

El papel de la producción oral (*output*) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones

PATRICIA ARNAIZ CASTRO

MARCOS PEÑATE CABRERA

Universidad de las Palmas de Gran Canarias

RESUMEN: El presente artículo, dedicado al análisis de la investigación relacionada con la producción oral (*output*), presenta el rol tradicionalmente asignado a esta destreza y cómo algunos estudios realizados en programas de inmersión consiguen poner de relieve su papel fundamental. Posteriormente, examina las investigaciones más relevantes llevadas a cabo en el área de la adquisición de la lengua extranjera sobre las cuatro funciones del *output* (la fluidez, la concienciación de las lagunas lingüísticas, la comprobación de hipótesis y el metalenguaje) y el modo en que cada una de ellas contribuye al aprendizaje de una lengua extranjera.

ABSTRACT: This paper, an analysis of research into oral production (*output*), presents the role that has traditionally been assigned to this skill and explains how some studies carried out in immersion contexts succeed in showing its essential contribution. Furthermore, the paper reviews relevant literature, within the field of language acquisition, on the four functions of *output* (the fluency function, the noticing function, the hypothesis testing function and the metalinguistic function) and the way in which each one promotes language learning.

PALABRAS CLAVE: *producción oral (output)*, funciones, proceso de aprendizaje,

1. INTRODUCCIÓN

Algunos autores afirman que el *output* no es más que una señal de la adquisición de la lengua extranjera que ya ha tenido lugar y que no contribuye, al menos de forma directa, al aprendizaje de la misma. Según Krashen (1989), la única función que, de manera indirecta, desempeña el *output* es la de proporcionar más *input* al aprendiz. Así, explica (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.

Años más tarde, el mismo autor (Krashen, 1994:48) asegura que sólo el *input* comprensible es efectivo para aumentar el nivel de dominio de la LE y que más corrección y más producción no siempre conducen a un mayor nivel lingüístico. 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 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. En otras palabras, los *drills* y las interacciones llevadas a cabo en el aula y aquellas 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 (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.

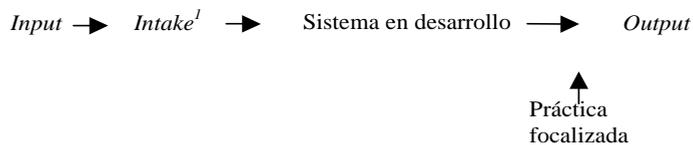


Gráfico 1. Instrucción tradicional en la enseñanza de una lengua extranjera

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 comprensible*. Swain (1985:248) asegura que hay funciones de la producción que son independientes del *input*.

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 LE a producir mensajes más comprensibles, correctos y apropiados desde el punto de vista sociolingüístico (Swain, 1985 y 1995; Demetras, Post y Snow, 1986; Lyster y Ranta, 1997).

2. LOS PRIMEROS ESTUDIOS SOBRE EL *OUTPUT*

No parece haber duda de que al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de emitir mensajes orales, les proporcionamos ocasiones para la práctica significativa de sus recursos

¹ 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).

lingüísticos, y para el desarrollo de la automatización del procesamiento. 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). Este planteamiento se ajusta, en principio, a la tradicional noción de que la adquisición de una habilidad resulta de la práctica productiva de la misma (Chaudron, 1988:91), pero numerosos estudios han dejado constancia de sus limitaciones, como veremos a continuación.

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)² llevan a cabo un estudio, resumido en Hammerly (1987:396-397), que consiste en entrevistar a 12 estudiantes que han estado en un programa de inmersión en lengua francesa en Vancouver durante casi 13 años. 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 y casi todas las oraciones son cortas y simples y están concatenadas con conectores como *et, puis, pis, c'est*, etc. 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 *Frenghish* (pp. 396-397).

Varios parecen ser los motivos 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 alumnos 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 (Allen *et al.*, 1990:76; Kowal y Swain, 1997:294). Lo que a menudo se consigue en tales circunstancias es que pierdan la motivación necesaria para alcanzar la precisión en su producción y construyan su propia lengua criolla para expresarse dentro del aula. Como resultado, el progreso de su interlengua tiende a estancarse³, ya que "... speaking just to speak is not enough. Students need more than

² Pellerin, M y Hammerly, H. (1986). "L'expression orale après treize ans d'immersion française", en *Canadian Modern Language Review*, 42: 592-606.

³ Este fenómeno se denomina *fossilización*, y hace referencia a aquellos items, reglas y subsistemas lingüísticos que los aprendices de una lengua extranjera tienden a conservar. Las formas fossilizadas pueden desaparecer, pero siempre tienden a reaparecer (Selinker, 1992:251-258).

this” (Swain, 1993:159-160) y ese estancamiento es en muchos casos definitivo (Hammerly, 1987:398)⁴.

Para evitar esta situación, se plantea la necesidad de crear contextos en los que el alumnado se vea avocado a modificar sus enunciados, lo que correspondería a la fórmula *i +1* del *input* comprensible; los interlocutores deben preocuparse no sólo por la transmisión y la comprensión del mensaje, sino de que la primera se realice con claridad, coherencia y propiedad. Swain (1985:249) denomina a esto *la hipótesis del output comprensible (the comprehensible output hypothesis)*.

3. LAS FUNCIONES DEL *OUTPUT*

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

La primera de las funciones de la producción oral 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 (1979:93), 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 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*. De hecho, los alumnos de programas de inmersión son, como indicamos arriba, capaces de comunicar sus ideas a pesar de las lagunas gramaticales que poseen.

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*. 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 LE, 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. Todo ello puede activar procesos cognitivos generadores de conocimiento lingüístico nuevo para el aprendiz o puede llevarle también 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 testing*): producir

⁴ 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).

lengua es una forma de comprobar la comprensibilidad del mensaje o su corrección lingüística. 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). A veces, esta producción da lugar a *feedback* 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*), puesto que permite al alumno reflexionar sobre su propia lengua (Swain, 1995:132).

A continuación, dedicamos un subapartado a cada una de las funciones del *output* con el fin de examinar los estudios más destacados en el área de la adquisición de la lengua que han contribuido a arrojar luz sobre el efecto que la producción lingüística puede tener en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

3.1. 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, 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 (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)⁵ 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 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):

⁵ EA (Error Analysis) en inglés.

... 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, hay suficientes motivos para interesarse por la fluidez. Probablemente, todos reconoceríamos sin dudar 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 y, más concretamente, en el ámbito que se interesa por el procesamiento de la información (McLaughlin, 1987 y 1990). En este campo, la mente humana se estudia como un sistema limitado que cuenta con dos tipos de procesamiento, 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 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 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, explorar sus propios recursos y ordenar sus ideas con regularidad.

Long *et al.* (1976) realizan un estudio con el propósito de detectar la naturaleza de la diferencia entre la cantidad y la calidad de la producción lingüística -variedad de actos comunicativos- del alumno en sesiones guiadas por el profesor y en sesiones organizadas en pequeños grupos. 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. Los resultados de este estudio 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.

Otro trabajo que también refleja preocupación por la producción oral de aprendices de inglés es el de Allwright (1980), 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 lleva 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. Este análisis del tipo de lengua que se produce consta de tres elementos: ejemplos de la lengua meta, 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. 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.

3.2. La concienciación de las lagunas lingüísticas

Este segundo campo de investigación parte del aserto 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 no es suficiente para entender la sintaxis de una lengua, la cual resulta imprescindible para la elaboración de mensajes.

Asimismo, 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 que necesita para transmitir un mensaje.

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):

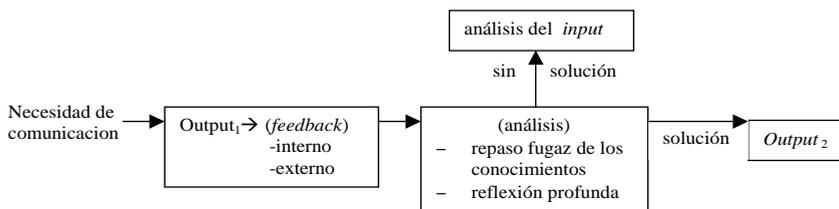


Gráfico 2. Output y aprendizaje de una lengua adicional

La primera de las opciones señaladas en el párrafo anterior -ignorar la laguna- implica que la interlengua del discente probablemente no se desarrollará mucho más, lo cual puede conducir a la fosilización. 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*. Así, el *output* puede incrementar el número de probabilidades de que el alumno procese *input* específico con el objetivo de aprender. Un *input* relevante inmediatamente posterior a la detección de una dificultad lingüística puede llevar al aprendiz a concentrarse en el proceso de comprensión; el alumno puede sentirse especialmente motivado a analizar con detenimiento cómo expresar aquel mensaje que no le resultó fácil estructurar (Swain, 1993; Izumi, 2002 y Izumi y Bigelow, 2001). De estos argumentos se desprende que el momento ideal para que un profesor ayude a sus alumnos en su proceso de aprendizaje es aquel en el que su sistema lingüístico está más abierto al cambio, es decir, aquel en el que los alumnos "... are grappling with the specific means of expression to convey their meaning" (Izumi, 2003:187). Desde esta perspectiva, la intervención del profesor se convierte en el punto de unión entre el *output* y el *input*.

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 piden a los estudiantes que piensen en voz alta mientras escriben un artículo de periódico sin ningún tipo de ayuda, ya que pretenden averiguar lo que éstos harían valiéndose únicamente de su conocimiento.

Los resultados del trabajo demuestran que los estudiantes de una lengua extranjera 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 LE; aplicación del conocimiento sobre la LE 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).

El estudio de Swain y Lapkin (1995), mencionado anteriormente, examina una situación en la que el estudiante responde a sus lagunas lingüísticas en una tarea individual, pero 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)⁶ 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, ese *output* puede fomentar la familiarización con ciertas formas lingüísticas y también la concienciación de la relación entre esas formas lingüísticas y el significado que transmiten.

Con este enfoque, Kowal y Swain (1994) pretenden llevar, en su investigación, la interlengua de los estudiantes del 8º curso de un programa de inmersión en francés a un nivel superior

⁶ Citamos por la traducción de Myshlenei i rech' de la obra de Vygotsky (1934).

y fomentar el desarrollo del aprendizaje autónomo. La tarea empleada es una modificación de la técnica del *dictogloss* descrita por Wajnryb (1990). El profesor lee a los chicos un texto y ellos, mientras escuchan, apuntan frases y palabras que les son familiares. Posteriormente, los aprendices, 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. 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 lengua⁷ 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, y de ese porcentaje, el 42% 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

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

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.

3.3. La comprobación de hipótesis

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". 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, 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.

⁷ En inglés CLRE (*critical language-related episode*).

En el área de investigación sobre el 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 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.

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 lengua extranjera e interlocutores nativos de esa lengua al tratar de resolver problemas de comprensión por parte del aprendiz, proporcionan 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 y a la modificación de sus enunciados (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.

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 llevadas a cabo en pequeños grupos.

3.3.1. La comprobación de hipótesis en el gran grupo

Numerosos estudios han señalado que la cantidad de ocasiones en que se intenta restablecer la comunicación en el gran grupo es mínima (Long y Sato, 1983; Pica y Long, 1986; Musumeci, 1996; Van den Branden, 1997).

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. 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.

Pica (1987:11-13), por su parte, ofrece otra justificación para la escasez de momentos adecuados para la modificación y reestructuración de los enunciados. La autora explica que 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 suelen suspender la interacción por completo o conformarse con entender parcialmente lo que está sucediendo.

Para entender la especial situación en la que se encuentran los estudiantes en el aula, podemos recurrir a la explicación que ofrece Batstone (2002:11). Según este autor, el alumno se encuentra entre dos contextos: por un lado, el del aprendizaje, que exige un esfuerzo por aprender y desarrollar el sistema interlingüístico; por otro, el contexto social, que coarta en ocasiones su actuación. Sensaciones como la de la vergüenza o el ridículo no se dejan fuera del aula fácilmente. Los estudiantes deben tomar conciencia de la necesidad de explorar la lengua que aprenden, de manipularla, de 'arriesgarse' al emitir enunciados. Es en realidad una cultura del aprendizaje -a la que también hacen referencia Riley (1997) y Clemente (1999) en sus trabajos- con la que los alumnos deben familiarizarse. Conviene, pues, que los profesores hagamos ver a nuestro alumnado la necesidad de entender el tan especial contexto de la clase, un lugar en el que lo fundamental debe ser el aprendizaje y esto, en la materia que nos ocupa, implica explorar la lengua y ayudar e invitar a los compañeros a hacer lo mismo.

3.3.2. La comprobación de hipótesis en pequeños grupos

No parece haber duda de 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, 1985) 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 de inglés, se corrigen entre sí, y lo hacen empleando distintos enfoques: la corrección directa del error, el ofrecimiento de la posible inclusión de

una palabra, la invitación al compañero a reflexionar sobre la forma incorrecta que ha producido o el rechazo de la forma incorrecta y la presentación de una alternativa. A continuación podemos observar un ejemplo del último enfoque (p.53):

A: quickly he /distu:rb/

B: No, not "disturb" you cann sayehm "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.

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 (p.241). 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.

La preocupación por lo que sucede durante las tareas realizadas en pequeños grupos también conduce a Pica (1987) a diseñar una serie de estudios para examinar las modificaciones que se dan durante dos tipos de actividades.

La primera tarea consiste en tomar una decisión sobre un asunto de trascendencia social. La segunda 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 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, 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 tarea, para cuya ejecución resulta imprescindible la intervención de cada uno de los alumnos.

Según los planteamientos teóricos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera expuestos en este artículo, 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 lengua extranjera.

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 incógnitas que estas autoras se proponen despejar, una resulta de especial relevancia para este artículo (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. Los resultados indican, una vez más, que los estudiantes son perfectamente capaces de negociar sus mensajes con otros aprendices de una lengua extranjera. Uno de los objetivos del estudio era descubrir si los estudiantes modificarían su producción oral en respuesta a las señales de incompreensión de sus compañeros en aquellos casos en que las propias señales incluyeran la modificación. En la primera de las tareas, los alumnos 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.

Estos datos arrojan más optimismo sobre la validez de las tareas en equipo para el proceso de enseñanza/aprendizaje y del *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 incompreensión 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 estudiantes 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.

3.3.3. La comprobación de hipótesis: el input y el output

Por último, resumiremos un trabajo que refleja con claridad de qué manera el *input* y el *output* están íntimamente relacionados y cómo su interacción contribuye al desarrollo lingüístico del aprendiz.

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.

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 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 alumnos 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 ítems léxicos nuevos y emitirlos. Este patrón de resultados se advierte inmediatamente después del experimento y en varias ocasiones más lejanas en el tiempo.

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):

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 forth.

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.

3.4. 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. Normalmente no se pregunta a los alumnos cuáles son sus hipótesis, sino que éstas se infieren del *output*, como hemos visto en 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.

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.

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 lengua extranjera, 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 estudiantes 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).

Es obvio que 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. Por ejemplo, después de cualquier acto de comunicación espontáneo 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.

Swain y Lapkin (1989) comentan en su trabajo un estudio de Allen *et al.* (1987)⁸ que resulta de gran interés. Al examinar ocho clases del 8º curso de francés como lengua extranjera,

⁸ Allen, P., Carroll, S. Burtis, J. y Gaudino, V. (1987). “The core French 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:56-89.

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 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 3.2.:

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, 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 conjuguer?

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 tratan de comprender que *les problèmes* es el sujeto del verbo *tracassent*, y no *nous*, y lo que ello implica en la forma verbal. Tras la búsqueda frustrada de la solución en su libro, Keith manifiesta su incompreensión al profesor (066). Más tarde (069), George se da cuenta de la relación que guardan las palabras entre sí e 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. La consecución de este conocimiento viene determinada por el tipo de tarea, la cual presenta la función y el significado en estrecha relación.

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”.

Hemos encontrado 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)⁹, citada en Swain (1995:138-139) la cual observa el papel del *output* y la reflexión acerca del mismo en el aprendizaje de una lengua extranjera. 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 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 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

⁹ Lapierre, D. (1994). *Language Output in a Co-operative Learning Setting: Determining its Effects on Second Language Learning*. Tesina. Universidad de Toronto (OISE).

puede crear, por medio del habla, condiciones favorables para que otro intervenga y explote sus habilidades y su conocimiento¹⁰. 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*

Cada uno de los estudiantes parece controlar un aspecto específico. 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 alumno 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.

En la tesis doctoral de LaPierre (1994), la actividad es similar a la utilizada en el trabajo de Kowal y Swain (1994), incluido en el apartado 3.2. y los sujetos a estudio, tres grupos del 8º 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

¹⁰ 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 (1978) fue quien primero prestó atención a la construcción guiada.

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 LE, 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 demanda el uso real de la lengua, y la otra a preguntas específicas sobre el conocimiento que de ella 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.

4. CONCLUSIÓN

En resumen, este artículo ha tratado de recopilar la evidencia que existe en nuestra área de investigación sobre el fundamental papel que desempeña el *output* en el proceso de aprendizaje de una LE.

Hoy no parece haber duda de que el *output* puede contribuir al aprendizaje mediante la consolidación de aquel conocimiento interlingüístico que el alumno aún no domina plenamente. Asimismo, el alumno puede emplear su producción como una manera de probar nuevas formas y estructuras lingüísticas, al tiempo que fuerza su interlengua para satisfacer ciertas necesidades comunicativas.

Por otro lado, existe sobrada evidencia de que el *output* provoca cambios en los procesos psicolingüísticos que llevan al aprendizaje de la lengua. Es decir, la producción de lengua da lugar a procedimientos como la codificación gramatical y la monitorización, que llevan a los aprendices o bien a prestar especial atención al *input* para encontrar una solución o bien a explorar sus propios recursos para resolver sus dificultades lingüísticas. Así, el *output* constituye una herramienta fundamental para fomentar, por un lado, la interacción entre los factores internos del estudiante (su propia competencia interlingüística) y los factores externos (el *input* posterior, la interacción y la intervención pedagógica) y, por otro, la interacción entre los propios estudiantes, la cual puede llevar a una reflexión de carácter metalingüístico.

Por último, parece determinante que a los estudiantes se les anime a producir algo más que un *output comprensible*: un *output* más completo, preciso y con un vocabulario más variado. La modificación, la reestructuración y la reformulación son parte del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, deben ser atendidas.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, P., Swain, M., Harley, B. y Cummins, J. (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.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-81.
- Allwright, R. L. (1980). "Turns, topics and tasks: patterns of participation in language learning and teaching", en D. L. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 165-187.
- Anderson, J. R. (ed.) (1981). *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batstone, R. (2002). "Contexts of engagement: a discourse perspectiva on 'intake' and 'pushed output'", en *System*, 30: 1-14.
- Bruton, A. y Samuda, V. (1980). "Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work", en *RELC Journal*, 11, 2: 49-63.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, 1, 1: 1-47.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge.
- Clemente, A. (1999). *SLA Research on self-directed learning: theoretical and practical issues*. PhD thesis, Institute of Education, University of London.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors", en *IRAL*, 5: 161-170, recogido en S. P. Corder (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 5-26.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, N. F. (1982). "Training fluency: an essential factor in language acquisition and use", en *RELC Journal*, 13, 1: 1-13.
- Day, R. y Shapson, S. (1996). *Studies in Immersion Education*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- De Bot, K. (1996). "Review article: the psycholinguistics of the output hypothesis", en *Language Learning*, 46, 3: 529-555.
- Demetras, M., Post, K. y Snow, C. (1986). "Feedback to first language learners: The role of repetitions and clarification questions", en *Journal of Child Language*, 13: 275-292.
- Donato, R. (1994). "Collecting scaffolding in second language learning", en J. P. Lantolf y G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ellis, R. (1985). "Teacher-pupil interaction in second language development", en S. Gass y C. Madden, (eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 69-88.
- Ellis, R. y He, X. (1999). "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings", en *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 285-301.
- Fillmore, C. (1979). "On fluency", en C. Fillmore (ed.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. New York: Academic Press, 85-101.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. y Varonis, E. (1985). "Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning", en M. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 149-161.
- Gass, S. y Varonis, E. (1989). "Incorporated repairs in nonnative discourse", en M. Eisenstein (ed.), *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. New York: Plenum Press, 71-86.

- Gass, S. y Varonis, E. (1994). "Input, interaction and second language production", en *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 283-302.
- Hammerly, H. (1987). "The immersion approach: litmus test of second language acquisition through classroom communication", en *Modern Language Journal*, 71, 4: 395-401.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. y Swain, M. (eds.) (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henrichsen, L. (1984). "Sandhi-variation: a filter of input for learners of ESL", en *Language Learning*, 34: 103-126.
- Izumi, S. (2002). "Output, input enhancement and the Noticing Hypothesis: An experimental study on ESL relativization", en *Studies in Second Language Acquisition*, 24: 541-77.
- Izumi, S. (2003). "Comprehension and production processes in second language learning: in search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis", en *Applied Linguistics*, 24, 2: 168-196.
- Izumi, S. y Bigelow, M. (2000). "Does output promote noticing and second language acquisition?", en *TESOL Quarterly*, 34: 239-78.
- Izumi, S. y Bigelow, M. (2001). "Methodological and theoretical issues in testing the effects of focus on form", en *TESOL Quarterly*, 35: 181-9.
- Kowal, M. y Swain, M. (1994). "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness", en *Language Awareness* 3, 2: 73-93.
- Kowal, M. y Swain, M. (1997). "From semantic to syntactic processing", en M. Swain y R. K. Johnson (eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 284-309.
- Krashen, S. (1989). "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis", en *Modern Language Journal*, 73: 440-464.
- Krashen, S. (1994). "The input hypothesis and its rivals", en N. Ellis (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. New York: Academic Press, 45-77.
- Krashen, S. (1998). "Comprehensible output?", en *System*, 26: 175-182.
- Larsen-Freeman, D. L. y Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Long, M. H. (1983). "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers", en *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.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 377-393.
- Long, M. H., Adams, L. McLean, M. y Castaños, F. (1976). "Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group discussion situation", en D. Allwright (ed.) (1988), *Observation in the Language Classroom*. London: Longman, 153-170.
- Long, M. H. y Sato, C. (1983). "Classroom foreigner course discourse: forms and functions of teacher's questions", en H. W. Seliger y M. H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 268-286.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of forms in communicative classrooms", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 37-66.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). "Restructuring", en *Applied Linguistics*, 11, 2: 113-128.
- Morrison, D. y Low, G. (1983). "Monitoring and the second language learner", en J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London: Longman, 227-250.
- Musumeci, D. (1996). "Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes?", en *Applied Linguistics*, 17: 286-325.

- Pica, T. (1987). "Second language acquisition, social interaction in the classroom", en *Applied Linguistics*, 7: 1-25.
- Pica, T. (1987). "Second language acquisition, social interaction in the classroom", en *Applied Linguistics*, 7: 1-25.
- Pica, T. y Doughty, C. (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom: teacher-fronted versus group activities", en S. Gass y C. G. Madden (eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 115-132.
- Pica, T. y Long, M. (1986). "The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers", en R. R. Day (ed.), *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House, 147-181.
- Pica, T., Young, R. y Doughty, C. (1986). "The impact of interaction on comprehension", en *TESOL Quarterly*, 21, 4: 737-758.
- Pica, T., Lincoln-Porter, F., Paninos, D. y Linnell, J. (1996). "Language learners interaction: how does it address the input, output, and feedback needs of second language learners?", en *TESOL Quarterly*, 30: 59-84.
- Riley, P. (1997). "The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access", en R. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman: England, 114-130.
- Scarcella, R. C. y Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Schmidt, R. W. (1992). "Psychological mechanisms underlying second language fluency", en *Studies in Second Language Acquisition*, 14: 357-385.
- Schwartz, J. (1980). "The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English", en D. L. Larsen-Freeman (ed.), *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 138-153.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics*, 10, 3: 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Smith, F. (1978). *Reading without Nonsense*. New York: Teachers' College Press.
- Smith, F. (1982). *Writing and the Writer*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Swain, M. (1978). "Home-school language switching", en J. C. Richards, (ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, MA: Newbury House, 238-250.
- Swain, M. (1984). "A review of immersion education in Canada: research and evaluation studies", en *ELT Documents*, 119: 35-51.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en S. Gass y C. G. Madden, (eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-256.
- Swain, M. (1993). "The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough", en *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.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1989). "Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection?", en *The Modern Language Journal*, 73, 2: 150-159.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning", en *Applied Linguistics*, 16, 3: 371-391.

- Swain, M. y Lapkin, S. (1998) "Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together", en *The Modern Language Journal*, 82, 3: 320-337.
- Tarone, E. (1981). "Some thoughts on the notion of communication strategy", en *TESOL Quarterly*, 15, 3: 285-295.
- Van Den Branden, K. (1997). "Effects of negotiation on language learners' output", en *Language Learning*, 47, 4: 589-635.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). "Explicit instruction and input processing", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 225-243.
- Varonis, E. y Gass, S. (1985). "Non-native/non-native conversations: a model for the negotiation of meaning", en *Applied Linguistics*, 6: 71-90.
- Vygotsky, L. S. (1986 [1934]). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wagner-Gough, K. y Hatch, E. (1975). "The importance of input in second language acquisition studies", en *Language Learning*, 25: 297-308.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.