

# Reacciones de los profesores ante el output de los aprendices de lenguas extranjeras : creación de una plantilla de observación

Leticia VICENTE-RASOAMALALA

**Resumen :** El presente estudio piloto fue llevado a cabo en aulas de Educación Secundaria de inglés y francés en España en una tentativa para indagar sobre cómo los profesores de lenguas extranjeras tratan los productos de sus aprendices. Uno de los objetivos de esta investigación fue elaborar una plantilla que recogiera las reacciones<sup>1</sup> de los docentes ante los productos (u outputs) orales de sus aprendices. Este instrumento fue gradualmente elaborado durante 20 sesiones de observación. Las categorías de la primera versión están basadas en el "*Modelo Descriptivo del Discurso durante el Tratamiento Correctivo de los Errores de los Aprendices*"<sup>2</sup> de Chaudron (1977). Los resultados de este estudio revelan que el tipo de reacción más recurrente de los profesores es la *corrección explícita*. De manera potencial, se hipotetiza que este tipo de feedback no permite que los estudiantes se autocorrijan y sean autorregulados desde el punto de vista neovygotkiano. De manera significativa, se observa asimismo que las reacciones de los profesores ante el output de los aprendices conllevan componentes paralingüísticos.

## 1. CONTEXTO TEÓRICO

Numerosos estudios sugieren que el feedback (escrito u oral) de los profesores facilita el aprendizaje en contextos de segundas lenguas o lenguas extranjeras<sup>3</sup> (Ferris, 1997 ; Kepner, 1991 ; Long, Inagaki & Ortega, 1998 ; Lyster, 1998 ; Mackey & Philp, 1998 ; De Guerrero & Villamil, 1994 ; Floc, 1995). En el caso del contexto oral, hay constancia

de que los profesores de lenguas extranjeras recurren a diferentes estrategias pedagógicas para evaluar el output de sus aprendices en la lengua de destino. Parece ser que estos tipos de estrategias docentes son relevantes para que los aprendices sepan si sus productos son correctos o incorrectos.

Durante estos últimos años, la *Hipótesis de Interacción* de Long (1996) postula que la provisión de “*feedback negativo implícito*” por parte del profesor puede ser mucho más beneficiosa para los aprendices de una lengua extranjera. Por consiguiente, varios trabajos se han centrado en el estudio de este tipo de feedback (Lyster, 1998, 1999 ; Mackay & Philp, 1998). Sin embargo, otros tipos de estrategias y aspectos concomitantes al output oral de un aprendiz no han sido ampliamente investigados.

Toda esta serie de trabajos intentan dar una visión sobre cómo profesores y estudiantes interactúan en clases de lenguas extranjeras y cómo se crean oportunidades para que los estudiantes hagan uso de una lengua extranjera (Johnson, 1995)

Antes de proseguir, se aclarará de manera somera a qué se refieren los términos *feedback explícito* e *implícito negativos*. El *feedback negativo explícito* es aquél que consiste en la provisión de las formas correctas de producciones de los aprendices de lenguas que se desvían de las normas lingüísticas de las lenguas meta. Por otro lado, el *feedback negativo implícito* se refiere a aquél que anima a que los estudiantes se autocorrijan.

Con el fin de presentar el diseño del presente estudio, a continuación se tratará el contexto teórico de éste. En particular se insistirá en los resultados de trabajos preliminares relacionados con el feedback de los profesores, las interpretaciones de sus beneficios y plantillas de observación.

### 1.1 Los tipos de feedback

El tipo de feedback pedagógico que ha dominado en la enseñanza y en el campo de estudio de la adquisición de las lenguas extranjeras es

el *feedback correctivo de errores*-comúnmente llamado también como "*feedback negativo explícito*" durante estos últimos años. Esta tendencia surgió en los setenta cuando se tenía la idea en la pedagogía de que la corrección de errores era primordial para un eficaz aprendizaje de las lenguas extranjeras. Siguiendo esta hipótesis, la mayoría de los estudios que tratan el *feedback correctivo de errores* se han centrado en su eficacia en los errores en medios escritos (Beretta, 1989 ; De Guerrero & Villamil, 1994 ; DeKeyser, 1993 ; Hedgecock & Lefkowitz, 1996 ; Leki, 1990). Para evaluar los beneficios del *feedback* en la escritura de los aprendices de lengua extranjera, algunos estudios han experimentado con diferentes cantidades y tipos de *feedback correctivo de errores* (Carroll & Swain, 1993 ; Kepner, 1991 ; Ferris, 1997 ; Hendrickson, 1984 ; Robb et al., 1986). Sin embargo, una serie de estudios investigando esta práctica docente (Kepner, 1991 ; Hendrickson, 1984 ; Robb et al., 1986 ; Hedgecock & Lefkowitz, 1996) sugieren que el *feedback negativo explícito* no produce mejoras sustantivas en las capacidades de redacción de los estudiantes.

Por otro lado, no hay muchas pruebas en pro y contra del *feedback negativo explícito* durante las tareas comunicativas orales en aulas de lengua extranjera. Uno de los pocos estudios que defiende los buenos resultados del *feedback negativo explícito* en actividades orales es el estudio de Dekeyser (1993). En este trabajo, Dekeyser intenta evaluar la eficacia de la corrección oral de los errores en relación a ciertos factores individuales de los estudiantes. Como por ejemplo, sus aptitudes, motivaciones, ansiedades y logros previos de aprendizaje. Pese a esto, estas correlaciones no parecen ser concluyentes.

Asimismo, algunos autores han hecho constar que la mayoría de profesores de lenguas se apoyan firmemente en la práctica de la corrección explícita de errores como la principal fuente de *feedback* para sus estudiantes (Aljaafreh & Lantolf, 1994 ; Chaudron, 1988). Este hecho parece apoyar que este tipo de *feedback* debería ser estudiado todavía para conocer si es beneficioso para los estudiantes.

Uno de los trabajos más exhaustivos y descriptivos en este área es

el de Chaudron (1977). En su “*Modelo Descriptivo del Discurso durante el Tratamiento Correctivo de los Errores de los Aprendices*” categorizó 31 estrategias correctivas lingüísticas y conductuales que pueden manifestarse durante tareas orales. Entre ellas encontramos, la repetición, la expansión, la reducción, el énfasis, la pista, la pregunta, etc.) [Véase el Apéndice A]. A pesar de que Chaudron no se refirió a estos pasos como “feedback” hay razones para creer que algunos corresponden a tipos y características del “*feedback negativo explícito*” y del “*feedback negativo implícito*”. En resumidas cuentas, el modelo de Chaudron esboza de manera descriptiva cómo los profesores reaccionan ante los errores de los estudiantes de diferentes maneras. Sin embargo, tal como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de estudios referentes al “feedback correctivo” se focalizan en el “feedback negativo explícito”. De esta manera, se pasan por alto otros tipos de feedback como el “feedback negativo implícito”.

No obstante durante estos últimos años el papel del “feedback negativo implícito”, especialmente en contextos orales, ha empezado a atraer a lingüistas especializados en el campo de la adquisición de las lenguas extranjeras<sup>4</sup> (Long, Inagaki & Ortega, 1998 ; Lyster, 1998 ; Mackey & Philp, 1998, Brouwer et al, 2004). En estos estudios, el feedback negativo implícito, se define como aquél que anima a los estudiantes a que se autocorrijan. Es decir, el profesor no da de primeras la versión correcta del output del estudiante que difiere del normativo en lengua extranjera. Este tipo de feedback ha sido últimamente estudiado sobre todo en contextos orales. En particular, numerosos estudios se centran en “las reestructuraciones o reformulaciones” (“recasts”). Las reestructuraciones se refieren a las estrategias que los profesores utilizan para decir de otra manera lo que los aprendices han producido incorrectamente. Es decir, modifican la producción del estudiante para corregirlo.

En cuanto a los beneficios de las reestructuraciones, los hallazgos del trabajo de Long, Inagaki & Ortega (1998) sugieren que este tipo

de feedback negativo implícito podría tener efectos positivos en el aprendizaje de lengua extranjera. Long (1996) asume que las reestructuraciones atraen la atención a los aprendices de las diferencias entre el input y el output. No obstante, otros estudios (Mackey & Philp, 1998 ; Lyster, 1998) presentan las reestructuraciones como *pistas falsas* (“red herrings”) para los propósitos de corrección ya que los estudiantes no parecen tomarlos como feedback. Hay muchas pruebas de que son interpretados ambiguamente.

Por otro lado, uno de los aspectos que ha sido menos tratado en los estudios de investigación en el aula es el *feedback positivo*<sup>5</sup>. Lyster (1998) señala que el feedback positivo se estudió debido a “ambigüedades potenciales en el discurso de clase”. En algunos estudios (Long, 1977 ; Lyster & Ranta, 1997), éste ha sido codificado como signo de aprobación del profesor después de una autocorrección por parte de los estudiantes y tras las reestructuraciones de los profesores. Los últimos tipos de “aprobaciones por parte de los profesores” han sido considerados como potencialmente ambiguos para los aprendices durante la corrección.

## 1.2 Interpretación neo-vygotskiana de las reacciones docentes

Recientemente algunos estudios interaccionistas han descrito, segmentado y analizado la interacción adoptando la terminología Sociocultural de Vygotsky (Aljaafreh & Lantolf, 1994 ; Donato & McCormick, 1994 ; Berthoud & Py, 1993 ; De Guerrero & Villamil, 1994 ; Froc, 1995 ; Block, 2003). Para Vygotsky y los Neo-Vygotskianos, los comportamientos humanos durante la interacción (los diferentes tipos de soporte docente), los instrumentos materiales (por ejemplo, la utilización de la pizarra o del ordenador), símbolos, etc. son todos fuentes de “mediación” que impulsan el desarrollo cognitivo de los aprendices. Esta actividad cognitiva por parte del aprendiz implica procesos mentales superiores como “la memoria lógica, la atención selectiva, el razonamiento, el análisis y la dimensión metacognitiva en la resolución de problemas [“logical memory, selective attention, reasoning, analysis,

*and the metacognitive dimension of problem solving*”] (Donato & McCormick, 1994 : 456). La ayuda del profesor genera un aprendizaje efectivo que algunos autores denominan “andamiaje” [*scaffolding*] (Baquero, 1996 ; Cazden, 1991) . Aljaafreh y Lantolf (1994) examinaron los efectos del feedback negativo en el área de la investigación de la adquisición de segundas lenguas. En su estudio hacen constar que de hecho hay una progresión significativa en el desarrollo de los aprendices entre la regulación por parte de otro [*“other-regulation”* (*other-repair*)] a la autorregulación [*“self-regulation”* (*self-repair*)]. De acuerdo con los Neo-Vygotskianos (Donato & McCormick, 1994 ; Froc, 1995 ; Schinke-Llano, 1986), cuando los profesores proveen formas de feedback más implícitas y menos formas explícitas durante la corrección, los estudiantes toman más el control de su actividad lingüística en la segunda lengua. En cambio, en los episodios en los que hay más asistencia por parte del profesor (regulación excesiva [*“overregulation”*]), el aprendiz lo tiene más difícil para conseguir la autorregulación o autoreparación durante una actividad de aprendizaje. Se hipotetiza de esta manera que el aprendiz progresa menos en la adquisición de una lengua extranjera. Lantolf y Aljaafreh (1996) en su trabajo sobre los tipos de respuestas reactivas ante los feedbacks explícitos e implícitos determinaron que ambos tipos de feedback son relevantes para el desarrollo lingüístico. No obstante, para que el feedback sea significativo éste debe ser negociado entre el aprendiz novicio y el experto conocedor de la lengua teniendo en cuenta su estadio de desarrollo en el aprendizaje.

### 1.3 Los instrumentos de observación

Con el fin de analizar la enseñanza en el aula es necesario un instrumento de observación. Por lo que se refiere a las plantillas de observación existen numerosas diseñadas para recoger fenómenos que tienen lugar en las clases de lenguas extranjeras. La plantilla llamada “El Análisis Interactivo” (*“Interaction Analysis”*) de Flanders (1970) es la plantilla pionera en este área. Ésta estuvo diseñada para capturar la

interacción en las aulas. En particular, los diferentes estilos que los docentes pueden adoptar repercutiendo en el aprendizaje directa o indirectamente. Basándose en la plantilla de Flanders, Moskowitz (1967) crea "*FLINT*" ("Foreign Language Interaction": Interacción en Lengua Extranjera). Este instrumento refina las categorías de Flanders y pretende descubrir patrones de enseñanza. Asimismo, para capturar los roles que los profesores y estudiantes juegan en la interacción en el aula, Fanselow (1977) creó "*FOCUS*" ("Foci for Observing Communications Used in Settings": Focos para observar las comunicaciones en contexto). Sin embargo, el instrumento de observación que ha sido mayormente utilizado en la investigación en aulas extranjeras es "*COLT*" ("Communication Orientation of Language Teaching": Enseñanza de lenguas con enfoque comunicativo) de P. Allen, M. Frölich, and N. Spada (1984). Esta plantilla consiste en dos partes: la Parte A está diseñada para capturar aspectos del enfoque comunicativo de enseñanza tales como los tipos de actividades, su organización, su contenido, el medio, los materiales, etc. Mientras que la Parte B se ideó para analizar las tareas de clase en relación a la interacción verbal.

En suma, la mayoría de las plantillas de observación del aula revisadas fueron ideadas para analizar los comportamientos de los profesores en clase y evaluar las prácticas docentes consideradas como "buenas" (Flanders, 1970 ; Moskowitz, 1967). No obstante, algunos instrumentos de observación como el *COLT* han intentado capturar ejemplos en los que el enfoque comunicativo de enseñanza tiene lugar en una clase.

A modo de resumen, parece que la mayoría de trabajos sobre el feedback en segundas lenguas se ha centrado en el estudio de su tipología. Es decir, en clasificarlo en feedback explícito o negativo. Muchas investigaciones hechas hasta el momento se han centrado en el feedback negativo explícito en medios escritos debido a sus características supuestamente beneficiosas. Sin embargo, su impacto como facilitador en el aprendizaje de lenguas extranjeras no ha sido real-

mente probado. Por otro lado, el feedback negativo implícito es un tema que ha sido recientemente estudiado en contextos orales debido a sus supuestos beneficiosos efectos en el aprendizaje. En ese sentido, algunos estudios han intentado dar una interpretación neo-vygotskiana a los beneficios potenciales del feedback en el aprendizaje.

## 2. MOTIVACIONES DEL ESTUDIO

Los estudios revisados resaltan que algunos rasgos y tipos de reacciones de los profesores han sido descuidados. Encontramos que aspectos como el feedback positivo y los fenómenos paralingüísticos que acompañan las reacciones de los profesores no han sido muy investigados<sup>6</sup>. En cuanto a las plantillas de observación revisadas, la mayoría de ellas dejan de lado elementos paralingüísticos tales como gestos, escritos sobre la pizarra, el uso de imágenes, etc. Únicamente el trabajo de Zanón, Redó y Arbonés (1992) propusieron un instrumento de transcripción creado para capturar las dimensiones complejas lingüísticas y paralingüísticas en las aulas de lenguas extranjeras.

El presente estudio tiene como objetivos :

- a) Dar cuenta de ciertos rasgos que podrían definir mejor de manera global las reacciones de los profesores de lengua extranjera ante el output de sus aprendices de lenguas extranjeras a nivel de estudios de Enseñanza Secundaria.
- b) Construir una plantilla de observación para hacer registros de las reacciones de los profesores o las acciones que siguen una producción de un estudiante en lengua extranjera en contextos orales<sup>7</sup>.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1 *Sujetos*

Este estudio piloto se basa en la observación de dos profesores (P1 y P2) de lenguas extranjeras que fueron observados en dos niveles de enseñanza secundaria (3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO)<sup>8</sup> -interactuando en clase con sus



Reacciones de los profesores ante el output de los aprendices de lenguas extranjeras

estudiantes (aproximadamente unos 25 por clase) en un colegio de España.

TABLA 1 . *Sujetos participantes en el estudio*

Profesores	Estudiantes de 3 <sup>o</sup> de ESO	Estudiantes de 4 <sup>o</sup> de ESO	N <sup>o</sup> de estudiantes
P1 (Inglés)	25	27	52 estudiantes de inglés
P2 (Francés)	24	23	47 estudiantes de francés

Dado que era deseable que un gran número de ocurrencias de output en lengua extranjera de los estudiantes tuviera lugar y para que los profesores pudieran potencialmente reaccionar a ellos en multitudes de ocasiones, se tuvo que determinar la franja de edad de los estudiantes que iban a ser investigados. Para ello, se examinaron los planes de estudios y programas de la Educación Obligatoria española y se siguieron los consejos proporcionados por profesores de lenguas extranjeras de Secundaria.

Finalmente se optó por observar los niveles de 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de Secundaria ya que se supuso antes de empezar las observaciones que en estos niveles los estudiantes llevan a cabo "ejercicios menos mecánicos" y utilizan construcciones más complejas al preguntar y formular algo en la lengua extranjera. Afortunadamente, éste fue el caso.

En particular, alrededor de 25 estudiantes provocaron de manera natural las reacciones de los profesores en este estudio. Los estudiantes de 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> ESO fueron seleccionados porque se atrevían a hablar y escribir en mayor cantidad en la lengua extranjera que sus compañeros de niveles inferiores. Se supuso entonces que los estudiantes de estos cursos producirían un output "más rico" ante los cuales los profesores podrían reaccionar.

### 3.2 *Procedimiento*

Un total de 20 sesiones de observación fueron llevadas a cabo de manera que cada grupo fue observado durante 5 clases. Cada una de ellas de 60 minutos de duración. Notas de campo sobre lo observado en las clases y entrevistas informales a los profesores fueron las prin-

cipales fuentes de datos. Desde el primer día se utilizó una plantilla de observación que incluían las categorías del modelo de Chaudron previamente mencionado. Este instrumento de observación fue diseñado para capturar las reacciones que los profesores manifestaban en relación con el output de sus estudiantes. Durante diferentes estadios se fueron creando y refinando las categorías de acuerdo con los resultados provisionales del estudio piloto tal como hacen la mayoría de estudios etnográficos.

Cada vez que una reacción de un profesor ante el output de un estudiante se manifestaba, se ponía una cruz en el correspondiente cuadro de la plantilla de observación. De esta manera, las categorías de análisis correspondientes descritas y mostradas en el Apéndice C permitieron estudiar diferentes tipos de rasgos (Vicente-Rasoamalala, 1998).

De manera simultánea, las transcripciones de diferentes episodios reactivos de los profesores ante el output de sus aprendices fueron anotados en una libreta. Se tomaron únicamente notas en este estudio ya que uno de los profesores no se sentía muy a gusto si sus clases hubieran sido grabadas en formato audio. Se tomó esta decisión para que este docente no se sintiera incómodo. Aparte el objetivo de este estudio era únicamente crear una plantilla de observación para clases de lenguas extranjeras. De hecho, esta opción funcionó: los dos profesores y algunos estudiantes comentaron que no sintieron en la mayoría del tiempo la presencia del investigador en el aula. Obviamente, no todo el contenido de las clases fue transcrito. Durante la primera sesión de observación, se decidió tener en cuenta únicamente las instancias significativas de correcciones de errores por parte del profesor que implicaran más que un simple "no". Así mismo, la mayoría de las ocurrencias que incluían "confirmaciones de formas correctas" y muestras de "indiferencia" por parte del profesor eran sólo marcadas con una cruz. Se tomó esta decisión por razones prácticas: el transcribir todas las producciones de los aprendices que precedían las reacciones de los docentes era inviable.

### 3.3 *Análisis*

Por lo que se refiere a las sesiones de observación, únicamente las transcripciones escritas de las secuencias de los estudiantes junto a las reacciones adyacentes conllevando "feedback negativo" fueron segmentadas. Estas secuencias fueron codificadas en el presente estudio como "episodios". La unidad de análisis es el "turno" durante los intercambios interactivos entre profesores y estudiantes. El turno es pues, la secuencia que sigue la producción del aprendiz de lengua extranjera.

Todas las características que se presentan a continuación son originalmente categorizadas en inglés tal como se puede observar en los Apéndices.

#### *a. Rasgos relacionados con los episodios reactivos*

##### **Codificación**

Chaudron (1977) clasificó algunas reacciones de los docentes como "rasgos" (en inglés "features"). No obstante, en el presente estudio los "rasgos" se definen como aquellas características que podrían tener lugar durante un episodio reactivo. Pueden ser considerados como descriptores generales de las acciones por parte de los profesores que i) incluyan incorporaciones de las producciones de los estudiantes o bien ii) no las incluyan (es decir, el profesor podría reaccionar ante una producción de un estudiante ignorándola o abandonando un proceso de corrección).

##### *i) No incorporaciones de producciones de los aprendices*

**Ignora.** "El profesor ignora la producción del estudiante y continúa con otro tema y/o acepta el contenido incluso si existe un error"<sup>9</sup>.

Ejemplo(1)<sup>10</sup>: E: com/pu/ter program start second to third.

[*El programa de informática empieza de la segunda a la tercera (hora)*]

P: Third<sup>11</sup>

[*Tercera*]

**Abandono.** “En algún momento del intercambio el profesor podría abandonar la corrección de un error”.

ii) Incorporaciones de las producciones de los aprendices

**Aceptación.** “El profesor podría aprobar o aceptar la producción del estudiante y si es el caso podría inmediatamente corregir el error del aprendiz”.

Ejemplo(2) : E : It's something that you put on your foot.

[Es algo que te pones en el pie]

P : OK. That you put on your feet.

[De acuerdo. Algo que te pones en los pies]

**Interrupción.** “El profesor interrumpe la producción del estudiante después de un error o bien antes de que el estudiante la finalice.”

Ejemplo(3) : E : Les dernières séances finient ||

[Las últimas sesiones terminan]

P : Fini ... et quoi de plus?

[Termi... ¿y qué más?]

**Demora :** “El profesor espera a que el estudiante finalice su producción antes de proporcionar feedback”.

## Resultados

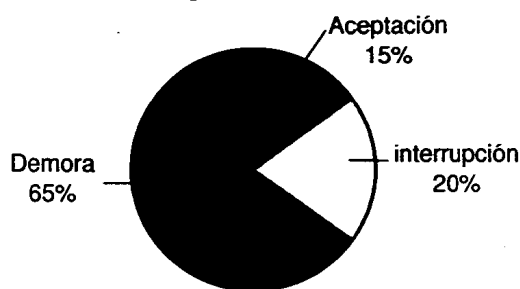
Teniendo en cuenta el número de cruces marcadas en las plantillas de observación y las transcripciones, parece que los profesores de manera habitual incorporan las producciones de los estudiantes. De 199 correcciones de errores de los profesores transcritas en episodios reactivos, se dieron cinco ocurrencias de “**aceptación**”. En estos casos, el profesor aceptó las producciones porque eran gramaticalmente correctas pero incluían errores léxicos. Únicamente hubo 7 reacciones de “**interrupción**” por parte del profesor. Este tipo de interrupciones pueden ser causadas por fallos gramaticales, léxicos o de fonética. Parece que en estos casos, el profesor opta por no demorar la corrección. Aparte es

posible que los profesores en este estudio pospusieran la corrección o “ajustamiento” ya que el conocimiento de los elementos lingüísticos inapropiados en la segunda lengua era superior al del nivel de los estudiantes. Frecuentemente, los profesores “**demoran**” sus reacciones hasta que sus estudiantes concluyen de hablar.

Los ejemplos en los que los profesores no incorporan las producciones de los estudiantes en este estudio fueron mínimos. Únicamente se encontraron dos ejemplos transcritos en los que los profesores **ignoran** los productos de sus estudiantes. No se conoce si el profesor lo hizo de manera deliberada—teniendo en cuenta el nivel del estudiante—o si fue un fallo o despiste del profesor durante la corrección de errores.

En el presente estudio, los profesores no “abandonaron” correcciones en las primeras partes de sus intervenciones. Sin embargo, existen casos de la categoría “abandono” donde la autocorrección por parte del estudiante falla o cuando el estudiante se queda sin palabras. En este estadio, los profesores normalmente hacen uso de una “transferencia” de corrección a otros estudiantes para que la implementen.

GRÁFICO 1. Episodios de incorporaciones con producciones de estudiantes.



#### *b. Tipos de reacciones*

Las reacciones lingüísticas de los profesores ante el output de sus estudiantes tienen normalmente objetivos pedagógicos. Algunas reacciones proporcionan a los aprendices diferentes tipos de feedback en diferentes grados. Es decir, de manera explícita o de manera implícita. Algunas de las categorías utilizadas en este apartado pertenecen a Chaudron (1977). No obstante, en el presente estudio las descripciones

docentes de Chaudron son subdivididas en dos grandes grupos: el feedback explícito y el feedback implícito. Cabe señalar que Chaudron no utiliza el término “feedback” porque pensó que éste describía estos fenómenos de manera muy general. A pesar de ello, este término es adoptado en este estudio ya que actualmente está bien generalizado en el campo de la investigación de segundas lenguas.

i) Feedback lingüístico explícito

**Codificación**

*El feedback lingüístico explícito* es definido como aquél que el profesor provee de manera directa. La mayoría de estudios previos en este área se han dedicado exclusivamente en el estudio de la corrección de errores o **feedback negativo explícito**. No obstante, en este trabajo se tiene en cuenta la existencia de “un feedback explícito positivo”. Este tipo de reacción engloba todas las estrategias docentes que indican al estudiante que su producto es apropiado y correcto en la segunda lengua. Esta categoría no está analizada de manera estadística en esta plantilla. La noción de “afirmación” que encontraremos seguidamente es una categoría nueva perteneciente al feedback explícito positivo.

**Provisión** : “El profesor proporciona la respuesta correcta o una pieza lingüística cuando un estudiante ha sido incapaz de producirla o cuando no da ninguna respuesta”. Frecuentemente está precedida por una expresión negativa conteniendo un “no” o algún elemento que tiene la función de negar.

Ejemplo(4) : E : Je déteste les *calves*.

[detesto los “calves”]

P : ‘Chauve’ est ‘calvo’. (| escribiendo en la pizarra ‘chauve’ y ‘chauves’). Alors, tu détestes les chauves.

[“Chauve” es “calvo”]

[Entonces detestas los calvos]

**Afirmación** : el profesor manifiesta la aprobación de una producción correcta por parte del estudiante.

Ejemplo(5) : P : What day is today?

[¿ Qué día es hoy?]

EE : Wednesday 15 th April

[Miércoles 15 de abril]

P : OK. {Gesto de aprobación con la cabeza}

**Ajuste** <sup>12</sup> : el profesor altera parte de la producción del aprendiz para hacerla más apropiada o más correcta.

Ejemplo(6) : E : It's a fruit what the gorilla eat?

[¿ Es la fruta que el gorilla come?]

P : It's a fruit that the gorilla eats.

[Es la fruta que el gorilla come]

**Explicación** : “el profesor proporciona la información referente a la causa o al tipo del error”, otros hechos relacionados con la segunda lengua, la propiedad de la producción del aprendiz o información sobre cómo reformular mejor la producción previa.

Ejemplo(7) : E : J'aime les animaux parce qu'ils sont jolis.

[Me gustan los \*animales porque son bonitos]

P : Le pluriel d'animal est animaux.

[El plural de animal es “animaux”]

## Resultados

Los tipos más recurrentes de reacciones en la corrección de errores parecen ser aquellos pertenecientes al grupo del feedback negativo lingüístico. El 52% de las reacciones negativas lingüísticas encontradas en las transcripciones pertenecen a este tipo.

El “ajustamiento” es la estrategia que los profesores más usan durante la corrección de errores de los outputs de aprendices de segundas lenguas. Muchas producciones de los aprendices que contienen errores son “ajustadas” o “reformuladas” por los profesores. Ocasionalmente, “el

ajustamiento” involucra una “reducción”. En estos casos, los profesores únicamente ajustan su corrección a un segmento de la producción del aprendiz. En los datos transcritos, ambos profesores recurrieron a “reducciones” para ocuparse de fallos de gramática y fonológicos. Igualmente, hicieron uso del “énfasis” para reforzar la corrección.

Ejemplo(8) : E : I'd love to, but I'm quite / busi / next week.

[Me gustaría pero estoy un poco \*ocupado la semana que viene]

P : Repeteix amb mi : / bizi /

[*Repite conmigo* : ]

TABLA 2. Tipos de reacciones lingüísticas docentes con función de feedback negativo explícito

Tipos de reacciones	3o ESO	4o ESO	3o ESO	4o ESO	Total
	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	
1. Ajuste	18	17	11	9	55
2. Explicación	3	4	11	10	28
3. Provisión	3	6	4	3	16
Total	24	27	26	22	99

Un tipo de reacción docente peculiar es aquél que incluye un “ajustamiento con expansión”. Este fenómeno es muy común en las clases de lengua extranjera. Parece ser que los profesores prefieren que los estudiantes den respuestas largas en lugar de una palabra. De esta manera hacen que los estudiantes repitan las frases ajustadas que los docentes proporcionan.

Ejemplo(9) : P : Comment a-t-il les yeux?

[¿Cómo tiene los ojos?]

E : Bleus.

[Azules]

P : Il a les yeux bleus.

[Tiene los ojos azules]

Las “explicaciones” normalmente ocurren inmediatamente después de



otra reacción docente. Las encontramos a menudo precedidas de “ajustamientos”. El contenido de las “explicaciones” se refieren a puntos gramaticales de la lengua extranjera y diferencias entre lenguas.

Ejemplo(10) : E : Le mois prochain nous serons de vacances.

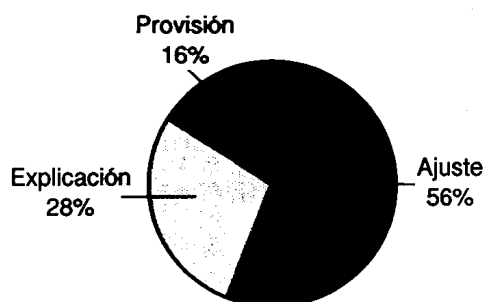
[El mes que viene estaremos \*de vacaciones]

T : En vacances. “De vacances” est la traduction directe du catalán ou de l’espagnol.

[“En vacances”. “De vacances” es la traducción directa del catalán o del español]

Aparte, es significativo que algunas tipos de “explicaciones” del profesor de francés contenían directivas sobre cómo pronunciar palabras.

GRÁFICO 2. *Feedback lingüístico negativo explícito*



Por lo que se refiere al “feedback positivo explícito”, el análisis de las marcas en las plantillas de observación no fue posible ya que la totalidad de las ocurrencias no fueron transcritas. Durante las sesiones de observación, se apercibió que este tipo de reacción docente es más corto que los otros. Muchas consistieron únicamente en una palabra como “OK”. Significativamente, el profesor de inglés utilizó únicamente “OK” en estos casos. En cambio, el profesor de francés hizo uso de un repertorio léxico más rico (tal como “ça va ; très bien ; OK ; oui, c’est ça, bien ; super”).

#### ii) Feedback lingüístico implícito

##### Codificación

“El feedback lingüístico implícito” es aquel que invita al estudiante

a autocorregirse. Se asume que algunas categorías de Chaudron encontradas en este apartado implican únicamente al profesor mientras otras sólo conciernen también a los estudiantes. Algunas categorías tales como “comentario”, “atención”, “clave lingüística” fueron creadas para este estudio. Así mismo, la noción de “repetición” de Chaudron es reformulada.

#### *A. Implicando únicamente al profesor*

**Negación** : “El profesor muestra sólo rechazo a una parte o el todo de la producción del estudiante”

Ejemplo(10) : E : It's the / kaing / of Rock

[Es el \*rey del Rock]

P : It's not / kaing /.

[No es / kaing /]

**Comentario** : el profesor indica un hecho o problema sobre la producción previa de un aprendiz sin dar una corrección.

Ejemplo(11) : E : Do you want go for a walk?

[¿Quieres \*dar un paseo?]

P : Something is missing.

[Falta algo]

**Repetición** : Hay dos tipos de repetición con diferentes funciones.

a) el profesor repite la respuesta correcta del aprendiz para reforzarla. Este tipo de reacción parece ser una alternativa a las “afirmaciones”.

Ejemplo(12) : E : Best.

[Mejor]

T : Best. ([escribe en la pizarra] OK.

b) el profesor repite la respuesta incorrecta del aprendiz para corregirle

Ejemplo(13) : E : When does start the film?

[\*¿Cuándo empieza la película?]

P : When does ([escribiendo en la pizarra 'when does'] start the film?...

[¿Cuándo empieza la película]

*Al revès.*

[*Al revés*]

When does start the film?' is not correct.

[no es correcto]

E : When does the film start?

[¿Cuándo empieza la película?]

**Repetición sin cambio con énfasis** : “el profesor repite la previa producción del estudiante sin hacer cambios de la estructura errónea, localizándola o indicando de esta manera la naturaleza del fallo”

Ejemplo(14) : E1 : When were you last ill?

[¿Cuándo estuviste por última vez enfermo?]

E2 : I was last ill when...

[Estuve enfermo cuando...]

*No sé.*

P : I was last ill...

[Estuve enfermo...]

*I digues algun mes o dia.*

[*Di algún mes o día*]

**Indicador** : “El profesor sugiere el tipo de error o la naturaleza de su inmediata corrección al estudiante sin proveer corrección”.

Ejemplo(15) : E : The shop closes for a week for December.

[La tienda cierra \*una semana en diciembre]

P : December isn't a duration.

[Diciembre no es una duración]

**Atención** : “expresión para llamar la atención, probablemente rápidamente aprendida por los estudiantes”

**Clave lingüística** : el profesor utiliza una expresión lingüística o algunos elementos que podrían hacer recordar hechos o reglas lingüísticas a los estudiantes con tal de que se autocorrijan. Por ejemplo, el profesor puede utilizar frases en la lengua materna de los estudiantes

como “encuentra el Findus” [= *find the Findus* ; “Findus” es una marca de congelados muy conocida en España) o “trae el brindis” [literalmente en inglés, “bring the toast”] para recordar verbos ingleses como “to find” o “bring” respectivamente.

### **B. Implicando al profesor y al estudiante**

**Pregunta** : “el profesor pregunta de nuevo algo al estudiante para que dé otra respuesta”

- i) **Pregunta original** : “El profesor repite una pregunta original que originó una respuesta por parte del estudiante”
- ii) **Pregunta alterada** : “El profesor altera una pregunta original de manera sintáctica pero no semánticamente”

Ejemplo(16) : P : Le pluriel d' 'hôpital' est?

[El plural de hospital es?]

E : Hôpitals.

P : Non. Comment c'est alors?

[No. ¿Cómo es entonces?]

E : Hôpitaux.

**Apunte** : “El profesor utiliza un apunte repitiendo normalmente una parte de la producción del estudiante para que el estudiante repita su producción, posiblemente señalando el error, o con una ligera entonación ascendente”. Puede ser una repetición de un segmento de la producción del estudiante.

Ejemplo(17) : E : She swimmèd and sunbathèd in the afternoon.

[Ella \*nadó o tomó el sol por la tarde]

P : Swimmèd? It is swimmèd? It is

[\*nadó. Es “swimmèd? Es]

**Repite** : “El profesor pide de manera explícita que el estudiante repita una producción con la intención de hacerle autocorregir”.

Ejemplo(18) : E : Japan is one of the most adaptable / nations /.

[Japón es una de las \*naciones más adaptables]

P : / nei ns /. Repeat.

[Repite]

**Elaboración** : el profesor pide directamente al estudiante que reformule su producción precedente.

Ejemplo(19) : E : He lived in Boston during his sixteenth birthday.

[Vivió en Boston \*durante su sexagésimo cumpleaños]

P : Is 'during' the correct preposition? Think more.

[Es "during" la preposición correcta? Piensa un poco más].

E : No. 'Since'.

[No. "Since"]

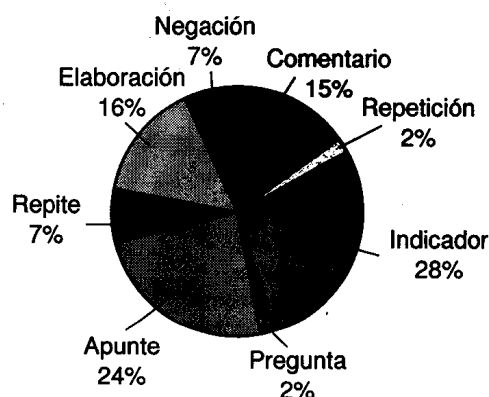
## Resultados

De hecho, las reacciones docentes ante el output de aprendices de lengua extranjera podrían servir como feedback implícito para los estudiantes. En este estudio, "el indicador" fue la reacción con mayor número de frecuencia. Sin embargo, algunos tipos de reacciones representadas en la plantilla provisional no tuvieron lugar.

TABLA 3. Feedback lingüístico implícito

Tipos de reacciones	3o ESO Inglés	4o ESO Inglés	3o ESO Inglés	4o ESO Inglés	Total
<i>Negación</i>	3	2	1	0	6
<i>Comentario</i>	0	5	5	3	13
<i>Repetición</i>	0	2	0	0	2
<i>Indicador</i>	10	4	3	6	23
<i>Atención</i>	0	0	0	0	0
<i>Clave lingüística</i>	0	0	0	0	0
<i>Pregunta original</i>	0	0	0	0	0
<i>Pregunta alterada</i>	0	1	1	0	2
<i>Apunte</i>	7	5	4	3	19
<i>Repite</i>	2	1	3	0	6
<i>Elaboración</i>	4	4	2	3	13
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>84</b>

GRÁFICO 3 Feedback lingüístico implícito



iii) Reacciones docentes solicitantes

**Codificación**

Este tipo de reacciones se refieren a aquéllas en las que el profesor solicita de nuevo una actuación del estudiante que originó una producción precedente o bien pide la intervención de otros estudiantes.

**Bucle** : “El profesor pide de manera clara al estudiante que su producción previa necesita ser repetida, debido a una falta de claridad o problemas de certeza en la forma de su producción.”

Ejemplo(20) : E : It is a place where you catch the / tran /.  
[¿Es este el lugar donde tomas el \*tren?]

P : What?

[¿Qué?]

**Transferencia** : “El profesor pide a otro estudiante de la clase o a la clase proveer la corrección”

Ejemplo(21) : E : It's something when... *No lo sé explicar.*  
[Es algo cuando. . .]

P : Can you help her? Who has the same paper?  
Sandra?

[¿Puedes ayudarla? ¿Quién tiene la misma hija?  
¿Sandra?]

**Verificación** : “El profesor se asegura de que el estudiante ha comprendido la corrección y pide de nuevo la respuesta correcta por parte del estudiante.”

Ejemplo(22) : E : What you watched last night on TV?

[¿Qué \*viste en la televisión ayer?]

P : What did you watch?

[¿Qué viste?]

Com es formen les "questions" en passat?

[¿Cómo se formulan las preguntas en el pasado?]

**Retorno** : "El profesor vuelve a hacer intervenir al aprendiz que originó un primer error para darle otra oportunidad de autocorregirse después de una transferencia."

## Resultados

"Las reacciones solicitantes" por parte de los docentes representan el 16,6% de las transcripciones. Este tipo de reacción parece que tiene lugar cuando hay algún problema con la respuesta del aprendiz. La "transferencia" normalmente ocurre cuando el aprendiz ha fallado en autocorregirse o no pronuncia palabra.

Ejemplo(23) : *1a reacción*

E : Where did she went for holiday?

[¿Dónde fue para las vacaciones?]

P : Repeat please. Something is wrong.

[Repite por favor. Algo está mal]

*2a reacción*

E :

0

P : Algú sap què està malament?

[¿Alguien sabe lo que está mal?]

En cuanto a los "bucles", los profesores los utilizaron cuando los estudiantes dieron respuestas inseguros. Por ejemplo, cuando daban una respuesta correcta y otra errónea seguidas en la lengua extranjera como respuesta de un ejercicio.

Ejemplo(24) : E : Fifteen...Fifty pounds

[Quince... Cincuenta libras]

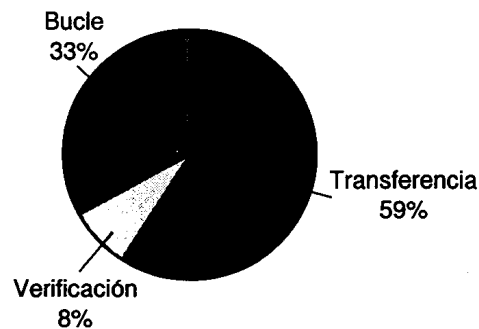
P : Fifteen or fifty?

[¿Quince o cincuenta]

TABLA 4. Reacciones docentes solicitantes

Tipos de reacciones	3o ESO Inglés	4o ESO Inglés	3o ESO Francés	4o ESO Francés	Total
<i>Bucle</i>	1	2	1	0	4
<i>Transferencia</i>	3	1	2	1	7
<i>Verificación</i>	1	0	0	0	1
<i>Retorno</i>	0	0	0	0	0
Total	5	3	3	1	12

GRÁFICO 4 Reacciones docentes solicitantes



### C. El uso de la L1 (Lengua materna) : “alternancia”

Adicionalmente, muchas de estas reacciones docentes contienen instancias de uso de la lengua materna (L1). Nussbaum (1994) y Coste (1997) denominaron “alternancia” al uso pedagógico del uso de la lengua materna en las clases de lengua extranjera. Algunos ejemplos de alternancia se encuentran en las transcripciones.

“*Alternancia en comentarios metalingüísticos*”. Tiene lugar cuando el profesor utiliza la lengua materna (L1) para explicar hechos sobre la lengua extranjera (L2). Tales como las reglas gramaticales, el uso sociolingüístico de las palabras, etc. Algunos ejemplos en catalán y castellano se encuentran en el contexto educativo de la región de Cata-



luña.

Ejemplo (25) : “*Si dius ‘faster’ necessites alguna altra cosa per comparar? Pots dir ‘Is the car faster than a Porsche?’ , for example”*

[Traducción del catalán-Si dices “faster” ¿necesitas otra cosa para comparar? Puedes decir “Is the car master than a Porsche?”, por ejemplo]

Ejemplo (26) : “*En català i en castellà no hi ha article davant de pa. Però en francès que et diuen els partitius?”*

[Traducción del catalán-En catalán y en castellano no hay artículo antes de pan. Pero en francés ¿qué te dicen los partitivos?].

“*Alternancia en directivas de clase*”. En este tipo, el profesor utiliza la L1 para dejar claro a los estudiantes sus directivas sobre las tareas en lengua extranjera. Por ejemplo, cómo hacer que un estudiante repita una frase, reformule algo, etc.

Ejemplo (27) : E : It’s an idea who changed the world.

[Es una idea \*que cambió el mundo]

P : An idea... Què pronom relatiu hi ha després?

[Una idea. ¿Qué pronombre relativo viene después?]

#### ***D. Patrones lingüísticos de las reacciones docentes***

Al segmentar las transcripciones, se puede observar que las reacciones docentes son complejas. Con referencia a la progresión de éstas, parece que en “los principios de las secuencias” (es decir, las primeras partes de las reacciones) el objetivo se dibuja en proveer feedback. Sin embargo, cuando estas reacciones docentes fallan, los educadores tienen recurso a “secuencias posteriores” como “la transferencia” o “el bucle”.

Por lo que se refiere a la tipología de las reacciones docentes, éstas pueden ser “*monoepisódicas*” o bien “*multiepisódicas*”.

Las *reacciones monoepisódicas* son aquéllas que se componen de una simple secuencia en relación al output del aprendiz. Por ejemplo, una reacción monoepisódica podría consistir únicamente en una afirmación para confirmar una forma correcta. O bien, solamente en una negación en el caso de la corrección de un error. En otros casos, podría ser un ejemplo de no acción en la que un profesor obvia un error.

Por el contrario, *las reacciones multiepisódicas* se caracterizan por contener diferentes tipos de reacciones lingüísticas de manera concatenada. Algunos ejemplos son “ajustes más explicaciones”, un “bucle más un indicador”, etc.

### *E. Tipos de elementos paralingüísticos acompañando reacciones* Codificación

Los elementos paralingüísticos no han sido ampliamente investigados en estudios sobre el feedback.

#### Tipos de claves paralingüísticas

##### i) *Feedback paralingüístico implícito*

**Asentimiento con la cabeza** : el profesor hace un movimiento de cabeza inclinándola de abajo a arriba para mostrar que aprueba la producción del aprendiz. De manera implícita, esta reacción tiene la misma función que una “afirmación”.

Ejemplo(28) : P : What day is today?

[¿Qué día es hoy?]

EE : Wednesday 15 th April

[Miércoles 15 de abril]

P : OK. {Gesto de asentir con la cabeza}

**Negación implícita** : el profesor mueve su cabeza o un dedo de un lado a otro para rechazar el todo o una parte de la producción de un estudiante.

Ejemplo(29) : P : *Pregunta el preu del cotxe. Qué es pot preguntar sobre el preu? ¿Cuánto cuesta?*

E : How does it cost?

P : [El profesor dice "no" con la cabeza]

**Repite implícito** : el profesor pide de manera implícita por medio de gestos que el estudiante repita algo con la intención de que se auto-corrija.

Ejemplo(30) : E : How long... How long... Com és durar?

[Cuánto... cuánto. ¿Cómo se dice durar?]

P : It's **last**. How long does the film last? {moviendo la cabeza para provocar un "repite"}

E : How long does the film last?

## ii) Reacciones docentes solicitantes

**Transferencia implícita**: el profesor dirige sus ojos hacia otro estudiante para hacer una corrección.

Ejemplo(31) : P : And the stay?

[¿Y la estancia?]

E1 : Where is the stay?

[¿Dónde está la estancia?]

T : *Aquesta no és precisament la pregunta*

[Ésta no es precisamente la pregunta.] {dirigiendo su vista hacia otro estudiante para una transferencia}

## Elementos paralingüísticos reforzando las reacciones

Algunos elementos paralingüísticos o acciones que tienen lugar durante las reacciones pueden ser considerados como mediadores educativos.

**Escribir en la pizarra** : la pizarra como instrumento de clase podría reforzar algunas reacciones como "la repetición", la "provisión" y los "ajustes" tomados como manifestaciones de reacciones docentes.

Ejemplo(32) : E : Je déteste les calves.

[Provisión] : P : 'Chauve' est 'calvo' (escribiendo en la pizarra 'chauve' y 'chaves'). Alors tu détestes les chauves.

[Ejemplo previamente traducido en el ejemplo 4]

Ejemplo(33) : E : When does start the film?

[¿Cuándo empieza la película?]

[Ajuste]

P : When does ([escribiendo 'when does' en la pizarra] start the film?... Al revés. 'When does start the film? is not correct [escribiéndolo correctamente].

S : How long does the film last?

Ejemplo(34) : E : How much does it cost?

[Confirmación] T : OK [El profesor escribe en la pizarra "How much does it cost?"]

**Gestos** : los gestos de los profesores podrían ayudar a los aprendices para ilustrar mejor las explicaciones. Encontramos el ejemplo en el cual el profesor de inglés mueve hacia abajo su dedo para transmitir un "indicador".

Ejemplo(35) : P : What day was yesterday?

E : *Ayer*

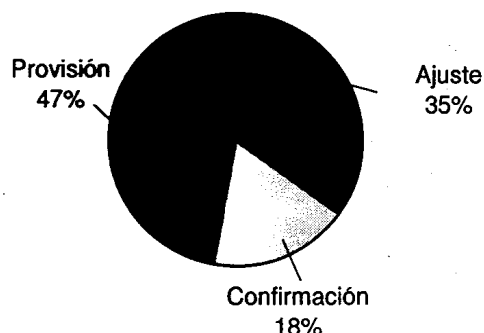
P : **This** ([dedo hacia abajo para insistir en 'This'] holiday.

## Resultados

El uso de la pizarra es el elemento paralingüístico más común que fortalece algunas de las reacciones docentes. En cierta manera, tal como se muestra en el Gráfico 5, este objeto es de manera significativa un "mediador" didáctico. Es un elemento del que el profesor hace uso para reforzar su reacción ante un output del aprendiz. En algunos episodios, los profesores utilizan la escritura para hacer más patente el input que proveen (47,1%), los elementos que ajustan (35,3%), o para confirmar las formas correctas (17,6%).

Por otro lado, los gestos funcionan como claves paralingüísticas para los aprendices. De esta manera se autocorrigen como si les dieran "negaciones implícitas" o "repites implícitos"

GRÁFICO 5 *Tipos de elementos paralingüísticos acompañando reacciones*



### ***F. El nivel potencial de regulación de las reacciones docentes***

De acuerdo con la Escala Regulatoria [*“Regulatory scale”*] (1994) de Aljaafreh y Lantolf (1994) [Véase Apéndice D], las reacciones correctivas docentes que comprenden formas implícitas de feedback hacen que los aprendices sean “autorregulados” (*“self-regulated”*). Al contrario, las reacciones docentes que contienen formas más explícitas de feedback no facilitarían la producción de formas correctas por parte de los aprendices.

Por lo que se refiere a las transcripciones de los episodios, este aspecto no ha sido totalmente analizado ya que será el tema de estudio de otro más grande y extenso.

Se asume por ejemplo que un episodio conteniendo una reacción con “provisión + explicación” será bajo en la escala (con 11 puntos) en la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD). Por lo tanto, el estudiante será “regulado por otro”. Sin embargo, cuando el profesor reacciona ante un output de estudiante con un “bucle + indicador”, esta reacción será alta en puntos (con 3 puntos) en el ZPD y el estudiante tiene gran posibilidad de ser “autorregulado”.

### ***G. Las opiniones de los profesores durante entrevistas informales***

Durante reuniones informales, se preguntó lo siguiente a los profesores :

- ¿Qué piensa sobre la dinámica de las clases de lenguas extranjeras?
- ¿Qué cree sobre la corrección de errores?
- ¿Qué opina sobre el uso de la L1 en las aulas de lenguas extranjeras?

En los apartados siguientes las respuestas de los profesores están resumidas.

i) Opiniones de los profesores sobre las aulas de lengua extranjera

Los profesores participando en este estudio sugirieron que el desarrollo de las habilidades comunicativas no era común en sus clases. Sus estudiantes no tienen muchas oportunidades de hablar y tendrían que tener más ocasiones para hablar y escuchar más las lenguas extranjeras.

ii) Creencias de los profesores en sus prácticas correctivas

-El P1 y el P2 creen que las correcciones explícitas e implícitas son necesarias.

-La corrección o "input negativo" es necesario para empujar al estudiante a producir un discurso más preciso, coherente y apropiado en la lengua extranjera.

-Ambos profesores afirmaron que preferían únicamente corregir lo que fuera necesario según el nivel de sus estudiantes.

-Ambos profesores asintieron que la corrección dificulta la comunicación en el aula.

-El P2 se consideró él mismo como un guía para los estudiantes en los momentos donde no encuentran sentido a las tareas.

-El P1 concluyó que tener buenos modelos lingüísticos y oír discurso correcto en la lengua extranjera es primordial para los aprendices.

iii) Creencias de los profesores sobre la alternancia

-El P2 justificó el uso de la lengua materna (L1) para comunicarse

con algunos estudiantes que no tenían buen nivel en la lengua extranjera. De esta manera, siente que les ayuda un poco. Aparte ambos profesores defendieron que el uso de la L1 era la manera más rápida para que los estudiantes entendieran lo que les quieren decir.

## DISCUSIÓN

El presente estudio ha producido una plantilla de observación diseñada para capturar algunos componentes verbales y no verbales que tienen lugar durante intercambios orales clases de lenguas extranjeras en clases de secundaria. Este instrumento tiene en cuenta todos los tipos de reacciones docentes que siguen las producciones de aprendices de lenguas extranjeras. Encontramos "confirmaciones de formas correctas", "corrección de errores" e instancias en las que se ignora el output de los aprendices.

Los datos conseguidos han hecho posible que se creara una plantilla que se desarrolló a través de notas de campo. Únicamente los episodios que tenían instancias de corrección de errores fueron transcritos y analizados de manera estadística. El resto de reacciones fue sólo marcado con cruces en la plantilla que clasifica las reacciones de los profesores en tipos y rasgos en seis subcategorías a) *rasgos relacionados con los episodios reactivos* (incorporaciones o no del feedback docente); b) *tipos de reacciones lingüísticas* c) *tipos de claves paralingüísticas*; d) *transformaciones de las producciones de los aprendices durante las reacciones*; y elementos opcionales tales como e) *énfasis* y f) *rasgos paralingüísticos acompañando reacciones*.

El análisis de los datos indica que los profesores usualmente "incorporan" las producciones de sus estudiantes. Es decir, que dan feedback a sus aprendices. Dentro de los rasgos de las incorporaciones encontramos que la "demora" (94%) es el patrón más típico en la corrección. En estos casos, los profesores atrasan sus reacciones hasta que los estudiantes concluyan de hablar.

Por otro lado, los profesores mínimamente no incorporan o arreglan

las producciones desviadas o incorrectas de sus estudiantes. Parece que los profesores prefieren “abandonar” en estos casos extremos cuando el estudiante no sabe autocorregirse. Pero en muchas situaciones de éstas los profesores escogen la transferencia (pedir a otro estudiante la corrección).

La singularidad de este estudio es la codificación de las reacciones docentes en tres grupos: feedback explícito, feedback implícito, y reacciones docentes solicitantes (aquellas secuencias en las que el profesor vuelve de nuevo a actuar para que un estudiante que produjo un error participe en su aprendizaje).

Por lo que se refiere al feedback explícito, las afirmaciones y los ajustes son tenidos en cuenta. Dentro de este grupo, el ajuste parece ser la estrategia que los profesores utilizan más durante la corrección de errores (53%) en el presente estudio. En este tipo de reacción, el profesor modifica parte de la producción del estudiante para conseguir precisión en la corrección o para completarla. En las transcripciones, parece que este tipo de reacción no aparece aislada. Los ajustes implican otras reacciones tales como la “expansión”, la “reducción” o la “explicación”. Una reacción docente interesante es la del “ajuste con expansión” en la que los profesores exponen sus preferencias por respuestas largas de sus estudiantes.

En relación al feedback lingüístico implícito encontramos dos tipos: a) *el feedback que implica sólo al profesor* y b) *el feedback que hace participar al profesor y al aprendiz*. En este grupo, “comentario”, “atención”, “claves lingüísticas” y “elaboración” son categorías originales. Cabe destacar que la reacción que sólo hace partícipe al profesor es “*el indicador*”. Éste es utilizado un 27,4% por los dos profesores participantes en este estudio.

En el grupo de reacciones que implican ambos profesores y estudiantes, encontramos la técnica del “apunte” utilizada un 22,6%.

Por lo que se refiere a las reacciones docentes solicitantes que cubren el 16,6% de la corrección de errores, la transferencia es la reacción más utilizada (58%).



Significativamente, existen otros tipos de reacciones incluidas en la plantilla pero que no ocurrieron en las sesiones de observación tales como “*atención*”, “*clave lingüística*”, “*cuestión original*” y “*retorno*”. Estos tipos de reacciones fueron incluidos ya que otros estudios previos probaron su existencia.

Adicionalmente, el presente estudio intentó identificar algunos elementos paralingüísticos como gestos o materiales que median en la enseñanza. Entre estos encontramos a) diferentes tipos de claves paralingüísticas como (la aserción con la cabeza, la negación implícita, repite implícito y la transferencia implícita) y b) elementos paralingüísticos como gestos o escritos en la pizarra. Dentro de este grupo el más significativo es el uso de la pizarra. Curiosamente, escribir en la pizarra (60,7%) refuerza algunos tipos de reacciones como “*provisión*”, el “*ajuste*” o la “*repetición*”.

Aparte, en las reacciones docentes se halla que el uso de la lengua materna (L1) es muy común (Nussbaum, 1994 ; Coste, 1997). En este estudio se apreciaron algunos usos de la L1 referentes a comentarios metalingüísticos como “*repite*” o “*elaboración*”.

Igualmente en las transcripciones se puede observar que las reacciones docentes son complejas. Algunas reacciones pueden ser complejos episodios (es decir, un hilo de diferentes reacciones). Un ejemplo de ello es el común “*ajuste con explicación*”.

Relativo a los beneficios potenciales de las reacciones para los aprendices, un instrumento que puede medirlos ha sido mencionado. Éste es la “*Escala Regulatoria*” de Aljaafreh y Lantolf (1994) basada en los conceptos de regulación de Vygotsky.

Finalmente, algunas opiniones de los profesores sobre el feedback han sido encuestadas durante entrevistas informales. En cierto sentido, los profesores participando en este estudio confirmaron sus prácticas docentes en lo correctivo. Por ejemplo, ambos profesores defendieron que el feedback negativo e implícito es necesario para los aprendices. También asignan un rol específico al feedback negativo. Éste es concebido como un resorte para el desarrollo de un discurso conciso.

Sin lugar a dudas, los resultados obtenidos en este estudio no pueden ser generalizados ya que los datos se extrajeron de notas de campo. No obstante, éste estuvo ideado para probar y refinar unos instrumentos para una investigación de más gran envergadura. El instrumento fue creado en relación a la observación de algunas clases y todavía debe ser validado con un mayor número de estudios observacionales. Asimismo los resultados son de esta manera limitados al proceder los datos de un corpus pequeño y necesitan ser confirmados con más datos. Este tipo de técnica es la que siguen estudios etnográficos y adoptan una perspectiva del análisis conversacional (Gardner & Wagner, 2004).

## CONCLUSIÓN

Asumiendo que el feedback docente facilita el aprendizaje de lenguas extranjeras, el presente estudio ha intentado construir una plantilla de observación diseñada para recoger diferentes tipos y rasgos de reacciones docentes en el contexto de la enseñanza secundaria. El presente estudio piloto ha identificado algunas reacciones docentes lingüísticas y paralingüísticas.

Según parece, los profesores participando en este estudio creen que la corrección de errores es la fuente primaria de feedback como otros autores concluyeron en estudios previos (Aljaafreh & Lantolf, 1994 ; Chaudron, 1988). Las transcripciones y los profesores han confirmado este tipo de práctica correctiva.

En estudios previos sobre feedback, componentes paralingüísticos de feedback tales como gestos, la pizarra, las imágenes, etc. fueron ignorados. Los resultados de estos estudios muestran que incluir componentes gestuales y otros elementos en actividades orales en futuros estudios es necesario. Este estudio muestra pruebas que algunos de estos elementos sirven para maximizar algunas reacciones. Lo que queda por analizar es determinar si las reacciones docentes están condicionadas por el tipo de error del aprendiz (tanto si es fonológico, mor-

fológico, sintáctico, semántico o pragmático).

Sería también interesante estudiar los beneficios en cuanto a las ideas vygotskianas. Es decir, investigar qué reacciones hacen que los estudiantes sean más o menos regulados en su aprendizaje. Para analizar este aspecto, es necesario examinar las producciones inmediatas de los estudiantes después de las intervenciones de los profesores. Asimismo con el fin de obtener una visión global del feedback docente, son necesarios más estudios que tengan en cuenta la triangulación de datos del investigador, profesores y aprendices.

El fin de estos estudios sobre reacciones docentes sería el de identificar algunos rasgos que parezcan facilitar el aprendizaje de las lenguas. De esta manera, los profesores se podrían ajustar mejor a la interacción y al comportamiento de sus estudiantes. En una última etapa, estas estrategias ajustadas podrían ayudar a los estudiantes para progresar en sus aprendizajes.

#### Notas

- 1 Se definen como "*reacciones*" los casos de retroalimentación (o feedback) y las no incorporaciones de las emisiones de los estudiantes por parte del profesor (Vicente-Rasoamalala, 1998).
- 2 *Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors* (Chaudron, 1977).
- 3 Se hace comúnmente la distinción en este campo de dos contextos de aprendizaje de lenguas: 1) el de "la lengua extranjera" (Foreign Language) y 2) el de una "segunda lengua" (Second Language). El de la "segunda lengua" se refiere a la situación donde la lengua aprendida es la del país donde habitan los aprendices. Sin embargo, en este artículo se utilizará sólo la expresión "lengua extranjera" para los dos sentidos.
- 4 Estos estudios sobre el feedback implícito están basados en la Hipótesis de Interacción de Long (1996).
- 5 El "feedback positivo" se refiere a todas aquellas estrategias utilizadas por los profesores que sirven para indicar que los productos de los aprendices son correctos y apropiados en la segunda lengua.

- 6 Diferentes elementos o rasgos paralingüísticos podrían ser considerados como “mediadores” del aprendizaje desde un punto de vista neo-vygotskiano.
- 7 El presente estudio piloto forma parte de un trabajo preliminar de una investigación más extensa. Como primer paso, una plantilla de observación fue creada ya que ninguna de las existentes se adecuaba a los objetivos de un estudio de gran escala.
- 8 Los equivalentes japoneses de los niveles educativos españoles investigados son respectivamente los niveles 8 y 9 de la Junior School.
- 9 Las categorías que preceden las definiciones entre comillas pertenecen a Chaudron con traducción propia al español(op.cit.)
- 10 “E” y “P” se refieren respectivamente al estudiante y al profesor.
- 11 En este ejemplo, el profesor no tiene en cuenta los errores del aprendiz. En particular, el profesor ignora el uso del artículo definido por parte del estudiante, un error de pronunciación en la palabra “computer” y la forma correcta del verbo que sería “starts”.
- 12 “Ajustamiento” es un término equivalente al de Chaudron “Repetición con cambio” y “repetición con cambio y énfasis” y la categoría de Lyster (1998) “Reformulación aislada declarativa”. Este último término es considerado también como un tipo de feedback implícito. Sin embargo, parece ser según muestran algunos estudios que es un tipo de “feedback negativo explícito”.

## REFERENCIAS

- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994) ‘Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development’. *The Modern Language Journal* 78 : 465-483.
- Allen, P., Frölich, M. & Spada, N. (1984) “The Communicative Orientation of Language Teaching : an Observation Scheme” in J. Handscombe, R.A Orem, & B.P. Taylor (eds.) *On TESOL '83* : 231-252.
- Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Colección Psicología Cognitiva y Educación. Aique Grupo Editor S.A.
- Beretta, A. (1989) ‘Attention to Form or Meaning? Error treatment in the Bangalore Project’ *Tesol Quarterly*, Vol 23. No 2 : 283-303. June 1989.
- Berthoud, A-C & B. Py. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Col. Exploration. Recherches en sciences de l'éducation. Ed Peter Lang, Berne.
- Block, D (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh

University Press.

- Carroll, S & M. Swain (1993) 'Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations.' *Studies in Second Language Acquisition* 15 : 357-386.
- Cazden, (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. BCN. Paidós. Classroom discourse, Portsmouth.
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms research on teaching and learning*. CUP.
- Chaudron, C. (1983) "Foreigner-talk in the classroom-an aid to learning?" in Seliger and Long (Eds. ), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Newbury House. 1983.
- Chaudron, C. (1977) 'A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors'. *Language Learning*, 27 : 29-46.
- De Guerrero, M. C.M & Villamil, O. (1994) 'Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision'. *The Modern Language Journal* 78 : 484-496.
- Dekeyser, R. M. (1993) 'The Effect of Error Correction on L2 Grammar Knowledge and Oral Proficiency'. *The Modern Language Journal* 77 : 501-513.
- Donato, R and McCormick, D (1994) 'A Sociocultural Perspective on Language Strategies: The Role of Mediation'. *The Modern Language Journal* 78.
- Ferris, D. (1997) "The Influence of Teacher Commentary on Student Revision". *TESOL Quarterly*. Vol 31, No 2 : 315-339, Summer 1997.
- Froc, Myra L. (1995) 'Error Correction in French Immersion'. *The Canadian Modern Language Review*. Vol 51 no 4 : 708-715. June 1995
- Gallimore, R. & R. Tharp (1990) "Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse." *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Ed. L. Moll. CUP. 1990.
- Gardner, R & Wagner, J (2004) *Second Language Conversations*. Continuum.
- Hedgecock, J. & N. Lefkowitz (1996) 'Some Input on Input: Two Analyses of Student Response to Expert Feedback in L2 Writing'. *Modern Language Journal* 80 : 287-308.
- Johnson, K.E (1995) *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. CUP
- Kepner, C.G (1991) 'An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills'. *The Modern Language Journal*, 75 : 305-313
- Kramsch, C. (1991) *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier /

Didier.

- Leki, I. (1990) "Coaching from the margins: issues in written response". In *SL Writing. Research insights for the classroom*. Ed Barbara Kroll. Cambridge Applied Linguistics. CUP, 1990
- Long, M.H. (1977) "Teacher feedback on learner error: Mapping cognitions". In H.D. Brown, C.A. Yorio & R.H. Crymes (Eds.). In *TESOL 77*: 278-293.
- Long, M.H. (1994) "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition".
- Long, M.H., Inagaki, S & Ortega, L. (1998) 'The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish.' *The Modern Language Journal* 82: 357-37.
- Lyster, R. (1998) 'Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse'. *SSLA* 20: 51-81.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997) 'Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms'. *Studies in SLA*, 19: 37-66.
- MacKey, A. & Philp, J. (1998) 'Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings?'. *The Modern Language Journal* 82: 338-356.
- Moll, L. (Ed.) (1990) *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. CUP.
- Nussbaum, L (1994) "Cadres conceptuels pour l'étude du discours en classe de langue étrangère" in Le Bel, E(ed). (1994).
- Rifkin, B. & Roberts, F. D. (1995) 'Review article Error Gravity: A Critical Review of Research Design'. *Language Learning* 45: 3, September 1995
- Rifkin, B. (1995) 'Error Gravity in Learners' Spoken Russian: A Preliminary Study'. *The Modern Language Journal* 79.
- Schachter, J. (1991) 'Corrective Feedback in Historical Perspective'. *Second Language Research* 7: 89-102
- Schairer, K. E. (1992) 'Native Speaker Reaction to Non-Native Speech'. *The Modern Language Journal*, 76: 309-319.
- Schinke-Llano, L. (1995) "Reenvisioning the Second Language Classroom: A Vygotskian Approach." (Chap 2: 21-28) In *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Ed. Fred R Eckman et al. Ed Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995.
- Schinke-Llano, L. (1986) "Foreigner Talk in Joint Cognitive Activities" in *Talking to learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Ed. R. Day. Newbury House.

- Tharp, R. & R. Gallimore (1988) *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. CUP.
- Vicente-Rasoamalala, L. (1998) Teachers 'Reactions to Foreign Language Learners' Output. Unpublished Final Year PhD Programme Research Project. Dept. of English and German. Universitat de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language*. MIT Press.
- Zanón, J., Redo, J.A. & Arbonés, C. (1992) *Sistema de transcripción para el análisis de registro audiovisual en el aula de lengua extranjera*. Papers de treball de recerca educativa. UB, ICE.

**APÉNDICE A)** *Chaudron's features and types in corrective reactions* (1977).

'A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors'.  
(Chaudron, 1977).

1. *Ignore (T)*: teacher ignores student's error, goes on to other topic / or shows acceptance of content.
2. *Interrupt (F)*: teacher interrupts the student's utterance following error, or before student has completed the utterance.
3. *Delay (F)*: teacher waits for student to complete utterance before providing feedback.
4. *Acceptance (T)*: simple approving or accepting word (usually as a sign of reception of utterance) but he / she may immediately correct a linguistic error.
5. *Attention (T-F)*: attention-getter; probably quickly learned by students.
6. *Negation (T-F)*: teacher shows rejection of part or all of student's utterance.
7. *Provide (T)*: teacher provides the correct answer when student has been unable or when no response is offered.
8. *Reduction (F)*: teacher's utterance employs only a segment of student's utterance.
9. *Expansion (F)*: teacher adds more linguistic material to student's utterance, possibly making it more complete.
10. *Emphasis (F)*: teacher uses stress, iterative repetition, or question intonation, to mark area or fact of incorrectness.
11. *Repetition with no change (T) (optional EXP.& RED.)*: teacher repeats student's utterance with no change of error, or omission of error.
12. *Repetition with no change and emphasis (T) (optional EXP.& RED.)*: teacher

- repeats student's utterance with no change of error, but locates or indicates fact of error.
13. *Repetition with change (T)* (*optional EXP.& RED.*): teacher simply adds correction repeating learner's previous incorrect utterance and continues to other topics.
  14. *Repetition with change and emphasis (T)* (*optional EXP.& RED.*): teacher repeats the incorrect learner's utterance and adds emphasis to stress location of error and its correct formulation.
  15. *Explanation (T)* (*optional EXP.& RED.*): teacher provides information as to cause or type of error.
  16. *Complex explanation (T)*: combination of negation, repetitions and / or explanation.
  17. *Repeat (T)*: teacher requests the student to repeat the utterance, with intent to have student-self-correct.
  18. *Repeat (implicit)*: procedures are understood that by pointing or otherwise signalling, teacher can have student repeat.
  19. *Loop (T)*: teacher honestly needs a replay of student utterance, due to lack of clarity or certainty of its form.
  20. *Prompt (T)*: teacher uses a lead-in cue to get student to repeat an utterance, possibly pointing out an error or by a slight rising of intonation.
  21. *Clue (T)*: teacher's reaction provides student with isolation of type of error or of the nature of its immediate correction, without providing correction.
  22. *Original question (T)*: teacher repeats the original question that led to response.
  23. *Altered question (T)*: teacher alters original question syntactically, but not semantically.
  24. *Questions (T)* (*optional RED., EXP. & RED.*): numerous ways of asking for new response, often with clues.
  25. *Transfer (T)*: teacher asks another student or several, or class to provide correction.
  26. *Acceptance\* (T)*: teacher shows approval of student's utterance.
  27. *Repetitions\* (T)*: where teacher attempts reinforcement of correct response.
  28. *Explanation\* (T)*: teacher explains why response is correct.
  29. *Return (T)*: teacher returns to original error-maker for another attempt, after transfer. A type of verification.
  30. *Verification (T-F)*: teacher attempts to ensure understanding of correction; a new elicitation is implicit or made more explicit.



31. *Exit (F)*: at any stage in the exchange T may drop correction of the error, though usually not after explicit negation, emphasis, etc.

T Type                      F Feature

**APÉNDICE B) *Descriptive model of Teachers' Reactions to Foreign Language Learner Output*** (Vicente-Rasoamalala, L. 1998)

**A. Features Related to Reaction Events**

*i) No incorporations of student's utterances*

1. Ignore
2. Exit

*ii) Incorporations of student's utterances*

1. Acceptance
2. Interruption
3. Delay

**B. Types of Linguistic Reactions**

*i) Explicit linguistic feedback*

1. Positive statement
2. Provide
3. Adjustment
4. Explanation

*ii) Implicit linguistic feedback*

a) Solely involving teacher

1. Negation
2. Comment.
3. Repetition    -Type a : teacher repeating the correct learner's response to re-inforce it.  
                      -Type b : teacher repeating the incorrect learner's response for correction.  
                      Repetition with no change and emphasis

4. Clue.
5. Attention
6. Linguistic cue

b) Involving teacher and student

7. Question : Original question.  
                      Altered question.
8. Prompt
9. Repeat

10. Elaboration

iii) *Soliciting teacher's reactions*

1. Loop
2. Transfer
3. Verification
4. Return

**C. Types of Paralinguistic Cues**

i) *Implicit paralinguistic feedback*

1. Nod
2. Implicit negation
3. Implicit repeat

ii) *Soliciting teachers' reactions*

4. Implicit transfer

**D. Transformations of Learner's Utterances in Reactions**

1. Reduction
2. Expansion.

**E. Emphasis on Teacher's Reaction**

1. Emphasis

**F. Paralinguistic Elements Reinforcing Reactions**

1. Writing on blackboard
2. Gestures

**APÉNDICE C)**

**The Provisional Observation Template (Vicente-Rasoamalala, L. 1998)**

TYPES OF LINGUISTIC REACTIONS	i) Incorporations of student utterances (Acceptance/ Interruption/Delay)		ii) No incorporations of student utterances (Ignore/Exit)
1. Explicit linguistic feedback	Positive statement Provide Adjustment Explanation		
2. Implicit linguistic feedback			
A) Solely involving teacher	Negation Comment		

Reacciones de los profesores ante el output de los aprendices de lenguas extranjeras

	Repetition Clue Attention Linguistic cue		
B) Involving teacher and student	Question Original question Altered question Prompt Repeat Elaboration		
3. Soliciting teacher's reactions	Loop Transfer Verification Return		
TYPES OF PARALINGUISTIC CUES 1. Implicit paralinguistic cue  2. Soliciting teacher reactions	Nod Implicit negation Implicit repeat  Implicit transfer		
PARALINGUISTIC ELEMENTS REINFORCING REACTIONS	Writing on black board Gestures		
TOTAL REACTION TIMES :		FL COURSE	

APÉNDICE D)

FIGURE 4. *Regulatory Scale-Implicit (Strategic) To Explicit (Aljaafreh And Lantolf, 1994)*

0. Tutor asks the learner to reflect on their utterances, find the errors, and correct them independently.
1. Construction of a collaborative frame prompted by the presence of the tutor as a potential dialogic pattern.
2. Prompted or focused when teacher asks to repeat a sentence that contains the

error by the learner or the tutor.

3. Tutor indicates that something may be wrong in a segment (e.g. sentence, clause, line) -Is there anything wrong in this sentence?
4. Tutor rejects unsuccessful attempts at recognizing the error.
5. Tutor narrows down the location of the error (e.g. tutor repeats or points to the specific segment which contains the error)
6. Tutor indicates the nature of the error, but does not identify the error (e.g. "There is something wrong with the tense marking here")
7. Tutor identifies the error (You can't use an auxiliary here")
8. Tutor rejects learner's unsuccessful attempts at correcting the error.
9. Tutor provides clues to help the learner arrive at the correct form (e.g. It is not really past but some thing that is still going on")
10. Tutor provides the correct form.
11. Tutor provides some explanation for use of the correct form.
12. Tutor provides examples of the correct pattern when other forms of help fail to produce an appropriate responsive action.

High in ZPD: levels 1,2,3. The learner is close to independent performance

Low in ZPD: levels 10,11,12-the learner is further away from producing the correct form without help.