

Resumen

Este estudio explora el efecto de la interacción motivada por la tarea dictoglosia (Swain, 1995) en el aprendizaje de las flexiones perfectivas e imperfectivas y analiza si este efecto es diferente según el nivel de conocimiento de los alumnos. Trece alumnos de español como lengua extranjera se distribuyeron en dos grupos (novatos y expertos) según los resultados de un estudio preliminar y se asignaron a tres tipos de parejas (novatos, mixtos y expertos). Los alumnos recibieron instrucción explícita y realizaron dos dictoglosias. De la segunda se extrajeron protocolos del discurso de cada pareja y se analizaron episodios de lengua relacionada (ELR). También se midió la transformación del conocimiento en un diseño pretest-postest por medio de pruebas mixtas ANOVA. Los resultados del estudio revelaron que los alumnos atendieron y reflexionaron acerca de las flexiones. Los alumnos novatos, no los expertos, desarrollaron su conocimiento explícito de forma significativa.

Palabras clave

Aprendizaje de lenguas extranjeras, interacción colaborativa, tareas, atención a la forma, aprendizaje de reglas complejas, flexiones aspectuales

Abstract

This paper explores the interaction effect motivated by the dictogloss-task (Swain, 1995) in learning of perfective and imperfective flexions and analyses if this effect differs depending on the knowledge level of the learners. Thirteen classroom learners of Spanish as foreign language were distributed in two groups (novices and experts) following the results of a preliminary study and were assigned to three kinds of pairs (novices, mixed and experts). The learners got explicit instruction and performed two dictoglosses. From the second one, discourse protocols of each pair and language-related-episodes (LRE) were extracted and analysed. Various ANOVA analyses were used to measure the knowledge development in a pretest-postest design. The results indicated that the learners attended and reflected about the flexions. The novices, but not the experts, developed their explicit knowledge significantly.

Key words

Foreign language learning, collaborative interaction, tasks, focus on form, difficult rules learning, aspectual flexions



1. Introducción

En las últimas décadas se está investigando con especial énfasis el modo de crear en clase escenarios propicios para la adquisición de lenguas (Puyol Berchè, 2001). Se ha sugerido que uno de los medios más relevantes para generar este tipo de escenarios es el uso de tareas que generen interacción significativa entre los alumnos. Esta idea asume que la comprensión del material lingüístico facilita la adquisición de lenguas (Krashen, 1982). La investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL) de la década de los ochenta demostró que modificaciones en el discurso (véase la tabla [1]) entre nativos y no nativos es el mejor recurso para la facilitación de la comprensión (Long, 1980, 1996). Estos estudios revelaron también que estas modificaciones son aún más frecuentes en interacciones entre no nativos (Varonis y Gass, 1985; Griggs, 1998).

[1] Ejemplos de modificaciones en el discurso

Comprobación de la comprensión:	No nativo: <i>Ah, claro. Tienes que esperar unos minutos.</i>
Nativo: <i>Eso. ¿Lo entiendes?</i>	Solicitud de clarificación:
Nativo: <i>Para entrar en el cine debes esperar un rato.</i>	No nativo: <i>Esperar, ¿qué? / ¿Qué significa «rato»?</i>

Pocos estudios han encontrado sin embargo una conexión clara entre interacción y aprendizaje (R. Ellis, 1999; Mackey et al, 2000). Mackey (1999), por ejemplo, encontró una correlación positiva entre interacción y desarrollo para aquellos alumnos que se involucraron de forma más activa en la interacción. Estos alumnos de inglés como lengua extranjera (LE) produjeron estructuras (formación de preguntas) situadas en etapas de desarrollo más avanzadas que otros alumnos que no participaron en ningún tipo de interacción o que se involucraron de modo menos activo. El estudio de Mackey (1999) además sugiere que (1) la interacción funciona como un mecanismo que permite centrar la atención del aprendiente en las formas de la LE que está utilizando y que (2) la transformación del sistema de conocimiento se produce sólo tras procesar esas formas en múltiples ocasiones. Para sostener que la interacción en clase puede facilitar la ASL, la interacción debe ser capaz de dirigir la atención del alumno a un input limitado y controlado (Long, 1996; Doughty, 2001). Esto es fundamental si se considera que el alumno, especialmente en contextos interactivos, se encuentra constantemente expuesto a varias fuentes de estímulos externos que pueden saturar su capacidad de procesamiento. Así lo expresan los resultados que recoge en su trabajo VanPatten (1990, 2002). El investigador sostiene que los alumnos procesan el contenido informativo antes que su forma y que ésta sólo se procesa si el contenido no reporta un coste adicional en sus recursos de atención. Lo que puede tener implicaciones negativas en la adquisición del sistema morfosintáctico (Swain, 1995, 1998, 2000).

En la interacción estos efectos negativos se pueden acentuar si tenemos en cuenta que (1) la atención es la condición necesaria y suficiente para transformar el input en material aprovechable



(intake) para el aprendizaje (Schmidt, 1990; 2001), (2) durante la resolución de tareas que implican interacción los alumnos deben atender al menos al intercambio de información, a la norma de la LE y a la realización de la tarea encomendada (Puyol Berchè, 2001), (3) las condiciones de presión temporal que caracterizan a toda interacción limitan los mecanismos de atención de los interlocutores (Skehan, 1998) y (4) el grado de dominio del individuo determina el input que puede atender en la interacción (Robinson, 1996). A pesar de estas limitaciones se ha acumulado abundante evidencia que sugiere de forma indirecta que la interacción pueden tener efectos sobre el aprendizaje de lenguas. En pocos estudios, sin embargo, se ha investigado qué efectos tiene la interacción en el aprendizaje en función del grado de dominio del individuo. En este estudio revisaremos de qué modo se ha puesto la interacción en relación con los modelos de atención y aprendizaje de lenguas. Esta relación parece depender, como describiremos posteriormente, del tipo de estructura que se atiende y del modo en que se dirige la atención del alumno a la estructura (Doughty y Williams, 1998, Doughty, 2001). Por último se presentará un estudio empírico que explora si los efectos de la interacción en el aprendizaje se ven alterados por el nivel de dominio del alumno.

2. Revisión de la teoría

2.1. La atención y la interacción

La investigación en ASL parece estar de acuerdo en que la atención, al menos en el nivel de *identificación* (noticing), desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de LE (Schmidt, 1990, 2001). La identificación se ha definido como la detección y el registro de la estructura superficial del enunciado en la memoria a corto plazo (MCP) (Schmidt, 2001:5) y depende de que se encuentre almacenado algún ejemplar de la estructura en la memoria a largo plazo. La toma de conciencia de su existencia y la subsiguiente formación de regularidades viene motivada por el fortalecimiento de la huella activa en la MCP. Este reconocimiento de regularidades estructurales daría lugar a lo que Schmidt (2001) llama conciencia metalingüística.

Para el aprendizaje la interacción desempeña un papel básico en la monotorización de esas regularidades y la exposición a nuevo input. Así lo expresan el principio de identificación de la diferencia entre interlengua y LE (noticing-the-gap principle) (Swain, 1995) y el principio de notar el hueco entre lo que se produce y la LE (noticing-the-hole) (Swain, 1998; Doughty y Williams, 1998). Estos principios señalan que la producción de lengua puede proporcionar un procesamiento más profundo del input, es decir, puede dirigir la atención del individuo a sus necesidades lingüísticas. La interacción puede servir, por tanto, para que los alumnos formulen y revisen sus hipótesis de lengua. Estas hipótesis pueden ser revisadas por sus interlocutores y así generar mayor número de oportunidades de fortalecimiento de una regularidad (Swain, 1998: 67). Lo que plantea que la colaboración entre los aprendientes para la resolución de una tarea puede facilitar su aprendizaje. Sobre esta cuestión volveremos más abajo.

La noción de atención para nuestro estudio es además interesante puesto que nos ofrece una variable manipulable. Se puede manipular el grado de atención al input. En este sentido se ha encontrado evidencia de que algunas estructuras parecen aprenderse de forma explícita mejor que otras (Robinson,



1996; Doughty y Williams, 1998; Dekeyser, 1998). La manipulación del nivel de “notabilidad” puede además motivar que los alumnos identifiquen lo que no harían en otras circunstancias (Skehan, 1998; Doughty y Williams, 1998). Determinar qué formas requieren de mayor o menor grado de atención para su aprendizaje nos puede sugerir qué tipo de tareas son más adecuadas para el aprendizaje de las estructuras que nos interesan en nuestro estudio: las flexiones aspecto-temporales perfectivas e imperfectivas. Por tanto nos referiremos a continuación a la investigación vinculada a la manipulación de la atención y a su incidencia en el aprendizaje de una estructura.

2.2. La instrucción y el aprendizaje

Diversos estudios han manipulado el grado de atención que los alumnos dirigen a las estructuras de la LE. Estos estudios sostienen que no todo el input está dispuesto del mismo modo para su aprendizaje. Robinson (1996) o Dekeyser (1998) recogen evidencia que indica que la instrucción explícita-deductiva sólo es efectiva para el aprendizaje de reglas simples como la alternancia (\emptyset y s) en la morfología verbal del inglés. Las estructuras más complejas, por su parte, parecen aprenderse más lentamente de forma inferencial (Dekeyser, 1998). No obstante, la determinación de qué estructuras son simples o complejas es objeto de controversia. La dificultad de una estructura puede depender de si son fáciles o difíciles de notar (Doughty y Williams, 1998) o de si son difíciles de explicar debido a que no existe una descripción clara de la regla (Robinson, 1996). Esto puede explicar que por ejemplo Williams y Evans (1998) entre otros hayan obtenido resultados que difieren de los de los anteriores investigadores.

Williams y Evans (1998) comparan los efectos de tres condiciones de instrucción en el aprendizaje de dos estructuras que implican diferente grado de dificultad. Los autores estudian los participios (*ing* y *ed*) y las oraciones pasivas del inglés, siendo las primeras las que inicialmente suponen menor dificultad. Las tres condiciones de instrucción dependieron del grado de atención que requieren de los alumnos: (1) grupo sin instrucción, (2) grupo que recibe gran cantidad de evidencia positiva y (3) grupo que recibe retroalimentación y instrucción explícita. Las condiciones (2) y (3) se mostraron, en términos generales, superiores para el aprendizaje de las dos reglas. Sólo la condición (3) se mostró significativamente superior a (2) para las reglas de menor dificultad. El estudio de Williams y Evans (1998) también indica dos efectos de la instrucción muy relevantes. Por un lado, la condición (3) no se mostró superior a la (2) para las reglas de mayor dificultad. El efecto del tipo de instrucción más explícita, la condición (3), es menor en las pruebas de uso escrito. Su efecto parece ser más lento. Además concluyen que los más beneficiados del desvío de atención a la forma son aquellos que ya han obtenido un cierto dominio de la forma (Williams y Evans, 1998:152). Es decir, el efecto del aprendizaje explícito se expresa para aquellos alumnos que se encuentran preparados para la adquisición de la estructura difícil de aprender. El uso de las flexiones aspectuales perfectivas e imperfectivas para expresar acciones pasadas en español se ha descrito en la investigación como una estructura difícil de adquirir. A continuación describiremos qué motiva su dificultad en el aprendizaje.



2.3. Aprendizaje de las flexiones perfectivas e imperfectivas.

De los significados que las flexiones perfectivas e imperfectivas pueden expresar en español (véase [2]) sólo nos interesa (a) puesto que las flexiones imperfectivas (b) y (c) pueden expresar otros significados. Diversos autores han explorado por qué estas estructuras son especialmente complejas de adquirir. Andersen y Shirai (1994) o Bardovi-Harlig (1995, 2000) sostienen que la dificultad en la adquisición de estas formas parece deberse principalmente a la influencia del entorno discursivo. Andersen y Shirai (1994) recogen gran número de estudios que indican que el aspecto léxico parece influir en la adquisición de cada flexión. Su dificultad no depende de su forma externa sino del establecimiento apropiado de conexiones entre esas formas y el significado semántico-pragmático que implican en el discurso (Bardovi-Harlig, 2000). Bardovi-Harlig (2000) recoge gran número de estudios que sostienen que el tipo de texto o discurso influye también en el uso y aprendizaje de estas flexiones. Los investigadores destacan que la instrucción del uso de la flexión imperfectiva, la más compleja de adquirir, es inútil a menos que el aprendiente demuestre un uso estabilizado de la forma perfecta. Incluso en tales casos pueden no integrarse inmediatamente en un uso productivo, aunque su integración es más frecuente que en aprendientes que no reciben instrucción (Bardovi-Harlig, 2000: 432).

[2] Flexiones aspectuales perfectivas e imperfectivas para la expresión de acciones pasadas

	Flexiones aspecto-temporales	Significado pasado
(a) <i>Cuando llegué, los chicos ya dormían</i>	(+)	(+)
(b) <i>Salían de viaje mañana</i>	(+)	(-)
(c) <i>Yo que tú no le deía nada</i>	(+)	(-)

Aparte de su difícil "aprendibilidad" estas flexiones se distinguen por ser difíciles de explicar. Doughty y Williams (1998) afirman que estas flexiones sólo se pueden presentar en clase de forma aproximativa lo que dificulta su aprendizaje. Robinson (1996) destaca que su complejidad no favorece su comprensión y su aprendizaje. Diversos investigadores han propuesto que el aprendizaje de este tipo de formas requiere de procedimientos más indirectos que la instrucción tradicional (Williams y Evans, 1998; Doughty y Williams, 1998; R. Ellis, 2002; VanPatten, 2002). Las tareas de interacción parecen interferir en menor grado en el procesamiento de información. Por lo que parecen más indicadas para el aprendizaje de estas estructuras. A continuación describiremos qué tareas de interacción se supone que pueden facilitar su aprendizaje.

2.4. Tareas de interacción y el aprendizaje

Más arriba hemos señalado que el aprendizaje de una estructura parece depender del modo en que las tareas dirigen la atención de los alumnos al input. Tareas que dirigen de forma explícita la atención a la estructura parecen ser más efectivas con estructuras morfosintácticas simples. Las tareas de interacción parecen más indicadas para el aprendizaje de estructuras complejas, sin embargo, parecen ser incapaces de centrar la atención de los alumnos en un input preciso (Doughty y Williams, 1998). Los resultados del estudio de



Mackey et al. (2000) son relevantes en este sentido pues mostraron que los alumnos durante la interacción tenían conciencia de las modificaciones en el nivel léxico, semántico y fonológico. Las modificaciones en el nivel morfosintáctico no fueron en general percibidas. De lo que se puede concluir que las tareas de interacción parecen no poder dirigir con precisión la atención de los alumnos al nivel morfosintáctico. En el plano metodológico, además, son tareas que no permiten predecir si el alumno incorporará la estructura que se pretende investigar (Skehan, 1998).

Doughty y Williams (1998) proponen que se pueden idear tareas de interacción que para su resolución además hagan imprescindible el uso de una forma determinada. Así se han estudiado diferentes técnicas y tareas que pueden facilitar durante la interacción la identificación de una estructura. En la interacción profesor-alumno se ha estudiado la técnica *recall* (reformulación) que consiste en la reformulación sistemáticamente de las producciones erróneas vinculadas a una estructura morfosintáctica (Doughty y Varela, 1998). En relación a la interacción entre parejas de alumnos es muy relevante la serie de trabajos desarrollados en torno a la tarea llamada dictoglosia (Swain, 1995, 1998, 2000; Swain y Lapkin, 2001; Fortune, 2005). La dictoglosia es un procedimiento que involucra la reflexión de los alumnos acerca de lo que producen (Wajnyrb, 1990). Su finalidad es inicialmente comunicativa pues los alumnos deben reconstruir en parejas un texto breve que el investigador les ha leído con un ritmo normal, no dictado. El estudio de la dictoglosia es relevante para este trabajo puesto que (1) parece ser capaz de dirigir la atención de los alumnos a estructuras complejas y (2) genera oportunidades para el aprendizaje. A estos aspectos nos referiremos a continuación.

2.5. Efecto de la dictoglosia en el aprendizaje

Como se ha señalado, central para que la interacción tenga implicaciones en el aprendizaje de las flexiones perfectivas e imperfectivas es que el alumno sea capaz de dirigir su atención a estas formas. Los resultados del estudio de Swain y Lapkin (2001) muestran que el texto de la dictoglosia delimita los objetos lingüísticos que los alumnos pueden discutir. En su estudio compararon el discurso que generaron los alumnos para resolver la dictoglosia con el que generaron en la resolución de tareas de tipo *rompecabezas*. Swain y Lapkin (2001) estudian también los productos finales escritos motivados por cada tarea. Los resultados de su estudio señalan que la dictoglosia motivó que los alumnos atendieran con mayor frecuencia a estructuras complejas (nivel morfosintáctico) y a estructuras que en la resolución del rompecabezas pasaron desapercibidas. Además la dictoglosia generó con más frecuencia producciones adecuadas o correctas y una mayor negociación entre los alumnos. Swain y Lapkin (2001: 110) concluyen que la dictoglosia genera mayores oportunidades para el aprendizaje de estructuras complejas. La tarea rompecabezas parece por su parte centrar la atención de los alumnos en el significado y no tanto en la forma.

Otros estudios se han interesado en la dictoglosia por constituir un procedimiento que puede generar oportunidades de aprendizaje. Estos estudios se centran en el modo en que los hablantes utilizan la lengua como recurso lingüístico de regulación del aprendizaje. En este sentido, según Swain (1998, 2000), la dictoglosia establece un marco de *diálogo colaborativo* en el que los hablantes se involucran en la resolución de problemas y en la construcción de conocimiento (Swain, 2000: 102). En este marco los aprendientes se



asisten mutuamente de forma coherente en función de sus necesidades. La noción de diálogo colaborativo se vincula de este modo con nociones como las de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976). Se vincula por tanto a procesos dialógicos en los que un hablante (experto) asiste a otro (novato) en la ejecución de una función que éste último no podría realizar en solitario. Lo que explica que los alumnos puedan al mismo tiempo ejecutar la tarea, crear un contexto conversacional coherente y dirigir su atención a una forma determinada.

Para lograr este triple objetivo se han encontrado datos que corroboran que los aprendientes se asisten por medio del uso de paráfrasis, de reformulaciones y de su lengua materna (L1) (Donato, 1994; Griggs, 1998); o por medio de formulación y revisión de hipótesis, y por el uso de reglas aprendidas en clase (Swain, 1998; Fortune, 2005). Este proceso que podemos llamar de facilitación colaborativa del aprendizaje se ha estudiado de diversas formas. Ohta (2000) se ha fijado en las marcas de solicitud y de rechazo de asistencia en el diálogo desarrollado por dos alumnos para resolver diversas tareas en un estudio longitudinal. Los datos de su estudio apuntan que el uso de estas ayudas disminuye conforme aumenta el uso de marcas de rechazo del aprendiente no experto o novato de esas ayudas. Ohta (2000) sostiene que esta transformación en la estructura de su diálogo es muestra de aprendizaje. Swain (1998, 2000), Swain y Lapkin (2001) se centra en los llamados episodios de lengua relacionada (*language related episodes*) (ELR) que Swain (1998: 70) define como cualquier parte del diálogo donde los aprendientes hablan acerca de la lengua que producen, cuestionan su uso o se corrigen entre sí. Por medio de los ELR estos autores han explorado de qué modo utilizan la lengua para asistirse cuando una estructura lingüística específica interfiere en el intercambio de significados. Swain (1998) se centra, por ejemplo, en el uso de reglas del francés (L2) difíciles de adquirir por hablantes de inglés como lengua materna (*passé composé* y *imparfait*). Para explorar el posible desarrollo de conocimiento hizo uso de pruebas posteriores ajustadas a los ELR ejecutados por cada pareja. Estas pruebas revelaron que los alumnos tendieron a mantener la solución al problema lingüístico que habían tratado en su el diálogo colaborativo. Swain (1998) concluye que este tipo de diálogo facilita el aprendizaje puesto que un 70% de estas soluciones fueron correctas. El uso de pruebas ajustadas a cada pareja o la disminución de las marcas de solicitud no resuelve la cuestión de si este diálogo beneficia a los alumnos independientemente de su nivel de conocimiento.

La cuestión de a quién de los aprendientes beneficia la interacción se está empezando a explorar en ASL. La realización de tareas como la dictoglosia puede estar afectada por el nivel de conocimiento metalingüístico del aprendiente. Fortune (2005) afirma en este sentido que el conocimiento consciente y declarativo de la lengua puede influir en los objetos lingüísticos a los que atenderá el individuo durante la interacción. Fortune (2005) compara el uso de ELR en función del nivel de conocimiento de los alumnos. El autor compara el discurso generado por alumnos de nivel intermedio con los de nivel avanzado en la resolución de diversas dictoglosias. Sus datos apuntan que los alumnos de nivel avanzado utilizaron con mayor frecuencia ELR. Su estudio revela además que esta diferencia se aprecia especialmente en el uso del léxico. Fortune (2005) concluye que este tipo de diálogo puede jugar un papel facilitativo pues permite a los alumnos centrar su atención en las formas de la LE. Otros autores sostienen argumentos parecidos. Donato (1994) sostiene que el diálogo colaborativo puede generar conocimiento de estructuras que todavía no han sido completamente interiorizadas. Los resultados de sus estudios revelan que los alumnos co-construyen nuevo conocimiento. Ohta (2000) afirma además



que este diálogo beneficia a ambos alumnos indiferentemente del nivel de conocimiento de cada participante. En su estudio el alumno novato se benefició de la asistencia proporcionada por el alumno experto. Éste por su parte mostró en el discurso un conocimiento progresivamente más profundo y ajustado de las estructuras que atendía durante la interacción con su compañero inexperto.

Hasta aquí hemos desgranado aquellos aspectos que permiten situar nuestro trabajo en su marco conceptual y operativo. Partiendo de esta revisión nos propusimos explorar el impacto del diálogo colaborativo en el aprendizaje de reglas complejas como las flexiones perfectivas e imperfectivas. Además nos cuestionamos si este posible impacto viene moderado por el nivel de dominio de los alumnos. Para este fin formulamos las siguientes dos hipótesis de estudio:

1. Los alumnos, como producto de la tarea colaborativa, producirán ELR vinculados al uso de las flexiones aspecto-temporales para expresar tiempo pasado.
2. El efecto de la tarea, si hay alguno, será independiente del grado de dominio que tengan los alumnos.

La descripción de la metodología que se empleó en este estudio empírico se presenta en el siguiente epígrafe.

3. Metodología

El diseño del estudio fue del tipo 2×2 , es decir, se tuvieron en cuenta dos variables independientes. La primera variable fue la realización de la dictoglosia. Esta variable se dividió en tres niveles: (1) pareja expertos, constituida por dos alumnos expertos, (2) pareja mixta, constituida por un alumno experto y por otro novato y (3) pareja novatos, constituida por dos alumnos novatos. Esta variable se aplicó de forma intergrupala. La segunda variable fue el momento en que se realizaron las pruebas de evaluación de conocimiento, es decir, antes o después del tratamiento. Esta variable se aplicó de forma intragrupal. Las variables dependientes fueron los ELR y los resultados de las pruebas de conocimiento. El estudio constó en realidad de dos estudios empíricos. El primero tuvo como objetivo determinar cuál sería el comportamiento de los participantes en el estudio antes de aplicar el tratamiento. Fue por tanto un estudio preliminar necesario para la constitución de los diferentes tipos de parejas que ejecutarían la dictoglosia. El segundo estudio, el principal, tuvo como objetivo determinar el efecto que el tipo de parejas tendría en el aprendizaje de los alumnos.

3.1. Estudio preliminar

3.1.1. Participantes

El objetivo del estudio preliminar fue averiguar el *umbral* inferior de conocimiento de nuestros informantes. La población de este estudio se compuso de 42 hablantes de alemán como L1. Todos ellos eran alumnos del departamento de Hispánicas de la Universidad *Westfälische-Wilhelms Universität Münster* (Alemania). La población formaba parte de un seminario de español que se impartió en sesiones semanales de dos horas. Este grupo permaneció intacto: no se varió el tipo de instrucción que habitualmente se imparte en el departamento. La muestra que finalmente se analizó se redujo a 25 informantes. Esta reducción fue



motivada por (1) la no participación en el conjunto del estudio, (2) la incorrecta cumplimentación de los tests y (3) la presencia de “falsos” aprendientes de español o de alumnos que rompieran la homogeneidad de la muestra. Las características de la muestra se pueden ver en la tabla [3].

[3] Características de la muestra del estudio preliminar

Participantes	Edad	Sexo		Instrucción de español		Otras lenguas	
		N=25	19-27	Mujer	15 - 60%	1 - 3 años	13 - 56%
		Hombre	10 - 40%	3 - ó más años	12 - 44%	3 ó más	13 - 56%

3.1.2. Materiales

Los participantes de este estudio recibieron durante cuatro sesiones de 90 minutos que se impartieron una vez por semana un paquete de instrucción formal sobre el uso de las flexiones perfectivas e imperfectivas para expresar pasado (véase tabla [4]). En la primera y la última sesión se realizaron pruebas de conocimiento de 15 minutos de duración. El paquete de instrucción consistió en la explicación y la realización posterior de actividades centradas en la forma y de resolución mecánica. Esta instrucción se basó en el manual y el libro de ejercicios (Mori, 1996) que se emplea habitualmente en clase. El profesor puso énfasis en la explicación y en la comprensión por parte de los alumnos de reglas vinculadas a los tiempos de pasado. Asimismo insistió en que los alumnos reflexionaran acerca de la lengua y verbalizaran la regla que definía a cada uso. Las actividades consistieron básicamente en ejercicios de rellenar huecos, en ejercicios de transformación del infinitivo en el tiempo adecuado a la oración, en la producción escrita de textos breves y en ejercicios de traducción.

[4] Extensión del estudio preliminar

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Pretest (15 min.)	X	X	Postest (15 min.)
(+) Instrucción (75min.)	(+) Instrucción (90 min.)	(+) Instrucción (90 min.)	(+) Instrucción (75 min.)

La prueba de conocimiento, que se llamó “test de dominio”, se administró antes y después de que los alumnos recibieran su instrucción habitual en la primera y en la última sesión del estudio. Su objetivo fue elicitación del conocimiento metalingüístico de los participantes de este estudio. Este test consistió en un texto con 19 huecos de los cuales 9 examinaban el uso de las formas perfectivas e imperfectivas. De ellos se evaluó su adecuación formal y su uso apropiado. Los restantes 10 huecos funcionaron como distractores. Para que no surgieran variables no deseadas se controló que el uso de los 9 ítems relevantes fuera obligatorio (Bardovi-Harlig, 2000). Cuatro ítems de cada tests correspondieron a formas verbales con flexión imperfectiva y cinco a formas verbales con flexión perfecta. Para la valoración de los datos proporcionados por este test se atendieron las indicaciones de Cadierno (2000: 14-15) que hemos adaptado en la tabla [5]:



[5] Valoración del "test de dominio"

(1) Forma de la lengua meta (1 punto). Elección del aspecto propio de la lengua meta (1 punto): El aprendiente aporta una forma correcta en un contexto apropiado (Total: 2 puntos).

Ej: Cuando era pequeña, recuerdo que...

(2) Forma de la lengua meta (1 punto). Elección del aspecto impropio (0 puntos): El aprendiente aporta una forma correcta en un contexto incorrecto (Total: 1 punto).

Ej: Estaba dos meses y medio en Madrid y participé en...

(3) Forma impropia (0 puntos). Elección del aspecto propio de la lengua meta (1 punto): el aprendiente produce una forma estructuralmente errónea pero identificable como forma de indefinido o imperfecto en un contexto apropiado (Total: 1 punto).

Ej: En las navidades pasadas vení a casa...

(4) Forma impropia (0 puntos) y elección del aspecto impropia (0 puntos): El aprendiente produce una forma y una función que no corresponde a las de la lengua meta. También se consideran erróneas formas y usos producidos en lugar de las formas de imperfecto e indefinido requeridas.

Este modo de valorar los datos pretendía primar la producción adecuada de las formas flexivas aspectuales y valorar también la transformación de conocimiento. Así se asignó a la producción de la forma meta (formalmente adecuada y funcionalmente apropiada) 2 puntos. Asimismo se premió la producción de las flexiones en contextos inadecuados y el uso apropiado del significado de la flexión, aunque no se utilizara la forma adecuada (1 punto). De este modo, se esperó lograr un análisis más profundo y completo de los datos que nos podrían proporcionar estos tests. La puntuación máxima del test de dominio metalingüístico fue de 18 puntos.

3.1.3. Análisis y resultados

El estudio preliminar se resolvió con una prueba *t* de pares emparejados, es decir las puntuaciones de los sujetos al inicio y al final del estudio. Esta prueba nos sirvió para explorar el posible cambio en el conocimiento *normal* de los alumnos antes de incluir cualquier tipo de tratamiento. Como hemos dicho, el objetivo del estudio preliminar fue examinar qué puntuación se asumía como "normal" antes de introducir el tratamiento.

Los resultados indicaron que de una puntuación máxima de 18 puntos la mayor puntuación obtenida fue de 16 y la menor fue de 4. El valor medio de los participantes fue de ($M = 11,16$). Es decir, esta puntuación fue la que se esperaba de los sujetos de este grupo antes de que tuvieran lugar las cuatro sesiones en que se extendió el estudio. Los datos descriptivos de este estudio aparecen representados en la tabla [6]. La situación pareció variar tras este tratamiento pues la media fue de ($M = 13,36$). La prueba *t* nos informó de que las puntuaciones de los sujetos aumentaron de forma significativa ($t=3,081$; $g.l.=24$; $p<0,01$) después de las cuatro sesiones.

Tabla [6] Puntuaciones antes y después del estudio preliminar

Momento	Puntuación más alta	Puntuación más baja	Media	Desviación Típica
Antes	16	4	11,16	3,75
Después	17	9	13,36	2,31



Estos resultados nos permitieron extraer las siguientes conclusiones:

- 1- El método de enseñanza que se usó en el seminario "Grammatik I" de la universidad sirvió para que los alumnos aprendieran el uso de las formas flexivas perfectivas e imperfectivas. Lo que implica que los alumnos aprendieron estas reglas complejas del español sin recibir el tratamiento de nuestro estudio, o sea, la dictoglosia.
- 2- Se esperó, para subsiguientes estudios, que la puntuación normal de un alumno fuera en torno a 11,16 en el momento antes de recibir cualquier tratamiento. No obstante, los datos descriptivos nos señalaron que no sería raro encontrar alumnos entre 7,41 (11,16-3,75) y 14,91 (11,16+3,75) también antes del tratamiento.
- 3- Se esperó asimismo que la puntuación normal de un alumno fuera en torno a 13,36 en el momento después de recibir cualquier tratamiento. No obstante, los datos descriptivos nos señalaron que no sería raro encontrar alumnos entre 10,85 (13,36-2,31) y 15,67 (13,36+2,31) también después de transcurridas cuatro sesiones.

Este estudio exploratorio nos permitió saber que es "normal" esperar en un alumno que participe en el seminario "Grammatik I". Una vez descubierto esto nos fue posible estudiar los efectos de la dictoglosia en el aprendizaje de los alumnos. Estos efectos se examinaron por medio de un estudio empírico que describiremos en el siguiente epígrafe.

3.2. Estudio empírico

3.2.1. Participantes

La población del estudio estuvo formada inicialmente por 50 hablantes de alemán como L1 de un segundo grupo del mismo seminario. La muestra concreta que se examinó en este estudio fue de un total de 13 participantes. Las razones que motivaron esta reducción en el número de informantes fueron las que se apuntó en el anterior estudio. Sus características son similares a las que se han descrito en el estudio preliminar como se muestra en [7].

[7] Características de la muestra del estudio

Participantes	Edad	Sexo		Instrucción de español		Otras lenguas	
N = 13	20-24	Mujer	11 - 84,6%	1 - 3 años	8 - 61,5%	2	6 - 46,1%
		Hombre	2 - 15,4%	3 - ó más	5 - 38,5%	3 ó más	7 - 53,9%

Estos 13 participantes se asignaron a tres diferentes tipos de pareja (expertos, mixtos, novatos). Esta distribución dependió de las puntuación normal esperada antes del tratamiento hallada en el estudio preliminar (M = 11,16). En función de este valor se constituyeron las diferentes parejas que ejecutaron la dictoglosia. Así consideramos dos posibles tipos de informantes: (1) informantes novatos, aquellos que obtendrían en la prueba previa una puntuación inferior a la media esperada y (2) informantes expertos, aquellos que obtendrían una puntuación superior a la media esperada. Esta asunción nos sirvió para establecer tres posibles



tipos de parejas: (1) *pareja expertos*, aquella pareja formada por dos informantes con una puntuación superior a 11 puntos (11+ / 11+), (2) *pareja novatos*, aquella pareja constituida por dos informantes con una puntuación inferior a 11 puntos (11- / 11-) y (3) *pareja mixtos*, aquella pareja formada por un informante con una puntuación superior a 11 y por otro con una puntuación inferior a 11 puntos (11+ / 11-). En el cuadro [8] se muestra cómo quedó distribuida la muestra de este estudio en función del tipo de pareja y las puntuaciones obtenidas por cada individuo. De este modo se estableció dos parejas de expertos, dos parejas de novatos y tres parejas mixtas.

[8] Distribución de las parejas del estudio III

Tipo de pareja	Emparejamientos y puntuaciones		
Expertos	(III) 16-14	(IV) 17 - 15	
Mixtos	(II) 17 - 5	(V) 18 - 7	(VII) 16 - 7
Novatos	(I) 8 - 7	(VI) 8 - 7*	

Media esperada: 11,16

*Informante no incluido en el análisis cuantitativo al no realizar el postest

3.2.2. Materiales

Los 13 informantes del grupo (con dictoglosia) realizaron durante 15 minutos dos dictoglosias (Wajnryb, 1990) en las sesiones segunda y tercera de este estudio. En este epígrafe describiremos las dictoglosias que se emplearon en este estudio. Referiremos las fases de que constó cada dictoglosia y los materiales asociados a ellas. En el cuadro [9] se representa de forma resumida en qué consistió cada una de estas dictoglosias.

[9] Fases de las dictoglosias empleadas

Fases	Participantes y comportamientos		Otros materiales
Explicación de procedimientos (8 min.)	Investigador explica procedimientos		
Modelación (2 min.)	Investigador y profesor dan un modelo		
Dictoglosia (15 min.)	2 lecturas de un texto breve a ritmo normal Recogida de los textos escritos	Alumnos toman notas Trabajo colaborativo de reconstrucción del texto	Se pone en funcionamiento la grabadora Recogida de las grabaciones

Para asegurar la correcta realización de las dictoglosias se adoptaron dos medidas de control. En cada sesión, antes de comenzar la dictoglosia, se explicó a los alumnos los procedimientos para su realización. Se les indicó que durante la lectura del texto podían anotar individualmente las palabras o frases que consideraran necesarias para su reconstrucción. Se les recomendó también que para realizar la tarea en parejas con éxito primero reconstruyeran por escrito la narración, que luego lo revisaran y por último lo pasaran a limpio.



Asimismo se recomendó el uso de la LE. Posteriormente se presentó un modelo de trabajo que representaron el profesor y el investigador. La modelación de la tarea tuvo una duración de dos minutos y se realizó en ambas sesiones del tratamiento a partir del mismo texto y modelo (véase anexo I). Estas medidas también fueron adoptadas por Swain (1998) o Swain y Lapkin (2001) para asegurar el fin comunicativo de la tarea y dar relevancia al diálogo colaborativo dirigido a la resolución de un problema lingüístico específico.

3.2.3. Procedimientos

Los participantes en este estudio recibieron el mismo paquete de instrucción que los del estudio preliminar. A diferencia de aquellos realizaron una dictoglosia durante 15 minutos en la segunda y en la tercera sesión del estudio. En las sesiones primera y cuarta los participantes realizaron una prueba de conocimiento en cada sesión. En el cuadro [10] se representa el tratamiento, la extensión del paquete de instrucción, las pruebas de conocimiento y la duración del conjunto del experimento. En este epígrafe describiremos los procedimientos distintivos de este estudio.

[10] Extensión del estudio

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
	Pretest (15 min.)	Tratamiento (90 min.)		Posttest (15 min.)
Grupo (con dictoglosia)	(+) Instruc. (75 min.)	(+) Instruc. (75 min.) (+) Dictogl. (15 min.)	(+) Instruc. (75 min.) (+) Dictogl. (15 min.)	(+) Instruc. (75 min.)

En las sesiones segunda y tercera los alumnos realizaron una dictoglosia en cada sesión. Para cada una de ellas se leyeron dos textos diferentes. Los dos textos se basaron en el manual y el libro de ejercicios del seminario "Grammatik I" para asegurar su adecuación al nivel de los alumnos. Su elaboración respondió también a criterios de género textual. Se optó por dos textos de tipo narrativo. Esta elección se apoya en los estudios de Bardovi-Harlig (1995, 2000). La autora afirma que el uso de las flexiones aspectuales en textos narrativos en el pasado está menos marcada por criterios de subjetividad. Con esta medida se pretendió asegurar que el uso de una u otra forma fuera, primero, imprescindible y, en segundo lugar, no intercambiable. Es decir nuestra intención era doble: (1) que los alumnos utilizaran una de las dos formas verbales en cada oración del texto que reconstruyeran y que (2) estas formas verbales no fueran dependientes del sentido que el hablante quisiera dar a la oración sino del contexto del que formaban parte.

El discurso que generaron los alumnos durante la reconstrucción del texto se recogió en grabadoras que se distribuyó a las parejas en cada una de las sesiones del tratamiento. Las grabadoras permanecieron en funcionamiento a lo largo cada dictoglosia. Sólo los datos de la segunda dictoglosia (véase el texto en Anexo II) se tuvieron en cuenta para su posterior análisis. Estos datos se transcribieron en protocolos para cada pareja. La primera sesión del tratamiento sirvió de familiarización de los participantes con los materiales y procedimientos del estudio. Por su parte los textos escritos que generó cada pareja sirvieron para



controlar si su atención se centró en la resolución de la tarea. Esta medida de control se describe más abajo.

En la primera y en la cuarta sesión del estudio los informantes realizaron una prueba de conocimiento en cada sesión. Estas pruebas de conocimiento estuvieron compuestas por 24 ítems distribuidos en un “test de dominio metalingüístico” y en un “test de certidumbre”. Las características del test de dominio metalingüístico fueron idénticas a las del test que realizaron los alumnos del estudio preliminar. La finalidad de los test de certidumbre fue aportar evidencia empírica acerca de las percepciones implícitas de los alumnos (Swain y Lapkin, 1998; Chaudron, 2003). Chaudron (2003) afirma que esta prueba aporta datos de conocimiento más cercanos al conocimiento implícito de los alumnos. Los tests de certidumbre estuvieron compuestos por cinco frases contextualizadas en las que los alumnos debían señalar con qué seguridad o certidumbre creían correctos los tiempos gramaticales de cada frase. Para facilitar su localización y evitar malentendidos los ítems relevantes estaban subrayados. Dos ítems funcionaron como distractores. En este test los alumnos podían optar entre los siguientes cinco grados de certeza (estoy seguro de que es correcto, es probable que sea correcto, probablemente sea incorrecto, estoy seguro de que no es correcto, no lo sé). La reestructuración del sistema lingüístico interno se produce si hay un desplazamiento en el grado de certeza de un grado de incertidumbre a un grado de seguridad que coincida con el uso nativo (Swain y Lapkin, 1998). La puntuación de los tests de certidumbre dependió de si coincidía, se acercaba, se alejaba o se oponía al uso correcto de la forma aspecto-temporal. De este modo identificamos cuatro categorías a las que correspondían puntuaciones diferentes (véase la tabla [11]). La puntuación máxima de este instrumento fue de 9 puntos. Las dos pruebas de conocimiento se adaptaron según los datos que proporcionó un estudio piloto que sirvió también para calibrar su dificultad.

[11] Puntuaciones del test de certidumbre

Categorías	Correcto	Señala probabilidad de forma correcta	Señala probabilidad de forma incorrecta	Incorrecto o señala desconocimiento
Puntuación	3	2	1	0

3.2.4. Análisis

Para explorar las hipótesis de nuestro estudio se hizo uso de los datos que nos ofrecieron el discurso generado por cada pareja para la realización de la dictoglosia y de los datos que nos aportaron las pruebas de conocimiento de cada individuo. Así se exploró en primer lugar si los alumnos como producto de esta tarea atendieron al problema lingüístico vinculado al uso de las flexiones aspecto-temporales para expresar tiempo pasado y colaboraron en su resolución. Con esta finalidad se exploró los ELR que los alumnos produjeron en su interacción recogida en los diferentes protocolos de su discurso. Estos datos se distribuyeron en tres categorías: (1) ELR léxicos, (2) ELR flexiones aspecto-temporales, (3) Otros ELR. Esta distribución de los datos responde a criterios de dificultad cognitiva y a criterios metodológicos. Swain (1998), Swain y Lapkin (2001) y Fortune (2005) destacan que en el discurso generado por la dictoglosia se generan principalmente ELR vinculados al léxico. Esto se debe a que en la interacción los alumnos negocian preferentemente este nivel del lenguaje. Se esperó también que la obligatoriedad del uso de las flexiones perfectivas e imperfectivas para la ejecución de la tarea podría generar ELR del tipo (2).



Para asegurar la fiabilidad del análisis, los discursos orales y escritos de cada pareja los analizaron tres profesores de español de forma independiente. Esta medida se adoptó en dos fases. En la primera fase los tres profesores recibieron información acerca de los objetivos del estudio y se les instruyó sobre la identificación y análisis de los ELR. Esta medida perseguía que los profesores basaran sus análisis de los protocolos del discurso de cada pareja sobre los mismos criterios. En la segunda fase se reunieron los profesores para revisar su evaluación de forma conjunta para llegar a un acuerdo y así pudiéramos recoger un número de ELR analizable cuantitativamente. También se evaluó las producciones escritas de los alumnos para asegurarnos de que la prioridad de los alumnos residió en dar solución a la tarea. Para esto se instruyó a los profesores sobre los criterios que deberían tener en cuenta para calificar los textos generados de forma escrita. Se les entregó un cuestionario en el que calificaron entre 1 (actuación insuficiente) y 5 (actuación excelente) cinco aspectos de cada texto (contenido, organización, léxico, morfología y sintaxis).

Para el análisis de la segunda hipótesis de nuestro estudio, es decir, para estudiar si el nivel previo de conocimiento metalingüístico de los alumnos influyó en los posibles efectos del tratamiento se aplicaron análisis estadísticos. Este efecto se exploró a partir de las pruebas de conocimiento (test de dominio y test de certidumbre) anteriores y posteriores al tratamiento. Su exploración se resolvió con un análisis ANOVA mixto. A continuación nos referiremos a los resultados del primer análisis. Posteriormente describiremos los del segundo.

3.2.5. Resultados: ELR vinculados a las flexiones perfectivas e imperfectivas

La triangulación de los datos recogidos en los protocolos proporcionó inicialmente resultados mínimamente diferentes entre los profesores. Así de sus análisis se desprendió que coincidieron en identificar el mismo número de ELR para la condición (1) en un (.91), para (2) en un (.93) y para (3) en un (.89) de los casos posibles. Estas mínimas divergencias se debieron a la identificación de una categoría de ELR errónea y a la consideración de un mismo ELR en diversas ocasiones. Respecto a esto último se registró en diversas ocasiones que algunas parejas producían ELR en más de una ocasión (por ejemplo, una vez en la fase de preparación de su escrito y otra en la fase de redacción final del texto) vinculados a las mismas formas. En la revisión final de los protocolos se acordó interpretar los ELR en función de cada forma e independientemente del número de ocasiones en que aparecieran. De esta forma, el número total de ELR fue de (N= 53). La media de producciones de ELR por pareja fue de (M= 2,523). La varianza entre parejas fue relativamente alta (S= 5,106). La desviación típica respecto a la media fue (SD= 2,259). La descripción de estos datos y de los datos vinculados a cada categoría y pareja se representan en la tabla [12].

[12] Análisis descriptivo de los (ELR)

Parejas	(1) ELR - léxico	(2) ELR - flexiones	(3) ELR - otros	Total
I	1	3	4	8
II	2	1	0	3
III	0	1	1	2
IV	3	2	8	13



VI	7	6	2	15
VII	4	0	1	5
N	20	13	20	53
M	2,857	1,857	2,857	2,523
S	4,408	3,836	6,408	5,106
SD	2,099	1,958	2,531	2,259

Este análisis de los datos nos señala que los alumnos produjeron ELR vinculados a cada categoría. Es de reseñar que 13 de los ELR identificados, es decir un (.245) del total, correspondieron a las flexiones aspecto-temporales perfectivas e imperfectivas frente a ELR-léxico (.377) y al resto de ELR (.377). Además de su frecuencia la varianza entre las parejas en el uso de flexiones ($S = 3,836$) fue relativamente inferior a la de las otras categorías ($S = 4,408$) para producciones de ELR vinculadas al léxico y ($S = 6,408$) vinculadas a otros ELR. Con respecto al uso de ELR vinculados a las flexiones se exploró también si las parejas escribieron formas correctas o incorrectas como producto de la interacción. Sólo dos flexiones aspecto-temporales se escribieron incorrectamente (.153) mientras el resto se solucionó correctamente (.846). Pudimos concluir que los alumnos se facilitaron colaborativamente el aprendizaje de las flexiones perfectivas e imperfectivas.

Del análisis que los tres profesores hicieron de los textos generados de forma escrita se obtuvo que de una puntuación máxima de 25 puntos la menor puntuación fue de 7 puntos y la mayor de 25. La media de las puntuaciones obtenidas fue de ($M = 16,5$). En la tabla [13] se describen estos datos. Es de destacar que con excepción de la pareja (II) los textos obtuvieron una puntuación cercana o por encima de la media. Además las calificaciones obtenidas por cada pareja parecieron ser coherentes entre sí. Se pudo concluir que con excepción de la pareja (II) el resto pareció involucrarse claramente en la resolución de la tarea.

[13] Resultados del control de los textos generados por los alumnos

Parejas	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Media / pareja (1)	SD	S
I	15	16	14	15	1	0,667
II	12	14	8	11,333	3,055	6,223
III	22	20	18	20	2	2,667
IV	22	24	25	23,667	1,527	1,556
V	24	25	20	23	2,645	4,667
VI	14	13	15	14	1	0,667
VII	16	19	18	17,667	1,527	1,557

(1) Media puntuación: 16,5



3.2.6. Resultados: Efectos de la dictoglosia según el nivel de conocimiento

La segunda hipótesis de nuestro estudio plantea que los efectos de la tarea no se verán alterados por el nivel de conocimiento metalingüístico previo de los alumnos. En la tabla [14] se recogen los datos descriptivos de este estudio. De una puntuación máxima de 18 puntos la puntuación media obtenida en la prueba previa por los informantes del grupo (expertos) fue de ($M = 15,83$). Es decir, esta puntuación fue la que se esperaba de los sujetos de este grupo antes de recibir el tratamiento. La media fue mínimamente inferior ($M = 14,5$) en el test posterior. Con respecto al grupo de informantes novatos, el valor medio de estos participantes fue de ($M = 7,00$). La situación pareció variar en el test posterior puesto que su media dobló la que habían obtenido en el test previo ($M = 14,00$). Para calcular los posibles efectos del tipo de pareja en el aprendizaje de los informantes de la muestra se aplicó un ANOVA mixto donde una de las variables fue intragrupal (test previo frente a test posterior) y la otra intergrupala (tipo de pareja). Los resultados de esta prueba se muestran en la tabla [15].

Tabla [14] Puntuaciones en el "test de dominio" antes y después por grupos

Grupo	Momento	Puntuación más alta	Puntuación más baja	Media	Desviación típica
Expertos	Antes	17	14	15,83	1,17
	Después	17	9	14,5	1,64
Novatos	Antes	9	5	7,00	1,67
	Después	16	12	14,00	1,90

Tabla [15] Resultados del ANOVA en el "test de dominio" del estudio

Variable	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Decisión
Parejas (expertos/ novatos)	161,54	1	161,54	41,32	$p < 0,01$
Momento (antes / después)	52,75	1	52,75	31,00	$p < 0,01$
Interacción (parejas / momento)	110,90	1	110,90	65,19	$p < 0,01$

La prueba ANOVA nos indicó un efecto significativo de las variables momento de realización de la prueba de conocimiento y tipo de emparejamiento ($p < 0,01$). Además encontramos interacción entre el tratamiento y el momento de realización de la prueba. Para explorar esta interacción se hizo uso de una prueba Scheffle que reveló, como cabía esperar, que el mayor efecto entre novatos y expertos tuvo lugar antes del tratamiento (véase tabla [16]). Esta interacción significativa se diluyó en el test posterior.

Tabla [16] Scheffle para las interacciones tiempo/tipo de pareja

Condición	Diferencia	Decisión
(antes) frente a (expertos/novatos)	69,09	$p < 0,0001$
(después) frente a (expertos/novatos)	0,61	No significativo
(novatos) frente a (antes / después)	89,40	$p < 0,0001$
(expertos) frente a (antes / después)	3,40	No significativo



Lo más interesante de esta prueba fue que la interacción (antes / después) se reveló en los informantes del grupo novatos, y no en los expertos. Se pudo interpretar entonces que los informantes del grupo novatos alcanzaron el nivel de conocimiento metalingüístico de los informantes del grupo expertos. No obstante, no se pudo concluir que esta transformación en el conocimiento del grupo novato se debiera a la dictoglosia. Los resultados del estudio preliminar fueron determinantes en este sentido. Además de estudiar la transformación del CE de los alumnos, se analizó si la dictoglosia afectó a la reestructuración interna de sus conocimientos. Para esto se hizo uso de los datos del test de certidumbre. Los datos descriptivos de este test se recogen en la tabla [17]. De una puntuación máxima de 9 puntos la puntuación media obtenida en la prueba previa por los informantes del grupo (expertos) fue de ($M = 7,28$). La media fue mínimamente inferior ($M = 6,85$) en el test posterior. Con respecto al grupo de informantes novatos, el valor medio de estos participantes cambió de un ($M = 7,66$) en el test previo a un ($M = 4,66$) en el posterior.

[17] Puntuaciones en el "test de certidumbre" antes y después por grupos

Grupo	Momento	Puntuación más alta	Puntuación más baja	Media	Desviación típica
Expertos	Antes	9	1	7,28	2,65
	Después	8	5	6,85	1,12
Novatos	Antes	8	5	7,66	1,69
	Después	7	3	4,66	1,37

Para calcular si el aparente efecto negativo que se muestra en estos datos afectó en la reestructuración del conocimiento de los informantes se aplicó un ANOVA mixto. Los resultados de esta prueba se muestran en la tabla [18]. La prueba ANOVA no indicó ningún cambio significativo ni derivado del conocimiento previo del individuo ni del momento en que se realizaron las pruebas de conocimiento. De lo que se concluyó que la tarea no afectó en la reestructuración del conocimiento implícito de los informantes de nuestra muestra.

Tabla [18] Resultados del ANOVA en el "test de certidumbre" del estudio

Variable	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Medias cuadráticas	F	Decisión
Parejas (expertos/ novatos)	5,29	1	5,29	1,34	No significativo
Momento (antes / después)	16,96	1	16,96	4,29	No significativo
Interacción (parejas / momento)	10,68	1	10,68	2,7	No significativo



4. Discusión y conclusión

Los resultados del estudio han aportado evidencia que indica que la dictoglosia puede generar escenarios de interacción significativos en los que los alumnos además atienden y negocian aspectos complejos de una LE. Asimismo los resultados sostienen que la dictoglosia afectó a los resultados de los alumnos novatos, pero no a los de los alumnos expertos. Este cambio en los resultados de los alumnos novatos, sin embargo, sólo afectó a su conocimiento explícito. No se pudo registrar este cambio en su sistema implícito. En otras palabras, los alumnos novatos que atendieron y negociaron las flexiones aspecto-temporales construyeron nuevo conocimiento pero este cambio no alteró su sistema interno. No obstante, estos resultados requieren ser corroborados en subsiguientes estudios puesto que no se estableció un grupo de control con el que comparar estos resultados.

Estos resultados se pueden explicar a la luz de la revisión que hemos realizado del marco teórico y los estudios que se derivan de la hipótesis de la interacción (Long, 1985). Diversos estudios en ASL sostienen que la atención es la condición necesaria y suficiente para el aprendizaje de una LE (Schmidt, 2001:4). Los informantes que formaron parte de nuestra muestra generaron 13 ELR relacionados con las flexiones perfectivas e imperfectivas de un total de 53. Es decir la tarea estableció escenarios de interacción significativa en los que se hizo relevante además atender, verbalizar y reflexionar acerca de esas formas complejas de forma colaborativa. Siguiendo a investigadores como Doughty y Williams (1998) o Norris y Ortega (2000) estas tareas pueden generar contextos que favorecen un mejor aprovechamiento del input para su aprendizaje. Swain (1998) señala además que tareas como la dictoglosia motivan que los aprendientes utilicen la lengua como un recurso o una herramienta para la construcción de conocimiento (Swain, 1998:79). Los alumnos formulan y revisan hipótesis conjuntamente (Swain, 1998; Swain y Lapkin, 2001). Asimismo reformulan y parafrasean para facilitar la comprensión de sus producciones a su interlocutor (Griggs, 1998). También utilizan su L1 como recurso para atender a una forma que aún no dominan y reducir así la carga cognitiva motivada por los diferentes focos de atención que se dan cita en la resolución de tareas complejas (Donato, 1994). Estos recursos parecen participar en el desarrollo de la LE según la Teoría Sociocultural (Lantolf y Appel, 1994). En el extracto [1] de la pareja (IV) podemos observar de qué modo colaboraron los alumnos en su aprendizaje:

[1] Recursos lingüísticos para facilitación del aprendizaje

Original:

64 b: El más viejo te-

65 a: llevaba- [llevó

66 b: llevó] glaube ich.

67 a: [Tenía

68 b: Ich hätte auch] llevó gesagt.

69 a: Ja, dann müssen wir auch ...

70 b: Dann sagen wir auch tenía, dann, uhm, uhm, vom Sinn her.

71 a: Uhm. Llevaba müsste das ja dann [heißen. Weil, wenn hier tenía gesagt worden ist. Llevaba una maleta ...

72 b: Ja, stimmt.] Auf dem más, glaube ich, n Akzent.



Traducción:

64 b: El más viejo te-

65 a: llevaba- [llevó

66 b: llevó] creo.

67 a: [Tenía

68 b: Yo habría dicho] llevó.

69 a: Sí, entonces tenemos también que...

70 b: Entonces digamos también tenía, entonces, uhm, uhm, uhm, si tenemos en cuenta el sentido.

71 a: Uhm. Debería ser llevaba [Porque, si aquí hemos dicho tenía. Llevaba una maleta. Llevaba una maleta ...

72 b: Eso es cierto.] En el más, creo, un acento

En este extracto hemos destacado las intervenciones de L1 con el papel de regular la LE. La intervención de L1 nos señaló claramente cuándo y por qué acudieron los informantes a su L1. Estos informantes incluidos en el grupo (expertos) se caracterizaron por hacer un uso de la LE superior, en el discurso oral y escrito, al que se registró en otras parejas. Sin embargo, utilizaron también su L1 cuando requirieron controlar el problema lingüístico al que se enfrentaban. Este hecho se pudo observar entre las intervenciones (68-71). Su diálogo partió de la discusión acerca de un problema lingüístico vinculado a las flexiones aspectuales donde se concluyó que la forma “tenía” era la adecuada. De esta discusión colaborativa nació el ELR que analizamos a continuación. El aprendiente (a: 65) aborda el nuevo problema lingüístico sugiriendo en primer lugar la forma “llevaba” y corrigiéndose inmediatamente después “llevó”. Su compañero (b: 66) confirma esta segunda hipótesis aunque señala en su L1 que no está seguro. Seguidamente (a: 67) reflexiona en voz alta acerca de la forma que habían tratado anteriormente “tenía” y parece convencer a su compañero. Para esto éste (b: 70) se apoya en el contexto discursivo anteriormente negociado (“si tenemos en cuenta el sentido”). Este modo de proceder ante el problema lo acepta (a: 71) al confirmar su hipótesis comparando explícitamente la forma que tratan de solucionar con la discusión que habían mantenido anteriormente acerca de la flexión “tenía”. Ante lo cual (b:72) acepta su hipótesis.

Este modo de tratar estas estructuras complejas pudo haber generado contextos relevantes de aprendizaje. Esta hipótesis requiere no obstante mayor investigación puesto que debemos tener en cuenta que (1) cada pareja resolvió de forma diferente la tarea y (2) que los resultados de los alumnos no se vieron afectados por el tipo de agrupamiento. Respecto a la primera cuestión Coughlan y Duff (1994) o Foster (1998) recogen también evidencia que indica que la actuación de los alumnos no coincide siempre con lo que se espera que la tarea active. Coughlan y Duff (1994) destacan que su actuación depende de su agenda personal, sus conocimientos previos o su predisposición para el trabajo colaborativo. Esto se puede observar si consideramos el número de ELR de cada pareja y el tiempo que se empleó para realizar la tarea (véase tabla [19]). Estos datos nos permiten analizar si existió alguna correlación significativa entre el tiempo empleado y el número de ELR identificado en cada pareja. Este análisis nos revela que existió una correlación significativa de ($r = 0.8015$). El coeficiente de determinación de Pearson fue ($r^2 = 0.6424$) lo que supuso que un 64,24% de la variabilidad ligada al tiempo estuvo también ligada a los ELR identificados. Lo que implica que aquellos alumnos que se involucraron más en la tarea generaron mayor número de ERL. Estos resultados corroboran los de Mackey et al. (2000) que hemos introducido más arriba y subrayan que la implicación de los alumnos afecta en el input al que atienden y pueden aprender.



[19] Correlación entre tiempo empleado y número de ELR- flexión

Parejas	Tiempo	ELR
I	5.20	3
II	2.58	1
III	3.38	1
IV	6.06	2
V	4.43	0
VI	9.46	6
VII	5.40	0
	M = 5.2157	M = 1.8571
	Total: 13	

Por su parte el efecto de la tarea pareció no depender del tipo de agrupamiento. Los alumnos novatos se beneficiaron no solo de su colaboración con expertos sino también de su colaboración con otros novatos. Esto lo podemos observar en la actuación de la pareja (VI). Esta pareja formada por alumnos novatos generó el mayor número de ELR acerca de las flexiones perfectivas e imperfectivas, lo que pudo afectar a la actuación de sus integrantes. También se pudo constatar que el cambio en el conocimiento fue significativo para uno de los miembros de la pareja (el otro no realizó el postest). En el "test de dominio" su actuación pasó de 8 a 12 puntos, mientras que en su "test de certidumbre" pero de 8 a 4 puntos. Estos resultados están de acuerdo con los del estudio de Ohta (2000) y corroboran que los alumnos novatos pueden asistir a su compañeros, aunque dispongan de un menor nivel de conocimiento. Donato (1994) afirma también que el diálogo colaborativo puede generar conocimiento más allá de sus capacidades momentáneas.

El efecto de la dictoglosia y la instrucción explícita se pudo observar sólo en los datos que nos ofrece el "test de dominio" de los alumnos novatos, lo que corrobora las conclusiones a las que llegan Norris y Ortega (2000) o R. Ellis (2002). Estos investigadores analizan los resultados obtenidos en los estudios acerca del efecto de la instrucción de los últimos años. Norris y Ortega (2000) muestran que la actuación adecuada del alumno que recibe instrucción es muy inferior en pruebas de comunicación ($k = 0.55$) que en pruebas de producción seleccionada ($k = 1.20$) o que en pruebas controladas ($k = 0.82$). R. Ellis (2002) coincide con ellos al señalar que la mayoría de pruebas de elicitación de datos sólo recogen la transformación de conocimiento explícito. R. Ellis (2002) destaca además que la instrucción tiene más éxito cuanto mayor tiempo abarque. El efecto de la instrucción parece además favorecer el aprendizaje de formas simples.

Los resultados de nuestro estudio no proporcionan evidencia acerca del tipo de instrucción que más favorece el aprendizaje de reglas complejas puesto que carece de un grupo de control. Sí recoge evidencia de que los alumnos se beneficiaron de la instrucción de diferente modo en función de su conocimiento explícito de las estructuras. Sin embargo este efecto sólo se recogió en pruebas que evaluaron precisamente ese conocimiento explícito. Se requieren, por tanto, más estudios que analicen las implicaciones de tareas en la transformación de conocimiento. Para cumplir este objetivo se deben generar pruebas de conocimiento que proporcionen datos tanto del conocimiento explícito como del implícito del alumno. Estos estudios deben abarcar un mayor periodo de tiempo para que las posibles implicaciones de estas tareas sean más evidentes (R. Ellis, 2002). Asimismo se debe corroborar el efecto de la tarea recogido en la actuación de los alumnos



novatos respecto a la actuación de los expertos. Para este fin se deberá también tener en cuenta la complejidad de la estructura que se estudie. Su revisión puede tener importantes implicaciones prácticas para la planificación y la actuación en clase de LE.

Sergio Bermejo Alonso

Universidad Antonio de Nebrija

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

E-mail: sebermejo@yahoo.es



Bibliografía

- Andersen, R.W. y Shirai, Y. (1994): "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles", *SSLA*, 16, pp. 133-156.
- Bardovi-Harlig, K. (1995): "A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition", *SSLA*, 17, 263-291.
- Bardovi-Harlig, K. (2000): *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*, Oxford: Blackwell Publishers.
- Cadierno, T. (2000): "The acquisition of spanish grammatical aspect by danish advanced language learners", *Spanish Applied Linguistics*, 2, pp. 1-64.
- Chaudron, G. (2003): "Data Collection in SLA Research", Doughty, C. y Long, M.H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. London: Blackwell, pp. 762-827.
- Coughlan, P. y Duff, P. (1994): "Some tasks, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective", Lantolf, J. P. y Appel, G. (Eds.), pp. 173-194.
- Dekeyser, R.M. (1998): "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar", Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), pp. 42-63.
- Donato, R. (1994): "Collective Scaffolding in Second Language Learning", Lantolf, J. P. y Appel, G. (Eds.), pp. 33-56.
- Doughty, C. (2000): "La negociación del entorno lingüístico de la L2", Muñoz, C. tolf, J. P. (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 163-195.
- Doughty, C. (2001): "Cognitive underpinnings of focus on form". En: Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 206-257.
- Doughty, C. y Varela, E. (1998): "Communicative Focus on form". En: Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), pp. 114-138.
- Doughty, C. y Williams, J. (Eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998b): "Pedagogical choices in focus on form". En: Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), pp. 197-262.
- Ellis, R. (1999) (Ed.): *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ellis, R. (2002): "Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 223-236.
- Ellis, R. (2003): *Task-based Language and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fortune, A. (2005): "Learners' Use of Metalanguage in Collaborative Form-focused L2 Output Tasks", *Language Awareness*, 14, 1, pp. 21-38.
- Foster, P. (1998): "A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning", *Applied Linguistics*, 19, 1, pp. 1-23.
- Griggs, P. (1998): "Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja", Puyol, M., Nussbaum, L. y Llobera, M. (Eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras. Perspectivas actuales en Europa*. Madrid. Edelsa, pp. 207-217.



- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Phoenix Elt.
- Lantolf, J. P. y Appel, G. (Eds.) (1994): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. Norwood.
- Long, M.H. (1985): "Input and second language acquisition theory", Gass, S. y Madden, C. (Eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M.H. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", W, Richie & T, Bhatia (Eds.): *Handbook of research on second language acquisition*. New York: Academic, pp. 413-468.
- Mackey, A. (1999): "Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL", *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp. 557-87.
- Mackey, A., Gass, S. y McDonough, K. (2000): "How do Learners Perceive Interactional Feedback?", *Studies in second language acquisition*, 22, pp. 471-497.
- Mori, O. (1996): *El verbo: Ejercicios de gramática española*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- Norris, J. N. y Ortega, L. (2000): "Effectiveness of L2 Instruction: A research Synthesis and Quantitative Meta-analysis", *Language Learning*, 50, 3, pp. 417-528.
- Ohta, A. S. (2000): "Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar", Lantolf, J. P. (Ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Theory*. Cambridge: CUP, pp. 51-78.
- Puyol Berchè, M. (2001): "Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español", Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante Publicaciones, pp. 5-56.
- Robinson, P (1996): *Consciousness, Rules, and Instructed Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.
- Schmidt, R. (2001): "Attention", Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: CUP, pp. 3-32.
- Swain, M. (1995): "Three functions of output in second language learning", Cook, G. y Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford: OUP, pp. 125-144.
- Swain, M. (1998): "Focus on Form through conscious reflection", Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), pp. 64-82.
- Swain, M. (2000): "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", Lantolf, J. P. (Ed.), pp. 97-114.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2001): "Focus on Form through collaborative dialogue: Exploring tasks effects", Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (Eds.): *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*, London: Longman, pp. 99-118.
- Van Patten, B. (1990): "Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consciousness", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- Van Patten, B. (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning*, 52, 4, pp. 755-803.



- Varonis, E.M. y Gass, S. (1985): "Non-Native/Non-Native conversations: a model for negotiation of meaning", *Applied Linguistics*, 6, 1, pp. 71-90.
- Wajnryb, R. (1990): *Grammar Dictation*. Oxford: OUP.
- Williams, J. y Evans, J. (1998): "What kind of focus and on which forms?" Doughty, C y Williams, J. (Eds.), pp. 139-155.
- Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976): "The role of tutoring in problem-solving" *Journal of Children Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.



Anexos**Anexo I****Texto y modelo de trabajo colaborativo**

· Texto: *Cuando yo era niño, solía ir a menudo a la playa. Pero un año no fui a la playa porque mi abuela estaba enferma entonces decidí...*

· Modelo: *Profesor: Cuando era... uhmm, o fue...*

Investigador: Creo que es en imperfecto porque se refiere a algo que dura, que era frecuente...

P: Sí, pero ser niño ya ha terminado, ya ha pasado...

I: Sí, pero (...)

Anexo II**Texto original de la dictoglosia**

De pronto, vi un coche. Se paró a unos doscientos metros de donde yo estaba. Dos hombres bajaron y miraron a su alrededor, pero no me vieron. Uno tenía una pistola en la mano. El otro, el más viejo, llevaba una gran maleta. Se acercaron a un árbol y empezaron a hablar. No sé que se dijeron. Después volvieron al coche, pero ninguno llevaba la maleta. Aunque ya era muy tarde, yo sólo quería ver qué había en esa maleta.

Palabras: 80 / Tiempos verbales: 16 / Imperfecto: 7 / Indefinido: 9

