido en turnos de palabra sucesivos.

El primero fue detectado durante la actividad *Things you mustn't do at school* (S7-TP27-31)

> P: More people, Fran [voluntario].
> Fran:You **mustn't listening** to walkman, walkman [mal pronunciado]-
> P: in class.
> Fran: ehm in class.
> P: You **mustn't listen** to a walkman in class. Right, you mustn't listen to a walkman in class.

Unos segundos después de que el enunciado de Fran fuese modificado por la profesora, una compañera cometió el mismo error y fue capaz de corregirlo. Mientras los alumnos iban sugiriendo prohibiciones, la docente anotaba en la pizarra los nombres de aquellos que habían hablado para hacer un repaso al final y tratar de recordar qué había dicho cada uno. El siguiente intercambio refleja el comienzo de esa fase de recapitulación (S7-TP31-35):

> P: All right, then. So, let's go backwards and see if you remember this. What did Fran say? Fran said, Fran said that you... Anybody? ¿Quién se acuerda de eso? Isa [voluntaria].
> Isa: **mustn't.. listening-**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: You mustn't- ?
Isa: **listen** walkman in class.
P: That's it, you mustn't listen **to a** walkman in class. What did Isaac say?

La incorrección de la forma verbal llevó a la profesora en esta ocasión a recurrir a una petición de aclaración repitiendo una parte del enunciado detonante, a la cual Isa respondió con la transformación gramatical correspondiente.

Es posible que la rapidez de Isa al autocorregirse fuera resultado de haber escuchado la reciente corrección que la profesora había hecho a Fran de la misma forma verbal. En la entrevista posterior, la docente nos recordó el nivel de lengua de la alumna (Suficiente), lo que aumentaba las probabilidades de que la corrección dirigida a Fran hubiera beneficiado a la joven. La profesora comentó también su empleo consciente en este caso concreto de los dos tipos de *feedback* al hacer la corrección del mismo error. A la petición de aclaración recurrió teniendo en cuenta que previamente ella había proporcionado la estructura adecuada.

En el mismo orden de cosas, en otras dos ocasiones, mientras el gran grupo realizaba la actividad *Musical moods*, observamos el éxito de una alumna al producir un enunciado posterior a una corrección realizada por la profesora a una compañera. En la primera de las ocasiones, el problema fue la preposición (S5-TP34-38):

P: Yurena, where would you be?
Yurena: I would be **to** the cinema.
P: You'd be **at** the cinema, you'd be **at** the cinema. Angela, where would you be?
Tania: I would be **at** the cinema.
P: You would be at the cinema too.

En la segunda, el pronombre posesivo tuvo que ser sustituido por una preposición (S5-TP64-67):

P: Borja, where would you go?
Borja: I would **go my bed**.
P: You would **go to bed**, you would **go to bed**. Leti, where would you go?
Leti: I would go to bed.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los motivos que nos llevan a defender la influencia de la corrección en estos enunciados vuelven a ser dos: la obvia cercanía de los turnos de palabra y el nivel de lengua de los estudiantes, que de nuevo eran bajos (Suficiente e Insuficiente respectivamente). La investigación de Takashima (1995)[9], citada en Gass (1997:146), con niños japoneses aprendices de inglés resulta reveladora en este sentido. Al comparar el efecto del *feedback* centrado en los sufijos de pasado y de plural con el efecto del *feedback* que tiene una orientación comunicativa, el autor detectó, además de la superioridad del primer tipo de *feedback* para mejorar la precisión lingüística del hablante, el efecto positivo que puede tener el *feedback* del profesor en los estudiantes que presencian una interacción entre el profesor y uno de sus compañeros.

En último lugar, dentro de este mismo enfoque de corrección implícita del error, tenemos 13 correcciones relacionadas con la pronunciación de la LE –anexo nº7. De esas 13 correcciones, tres causaron reacción en el alumno y las otras 10 fueron seguidas del discurso oral de los propios alumnos o de la docente.

La primera de las reacciones consistió en la repetición del vocablo corregido. El gran grupo estaba reconstruyendo la segunda parte de *Jane Eyre* con palabras-clave (S6-TP122-125):

> P: But why? Why did the man fall off the horse? Why did the man fall off the horse?
> Jorge: Ehm because the horse **slipped [mal pronunciado].**
> P: **Slipped**, good.
> Jorge: slipped [bien pronunciado].

Al igual que sucedió en una de las correcciones semánticas que expusimos (S2-TP179-187), la profesora incluyó junto a la corrección fonológica un término de refuerzo (*good*). En esta interacción, sin embargo, sí quedó patente –en la repetición de la corrección– que el alumno conoció la imprecisión de su pronunciación de la forma verbal.

En el segundo ejemplo, el estudiante incorporó la corrección hecha por la profesora a su enunciado, pero después de detenerse unos segundos a pensar cómo

---

[9] TAKASHIMA, H. 1995. A Study of Focused Feedback, or Output Enhancement, in Promoting Accuracy in Communicative Activities. Tesis doctoral no publicada. Temple

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

debía seguir, el aprendiz volvió a cometer el mismo error. La ficha-guía con la que contaba el alumno para el comienzo de la reconstrucción de *Catching a thief* incluía las palabras *one / street / a noise / thief / brick* (S11-TP177-182):

> P: Any volunteers? Do we have any volunteers for a, b, c, d, etc.? Right, Fran [voluntario], listen.
> Fran: One beautiful day, the, the boys were in the street, and they .. listen a noise, the, **the thief [mal pronunciado] ...-**
> P: **the thief**
> Fran: **the thief [bien pronunciado]** was ehm ... the thief [mal pronunciado] ... ehm-
> P: Look at the blackboard, look at the blackboard, you can have a little help.
> Fran: breaking a window.

A diferencia de las dos reacciones anteriores, la tercera no incluía la reparación del error. En la interacción establecida entre la profesora y una alumna durante la actividad *Things you mustn't do at school*, esta última mantuvo la pronunciación errónea del único vocablo que aportó (S11-TP248-254):

> P: You spend your money on food. All right. Ehm Noelia, what do you spend your money on?
> Noelia: **Cigarettes [mal pronunciado]**
> P: I spend my money on **cigarettes**. Can you say that? I spend my money on **cigarettes.** I spend my money on **cigarettes.**
> Noelia: I spend-
> P: my money-
> Noelia: my money on ... **cigarettes [mal pronunciado].**
> P: on **cigarettes**. Fani, what about you?

Como vemos, la pronunciación de *cigarettes* permaneció igual. Quizá con una corrección tan explícita como la que aplicó la profesora para la sintaxis de la oración, la alumna habría considerado la necesidad de modificar la pronunciación de esta palabra.

En cuanto a las 10 correcciones que no causaron reacción en el gran grupo, tras dos de ellas, continuó hablando un alumno. Veamos uno de los casos, que

---

University.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

tuvo lugar durante la reconstrucción de *Jane Eyre I* con la ficha-guía *Mr. Rochester / owner of T.H., but he X.... Adéle* (S1-TP285-287):

> Noelia: Mr Rochester was owner of **Thornfield Hall [mal pronunciado].**
> P: **Thornfield Hall.**
> Noelia: He wasn't Adéle´s father.

Las ocho correcciones restantes fueron seguidas de enunciados formulados por la profesora, como sucede en el siguiente intercambio, localizado durante la reconstrucción de *Catching a thief* a partir de preguntas-clave (S2-TP165-167):

> P: Mercedes [voluntaria], where were Bill and Joe in picture one?
> Mercedes: They were.. on the **pavement [mal pronunciado].**
> P: Yeah, for example, they were on the **pavement**, they were standing on the **pavement**, they were in the street. Any other idea? Do you know what a *jewellery* is?

3.5.1.2.2. Correcciones explícitas.

De las dos correcciones explícitas, una era de carácter semántico y otra de carácter gramatical. La primera, aplicada a la respuesta a la última pregunta de la fase de recapitulación de la actividad *Things you mustn't do at school*, obtuvo reacción por parte del alumno (S7-TP51-55):

> P: And Lola? What did I say? Nuria.
> Nuria: Lola **mustn't-**
> P: Lola mustn't no, Lola **said-**
> Nuria: Lola **said** that ehm mustn't smoke in class.
> P: That's it. Lola said that you mustn't smoke in class.

La reacción a la corrección gramatical, por el contrario, consistió en el asentimiento de cabeza del alumno. Fran trataba de responder a una de las preguntas del ejercicio *Do you think that in the future, you will..?* (S1-TP49-51):

> P: OK, will you travel a lot? Fran [voluntario], will you travel a lot?
> Fran: Ehm I **don't travel** a lot.
> P: I don't think I'll travel a lot. You **won't travel** a lot, you **won't travel** a lot, OK Fran? [Fran asiente con la cabeza] That's your answer, you **won't travel** a lot. Will you move to a different country? What is move?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.5.2. Organización de la clase: pequeños grupos.

3.5.2.1. Solicitudes de reformulación.

Al igual que hicimos al examinar los intercambios del contexto del gran grupo, dividimos los casos en que un alumno recurrió a una solicitud de reformulación según el propósito de ésta. En ocho de los 11 intercambios existía un problema real de comunicación, por lo que el tipo de negociación que se estableció fue de carácter conversacional. En los tres intercambios restantes, el estudiante había comprendido el mensaje que su compañero trataba de comunicar, pero creía que éste precisaba modificación, lo que dio lugar a una negociación de índole didáctica. Esta escasez de negociaciones de la forma entre los aprendices también se apreció en el estudio realizado por Van den Branden (1997) sobre las interacciones entre chicos de 11 y 12 años de edad –descrito en 1.6.1.1.–, si bien ahí de manera más contundente: no se detectó ni una sola negociación de la forma.

Al contrario de lo que sucedió en el gran grupo, en cada una de las 11 interacciones hubo una sola petición de reformulación, con lo cual el número de peticiones y de interacciones coincidía.

Después de registrar todas las solicitudes de reformulación utilizadas por los alumnos y las reacciones que éstas suscitaron, llevamos a cabo su clasificación en función de la información que cada una incluía. Ambas clasificaciones aparecen reflejadas en las tablas 3.17. y 3.18. respectivamente:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tipos	Casos
Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante o parte de éste.	6
Petición de aclaración mediante la repetición de una parte del enunciado detonante.	1
Petición de aclaración formulada en L1	4
TOTAL	11

Tabla 3.17. Clasificación de las solicitudes de reformulación empleadas por los alumnos en los pequeños grupos

Tipos	Casos
Repetición de una parte del enunciado detonante.	2
Repetición y traducción a la L1 de una parte del enunciado detonante.	4
Traducción a la L1 de una parte del enunciado detonante.	2
Repetición, traducción a la L1 y modificación gramatical de una parte del enunciado detonante.	1
Modificación gramatical de una parte del enunciado detonante.	1
TOTAL	10

Tabla 3.18. Clasificación de las respuestas de los aprendices en los pequeños grupos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De la comparación de las dos tablas se desprende que no existe correspondencia entre el número de solicitudes de reformulación y el número de respuestas. Esto se debe a que una de las negociaciones coincidió con la terminación del período del trabajo en equipo y los alumnos la dejaron a medias. Por otro lado, en la tabla 3.18, se advierte que fueron dos los casos en que se produjo una modificación del enunciado de un aprendiz. En uno de ellos, la modificación fue motivada por una petición de aclaración que incluía la repetición de una parte del enunciado detonante; en el otro, por una petición de confirmación que repetía una parte del enunciado detonante.

Siguiendo de nuevo la división establecida entre las dos clases de negociación, mostraremos algunos ejemplos en los siguientes subapartados.

3.5.2.1.1. Negociaciones de carácter conversacional.

Los ocho intercambios –anexo nº 8– aparecen en tres tipos de tareas de reconstrucción de una narración:

Actividad	Casos
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	2
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	2
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave	4
TOTAL	8

Tabla 3.19. Distribución de las solicitudes de reformulación emitidas por los alumnos en los pequeños grupos por tipo de tarea

Sólo en una de estas interacciones el problema de comunicación real iba acompañado de una incorrección, relacionada con el hilo argumental de la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

historia. En dos ocasiones, las reacciones de los alumnos a las solicitudes de reformulación consistieron en repeticiones de la parte que causaba problemas; en otras cuatro, las repeticiones iban acompañadas de su traducción al español; en las dos restantes, las reacciones consistían simplemente en la traducción a la L1 de la parte del enunciado que resultaba ininteligible.

El primer intercambio que exponemos resulta de especial interés por fundirse en él el propósito conversacional y el propósito didáctico. Mientras los pequeños grupos reelaboraban *Catching a thief* a partir de palabras-clave, un alumno con una calificación académica de Bien repitió la palabra que él creía que su compañera Paola, de nivel alto (Sobresaliente), no había entendido (S3-TP167-174):

> Paola: One day that Bill and Joe was ehm- one day, when Bill and Joe-
> Fran: No, escuchad, escuchad: One beautiful day, Bill and Joe ehm .. saw [mal pronunciado] that a thief was.. breaking the window shop [mal pronunciado]. (D)
> Paola: **¿Qué dijo? Saw [bien pronunciado]? (I)**
> Paloma: **saw [bien pronunciado] (R)**
> Fran: **Window shop [mal pronunciado] (R)**
> Paloma: **vieron (R)**
> Fran: Ah! Ah! (RR)
> Paola: No, primero escucharon, ehm, ehm one day, Bill and Joe heard a noise and they, they * (RR)

En principio, como vemos, Paola tuvo dificultad para captar el verbo *saw* debido a la pronunciación errónea de su compañero. Tras resolver su duda con la ayuda de Paloma, con una calificación también de Sobresaliente, Paola emprendió la corrección semántica, la cual constituyó el elemento didáctico de la interacción.

En otro intercambio, en el que una pareja de alumnos trataba de reconstruir la historia anterior a partir de preguntas-clave, el estudiante de nivel bajo (Insuficiente) recurrió a una petición de confirmación. En este caso, el problema de incomprensión no se debió a una pronunciación inaceptable (S2-TP125-128):

> Alejandro: Ehm what did the man do in picture two? The man ran, ran away. (D)
> Borja: **Awake? (I)**
> Alejandro: **Away, se escapa. (R)**
> Borja: Ah! (RR)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Consciente Alejandro de las posibles lagunas lingüísticas de su compañero, acompañó la repetición de *away* de su traducción en la L1.

Finalmente, expondremos un ejemplo en que tanto la solicitud de reformulación como la respuesta estaban en español (S6-TP73-79):

> Tommy: No, espérate, ehm then, cuando ella, when she went to the corridor- (D)
> Isaac: the corridor? (I)
> Tommy: the corridor, claro, el pasillo, saw the smoke, and then she go to Mr. Rochester ehm.. room and she saw a fire. (R)
> Isaac: **¿Qué? (I)**
> Tommy: **Fue a su cuarto y- (R)**
> Leti: she went to the corridor and-
> Tommy: and saw smoke, no, she saw ehm the candle [lee esa parte de la historia en el libro]. ¿*Hate* qué significa, *hate* qué significa?

Tommy respondió a la petición de confirmación de Isaac con la repetición del vocablo que estaba ocasionando problemas y con su traducción a la L1. Posteriormente, Tommy continuó con la reconstrucción de *Jane Eyre II*, e Isaac volvió a solicitar la reformulación del mensaje; esta segunda vez, con una petición de aclaración en español.

En lo que concierne al desenlace de las negociaciones entre aprendices de una lengua adicional, Gass (1997:108) afirmó: "In many instances ... the difficulties, even when recognized, never get resolved". En nuestro ejemplo, las dificultades se resolvieron con la ayuda del español, lo cual constituye una evidencia más del beneficio que compartir una misma lengua materna puede tener en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En las tres negociaciones mostradas, vemos que los aprendices se sirvieron de su lengua materna para despejar la duda de su compañero y de inmediato retomaron la lengua extranjera.

3.5.2.1.2. Negociaciones de carácter didáctico.

De las tres negociaciones de carácter didáctico establecidas entre los estudiantes –anexo nº 9– localizamos una durante la reconstrucción de una narración con la ayuda de palabras-clave, y las otras dos, durante la reconstrucción de *A surprise* a partir de preguntas-clave en distintos pequeños grupos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A diferencia de las negociaciones de carácter conversacional, dos de las negociaciones didácticas llevaron a los chicos a la transformación de su enunciado. La primera de ellas se produjo mientras uno de los pequeños grupos intentaba reelaborar la segunda parte de *Jane Eyre* (S6-TP55-62):

Tommy: Mr. Rochester ehm- burn, burnt-
Noelia: burnt ehm-
Tommy: all the hall
Noelia: and **she**.. helped-(D)
Tommy: **¿Quién? (I)**
Noelia: and **she, ella, Jane Eyre**- (R)
Tommy: **Tienes que decir Jane Eyre, si no, te puedes referir hasta a la abuela. (RR)**
Noelia: Vale, vale, and Jane Eyre helped the man.

A la petición de aclaración de Tommy, Noelia respondió, primero, con la repetición del pronombre personal; luego, con la traducción del mismo al español; en tercer lugar, con el nombre propio al cual el pronombre estaba sustituyendo. Seguidamente, podemos observar cómo Tommy explicó a su compañera el motivo por el que debía especificar el sujeto –reacción que corresponde al apartado dedicado al metalenguaje, pero que recogemos aquí por su estrecha relación con la petición de aclaración– y cómo esta última incorporó en su enunciado la corrección. Aquí hay claras indicaciones de que el alumno que inició la negociación lo hizo de forma deliberada para centrarse en la forma, y no impulsado por una dificultad en la comprensión ni por el interés de negociar el contenido.

La segunda modificación que veremos, ocurrida durante la reelaboración de *A surprise* con el apoyo de preguntas-clave, tampoco era esencial para considerar el mensaje aceptable (S7-TP245-250):

Paloma: What did the man and the boy do?
Paola: The man he took-
Paloma: No, the man was stealing *the box of the Indian.* Estaba robando- (D)
Paola: **the box of the Indian? (I)**
Paloma: **Pero, mi niña, or the Indian's box. (R)**
Paola: Bueno, pues ya está. (RR)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El comienzo de la tercera negociación se produjo cuando otra pareja de alumnos trataba de responder a la última pregunta de la misma actividad (S7-TP221-230):

Fran: Why were they surprised and frightened? Ehm because they....
they-
Agustín: Espérate, when, when-
Fran: Ehm they, they..-
Agustín: they saw-
Fran: they saw [mal pronunciado]-
Agustín: they saw [Bien pronunciado]-
Fran: they saw [bien pronunciado]-
Agustín: a snake.
Fran: **a snake [mal pronunciado] (D)**
Agustín: **a snake? [tal y como lo pronunció Fran] (I)**

La indicación de sorpresa de Agustín coincidió con la llamada de la profesora que avisaba del final de la actividad, como explicamos antes, y no obtuvo respuesta de su compañero. La posibilidad de que hubiera un problema de comunicación la descartamos, ya que Agustín acababa de pronunciar esa misma palabra. Lo que quizá llevara al chico a repetir la palabra tal y como la había pronunciado Fran fue su falta de seguridad. Mientras que en todos los casos en que su compañero cometió un error, Agustín lo corrigió de inmediato, en éste no lo hizo. De cualquier manera, la indicación supone evidencia indudable de que al menos uno de los estudiantes dedicó esfuerzo a plantearse la pronunciación adecuada de una palabra.

Lo que resulta crucial en este contexto es que los aprendices se detienen en lo que es necesario para ellos, es decir, es su propia atención la que guía la interacción. Cuando un alumno únicamente observa un intercambio –como sucede en el gran grupo, cuando la profesora interactúa con sólo un alumno–, sus necesidades lingüísticas no siempre son satisfechas (Pica, 1991:448).

Por otro lado, y como ya adelantamos al comentar las negociaciones establecidas en el gran grupo, en este escenario encontramos dos señales de incomprensión formuladas por la profesora. Ambas fueron empleadas mientras los alumnos reconstruían *Catching a thief* con la ficha-guía *apologise / policeman /*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

robbery / film. En el primer extracto que presentamos, un chico había escogido una forma verbal equivocada (S11-TP104-111):

Agustín: The children apologised-
P: The children- OK, Javi.
Agustín: apologised-
P: apologised-
Agustín: and the.. policeman **talking** with, with they. (D)
P: OK, and the policeman.. **talking or talked**? (I)
Agustín: **talked [mal pronunciado]**- (R)
P: **talked** to them..(RR)

En el segundo, la incorrección estaba en el pronombre personal (S11-TP111-117):

P: Ahora dime: "Y dijo que era una película, que no era un robo"
Agustín: And he said [mal pronunciado]-
P: Muy bien.
Agustín: ehm to the children **he is** a ... - (D)
P: **he is or it is? (I)**
Agustín: **It is** a.. film. It wasn't a.... robbery. (R)
P: Muy bien, it wasn't a robbery. OK, then, E, E now. (RR)

En las dos ocasiones anteriores, como podemos apreciar, el alumno modificó su enunciado. A los efectos positivos aportados por este patrón de solicitud de información a la situación de enseñanza/aprendizaje, donde la alternativa correcta aparece junto a la incorrecta, ya nos referimos en 3.5.1.1.2. Allen et al. (1990:77) destacaron el valor pedagógico de animar a los estudiantes a discurrir acerca de lo que quieren decir y ayudarles posteriormente a seleccionar la opción apropiada. Una ventaja, explican estos investigadores, de este tipo de instrucción es que no exige preparación especial o una variedad específica de materiales; el modelo únicamente requiere que los profesores entiendan que una de sus funciones es proporcionar a los aprendices la gramática y el vocabulario que precisen para expresar las ideas que tienen en la mente.

La tarea principal de la profesora mientras los alumnos trabajan en pequeños grupos consiste en dar explicaciones según las deficiencias de cada uno y facilitar *feedback* sobre la marcha de la actividad. Al desplazarse por el aula, la profesora puede fijarse en el trabajo que los estudiantes están realizando y en el nivel de participación de cada uno de ellos. El contexto del pequeño grupo crea un

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ambiente favorable para el control de calidad informal de la expresión oral, puesto que resulta más fácil para docente y discentes prestarse atención de esta forma que en un ejercicio desarrollado con toda la clase (Gerrini, 1990:345). Obviamente, el aprendiz que tiene dificultades al comunicarse oralmente sobresale más en un pequeño grupo de dos, tres o cuatro aprendices que en un gran grupo.

El reducido número de modificaciones en el *output* de los alumnos suscitadas por señales de incomprensión no debe llevarnos a creer que el trabajo en pequeños grupos no influyó positivamente en el aprendizaje de los jóvenes de nuestro estudio. Como podremos comprobar en el subapartado que sigue, los alumnos sí eran capaces de identificar los errores de sus compañeros y corregirlos.

3.5.2.2. Correcciones.

Al igual que la profesora, los estudiantes actuaban ante los errores de sus compañeros de dos maneras: en algunos casos, proponían directamente la alternativa que ellos estimaban apropiada; en otros, rechazaban el enunciado incorrecto o parte del mismo con un *no* categórico:

Enfoque	Casos
Corrección implícita	44
Corrección explícita	9
TOTAL	53

Tabla 3.20. Correcciones realizadas por los aprendices en los pequeños grupos

Un dato que hemos de añadir a esta tabla es que sólo cinco de las 53 correcciones eran erróneas, lo que da un total de 48 correcciones acertadas. A pesar de que Pica y Doughty (1985a:246) nos recuerdan que la lengua del que aprende no es tan gramaticalmente apropiada como la lengua de la docente, los resultados obtenidos aseguran que los chicos pueden beneficiarse del trabajo en equipo. De esas cinco correcciones erróneas, tres sustituían a formas también inaceptables, la cuarta

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

reemplazaba a una forma correcta pero fue rechazada por el compañero, y la última, aunque también ocupaba el lugar de una forma correcta, era inadecuada desde el punto de vista semántico pero no gramatical. De esta evaluación se deduce que sólo en cuatro ocasiones la versión final fue errónea, y una lo fue semántica pero no gramaticalmente.

Sobre la dirección que toman los cambios que tienen lugar en la lengua de los aprendices comentó Gass (1997:127) que, en teoría, cuando dos aprendices interactúan y producen estructuras lingüísticas o palabras diferentes, si uno acomoda su lengua a la del otro, el cambio podría conllevar tanto la adopción de la versión correcta como de la incorrecta. Sin embargo, en la gran mayoría de los casos, los cambios implican el acercamiento a la LE, y no el distanciamiento, según han demostrado varios estudios resumidos en el capítulo primero. Bruton y Samuda (1980), por ejemplo, detectaron sólo un caso de sustitución de una forma correcta por una incorrecta en su grabación de diez horas de conversaciones entre aprendices de una segunda lengua. Igualmente, en la tesis doctoral de Porter (1983)[10], de la que Long y Porter ofrecieron un amplio comentario (1985:215-217), los alumnos tan sólo corrigieron inadecuadamente el 3% de los errores de sus compañeros. Seis años más tarde, Gass y Varonis (1989) comprobaron en su estudio que todas las modificaciones hechas como consecuencia de una interacción acercaban los enunciados de los aprendices a la lengua meta, en vez de alejarlos. Además, en la investigación de estas autoras, ninguna de las correcciones erróneas fue aceptada por el interlocutor, quien mantuvo la forma que inicialmente había escogido. En general, por lo tanto, los alumnos no parecen estar en desventaja por estar expuestos a un *input*, en ocasiones, desviado.

Centrándonos ahora en el efecto de las correcciones acertadas, constatamos que 23 de las correcciones obtuvieron reacción de los alumnos, de las cuales 22 condujeron a la erradicación del error y una a la repetición del mismo. La siguiente tabla recoge los dos tipos de reparación utilizados por los jóvenes:

[10] PORTER, P. A. 1983. Variations in the Conversations of Adult Learners of English as a Function of the Proficiency Level of the Participants. Tesis doctoral. Universidad de Stanford.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Reparación del error	Casos
Incorporación de la corrección al enunciado	13
Repetición de la corrección	9
TOTAL	22

Tabla 3.21. Tipos de reparación del errores empleados por los aprendices en los pequeños grupos

Aparte de las 13 incorporaciones que aparecen en la tabla 3.21, hallamos otra incorporación de una corrección, pero ésta fue llevada a cabo por la profesora. Una de las veces en que la docente se unió a uno de los pequeños grupos, una alumna modificó el tiempo verbal de su compañera, y la profesora, para confirmar la adecuación de la corrección, decidió incorporarla en su enunciado.

En cuanto a las 22 correcciones que no obtuvieron respuesta, pudimos comprobar que se debió a dos motivos:

Ausencia de reacción	Casos
Continuación del intercambio oral	20
Finalización de la tarea	2
TOTAL	22

Tabla 3.22. Ausencia de reacción a las correcciones en los pequeños grupos

De la continuación del intercambio oral no era responsable siempre el mismo alumno, como refleja la tabla 3.23:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Continuación del Intercambio oral	Casos
Por el alumno que corrigió	12
Por el alumno corregido	6
Por otro miembro del grupo	2
TOTAL	20

Tabla 3.23. Continuación del intercambio oral en los pequeños grupos

Después de este análisis de las reacciones a las correcciones, volvemos a centrar nuestra atención en el conjunto de las correcciones. Las 53 correcciones detectadas en la producción oral de los alumnos tuvieron lugar durante la realización de cuatro actividades distintas:

Actividad	Casos
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías	1
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	7
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	36
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave.	9
TOTAL	53

Tabla 3.24. Correcciones realizadas por los aprendices en el gran grupo por tipo de actividad

Como hicimos al analizar las correcciones en el gran grupo, atenderemos primero a aquéllas tratadas de manera implícita y, posteriormente, nos ocuparemos de las correcciones realizadas desde el segundo enfoque: rechazo explícito del error acompañado de alternativa.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.5.2.2.1. Correcciones implícitas.

Las 44 correcciones implícitas fueron agrupadas en función del aspecto lingüístico afectado: el significado, la gramática y la fonología.

Empezaremos analizando las correcciones relacionadas con el significado y la gramática, que suman un total de 29 correcciones y posteriormente estudiaremos las 15 relacionadas con la pronunciación. Las correcciones de orden semántico y gramatical están reunidas en la tabla 3.25.:

Correcciones relacionadas con el significado		Correcciones relacionadas con la gramática	
Cambio de vocablo	6	Exclusión de determinante definido	1
Traducción	2	Exclusión de determinante numeral	1
Inclusión de adjetivo	2	Corrección de forma verbal	1
Cambio de afirmación a negación	1	Cambio de tiempo verbal	7
		Cambio del número del verbo	1
		Cambio del pronombre como complemento	2
		Inclusión de preposición	1
		Cambio de preposición	2
		Reconstrucción oración	2
Total	11	Total	18

Tabla 3.25. Descripción cuantitativa de las correcciones implícitas relacionadas con el significado y con la gramática en pequeños grupos

En primer lugar, nos ocuparemos de las 11 correcciones que afectaron al significado de los enunciados –anexo nº10–, tres de las cuales eran erróneas.

De entre las ocho correcciones acertadas, tres provocaron reacción en el interlocutor. En uno de los casos, se fundieron la corrección del otro y la auto-corrección durante la reconstrucción de *Catching a thief* con la ficha-guía *angry / one more day* (S11-TP56-58):

> Paloma: And the thief was very angry because he.. was, he, he **worked-**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Paola: he **had-**
Paloma: he **had to work** one more day.

En este ejemplo, que ya presentamos en 3.4.2., se advierte que con la pista facilitada por Paola, Paloma fue capaz de acabar de corregir su enunciado, con lo cual, por un lado, tenemos el fundamental papel de Paola al indicar a su compañera la necesidad de utilizar otra forma verbal (corrección del otro); por otro, destaca la reacción de Paloma, quien supo acabar la forma perifrástica comenzada por Paola (autocorrección). La rápida y fácil aceptación de la aportación de Paola por parte de Paloma corrobora la teoría de la comprobación de hipótesis. Como explica Gass (1997:142), si la alumna no hubiera estado tanteando qué estructura era correcta y cuál no, no habría asumido con tal prontitud la forma propuesta por su compañera

En otra ocasión, durante la reconstrucción de la segunda parte de *Jane Eyre*, un alumno estimó oportuno que su compañera especificara el objeto directo (S6-TP62-64):

Noelia: And Jane Eyre helped **the man.**
Tommy: **Mr. Rochester.**
Noelia: **Mr. Rochester**. Venga, tú [a Isaac]

En el subapartado dedicado a las peticiones de aclaración –3.5.2.1.1.–, pudimos observar cómo Tommy animaba a Noelia a que utilizara el nombre propio *Jane Eyre* en lugar del pronombre personal (S6-TP55-61). En este extracto vemos de nuevo a Tommy manifestando su preocupación por precisar el objeto directo, pero aquí no dio la oportunidad a su compañera de autocorregirse.

Las otras cinco correcciones apropiadas pasaron desapercibidas, al menos aparentemente, ante el compañero de ejercicio. En el ejemplo que a continuación ofrecemos, el mismo estudiante que hizo la corrección continuó con la reconstrucción de *Catching a thief* siguiendo la ficha-guía *people / catch / fight* (S11-TP12-14):

Fran: They caught, they caught the..-
Isaac: **the man-**
Tommy: **the, the thief** and they start fighting

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La corrección de Tommy no era imprescindible para considerar acertado el enunciado de su compañero, aunque sí aportó precisión.

En lo que respecta a las tres correcciones erróneas, todas obtuvieron respuesta, aunque de distinto tipo. La primera de ellas, detectada durante la reconstrucción anterior, pero con palabras-clave, afectó a una forma verbal también incorrecta, y no provocó reacción en la alumna que cometió el error sino en uno de sus compañeros (S3-TP115-120):

Víctor: One day, Bill and Joe ehm hear-
Noelia: a big noise, they saw a thief **stoling** a..-
Leti: **broking-**
Agustín: **broking** ehm ...
Noelia: shop window-
Agustín: shop window and...

La segunda corrección inadecuada representa el único caso en que un estudiante sustituyó una forma acertada por otra incorrecta (S2-TP120-125):

Borja: What did they see? They see.. a ..8.. one man
Alejandro: They see a man-
Borja: ehm **breaking-**
Alejandro: **stealing, stealing, robando**
Borja: Ah! **stealing** the ..-
Alejandro: stealing the watch shop.

Este distanciamiento de la lengua del aprendiz de la lengua que estudia no es la norma, como ya apuntamos al comienzo de este subapartado.

A diferencia del ejemplo anterior, la tercera y última corrección equivocada fue rechazada categóricamente por el compañero. Mientras observaban la segunda de las seis fotos que conformaban la actividad *What will Mr. Morris do?*, un alumno trató de suplantar la forma afirmativa de futuro empleada por su interlocutor por la forma negativa (S2-TP21-26):

Fran: No hay que escribir, Tommy. Venga, yo primero. He .. **will** ... -
Tommy: He **won't** y-
Fran: No, he **will-**
Tommy: Mr. *** **will** ehm walk [mal pronunciado] on the bridge.
Ehm Mr.- ¿Cómo coño se llama este hombre?
Fran: Mr. Morris.
Tommy: Mr. Morris **will** .. walk.. the bridge.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como vemos, con la corrección propuesta por Tommy, Fran no estaba de acuerdo y, por consiguiente, conservó su enunciado inicial, válido. Tommy, ante esta reacción, aceptó la propuesta de Fran y abandonó la suya.

En este mismo escenario de pequeños grupos, encontramos cuatro correcciones realizadas por la profesora, tres de las cuales lograron que los chicos repararan su error. Dos alumnos trataban de responder a la pregunta *What was the Indian doing in picture 1?* de la actividad de reconstrucción *A surprise* cuando la profesora se acercó a ellos (S7-TP259-265):

Isaac: Ehm the Indian-
Leti: was-
Isaac: was, ehm stand-
[Interrupción. Interviene la profesora]
P: standing-
Isaac: at the.. **station**.
P: Excellent. The Indian was standing at the **airport**.
Isaac: Ah! At the **airport**. Who was watching him?

Un poco más tarde, para contestar la antepenúltima pregunta de la misma actividad, una joven escogió un sujeto erróneo (S7-TP284-287):

P: The zoo, zoológico. All right, then. And where were the man and the boy in Picture 6?
Isa: **He, he-**
P: **They** were-
Isa: They **were** in the forest.

La profesora, además de corregir el sujeto, adelantó el verbo que requería la oración, a lo que Isa respondió incorporando ambos vocablos a su enunciado, que pudo terminar sola.

Otra de las correcciones fue repetida por uno de los alumnos. La ficha-guía que servía de apoyo a la reconstrucción de esta tercera parte de *Jane Eyre* estaba formada por los vocablos *Mr. Rochester / thank / Jane / for / his life* (S10-TP49-52):

Tommy: Mr Rochester said thank to Jane for.. **help** his life.
P: Well, OK, or Rochester thanked Jane for **saving** his life.
Tommy: **Saving**.
P: All right, then. Jane-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La cuarta corrección, localizada cuatro turnos de palabra más tarde, no fue incorporada en un primer momento por ninguno de los aprendices, pero sí fue repetida por ambos (S10-TP52-57):

P: All right, then. Jane-
Isaac: **listened-**
P: No. Jane **liked** him.
Tommy: Ah! **Liked-**
Isaac: Ah! **Liked-**
P: Jane liked him and, and, she wondered-

La ficha-guía en la que estaba basada este intercambio era como sigue: *Jane l... him and wonder... he liked her too.* No fue hasta que la profesora se marchó cuando uno de los estudiantes incorporó la modificación en su enunciado (S10-TP60-62):

Tommy: Jane **liked** him and wondered.. -
Isaac: si a él le gustaría-
Tommy: and wondered if he liked her too.

Estos ejemplos de inclusión posterior en el enunciado fueron denominados por Gass y Varonis (1994:300) *incorporación de transición* (*transitional incorporation*). Tommy se concienció primero de su desafortunada elección del verbo (TP55) y seis turnos después incorporó la palabra apropiada en su *output.*

Los resultados del análisis de las 18 correcciones relacionadas con la gramática –anexo nº11– fueron aún más favorables que los resultados obtenidos del estudio de las correcciones semánticas. De las 18 correcciones, 17 eran adecuadas y, de éstas, 12 fueron seguidas de la reparación del error. En cuanto a la corrección errónea, ésta lo era sólo desde el punto de vista semántico, pero no gramatical.

El primer intercambio que expondremos, detectado mientras los alumnos trabajaban con la misma ficha-guía que en el último extracto semántico que comentamos, contiene el único ejemplo de error e incorporación múltiples de nuestros datos. Es decir, un alumno incluyó en su enunciado los tres aspectos corregidos en turnos consecutivos por su compañero. Dos de ellos afectaban a la gramática y el tercero a la pronunciación (S10-TP2-6):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Isaac: Jane **listen** [mal pronunciado]-
Tommy: **listened** [mal pronunciado]-
Isaac: **listened [bien pronunciado] he-**
Tommy: **him, him-**
Isaac: Ah! No, Jane **listened him** and wonder-

Aunque *listen* no era el verbo que deberían haber empleado los alumnos, sino *like*, no hay duda de que las correcciones del tiempo verbal, del pronombre como complemento y de la pronunciación eran acertadas. Además de incorporar las tres reparaciones en su enunciado inmediatamente posterior, Isaac volvió a emplear dos de ellas –las dos de carácter gramatical– la segunda vez que reconstruyó la historia junto a Tommy. Gass (1997:127) destacó la importancia de contar con evidencias como la que aquí mostramos del efecto que pueden tener las correcciones en el discurso posterior. A los cuatro minutos de haber estado trabajando en pequeños grupos, la profesora contó para toda la clase la parte de la historia que los alumnos habían estado recomponiendo. Tras esa interrupción, Isaac y Tommy volvieron al principio, y fue entonces cuando Isaac utilizó de nuevo el tiempo verbal de pasado y el pronombre como complemento con corrección (S10-TP-31):

Isaac: Jane **listened** [mal pronunciado] **him** and wonder.... he liked her too.

A pesar de la parcial incorrección del enunciado de Isaac, no podemos negar que puso de manifiesto el efecto positivo del *feedback* correctivo. Uno de los trabajos que recogió ejemplos de la incorporación posterior de formas correctas pertenece a Gass y Varonis (1989:78). En este estudio, un alumno incluyó en su enunciado en una ocasión un vocablo que había sido corregido por su interlocutor –nativo– ocho turnos de palabra anteriores; otra vez, fueron 17 turnos de palabra los que separaron la corrección de la incorporación. En nuestro caso, Isaac mantuvo, después de 25 turnos de palabra, dos de las modificaciones hechas por Tommy. Sin embargo, lo que diferencia al ejemplo de esta tesis de los intercambios de Gass y Varonis es que, en el nuestro, los estudiantes habían incorporado las correcciones a su enunciado inmediatamente después de que fueran propuestas,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

mientras que, en el trabajo de las dos autoras, los chicos no habían reaccionado con anterioridad a las correcciones del hablante nativo.

En segundo lugar, durante la reconstrucción de *Catching a thief* con la ayuda de palabras-clave encontramos cuatro correcciones seguidas. La primera recayó en una preposición y era incorrecta desde el punto de vista semántico, pero no gramatical (S3-TP196-199):

Paola: A ver, after that ehm-
Paloma: They, they ran **after-**
Paola: **away-**
Paloma: They ran **away and**, and the, the boys-

El enunciado en que fue incluida la modificación de la preposición fue, a su vez, reestructurado (S3-TP197-203):

Paloma: They ran away and, and the, the boys-
Paola: **when** the boys-
Paloma: **when** the boys caught **her, his, they**.. –
Paola: They.. catch **him [elevando el tono de voz]**–
Fran: Yo también estoy en el grupo.
Paola: Pero no hablas.
Paloma: they **catch** ehm **him-** They caught him. They-

Al corregir el pronombre personal como complemento, Paola alteró el tiempo del verbo, que fue introducido, junto con la corrección, en el enunciado de Paloma. Esta última se percató del error y retomó el tiempo de pasado. Aunque es difícil adivinar qué pretendía Paola, lo que probablemente sucediera es que, al concentrar su atención en el pronombre como complemento, la alumna cambiara el tiempo del verbo sin darse cuenta. No creemos, por consiguiente, que su intención fuera cambiar esa parte de la emisión de su compañera.

La reacción de Paloma de recuperar el tiempo verbal de su enunciado inicial coincide con los resultados de varios trabajos a los que ya nos hemos referido en esta tesis (Bruton y Samuda, 1980; Gass y Varonis, 1989).

El siguiente extracto sí contiene un claro ejemplo de corrección del tiempo verbal, localizado durante la narración de *Jane Eyre II* con palabras-clave (S6-TP12-16):

Paloma: In the middle of the night, she smelt, smelt ehm-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Paola: something-
Paloma: ella olió algo..... and she **wake up**-
Paola: she **woke**-
Paloma: **woke up** and saw in the corridor ehm smoke, no, a lot.

Todos los ejemplos de reparación del error que hasta ahora hemos comentado han sido de incorporación de la corrección al enunciado. Ahora nos detendremos en un caso de repetición de la corrección, donde la ficha-guía para la narración de *Catching a thief* consistía en *begin* (*start*) / *steal* / *watches* (S11-TP137-141):

Agustín: A thief **begin-**
Noelia: **began-**
Agustín: **began, began-**
Víctor: ¿Por qué no se pone *start*?
Agustín: Porque es más o menos lo mismo.

Tras la aceptación de la sustitución de tiempo verbal, reflejada en la doble repetición de Agustín, ninguno de los miembros del pequeño grupo trató de acabar la oración, ya que la pregunta de Víctor desvió su atención. Después de que Jorge solucionara la duda de Víctor, los alumnos empezaron a trabajar con la ficha-guía siguiente.

Con respecto a las seis correcciones en que no hubo reparación del error, los motivos de la ausencia de reacción fueron varios. En una ocasión fue la profesora, que se había unido a uno de los equipos, quien respondió a la corrección hecha por un estudiante a su compañera (S10-TP107-116):

Agustín: A man called Briggs-
P: OK. A man called Briggs-
Agustín: said-
P: said that they-
Paola: they **cannot** marry-
Agustín: **couldn't**-
P: **couldn't** marry, they **couldn't** marry because Rochester was-
Agustín: married-
Paola: married-
P: to Bertha Mason, who was a mad woman.

Paola, como podemos observar, no reparó su error, sino que colaboró, junto con Agustín, en la elaboración de la oración de la profesora.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En dos de los casos, la ausencia de reacción a las modificaciones realizadas por los compañeros estuvo determinada por un factor temporal, puesto que el turno de palabra que contenía la corrección era el último del período asignado al contexto del pequeño grupo. Veamos uno de ellos, localizado mientras dos aprendices trataban de responder a la séptima pregunta de *A surprise* (S7-TP256-258):

Paloma: Where did the man and the boy go in this picture?
Paola: He.. ran **to** the.. car.
Paloma: They ran **towards** the car, hacia el coche.

Inmediatamente después de que Paloma desechara la preposición *to*, acertada, y la reemplazara por *towards*, también válida, la profesora anunció la terminación de la tarea.

En las tres interacciones restantes, el mismo alumno cuyo enunciado fue corregido continuó hablando. Veamos una de ellas, correspondiente a la actividad *Catching a thief* a partir de palabras-clave (S3-TP158-165):

Alejandro: and-
Borja: and the people laugh-
Alejandro: and-
Borja: and-
Alejandro: fight, fought, pasado.
Borja: and **fought the man**.
Alejandro: **with the man**.
Borja: The people laugh.

Finalmente, comentaremos los resultados de las correcciones relacionadas con la pronunciación –anexo nº12– que, de nuevo, fueron satisfactorios y confirman la conveniencia de la organización de la clase de LE en pequeños grupos: sólo una de las 15 correcciones que encontramos era incorrecta y ésta fue aplicada, además, a la pronunciación, también equivocada, de un vocablo.

De entre las 14 correcciones acertadas, ocho provocaron reacción. Siete de las reacciones consistieron en la reparación del error, y la reacción restante, en la repetición del error.

En seis de las siete ocasiones en que el error fue erradicado, los alumnos se limitaron a repetir la corrección, y en la séptima ocasión, un estudiante incorporó

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

en su enunciado la modificación que hizo su compañero. Una de las repeticiones de la corrección resulta especialmente interesante por la claridad con que refleja la concienciación de una aprendiz de su error. Los alumnos trataban de reconstruir *Jane Eyre* con la ficha-guía *The school was aw... / Mr. Br.... make H... st... on a stool / He say she like to qua... / He made Jane stand there for an hour / However, she L... Miss Temple, the head of the school* (S1-TP180-182):

> Leti: The school was awful. Mr no sé qué made her stood on a stool. He said, ehm.. he lose, liked.. to.... quarrel. He made Jane stand there for an hour. However, she loved Mr Temple, the **head [mal pronunciado]** of the school.
> Noelia: **head [bien pronunciado].**
> Leti: Ah! **head [bien pronunciado] [risas]**

Leti, al comprobar la distancia que existía entre su pronunciación y la de Noelia, repitió el término correctamente y se rió.

La misma chica, Noelia, corrigió la pronunciación de otro sustantivo a Leti dos sesiones después mientras reelaboraban *Catching a thief* a partir de palabras-clave. La reacción de Leti volvió a consistir en la repetición de la corrección (S3-TP100-103):

> Leti: One day, Bill and Joe..8.. saw the thief broking at the, at the **shop window [mal pronunciado]**
> Noelia: at the **shop window [bien pronunciado], shop window [bien pronunciado]-**
> Leti: **shop window [bien pronunciado]**
> Noelia: They saw..-

El único ejemplo de incorporación a la corrección ya lo analizamos al comentar las correcciones gramaticales –recordemos el ejemplo de error e incorporación múltiple que presentamos correspondiente a la sesión nº 10 (S10-TP2-6).

Sobre la reacción conformada por la repetición del error, hay que decir que no pertenecía al alumno cuyo vocablo fue corregido, sino a un compañero (S2-TP153-160):

> Fran: Where were Bill and Joe in picture one? [leyendo] ¿Quiénes eran Bill and Joe?
> Tommy: Los chiquillos, me imagino.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Fran: Que dónde estaban, ¿no?
Tommy: Sí.
Fran: Bill and .. and Joe, and Joe were in the .. cera. Paola [en el grupo de al lado], ¿cera?, ¿acera?
Tommy: pavement [mal pronunciado]
Paola: pavement [bien pronunciado, elevando el tono de voz]
Fran: Ah!, **pavement [mal pronunciado]!**, in the .. **pavement [mal pronunciado]** and .... they .. saw [mal pronunciado] vieron ehm in the, in the thief [mal pronunciado] that broken to the window shop.

Fran intentaba contestar la primera de las preguntas-clave que guiaban la reconstrucción de *Catching a thief* en esa segunda sesión. Conocedor probablemente del nivel de Tommy –de Suficiente como –, Fran recurrió directamente a Paola, quien trabajaba en el pequeño grupo de al lado y su calificación era de Sobresaliente. No obstante, Tommy fue quien primero resolvió la duda de Fran, pero no fue hasta que Paola hubo rectificado la pronunciación de *pavement* cuando Fran repitió la palabra y la incorporó posteriormente a su enunciado.

En cuanto a las seis correcciones que no recibieron respuesta, cuatro fueron seguidas del discurso oral del alumno cuyo enunciado había sido modificado por el compañero, y dos, del discurso de la misma persona que había realizado la corrección. Uno de los cuatro episodios del primer tipo fue localizado durante la reconstrucción de *Jane Eyre* con palabras-clave (S6-TP41-47):

Noelia: Ahora tú-
Isaac: Que era una profesora francesa-
Noelia: Sí.
Leti: Sí.
Isaac: Ya lo dije, that she was a **French [mal pronunciado]** teacher.
Tommy: **French [bien pronunciado]** teacher.
Isaac: Venga, tú. Ella pertenece a una familia humilde.

En la sesión nº 11, en otro pequeño grupo, hallamos uno de los ejemplos del segundo tipo. La ficha-guía con la que trabajaban los estudiantes para la narración de *Catching a thief* incluía las palabras *people / catch / fight*. En esta ocasión, dos alumnas corrigieron simultáneamente a un compañero, y una de ellas continuó hablando (S11-TP75-77):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Víctor: ¿Qué coño hace la people aquí? Ah! la people **laughed [mal pronunciado]**
Noelia: People **laughed** **[bien pronunciado y elevando el tono de voz]-**
Leti: The people **laughed** **[bien pronunciado]** and the boys catched.. ehm the thief and fight-



En esta misma actividad, en otro pequeño grupo, detectamos la única corrección inaceptable. La ficha-guía que marcó el desarrollo de este extracto contenía las palabras *one/ street / a noise / thief / brick* y *begin / steal / watches* (S11-TP48-50):

Paloma: They saw that a thief was broking the shop window. The thief ehm was ehm, empezó-
Paola: began, the thief began, he was in **jewellery [mal pronunciado]**
Paloma: **jewellery [mal pronunciado]**. The people laughed when the two boys **

A diferencia de las correcciones de tipo gramatical, no encontramos en nuestros datos pruebas de que las correcciones de la pronunciación se tuvieran en cuenta en turnos sucesivos. Por el contrario, pudimos apreciar que en tres ocasiones, un alumno volvió a pronunciar un vocablo incorrectamente segundos después de haber sido modificado por su compañero. Dos de esas correcciones se dieron en la pareja constituida por Tommy e Isaac durante la misma actividad. A la primera de ellas ya nos referimos al comentar las correcciones gramaticales. Recordemos que en la sesión nº 10 de nuestra observación, Isaac, 26 turnos después de haber reparado su error de tipo fonológico en la palabra *listen*, volvió a pronunciarla incorrectamente (S10-TP31). Asimismo, en la sesión siguiente, Isaac pronunció otra vez erróneamente el mismo verbo, y, además, no reaccionó a la modificación presentada por Tommy (S11-TP40-42):

Isaac: They **listened [mal pronunciado]-**
Tommy: They **listened [bien pronunciado]-**
Isaac: a noise.

En la segunda de las correcciones fonológicas nunca hubo reacción por parte de Isaac (S10-TP8-10):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Isaac: He.. **thought [mal pronunciado]** she was wonderful.
Tommy: **thought. [bien pronunciado]**
Isaac: Wonderful, wonderful.

La prueba de que la corrección no fue percibida por su compañero la encontramos inmediatamente después. Al volver al principio de esa tercera parte de la novela *Jane Eyre* que estaban reconstruyendo, Isaac cometió el mismo error de pronunciación (S10-TP33):

Isaac: He **thought [mal pronunciado]** she was ehm wonderful.

La tercera corrección tuvo lugar en la pareja formada por Alejandro (Sobresaliente) y Fran (Suficiente). Aquí, el espacio entre los turnos era aún menor que en los casos anteriores (S11-TP166-170):

Fran: The, the people **laughed [mal pronunciado]-**
Alejandro: The people **laughed [bien pronunciado]** because he-
Fran: No, no, when the boys started to fight, la gente-
Alejandro: The people laugh because, because the guys catched the thief and they, and they were fighting with-
Fran: No, mira, the people **laughed [mal pronunciado]** when cuando ehm the boys cogieron al ladrón y le pegaron.

Aparte de las 14 correcciones aplicadas por los alumnos a los enunciados de sus compañeros, y como sucedió con las correcciones implícitas de carácter semántico y de carácter gramatical, encontramos tres correcciones de tipo fonológico realizadas por la profesora, quien se había integrado en uno de los equipos. Sólo una de estas modificaciones obtuvo reacción, y se produjo mientras los alumnos reconstruían *Jane Eyre III* con la ficha-guía *The... woman / go / to Jane's room and t... her wedding...* (S10-TP86-93):

Paoa: The mad woman-
P: The mad woman-
Paola: went to Jane's room and-
P: and -?
Paola: tore her wedding **veil [mal pronunciado]-**
P: **veil**
Paloma: **veil [bien pronunciado]-**
P: Rochester was ehm-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tras las otras dos correcciones, la docente continuó con el discurso oral. En la siguiente interacción, por ejemplo, corrigió la pronunciación del verbo y acabó de elaborar la respuesta a la pregunta que ella misma había planteado. La ficha-guía en la que se apoyaban los alumnos y la profesora para la narración de *Catching a thief* incluía las palabras *angry / more day* (S11-TP121-126):

P: Leti, what happened? What did the director do?
Leti: He was angry-
P: Yeah.
Leti: and.. he **said [mal pronunciado]-**
P: he **said** that he has, he had to work one more day.
Leti: one more day.

3.5.2.2.2. Correcciones explícitas.

Como hicimos con los casos de tratamiento implícito del error, veremos primero aquellas correcciones relacionadas con el significado, luego nos detendremos en las correcciones gramaticales, y, por último, prestaremos atención a las correcciones que afectaron a la pronunciación. La tabla 3.26. resume los aspectos de orden semántico y gramatical que experimentaron modificación:

Correcciones relacionadas con el significado		Correcciones relacionadas con la gramática	
Cambio de vocablo	4	Inclusión de determinante numeral	1
		Cambio de tiempo verbal	1
		Reconstrucción de una oración	2
TOTAL	4	TOTAL	4

Tabla 3.26. Descripción cuantitativa de las correcciones explícitas relacionadas con el significado y la gramática en pequeños grupos

De los cuatro cambios de vocablo –anexo nº13–, uno era erróneo y constituyó precisamente la única modificación que fue incorporada por un alumno a su enunciado. Las otras tres sustituciones, aunque correctas, no causaron reacción.

En el ejemplo en que la corrección era inapropiada, la versión inicial también lo era. La ficha-guía que ayudaba a los alumnos en la reelaboración de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Catching a thief estaba formada por las palabras *one / street / a noise / thief / brick* (S11-TP25-29):

> Isaac: One day, the boys walked to the street and **saw-**
> Tommy: **No, and listened a big noise.**
> Isaac: ¿*Noise* qué es?, ¿*ruido*?
> Tommy: Yes, noise.
> Isaac: Ah!, es verdad. Ellos oyeron- and **listened a big, fuerte ruido, a big noise**, and then-

No obstante, si el verbo utilizado por Isaac hubiera ido acompañado del objeto directo apropiado, la oración resultante habría sido válida, al menos gramaticalmente, ya que, considerando el hilo de la historia, esa información se debía desvelar más adelante. De cualquier manera, si analizamos los turnos de palabra posteriores, comprobamos que incluso en el caso de que Tommy no hubiera interrumpido a Isaac, este último habría sido incapaz de completar su oración. Isaac tampoco conocía el significado de la palabra *thief*, que era la que debía aparecer tras *saw* (S11-TP30-32):

> Tommy: and they, and they saw a thief, y ellos vieron un ladrón, a thief.
> Isaac: **Ah!, *thief* [mal pronunciado] es ladrón?**
> Tommy: **Sí. Thief** [bien pronunciado] se dice thief [bien pronunciado] And they see a thief, they saw, porque es el pasado. The thief broke a window.

En los otros tres casos, continuó hablando la estudiante que efectuó la corrección. En el siguiente ejemplo, dos chicas reelaboraban la misma historia del extracto anterior, pero a partir de palabras-clave (S3-TP186-191):

> Paola: One day, Bill and Joe ehm-
> Paloma: **was-**
> Paola: **no, heard** ehm-
> Paloma: **was-**
> Paola: no, **heard** a big noise and they..-
> Paloma: and they -?

En lo que se refiere a las cuatro correcciones gramaticales –anexo nº14–, todas acertadas, sólo una obtuvo respuesta. En dos de los casos restantes, un

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumno no implicado en la corrección continuó el intercambio oral y en el tercero, lo hizo la misma alumna que aportó la corrección.

La única reacción a una corrección que detectamos consistió en la incorporación de la misma al enunciado. Tres aprendices reconstruían la primera parte de *Jane Eyre* con la ficha-guía *Mr. Br... make H... on a stool* (S1-TP211-218):

> Fran: Brocklehurst ehm-
> Paloma: **made, made-**
> Fran: **make** ehm-
> Paola: **No, made, made-**
> Fran: **made** ehm-
> Paola: her-
> Fran: her-
> Paola: stand on a stool ..

A pesar de que Fran en un primer momento sólo repitió la corrección, consideramos su reacción una incorporación de la corrección al enunciado por su intención de seguir elaborando la oración que comenzó. Aunque con la ayuda de Paola, Fran era responsable de la elaboración de ese enunciado y, de hecho, pudo llevarlo a su fin puesto que las últimas oraciones que correspondían a la quinta ficha-guía las confeccionó solo. El resto de la ficha-guía decía así: *He say she like to qua.... He make Jane stand there for an hour. However, she l... miss Temple, the head of the school* (S1-TP219-221):

> Fran: stand on a stool. He.. said [mal pronunciado] she liked [mal pronunciado] to ... quarrel. He made Jane stand there for, for an hour.
> Paloma: Yes.
> Fran: However, she.. liked [mal pronunciado] Miss Temple, the head of the school.

Además, observamos que Fran, cuatro turnos después de haber reaccionado a la corrección del tiempo verbal, utilizó correctamente el verbo.

En el siguiente episodio, en el que se recurrió de nuevo a la técnica de construcción guiada mientras los alumnos narraban *Catching a thief* con palabras-clave, un alumno no implicado en la corrección continuó el intercambio oral (S3-TP216-219):

> Paloma: The director of the film was very angry-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Paola: angry and **the, the boys-**
Paloma: **No, the two boys** apologised-
Fran: apologised to the policeman.

En otro momento, como anticipamos, la misma alumna que efectuó la corrección continuó con el discurso (S3-TP100-106):

Leti: One day, Bill and Joe..8.. saw the thief broking at the, at the shop window [mal pronunciado].
Noelia: at the shop window, shop window [bien pronunciado]
Leti: shop window [bien pronunciado]
Noelia: They saw ..-
[hablan en español de otras cosas]
Leti: They saw the thief in the, in the .... ¿cómo se pronuncia joyería?
Agustín: jewellery [mal pronunciado]
Noelia: **No, mira, mira: one day, Bill and Joe heard a, a big noise and they saw the thief breaking a .... the shop window. Ehm.. the thief ran away and-**

Por último, veremos la única corrección explícita que afectó a la pronunciación, que se produjo mientras una pareja reconstruía la narración anterior, pero con la ficha-guía *one / street / a noise / thief / brick.* La corrección no provocó reacción en el compañero, quien estaba preocupado por averiguar el significado de la palabra y no su pronunciación (S11-TP30-32):

Tommy: and they, and they saw a thief, y ellos vieron un ladrón, a thief.
Isaac: Ah!, ***thief*** **[mal pronunciado]** es ladrón?
Tommy: Sí. **Thief [bien pronunciado] se dice thief [bien pronunciado]** And they see a thief, they saw, porque es el pasado. The thief broke a window. Esto me da que es *romper-*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.6. Análisis del metalenguaje.

Al igual que para el análisis de las otras tres funciones que incluye nuestra tesis, el estudio de la función metalingüística lo llevamos a cabo en el contexto del gran grupo y del pequeño grupo. En ninguno de los dos pudimos seguir cada una de las pautas que habíamos determinado cuando diseñamos el método de investigación para esta última parte.

Al examinar la producción de los alumnos en el gran grupo, vimos que no hubo ninguna ocasión en que un aprendiz acompañara su autocorrección de información metalingüística. La presentación del *feedback* metalingüístico, sin embargo, sí la podremos hacer como habíamos previsto, ya que la profesora empleó los tres modelos señalados por Lyster y Ranta, aunque en escasas ocasiones:

Feedback metalingüístico	Casos
Comentarios	1
Información	4
Preguntas	1
TOTAL	6

Tabla 3.27. *Feedback* metalingüístico emitido por la profesora

Por otro lado, y alejándonos del marco del *feedback* metalingüístico, en este contexto del gran grupo hallamos un ejemplo en que un estudiante solicitó información metalingüística a la profesora sobre el origen de una palabra.

El panorama cambia en los pequeños equipos, donde pudimos encontrar ejemplos en que los alumnos acompañaron sus autocorrecciones de información metalingüística. Sin embargo, tuvimos que prescindir de la clasificación propuesta por Lyster y Ranta (1997) para el análisis del *feedback* metalingüístico, ya que no existía ningún caso en que un estudiante ofreciera dicho *feedback* a un compañero con el objetivo de llevarlo a la autocorrección de su *output*. Los aprendices

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

recurrieron al metalenguaje con otros fines. La tabla 3.28. recoge todos los casos en que los enunciados de los alumnos contenían este tipo de información:

Metalenguaje	Casos
Autocorrecciones	6
Correcciones a compañeros	10
Solicitudes de ayuda	7
TOTAL	23

Tabla 3.28. El metalenguaje en la producción de los alumnos en los pequeños grupos.

Como podemos observar, los aprendices completaron seis de sus autocorrecciones con explicaciones sobre el motivo o el tipo de modificación que habían llevado a cabo. El metalenguje también acompañó a 10 de las correcciones que los chicos hicieron de los enunciados de sus compañeros. En tercer y último lugar, hallamos siete intercambios en los que un compañero solicitó a otro de manera explícita información sobre el uso de la lengua. Por lo tanto, haremos la presentación de los datos correspondientes al contexto del pequeño grupo en virtud de las diferentes maneras en que la información metalingüística fue utilizada.

3.6.1. Organización de la clase: gran grupo.

Antes de exponer las diferentes formas en que apareció representado el *feedback* metalingüístico en el gran grupo, mostraremos los cuatro tipos de actividades durante los cuales tuvieron lugar estos intercambios:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Actividad	Casos
Ejercicio estructural mecánico	2
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	1
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	1
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave.	2
TOTAL	6

Tabla 3.29. Intercambios de carácter metalingüístico en el gran grupo por tipos de actividad

En primer lugar, prestaremos atención a la única ocasión en que la profesora se limitó a indicar a un estudiante que su producción contenía algún error. Esta señal vino dada no por el adverbio de negación *no o* por la expresión *No, not X*, como explican Lyster y Ranta (1997:47), sino por la pausa llena *ehm* y la mirada de disconformidad de la profesora. Durante el ejercicio estructural mecánico *Write sentences with may*, un alumno mezcló dos formas verbales (S4-TP151-154):

> Tommy: I **may will see...-**
> P: **ehm, ehm [la profesora indica con la mirada que algo va mal]**
> Tommy: **No, I may see** Tom tomorrow.
> P: Excellent, I may see Tom tomorrow.

Tommy rechazó abiertamente su enunciado inicial con el adverbio en L1 *no* y aprovechó con éxito la oportunidad de autocorregirse que le brindó la profesora.

A continuación, nos centraremos en las cuatro ocasiones en que la profesora informó a los aprendices sobre el tipo de error que habían cometido. Una de las interacciones se inició con la cuarta pregunta-clave que guiaba la reconstrucción de *Catching a thief* (S2-TP190-198):

> P: And what did the man do in picture two?, what did the man, the thief, do in picture two? Anybody, picture two. Isa [voluntaria], what did the man do?
> Isa: **The thief ran.**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: **Yes. The thief ran. Could you, could you make it a little bit, una palabrilla falta y perfecto.**
Alejandro: **Away.**
P: **Yes, the thief ran away.** ¿Esa idea de *away* qué es?
Alejandro: Fuera.
P: Que, que, se fue corriendo. Imagínense Tommy en el agua, Tommy swimming in the water, swimming in the water. The, the, there is a shark coming, viene un shark, tiburón, y Tommy tiene que swim, swim-
AA: away.
P: away. All right.

Aquí observamos cómo la profesora repitió las palabras de la alumna con el fin de confirmarle que el mensaje era correcto desde el punto de vista del contenido, y de transmitirle que la comunicación no se había roto. A este tipo de señales –repetición de la producción incorrecta (*repetition signals*)– ya hicimos referencia en el subapartado 3.5.1.1.2. Posteriormente, la docente indicó a la joven que su enunciado necesitaba una palabra más para carecer de errores. A pesar de haber sido otro aprendiz quien aportó la preposición que faltaba, este intercambio no deja de constituir una ocasión para la reflexión sobre el *output* personal en el caso de la alumna que no logró perfeccionarlo y sobre el *output* de un compañero en el caso de Alejandro.

En una interacción posterior, la docente también proporcionó pistas a un discente para la modificación de su enunciado. Aunque la información facilitada era de carácter semántico, el objetivo era animar al aprendiz a efectuar una transformación gramatical. El gran grupo estaba reconstruyendo la misma historia con la ayuda de palabras-clave (S3-TP9-19):

P: Alejandro [voluntario], what did the children do?
Alejandro: The two boys chased the, the thief ... -
P: Yeah, they chased, they followed, they ran, they ran after the thief, they ran after the thief and.. Why?
Alejandro: **Because the thieves ... -**
P: **It's only one thief, actually.**
Alejandro: **wasn't... -**
P: **Alejandro, it is only one thief.**
Alejandro: Ah!
P: **Two children and one thief.**
Alejandro: **the thief was** stealing some watches.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> P: OK, so they ran after the thief, because he had stolen some watches, yeah?

El único objetivo de la profesora era que Alejandro cambiara el número del sujeto de plural a singular para lograr así su concordancia con el verbo. Como vemos, el diálogo establecido entre ambos ayudó al joven a perfeccionar su comprensión de la diferencia entre *thief* y *thieves*; el alumno se concentró durante unos instantes en el número del sujeto y del verbo y fue capaz de modificar su *output*. Este ejemplo quizá constituya parte del proceso de reestructuración que señala McLaughlin (1990a:120), mediante el cual los estudiantes se conciencian de una laguna en su conocimiento de la lengua y reorganizan hipótesis previas al obtener nueva información.

En los dos intercambios restantes, los pasos que siguió la profesora fueron diferentes, ya que en ambos dio pistas de tipo ortográfico para que los aprendices descubrieran la palabra adecuada. En el primero de ellos, era la palabra *wealthy* la que el gran grupo debía traer a la memoria. Durante el desarrollo de la reconstrucción de *Jane Eyre I* a partir de fichas-guía, la profesora hizo algunas preguntas sobre dos personajes de la historia (S1-TP290-302):

> P: What do Jane and Adéle have in common? What do they have in common?
> Paloma [voluntaria]: They are orphans.
> P: They are both orphans. Their parents died, their parents died. But which of the two is richer: Adéle or Jane? Who has got more money?
> AA: Adéle.
> P: Adéle, of course, because Mr Rochester took care of her, and Mr Rochester is a very-
> AA: richer
> P: a very rich man. **Una palabrilla que sabemos para esto que es lo más ya. When you have a-**
> Alejandro: **richer**
> P: **No, it begins with a *w*, that I, I taught you a couple of months, a week, no, a couple of weeks ago. Agustín has it on the tip of his tongue, a ver y suena como *healthy*.**
> Alejandro: **wealthy.**
> P: So, Mr Rochester was a very wealthy man. Now, what is *wealthy*?
> AA: Adinerado.
> P: Adinerado, acaudalado. A very wealthy man.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En primer lugar, la docente corrigió el empleo incorrecto de la palabra *richer* y luego trató de conducir a los aprendices a la producción de la palabra *wealthy*. Con este propósito, concedió pistas de carácter ortográfico y fonológico, gracias a las cuales uno de los alumnos adivinó la palabra que debía ocupar el lugar de *richer*.

En el segundo intercambio, la profesora trató de estimular al gran grupo para adivinar el vocablo apropiado, *apologise*, y así poder responder a la pregunta planteada. El gran grupo trataba de reelaborar *Catching a thief* a partir de preguntas-clave, como en el primer ejemplo, pero esta vez la profesora formuló una pregunta que no estaba incluida en la fotocopia que tenían los alumnos –anexo nº16, p. 401 (S2-TP234-242):

> P: **Now, what do you think the two boys did? ¿Qué hace uno cuando hace algo mal?**
> Alejandro: Se ruboriza.
> P: **Por ejemplo, cuando uno entra en clase tarde, ¿qué hace? You go "I'm very, very**, very sorry".
> AA: Y se disculpa.
> P: **Y se disculpa, OK, how do you say *disculparse* in English? Paloma we, we did it last year, el año pasado lo vimos, ¿verdad?**
> Paloma: Sí.
> P: **Ok, I'll give you a clue, it begins with an *a*. They had to a-**
> AA: **apologise.**
> P: Yes, good. They apologised.

Como vemos, la información de que hizo uso la profesora esta vez para ayudar a los alumnos a dar con el verbo consistió, además de en un dato sobre su ortografía, en una oración característicamente empleada para disculparnos. Nuevamente, los intentos de la docente por evitar proporcionar la palabra necesaria finalizaron con éxito, pero aquí fueron varios los alumnos que pronunciaron a coro el verbo *apologise*.

En tercer lugar, centramos nuestra atención en la única ocasión en que la profesora recurrió a una pregunta metalingüística que apuntaba a la naturaleza del error del aprendiz con el propósito de hacerle recapacitar. El gran grupo estaba haciendo un ejercicio estructural no mecánico *Make promises for the future*! (S3-TP43-49):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: Fran [voluntario].
Fran: I will do the homework, I **won't saw** the TV.
P: **OK, is it one, two or three?, one, two or three, with will?** [señalando explicación de la pizarra] .
Fran: **One.**
P: **One, OK.**
Fran: **see.**
P: See, but it is even better if you say *watch*, OK?, watch.

Fran supo seleccionar la forma adecuada de las tres que expuso la docente. Como veremos en el subapartado 3.6.2.3. –dedicado a las solicitudes de información metalingüística entre los estudiantes–, en la segunda sesión de nuestra observación, Fran ofreció a una compañera una extensa explicación sobre el uso de *will*, lo que indica que, de no haber exhortado al alumno a autocorregirse en esta ocasión, se le habría privado de una valiosa oportunidad de reflexión y de replanteamiento de su *output*. Este tipo de oportunidades en que el aprendiz se percata de la discrepancia entre su enunciado inicial y su enunciado final favorece el aprendizaje, como hemos apuntado repetidas veces en esta tesis. El desequilibrio (*destabilization*) resulta decisivo en el proceso de aprendizaje de una lengua (Gass y Varonis, 1994:299)

En todos los ejemplos que hemos visto, la profesora se abstuvo de ofrecer la respuesta correcta e impulsó a los chicos, por medio del diálogo, bien a autocorregirse, bien a averiguar el término acertado. Este modelo de práctica docente, en el que se ofrecen pistas con la intención de que se encuentre por uno mismo la paraba o estructura correcta, ha sido descrito como *instrucción proléptica* (*proleptic instruction*)[11] y difiere de la práctica tradicional, en que la profesora lo que hace es evaluar conocimiento más que colaborar en su construcción. Con este tipo de instrucción, se implica al estudiante mediante la conversación en la búsqueda de la solución a su problema lingüístico, en lugar de resolver el problema por él (Donato y Adair-Huck, 1992:83-85).

[11] El proceso de instrucción proléptica ha sido observado y analizado en diferentes contextos (por ejemplo en conversaciones entre una madre y su hijo pequeño, en clases de ski). El concepto fue aplicado por primera vez en el marco de la escuela en por Tharp y Gallimore: THARP, R. G. y R. GALLIMORE. 1988. *Rousing Minds to Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por otro lado, como hemos podido comprobar, todos los intercambios en que la profesora recurrió al *feedback* metalingüístico terminaron con éxito, y en todos hubo constancia de que los aprendices habían captado las irregularidades de sus enunciados: resultados que no se asemejan a los obtenidos en el análisis de las correcciones implícitas y explícitas.

A la conveniencia de contar con este tipo de *feedback* en las aulas alude el estudio de Carroll y Swain (1993), llevado a cabo en un contexto de inglés como L2. En dicho estudio, se pretendía investigar los efectos que producían tres variedades de *feedback* en las respuestas de aprendices adultos. Las variedades de *feedback* que recogieron las autoras fueron las siguientes: información metalingüística sobre la estructura correcta; señal que indica la incorrección de una oración; corrección implícita; pregunta al aprendiz sobre su certeza de la corrección de la oración. En tests posteriores, todos los grupos experimentales, que habían recibido *feedback*, obtuvieron mejores resultados que el grupo control, que no lo recibió. Pero además, el grupo que recibió la primera variedad de *feedback* reseñada –información metalingüística sobre la estructura correcta– sobresalió con respecto a los otros grupos experimentales.

Finalmente, mostraremos el único episodio en que fue un alumno quien marcó la pauta para la reflexión metalingüística y no la docente. Mientras el gran grupo reconstruía *Catching a thief* con la ficha-guía *apologise / policeman / robbery / film*, un joven preguntó a la profesora la relación entre dos palabras (S11-TP213-221):

P: Oh, they apologised to the policeman, yeah.
Yaiza: because it is a film-
P: OK, because it was a film, it wasn't a-
AA: robbery.
P: robbery, yeah? What is *a robbery*?
AA: *Robo.*
P: *Robo*. They apologised. It was a film, it wasn't a robbery
Alejandro: **¿Tiene algo que ver con *strawberry*?**
P: **¿Tiene algo que ver con *strawberry*? No, pero es una buena pregunta. Suena igual, robbery-strawberry, but they are not connected, they are not connected.**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.6.2. Organización de la clase: pequeños grupos.

Antes de dedicar nuestra atención a cada uno de los tres enfoques adoptados por los alumnos en el empleo del metalenguaje que señalamos arriba –autocorrecciones, correcciones y solicitud de ayuda–, consideramos conveniente examinar cuál de las actividades implementadas fomentó en mayor medida la utilización del metalenguaje. La tabla 3.30. nos facilita este dato:

Actividad	Casos
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías	1
Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía	1
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía	15
Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave.	6
TOTAL	23

Tabla 3.30. Distribución de los episodios metalingüísticos en los pequeños grupos por tipos de actividad

Como muestra la tabla, 16 de estos casos tuvieron lugar mientras los alumnos realizaban diferentes actividades de reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía. En nueve de ellos, las fichas-guía estaban constituidas por palabras de un mismo párrafo; en los otros siete, las fichas-guía consistían en palabras-clave agrupadas de manera ordenada por oraciones, como ya detallamos en el primer apartado de este capítulo. Esta última variedad comparte algunas características con las dos actividades que Kowal y Swain (1997) emplearon para examinar si el trabajo en equipo podría ayudar a los estudiantes en un contexto de inmersión en lengua francesa a procesar el idioma tanto semántica como sintácticamente.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En la primera de las actividades utilizadas por estas dos autoras –llamada en inglés *dictogloss*–, descrita en 1.5.1., la profesora leyó tres veces un texto a los alumnos, quienes estaban familiarizados con el vocabulario que éste incluía. La primera vez que la docente leyó la historia, los alumnos sólo escucharon; la segunda, la docente leyó marcando las pausas entre las cinco oraciones que conformaban el texto y los estudiantes anotaron algunas palabras y expresiones; por último, se volvió a leer el texto igual que la primera vez. La estructura gramatical a la que los aprendices debían prestar especial atención al escuchar y reconstruir la narración era el tiempo de presente, aunque también se detuvieron en las relaciones sintácticas entre las palabras. Igualmente, los jóvenes de nuestro estudio, antes de realizar la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía o de fotografías y fichas-guía, habían trabajado la historia, con ejercicios de comprensión lectora en el caso de la novela *Jane Eyre* y con preguntas-clave en los demás casos (*Catching a thief* y *A surprise*), con lo cual se esperaba que estuvieran familiarizados tanto con el contenido como con el tiempo de pasado que tenían que emplear. En la actividad de nuestra investigación, las palabras-clave también estaban agrupadas por oraciones y ordenadas de acuerdo con la función sintáctica que cumplirían, aunque fueron proporcionadas por la profesora y no seleccionadas por los mismos alumnos. A pesar de que la docente no especificó en ningún momento que los alumnos tenían que concentrar sus esfuerzos en la estructura verbal, ésta representó la parte de la oración en la que los chicos se detuvieron con más frecuencia (13 casos en total). Las relaciones sintácticas, no obstante, ocuparon inevitablemente parte de su tiempo, como ocurrió en el *dictogloss*. Precisamente uno de los atractivos del *dictogloss*, presente también en nuestro modelo, es que da a los alumnos la oportunidad de determinar a qué aspectos dedican más tiempo.

El segundo modelo de actividad que usaron Kowal y Swain, denominado *cloze text*, fue diseñado con el fin de que los aprendices reflexionaran en voz alta sobre la forma y función del pretérito imperfecto y del pretérito pluscuamperfecto en francés. Se entregó a los alumnos el resumen de una historia en el que los verbos estaban en infinitivo y debían conjugarse en el tiempo verbal

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

correspondiente. Aunque en las sesiones que observamos no se pidió a los chicos que relataran en voz alta sus pensamientos sobre el uso que hacían del verbo, que también aparecía en infinitivo, era a esta parte de la oración, como comentamos en el párrafo anterior, a la que los hablantes destinaron más esfuerzo.

3.6.2.1. Autocorrecciones.

Al examinar las seis autocorrecciones, todas de índole gramatical, observamos que cinco de ellas se produjeron en parejas o en pequeños grupos compuestos por alumnos de diferente nivel de lengua: el alumno de nivel más alto se autocorregía y explicaba el motivo, lo que pone de relieve el carácter didáctico de estos intercambios. La sexta autocorrección, sin embargo, se produjo en una pareja formada por dos estudiantes con un nivel lingüístico similar.

De entre las cinco autocorrecciones del primer tipo descrito en el párrafo anterior, cuatro fueron realizadas por el mismo aprendiz, Alejandro, cuya nota en la primera evaluación había sido de Sobresaliente. Tras una de las autocorrecciones, el chico especificó la regla que había aplicado para la transformación del tiempo verbal. Alejandro y Borja (Insuficiente) llevaban a cabo la reconstrucción de *Catching a thief* a partir de preguntas-clave (S2-TP135):

> Alejandro: What did the people do in the picture two? [leyendo] They .. they .. laugh, no, they laughed, **con –ed**.

La sesión siguiente, en la que se desarrollaba la misma tarea pero a partir de palabras-clave, incluyó las otras tres ocasiones en que Alejandro se autocorrigió. En esta sesión, trabajaba, además de con Borja, con Víctor (Suficiente). Una de las veces, Alejandro anunció el tiempo verbal que necesitaba antes de hacer la modificación (S3-TP140):

> Alejandro: **There are, pasado**, there were two boys in front of the jewellery.

En los dos casos restantes, la explicación fue posterior a la autocorrección (S3-TP153-164):

> Borja: Er, the two children atrapan-
> Alejandro: **catch, catch-**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Borja: catch the, the man.
Alejandro: Ah! **caught, es pasado, caught**.
Borja: the man, the man-
Alejandro: and-
Borja: and the people laughed.
Alejandro: and-
Borja: and-
Alejandro: **fight, fought, pasado**.
Borja: and fought the man.
Alejandro: With the man.

En estos tres intercambios mostrados, Alejandro consideró el nivel de lengua de sus compañeros y ajustó su producción a ellos. Esta es precisamente una de las ventajas que Bygate destaca del trabajo en equipo: el hecho de que un alumno haga uso de sus recursos para adaptarse al nivel de sus compañeros (Bygate, 1988:75).

El otro ejemplo en que existía disparidad de niveles fue localizado mientras dos alumnos trataban de reelaborar la narración *Catching a thief* con las palabras *one /street / noise / thief / brick* (S11-TP25-32):

Isaac: One day, the boys walked to the street and **saw-**
Tommy: No, and listened a big noise.
Isaac: ¿*Noise* qué es? ¿ruido?
Tommy: Yes, noise.
Isaac: Ah! es verdad. Ellos oyeron- and listened a big, fuerte ruido, a big noise, and then-
Tommy: and they, they saw a thief, y ellos vieron un ladrón, a thief.
Isaac: Ah! *thief* es ladrón?
Tommy: Sí. And they **see** a thief, they **saw, porque es el pasado.**

En cuanto a la única autocorrección perteneciente al segundo tipo, ésta se produjo en una pareja formada por dos alumnas con un nivel de Sobresaliente, lo que permitió mantener en todo momento el equilibrio en la distribución de turnos. La actividad que estaban llevando a cabo las alumnas era de nuevo la reconstrucción de *Catching a thief*, pero con palabras-clave (S3-TP219-221):

Paola: What did the man do? The man was, the man was..- the man ran .-
Paloma: behind-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Paola: **behind him or her, because the thief-**

A pesar de no contener terminología metalingüística y de ser un episodio de reflexión frustrado debido a su coincidencia con el final del período de trabajo en pequeños grupos, no cabe duda de que Paola centró su atención en la neutralidad de género de la palabra *thief* y comenzó a articular su hipótesis sobre el posible sexo del ladrón. Este ejemplo pone de manifiesto el éxito de la tarea al conseguir que Paola se planteara durante unos instantes la relación entre significado y forma y se esforzara en expresar sus hipótesis, aunque no pudiera acabar.

3.6.2.2. Correcciones.

Del mismo modo que en las correcciones que examinamos en el subapartado 3.5.2.2., las correcciones que iban acompañadas de información metalingüística fueron de dos tipos. El primero de ellos proponía directamente una alternativa; el segundo, rechazaba el enunciado o parte de éste con un *no* categórico:

Enfoque	Casos
Corrección implícita	3
Corrección explícita	7
TOTAL	10

Tabla 3.31. Correcciones con información metalingüística realizadas por los aprendices en los pequeños grupos

De las diez correcciones que figuran en la tabla, nueve fueron oportunas, y la corrección que no lo fue se descartó, lo cual corrobora una vez más la conveniencia de la organización de la clase en pequeños grupos y la capacidad de los aprendices para la construcción de conocimiento.

Posteriormente, procedimos a señalar y a clasificar las respuestas de los alumnos a las nueve correcciones acertadas. Una de ellas fue rechazada por el interlocutor, quien conservó su enunciado, tan apropiado como el emitido por su

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

compañero. En cuatro de los ocho casos restantes, los aprendices repararon su error, y lo hicieron de dos maneras:

Reparación del error	Casos
Incorporación de la corrección al enunciado	3
Rechazo de la corrección	1
TOTAL	4

Tabla 3.32. Tipos de reparación del error empleados en los pequeños grupos

Las cuatro correcciones en que el error no fue erradicado estuvieron seguidas del discurso del alumno cuyo enunciado experimentó modificación (dos casos) y del discurso del alumno que efectuó la corrección (dos casos).

Analizaremos en detalle las correcciones implícitas y las correcciones explícitas en los siguientes subapartados.

3.6.2.2.1. Correcciones implícitas.

Dos de ellas eran de carácter gramatical y la tercera de índole ortográfica. Las tres correcciones, todas válidas, fueron realizadas por el alumno de mayor nivel e incorporadas en dos ocasiones por el compañero a su enunciado; en el tercer ejemplo, el estudiante de nivel más bajo continuó con el discurso oral.

La primera de las correcciones gramaticales la hizo un chico con calificación de Sobresaliente al enunciado de un compañero con calificación de Bien mientras trataba de contestar la sexta pregunta-clave correspondiente a la actividad *A surprise* (S7-TP206-208):

> Fran: What did the policeman do in picture four? ¿Qué, qué hace? The policeman followed **it.**
> Agustín: followed **them [elevando el tono de voz]. Les [elevando el tono de voz] siguió.**
> Fran: Where did the man and the boy go in this picture?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La corrección propuesta por Agustín parece haber pasado desapercibida ante Fran. Como hemos visto en este intercambio, y como observaremos en otros más adelante, algunas veces los alumnos de nuestro estudio no recurrían a terminología metalingüística a pesar de que el mensaje que pretendían transmitir fuera de carácter metalingüístico. Agustín, en lugar de explicar el motivo de la sustitución del número singular por el plural, eligió traducir al español el complemento directo y expresar esa traducción en un tono de voz más alto. Ejemplos similares encontraron Kowal y Swain (1997) y Swain y Lapkin (1998) en sus estudios, descritos en 3.5.2. y 1.7. respectivamente.

En la segunda corrección gramatical intervinieron tres alumnos (S11-TP142-145):

> Víctor: A ver, the people laugh [mal pronunciado]. The two children, the two boys, the, the boys ehm **caughted**, no, **caught**-
> Agustín: **caught**-
> Leti: **catch – caught – caught**
> Víctor: **caught, a ver, caught the.. thief** and fought.

Víctor (Suficiente) intentaba reconstruir *Catching a thief* con la ficha-guía *people / catch / fight* cuando se autocorrigió. Dicha autocorrección, como acabamos de ver, coincidió en el tiempo con la corrección de Agustín (Notable), lo cual dificulta la interpretación de la reacción de Víctor. Por un lado, es obvio que este último fue capaz de resolver su laguna lingüística; por otro, el hecho de que repitiera la forma corregida tras la información metalingüística de Leti (Bien) nos lleva a pensar que tanto el enunciado de Víctor como el de Leti le sirvieron para asentar su autocorrección. Por este motivo, consideramos que estamos, además de ante un claro caso de autocorrección, ante un ejemplo de incorporación de la corrección al enunciado.

En este mismo pequeño grupo, 52 turnos antes, Leti había cometido el mismo error que Víctor y la profesora, que estaba en ese momento con ellos, la invitó a recapacitar sobre la adecuación de esa forma verbal. Aunque Leti no ofreció pistas a su compañero para que corrigiera su mensaje, sí reprodujo, como podremos comprobar a continuación, el metalenguaje pronunciado por la profesora, el cual enunciaba las tres formas del verbo (S11-TP88-93):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Noelia: The people laughed-
P: The people laughed-
Leti: and the, the boys, the boys **catched-**
P: **Is it *catched*, really? It is *catch – caught – caught*.**
Leti: ***caught*** [mal pronunciado] the .... thief-
P: Yes.

Aquí vemos que la profesora volvió a recurrir a la instrucción proléptica que mencionamos al examinar el contexto del gran grupo. La docente condujo satisfactoriamente a la alumna a la producción de la forma acertada. De esa manera, la dificultad de la tarea continuaba siendo la misma, pero el papel de la aprendiz se vio simplificado gracias a la ayuda de una persona experta –en este caso, la profesora.

Cuando otros dos estudiantes iniciaban la reconstrucción de esta misma historia con la ficha-guía *one /street / a noise / thief / brick* tuvo lugar la corrección relacionada con un signo ortográfico. Al igual que en el primer ejemplo mostrado, fue el alumno de nivel de Sobresaliente quien modificó la producción de un compañero con una calificación de Suficiente (S11-TP147-152):

Alejandro: One day, two, the two boys were walking to the street-
Fran: and heard-
Alejandro: and heard a noise.
Fran: The.. ehm..-
Alejandro: and heard a noise, **sería punto.**
Fran: **Oyeron un ruido, punto.**
Alejandro: Sí.

De nuevo estamos ante un caso peculiar de reacción a la corrección. Claramente, Fran atendió a la aportación de Alejandro y la aceptó, aunque lo demostrara en español. Por este motivo, entendemos la reacción de Fran como una repetición de la corrección de su compañero.

3.6.2.2.2. Correcciones explícitas.

El número de correcciones explícitas, como indicaba la tabla 3.31, superó al de correcciones implícitas y los aspectos lingüísticos a que iban dirigidos fueron tres:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

el significado, la gramática y la ortografía. Asimismo, la variedad en la combinación de niveles lingüísticos también fue mayor.

Las tres correcciones de carácter semántico fueron acertadas, pero cada una suscitó una reacción distinta en el interlocutor. La primera fue realizada por un alumno de nivel alto (Sobresaliente) al enunciado de un compañero de nivel bajo (Insuficiente). La pareja reconstruía *Catching a thief* a partir de palabras-clave (S3-TP140-143):

> Alejandro: There were, pasado, there were two boys **in front of** the jewellery.
> Borja: **En frente.**
> Alejandro: **No, *en frente* no, *in front of* no es *en frente*, es *delante*.**
> Borja: Ehm, ¿cómo se dice *joyería*? ¿*Joyería* cómo era?

Como vemos, Borja manifestó inmediatamente después de la corrección de su compañero su preocupación por otra palabra, con lo cual no podemos conocer el efecto que la explicación de Alejandro pudo causar. Al igual que sucedió en una de las correcciones gramaticales que mostramos más arriba, observamos que la información proporcionada por Alejandro a Borja sobre la traducción de *in front of* constituye una reproducción de la explicación que la profesora dio al gran grupo en la segunda sesión de nuestra observación. Consciente de la confusión que dicha expresión, por su condición de "falso amigo", podría crear, la docente había preguntado al gran grupo su significado (S2-TP170-175):

> Agustín: They were in front of the..-
> P: jewellery.
> Agustín: Eso.
> P: Exactly. Now **what is *in front of*?**
> AA: ***Delante*.**
> P: ***Delante*, all right. Never en frente, OK?** So, they were in front of the jewellery.

Durante la misma actividad anterior, pero entre alumnos con el mismo nivel de lengua (Notable) se produjo la segunda corrección semántica, que no fue aceptada (S3-TP122-125):

> Noelia: and, and the children followed him and catched.. and **hit, hit** him-
> Agustín: **No, *fought* mejor, *golpear*.**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Noelia: **Es mejor *hit*.**
Víctor: Yo pongo *hit*.

Aunque los alumnos no usaron terminología metalingüística de manera explícita, es obvio que sus discrepancias se habían desencadenado como consecuencia de una reflexión sobre la conveniencia de uno u otro vocablo.

En la tercera y última corrección semántica sucedió exactamente lo contrario que en la primera: un estudiante con calificación académica de Suficiente corrigió el *output* de una alumna de nivel más alto (Notable) mientras elaboraban *Jane Eyre II* con palabras-clave (S6-TP58-64):

Noelia: and she.. help-
Tommy: **¿Quién?**
Noelia: **and she, ella, Jane Eyre-**
Tommy: **Tienes que decir Jane Eyre, si no te puedes referir hasta a la abuela.**
Noelia: **Vale, vale, and Jane Eyre help the man.**
Tommy: Mr. Rochester.
Noelia: Mr. Rochester, venga, tú [a Isaac]

Aunque generalmente, como hemos podido observar en los ejemplos mostrados en esta tesis, el aprendiz con mayor nivel era quien adoptaba el papel del profesor, este intercambio, que ya examinamos en 3.5.2.1.2., demuestra que un alumno de nivel inferior también puede modificar la producción lingüística de un compañero de nivel más alto. La idoneidad de la corrección fue reconocida por Noelia, quien la incorporó a su enunciado.

En cuanto a las circunstancias en que se produjeron las tres correcciones explícitas de carácter gramatical, tenemos que una la ejecutó un alumno con nivel de Notable a otro de Suficiente, la segunda corrección tuvo lugar entre estudiantes del mismo nivel (Notable) y la tercera fue aplicada por un alumno con calificación de Suficiente a una joven con calificación de Notable. Esta última corrección, la única errónea, fue descartada por la interlocutora.

Sólo una de las correcciones fue incorporada al enunciado por la pareja de trabajo, y sucedió mientras un chico contestaba a la quinta pregunta-clave de la actividad *Catching a thief* (S7-TP196-200):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Fran: Ahora, what did the man do in picture three? ¿Qué hace el hombre? ¿no?
Agustín: Ehm.... the man-
Fran: the man, he **steal** [mal pronunciado]-
Agustín: **no, robó, stole-**
Fran: pues **stole** the, the basket.

Agustín (Notable) prefirió traducir al español el verbo en pasado para aclarar a Fran (Suficiente) la transformación temporal que precisaba su enunciado.

La segunda corrección tuvo lugar mientras los pequeños grupos reconstruían de nuevo *Catching a thief*, pero con la ficha-guía *begin / steal / watches* (S11-TP72-74):

Noelia: They saw a thief with a.. brick, ehm with a brick broking a window, broking a window shop. Ehm they began-
Víctor: The thief ehm.. **begin** ehm to, to steal many watches.
Noelia: **No, begin-began-begun**. The thief **began** to steal some watc- watches.

Tras la corrección, Noelia (Notable) decidió continuar con el enunciado y repetir, corregida, la misma oración que había formado su compañero (Suficiente). En este mismo grupo, ocho turnos de palabra después, hallamos la última corrección gramatical, propuesta por un alumno con nivel de Suficiente a Noelia, pero no era adecuada. La oración que trataba de elaborar el pequeño grupo debía contener las palabras *people / catch / fight* (S11-TP74-84):

Noelia: People, a ver-
Víctor: ¿Qué coño hace la people aquí? Ah! la people laughed [mal pronunciado]
Noelia: People laughed-
Leti: The people laughed and the boys catched.. ehm the thief and fight-
Víctor: fight to him.
Leti: fought.
Noelia: and **fought-**
Víctor: **to him**.
Noelia: **No**.
Víctor: **to him**.
Noelia: **fought nada más**.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Aunque Noelia no empleó terminología metalingüística, sí puso de manifiesto su conocimiento sobre la desafortunada elección de la preposición *to* tras el verbo *fight* al añadir *nada más*. Mientras el pequeño grupo elaboraba esta oración, la profesora estaba escuchándoles e intervino, con el propósito, en primer lugar, de corroborar la afirmación de Noelia sobre el uso de *fought* sin complemento y, en segundo lugar, con la idea de hacer discurrir a Víctor acerca de la forma de pasado (S11-TP94-103):

> Noelia: and **fought-**
> P: and **fought, exactly. Could you say, Víctor, puedes decir to follow, people started to follow**? ¿Los niños seguir o los niños siguieron?
> Víctor: To followed.
> P: ¿Por qué *to*?
> Víctor: Ah! *Followed* sólo.
> P: Claro. The children followed. Es como decir: "los niños fueron".
> ¿ Puedes decir: *The children to go*?
> Víctor: No.
> P: You have to say: "The children went".
> Víctor: Sí.
> P: Yeah? [Víctor asiente con la cabeza] Vale. OK. Seguimos.

Víctor, al igual que otros de sus compañeros, no disponía del metalenguaje necesario para articular sus pensamientos, pero por medio del adverbio *sólo* hizo ver a la profesora que había captado la explicación.

Por último, mostraremos la única corrección explícita de índole ortográfica, que pudimos observar entre alumnos del mismo nivel lingüístico (Notable). Los estudiantes trataban de reconstruir *Catching a thief* a partir de palabras-clave (S3-TP130-131):

> Noelia: Then, then, all the people . laughed-
> Agustín: **No, no, all the people laughed, punto**. Ehm, ehm, the, the boys apologised, it was a film.

Como sucedió en la corrección implícita que vimos más arriba, un estudiante hizo referencia expresa al punto ortográfico. En esta ocasión, sin embargo, su pareja no incorporó esa aportación en su enunciado.

La incapacidad para emplear terminología metalingüística no es sinónimo de incapacidad para hablar sobre la lengua, como hemos podido observar en los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ejemplos incluidos en este subapartado y en el anterior. Aunque los aprendices se expresen en un lenguaje cotidiano, no científico, sus enunciados constituyen un claro reflejo de su reflexión sobre la lengua. El punto más alto de esta capacidad se hallaría, como señala Karmiloff-Smith (1992)[12] –a quien hace referencia Camps (2000:38)–, en la capacidad para emplear un lenguaje específico. Para el nivel de LE característico de un grupo de escolares de 2° de BUP, nosotros consideramos *lenguaje específico* aquel lenguaje que incluye las tres formas del verbo (*"catch-caught-caught"*), el que precisa el sufijo que ha sido añadido para la formación del pasado ("con *–ed"*), o incluso aquel que simplemente informa del nuevo tiempo verbal ("pasado"). De dicho lenguaje específico también detectamos varios ejemplos en nuestros datos.

3.6.2.3. Solicitudes de ayuda.

Los resultados que obtuvimos del análisis de las interacciones en que los alumnos solicitaban ayuda de los compañeros volvieron a confirmar que los alumnos podían detectar una laguna y verbalizar su problema con el propósito de encontrar una solución. Precisamente el hecho de ser capaces de distinguir las carencias propias permite a los estudiantes reflexionar sobre la lengua y comprender mejor su funcionamiento (Kowal y Swain, 1994:87).

En nueve ocasiones –anexo n°15–, un aprendiz recurrió a un compañero para que le resolviera una laguna lingüística. En seis de ellas, la información requerida era de carácter semántico, en dos, de tipo gramatical, y en el último caso, de carácter fonológico. El alumno de nivel más bajo era siempre quien exponía su problema lingüístico a otro de nivel superior.

En uno de los episodios semánticos, vemos cómo un aprendiz, Borja (Insuficiente), preguntaba la traducción al inglés de un verbo a su compañero (Sobresaliente) para poder responder a la primera pregunta-clave de *Catching a thief* (S2-TP117-120):

[12] KARMILOFF-SMITH, A. 1992. "The child as linguist" en *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. London: MIT Press, pp.31-63.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Alejandro: Where were Bill and Joe in picture one?
Borja: Bill and Joe ehm saw [mal pronunciado] the man ehm.... ***atracando*** sería?
Alejandro: Vamos a ver, ***break***. Pero vamos a ver, where were Bill and Joe in picture one? They was, they were ... estaban paseando, they were walking.
Borja: Ah!

Alejandro resolvió la duda de su compañero satisfactoriamente, pero, dado que la oración elaborada por éste no respondía a la pregunta, el primero decidió volver a repetirla y responderla él mismo.

En otra ocasión, el centro de atención fueron los términos *break* y *brick*. La palabra *brick* formaba parte, junto con *one / street / a noise / thief*, de una de las fichas-guía con las que dos alumnos narraban la misma historia anterior (S11-TP32-35):

Tommy: And they see a thief, they saw, porque es el pasado. The thief broke a window. Esto me da que es *romper-*
Isaac: Sí.
Tommy: Broke es romper, pero *brick* no sé qué coño es. Yaiza [que está en el grupo de al lado], **¿qué es *brick*?**
Yaiza: **break [pronunciado como *brick*] -broke-broken.**

Tommy (Suficiente), conocedor del nivel de Isaac (Insuficiente) acudió directamente a Yaiza (Bien), pero la respuesta de ésta no le convenció. Tommy decidió entonces preguntar a la profesora (S11-TP36-39):

Tommy: **Esto no es así. Seño, ¿qué significa *brick*?**
P: Brick, this is a brick [señalando una foto]
Isaac: Ah! Ladrillo.
Tommy: Ah! Ladrillo.

Una vez superado el obstáculo, los aprendices continuaron la actividad haciendo un uso correcto del nuevo vocablo y, además, se preocuparon por informar a su compañera (S11-TP39-45):

Tommy: Mira, mira, entonces es así: One day, ehm the.. boys walked to the street ehm- and they ehm-
Isaac: They listened [mal pronunciado]-
Tommy: They listened [bien pronunciado]-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Isaac: a noise.
Tommy: a big noise. **They saw a thief, the thief had a, a brick. ¿Oíste? Yaiza, *brick* es *ladrillo.***
Yaiza: **Ah!, *ladrillo.***
Isaac: ***Ladrillo*, no *romper*.**

Aquí hemos podido ver cómo Isaac, alumno de rendimiento académico bajo y generalmente con poco interés por lo que sucede en el aula, a pesar de haber tenido participación escasa, había estado atento a lo que sucedía, y contribuyó a comunicar a su compañera su equivocación sobre el significado de la palabra *brick*. En este sentido, Gerrini (1990:327) apunta que hasta al alumno menos motivado le es difícil desconectar en el contexto del pequeño grupo.

En cuanto a las solicitudes de ayuda de tipo gramatical, en ambos casos se entrecruzaron dos pequeños grupos. En el primero de ellos, una alumna con nivel de Suficiente preguntó sobre el uso de *will* a un joven hablante con nivel de Bien que trabajaba en el equipo cercano. La respuesta que obtuvo incluyó explicación y ejemplos. Los alumnos trataban de reconstruir *Catching a thief con* preguntas-clave (S2-TP27–TP30):

Isa [que trabaja en otro grupo]: ¿Cómo uso el *will*, tío [a Fran]?
Fran: Will es futuro. Eso es igual que el *do* o el *does*. A lo mejor pones: "He will, he will sleep", él dormirá, futuro. Por ejemplo, he will, he will smell, y para negar, y para negar, sería, por ejemplo, he.. will not ehm won't.
Isa: ¿Y will se puede abreviar con-?
Fran: Por ejemplo, "él no comerá", he won't, por ejemplo.. eat, él no comerá. Esto, por ejemplo, para abreviarlo, sería: he, sería: he'll, he'll sleep, él dormirá y he -ella correrá ** ¿sabes ya?

La preocupación del alumno que trabajaba con Fran en ese mismo segmento también estaba relacionada con *will*. Tommy formuló la siguiente pregunta a una compañera con nivel de Sobresaliente de otro pequeño grupo (S2-TP160-161):

Tommy: Oye, ¿aquí hay que usar el *will*? No, ¿verdad?
Paola: No.

Finalmente, sólo queda mostrar la interacción con contenido fonológico, desarrollada durante la reconstrucción de *Catching a thief* con palabras-clave (S3-TP104-106):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> Leti: They saw the thief in the, in the.... ¿cómo se pronuncia *joyería*?
> Agustín: jewellery [mal pronunciado]
> Noelia: No, mira, mira: one day, Bill and Joe heard a, a big noise, and they saw the thief broking a.... the shop window.

Ejemplos como el último y los otros recogidos en este subapartado confirman el papel fundamental de las tareas en pequeños grupos dentro del aula, papel al que aludieron Swain y Lapkin (1998:333) en su análisis de la influencia que los ejercicios en parejas ejercen en el aprendizaje de la L2 en un contexto de inmersión. Los estudiantes, al tratar de resolver un problema en colaboración con otros compañeros, pudieron encontrar una solución, cosa que quizás no hubieran logrado solos. En otras palabras, el trabajo en grupo puede fomentar el interés del alumno por superarse.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 4

RESUMEN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 4. Resumen de resultados y conclusión.

4.0. Introducción.

La idea que originó este trabajo fue indagar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa en un contexto de LE. En concreto, queríamos averiguar qué oportunidades para el *output* y para el *output* comprensible en particular tenía un grupo de alumnos de 2° de BUP durante cinco semanas de clase, que suponían, en teoría, un total de 20 sesiones de 55 minutos cada una. Para ello, partimos de las cuatro funciones asignadas al *output* oral por estudiosos de este ámbito y nos preguntamos en qué medida éstas estarían presentes en el aula elegida para nuestro terreno de estudio. Además, nos interesaba saber si los resultados se acercarían a los obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en contextos de inmersión y de segunda lengua, donde principalmente se han desarrollado trabajos sobre el *output* oral de los alumnos.

Ese acercamiento al *output* oral de los aprendices se ha realizado mediante la observación y posterior análisis de su producción en cada una de las actividades orales puestas en práctica en el aula durante las 18 sesiones que fue posible grabar. La aplicación de diferentes pautas de análisis para cada una de las funciones nos ha permitido alcanzar nuestro objetivo.

La presentación del resumen de los resultados más significativos y de las conclusiones a las que hemos llegado la haremos siguiendo el esquema que ha determinado la organización de los capítulos previos; dedicaremos un apartado a cada función. Posteriormente, dedicaremos un apartado a las implicaciones pedagógicas de nuestros resultados y, por último, presentaremos algunas propuestas para posteriores investigaciones.

Antes de esta exposición de los resultados, creemos conveniente hacer una serie de consideraciones previas con el fin de recordar las limitaciones de nuestro estudio.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.1. Consideraciones previas.

Ya hemos comentado que uno de nuestros objetivos cuando emprendimos esta investigación era analizar la realidad de un aula para aportar datos concernientes al aprendizaje de la lengua inglesa en un contexto de lengua extranjera. Asimismo, pretendíamos contribuir a la erradicación del rechazo que muchos profesores sienten por los investigadores. Los profesores a menudo culpan a estos últimos de prestar excesiva atención a teorías de difícil aplicación en una clase y de desatender el estudio de aspectos directamente relacionados con la enseñanza/aprendizaje de una lengua adicional en el aula. A este respecto, Seliger y Long (1983) hicieron el siguiente comentario en la introducción de su libro *Classroom Oriented Research* (p. VII):

> Teachers often fail to see any connection between what they, the practitioners of language teaching, are expected to do on a daily basis in the classroom and what researchers report.

Creemos que esta tesis, dado el marco en que se ha desarrollado y el aspecto que ha tratado, está directamente relacionada con la vida en el aula y con las necesidades actuales del profesorado de Enseñanza Secundaria. Por consiguiente, las conclusiones que aportemos contribuirán a arrojar luz sobre el proceso de aprendizaje que tiene lugar en dicho contexto.

Diseñamos una investigación que nos permitiera mostrar el papel del *output* en el proceso de adquisición de una LE. Hemos centrado nuestra atención tan sólo en el *output* oral de los alumnos porque conocíamos la imposibilidad de analizar detalladamente todos los aspectos que concurren en un aula de inglés de 2º de BUP. Esta decisión no implica el rechazo de otros factores igualmente importantes, como lo es el *input* oral del profesor (Ellis, 1994; Day y Shapson, 1996; Peñate, 1996; Ellis y He, 1999). Tampoco ha sido nuestra intención demostrar que el aspecto que hemos investigado es el más relevante para la adquisición de una LE, puesto que no podemos sugerir que, por ejemplo, los factores cognitivos son más importantes que los afectivos, o que estos últimos influyen más que los primeros en el aprendizaje (Bialystok y Fröhlich, 1978:335; Day y Shapson, 1996:40). Es decir, para la elaboración de esta tesis hemos tenido

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

presente que en el proceso de adquisición de una LE actúan múltiples factores y ninguno de ellos por sí solo constituye el elemento clave que favorece o dificulta dicho proceso. En palabras de Sharwood Smith (1985:402): "... it is better to think of the acquisitional process as a consequence of a conspiracy of factors..."

Sin embargo, y a pesar de todo lo expuesto en el párrafo anterior, compartimos el planteamiento de Seliger (1983:250) y de Long y Sato (1983:270) sobre la existencia de dos requisitos fundamentales para el éxito en la adquisición de una lengua adicional: estar en un entorno en el que se reciba un *input* comprensible y utilizar la lengua para comunicarse. La estrecha correlación entre estos dos requisitos ha sido señalada en investigaciones como la de Seliger (1983:250)[1] y la de Valcárcel y Verdú (1995:28-29)[2]. En el capítulo primero hicimos referencia al debate que durante años existió en el que se pretendía defender la superioridad del *input* sobre el *output*. La propia Swain (1985:236), exponente máximo de los estudios del *output*, refuta esta teoría en el mismo artículo en que presenta la hipótesis del *output* comprensible. En su artículo, la autora asegura que comprender el lugar que ocupa el *input* en el proceso de enseñanza/aprendizaje es imprescindible para entender dicho proceso. Hoy en día, parece que prevalece la necesidad de adoptar una postura capaz de combinar ambos elementos. Consideramos conveniente alcanzar un equilibrio en el aula entre el *input* oral del docente y el *output* oral de los discentes.

Por último, y antes de presentar el resumen de los resultados y las conclusiones, es preciso insistir en las limitaciones de esta tesis, que vienen dadas por su propio carácter de estudio de casos. Como comenta Johnson (1992:99), la mayor desventaja de este tipo estudios, desde una perspectiva hipotético-deductiva, es que los resultados no se pueden generalizar. Los datos obtenidos se deben interpretar con cautela, ya que, a diferencia de aquéllos extraídos de un estudio estadístico que incluye un número elevado de sujetos, éstos corresponden al *output* oral de 28 alumnos. No obstante, al realizar un trabajo de las

[1] En este trabajo se demuestra que los aprendices que eran capaces de obtener un alto índice de *input (High Input Generators)* tenían un *output* cuantitativa y cualitativamente superior al de los alumnos que recibían un bajo índice de *input* (*Low Input Generators*).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

características del nuestro conviene tener presente la siguiente cita de Ellis (1997b:171), la cual relativiza la limitación mencionada:

> Such an argument may be tenable where theory building in SLA is concerned (although this can also be disputed) but seems quite irrelevant where language pedagogy is involved. The information provided by large scale studies in the confirmatory research tradition is of no greater practical significance to language pedagogy than are the observations derived from case studies in the interpretative tradition, perhaps less because experimental research distorts the classroom environment in the effort to control variables.

4.2. Resumen de los resultados obtenidos y conclusiones.

Nuestro propósito era descubrir en qué medida estaban presentes las cuatro funciones atribuidas a la producción oral en un grupo de alumnos de 2° de BUP que aprenden inglés como lengua extranjera. Para el análisis de las diferentes funciones fue necesario segmentar las 18 sesiones observadas en relación con las actividades puestas en práctica. Esta división de las sesiones, aunque en ocasiones resultó difícil debido a que algunas actividades se solapaban inevitablemente, nos permitió hacer una selección que respondiera lo más fielmente posible a las necesidades de nuestra tesis: extraer aquellas actividades destinadas exclusivamente a trabajar la destreza oral, las cuales constituirían nuestro corpus de trabajo.

Detectamos que un 23% del total de tareas desarrollado en la clase estaba directamente relacionado con la destreza oral. De este porcentaje, el 17% se había llevado a cabo en el contexto del gran grupo y el 6% en el del pequeño grupo.

Llama la atención, no obstante, que aunque la variedad y el número de actividades desarrollado en el gran grupo fuera casi tres veces superior a la variedad y al número realizado en el pequeño grupo, la diferencia entre el tiempo dedicado a uno y a otro contexto no fue tan grande: 120 minutos en el primero de ellos y 59 en el segundo. Además, el promedio de duración de las tareas en el pequeño grupo fue de siete minutos, mientras que en el gran grupo fue de cinco.

[2] Este estudio detecta una correlación positiva alta entre el uso de la lengua extranjera en dos de los profesores y el uso que hacen los alumnos de la misma.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Otro aspecto que también llamó la atención fue que el único tipo de actividades llevadas a cabo en el pequeño grupo durante las cinco semanas que duró nuestro período de observación fue la reconstrucción de una narración –en sus cuatro modalidades. Mientras que en el gran grupo fueron cinco, entre las que se encontraba también la reconstrucción de una narración en sus cuatro variedades. Curiosamente, las actividades que se han usado en algunos trabajos que se han interesado por el *output* oral y, más concretamente, por las funciones relacionadas con la concienciación de las lagunas lingüísticas y con el metalenguaje (Kowal y Swain, 1994, Lapierre, 1994[3]) han sido de características similares a las de la reconstrucción de una narración.

La selección de dicha tarea en estudios experimentales se debe, según los propios autores, a que fomenta la reflexión lingüística. Esta coincidencia supuso que sintiéramos cierta tranquilidad y confianza en cuanto a las probabilidades que habría de encontrar lo que buscábamos.

4.2.1. La fluidez.

Nuestro propósito era descubrir, en primer lugar, la cantidad de palabras que emitían los alumnos durante las diferentes actividades; en segundo lugar, calcular su media de palabras por turno y, por último, examinar el uso que hacían de la lengua materna. De esta manera, podríamos obtener información que nos revelaría qué oportunidades tendrían nuestros alumnos de emplear la LE en el aula.

4.2.1.1. Cantidad de producción.

Al analizar este aspecto nos detuvimos, especialmente, en el ejercicio estructural no mecánico, ya que fue el que ocupó más tiempo del total asignado a la destreza oral en el gran grupo. Dicho ejercicio permitió a los estudiantes un porcentaje de participación en lengua inglesa de un 16%; a la profesora, por su parte, correspondió en esta ocasión un 46%. El porcentaje de participación de los estudiantes en L2 en las otras actividades que, al igual que el ejercicio estructural

[3] LAPIERRE, D. 1994. *Language Output in a Cooperative Learning Setting: Determining its Effects on Second Language Learning*. Tesina. Universidad de Toronto (OISE).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

no mecánico, se llevaron a cabo exclusivamente en el gran grupo durante un período de tiempo superior a dos minutos fue incluso inferior: un 12% en la actividad de preguntas-respuestas abiertas y un 15% en la actividad de transferencia de información; la participación de la profesora fue en la primera de ellas del 38% y en la segunda del 55%.

Si a estos datos les sumamos aquéllos correspondientes a la producción en L1 y en L3 de los estudiantes y de la docente, podremos observar con más claridad el lugar que ocupó la producción de los aprendices y la de la profesora en el aula. En el ejercicio estructural no mecánico, la producción en L1 de los primeros fue de un 1% y en L3 o lengua mixta de un 0.71%; la de la docente, en cambio, fue de un 2% en L1 y de un 23% en L3. En la actividad de preguntas-respuestas abiertas, la producción en L1 de los aprendices fue de un 4% y en L3, de un 3%, mientras que la de la profesora fue de un 1% en L1 y de un 41% en L3. Por último, en la actividad de transferencia de información, la producción en L1 de los aprendices fue de un 2% y la L3 no se dio, y la de la profesora fue de un 0.90% en L1, y en L3, de un 27%.

Nuestros resultados coinciden plenamente con los obtenidos en los estudios llevados a cabo en contextos de inmersión (Allen et al., 1990:71; Musumeci, 1996:293) y de L2 (Long y Porter, 1985:208), que apuntaban ya que la profesora solía hablar durante la mitad o, a veces, tres cuartas partes de la sesión, dejando el resto para ser compartido por los 28-30 alumnos que suelen conformar una clase, como sucede en nuestro caso.

En otro orden de cosas, de estos datos merecen ser destacados los porcentajes pertenecientes a la producción en lengua materna y en lengua mixta de la profesora. Aunque nuestro objetivo inicial no era estudiar su producción oral, obviamente fue necesario calcular el número de palabras que emitió para saber la cantidad de producción oral que correspondía a los alumnos del discurso total de las sesiones de enseñanza/aprendizaje. Este examen nos permitió detectar que el porcentaje de palabras empleado por la docente en L1 en el aula osciló entre un 0.42% y un 3% y el porcentaje en L3 entre un 9% y un 52% según las actividades. Dicho empleo y, por tanto, aceptación del español en determinados

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

momentos de la sesión de enseñanza/aprendizaje, se ajusta a las recomendaciones incluidas en la literatura reciente sobre el aprendizaje de una LE (Bazo, 1992:44; Peñate, 1996:110; Cook, 1999:201-202). El uso de la lengua materna como recurso pedagógico, condenado durante años por los seguidores del método directo, se considera en la actualidad de fundamental relevancia.

Una vez resumidos los resultados de las actividades desarrolladas únicamente en el contexto del gran grupo, prestaremos atención a los resultados de aquéllas puestas en práctica tanto en el contexto del gran grupo como en el del pequeño grupo: las reconstrucciones de narraciones.

Los dos modelos que permitieron a los alumnos un porcentaje de producción mayor en ambos escenarios fueron la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía y la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía. En el gran grupo, los estudiantes produjeron durante la primera de estas actividades un 20% del porcentaje total en L2 y durante la segunda, un 18%; en L1, la producción fue de un 1% en las dos actividades; la lengua mixta sólo se dio en la reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (3%). Como podemos apreciar, aunque estas cifras superan a las que presentamos con anterioridad correspondientes a actividades desarrolladas sólo en el gran grupo, la producción de los alumnos seguía siendo escasa.

En el pequeño grupo, el panorama fue bien distinto. En los dos tipos de reconstrucción, el *output* en lengua inglesa fue de un 54%; en lengua mixta, la producción fue de un 32% en el primer modelo y de un 38% en el segundo; en lengua materna, los alumnos pronunciaron un 14% de la producción total en el primero y un 8% en el segundo.

Estos altos porcentajes tanto en un escenario como en el otro, no obstante, son consecuencia directa del diseño de la actividad, que incluía gran cantidad de información. Aunque en mayor medida en la reconstrucción a partir de fichas-guía que en la reconstrucción a partir de fotografías y de fichas-guía, en las dos la aportación lingüística requerida era reducida si la comparamos, por ejemplo, con la necesaria para llevar a cabo las actividades de reconstrucción de una narración a

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

partir de fotografías y a partir de fotografías y de preguntas-clave, donde el apoyo lingüístico proporcionado era mucho menor.

En estas dos últimas actividades, los porcentajes fueron más bajos. Así, en el gran grupo, la producción en L2 en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías fue de un 14% y en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave fue de un 9%; la L3 no se dio en ninguna de las actividades y la L1 fue de un 1% en la primera y de un 2% en la segunda.

Lo que sucedió en los pequeños grupos durante estas dos actividades fue que los porcentajes de producción en L1, en L2 y en L3 se vieron distribuidos de una manera diferente. El porcentaje más alto correspondió a la lengua mixta: un 76% en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y un 65% en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave; en L2, los aprendices pronunciaron un 17% en la primera de las actividades y un 30% en la segunda; a la lengua materna, por último, correspondió un 6% en la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y un 4% en la reconstrucción a partir de fotografías y de preguntas-clave. Mientras reelaboraban las historias, los alumnos con nivel más bajo solían traducir al español sus oraciones, impulsados por su inseguridad, y los alumnos de nivel más alto lo hacían para ayudar a sus compañeros de nivel inferior a comprender la historia.

Esta redistribución de la producción en los pequeños grupos, como vemos, no trajo consigo un aumento en la cantidad de lengua materna empleada, ya que en ningún caso la producción en ésta fue mayor que la producción en lengua inglesa o en lengua mixta, lo cual se ajusta a lo que Scrivenor (1994) estableció como la situación ideal en el aula (p.192): "As an ideal, I would like a classroom where learners were free to use their own tongue whenever they wanted, but in fact mostly *chose* to use English".

Por último, tenemos que destacar los datos correspondientes a la comparación de la producción de los aprendices en el gran grupo y en el pequeño grupo, sólo en el 2% de los casos la producción de los aprendices fue mayor en el primer contexto. A pesar del tiempo que inevitablemente perdían los alumnos al

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

trabajar en equipo, ningún aprendiz dejó de intervenir, mientras que en el 79% de los casos los aprendices no dijeron una sola palabra en el gran grupo.

Aunque estas cifras no resulten en absoluto sorprendentes, sí constituyen una de las escasas evidencias empíricas de un contexto de enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Como ya hemos señalado, en nuestra revisión de la literatura sobre la adquisición de una lengua adicional pudimos comprobar que la gran mayoría de las investigaciones se ha realizado en contextos de L2 y de inmersión.

Somos conscientes de que la práctica no conduce necesariamente a la producción, como apuntó Ellis (1988:38), y sabemos que una mayor cantidad de palabras producida no equivale a un mejor nivel de lengua; no obstante, creemos fundamental tener en cuenta los argumentos aportados por el campo de la psicolingüística a este respecto (McLaughlin, 1987 y 1990a) y, por lo tanto, consideramos que aquella tarea que en un principio resulta difícil puede pasar con la práctica a resultar menos difícil. Por otra parte, tampoco nos olvidamos de que, como ya se ha apuntado (Swain y Lapkin, 1989:157), producir la lengua que se estudia puede fomentar que el aprendiz preste atención a los medios de expresión necesarios para transmitir con éxito un mensaje. Una de las maneras en que se puede aumentar las posibilidades de que los aprendices empleen la lengua es mediante el trabajo en equipos.

4.2.1.2. Extensión del discurso.

El modelo que hizo posible la elaboración de enunciados con un número de palabras superior al que se dio en los demás modelos puestos en práctica exclusivamente en el gran grupo fue la actividad de preguntas-respuestas abiertas, donde se alcanzó una media en lengua inglesa de 7 palabras, cifra que corresponde a un enunciado de carácter breve, y en lengua mixta de 27 palabras, cantidad característica de un enunciado largo. El motivo de que los alumnos pudieran elaborar tales enunciados se encuentra en las características de la actividad, diseñada para que los estudiantes contaran los motivos por los que solían discutir en casa. Dada la amplia variedad de respuestas que las preguntas

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

formuladas admitían, resultaba poco probable que la profesora terminara sus enunciados cuando éstos hacían una pausa.

En los otros tres tipos de ejercicios desarrollados con exclusividad en el gran grupo, la extensión de los turnos de palabra en L2 tuvo una media de cuatro palabras y en el único ejercicio en que se dio la L3, la cantidad era tan reducida que la media de palabras fue insignificante.

Al analizar las medias de palabras en las reconstrucciones de narraciones, pudimos apreciar que, en contra de lo que esperábamos encontrar, tanto en las actividades en las que se ofrecía a los alumnos fotografías de apoyo como en las que se les ofrecía fichas-guía, la media de palabras en lengua inglesa fue mayor en el contexto del gran grupo (9.15 y 4.4 respectivamente) que en el del pequeño grupo (5.95 y 3.6 respectivamente). Al trabajar en equipos, los jóvenes prefirieron, en la mayoría de los casos, recurrir a la técnica de la construcción guiada.

En la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía, y a partir de fotografías y de preguntas-clave, sin embargo, los resultados sí se ajustaron a nuestras expectativas. La media de palabras en L2 fue más baja en el escenario del gran grupo (3.95 y 3.3) que en el del pequeño grupo (5.66 y 5.23 respectivamente) donde los aprendices, no obstante, también formaron sus enunciados en colaboración con sus compañeros

En cuanto a la media de palabras en lengua mixta, en todas las actividades fue superior en el pequeño grupo a la media obtenida en lengua inglesa, mientras que en el gran grupo la lengua mixta ni siquiera existió en tres de ellas. Apreciamos que cuando los aprendices trabajaban en equipo, a veces expresaban sus mensajes primero en español y después en inglés; otras veces, traducían a su lengua materna el mensaje ya emitido en L2. Ello daba lugar a turnos de palabra más largos de los que los alumnos eran capaces de producir empleando exclusivamente la L2. Es preciso destacar, no obstante, que en la gran mayoría de los enunciados en L3, el idioma que prevalecía era el ingles y no el español.

Como vemos, nuestros datos se acercan sólo en parte a los de los trabajos llevados a cabo en contextos de inmersión. Por un lado, durante el 20% del tiempo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

asignado a la destreza oral en el gran grupo, los alumnos realizaron tareas que les permitieron emitir turnos de participación cuya media fue de 9.15 palabras, cifra que corresponde en la gran mayoría de los casos a enunciados de carácter breve; durante el 6% del tiempo, la media de los turnos de palabra pronunciados fue de 7.1, y el resto del tiempo, de 3 y de 4 palabras. Por lo tanto, los enunciados de carácter largo prácticamente no existieron en el gran grupo, resultado que apunta en la misma dirección que el del estudio de Swain y Carroll (1987)[4].

Por otro lado, observamos que al contrario de lo que había indicado Swain (1993:161) sobre las oportunidades que ofrece el trabajo en pequeños grupos para elaborar enunciados largos en la lengua que se aprende, éstos se dieron mayoritariamente en L3, ya que en L2 los aprendices con frecuencia completaban sus enunciados con las aportaciones de todos o algunos de los miembros del pequeño grupo. De esta manera, cada alumno emitía enunciados breves. El trabajo en equipo, por lo tanto, puede dar a los aprendices la oportunidad de elaborar enunciados largos en colaboración con sus compañeros, lo cual implica que no es sólo un alumno el que está a cargo de una oración, sino dos, tres o, incluso, cuatro alumnos. Aparte de la comodidad propia del trabajo en equipo, con este modo de trabajar los aprendices disponen de tiempo para planificar la oración que desean construir. Asimismo, los aprendices, se pueden apoyar en el conocimiento de sus compañeros bien para cubrir sus lagunas, bien para corroborar sus conocimientos.

4.2.1.3. Empleo de la lengua materna en pequeños grupos.

Como había sucedido en otros estudios (Swain y Lapkin, 1998), los aprendices se apoyaron en la L1 durante el trabajo en pequeños grupos. Así, ésta se empleó para dar órdenes y hacer comentarios sobre el desarrollo de la actividad, para organizar los turnos de palabra entre ellos, para facilitar la comprensión de un enunciado a un compañero de nivel inferior, para atraer la atención del resto del equipo o para solicitar más tiempo para la elaboración de mensajes. Este papel que desempeñó la lengua materna en la utilización de la lengua extranjera como objeto de

[4] Ver nota a pie de página en p.164.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

reflexión y de manipulación parece ser carácterístico del pequeño grupo. El hecho de que los alumnos puedan decidir en qué aspecto se detienen y qué estructura necesita especial atención es sin duda una de las ventajas que ofrece el pequeño grupo. Dadas las limitaciones lingüísticas de los aprendices, en la regulación de estos actos la lengua materna resulta fundamental.

4.2.2. Concienciación de las lagunas lingüísticas.

Puesto que cuando los estudiantes tropiezan con obstáculos al producir la lengua meta se activan procesos cognitivos que se cree pueden ser fundamentales en el aprendizaje (Corder, 1981; Mclaughlin, 1987; Larsen-Freeman y Long, 1991; Swain y Lapkin, 1995), nos habíamos propuesto averiguar si nuestros aprendices efectivamente eran capaces de localizar sus propias incorrecciones.

En el gran grupo fueron 11 los casos en que los alumnos se percataron de una deficiencia en su producción, y en diez de ellos la solucionaron sin ayuda. Este reducido número de modificaciones en las ocho actividades puestas en práctica no fue consecuencia de la incapacidad de los jóvenes de detectar sus propias lagunas, como demostraron los resultados obtenidos en los pequeños grupos, ni tampoco se debió a la escasez de incorrecciones, sino, probablemente, a la dificultad que tenían los alumnos para apoyarse en fenómenos dubitativos durante la elaboración de sus mensajes.

Dichos fenómenos han demostrado ser esenciales para que los aprendices modifiquen su *output*, pero, al igual que en otras investigaciones (Rowe, 1974; White y Lightbown, 1984), éstos a menudo eran interpretados como la terminación del turno de palabra e iban seguidos del turno de la docente.

En los pequeños grupos observados, por el contrario, en 43 ocasiones los alumnos detectaron un error en su *output* e intentaron erradicarlo, 33 de esas correcciones eran adecuadas, o sea, un 77%. Al analizar las 10 modificaciones erróneas, vimos además que seis sustituían a formas también erróneas y una séptima fue rechazada por la compañera y reemplazada por la forma correcta –lo cual supone que en 34 de las 43 ocasiones en que los chicos se detuvieron en algún aspecto de la lengua, las versiones finales fueron acertadas. Según estos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

resultados, pues, fueron sólo tres las veces que la lengua de los estudiantes se vio alejada de la LE durante el trabajo en pequeños grupos como consecuencia de las autocorrecciones.

El número de fenómenos dubitativos en esta situación ascendió a 23, ya que en algunas ocasiones los estudiantes cedían tiempo a sus compañeros para que se autocorrigieran y en otras eran los propios aprendices quienes pedían a sus interlocutores que fueran pacientes con ellos, cosa que no sucedía en el contexto del gran grupo. El tiempo, como señalan nuestros datos, constituye un factor fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En ambos contextos, los estudiantes centraron su atención principalmente en aspectos de carácter gramatical (6 en el gran grupo y 28 en el pequeño grupo); en segundo lugar, se ocuparon de sus errores de pronunciación (5 en el gran grupo y 5 en el pequeño grupo) y en tercer lugar, de los aspectos de tipo semántico (10 en el pequeño grupo). Esta variedad de aspectos lingüísticos sobre la que los estudiantes reflexionaron corrobora su capacidad para tomar parte como sujetos agentes en su proceso de aprendizaje y avala, por consiguiente, la hipótesis del *output*, según la cual los aprendices pueden percatarse de sus propias lagunas y cubrirlas (Swain y Lapkin, 1995:373).

En cuanto al tipo de actividad durante el cual se produjo un mayor número de autocorrecciones, destaca la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía, donde detectamos 3 en el contexto del gran grupo y 28 en el del pequeño grupo. Si tenemos en cuenta que a este modelo se le dedicó un 8% del tiempo total asignado a la destreza oral en el gran grupo y en el pequeño grupo, un 24%, mientras que otras actividades, como por ejemplo, la de reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía –donde el número de autocorrecciones fue de 2 en el gran grupo y 8 en el pequeño grupo– ocupó en el gran grupo un 19.57% y en el pequeño grupo, un 49%, podremos ver que la concentración de autocorrecciones no se debió a la cantidad de tiempo dedicado a ellas.

La explicación a estos resultados tampoco se encuentra en la cantidad de errores cometidos por los aprendices, sino en las características de la actividad.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

VanPatten (1987)[4] –citado en Lightbown (1990:89)– señala la dificultad que pueden tener los estudiantes al tener que enfrentarse a la forma y al contenido a la vez. Asimismo, diversas investigaciones con una orientación psicológico-cognitiva han sugerido que los aprendices tienen limitaciones en cuanto al número de operaciones "controladas" que pueden efectuar (McLaughlin, 1987:135-136). En consecuencia, si comprender significado requiere un "espacio de procesamiento", no resultará fácil atender a la forma y al significado simultáneamente.

La actividad llevada a cabo con fichas-guía estaba basada en la lectura de la novela *Jane Eyre*, lo cual implicaba que al esfuerzo de construir lengua, los alumnos debían añadir el de recordar los diferentes acontecimientos; aunque el apoyo lingüístico –y a la vez semántico– con el que contaban los alumnos era mayor en este caso, el grado de concentración requerido seguía siendo alto. En la reconstrucción realizada con fotografías y con fichas-guía, sin embargo, la historia que tenían que reelaborar los jóvenes era corta y aparecía reflejada en cuatro fotografías, con lo cual la atención necesaria para narrar el desarrollo de los hechos con precisión era inferior. Ello cedía a los estudiantes, entonces, "espacio de procesamiento" para que se ocuparan de la forma.

Estos resultados ponen de manifiesto la relevancia que debe adquirir el factor atención a la hora de diseñar las tareas que llevaremos al aula, ya que un excesivo grado de atención al significado puede ir en detrimento del grado de atención a la forma.

4.2.3. Comprobación de hipótesis.

Varias investigaciones han demostrado que cuando los aprendices se ven obligados a manipular sus sistema lingüístico para corregir su mensaje o mejorarlo, las posibilidades de desarrollar su capacidad productiva aumentan (Corder, 1978; Swain, 1985; Pica et al., 1991). Por lo tanto, nos interesaba estudiar si los aprendices modificaban sus enunciados como respuesta a las

[4] VANPATTEN, B. 1987. *Can learners attend to form and content while listening to the L2?* Tesina no publicada. Universidad de Illinois.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

solicitudes de reformulación de la profesora y de sus compañeros. Posteriormente, y puesto que los resultados de estudios anteriores habían indicado la escasez característica de las solicitudes de reformulación en el gran grupo (Musumeci, 1996) y en el pequeño grupo (Van den Branden, 1997), nos centramos en el tipo de *feedback* del que se había encontrado abundante evidencia tanto en el gran grupo (Lyster y Ranta, 1997) como en el pequeño grupo (Bruton y Samuda, 1980) y examinamos las reacciones de los aprendices a éste.

El número de solicitudes de reformulación de la profesora fue, efectivamente, reducido. No obstante, ante esas pocas señales, los aprendices demostraron ser capaces de modificar su *output*. De entre los 17 intercambios que contenían síntomas de incomprensión, 13 incluían enunciados detonantes que necesitaban corrección; de esos 13, 8 se modificaron.

En contra de lo que esperábamos encontrar, en los nueve intercambios en que la profesora conscientemente trató de guiar al aprendiz a la modificación de su *output* –intercambios de carácter didáctico– ella conocía la respuesta y en ocho ocasiones consiguió con éxito su objetivo. Siete se produjeron durante actividades de reconstrucción de una narración conocida por la docente y las otras dos, durante ejercicios estructurales no mecánicos en los cuales, aunque la profesora no sabía en principio la contestación, ésta había entendido el mensaje que los alumnos querían expresar. Por el contrario, en los otro cuatro intercambios cuyos enunciados detonantes precisaban modificación, la profesora no pudo animar a los aprendices a autocorregirse. Esos cuatro casos tuvieron lugar durante actividades en las que la profesora ignoraba la respuesta –como característicamente sucede en el ejercicio de preguntas-respuestas abiertas, en el ejercicio de transferencia de información y en el ejercicio estructural no mecánico– y en las que ésta, además, no había comprendido los enunciados de los estudiantes.

Algunas investigaciones llevadas a cabo en un contexto de segunda lengua han señalado que en aquellas actividades donde la respuesta sólo la sabe el hablante que la va a expresar, habrá más oportunidades de modificar la producción que en actividades donde la respuesta es conocida por todos los interlocutores (Pica et al., 1989:68). Eso quizá sea cierto en contextos donde el

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

docente no conoce la lengua materna del aprendiz, y éste se esfuerce por agotar todas las vías posibles para hacerse entender en la lengua que aprende, consiguiéndolo muchas veces y fracasando en otras. Sin embargo, en el contexto que nos ocupa, los profesores y los alumnos pueden recurrir a la lengua materna para aclarar dudas que resultan difíciles de resolver en lengua inglesa para alumnos de 2º de BUP. En tres de esos cuatro intercambios en que el enunciado detonante precisaba modificación, la profesora y los alumnos emplearon su lengua materna. Una vez resueltos los problemas de incomprensión, retomaron la lengua inglesa. Este apoyo en el español para poner fin a las dificultades en la comunicación es característico y exclusivo del contexto de LE.

En cuanto al contexto del pequeño grupo, la evidencia de que disponemos en este aspecto es muy escasa, ya que fueron sólo tres los casos en que los aprendices emplearon solicitudes de reformulación con un fin didáctico y trataron de animar a sus compañeros a autocorregir su producción. En dos casos se consiguió el objetivo. En seis de los otros ocho intercambios de este contexto, en los cuales los síntomas de incomprensión eran genuinos, los alumnos también recurrieron a su lengua materna para solucionar sus dificultades de comunicación y retomaron la LE inmediatamente.

Frente al reducido número de solicitudes de reformulación en el aula, destacan las 59 correcciones detectadas en el contexto del gran grupo y las 53 del contexto del pequeño grupo. Sólo 10 de las correcciones del gran grupo condujeron a la reparación del error, mientras que en el pequeño grupo fueron 22 las correcciones que llevaron a su erradicación.

De las 59 correcciones localizadas en el gran grupo, 57 eran implícitas y 2, explícitas. El problema que surge al incorporar un número tan alto de correcciones implícitas en el aula –denominadas en francés, con mucho acierto, *échos*– es la confusión a que éstas pueden llevar a los aprendices. Al no hacer resaltar la parte que ha sido modificada, las correcciones implícitas pueden confundirse con aquellos enunciados de la profesora que tienen como único fin corroborar el *output* de un alumno y, por ende, pueden pasar desapercibidas fácilmente. De hecho, sólo 9 de estas correcciones recibieron reacción, o sea, un 16%. A esta

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

confusión que característicamente trae consigo la corrección implícita, hay que sumarle la aportada por los términos de refuerzo como *excellent* o *good*, los cuales pueden ejercer un efecto ensombrecedor sobre las correcciones de la profesora y, en consecuencia, sobre las reacciones de los aprendices a éstas. Con frecuencia, la docente acompañaba la corrección de una estructura de alguno de estos términos con el propósito de indicar al aprendiz que su producción era casi correcta, pero precisaba una pequeña modificación. Ese término de refuerzo, destinado en principio a animar al aprendiz, en muchas ocasiones puede obstaculizar que el estudiante se percate del cambio que ha experimentado su enunciado.

Las correcciones explícitas, sin embargo, se caracterizan por destacar qué parte de la oración ha sido modificada. De las dos correcciones explícitas, una obtuvo reacción.

Aunque no somos partidarios de desterrar del aula un tipo de *feedback* como son las correcciones y sustituirlo por las solicitudes de reformulación, ya que estamos de acuerdo con Aljaafreh y Lantolf (1994:480) en que "all types of feedback are potentially relevant for learning", sí creemos conveniente alcanzar un equilibrio entre ambos. Indudablemente, son muchas las ocasiones en que los alumnos son incapaces de modificar su propia producción y necesitan obviamente que la profesora facilite la opción correcta. Como asegura Van Lier (1988:182), la corrección de los enunciados por parte de la profesora es necesaria en el proceso de aprendizaje, pero no resulta suficiente para el satisfactorio desarrollo de la lengua que se estudia. Debemos tener presente que los aprendices con frecuencia son perfectamente capaces de autocorregirse, y de revisar así sus hipótesis sobre las diferentes estructuras lingüísticas (Swain, 1995:126).

A pesar de no conducir a sus compañeros con frecuencia a la autocorrección, los aprendices realizaron un total de 53 correcciones a los enunciados de otros estudiantes del pequeño grupo, de las cuales 22 condujeron a la erradicación del error, o sea, un 41%, porcentaje mucho más alto que el correspondiente al contexto del gran grupo. De esas 53 correcciones, cinco eran incorrectas, de las cuales tres habían sido aplicadas a formas también erróneas y dos a formas acertadas. De estas dos últimas, no obstante, una fue rechazada por

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

el compañero y sustituida por la versión adecuada, y la segunda era incorrecta desde el punto de vista semántico pero no gramatical. Por lo tanto, podemos decir que en sólo una ocasión –en la que, además, se vio afectado el significado pero no la forma– la lengua de los alumnos experimentó un distanciamiento de la lengua inglesa como consecuencia de una corrección.

Los estudiantes pueden formular hipótesis erróneas, como señalan los resultados, o no ser capaces de identificar todos los errores de sus compañeros, como hemos visto en los ejemplos mostrados en el capítulo tres. Por este motivo, coincidimos con Kowal y Swain (1997:306) en la conveniencia de que exista alguna forma de *feedback* correctivo proporcionado por el profesor que cierre la sesión o la actividad. Sólo de esta manera se puede considerar que una experiencia de enseñanza/aprendizaje es completa. En nuestro caso, seis de las ocho actividades puestas en práctica en los pequeños grupos fueron repetidas posteriormente en el contexto del gran grupo.

En cuanto al tipo de actividad durante el cual se produjo un mayor número de correcciones, destaca, al igual que sucedió con las autocorrecciones, la reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía, donde detectamos 36. En el ejercicio de reconstrucción a partir de fichas-guía, sin embargo, sólo se dieron siete correcciones.

4.2.4. El metalenguaje.

Puesto que cuanto mejor entiendan los alumnos el funcionamiento de la lengua que aprenden mayor será su progreso en el aprendizaje (Kowal y Swain, 1997:287), nuestro propósito era averiguar en qué medida las actividades desarrolladas en el aula llevaban a los aprendices a reflexionar sobre determinadas formas lingüísticas a la vez que elaboraban su mensaje. Con este fin, pretendíamos, por un lado, analizar si los discentes recurrían al metalenguaje cuando se autocorregían; por otro, queríamos saber si reaccionaban ante el *feedback* metalingüístico formulado por la docente o por sus compañeros.

En ninguna ocasión los alumnos acompañaron sus autocorrecciones de información metalingüística en el contexto del gran grupo, mientras que en el

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

contexto del pequeño grupo lo hicieron en seis ocasiones. De entre esas seis ocasiones, todas acertadas, en cinco de ellas el objetivo era ayudar al compañero de nivel más bajo a entender un cambio de tiempo verbal y en la sexta era justificar ante otro alumno de igual nivel la inclusión en el enunciado de un pronombre alternativo. Dada la interdependencia que inevitablemente se crea en los pequeños grupos entre los aprendices y de forma más acusada en las parejas, los alumnos de mayor nivel se veían muchas veces en la obligación de explicar al compañero la modificación que habían aplicado a su propio enunciado (S11-TP32. Tommy: And they see a thief, they saw, porque es el pasado.) o de traducir parte de sus mensajes (S2-TP33. Alejandro: That the .. boys, the two boys catch at ...- the two boys catch at ...- the two boys caught at the thief. Thief es el ladrón. Cogieron al ladrón.)

Kowal y Swain (1994:85), al intentar aplicar la teoría de Vygotsky (1986) sobre la zona del desarrollo próximo, indican que la pareja experto-principiante no da lugar automáticamente a un ambiente de aprendizaje cooperativo, ya que el "experto" puede, en ocasiones, limitarse a transmitir conocimiento en lugar de animar al "principiante" a descubrirlo. En nuestro estudio encontramos tanto casos en que el "experto", conscientemente, transmitía conocimiento para ayudar al "principiante" a entender la actividad, como casos en que el "experto", también conscientemente, cedía el turno al compañero (S11-TP18. Tommy: Venga, hazlo tú, yo te ayudo.)

Las reacciones de los estudiantes al *feedback* metalingüístico empleado por la profesora, sin embargo, sí las pudimos examinar, puesto que ésta hizo uso, aunque reducido, de los tres tipos que nos interesaban: comentarios metalingüísticos, información metalingüística y preguntas metalingüísticas. Los seis intercambios con contenido metalingüístico terminaron con éxito, y en todos hubo constancia de que los aprendices habían captado las irregularidades de sus enunciados. La conveniencia de emplear este tipo de *feedback* en el aula encuentra su justificación en que da a los aprendices la oportunidad de concienciarse de una laguna lingüística y de reorganizar hipótesis previas al obtener nueva información.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Aunque los estudiantes no hicieron uso del metalenguaje para animar a sus compañeros a modificar su producción, sí lo utilizaron para corregir los enunciados de sus compañeros y para solicitar o prestar ayuda.

De las diez correcciones que incluían información metalingüística, sólo una era errónea, pero fue descartada por una joven de nivel más alto. De las otras nueve, vemos que seis fueron realizadas por el alumno de mayor nivel, una por un alumno de nivel más bajo y dos por un alumno del mismo nivel. Asimismo, ocho de las nueve solicitudes de ayuda estuvieron dirigidas a aprendices de nivel más alto; la única que debía ser satisfecha por una alumna de nivel más bajo fracasó. En total, observamos que en 19 de las 23 ocasiones en que el metalenguaje estuvo presente en el discurso de los pequeños grupos, fue el alumno de nivel más alto quien lo empleó con el objetivo de facilitar al compañero la comprensión o la producción de una palabra o expresión.

Para la elaboración de este metalenguaje utilizado tanto para las autocorrecciones como para las correcciones y las solicitudes de ayuda, los alumnos recurrieron en todos los casos salvo en uno a la lengua materna. En este sentido, destaca el estudio de Saville-Troike (1984), donde se realizó un seguimiento detallado de 19 niños, de siete nacionalidades diferentes y de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, en su primer año de estancia en EE.UU. La autora se propuso averiguar qué factores determinarían el éxito académico en esos alumnos (p.200). De entre las cinco generalizaciones que los resultados permitieron hacer, se encuentra la siguiente:

> Most of the children who achieved best in content areas, as measured by tests in English, were those who had the opportunity to discuss the concepts they were learning in their native language with other children or adults

La lengua materna, pues, ha demostrado ser de fundamental relevancia para resolver problemas surgidos al emplear una lengua extranjera.

En cuanto al tipo de actividad en que hubo un mayor número de intercambios con contenido metalingüístico, observamos que la reconstrucción de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

una narración a partir de fotografías y de fichas-guía fue de nuevo la actividad que registró el número más alto (15).

4.3. Implicaciones Pedagógicas.

Ninguno de los aspectos tratados proporciona la respuesta a las decisiones que se toman en la clase ya que esta tesis no ha estudiado el ámbito pedagógico, ni era nuestra intención hacerlo. Todos, sin embargo, contribuyen a aumentar nuestro conocimiento sobre la comprensión de lo que en ella sucede, como hemos tratado de demostrar en nuestra exposición del resumen de los resultados y de las conclusiones.

Varios trabajos han señalado que los investigadores deberíamos ser cautos a la hora de hacer recomendaciones específicas sobre la enseñanza de la lengua basadas en los estudios sobre la adquisición de la misma. Hatch (1978b:138) comenta en su artículo "Apply with Caution" que la única pregunta que el investigador debería responder es aquélla que se ha propuesto responder. Sin embargo, y ya que la pedagogía de una LE debe estar fundamentada en el aprendizaje y en cómo éste tiene lugar, resulta apropiado tratar de hacer conexiones entre ambos campos de estudio. A este respecto, Handscombe (1990:186) dijo "... researchers have a great deal to offer teachers, including keen insights into what is involved in teaching and learning a second language ..."

Por consiguiente, creemos que los resultados del análisis de la producción oral de los aprendices que hemos presentado pueden ser relevantes para la pedagogía de la LE en su búsqueda de estrategias que *ayuden* a los profesores a *ayudar* a los alumnos en su proceso de enseñanza/aprendizaje. Las implicaciones pedagógicas que a continuación presentamos podrían ser consideradas tanto para la formación inicial del profesorado de secundaria, que actualmente se lleva a cabo en el Centro Superior de Formación de Profesorado de la ULPGC, como para su formación permanente.

En primer lugar, queremos destacar la conveniencia de que el tiempo destinado a trabajar en pequeños grupos se acerque a la cantidad de tiempo reservada para el que tradicionalmente ha sido el modelo predominante de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

instrucción, el del gran grupo. Por un lado, conseguiremos no sólo que los aprendices incrementen su producción oral, sino que elaboren ellos solos enunciados más largos con más frecuencia, lo cual fomentará que su competencia lingüística sea llevada al límite (Swain, 1993:161). Por otra parte, lograremos que tengan más oportunidades de emitir, con la colaboración de sus compañeros, secuencias de enunciados cohesionadas y coherentes, en lugar de palabras o expresiones aisladas, como suele ocurrir en el gran grupo. De esta manera, el papel que a menudo corresponde a la profesora de empezar, continuar o acabar los enunciados de los aprendices podrá ser desempeñado en más ocasiones por éstos.

En estrecha relación con la primera implicación pedagógica que hemos expuesto se encuentra la segunda. Con frecuencia, la producción de una lengua extranjera conduce al alumno a percatarse de algunos de sus problemas lingüísticos y llama su atención sobre algo que necesita descubrir. Por lo tanto, y he aquí la conexión con lo expresado anteriormente, aumentando el tiempo dedicado a actividades específicamente diseñadas para el empleo de la producción oral en pequeños grupos, incrementaremos el número de oportunidades en las que los alumnos tomen conciencia de sus propias lagunas lingüísticas y las cubran. Para que en el gran grupo se dé en mayor medida esa utilización del monitor, o sea, del conocimiento explícito de la lengua, debemos tener presente la necesidad de ceder tiempo al aprendiz.

En tercer lugar, proponemos un grado de utilización de la negociación en el gran grupo que se aproxime, al menos, al grado que generalmente corresponde al uso de las correcciones. Para ello, se requiere la aceptación de nuevos comportamientos en el aula. Por una parte, los profesores podrían adoptar una actitud que aparentemente reduzca su papel de omnisciente; por otra, los alumnos deberían estar preparados para repetir sus enunciados o corregirlos, dejando de lado la vergüenza o frustración que tales esfuerzos causan a veces. La negociación no se debe interpretar como la reparación de una comunicación fallida o imperfecta, sino como un componente fundamental de la experiencia de enseñanza/aprendizaje.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuarto lugar, se debería tener en cuenta la necesidad de poner en práctica en el aula tareas que faciliten la reflexión sobre la propia producción, lo cual en los últimos años se ha tendido a descuidar como consecuencia del exceso de atención prestado al significado. Resulta, pues, esencial que entendamos la producción como una actividad cognitiva además de comunicativa, por medio de la cual los alumnos pueden transmitir mensajes y también investigar sobre la propia lengua.

En último lugar, queremos subrayar el papel que ocupa la lengua materna en el aula de LE, ya que su uso acerca a los aprendices a su condición de hablantes de una lengua adicional, y los aleja de la sensación de estar tratando continuamente de imitar a los hablantes nativos de la lengua que aprenden. Es necesario que los profesores y los investigadores admitamos que los estudiantes de una LE tienen sus propias características; debemos permitir que éstos desempeñen su función como aprendices de esa lengua y aceptar, en consecuencia, el empleo de ambas lenguas en la interacción. Todo ello contribuirá a que los alumnos se consideren hablantes multicompetentes con éxito, en lugar de hablantes de una LE con un nivel deficiente.

Aunque somos conscientes de las restricciones de tiempo impuestas por nuestro sistema educativo, entendemos que no debemos culpar a este último de la realidad del aula, ya que lo que implica nuestra propuesta es una reorganización de los papeles de docente y discente y del tiempo que corresponde a cada sesión. Krashen (1998:180), en un intento de derribar toda teoría a favor de la producción, asegura que el *output*, y en especial el *output* comprensible, es demasiado escaso para contribuir realmente a la competencia lingüística y que, además, no hay evidencia directa de que el *output* comprensible conduzca a la adquisición de la lengua. A la escasez del *output* nos hemos referido en nuestra tesis, y a su evidencia indirecta también. Precisamente dicha evidencia es la que nos lleva a plantear la necesidad de enfocar las sesiones de enseñanza/aprendizaje desde otra perspectiva para poder comprobar si, aumentando la cantidad de *output* y de *output* comprensible la evidencia indirecta se puede convertir en evidencia directa.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.4. Otras posibles vías de investigación.

Esta investigación, centrada tan sólo en un grupo de alumnos de 2º de BUP y realizada durante el curso 1998-1999, podría ser completada con trabajos de características similares que tuvieran como terreno de estudio el aula de alumnos del mismo nivel que hemos escogido nosotros o de niveles superiores. Descartamos la posibilidad de realizar un estudio así con alumnos de primaria porque consideramos que no sería posible analizar todas las funciones de la producción oral que aquí hemos incluido, al menos no en la misma medida y el trabajo, por consiguiente, adquiriría un carácter diferente.

Otra posible vía es la de índole experimental. Teniendo en cuenta el lugar preferente que el factor tiempo ha ocupado en nuestro estudio, sería interesante llevar a cabo una investigación sobre el efecto de la planificación en el *output* de los aprendices. La cuidadosa planificación de las tareas ha sido considerada uno de los factores que llevan al éxito del aprendizaje en colaboración (Swain, 1993). Se considera que la producción lingüística que ha sido planificada será más fluida que la producción lingüística espontánea, es decir, habrá menos repeticiones, menos reformulaciones, menos sustituciones, menos falsos comienzos, menos pausas y la cantidad total de silencio será menor. Esto resulta de la preparación posibilitada por el período de planificación, durante el cual las ideas se pueden ordenar para alcanzar una expresión más fluida, lo cual redundará en un procesamiento del discurso que requiera menos esfuerzo por parte del interlocutor.

4.5. Propuestas para estudios a gran escala.

Como señalamos al principio de esta tesis, consideramos que estudios de casos como el que aquí hemos presentado pueden proporcionar datos que resulten de gran utilidad para llevar a cabo trabajos a gran escala. A la hora de evaluar la manera en que se lleva a cabo la enseñanza del inglés como lengua extranjera secundaria en el archipiélago, por ejemplo, una de las herramientas con que se puede contar para extraer información sobre el modo como el profesorado actúa en el aula son los cuestionarios.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El análisis e interpretación de los cuatro aspectos de la producción oral en que se ha centrado nuestra tesis nos ha llevado a detectar qué factores pueden ser relevantes en el proceso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Partiendo de estos factores, proponemos una serie de preguntas que se podrían incorporar a un estudio a gran escala, ya que nos facilitaría información valiosa sobre lo que se hace en las aulas. Las preguntas que aportamos, pues, dirigidas a los profesores de secundaria, son las siguientes:

1. En relación con la planificación que hace de la asignatura, indique con qué frecuencia:

	Casi nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Casi siempre
A. Selecciona las actividades que va a poner en práctica durante el desarrollo de una unidad didáctica atendiendo a las cuatro destrezas				
B. Practica la destreza oral en sus clases				
C. Trabajan los alumnos en pequeños grupos				
D. Repite en el gran grupo la actividad que los alumnos han llevado a cabo en pequeños grupos o revisa con ellos la lengua que posiblemente han estado empleando				

2. Al realizar tareas en pequeños grupos, ¿eligen los alumnos a los compañeros con quienes van a trabajar?

Sí .....

No .....

Si su respuesta es negativa, mencione los factores que tiene en cuenta para la composición de los pequeños grupos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2. En cuanto a las actividades orales que lleva a cabo con el gran grupo, señale con qué frecuencia pone en práctica los siguientes tipos:

	Casi nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Casi siempre
A. Ejercicio estructural mecánico				
B. Reconstrucción de una narración a partir de fotografías				
C. Reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía				
D. Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía				
E. Reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave				
F. Ejercicio estructural no mecánico				
G. Ejercicio de preguntas-respuestas abiertas				
H. Ejercicio de transferencia de información				

Si realiza algún otro tipo de actividades orales, por favor, inclúyalo en la siguiente tabla señalando también su frecuencia:

	Casi nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Casi siempre

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3. Al detectar errores en la producción oral de los aprendices, señale con qué frecuencia:

	Casi nunca	Pocas veces	Bastantes veces	Casi siempre
A. Emplea correcciones de carácter implícito				
B. Utiliza correcciones de carácter explícito				
C. Insiste en que un alumno repita la corrección que usted ha aplicado a su enunciado				
D. Se asegura de que el estudiante incorpora en su enunciado la corrección que usted ha aplicado a su enunciado				
E. Da tiempo a los aprendices para que reformulen sus mensajes				
F. Hace uso de solicitudes de reformulación para animar a los aprendices a autocorregirse				
G. Recurre a *feedback* metalingüístico que conduzca a los alumnos a la autocorrección				

4. ¿Durante las tareas desarrolladas en el gran grupo, respeta conscientemente las pausas que hacen los aprendices al elaborar sus enunciados?

Sí .....

No .....

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

BIBLIOGRAFÍA

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Bibliografía

ALJAAFREH, A. y J. P. LANTOLF. 1994. "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development". *The Modern Language Journal* 78/IV:465-483.

ALLEN, J., FRÖHLICH, M. y N. SPADA. 1984. "The communicative orientation of second language teaching". TESOL'83:231-252. Washington, D.C.: TESOL.

ALLEN, P., SWAIN, M., HARLEY, B. y J. CUMMINS. 1990. "Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education" en B. HARLEY, P. ALLEN, J. CUMMINS y M. SWAIN, eds.:57-81.

ALLWRIGHT, D. 1984. "Why don't learners learn what teachers teach? –The interaction hypothesis" en D. Singleton and D. Little, eds.:3-18.

ALLWRIGHT, D. 1988. *Observation in the Language Classroom.* London: Longman.

ALLWRIGHT, R. L. 1980. "Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching" en D. Larsen-Freeman, ed.:165-187.

ALLWRIGHT, D. L. y K. BAILEY. 1991. *Focus on the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

ANDERSON, J. R., ed. 1981. *Cognitive Skills and their Acquisition.* Hillsdale. NJ: Erlbaum.

BARNES, D. 1973. *Language in the Classroom.* Bletchley, England: Open University Press.

BAZO, P. 1992. *Análisis del discurso escolar en las clases de inglés en EGB.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.

BELLO ET AL. 1990. *Didáctica de las Segundas Lenguas.* Madrid: Santillana.

BIALYSTOK, E. 1990. *Communication Strategies.* Oxford: Basil Blackwell.

BIALYSTOK, E. y M. FRÖHLICH. 1978. "Variables of classroom achievement in second language learning". *Modern Language Journal* 62:327-335.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

BREEN, M. 1987. "Learner contributions to task design" en Candlin y Murphy, eds.

BROCK, C. 1986. "The effects of referential questions on ESL classroom discourse". *TESOL Quarterly* 20:47-59.

BROCK, C., CROOKES, G., DAY, R. R. y M. LONG. 1986. "The differential effects of corrective feedback in native speaker-nonnative speaker conversations" en R. R. Day, ed.:229-236.

BRUMFIT, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

BRUTON, A. y V. SAMUDA. 1980. "Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work". *RELC Journal* 11/2:49-63.

BYGATE, M. 1987. *Speaking.* Oxford: Oxford University Press.

BYGATE, M. 1988. "Units of oral expression and language learning in small group interaction". *Applied Linguistics* 9:59-82.

CALVÉ, P. 1986. "L'immersion au secondaire: bilan et perspectives". *Contact* 5/3: 21-28.

CALVÉ, P. 1992. "Corriger ou ne pas corriger". *Canadian Modern Language Review* 48:458-471.

CAMPS, A. 2000. "Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito" *Lenguaje y Textos* 15:37-49.

CANALE, M. y M. SWAIN. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1/1:1-47.

CANDLIN, C. y D. MURPHY, eds. 1987. *Language Learning Tasks.* Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

CARROLL, S., ROBERGE, Y. y M. SWAIN. 1992. "The role of feedback in adult second language acquisition, error correction and morphological generalisations". *Applied Psycholinguistics* 13:173-198.

CARROLL, S., y M. SWAIN. 1993. "Explicit and implicit negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalisations". *Studies in Second Language Acquisition* 15:357-386.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CHAUDRON, C. 1977. "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors". *Language Learning* 27:29-46.

CHAUDRON, C. 1988. *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

CLARK, H. y E. CLARK. 1977. *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

COOK, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

COOK, V. 1999. "Going beyond the native speaker in language teaching". *TESOL Quarterly* 33:185-209.

COOK, G. y B. SEIDLHOFER, eds. 1995. *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

CORDER, S. P. 1967. "The significance of learners' errors". *IRAL* 5:161-170, recogido en S. P. Corder, 1981:5-26.

CORDER, S. P. 1978. "Language-learner language" en J. C. Richards, ed.:71-93.

CORDER, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CROOKES, G. 1991. "Second language speech production research: a methodologically oriented research". *Studies in Second Language Acquisition* 13:113-132.

CROOKES, G. 1993. "Action research for second language teachers: going beyond teacher research". *Applied Linguistics* 14/2:130-144.

DAVIES, N. F. 1982. "Training fluency: an essential factor in language acquisition and use". *RELC Journal* 13/1:1-13

DAY, R. R. ed. 1986. *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House.

DAY, E. y S. SHAPSON. 1991. "Integrating formal and functional approaches in language teaching in French immersion: an experimental study". *Language Learning* 41:25-58.

DAY, R. y S. SHAPSON. 1996. *Studies in Immersion Education*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

DE BOT, K. 1996. "Review article: the psycholinguistics of the output hypothesis". *Language Learning* 46/3:529-555.

DELAMONT, S., ed. 1984. *Readings on Interaction in the Classroom*. London: Methuen.

DELAMONT, S. y D. HAMILTON. 1984. "Revisiting classroom research: a continuing cautionary tale" en S. Delamont, ed.:3-24.

DEMETRAS, M., POST, K. y C. SNOW. 1986. "Feedback to first language learners: The role of repetitions and clarification questions". *Journal of Child Language* 13:275-292.

DONATO, R. 1994. "Collecting scaffolding in second language learning" en J. P. Lantolf y G. Appel, eds.

DONATO, R. y B. ADAIR-HAUCK. 1992. "Discourse perspectives on formal instruction". *Language Awareness* 1/2:73-89.

DOUGHTY, C. y T. PICA. 1986. "Information-gap tasks: do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly* 20/2:305-325.

EISENSTEIN, M., ed. 1989. *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. New York: Plenum Press.

ELLIS, N. 1994a, ed. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. New York: Academic Press.

ELLIS, R. 1982. "Informal and formal approaches to communicative language teaching". *ELT Journal* 36/1:73-81.

ELLIS, R. 1985. "Teacher-pupil interaction in second language development" en S. Gass y C. Madden, eds.:69-88.

ELLIS, R., ed. 1987a. *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice-Hall.

ELLIS, R. 1987b. "Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense". *Studies in Second Language Acquisition* 9:1-20.

ELLIS, R. 1988. "The role of practice in classroom learning". *AILA Review* 5:20-39.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ELLIS, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition.* Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.

ELLIS, R. 1994b. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. 1997a. *Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. 1997b. *SLA Research and Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. y X. HE. 1999. "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings". *Studies in Second Language Acquisition* 21: 285-301.

ENRIGHT, D. S. 1984. "The organisation of interaction in elementary classrooms" en J. Handscombe et al., eds.:23-38

ENRIGHT, D. S. 1986. "Use everything you have to teach English: providing useful input to young language learners" en P. Rigg y D. S. Enright, eds.:115-162.

EUBANK, L., ed. 1991. *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language.* Amsterdam: John Benjamins.

FAERCH, C. y G. KASPER, eds. 1983a. *Strategies in Interlanguage Communication.* London: Longman.

FAERCH, C. y G. KASPER. 1983b. "Plans and strategies in foreign language communication" en C. Faerch y G. Kasper, eds.:20-60.

FANSELOW, J. F. 1977. "Beyond Rashomon: conceptualising and describing the teaching act". *TESOL Quarterly* 11/1:17-39.

FILLMORE, C. 1979a. *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour.* New York: Academic Press.

FILLMORE, C. 1979b. "On fluency", en C. Fillmore, ed.:85-101.

FITZ-GIBBON, C. I. y D. G. REAY. 1982. "Peer-tutoring: brightening up FL teaching in an urban comprehensive school". *British Journal of Language Teaching* 20/1:39-44.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

FOSTER, P. 1993. "Discoursal outcomes of small group work in an EFL classroom: a look at the interaction of non-native speakers". *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching* 2:1-30.

FOSTER, P. 1998. "A classroom perspective on the negotiation of meaning". *Applied Linguistics* 9/1:1-23.

FOSTER, P. y P. SKEHAN. 1996. "The influence of planning and task type on second language performance". *Studies on Second Language Acquisition* 18:299-354.

FROMKIN, V.A. , ed. 1967. *Speech Errors as Linguistic Evidence*. The Hague: Mouton.

GARDNER, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning, The Roles of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold. London.

GARY, J. O. y N. GARY. 1981. "Caution: talking may be dangerous to your linguistic health". *IRAL* 19/1:1-14.

GASS, S. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GASS, S. y C. G. MADDEN, eds. 1985. *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

GASS, S. y E. VARONIS. 1985. "Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning" en M. Gass y C. G. Madden, eds.:149-161.

GASS, S. y E. VARONIS. 1989. "Incorporated repairs in nonnative discourse" en M. Eisenstein, ed.:71-86.

GASS, S. y E. VARONIS. 1994. "Input, interaction and second language production". *Studies in Second Language Acquisition* 16:283-302.

GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ, eds. 1985. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal: Madrid.

GOETZ, J. P. y M. D. LECOMPTE. 1988 [1984]. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

GOLINKOFF, R. 1986. "I beg your pardon?: The preverbal negation of failed messages". *Journal of Child Language* 13:455-476.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

GREGG, K. R. 1984. "Krashen's monitor and occam's razor". *Applied Linguistics* 5:79-100.

GUERRINI, M. C. 1990. "El trabajo en grupos: técnicas y actividades" en P. Bello et al., eds.:326-353.

GUILLÉN, C. y P. CASTRO. 1998. *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.

HAMMERLY, H. 1987. "The immersion approach: litmus test of second language acquisition through classroom communication". *Modern Language Journal* 71/4:395-401.

HANDSCOMBE, J. 1990. "The complementary roles of researchers and practitioners in second language education" en Harley et al. eds:181-186.

HANDSCOMBE, J., OREM, R. y B. TAYLOR, eds. 1984. *On TESOL '83: The Question of Control*. Washington D.C. : TESOL.

HARLEY, B. 1989. "Functional grammar in French immersion: a classroom experiment". *Applied Linguistics* 10:331-359.

HARLEY, B. y M. SWAIN. 1977. "An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils". *Working Papers on Bilingualism* 14:31-46.

HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J. y M. SWAIN, eds. 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

HATCH, E. M. ed. 1978a. *Second Language Acquisition: a Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House.

HATCH, E. M. 1978b. "Apply with caution". *Studies in Second Language Acquisition* 2:123-143.

HATCH, E. M. y H. FARHADY. 1982. *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House.

HAWKINS, B. 1985. "Is an 'appropriate' response always so appropriate?" en S. Gass y C. G. Madden, eds.:162-179.

HENRICHSEN, L. 1984. "Sandhi-variation: a filter of input for learners of ESL". *Language Learning* 34:103-126.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

HOCKETT, C. F. 1967. "Where the tongue slips, there slip I" en V. A. Fromkin, ed.:93-119.

HOLMES, V. M. 1984. "Sentence planning in a story continuation task". *Language and Speech* 27:115-134.

HOWATT, A. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

JACOB, E., ROTTENBERG, L., PATRICK, S. y E. WHEELER. 1996. "Co-operative learning: context and opportunities for acquiring academic English". *TESOL Quarterly* 30/2:253-280.

JOHNSON, D. M. 1992. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman.

JOHNSON, K. E. 1995. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

KLIPPEL, F. 1984 [1983]. *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.

KOWAL, M. y M. SWAIN. 1994. "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness". *Language Awareness* 3/2:73-93.

KOWAL, M. y M. SWAIN. 1997. "From semantic to syntactic processing" en M. Swain y R. K. Johnson, eds.:284-309.

KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

KRASHEN, S. 1987 [1982]. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International.

KRASHEN, S. 1989. "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis". *Modern Language Journal* 73:440-464.

KRASHEN, S. 1994. "The input hypothesis and its rivals" en N. Ellis, ed.:45-77.

KRASHEN, S. 1998. "Comprehensible output?". *System* 26:175-182.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

LANTOLF, J. P. y G. APPEL, eds. 1994. *Vygotskian Approaches to Second Language Research.* Norwood, NJ: Ablex.

LANTOLF, J. P. y A. PAVLENKO. 1995. "Sociocultural theory and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15:108-124.

LARSEN-FREEMAN, D. L., ed. 1980. *Discourse Analysis in Second Language Research.* Rowley, MA: Newbury House Publishers.

LARSEN-FREEMAN, D. L. y M. H. LONG. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* London: Longman.

LIGHTBOWN, P. M. 1985. "Great Expectations: Second Language Acquisition Research and Classroom Teaching". *Applied Linguistics* 6/2:173-189.

LIGHTBOWN, P. M. 1990. "Process-product research on second-language learning in classrooms" en Harley et al., eds.:82-92.

LIGHTBOWN, P. M. y N. SPADA. 1990. "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 12:429-448.

LIGHTBOWN, P. M. y N. SPADA. 1993. *How Languages are Learned.* Oxford: Oxford University Press.

LONG, M. H. 1983. "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers". *Studies in Second Language Acquisition* 12:177-194.

LONG, M. H. 1985. "Input and second language acquisition theory" en S. Gass y C. G. Madden, eds.:377-393.

LONG, M. H., ADAMS, L. MCLEAN, M. y F. CASTAÑOS. 1976. "Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group discussion situation" en D. Allwright. 1988:153-170.

LONG, M. H. y C. SATO. 1983. "Classroom foreigner course discourse: forms and functions of teacher's questions" en H. W. Seliger y M. H. Long, eds.:268-286.

LONG, M. H. y P. PORTER. 1985. "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 19:207-228.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

LOSCHKY, L. 1994. "Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship?" *Studies in Second Language Acquisition* 16:303-324.

LYSTER, R. y L. RANTA. 1997. "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of forms in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 19:37-66.

MADRID, D. 1999. *La Investigación de los Factores Motivacionales en el Aula de Idiomas*. Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario.

MARCELO GARCÍA, C. 1987. *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

MCLAUGHLIN, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

MCLAUGHLIN, B. 1990a. "Restructuring". *Applied Linguistics* 11/2:113-128.

MCLAUGHLIN, B. 1990b. "The relationship between first and second languages" en Harley et al. eds.:158-174.

MCLAUGHLIN, B., ROSSMAN, T. y B. McLEOD. 1983. "Second language learning: an information processing perspective". *Language Learning* 33:135-158.

MEHAN, H. 1979. *Learning Lessons: Social Organisations in the Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORRISON, D. y G. LOW. 1983. "Monitoring and the second language learner" en J. C. Richards y R. W. Schmidt, eds.:227-250.

MUÑOZ LICERAS, J. 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

MUSUMECI, D. 1996. "Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes?". *Applied Linguistics* 17:286-325.

NEU, J. 1991. "In search of input: the case study of a learner of Polish as a foreign and second language". *Foreign Language Annals* 24/5:427-442.

NEWNAM, D., GRIFFIN, P. y M. COLE. 1989. *The Construction Zone*. Cambridge: Cambridge University Press.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

NOBUYOSHI, J. y R. ELLIS. 1993. "Focused communication tasks and second language acquisition". *ELT Journal* 47:203-210.

NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. 1991. "Methods in second language classroom-oriented research". *Studies in Second Language Acquisition* 13:249-274.

NUNAN, D. 1992. *Research Methods in language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVER, R. 1995. "Negative feedback in child NS-NNS conversation". *Studies in Second Language Acquisition* 17:459-481.

OSBORNE, R. J. y M. C. WITTROCK. 1983. "Learning science: A generative process". *Science Education* 67:489-508.

OTAL, J. L., FORTANET, I. y V. CODINA, eds. 1997. *Estudios de Lingüística Aplicada.* Colección <summa>. Serie Filológica 8. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

PEÑATE CABRERA, M. 1996. *Estrategias de Profesores de Inglés de Primaria e Input Comprensible: un Estudio de Casos.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

PEÑATE CABRERA, M. ET AL. 1998. *Enseñanza del Inglés: Educación Primaria.* Las Palmas de Gran Canaria: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1985. "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, eds.:95-138.

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. 1993. *Las Actividades Dramáticas en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Estudio Empírico.* Universidad de Murcia.

PICA, T. 1987. "Second language acquisition, social interaction in the classroom". *Applied Linguistics* 7:1-25.

PICA, T. 1988. "Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction". *Language Learning* 38:45-73.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

PICA, T. 1991. "Classroom interaction, participation, and comprehension: Redefining relation". *System* 19:437-452.

PICA, T. 1994. "Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes?" *Language Learning* 44:493-527.

PICA, T. y C. DOUGHTY. 1985a. "The role of group work in classroom second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 7:233-248.

PICA, T. y C. DOUGHTY. 1985b. "Input and interaction in the communicative language classroom: teacher-fronted versus group activities" en S. Gass y C. G. Madden, eds.:115-132.

PICA, T. y M. LONG. 1986. "The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers" en R. R. Day, ed.:147-181.

PICA, T., YOUNG, R. y C. DOUGHTY. 1986. "The impact of interaction on comprehension". *TESOL Quarterly* 21/4:737-758.

PICA, T., HOLLIDAY, L., LEWIS, N. y L. MORGENTHALER. 1989. "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner". *Studies in Second Language Acquisition* 11:63-90.

PICA, T., HOLLIDAY, L., LEWIS, N., BERDUCCI, D. y J. NEWMAN. 1991. "Language learning through interaction: what role does gender play?". *Studies in Second Language Acquisition* 13:343-376.

PICA, T., LINCOLN-PORTER, F., PANINOS, D. y J. LINNELL. 1996. "Language learners interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of second language learners?". *TESOL Quarterly* 30:59-84.

POLIO, C. G. y P. A. DUFF. 1994. "Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analisys of English and target language alternation". *The Modern Language Journal* 78/3:313-326.

POLITZER, R. L. 1970. "Some reflections on 'good' and 'bad' language teaching behaviours". *Language Learning* 20:31-43.

PORTER, P. 1986. "How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions" en R. R. Day, ed.:147-181.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

RICHARDS, J. C., ed. 1978. *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, MA: Newbury House.

RICHARDS, J. C. 1990. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. y R. W. SCHMIDT, eds. 1983. *Language and Communication*. London: Longman.

RIGG, P. y D. S. ENRIGHT, eds. 1986a. *Children and ESL: Integrating Perspectives*. Washington D. C.: TESOL.

RIGG, P. y D. S. ENRIGHT. 1986b. "Endnote. Integrating perspectives", en P. Rigg y D. S. Enright, eds.:165-171.

ROWE, M. B. 1974. "Pausing phenomena: influence on the quality of instruction". *Journal of Psycholinguistic Research* 3/2:223-234.

RUTHEFORD, W. E. y M. S. SHARWOOD SMITH. 1985. "Consciousness-raising and universal grammar". *Applied Linguistics* 6/3:274-282.

SAVILLE-TROIKE, M. 1984. "What really matters in second language learning for academic achievement?" *TESOL Quarterly* 18/2:199-219.

SCARCELLA, R. C. y R. L. OXFORD. 1992. *The Tapestry of Language Learning*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.

SCHEGLOFF, E. A. 2000. "When others initiate repair". *Applied Linguistics* 21/2:205-243.

SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. y H. SACKS. 1977. "The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation". *Language* 53:361-382.

SCHMIDT, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11:129-158.

SCHMIDT, R. W. 1992. "Psychological mechanisms underlying second language fluency". *Studies in Second Language Acquisition* 14:357-385.

SCHMIDT, R. W. y S. N. FROTA. 1986. "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese" en R. R. Day, ed.:237-326.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

SCHWARTZ, J. 1980. "The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English" en D. L, Larsen-Freeman, ed.: 138-153.

SCRIVENOR, J. 1994. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.

SELIGER, H. W. 1983. "Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition" en H. W. Seliger y M. H. Long, eds.:246-266.

SELIGER, H. W. y M. H. LONG, eds. 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

SELINKER, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10/3:209-231.

SELINKER, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

SHAFFER, C. 1989."A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages". *The Modern Language Journal*. 73/4:395-403.

SHARWOOD SMITH, M. 1986. "From input to intake: on argumentation in second language acquisition" en S. Gass y C.G. Madden, eds:394-403.

SINGLETON, D. y D. LITTLE, eds. 1984. *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics.

SKEHAN, P. 1996. "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Linguistics* 17:38-62.

SMITH, F. 1978. *Reading without Nonsense*. New York: Teachers' College Press.

SMITH, F. 1982. *Writing and the Writer*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

SPADA, M. y P. LIGHTBOWN. 1993. "Instruction and the development of questions in L2 classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 15:205-224.

STERN, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

SWAIN, M. 1978. "Home-school language switching" en J. C. Richards, ed.:238-250.

SWAIN, M. 1984. "A review of immersion education in Canada: research and evaluation studies". *ELT Documents* 119:35-51.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

SWAIN, M. 1985. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" en S. Gass y C. G. Madden, eds.:235-256.

SWAIN, M. 1988. "Manipulating and complementing content teaching to maximise second language learning". *TESL Canada Journal* 6:68-83.

SWAIN, M. 1993. "The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough". *The Canadian Modern Language Review* 50/1:158-164.

SWAIN, M. 1995. "Three functions of output in second language learning" en G. Cook y B. Seidlhofer, eds.:125-144.

SWAIN, M. y S. LAPKIN. 1989. "Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection?". *The Modern Language Journal* 73/2: 150-159.

SWAIN, M. y S. LAPKIN. 1995. "Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning". *Applied Linguistics* 16/3:371-391.

SWAIN, M. y R. K. JONHSON, eds. 1997. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWAIN, M. y S. LAPKIN. 1998. "Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together". *The Modern Language Journal* 82/3:320-337.

TARONE, E. 1981. "Some thoughts on the notion of communication strategy". *TESOL Quarterly* 15/3:285-295.

TARONE, E. y G. Q. LIU. 1995. "Situational context, variation and second language acquisition theory" en G. Cook y B. Seidlhofer, eds.:107-124.

TOMASELLO, M. y C. HERRON. 1989. "Feedback for language transfer errors: the garden path technique". *Studies in Second Language Acquisition* 11/4:385-395.

TORRAS CHERTA, M. R. 1997. "Características de la producción oral de aprendices formales de inglés (LE) en un contexto escolar" en J. L. Otal., I. Fortanet, y V. Codina, eds.:195-203.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

TRUEBA, H., GUTHRIE, G. y K. AU, eds. 1981. *Culture and the Bilingual Classroom:* Studies *in Classroom Ethnography*. Rowley, Mass.: Newbury House.

UR, P. 1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VALCÁRCEL PÉREZ, M. S. y M. VERDÚ JORDA. 1995. *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*. Madrid: MEC/CIDE.

VAN LIER, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

VAN DEN BRANDEN, K. 1997. "Effects of negotiation on language learners' output". *Language Learning* 47/4:589-635.

VANPATTEN, B. y T. CADIERNO. 1993. "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition* 15:225-243.

VARONIS, E. y S. GASS. 1985. "Non-native/non-native conversations: a model for the negotiation of meaning". *Applied Linguistics* 6:71-90.

VYGOTSKY, L. S. 1986 [1934]. *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

WAGNER-GOUGH, K. y E. HATCH. 1975. "The importance of input in second language acquisition studies". *Language Learning* 25:297-308.

WAJNRYB, R. 1990. *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.

WEINERT, R. 1987. "Processes in classroom second language development: The acquisition of negation in German" en R. Ellis, ed. 1987a:83-99.

WELLS, G., ed. 1981. *Learning Through Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

WHITE, L. 1991. "Second language competence versus second language performance: UG or processing strategies" en L. Eubank, ed.:167-189.

WHITE, L. y P. LIGHTBOWN. 1984. "Asking and answering in ESL classes". *Canadian Modern Language Review* 40/2:228-344.

WIGGLESWORTH, G. 1997. "An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse". *Language Testing* 14:85-106.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

WILLETT, J. 1995. "Becoming first graders in a L2: an ethnographic study of L2 socialisation". *TESOL Quarterly* 29/3:473-503.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ANEXOS

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 1. Respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas. Episodios relacionados con el significado. Organización de la clase: pequeños grupos.

Tarea[1]	Episodio[2]	Modificación
A2c	Alejandro: Ehm a policeman said to, to the two boys that the robbery wasn't, wasn't a robbery. Ehm, because it was a film and the director of the movie was very angry because the two men, the two boys was spoilt the film and they **had to**, they, they **apologised** to him. (S3-TP166)	Cambio de vocablo
A2b	Isaac: She **wasn't** .... no, she, she ..8.. Tommy: The mad woman ehm- Isaac [que no parece prestar atención a la intervención de Tommy]: **went**, went to Jane's room and- Tommy: went to Jane's room and take her wedding veil. S10-TP16-19)	Cambio de vocablo
A2c	Paola: Then, one .. policemen catch to **the .. thief-** a policeman catch to **the two boys** and said him, their, them that, that it was a film. (S11-TP51)	Cambio de vocablo
A2c	Paola: The .. **children-** the .... **boys** apologised and the children is, was, they .. no, they, they- Paloma: They had spoilt- Paola: they had spoilt the film (S11-TP53-55)	Cambio de vocablo
A2c	Paloma: And the director was very angry because he .. **was-** he, he **worked-** Paola: he had- Paloma: he had to work one more day. (S11-TP56-58)	Cambio de vocablo

[1] Los códigos corresponden a las siguientes tareas: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A2d).
[2] En negrita aparece el episodio lingüístico que es objeto de interés en cada turno de palabra.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Víctor: The two **children**, the two **boys**, the, the boys ehm caughted, no, caught, caught [mal pronunciado]- Agustín: caught- Leti: catch – caught – caught Víctor: caught, a ver, caught the .. thief and fought. Agustín: Ehm .. the thief (S11-TP142-146)	Cambio de vocablo
A2c	Alejandro: Ehm a policeman said to, to the two boys that the robbery wasn't, wasn't a robbery, ehm because it was a film and the director of the movie was very angry because the two **men**, the two **boys** was spoilt the film and they had to, they, they apologised to him. (S3-TP166)	Cambio de vocablo
A2b	Paola: When she come back to- **she saw a man on the .. - she saw a man [subrayando la pausa de la coma]**, and that was the man of the hall, she talked with he, him and said [mal pronunciado] him that she liked Thornfild Hall and he said that he hate Thornfiled Hall. (S6-TP4)	Exclusión de vocablo
A2d	Alejandro: Why didn't the policeman in picture four help the boys? Borja: Ehm ehm .... Alejandro: ¿Por qué la policía no les ayudó? En la cuatro. Borja: Because .. the ... man **wasn't, wasn't ..-** because the man **was** an, an actor. (S2-TP135-138)	Cambio de afirmación a negación
A2b	Noelia: So, she was sent to Lowood. She went there by coach, with **a man**, with **a mean man** called Mr. Bro- Mr. Brocklehurst. (S1-TP179)	Inclusión de adjetivo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 2. Respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas. Episodios relacionados con la gramática. Organización de la clase: pequeños grupos.

Tarea [1]	Episodio[2]	Modificación
A2c	Noelia: No, mira, mira, one day, Bill and Joe heard a, a big noise and they saw the thief breaking **a.... the** shop window. (S3-TP106)	Cambio de determinante definido/in-definido
A2c	Fran: The .. thief [mal pronunciado] empezó- started empezó ..- Alejandro: empezó a robar- Fran: to, to steal- Alejandro: started to steal- Fran: **the, the** watches- Alejandro: the watches- Fran: **some** watches, **some** watches. Alejandro: some watches. (S11-TP158-165)	Cambio de determinante definido/in-definido
A2c	Alejandro: One day, **two, the two** boys were walking to the street- Fran: and heard- Alejandro: and heard a noise. (S11-TP147-149)	Inclusión de determinante definido/in-definido
A2c	Paola: Then, **one** .. policeman catched to the .. thief ..- **a** policeman catched to the two boys and said him, their, them that it was a film. (S11-TP51)	Inclusión de determinante definido/in-definido

[1] Los códigos corresponden a las siguientes tareas: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A2d).
[2] En negrita aparece el episodio lingüístico que es objeto de interés en cada turno de palabra.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Víctor: The two children, **the two** boys, **the, the** boys ehm caughted, no, caught, caught [mal pronunciado]- Agustín: caught- Leti: catch – caught – caught Víctor: caught, a ver, caught the .. thief and fought. (S11- TP142-145)	Exclusión de determinante numeral
A2c	Fran: Ehm one day, the two boys walked to, to the street, ehm ..8.. they, they see a thief [mal pronunciado] broking to the window shop. Ehm the thief [mal pronunciado] start to .. started to stole some, some watches. The people laughed when **the two boys**, when **the boys** start to fight and the two boys apologised to the director. The two boys spoilt to .. the movie. (S11-TP176)	Exclusión de determinante numeral
A2d	Borja: What did they see? They see **a** ..8.. **one** man- Alejandro: They see a man- Borja: ehm break- Alejandro: stealing, stealing, robando- Borja: Ah! Stealing the .. - Alejandro: stealing the watch shop. (S2-TP120-125)	Inclusión de determinante numeral
A2d	Alejandro: What happened in picture three? Borja: ¿Qué pasa? Alejandro: That **the ..** boys, **the two** boys catch at ...- the two boys caught at the thief. Thief es el ladrón. Cogieron al ladrón. Borja: Thief. (S2-TP131-134)	Inclusión de determinante numeral.
A2c	Fran: **The** boys, **the two** boys spoilt, spoilt to ..8.. the film, ellos rompieron la película. (S11-TP174)	Inclusión de determinante numeral.
A2c	Alejandro: They saw a man breaking- Borja: ehm ... the shop window. Ehm they start to run away with some watches in **the** hand, in, in **his** hand. (S3-TP150-151)	Inclusión de determinante posesivo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Víctor: The two children, the two boys, the, the boys ehm **caughted**, no, **caught**, **caught** [mal pronunciado]- Agustín: caught- Leti: catch – caught – caught Víctor: caught, a ver, caught the .. thief and fought. (S11- TP142-145)	Corrección de forma verbal
A2d	Fran: Venga. Where were the man and the boy in picture 6? Ah! ¿A dónde iban? .... Agustín: No, where were? ¿Dónde estaban? Fran: Ah! ¿Dónde estaban? **They, they in forest, they were in forest**. Agustín: in the forest. Fran: in the forest, en el bosque. (S7-TP217-221)	Inclusión de forma verbal
A2d	Alejandro: That the .. boys, the two boys **catch** at ... - the two boys **caught** at the thief. (S2-TP133)	Cambio de tiempo verbal
A2c	Paloma: They ran away and, and the, the boys- Paola: when the boys- Paloma: when the boys caught her, his, .. - Paola: they .. catch him- Fran: yo también estoy en el grupo. Paola: Pero no hablas. Paloma: they **catch** ehm him. They **caught** him. They- (S3-TP199-205)	Cambio de tiempo verbal
A2c	Paloma: What did they see? They **see** a thief, thief breaking the shop window. No, they **saw** a thief breaking the shop window. (S3-TP218)	Cambio de tiempo verbal
A2c	Paola: What did the man do? The man **was-** the man **ran-** Paloma: behind- Paola: behind him or her, because the thief- (S3-TP221-223)	Cambio de tiempo verbal
A2b	Tommy: Mr Rochester ehm **burn, burnt**. Noelia: **burnt**- Tommy: all the hall. (S6-TP55-57)	Cambio de tiempo verbal

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Paola: The .. children, the .... boys and the children **is, was,** .... no, they, they- Paloma: They had spoilt- Paola: They had spoilt the film. (S11-TP53-55)	Cambio de tiempo verbal
A2c	Leti: <u>The people</u> laugh and the boys catch .. er the thief and **fight-** Víctor: fight to her. Leti: **fought.** (S11-TP77-79)	Cambio de tiempo verbal
A2c	Fran: Ehm the thief [mal pronunciado] **start** to.. **started** to stole some watches. (S11-TP176)	Cambio de tiempo verbal
A2d	Alejandro: Where were Bill and Joe in picture 1? Borja: Bill and Joe er saw [mal pronunciado] the man ehm.... atracando sería? Alejandro: Pero, vamos a ver, where were Bill and Joe in picture 1? They **was,** they **were** ... estaban paseando, they were walking. Borja: Ah! (S2-TP117-120)	Cambio del número del verbo
A2c	Paloma: They ran away and, and the, the boys- Paola: when the boys- Paloma: when the boys caught **her, his,** .. - Paola: they .. catch him- Fran: yo también estoy en el grupo. Paola: Pero <u>no hablas</u>. Paloma: they <u>catch ehm</u> him. They caught him. They- Paloma: they catch ehm him. They caught him. (S3-TP199-205)	Cambio de pronombre como complemento
A2c	Paloma: Then- Fran: and the director- Paloma: No, then, the policeman, the policeman- Paola: said **him, them-** Paloma: that it was a film and don't worry, and it wasn't a robbery. (S3-TP212-216)	Cambio de pronombre como complemento

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2b	Paloma: He thought she was wonderful. A few days later she saved him .. and he asked- Agustín: him- Paloma: **him, her-** Agustín: to marry- Paloma: to marry him. (S10-TP63-67)	Cambio de pronombre como complemento
A2c	Paola: Then, one .. policeman catched to the .. thief- a policeman catched to the two boys and said **him, their, them** that, that it was a film. (S11-TP51)	Cambio de pronombre como complemento
A2b	Paola: When she come back to- she saw a man on the- she saw a man, and that was the man of the hall, she talked **with he, him** and said him that she liked Thornfield Hall and he said that he hate Thornfield Hall . (S6-TP4)	Inclusión de pronombre como complemento
A2b	Tommy: He, he asked her **to marry**, no, **to marry her**, she. (S10-TP13)	Inclusión de pronombre como complemento
A2b	Tommy: Yo digo el siguiente. **Jane Eyre smelt, no, Jane Eyre smelt ehm smoke and-** Noelia: fire Tommy: **No, espérate- ehm then, cuando ella, when she went to the corridor-** Isaac: the corridor? Tommy: the corridor, claro, el pasillo, **smelt the smoke, and then she go to Mr. Rochester ehm .. room and she saw a fire** [mal pronunciado]. (S6-TP71-75)	Reelaboración de la oración

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 3. Respuestas de los alumnos a sus lagunas lingüísticas. Episodios relacionados con la pronunciación. Organización de la clase: pequeños grupos.

Tarea[1]	Episodio[2]
A2d	Fran: Ah!, **pavement [mal pronunciado]**!, in the .. **pavement [tratando de mejorar -mal pronunciado]** and .... they .. saw [mal pronunciado] vieron ehm in the, in the thief [mal pronunciado]- (S2-TP160)
A2c	Alejandro: No, one day, ehm, there, there were two boys in front of the **jewellery [mal pronunciado], jewellery [tratando de mejorar -mal pronunciado], jewellery [mal pronunciado].** (S3-TP138)
A2c	Fran: The people **laughed [mal pronunciado], laughed [bien pronunciado].** (S3-TP211)
A2c	Tommy: se estaba riendo, se estaba riendo. People laughed and the boys ehm **fought [mal pronunciado], ehm fought [bien pronunciado]-** (S11-TP10)
A2c	Víctor: The two children, the two boys, the, the boys um caughted, no, **caught [mal pronunciado], caught [tratando de corregir -mal pronunciado]-** (S11-TP142)

[1] Los códigos corresponden a las siguientes tareas: reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y preguntas-clave (A2d).

[2] En negrita aparece el episodio lingüístico que es objeto de interés en cada turno de palabra.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 4. Intercambios[1] profesora-alumno con solicitudes de reformulación. Negociaciones de carácter conversacional[2]. Organización de la clase: gran grupo.

---

1. Indicación, por parte de la profesora, de incomprensión total o parcial (I) del enunciado detonante (D).

a. Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante o parte de este.

P: Paloma [voluntaria], and you?
Paloma: I would be with my mother when she's screaming. (D)
P: **You would be with your mother when she is cleaning? (I)**
(S5-TP84-86)
Tipo de actividad: A3

P: And Yeray?
Yeray: I hate to, to put food and water to the dog. (D)
P: **in the fridge? (I)**
Yeray: Eh? [pone cara de no entender] (R)
P: You put the food ...-? (I)
Yeray: food and water to the dog. (R)
P: **in the car? (I)**
(S7-TP172-178)
Tipo de actividad: A4

b. Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante y la traducción a la L1 de una parte de éste.

P: And Yeray?
Yeray: I hate to, to put food and water to the dog. (D)
P: in the fridge? (I)
Yeray: Eh? [pone cara de no entender] (R)
P: You put the food ...-? (I)
Yeray: food and water to the dog. (R)
P: in the car? (I)

---

[1] En negrita aparece el turno de palabra que es objeto de interés en cada sección.
[2] Cada tipo de actividad está representado por un código: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y fichas-guía (A2c); ejercicio estructural no mecánico (A3); ejercicio de preguntas-respuestas abiertas (A4); ejercicio de transferencia de información (A5).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Yeray: Eh? (R)
AA [entre los que no está Yeray]: darle de comer al perro. (R)
P: Oh! **To feed the dog? ¿darle de comer al perro? (I)**
(S7-TP172-181)
Tipo de actividad: A4

c. Petición de confirmación mediante repetición de una parte del enuncido detonante y el empleo de sinónimo.
P: Yeray [voluntario].
Yeray: People mustn't run through the halls.
P: Sorry?
Yeray: People mustn't run through the halls. (D)
P: **Through the halls? You mean the corridor? (I)**
(S7-TP21-25)
Tipo de actividad: A3

d. Petición de aclaración mediante la repetición de una parte del enunciado detonante.
P: Agustín
Agustín: He will talk to somebody. (D)
P: **He will talk to-? (I)**
(S3-TP226-228)
Tipo de actividad: A5

P: Ok, what may happen if you go to the toilet?
Isa: If I go to the toilet, I must ehm -
P: I may-
Isa: I may lost the, that film. (D)
P: **Right, you may lose what? (I)**
(S4-TP61-65)
Tipo de actividad: A3

P: OK, Noelia, where would you be?
Noelia: I would be a film. (D)
P: **You would be-? (I)**
(S5-TP14-16)
Tipo de actividad: A3

P: Paloma [voluntaria], and you?
Paloma: I would be with my mother when she's screaming. (D)
P: You would be with your mother when she is cleaning? (I)
Paloma: No, screaming. (R)
P: **When she is-? (I)**
(S5-TP84-88)
Tipo de actividad: A3

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: Loca, alocada. And the following day, where did she go? Any idea where she went?
Alejandro: Went for a walk.
P: She ...-?
(S6-TP105-107)
Tipo de actividad: A2b

P: And Yeray?
Yeray: I hate to, to put food and water to the dog. (D)
P: in the fridge? (I)
Yeray: Eh? (R)
P: **You put the food ...-? (I)**
(S7- TP172-176)
Tipo de actividad: A4

e. Petición de aclaración con el uso de *¿qué?*
P: Euri, what is your star sign?
Euri: Sagitarius [mal pronunciado] (D)
P: **¿Qué? (I)**
(S9-TP3-5)
Tipo de actividad: A3

f. Petición de aclaración con el uso de *sorry.*
P: And Yeray?
Yeray: People mustn't run through the halls. (D)
P: **Sorry? (I)**
(S7-TP21-23)
Tipo de actividad: A3

g. Petición de aclaración mediante la traducción a la L1 de una parte del enunciado detonante.
P: Ok, what may happen if you go to the toilet?
Isa: If I go to the toilet, I must ehm-
P: I may-
Isa: I may lost the, that film. (D)
P: Right, you may lose what? (I)
Isa: The- (R)
P: miss, miss, **te pierdes what? (I)**
(S4-TP61-67)
Tipo de actividad: A3

P: OK, Noelia, where would you be?
Noelia: I would be a film. (D)
P: You would be-? (I)
Noelia: A film. (R)
P: **¿Tú estarías-? (I)**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Noelia: En una película. (R)
P: **¿Yo estaría? (I)**
Tommy: viendo una película. (R)
P: **¿Viendo una película? (I)**
(S5-TP14-22)
Tipo de actividad: A3

2. Respuesta del aprendiz a la indicación de incomprensión (R)

a. Repetición de una parte del enunciado detonante.
P: Ok, what may happen if you go to the toilet?
Isa: If I go to the toilet, I must ehm-
P: I may-
Isa: I may lost the, that film. (D)
P: Right, you may lose what? (I)
Isa. **The- (R)**
P: miss, miss, te pierdes what? (I)
Isa: **the .. film. (R)**
P: You may miss the film, OK? Puede que te pierdas ...- (RR)
AA: la película (R)
P: la película, OK?, if she goes to the toilet, she may miss the film, all right? Paloma, what may happen if you miss the film, if you miss part of the film?
(S4-TP61-71)
Tipo de actividad: A3

P: Paloma [voluntaria], and you?
Paloma: I would be with my mother when she's screaming. (D)
P: You would be with your mother when she is cleaning? (I)
Paloma: **No, screaming. (R)**
P: When she is-? (I)
Paloma: **screaming, screaming, no? (R)**
P: when she is screaming, ah! (RR)
(S5-TP84-90)
Tipo de actividad: A3

P: Loca, alocada. And the following day, where did she go? Any idea where she went?
Alejandro: Went for a walk. (D)
P: She ...-? (I)
Alejandro: **went for a walk. (R)**
(S6-TP-105-108)
Tipo de actividad:A2c

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: Yeray
Yeray: People mustn't run through the halls. (D)
P: Sorry? (I)
Yeray: **People mustn't run through the halls. (R)**
(S7-TP21-24)
Tipo de actividad: A3

P: OK, Noelia, where would you be?
Noelia: I would be a film. (D)
P: You would be-? (I)
Noelia: **A film. (R)**
(S5-TP14-17)
Tipo de actividad: A3

P: And Yeray?
Yeray: I hate to, to put food and water to the dog. (D)
P: in the fridge? (I)
Yeray: Eh? [pone cara de no entender] (R)
P: You put the food ...-? (I)
Yeray: **food and water to the dog. (R)**
(S7-TP172-177)
Tipo de actividad: A4

P: Euri, what is your star sign?
Euri: Sagittarius [mal pronunciado] (D)
P: ¿Qué? (I)
Euri: **Sagittarius [mal pronunciado] (R)**
P: Sagitarius. (RR)
(S9-TP3-7)
Tipo de actividad: A3

b. Traducción a la L1 del enunciado detonante o parte de éste.
P: OK, Noelia, where would you be?
Noelia: I would be a film. (D)
P: You would be-? (I)
Noelia: A film. (R)
P: ¿Tú estarías-? (I)
Noelia: **En una película. (R)**
P: ¿Yo estaría? (I)
Tommy: **viendo una película. (R)**
P: ¿Viendo una película? (I)
Noelia: **No, no, yo no estaría viéndola, yo estaría dentro de la película. (R)**
P: Oh!, you would be in the, in a film! OK, so I would be in a film. You would be an actress there, you would be an actress. All right. OK, Isa, where would you be? (RR)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

(S5-TP14-24)
Tipo de actividad: A3

P: And Yeray?
Yeray: I hate to, to put food and water to the dog. (D)
P: in the fridge? (I)
Yeray: Eh? [pone cara de no entender] (R)
P: You put the food ...-? (I)
Yeray: food and water to the dog. (R)
P: in the car? (I)
Yeray: Eh? (R)
AA [entre los que no está Yeray]: **darle de comer al perro. (R)**
(S7-TP172-180)
Tipo de actividad: A4

c. Confirmación del enunciado de la profesora.
P: Yeray [voluntario].
Yeray: People mustn't run through the halls.
P: Sorry?
Yeray: People mustn't run through the halls. (D)
P: Through the halls? You mean the corridor? (I) **[Yeray asiente con la cabeza] (R)** All right, through the halls. (RR)
(S7-TP21-25)
Tipo de actividad: A3

P: And Yeray?
Yeray: I hate to, to put food and water to the dog. (D)
P: in the fridge? (I)
Yeray: Eh? [pone cara de no entender] (R)
P: You put the food ...-? (I)
Yeray: food and water to the dog. (R)
P: in the car? (I)
Yeray: Eh? (R)
AA [entre los que no está Yeray]: darle de comer al perro. (R)
P: Oh! To feed the dog? ¿darle de comer al perro? (I) **[Yeray asiente con la cabeza] (R)**
(S7-TP172-181)
Tipo de actividad: A4

d. Incomprensión de la petición de confirmación de la profesora.
P: And Yeray?
Yeray: I hate to, to put food and water to the dog. (D)
P: in the fridge? (I)
Yeray: **Eh? (R)**
(S7-TP172-175)
Tipo de actividad: A4

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

e. Modificación semántica de una parte del enunciado.
P: Agustín.
Agustín: He will talk to somebody. (D)
P: He will talk to- ? (I)
Agustín: **telephone. (R)**
P: He will talk on the telephone, he will speak on the telephone. (RR)
(S3-TP226-230)
Tipo de actividad:A5

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 5. Intercambios[1] profesora-alumno con solicitudes de reformulación. Negociaciones de carácter didáctico[2]. Organización de la clase: gran grupo.

---

1. Indicación, por parte de la profesora, de incomprensión total o parcial (I) del enunciado detonante (D).

a. Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante o parte de éste.
P: Yaiza [voluntaria], venga. OK, listen.
Yaiza: One day, two, the two boys were working on the pavement. (D)
P: **They were working on the pavement? They were working there? (I)**
(S3-TP1-3)
Tipo de actividad: A2c

b. Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante o parte de éste y presentación de enunciado alternativo.
P: And so, what happened? What was the director's reaction?
Jorge: Ehm ... he was angry. (D)
P: The director- ? (I)
Jorge: was- (R)
P: **Was the director? Was he angry all the time or he got angry? (I)**
(S11-TP223-227)
Tipo de actividad: A2c

P: So, the director got angry, why?
Jorge: Ehm .... he worked [mal pronunciado] one more day.(D)
P: OK, **is it that he worked one more day or he had to work one more day? (I)**
(S11-TP231-233)
Tipo de actividad: A2c

---

[1] En negrita aparece el turno de palabra que es objeto de interés en cada sección.
[2] Cada tipo de actividad está representado por un código: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); ejercicio estructural no mecánico (A3).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

c. Petición de confirmación mediante la repetición del enunciado detonante y la traducción a la L1 de una parte de éste.
P: Anybody else? Fran [voluntario].
Fran: I would be with a thief [mal pronunciado]. (D)
P: You would be with-? (I)
Fran: A thief [mal pronunciado]. (R)
P: **With a thief, you would be with a thief? ¿con un ladrón? (I)**
(S5-TP94-98)
Tipo de actividad: A3

d. Petición de aclaración mediante la repetición de una parte del enunciado detonante.
P: Anybody else? Fran [voluntario]
Fran: I would be with a thief [mal pronunciado]. (D)
P: **You would be with-? (I)**
(S5-TP94-96)
Tipo de actividad: A3

P: Anybody, right, Tommy [voluntario].
Tommy: Jane Eyre smelt ehm smoke.
P: Yeah, she, she smelt ehm smoke. Was it in the morning, in the afternoon or in the evening?
Tommy: In the ...-
P: In the night, actually.
Tommy: In the night. Tommy: Then, she go the corridor- (D)
P: **She ...-? (I)**
(S6-TP138-144)
Tipo de actividad: A2b

P. All right, then. Let's go backwards and see if you remember this. What did Fran say? Fran said, Fran said that you ...- Anybody? ¿Quién se acuerda de eso? Isa [voluntaria]
Isa: mustn't .. listening- (D)
P: **You mustn't-? (I)**
(S7-TP31-33)
Tipo de actividad: A3

P: Jane liked him and wondered if he liked her too, se preguntaba, if he liked her too. Soon- Yurena [voluntaria].
Yurena: Soon she fall in love with him. (D)
P: **Soon she-? (I)**
(S10-TP122-124)
Tipo de actividad: A2b

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: OK, the people, the people, what did the people do? Yurena [voluntaria].
Yurena: The people laughed-
P: The people laughed-
Yurena: because the two boys catch a ...- (D)
P: What is *a fight*?
AA: *Pelea.*
P: **OK, so you said that the people laughed because the two boys ... -? (I)**
Tipo de actividad: A2c
(S11-TP195-201)

P: And so, what happened? What was the director's reaction?
Jorge: Ehm ... he was angry.(D)
P: **The director- ? (I)**
(S11-TP223-225)
Tipo de actividad: A2c

e. Petición de aclaración mediante la repetición de una parte del enunciado detonante y presentación de alternativa.
P: All right, number seven, what happens in number seven, Yaiza [voluntaria].
Agustín: Six.
P: Number six, I'm sorry, six.
Yaiza: That winter was very, very cold and some friends died. (D)
P: **Yeah, whose friends died? Were they Mr Brocklehurst's friends, Miss Temple's friends or Jane Eyre's friends? (I)**
(S1-TP262-266)
Tipo de actividad: A2b

2. Respuesta del aprendiz a la indicación de incomprensión. (R)

a. Repetición de una parte del enunciado detonante.
P: Anybody else? Fran [voluntario]
Fran: I would be with a thief [mal pronunciado]. (D)
P: You would be with-? (I)
Fran: **A thief [mal pronunciado]. (R)**
(S5-TP94-97)
Tipo de actividad: A3

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: And so, what happened? What was the director's reaction?
Jorge: Ehm ... he was angry.(D)
P: The director- ? (I)
Jorge: **was- (R)**
(S11-TP223-226)
Tipo de actividad: A2c

b. Confirmación del enunciado de la profesora.
P: Anybody else? Fran [voluntario].
Fran: I would be with a thief [mal pronunciado]. (D)
P: You would be with-? (I)
Fran: A thief [mal pronunciado]. (R)
P: With a thief, you would be with a thief? ¿con un ladrón? (I)
Fran: **Sí. (R)**
P: You would be with a thief, probably stealing, probablemente ...- (RR)
AA: robando.
(S5-TP94-101)
Tipo de actividad: A3

c. Modificación semántica de una parte del enunciado detonante.
P: Yaiza [voluntaria], venga. OK, listen.
Yaiza: One day, two, the two boys were working on the pavement. (D)
P: They were working on the pavement? They were working there? (I)
Yaiza: **No, walking. (R)**
P: Oh! They were walking, they were walking on the pavement, walking. (RR)
(S3-TP1-5).
Tipo de actividad: A2c

P: And so, what happened? What was the director's reaction?
Jorge: Ehm ... he was angry. (D)
P: The director- ? (I)
Jorge: was- (R)
P: Was the director? Was he angry all the time or he got angry? (I)
Jorge: **He got angry. (R)**
P: He got angry when the children spoilt the film. (RR)
(S11-TP223-229)
Tipo de actividad: A2c

d. Modificación semántica y fonética de una parte del enunciado.
P: Yeah, all right. So, the director got angry, why?
Jorge: Ehm .... he worked [mal pronunciado] one more day. (D)
P: OK, is it that he worked one more day or he had to work one more day? (I)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Jorge: **He had to work [bien pronunciado] one more day. (R)**
P: He had to work one more day. (RR)
(S11-TP231-235)
Tipo de actividad: A2c

e. Modificación gramatical de una parte del enunciado detonante.
P: All right, number seven, what happens in number seven, Yaiza [voluntaria].
Agustín: Six.
P: Number six, I'm sorry, six.
Yaiza: That winter was very, very cold and some friends died. (D)
P: Yeah, whose friends died? Were they Mr Brocklehurst's friends, Miss Temple's friends or Jane Eyre's friends? (I)
Yaiza: **Jane Eyre's friends- (R)**
P: OK. So, that winter was very cold and some of Jane's friends died. (RR)
(S1-TP262-268)
Tipo de actividad: A2b

P: Anybody, right, Tommy [voluntario].
Tommy: Jane Eyre smelt ehm smoke.
P: Yeah, she, she smelt ehm smoke. Was it in the morning, in the afternoon or in the evening?
Tommy: In the ...-
P: In the night, actually.
Tommy: In the night. Then, she go the corridor- (D)
P: She ...-? (I)
Tommy: **went to the corridor. (R)**
P: Yeah. (RR)
(S6-TP138-146)
Tipo de actividad: A2b

P. All right, then. Let's go backwards and see if you remember this. What did Fran say? Fran said, Fran said that you ...- Anybody? ¿Quién se acuerda de eso? Isa [voluntaria]
Isa: mustn't .. listening- (D)
P: You mustn't-? (I)
Isa: **listen walkman in class. (R)**
P: You mustn't listen to a walkman in class. (RR)
(S7-TP31-35)
Tipo de actividad: A3

P: Jane liked him and wondered if he liked her too, se preguntaba, if he liked her too. Soon- Yurena [voluntaria].
Yurena: Soon she fall in love with him. (D)
P: Soon she-? (I)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Yurena: **fell in love with him. (R)**
P: fell in love with him. All right. (RR)
(S10-TP122-126)
Tipo de actividad: A2b

P: OK, the people, the people, what did the people do? Yurena [voluntaria].
Yurena: The people laughed -
P: The people laughed -
Yurena: because the two boys catch a ... - (D)
P: What is *a fight*?
AA: *Pelea.*
P: OK, so you said that the people laughed because the two boys...? (I)
Yurena: **caught- (R)**
P: caught , te salió a ti sola la 2ª vez. (RR)
(S11-TP195-203)
Tipo de actividad: A2c

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 6. Correcciones implícitas relacionadas con el significado y con la gramática. Organización de la clase: gran grupo.

Tarea[1]	Ejemplo[2]	Corrección	Reacción
A3	P: Will everyone speak the same language? Yaiza: Ehm people will **live-** P: will **speak-** Yaiza: will **speak-** P: the same language. Yaiza: the same language. (S1-TP23-28)	Cambio de vocablo	Repetición de la corrección
A2d	P: Now, what did they see? See-saw-seen. Fran [voluntario]. Fran: They, they saw [mal pronunciado]- P: Yes, they saw- Fran: a thief- P: Yeah. Fran: that was ehm .. - P: breaking- Fran: breaking the **window shop**. P: Excellent, the **shop window**, excellent. They saw a thief that was breaking the shop window, excellent, yes, and what did the man do in picture two?, what did the man, the thief, do in picture two? Anybody, picture two. Isa [voluntaria], what did the man do? (S2-TP182-190)	Cambio de vocablo	Continuación del intercambio oral

[1] Los códigos corresponden a las siguientes tareas: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A2d); ejercicio estructural no mecánico (A3); ejercicio de transferencia de información (A5).

[2] En negrita aparece la palabra o estructura que es objeto de interés en cada ejemplo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A3	P: Ok, what may happen if you go to the toilet? Isa: If I go to the toilet, I **must** ehm- P: I **may-** Isa: I **may lost** the, that film. (S4-TP61-64)	Cambio de vocablo	Incorporación de la corrección al enunciado
A3	P: Ok, what may happen if you go to the toilet? Isa: If I go to the toilet, I must ehm- P: I may- Isa: I **may lost** the, that film. P: Right, you **may lose** what? Isa: the- P: **miss, miss, te pierdes what? You may miss what**? Isa: the.. film. P. You may miss the film, OK?, puede que te pierdas- AA: la película P: la película, OK?, if she goes to the toilet, she may miss the film, all right? (S4-TP61-71)	Cambio de vocablo	Continuación del intercambio oral
A3	P: You may go back home, of course, you may go back home. What may happen if you go back home? Paola. Paola: If I go back home, I, I may **arrive** to the cinema again. P: You may **go** to the cinema again. All right, if you go back home. Listen, listen, Agustín, ¡por Dios Santo!, sácanos del cine. If you go back home, you may go back to the cinema again! (S4-TP75-77)	Cambio de vocablo	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A3	P: Isaac, listen, where will you be two years from now, two years from now, by the year two thousand and, is it two thousand and one? Where will you be?, where will you be? Isaac: I work- Alejandro: I will- Isaac: No, I will work in the **contrucción**. P: **Building**, **building**, really? You'll be there? Isaac: I'll work. P: So, you will be ehm building, you will be a builder. Tommy: With me. (S2-TP107-114)	Traducción	Continuación del intercambio oral
A3	P: How about you, Tommy? Tommy: I may have for dinner tonight a glass of coca-cola. P: A glass of coke, a glass of coke, good. OK, then. (S4-TP217-219)	Traducción	Continuación del intercambio oral
A2a	P: What will Mr. Morris do? He will live in a tent, number one. Number two. Anybody for two? Yaiza [voluntaria] Yaiza: He will walk on **the** bridge. P: All right, he will walk on **a** bridge. Now, what is a bridge? (S2-TP31-33)	Cambio de determinante definido/indefinido	Continuación del intercambio oral
A2d	P: He was probably an actor, an actor, yeah. All right, Isa [voluntaria]. Isa: The policeman saw **a** boy- P: The policeman saw **the** boy, yes- Isa: and it was a film. (S2-TP230-233)	Cambio de determinante definido/indefinido	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A3	P: All right, if you go back home. Listen, listen, Agustín, ¡por Dios Santo!, sácanos del cine. If you go back home, you may go back to the cinema again! Of course, Agustín, If I go to the cinema again- Agustín: If I go to the cinema- P: again Agustín: I may buy **other** coke. P: **Another** coke!, you may buy another coke, you may buy a Fanta, you may buy a Fanta orange, OK? Now, what my happen if you buy a Fanta orange? (S4-TP77-81)	Cambio de determinante indefinido	Continuación del intercambio oral
A3	P: You may buy a Fanta orange, so, if I, maybe if you buy a Fanta orange, you may go to the toilet again, you may go to the toilet. What may happen if you go to the toilet again? Euri: If I go to the toilet again - P: if you go to the toilet again, what may happen, then? Euri: I, I may go **to the** home again. P: You may **go home** again. Tommy, what may happen if you go home again? (S4-TP89-93)	Exclusión de determinante definido y de preposición	Continuación del intercambio oral
A3	P: All right, then. So, let's go backwards and see if you remember this. What did Fran say? Fran said, Fran said that you ... Anybody? ¿Quién se acuerda de eso? Isa [voluntaria]. Isa: mustn't.. listening- P: You mustn't- ? Isa: **listen walkman** in class. P: That's it, you mustn't listen **to a** walkman in class. What did Isaac say? (S7-TP31-35)	Inclusión de determinante indefinido y de preposición	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A3	P: Paloma, what did Paloma say? Fran [voluntario]. Fran: Ehm she say we mustn't ehm **run ehm corridor**. P: Excellent. She said that we **mustn't run in the corridor.** Right, and Isa? What did she say? What did Isa say? What did she say? (S7-TP47-49)	Inclusión de determinante indefinido y de preposición	Continuación del intercambio oral
A3	P: Borja, where would you go? Borja: I would **go my bed**. P: You would **go to bed**, you would **go to bed**. Leti, where would you go? (S5-TP64-66)	Sustitución de determinante posesivo por preposición	Continuación del intercambio oral
A2b	P: By coach. She arrived there, she arrived there by coach. OK, then, so, we have Jane at Thornfield Hall, and now, what happens? Isa [voluntaria], listen. Isa: When .. Jane ... ehm- P: arrived <u>at</u>- Isa: <u>arrived</u> at Thornfield Hall. P: Yes, what happened? Isa: She .. met Adéle and the maid, and ..- P: Miss <u>Fairfax</u>- Isa: The <u>maid.</u> P: The maid, good. And what happened? Isa: Ehm she...- P: Miss Fairfax- Isa: Miss Fairfax ehm .... showed **the**, the beautiful room. P: Yes, showed **her** the beautiful room, it was going to be Jane Eyre's room. All right, next, siguiente, next, anybody, right, Yaiza [voluntaria]. (S6-TP83-95)	Sustitución de un determinante definido por un pronombre posesivo	Continuación del intercambio oral
A3	P:Yurena, where would you be? Yurena: I would be **to** the cinema. P: You'd be **at** the cinema, you'd be at the cinema. Angela, where would you be? (S5-TP34-36)	Cambio de preposición	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2b	P: And you are not using *belong*? Alejandro: Ay! Thornfield Hall **belonged Mr Rochester**. P: Right, Thornfield Hall **belonged to, belonged to Mr Rochester**, because he was the owner of Thornfield Hall, all right? Rochester was the owner of Thornfield Hall, it was, it belonged to him. And one day, what happened? (S6-TP99-101)	Inclusión de preposición	Continuación del intercambio oral
A3	P: Do you think people will go to, children will go to school in 100 years? Personally I think children will go to school, ¿de qué vivo yo? Alejandro: I don't agree. P: You don't agree with me, why not? Alejandro: Because I think that children, all the children, will **go to have** a ...- P: They **will have** a computer at home. Alejandro: A computer- P: at home, and you think they will not go to school? (S1-TP1-7)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral
A2b	P: Mr Rochester was the owner of Thornfield Hall, but he- Adéle's father. Alejandro: **didn't was-** P: He **wasn't** Adéle's father, OK? Do you understand this? Mr Rochester was the owner of Thornfield Hall, but he wasn't Michelle's father. (S1-TP172-174)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral
A2c	P: They heard a big noise- Yaiza: and see, saw a man broke, **broking** the shop window with a brick. P: Excellent, so the two, the two boys were there and they saw a man **breaking**, yeah? **breaking** a shop window with a brick. Excellent, and then, what did the boys do? What did they do?, Alejandro [voluntario], what did the children do? (S3-TP7-9)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A3	P: Anybody here, Yeray, what will you do if your friend has got the flue. Come on, you can do it on, on the spot. A ver, listen, your best friend has got the flu. Yeray: Ehm, ehm ... P: What will you do, what won't you do? Yeray: Ehm ... I will stay at home - P: You will stay at home - Yeray: and ehm, and I won't play. P: You won't play, but if you have, you haven't got the flu, it is your friend. Yeray: Yes. P: and you won't play, why, why not? Yeray: Because I **don't have** noone to play. P: Oh! You have noone to play with, I see, that's good, you have noone to play, I, I'm sorry, that's OK. (S3-TP64-74)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral
A3	P: You may get tired of paying for coke, you may get tired. OK, what may happen if you get tired? Mercedes: If I **may tired-** P: If I **get tired-** Mercedes: If **I get**, I **get tired**- P: Yeah. Mercedes: I may have to go to the toilet. (S4-TP53-58)	Cambio de forma verbal	Incorporación de la corrección al enunciado
A3	P: Paloma, what may happen if you miss the film, if you miss part of the film? Paloma: If I miss the film, I go back to my house. P: I **may-** Paloma: I **may** go back to my house. (S4-TP71-74)	Cambio de forma verbal	Incorporación de la corrección al enunciado

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A3	P: Ok, what may happen if you go to the toilet? Isa: If I go to the toilet, I must ehm- P: I may- Isa: I **may lost** the, that film. P: Right, you **may lose** what? Isa: the- P: miss, miss, te pierdes what? You may miss what? Isa: the.. film. P. You may miss the film, OK?, puede que te pierdas- AA: la película P: la película, OK?, if she goes to the toilet, she may miss the film, all right? (S4-TP61-71)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral
A3	P: Javi, what may happen if you watch football, if you play football, sorry? Javi: If I **may play**- P: Si juego, if I **play football**- Javi: If I **play football**- P: I may- Javi: I may ...- P: you may lose or win? Javi: win. P: You may win. (S4-TP133-141)	Cambio de forma verbal	Repetición de la corrección
A3	P: You may sleep. Good. What may happen if you sleep? Yeray: If I sleep, I wake up. P: I **may**- Yeray: **wake up**. P: you **may wake up**. Si duermes, puede que te despiertes, you may wake up. OK. (S4-TP101-105)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A3	P: You like football. Fran [voluntario], what would you do? Fran: I **would not dance, dancing**. P: You **would not go dancing**, you would not go dancing, not with this music. OK, number six, this is the last one: Who would you be with? ¿Con quién estarías? (S5-TP79-81)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral
A3	P: More people, Fran [voluntario]. Fran: You **mustn't listening** to walkman, walkman [mal pronunciado]- P: in class. Fran: ehm in class. P: You **mustn't listen** to a walkman in class. Right, you mustn't listen to a walkman in class. All right, then. So, let's go backwards and see if you remember this. What did Fran say? (S7-TP27-31)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral
A2b	P: Number 1. Listen. OK, OK. Borja. Borja: Mr. Rochester thank Jane for **save** his life. P: All right. Mr Rochester thanks Jane for **saving** his life. Now, 2, any volunteer. Noelia [voluntaria]. (S10-TP118-120)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral
A3	P: You'll be at school, good. Borja, and you? Where will you be an hour from now? Borja**: I will at school.** P: **You will be at school**, too, you'll be at school, good. (S2-TP73-75)	Inclusión de forma verbal	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A3	P: Euri [voluntario]. Listen. Euri: I won't leave home- P: You won't leave home, and what will you do?, affirmative. Euri: **I will very kind** with her. P: **You will be very kind** with her or to her, you will be very kind with her, to her. Now, you were rude to your teacher in class, you were very rude to your teacher, Yurena [voluntaria]. (S3-TP56-60)	Inclusión de forma verbal	Continuación del intercambio oral
A2b	P: Noelia [voluntaria]. Noelia: Her uncle **take** care of her and he was very kind to her but he died too. AA: **took** P: Excellent, yeah? Her uncle, her uncle took care of her. (S1-TP88-91)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral
A2b	P: OK. So, that winter was very cold and some of Jane's friends died, and a few years later what happened? Víctor [voluntario]. Víctor: A few years later Jane **become** a teacher at Lowood. P: Yes, she **became** a teacher at Lowood, and one day, one day she, she, you know, what happened one day, one day? Puri [voluntaria]. (S1-TP268-270)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2d	Tommy: Bill and Joe hear the, **hear** the window crash. P: All right, good. Bill and Joe **heard [subiendo el tono de voz]** the window crash. Is it right? Yes?, or they, they just heard, they just **heard [subiendo el tono de voz]** a big, big- AA: noise P: noise, OK, they heard a big noise. (S2-179-182)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral
A3	P: Isaac, listen, where will you be two years from now, two years from now, by the year two thousand and, is it two thousand and one? Where will you be?, where will you be? Isaac: I **work-** Alejandro[3]: I **will-** Isaac: No, I **will work** in the construcción. (S2-TP107-111)	Cambio de tiempo verbal	Incorporación de la corrección al enunciado
A2c	P: Yeah, they chased, they followed, they ran, they ran after the thief, they ran after the thief and .. why? Alejandro: Because the thieves ...- P: It's only one thief, actually. Alejandro: wasn't...- P: Alejandro, it is only one thief. Alejandro: Ah! P: Two children and one thief. Alejandro: the thief **was stealing** some watches. P: OK, so they ran after the thief, because he **had stolen** some watches, yeah?, because the thief **had stolen**, what is the thief had stolen? (S3-TP11-19)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral

[3] Corrección hecha por un compañero en voz alta.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

BIBLIOTECA GENERAL

A2b	P: Jane heard a mad laugh, all right? And the following day, Jorge, what, what did she do? Jane, one night, she heard a mad laugh, OK? Oyó una risa- Jorge: loca. P: Loca, alocada. And the following day, where did she go? Any idea where she went? Alejandro: Went for a walk. P: She ...-? Alejandro: went for a walk. Jorge: Ah!, Jane Eyre er go for a walk. P: went for a walk, OK? Jane Eyre went for a walk and what did she see? Jorge: Ah!, went. She saw .. a black horse and – (S6-TP103-11)	Cambio de tiempo verbal	Repetición de la corrección
A2b	P: ¿Tú te acuerdas cómo decir *por eso, por eso*? Tommy: *That's why.* P: That is why, that is why- Tommy: That is why she **go** Mr. Rochester room, no? P: Right, she **went** to Mr Rochester's room- Tommy: and she **saw** fire in the bedroom. (S6-TP152-157)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral
A2b	P: Right, she went to Mr Rochester's room- Tommy: and she saw fire in the bedroom. P: Right, y ella tiró agua, how do you say that? Tommy: She **throw** water in the bed and ... him- P: And-, correct. And she **threw** the water on the bed and over him, over Rochester. And then, Tommy, she walked or do you think that she ran towards the room? (S6-TP156-160)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A5	P: Now, what was she wearing that her mother didn't like? What was she wearing? Anybody, Agustín, what was Judy wearing? Agustín: Ehm.... she **wears** a short skirt. P: Yeah, she **was wearing** a very, very short skirt. And did her mother like it? (S8-TP13-15)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral
A2c	P: Oh, they apologised to the policeman, yeah. Yaiza: because it **is** a film- P: OK, because it **was** a film, it wasn't a- AA [incluida Yaiza]: robbery. (S11-TP213-216)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral
A4	P: Really? You hate that? And Fran [voluntario], you? Fran: I hate ..- P: iron- ironing is planchar. Fran: I hate washing the glass. P: The glasses and the dishes, you hate to do that. Do you do it every day? Fran: No. (S7-TP162-167)	Cambio de singular a plural	Continuación del intercambio oral
A2b	P: But which of the two is richer: Adéle or Jane? Who has got more money? AA: Adéle. P: Adéle, of course, because Mr Rochester took care of her, and Mr Rochester is a very - AA [entre los que está Alejandro]: **richer** P: **a very rich man. Una palabrilla que sabemos para esto que es lo más ya. When you have a-** Alejandro: **richer.** (S1-TP292-297)	Comparati-vo	Repetición del error

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	P: *Disculparse*, right. Yaiza [voluntaria] Yaiza: **The two boys apologised-** P: The two boys apologised- Yaiza: **and the policeman-** P: Yes. Yaiza: because- P: Oh, **they apologised to the policeman**, yeah. Yaiza: because it is a film- (S11-TP207-214)	Reelaboración del enunciado	Continuación del intercambio oral
A2d	P: Yes? OK, why was he angry?, why was he angry? He was very angry, why? Pili: **The, the angry, the, the man**, a ver- P: **Yeah, the man was angry-** Pili: **The man was angry** ehm- P: Yeah, because he was the director, yeah? OK, he was angry because he was the director. (S2-TP250-254)	Reelaboración del enunciado	Repetición de la corrección

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 7. Correcciones implícitas relacionadas con la pronunciación. Organización de la clase: gran grupo.

Tarea[1]	Ejemplo[2]	Reacción
A2b	P: OK, ehm her-, who was not kind? Who was very unkind? AA: Her aunt. P: Her aunt, Mrs- Alejandro: **Reed [mal pronunciado].** P: **Mrs. Reed**. All right, **Mrs. Reed** was very unkind. She- AA: hated Jane. (S1-TP93-98)	Continuación del intercambio oral
A2b	Noelia: Mr Rochester was owner of **Thornfield Hall [mal Pronunciado].** P: **Thornfield Hall.** Noelia: He wasn't Adéle's father. (S1-TP285-287)	Continuación del intercambio oral
A2d	P: Mercedes [voluntaria], where were Bill and Joe in picture one? Mercedes: They were.. on the **pavement [mal pronunciado].** P: Yeah, for example, they were on the **pavement**, they were standing on the **pavement**, they were in the street. Any other idea? Do you know what a *jewellery* is? (S2-TP168-170)	Continuación del intercambio oral
A2d	P: Now, what did they see? See-saw-seen. Fran [voluntario]. Fran: They, they **saw [mal pronunciado]-** P: Yes, they **saw-** Fran: a thief- (S2-TP182-185)	Continuación del intercambio oral

[1] Los códigos corresponden a las siguientes tareas: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A2d); ejercicio estructural no mecánico (A3).

[2] En negrita aparece la palabra que es objeto de interés en cada ejemplo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A3	P: Diana. Diana: My ambition is to travel to **Australia [mal pronunciado].** P: To travel to **Australia**. Right, Yurena. (S3-TP85-87)	Continuación del intercambio oral
A2b	P: But why? Why did the man fall off the horse? Why did the man fall off the horse? Jorge: Ehm because the horse slipped **[mal pronunciado].** P: **Slipped**, good. Jorge: **slipped [bien pronunciado]**. (S6-TP122-125)	Repetición de la corrección
A3	P: More people, Fran [voluntario]. Fran: You mustn't listening to walkman, **walkman [mal pronunciado]** P: in class. Fran: Ehm in class. P: You mustn't listen to a **walkman** in class. Right, you mustn't listen to a walkman in class. (S7-TP27-31)	Continuación del intercambio oral
A3	P: Alejandro, what is your star sign? Alejandro: **Sagittarius [mal pronunciado].** P: **Sagittarius**. Euri, what is your star sign? (S9-TP1-3)	Continuación del intercambio oral
A3	Agustín, what is your star sign? Agustín: **Cancer [mal pronunciado].** P: **Cancer**. Paola, yours? (S9-TP7-9)	Continuación del intercambio oral
A3	P: Paola, yours? Paola: **Sagittarius [mal pronunciado].** P: **Sagittarius**. Dania, yours? (S9-TP9-11)	Continuación del intercambio oral
A3	P: And yours, Angela? Ángela: **Sagittarius [mal pronunciado].** P: **Sagittarius!** All the Sagittarius people raise your hand. (S9-TP15-17)	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	P: Any volunteers? Do we have any volunteers for a, a, b, c, d, etc.? Right, Fran [voluntario], listen. Fran: One beautiful day, the, the boys were in the street, and they .. listen a noise, the, **the thief [mal pronunciado] ... -** P: **the thief** Fran: **the thief [bien pronunciado]** was ehm ... the thief [mal pronunciado] ... ehm- P: Look at the blackboard, look at the blackboard, you can have a little help. Fran: breaking a window. (S11-TP177-182)	Incorporación de la corrección
A3	P: You spend your money on food. All right. Ehm Noelia, what do you spend your money on? Noelia: **Cigarettes [mal pronunciado]** P: I spend my money on **cigarettes**. Can you say that? I spend my money on cigarettes. I spend my money on **cigarettes**. Noelia: I spend- P: my money- Noelia: my money on ... **cigarettes [mal pronunciado].** P: on **cigarettes**. Fani, what about you? (S11-TP248-254)	Repetición del error

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 8. Intercambios[1] con solicitudes de reformulación. Negociaciones de carácter conversacional[2]. Organización de la clase: pequeños grupos.

1. Indicación de incomprensión total o parcial (I) del enunciado detonante o parte de éste.

a. Petición de confirmación mediante la repetición de una parte del enunciado.
Alejandro: Ehm what did the man in the picture do? The man ran, ran away. (D)
Borja: **Awake? (I)**
(S2-TP125-126)
Tipo de actividad: A2d

Paola: One day that Bill and Joe was ehm- one day, when Bill and Joe-
Fran: No, escuchad, escuchad: One beautiful day, Bill and Joe ehm .. saw [mal pronunciado] that a thief ehm .. broking the window shop [mal pronunciado]. (D)
Paola: ¿Qué dijo? **Saw [bien pronunciado]? (I)**
(S3-TP167-169)
Tipo de actividad: A2c

Tommy: No, espérate, ehm then, cuando ella, when she went to the corridor- (D)
Isaac: **the corridor? (I)**
(S6-TP73-74)
Tipo de actividad: A2b

Isaac: Ehm .. one day, the boys, ehm ...-
Tommy: walked- (D)
Isaac: **walked-? (I)**
(S11-TP19-21)
Tipo de actividad: A2c

[1] En negrita aparece el turno de palabra que es objeto de interés en cada sección.
[2] Cada tipo de actividad está representado por un código: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A2d).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

b. Petición de aclaración mediante la repetición de una parte del enunciado detonante.
Borja: Ah! Why did the boys chase him? Ehm they, they, they chase, perseguir, ehm ... the man, him ehm to catch it. (D)
Alejandro: **To? (I)**
(S2-TP128-129)
Tipo de actividad: A2d

c. Petición de aclaración formulada en L1.
Noelia: Where were Bill and Joe in picture one?
Leti: They were ... ehm in the road [mal pronunciado], en la calle.
Noelia: They were in a film. (D)
Leti: **¿Dónde? (I)**
(S2-TP144-147)
Tipo de actividad: A2d

Tommy: The corridor, claro, el pasillo, saw the smoke, and then she go to Mr Rochester ehm .. room and she saw a fire. (D)
Isaac: **¿Qué? (I)**
(S6-TP75-76)
Tipo de actividad: A2b

Fran: What was the Indian doing in picture one?
Agustín: He was .. ehm he was, he was looking for a porter. (D)
Fran: **¿Estaba-? (I)**
(S7-TP188-190)
Tipo de actividad: A2d

2. Respuesta a la indicación de incomprensión. (R)

a. Repetición de una parte del enunciado detonante.
Noelia: Where were Bill and Joe in picture one?
Leti: They were ... ehm in the road [mal pronunciado], en la calle.
Noelia: They were in a film. (D)
Leti: ¿Dónde? (I)
Noelia: **In a film. (R)**
(S2-TP144-148)
Tipo de actividad: A2d

Paola: One day that Bill and Joe was ehm- one day, when Bill and Joe-
Fran: No, escuchad, escuchad: One beautiful day, Bill and Joe ehm .. saw [mal pronunciado] that a thief ehm .. broking the window shop [mal pronunciado]. (D)
Paola: ¿Qué dijo? Saw [bien pronunciado]? (I)
Paloma: **saw [bien pronunciado] (R)**
Fran: **Window shop.[mal pronunciado] (R)**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Paloma: vieron
¡Fran: Ah! Ah!
Paola: No, primero escucharon, ehm, ehm one day, Bill and Joe heard a noise and they, they *
(S3-TP167-174)
Tipo de actividad: A2c

b. Repetición y traducción a la L1 de una parte del enunciado detonante.
Alejandro: Ehm what did the man do in picture two? The man ran, ran away. (D)
Borja: Awake? (I)
Alejandro: **Away, se escapa. (R)**
Borja: Ah!
(S2-TP125-128)
Tipo de actividad: A2d

Borja: Ah! Why did the boys chase him? Ehm they, they, they chase, perseguir, ehm the man, him ehm to catch it. (D)
Alejandro: To? (I)
Borja: **To catch it, para cogerlo. (R)**
(S2-TP128-130)
Tipo de actividad: A2d

Tommy: No, espérate, ehm then, cuando ella, when she went to the corridor- (D)
Isaac: the corridor? (I)
Tommy: **the corridor, claro, el pasillo**, saw the smoke, and then she go to Mr Rochester ehm .. room and she saw a fire. **(R)**
(S6-TP73-75)
Tipo de actividad: A2b

Fran: What was the Indian doing in picture one?
Agustín: He was .. ehm he was, he was looking for a porter. (D)
Fran: ¿Estaba-? (I)
Agustín: **looking for a porter, buscando un portero. (R)**
(S7-TP188-191)
Tipo de actividad: A2d

c. Traducción a la L1 de una parte del enunciado detonante.
Tommy: The corridor, claro, el pasillo, saw the smoke, and then she go to Mr. Rochester ehm .. room and she saw a fire. (D)
Isaac: ¿Qué? (I)
Tommy: **Fue a su cuarto y- (R)**
Leti: She went to the corridor and-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tommy: and saw smoke, no, she saw ehm the candle [lee esa parte de la historia en el libro]. *¿Hate* qué significa, *hate* qué significa?
(S6-TP75-79)
Tipo de actividad: A2b

Isaac: Ehm .. one day, the boy ehm ...-
Tommy: walked- (D)
Isaac: walked? (I)
Tommy: **estaba caminando por la calle. (R)**
(S11-TP19-22)
Tipo de actividad: A2c

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 9. ***Intercambios[1] con solicitudes de reformulación. Negociaciones de carácter didáctico[2]. Organización de la clase: pequeños grupos.***

---

1. Indicación de incomprensión total o parcial (I) del enunciado detonante o parte de éste.

a. Petición de confirmación mediante la repetición de una parte del enunciado.
Fran: Why were they surprised and frightened? Ehm because they.... they-
Agustín: Espérate, when, when-
Fran: Ehm they, they..-
Agustín: they saw-
Fran: they saw [mal pronunciado]-
Agustín: they saw [Bien pronunciado]-
Fran: they saw [bien pronunciado]-
Agustín: a snake.
Fran: a snake [mal pronunciado] (D)
Agustín: **a snake? [tal y como lo pronunció Fran] (I)**
(S7-TP221-230)
Tipo de actividad: A2d

Paloma: What did the man and the boy do?
Paola: The man he took-
Paloma: No, the man was stealing the box of the Indian. Estaba robando- (D)
Paola: **the box of the Indian? (I)**
(S7-TP245-248)
Tipo de actividad: A2d

b. Petición de confirmación mediante la repetición de una parte del enunciado detonante o parte de éste y presentación de alternativa.

Agustín: The children apologised-
P[3]: The children- OK, Javi.
Agustín: apologised-
P: apologised-
Agustín: and the.. policeman talking with, with they. (D)

---

[1] En negrita aparece el turno de palabra que es objeto de interés en cada sección.
[2] Cada tipo de actividad está representado por un código: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A2d).
[3] La profesora se incorporó a este pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P: **OK, and the policeman.. talking or talked? (I)**
(S11-TP104-109)
Tipo de actividad: A2c

P: Ahora dime: "Y dijo que era una película, que no era un robo".
Agustín: And he said [mal pronunciado]-
P: Muy bien.
Agustín: ehm to the children he is a ... - (D)
P: **he is or it is? (I)**
(S11-TP111-115)
Tipo de actividad: A2c

c. Petición de aclaración formulada en L1.
Tommy: Mr. Rochester ehm - burn, burnt -
Noelia: burnt ehm-
Tommy: all the hall.
Noelia: and she .. helped- (D)
Tommy: **¿Quién? (I)**
(S6-TP55-59)
Tipo de actividad: A2b

2. Respuesta a la indicación de incomprensión (R)

a. Repetición, traducción a la L1 y modificación gramatical de una parte del enunciado detonante.
Tommy: Mr. Rochester ehm - burn, burnt -
Noelia: burnt ehm-
Tommy: all the hall.
Noelia: and she .. help- (D)
Tommy: ¿Quién? (I)
Noelia: **and she, ella, Jane Eyre. (R)**
(S6-TP55-60)
Tipo de actividad: A2b

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

b. Modificación gramatical.

Paloma: What did the man and the boy do?
Paola: The man he took-
Paloma: No, the man was stealing the box of the Indian. Estaba robando- (D)
Paola: the box of the Indian? (I)
Paloma: **Pero, mi niña, or the Indian's box. (R)**
Paola: Bueno, pues ya está. (RR)
(S7-TP245-250)
Tipo de actividad: A2d

Agustín: The children apologised-
P: The children- OK, Javi.
Agustín: apologised-
P: apologised-
Agustín: and the.. policeman talking with, with they. (D)
P: OK, and the policeman.. talking or talked? (I)
Agustín: **talked [mal pronunciado]- (R)**
P: talked to them. (RR)
(S11-TP104-111)
Tipo de actividad: A2c

P: Ahora dime: "Y dijo que era una película, que no era un robo".
Agustín: And he said [mal pronunciado]-
P: Muy bien.
Agustín: ehm to the children he is a ... - (D)
P: he is or it is? (I)
Agustín: **It is a.. film. It wasn't a.... robbery. (R)**
P: Muy bien, it wasn't a robbery. OK, then, E, E now.
(S11-TP111-117)
Tipo de actividad: A2c

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Víctor: One day, Bill and Joe ehm hear- Noelia: a big noise, they saw a thief **stoling** a ..- Leti: **broking-** Agustín: **broking** ehm ... Noelia: shop window- Agustín: shop window and .... - (S3-TP115-120)	Cambio de vocablo	Incorporación de la corrección al enunciado
A2d	Isaac: Ehm the Indian- Leti: was- Isaac: was, ehm stand- [Interrupción. Interviene la profesora] P[3]: standing- Isaac: at the.. **station**. P: Excellent. The Indian was standing at the **airport**. Isaac: Ah! At the **airport**. Who was watching him? (S7-TP259-265)	Cambio de vocablo	Repetición de la corrección
A2c	Borja: Ehm, the two children **atrapan-** Alejandro: **catch, catch-** Borja: catch the, the man. Alejandro: Ah! caught, es pasado, caught. (S3-TP153-156)	Traducción	Incorporación de la corrección
A2c	Paloma: They saw that a thief was broking the shop window. The thief ehm was ehm, **empezó-** Paola: **began**, the thief **began**, he was in jewellery [mal pronunciado] (S11-TP48-49)	Traducción	Continuación del intercambio oral

[3] La profesora se incorporó al pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 10. Correcciones implícitas relacionadas con el significado. Organización de la clase: pequeños grupos.

Tarea[1]	Ejemplo[2]	Corrección	Reacción
A2d	Borja: What did they see? They see.. a ..8.. a one man. Alejandro: They see a man- Borja: ehm **breaking-** Alejandro: **stealing, stealing, robando** Borja: Ah! stealing the .. - Alejandro: stealing the watch shop. (S2-TP120-125)	Cambio de vocablo	Incorporación de la corrección al enunciado
A2d	Noelia: Where were Bill and Joe in picture one? [leyendo] Leti: They were ... ehm in the **road** [mal pronunciado], en la calle. Noelia: They were in a **film**. Leti: ¿Dónde? Noelia: in a film. What did they hear? (S2-TP144-148)	Cambio de vocablo	Continuación del intercambio oral

[1] Cada tipo de actividad está representado por un código: reconstrucción de una narración a partir de fotografías (A2a); reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b) reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y preguntas-clave (A2d).

[2] En negrita aparece la palabra o estructura que es objeto de interés en cada ejemplo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Víctor: One day, Bill and Joe ehm hear- Noelia: a big noise, they saw a thief **stoling** a ..- Leti: **broking-** Agustín: **broking** ehm ... Noelia: shop window- Agustín: shop window and .... - (S3-TP115-120)	Cambio de vocablo	Incorporación de la corrección al enunciado
A2d	Isaac: Ehm the Indian- Leti: was- Isaac: was, ehm stand- [Interrupción. Interviene la profesora] P[3]: standing- Isaac: at the.. **station.** P: Excellent. The Indian was standing at the **airport.** Isaac: Ah! At the **airport.** Who was watching him? (S7-TP259-265)	Cambio de vocablo	Repetición de la corrección
A2c	Borja: Ehm, the two children **atrapan-** Alejandro: **catch, catch-** Borja: catch the, the man. Alejandro: Ah! caught, es pasado, caught. (S3-TP153-156)	Traducción	Incorporación de la corrección
A2c	Paloma: They saw that a thief was broking the shop window. The thief ehm was ehm, **empezó-** Paola: **began**, the thief **began**, he was in jewellery [mal pronunciado] (S11-TP48-49)	Traducción	Continuación del intercambio oral

[3] La profesora se incorporó al pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2b	Noelia: And Jane Eyre helped **the man**. Tommy: **Mr. Rochester**. Noelia: **Mr. Rochester**. Venga, tú [a Isaac] (S6-TP62-64)	Cambio de vocablo	Repetición de la corrección
A2d	P[4]: The zoo, zoológico. All right, then. And where were the man and the boy in Picture 6? Leti: **He, he-** P: **They** were- Leti: **They** were in the forest. (S7-TP284-287)	Cambio de vocablo	Incorporación al enunciado
A2b	Tommy: Mr Rochester said thank to Jane for .. **help** his life. P[5]: Well, OK, or Rochester thanked Jane for **saving** his life. Tommy: **Saving**. P: All right, then. Jane- (S10-TP49-52)	Cambio de vocablo	Repetición de la corrección
A2b	P[6]: All right, then. Jane- Isaac: **listened-** P: No. Jane **liked** him. Tommy: Ah! **Liked-** Isaac: Ah! **Liked-** P: Jane liked him and, and she wondered- (S10-TP52-57)	Cambio de vocablo	Repetición de la corrección
A2c	Fran: They caught, they caught the ..- Isaac: **the man-** Tommy: the, **the thief** and they start fighting. (S11-TP12-14)	Cambio de vocablo	Continuación del intercambio oral
A2c	Paloma: And the thief was very angry because he.. was, he, he **worked-** Paola: he **had-** Paloma: he **had to work** one more day (S11-TP56-58)	Cambio de vocablo	Incorporación de la corrección al enunciado

[4] La profesora se incorporó al pequeño grupo.
[5] La profesora se incorporó al pequeño grupo.
[6] La profesora se incorporó al pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Isaac: They listened- Tommy: They listened- Isaac: **a noise** [mal pronunciado]- Tommy: **a big noise** [bien pronunciado]. They saw a thief, the thief had a, a brick - ¿Oíste? Yaiza, *brick* es ladrillo. (S11-TP40-44)	Inclusión de adjetivo	Continuación del intercambio oral
A2c	Víctor: One day, in the street, two boys hear ....- Leti: **a noise**. Víctor: **a big noise**. Agustín: ¿eso qué es? Noelia: The thief- Víctor: The thief- (S11-TP66-71)	Inclusión de adjetivo	Continuación del intercambio oral
A2a	Fran: No hay que escribir, Tommy. Venga, yo primero. He .. **will** ...- Tommy: He **won't** y- Fran: No, he **will**- Tommy: Mr. *** **will** ehm walk [mal pronunciado] on the bridge. Ehm Mr.- ¿Cómo coño se llama este hombre? Fran: Mr. Morris. Tommy: Mr. Morris **will** .. walk .. the bridge. (S2-TP21-26)	Cambio de afirmación a negación	Rechazo de la corrección

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº. 11. Correcciones implícitas relacionadas con la gramática. Organización de la clase: pequeños grupos.

BIBLIOTECA

Tarea[1]	Ejemplo[2]	Corrección	Reacción
A2d	Fran: ¿Dónde estaban? They, they in forest, they were **in forest.** Agustín: in the forest. Fran: **in the forest**, en el bosque. (S7-TP219-221)	Exclusión de determinante definido	Repetición de la corrección
A2d	Borja: Ah! What did they see? They see .. **a ..8.. a one man** – Alejandro: They see **a** [elevando el tono de voz] **man-** Borja: ehm break- Alejandro: stealing, stealing, robando- (S2-TP120-123)	Exclusión de determinante numeral	Continuación del intercambio oral
A2c	Víctor: A ver, the people laugh [mal pronunciado]. The two children, the two boys, the, the boys ehm **caughted** [mal pronunciado], no, **caught-** Agustín: **caught-** Leti: catch-caught-caught- Víctor: **caught**, a ver, **caught** the.. thief and fought. (S11-TP142-145)	Corrección de forma verbal	Incorporación de la corrección al enunciado
A2b	Paloma: In the middle of the night, she smelt, smelt ehm- Paola: something- Paloma: ella olió algo..... and she **wake up** - Paola: she **woke-** Paloma: **woke up** and saw in the corridor ehm smoke, no, a lot. (S6-TP12-16)	Cambio de tiempo verbal	Incorporación de la corrección al enunciado

[1] Los códigos que representan los tipos de actividad corresponden a las siguientes tareas: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A2d).

[2] En negrita aparece la palabra o estructura que es objeto de interés en cada ejemplo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2b	Paloma: She **go-** Paola: She **went-** Paloma: she **went** to Mr. Rochester's bedroom and the bed it was on fire. (S6-TP16-18)	Cambio de tiempo verbal	Incorporación de la corrección al enunciado
A2b	Isaac: A ver, Ms. Fairfax was the.. maid ehm went to the .. beautiful room. Ya está. La ama de llaves la llevó- le, le, le enseñó- Ms. Fairfax was the maid, **show-** Leti: **showed-** Isaac: **showed** [mal pronunciado] the beautiful room. (S6-TP39-41)	Cambio de tiempo verbal	Incorporación de la corrección al enunciado
A2b	Tommy: Mr. Rochester ehm- **burn, burnt** Noelia: **burnt** ehm- Tommy: all the hall. (S6-TP55-57)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral
A2b	Isaac: Jane **listen** [mal pronunciado]- Tommy: **listened** [bien pronunciado] Isaac: **listened** he- Tommy: him, him Isaac: Ah! No, Jane listened **him** and wonder- (S10-TP2-6)	Cambio de tiempo verbal	Incorporación de la corrección.
A2b	Agustín: A man called Briggs- P[3]: OK. A man called Briggs- Agustín: said- P: said that they- Paola: they **cannot** marry- Agustín: **couldn't**- P: couldn't marry, they couldn't marry because Rochester was- Agustín: married- Paola: married- P: to Bertha Mason, who was a mad woman. (S10-TP107-116)	Cambio de tiempo verbal	Continuación del intercambio oral

[3] La profesora se incorporó al pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Agustín: A thief **begin-** Noelia: **began-** Agustín: **began, began-** Víctor: ¿Por qué no se pone *start*? Agustín: Porque es más o menos lo mismo. (S11-TP137-141)	Cambio de tiempo verbal	Repetición de la corrección
A2d	Isaac: Ehm the Indian- Leti: was- Isaac: was, ehm stand- [Interrupción. Interviene la profesora] P[4]: standing- Isaac: at the .. station. P: Excellent. The Indian was standing at the airport. Isaac: Ah! At the airport. Who was watching him? (S7-TP259-265)	Cambio de forma verbal	Continuación del intercambio oral
A2d	Paola: What did the man and the boy do in picture three? Paloma: Ehm- Paola: **They.. was ..-** Paloma: **they were-** Paola: They **were** .. running away. (S7-TP250-254)	Cambio del número del verbo	Incorporación de la corrección al enunciado
A2c	Paloma: They ran away and, and the, the boys- Paola: when the boys- Paloma: When the boys caught **her, his, they** .. - Paola: They .. catch **him [subiendo el tono de voz]**- Fran: Yo también estoy en el grupo. Paola: Pero no hablas. Paloma: they catch ehm **him-** They caught him. (S3-TP197-203)	Cambio del pronombre como complemento	Incorporación de la corrección al enunciado

[4] La profesora se incorporó al pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2b	Isaac: Jane listen [mal pronunciado]- Tommy: listened [bien pronunciado] Isaac: listened **he-** Tommy: **him, him** Isaac: Ah! No, Jane listened **him** and wonder- (S10-TP2-6)	Cambio del pronombre como complemento	Incorporación de la corrección al enunciado
A2c	Alejandro: and- Borja: and the people laugh- Alejandro: and- Borja: and- Alejandro: fight, fought, pasado. Borja: and **fought the man.** Alejandro: **with the man.** Borja: The people laugh. (S3-TP158-165)	Inclusión de preposición	Continuación del intercambio oral
A2c	Paola: A ver, a ver: after that ehm- Paloma: they, they ran **after-** Paola: **away-** Paloma: They ran **away** and, and the, the boys - (S3-TP196-199)	Cambio de preposición	Incorporación de la corrección al enunciado
A2d	Paloma: Where did the man and the boy go in this picture? Paola: He .. ran **to** the .. car. Paloma: They ran **towards** the car, hacia el coche. (S7-TP256-258)	Cambio de preposición	Finalización de la tarea
A2d	Fran: Después, en la dos, what did they hear [mal pronunciado]. Paola, what did they hear [mal pronunciado]? Tommy: ¿Qué vieron? ¿Qué oyeron? Fran: y.... they.. they hear [mal pronunciado] Tommy: **the window broking, una ventana se rompió, ¿no?** Fran: **Ehm, that ehm a shop window ehm broke.** (S2-TP163-167)	Reconstrucción de una oración	Finalización de la tarea

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Paloma: They ran away and, and the, the boys - Paola: **when the boys-** Paloma: **when the boys** caught her, his, .. - Paola: they .. catch him- Fran: yo también estoy en el grupo. Paola: Pero no hablas. Paloma: they catch ehm him. They caught him. They- Fran: Sí, porque estoy dándole vueltas a la historia. Paola: The people laughed. (S3-TP199-207)	Reestructuración de la oración	Incorporación en el enunciado
A2d	P[5]: And why were they surprised and frightened? Isaac: Porque, because- Isa: ¿Por qué apareció una serpiente? P: Yes, because a snake- Isaac: Because a snake apareció. P: appeared Isa: **Because a snake-** P: **Because they open the lid of the basket and a snake came out.** Leti: **came out.** (S7-TP288-296)	Reconstrucción de una oración	Repetición de la corrección

[5] La profesora se incorporó al pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº12. Correcciones implícitas relacionadas con la pronunciación. Organización de la clase: pequeños grupos.

Tarea[1]	Ejemplo[2]	Reacción
A2b	Leti: The school was awful. Mr no sé qué made her stood on a stool. He said, ehm.. he lose, liked .. to .... quarrel. He made Jane stand there for an hour. However, she loved Mr Temple, the **head [mal pronunciado]** of the school. Noelia: **head [bien pronunciado].** Leti: Ah! **head [bien pronunciado**. Risas] (S1-TP180-182)	Repetición de la corrección
A2b	Víctor: Some years of- a few years later, Jane became a ...- no, a teacher, a.... - Leti: teacher- Víctor: a teacher at **Lowood [mal pronunciado].** Alejandro: **Lowood [bien pronunciado].** Víctor: **Lowood. [bien pronunciado]** Alejandro: One day, she left Lowood and went to work [mal pronunciado] at .. Thornfield Hall, she had to look after an orphan girl called Adèle. (S1-TP183-188)	Repetición de la corrección
A2b	Fran: awful, ehm Mr **Brock-**, **Brock [mal pronunciado]**- a ver- Paloma: **Brocklehurst [bien pronunciado]** Paola: **Brocklehurst [bien pronunciado]** Fran: **Brocklehurst [bien pronunciado]** ehm- (S1-TP208-211)	Repetición de la corrección

[1] Cada tipo de actividad está representado por un código: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A2d).
[2] En negrita aparece la palabra que es objeto de interés en cada ejemplo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2d	Fran: Where were Bill and Joe in picture one? [leyendo] ¿Quiénes eran Bill and Joe? Tommy: Los chiquillos, me imagino. Fran: Que dónde estaban, ¿no? Tommy: Sí. Fran: Bill and .. and Joe, and Joe were in the .. cera. Paola [en el grupo de al lado], ¿cera?, ¿acera? Tommy: **pavement [mal pronunciado]** Paola: **pavement [bien pronunciado, elevando el tono de voz]** Fran: Ah!, **pavement [mal pronunciado]**!, in the .. **pavement [mal pronunciado]** and .... they .. saw [mal pronunciado] vieron ehm in the, in the thief [mal pronunciado] that broken to the window shop. (S2-TP153-160)	Repetición del error
A2c	Leti: One day, Bill and Joe ..8.. saw the thief broking at the, at the **shop window [mal pronunciado]** Noelia: at the **shop window [bien pronunciado], shop window [bien pronunciado]-** Leti: **shop window [bien pronunciado]** Noelia: They saw .. - (S3-TP100-103)	Repetición de la corrección
A2b	Noelia: Ahora tú- Isaac: Que era una profesora francesa- Noelia: Sí. Leti: Sí. Isaac: Ya lo dije, that she was a **French [mal pronunciado]** <u>teacher.</u> Tommy: **<u>French</u> [bien pronunciado]** teacher Isaac: Venga, tú. Ella pertenece a una familia humilde. (S6-TP41-47)	Continuación del intercambio oral
A2b	Isaac: Ah!, entonces, Jane Eyre .. hate, hate Mr. **Rochester [mal pronunciado].** Noelia: Mr. **Rochester [bien pronunciado].** Isaac: Mr. **Rochester [bien pronunciado]** Tommy: Yo digo el siguiente. Jane Eyre smelt, no, Jane Eyre smelt ehm smoke and- (S6-TP68-71)	Repetición de la corrección

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2d	Fran: Why were they surprised and frightened? Ehm because they .... they- Agustín: Espérate, when, when- Fran: Ehm they, they ..- Agustín: they saw- Fran: they **saw [mal pronunciado]**- Agustín: they **saw [bien pronunciado]**- Fran: they **saw [bien pronunciado]**- Agustín: a snake. (S7-TP221-228)	Repetición de la corrección
A2b	Isaac: Jane **listen [mal pronunciado]**- Tommy: **listened [bien pronunciado]**- Isaac: **listened [bien pronunciado]** he - (S10-TP2-4)	Incorporación de la corrección
A2b	Isaac: He .. **thought [mal pronunciado]** she was wonderful. Tommy: **thought [bien pronunciado]** - Isaac: Wonderful, wonderful. (S10-TP8-10)	Continuación del intercambio oral
A2b	Paola: The mad woman- P[3]: The mad woman- Paola: went to Jane's room and- P: and -? Paola: tore her wedding **veil [mal pronunciado]** - P: **veil** Paloma: **veil [bien pronunciado]** - P: Rochester was ehm- (S10-TP86-93)	Repetición de la corrección
A2c	Isaac: They **listened [mal pronunciado]**- Tommy: They **listened [bien pronunciado]**- Isaac: a noise. (S11-TP40-42)	Continuación del intercambio oral
A2c	Isaac: They listened- Tommy: They listened- Isaac: **a noise [mal pronunciado]**- Tommy: **a big noise [bien pronunciado]**. They saw a thief, the thief had a, a brick - ¿Oíste? Yaiza, *brick* es ladrillo. (S11-TP40-44)	Continuación del intercambio oral

[3] La profesora se incorporó al pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Paloma: They saw that a thief was broking the shop window. The thief ehm was ehm, empezó- Paola: began, the thief began, he was in **jewellery [mal pronunciado]** Paloma: **jewellery [mal pronunciado]**. The people laughed when the two boys ** (S11-TP48-50)	Continuación del intercambio oral
A2c	Víctor: ¿Qué coño hace la people aquí? Ah! la people **laughed [mal pronunciado]** Noelia: People **laughed [bien pronunciado]**- Leti: The people **laughed [bien pronunciado]** and the boys catched .. ehm the thief and fight – (S11-TP75-77)	Continuación del intercambio oral
A2c	Javi: The children apologised- P[4]: The children- OK, Javi. Javi: apologised- P: apologised- Javi: and the.. policeman talking with, with they. P: OK, and the policeman .. talking or talked? Javi: **talked [mal pronunciado]**- P: **talked** to them. Ahora dime: "Y dijo que era una película, que no era un robo". (S11-TP104-111)	Continuación del intercambio oral
A2c	P[5]: Leti, what happened? What did the director do? Leti: He was angry- P: Yeah. Leti: and.. he **said [mal pronunciado]**- P: he **said** that he has, he had to work one more day. Leti: one more day. (S11-TP121-126)	Continuación del intercambio oral
A2c	Fran: The, the people **laughed [mal pronunciado]**- Alejandro: The people **laughed [bien pronunciado]** because he- Fran: No, no, when the boys started to fight, la gente- (S11-TP166-168)	Continuación del intercambio oral

[4] La profesora se incorporó al pequeño grupo.
[5] La profesora se incorporó al pequeño grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº13. Correcciones explícitas relacionadas con el significado. Organización de la clase: pequeños grupos.

Tarea[1]	Ejemplo[2]	Corrección	Reacción
A2c	Paola: One day that Bill and Joe was ehm- one day, when Bill and Joe- Fran: No, escuchad, escuchad: One beautiful day, Bill and Joe ehm .. **saw** [mal pronunciado] that a thief ehm .. broking the window shop [mal pronunciado]. Paola: ¿Qué dijo? Saw [bien pronunciado]? Paloma: saw [bien pronunciado] Fran: Window shop.[mal pronunciado] Paloma: vieron Fran: Ah! Ah! Paola: **No, primero escucharon**, ehm, ehm one day, Bill and Joe **heard** a noise and they, they * (S3-TP167-174)	Cambio de vocablo	Continuación del intercambio oral
A2c	Fran: The people laughed [mal pronunciado], laughed [mal pronunciado]- Paloma: then- Fran: **and the director-** Paloma: **No, then, the policeman, the policeman-** Paola: said him, them- Paloma: that it was a film and don't worry, and it wasn't a robbery. The director of the film was very angry- (S3-TP209- 214)	Cambio de vocablo	Continuación del intercambio oral

[1] El código A2c corresponde a la tarea de reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía.

[2] En negrita aparece la palabra o estructura que es objeto de interés en cada ejemplo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Isaac: One day, the boys walked to the street and **saw-** Tommy: **No, and listened** a big noise. Isaac: ¿Noise qué es, ruido? Tommy: Yes, noise. Isaac: Ah!, es verdad. Ellos oyeron- and **listened a big, fuerte ruido, a big noise**, and then- (S11-TP25-29)	Cambio de vocablo	Incorporación de la corrección al enunciado
A2c	Paola: One day, Bill and Joe ehm- Paloma: **was-** Paola: **no, heard** ehm- Paloma: **was-** Paola: no, **heard** a big noise and they ..- Paloma: and they ..? (S3-TP186-191)	Cambio de vocablo	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 14. Correcciones explícitas relacionadas con la gramática. Organización de la clase: pequeños grupos..

Tarea[1]	Ejemplo[2]	Corrección	Reacción a la corrección
A2c	Paloma: The director of the film was very angry- Paola: angry and **the, the boys-** Paloma: **No, the two boys** apologised- Fran: apologised to the policeman. (S3-TP216-219)	Inclusión de determinante numeral	Continuación del intercambio oral
A2b	Fran: Brocklehurst ehm- Paloma: **made, made-** Fran: **make** ehm- Paola: **No, made, made-** Fran: **made** ehm- Paola: her- Fran: her- Paola: stand on a stool y .. (S1-TP211-218)	Cambio de Tiempo verbal	Incorporación de la corrección al enunciado
A2c	Leti: One day, Bill and Joe ..8.. saw the thief broking at the, at the shop window [mal pronunciado]. Noelia: at the shop window, shop window [bien pronunciado] Leti: shop window [bien pronunciado] Noelia: They saw ..- [hablan en español de otras cosas] Leti: They saw the thief in the, in the .... ¿cómo se pronuncia joyería? Agustín: jewellery [mal pronunciado] Noelia: **No, mira, mira: one day, Bill and Joe heard a, a big noise and they saw the thief breaking a.... the shop window. Ehm .. the thief ran away and-** (S3-TP100-106)	Reconstrucción de una oración	Continuación del intercambio oral

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A2c	Borja: One day, two boys catching the thief. Alejandro: **No, one day, ehm, there, there were two boys in front of the jewellery [mal pronunciado], jewellery [mal pronunciado], jewellery [mal pronunciado]** Víctor: Joyería. (S3-TP137-138)	Reconstrucción de una oración	Continuación del intercambio oral

[1] Cada tipo de actividad está representado por un código: reconstrucción de una narración a partir de fichas-guía (A2b) y reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de fichas-guía (A2c).

[2] En negrita aparece la palabra o estructura que es objeto de interés en cada ejemplo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº 15. ***Episodios de solicitud de ayuda[1] relacionados con el significado, con la gramática y con la pronunciación[2]. Organización de la clase: pequeños grupos.***

---

1. Episodios de carácter semántico.

Fran: Bill and.. and Joe, and Joe were **in the .. cera. Paola [en el grupo de al lado], ¿cera?, ¿acera?**
Tommy: **pavement** [mal pronunciado]
Paola: **pavement** [bien pronunciado]
Fran: **Ah!, pavement** [mal pronunciado]!, **in the .. pavement** [mal pronunciado] and .... they .. saw [mal pronunciado] vieron er in the, in the thief [mal pronunciado]-
(S2-TP157-160)
Tipo de actividad: A2d

Alejandro: Where were Bill and Joe in picture one?
Borja: Bill and Joe ehm saw [mal pronunciado] the man ehm....
atracando **sería?**
Alejandro: Vamos a ver, ***break***. Pero vamos a ver, where were Bill and Joe in picture one? They was, they were ... estaban paseando, they were walking.
Borja: Ah!
(S2-TP117-120)
Tipo de actividad: A2d

Isaac: **catch, pero no sé lo que es. ¿Qué es?**
Tommy: **Coger, mira: they caught, they caught the..-**
Isaac: the man.
(S11-TP11-13)
Tipo de actividad: A2c

Isaac: catch, pero no sé lo que es. ¿Qué es?
Tommy: Coger, mira: they caught, they caught the ..-
Isaac: the man.

---

[1] En negrita aparece la parte del turno de palabra que es objeto de interés en cada episodio.
[2] Los códigos que representan los tipos de actividad corresponden a las siguientes tareas: reconstrucción de una narración a partir de fotografías (A2a); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y fichas-guía (A2c); reconstrucción de una narración a partir de fotografías y de preguntas-clave (A2d).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tommy: the, the thief and they start fighting. The boys apologised the policeman and the policeman said: "This is a film, this is not a robbery". ***Spoil*, ¿*spoil* qué era, tú?**
Isaac: **No sé.**

Tommy: **Ah! *destruir*. The boys spoilt the film.**
(S11-TP11-16)
Tipo de actividad: A2c

Tommy: And they see a thief, they saw, porque es el pasado. The thief broke a window. Esto me da que es *romper-*
Isaac: Sí.
Tommy: Broke es romper, **pero *brick* no sé qué coño es. Yaiza [que está en el grupo de al lado], ¿qué es *brick*?**
Yaiza: **break [pronunciado como *brick*]-broke-broken.**
(S11-TP32-35)
Tipo de actividad: A2c

Jorge: A thief begin-
Noelia: began-
Leti: began, began-
Víctor: **¿Por qué no se pone *start*?**
Jorge: **Porque es más o menos lo mismo.**
(S11-TP137-141)
Tipo de actividad: A2c

2. Episodios de carácter gramatical.

Isa [que trabaja en otro grupo]: **¿Cómo uso el *will*, tío [a Fran]?**
Fran: **Will es futuro. Eso es igual que el *do* o el *does*. A lo mejor pones: "He will, he will sleep", él dormirá, futuro. Por ejemplo, he will, he will smell, y para negar, y para negar, sería, por ejemplo, he .. will not ehm won't**
Isa: **¿Y will se puede abreviar con-?**
Fran: **Por ejemplo, "él no comerá", he won't, por ejemplo .. eat, él no comerá. Esto, por ejemplo, para abreviarlo, sería: he, sería: he'll, he'll sleep, él dormirá y he- ella correrá ** ¿sabes ya?**
(S2-TP27–TP30)
Tipo de actividad: A2a

Tommy: Oye, **¿aquí hay que usar el *will*? No, ¿verdad?**
Paola: **No.**
(S2-TP160-161):
Tipo de actividad: A2a

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3. Episodio de carácter fonológico.

Leti: They saw the thief in the, in the.... **¿cómo se pronuncia *joyería*?**
Agustín: **jewellery [mal pronunciado]**
Noelia: No, mira, mira: one day, Bill and Joe heard a, a big noise, and they saw the thief broking a .... the shop window.
(S3-TP104-106)
Tipo de actividad: A2c

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Anexo nº16. Actividades orales puestas en práctica.

A. Ejercicios estructurales mecánicos.

1. Helen is going on a European tour next month. Look at her plans. Where will she be on these dates?

6 – 9 Paris
9 – 11 Munich
11- 15 Vienna
16 – 22 Rome
23 – 28 Athens

(8th) **She'll be in Paris**
(10th) .....
(25th) .....
(14th) .....
(20th) .....

2. Write sentences with **may:**

a. (perhaps I will go to the cinema) **I may go to the cinema.**
b. (perhaps I will see Tom tomorrow) **I** .....
c. (perhaps Kay will be late) **Kay** .....
d. (perhaps it will snow today) **It** .....
e. (perhaps I will wear my new jeans) **I** .....

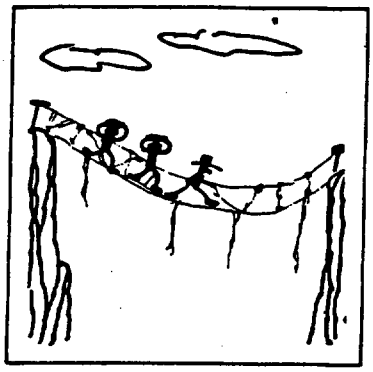
© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

B. Reconstrucciones de una narración

1. What will Mr. Morris do in Africa?



1. .....
.....



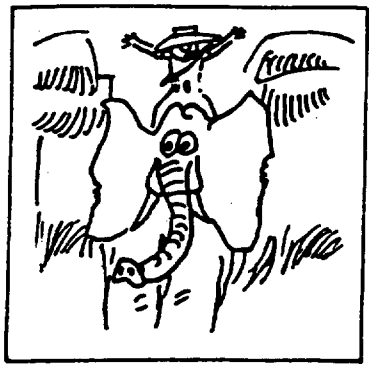
2. .....
.....



3. .....
.....



4. .....
.....



5. .....
.....



6. .....
.....

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

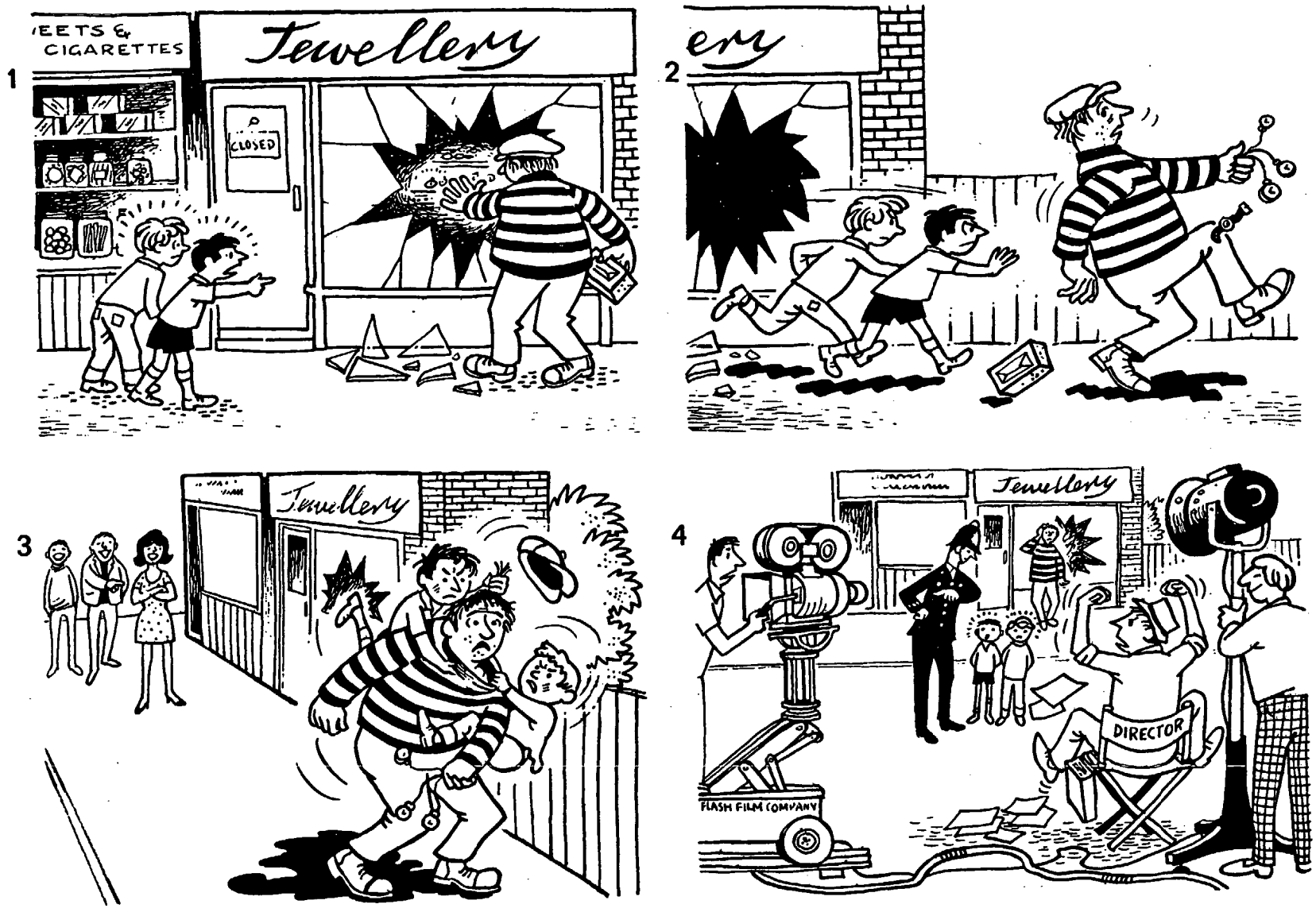
2. *Catching a thief.*

1. shop window, watch, thief, film, camera, mistake; surprised, brave, angry; approach, (to) notice, break, steal, chase, catch, fight, believe, spoil, laugh.

2. a. Where were Bill and Joe in Picture 1?
   b. What did they hear?
   c. What did they see?
   d. What did the man do in Picture 2?
   e. Why did the boys chase him?
   f. What happened in Picture 3?
   g. What did the people in this picture do?
   h. Why didn't the policeman in Picture 4 help the boys?
   i. What did he do?
   j. Why was the man in the chair very angry?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Catching a thief

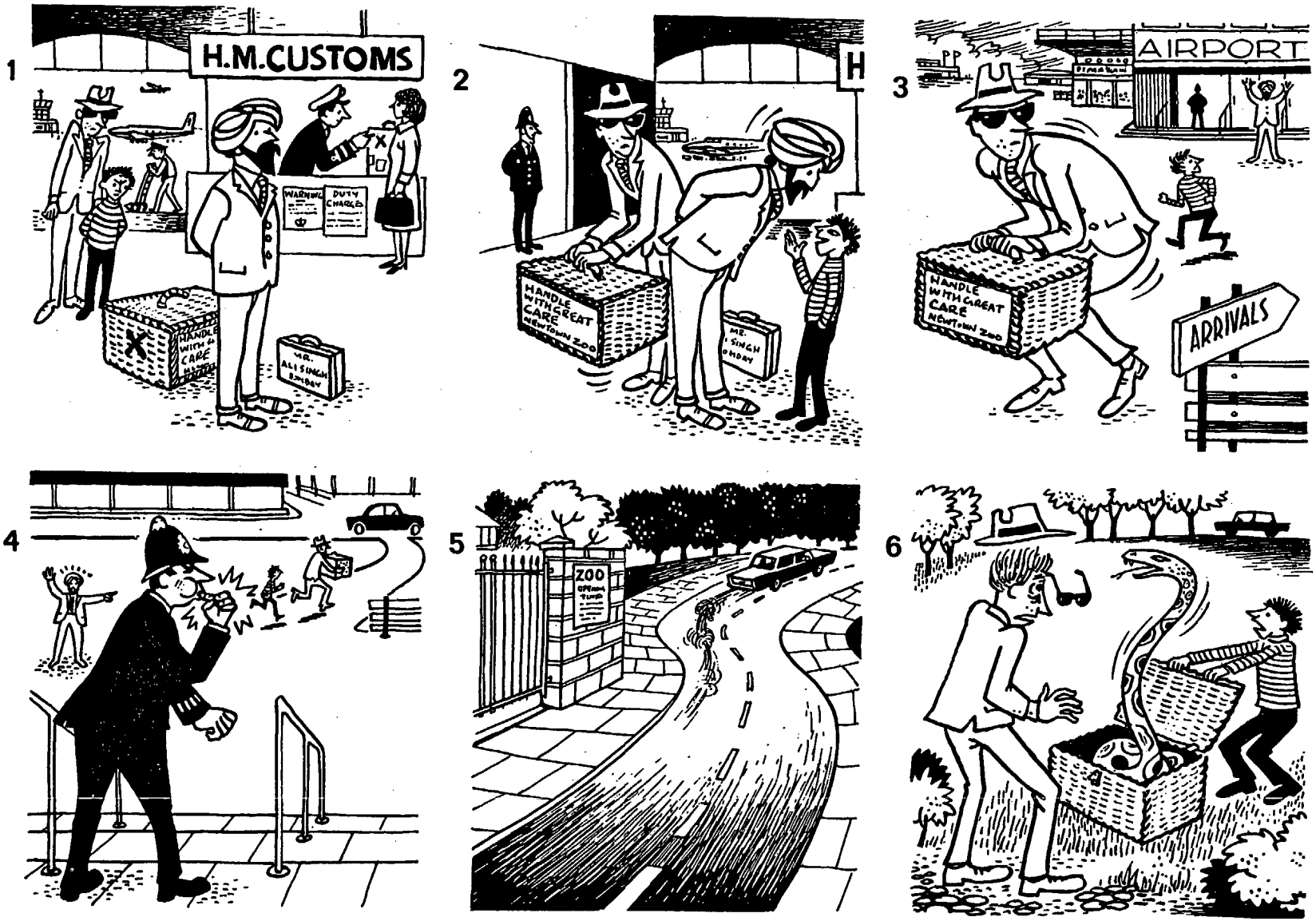


© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3. *A surprise.*
   a. What was the Indian doing in Picture 1?
   b. Who was watching him?
   c. Who spoke to the Indian in Picture 2?
   d. What did the man do?
   e. What did the man and the boy do in picture 3?
   f. What did the policeman do in Picture 4?
   g. Where did the man and the boy go in this picture?
   h. What did the car pass in Picture 5?
   i. Where were the man and the boy in Picture 6?
   j. Why were they surprised and frightened?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A surprise



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

C. Ejercicios estructurales no mecánicos.

1. What will life be like in 100 years from now? Complete the sentences with *will*.
   1. children / go / to school in 100 years?
   2. people / watch / more TV than they do now?
   3. people / read / fewer books?
   4. people / live / longer?
   5. everyone / speak / the same language?
   6. the world's climate / be / different?
   7. life / be / better?

2. Do you think that, in the future, you will
   1. learn a new language?
   2. travel a lot?
   3. move to a different country?
   4. learn a musical instrument or a new musical instrument?
   5. be richer?

   Write sentences

I think Perhaps I don't think	I 'll …

   Example
   I think I'll learn a new language
   or **Perhaps I'll learn a new language**
   or **I don't think I'll learn a new language**

3. Where will you be? Write sentences about yourself. Use **I'll be … / I'll probably be** … / I don't **know where I'll be.**

(tomorrow at 10 o'clock) **I'll probably be on the beach** …… (or **I'll be at work** …….**I don't know where I'll be**)
(one hour from now) I .....
(at midnight) .....
(at 3 o'clock tomorrow afternoon).....
(two years from now) .....

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4. Make promises for the future. Write two for each of the following situations. **Make sure you write one affirmative and one negative each time.**

   1. You watch lots of TV soap operas and you never do your homework. This is not good for you.
   2. You broke a very expensive glass at Joe's party last night
   3. Your mother misses you a lot and she wants you to come home.
   4. You were rude to your teacher in class yesterday.
   5. Your best friend has got the flue and he/she is in bed.

5. Somebody is asking you about your plans. You have some ideas but you are not sure. Use **may** + one of these:

go away	**some shoes**	**fish**
this evening	**to a restaurant**	**tomorrow**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

B. Ejercicio de transferencia de información.

1. Look at these pictures and say what these people will do if they stay at home.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004