



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT  
MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA  
I LA LITERATURA**

**CURSO 2010-11**

***La secuencia de tratamiento del error  
en estudiantes de español de nivel  
principiantes: procedimientos de cierre***

**José Luis Barranco Pérez**

**Trabajo de fin de máster  
Dirigido por el Dr. Miquel Llobera**

**Septiembre de 2011**

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi agradecimiento a los estudiantes del Instituto Cervantes de Tánger por haber dado su consentimiento para ser grabados, así como a las profesoras Amal y Mabel por la misma razón, al Instituto Cervantes por la colaboración prestada en todo momento y al doctor Miguel Llobera que me ha asesorado en la realización de este trabajo.

## Índice

Resumen.....	4
1. Justificación e interés de la investigación.....	5
2. Estado de la cuestión.....	6
2.1. Del <i>input</i> al <i>output</i> .....	6
2.2. Secuencias de negociación. Negociación del significado y negociación de la forma.....	9
3. Objetivos y preguntas de la investigación.....	13
4. Metodología.....	15
4.1. Método/paradigma.....	15
4.2. Método de recogida de datos.....	15
4.3. Contexto.....	16
4.4. Actividades.....	17
5. Estudio, presentación y análisis de los datos.....	19
5.1. Delimitación de la secuencia.....	19
5.2. Codificación de estrategias.....	20
5.3. Análisis del comienzo y del desarrollo de la secuencia.....	21
5.4. Análisis del cierre.....	22
5.5. Procedimientos de acompañamiento del cierre.....	28
5.6. Otros procedimientos de cierre.....	31
6. Resultados.....	33
7. Discusión y conclusiones.....	35
8. Bibliografía.....	38
Anejo 1. Figuras.....	40
Anejo 2. Índice de tablas.....	41
Anejo 3. Transcripciones.....	42

## RESUMEN

*El objetivo de este trabajo es conocer la estructura de una secuencia de tratamiento del error. Del análisis de treinta y siete secuencias pertenecientes a un nivel inicial, se desprende que la estructura de la secuencia está formada por comienzo (incluye el error que es el desencadenante), desarrollo y cierre. Tanto las estrategias correctivas que interrumpen el flujo comunicativo como las utilizadas en el desarrollo de la secuencia son implícitas, teniendo como objetivo ocultar la forma lingüística al aprendiz dándole pistas para que la descubra por sí mismo. La provisión de modelo (el enunciado del comienzo sin el error), que recoge elementos negociados durante el desarrollo de la secuencia –y que han originado el error–, es el procedimiento más utilizado para cerrar. Otros procedimientos acompañan al cierre, como segmentación y entonación ascendente, cuyo objetivo es aclarar por qué el error no es la forma adecuada. Proporcionar el modelo en el cierre puede favorecer las comparaciones cognitivas entre el enunciado del comienzo (la interlengua del aprendiz) y la lengua meta. Los procedimientos que acompañan al cierre, al descomponer el enunciado en unidades más pequeñas, pueden favorecer la conversión del input en intake.*

## ABSTRACT

*The goal of this study is to research is know the structure of sequence of treatment of mistake. From analysis of thirty seven sequences of a beginner level, is come off the structure is formed by the beginning (included the mistake that is the trigger), development and the end. As the correctives strategies that interrupt the communicative flow as uses in development of sequence are implicit and goal's to hide the form to learner by give clues to find by him self. The model provision (the sentence of beginning without the mistake), that take the elements of negotiation for development of sequence –and that are the origin of mistake– is the more used method to close. Another method go wiht to end like segmentation ant rising intonation whose goal is to clear why the mistake is not the appropriate form. Give the model on the end can contribute the cognitive comparison between the sentence of beginning and (learner's interlenguage) and the mother target. The method that go with the end, breaking the sentence in smaller units, can to help to the input become to intake.*

## RESUM

*L'objectiu d'aquest treball és conèixer l'estructura d'una seqüència de tractament de l'error. De l'anàlisi de trenta-set seqüències pertanyents a un nivell inicial, es desprèn que l'estructura de la seqüència està formada per inici (inclou l'error que és el desencadenant), desenvolupament i tancament. Tant les estratègies correctives que interrompen el flux comunicatiu com les utilitzades en el desenvolupament de la seqüència són implícites, i tenen com a objectiu ocultar la forma lingüística a l'aprenent donant-li pistes per tal que la descobreixi per ell mateix. La provisió de model (l'enunciat de l'inici sense l'error), que recull elements negociats durant el desenvolupament de la seqüència –i que han originat l'error–, és el procediment més utilitzat per tancar. Altres procediments acompanyen el tancament, com segmentació i entonació ascendent, l'objectiu del qual es aclarir per què l'error no és la forma adequada. Proporcionar el model en el tancament pot afavorir les comparacions cognitives entre l'enunciat de l'inici (la interllengua de l'aprenent) i la llengua meta. Els procediments que acompanyen el tancament, al descompondre l'enunciat en unitats més petites, poden afavorir la conversió de l'input en intake.*

## 1. Justificación e interés de la investigación

Numerosos son los estudios que se han dedicado a investigar la forma en que los hablantes más competentes reaccionan ante los errores de los aprendices y a estudiar cómo su actuación puede facilitar o no la adquisición de nuevo conocimiento lingüístico o convertir el conocimiento implícito en explícito. Los estudios experimentales que se han llevado a cabo aislando las estrategias correctivas y evaluando su eficacia tienen aspectos muy positivos y han dado lugar a descubrimientos importantes, pero adolecen de un enfoque en el que se considere la secuencia en su conjunto y se investigue qué estrategias y movimientos la componen desde que se produce un error hasta que uno de los participantes cierra la secuencia.

Desde mi perspectiva, no basta con saber qué estrategias correctivas pueden favorecer en mayor o menor medida la reparación del error por parte de los aprendices. Lo que me interesa -y ese es el origen de esta investigación- es conocer qué elementos componen una secuencia de tratamiento del error, cuál es su estructura, y si esos elementos se pueden aislar y pueden conformar un modelo de secuencia de estrategias de feedback. El objetivo de este trabajo es sacar a la luz la secuenciación de estrategias que subyace a la actuación del profesor cuando este se enfrenta a los errores de los aprendices en el aula. Conocer qué elementos componen una secuenciación de estrategias puede suponer una doble aportación: a la enseñanza de las lenguas extranjeras (en este caso al español), por un lado, y a la investigación de la adquisición de segundas lenguas, por otro. A la enseñanza, porque si dentro del área de investigación de segundas lenguas disponemos de un modelo de secuenciación, los profesores pueden desarrollarlo en el aula y este modelo puede facilitar que los aprendices sean capaces de modificar sus producciones no gramaticales<sup>1</sup> en dirección de la lengua meta. A la investigación, porque saber más sobre la secuenciación de estrategias significa conocer más en profundidad la negociación del significado.

---

<sup>1</sup> El término *producción no gramatical* será utilizado en este trabajo para referirnos a todas aquellas formas lingüísticas producidas por el aprendiz de una segunda lengua que se alejan de la lengua meta y que reflejan sucesivos intentos por acercarse a la misma. El término incluye tanto errores gramaticales como léxicos o fonéticos.

## 2. Estado de la cuestión

En el primer apartado de esta sección hago una revisión de aquellas teorías que defienden la comprensión del *input* como factor determinante de la adquisición, así como de aquellas otras que postulan la importancia de la interacción y del feedback correctivo en la adquisición del conocimiento lingüístico del aprendiz o las que defienden la producción como desencadenante de procesos que facilitan la adquisición. En el segundo apartado de la sección reviso algunas propuestas de diseño de una secuencia de tratamiento del error.

### 2.1. Del *input* al *output*

Krashen (1982) defendió la comprensión del *input* como condición necesaria para que tenga lugar la adquisición y no tuvo en consideración la producción como facilitadora del proceso. Siguiendo una interpretación de las posturas de Chomsky de los años sesenta, Krashen postuló que la competencia lingüística se desarrolla debido a propiedades inherentes a la mente humana de base genética. La adquisición de una L2 sigue en parte este mismo desarrollo y es un proceso no consciente. Cuando el no nativo adquiere la lengua, no se da cuenta de que la está adquiriendo (adquisición) y no necesita prestar atención a las formas lingüísticas ni precisa explicación alguna de reglas gramaticales (aprendizaje). Para que haya adquisición solo es necesaria la exposición a un *input* natural no secuenciado gramaticalmente y la participación en la interacción sin necesidad de ningún feedback negativo, ya que los mecanismos internos son los encargados del proceso. Hay que dejar trabajar al Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Solo el feedback positivo, que corrobora la formulación de hipótesis del aprendiz, facilita la adquisición. El sistema adquirido (no consciente) se desarrolla a través de un proceso de construcción creativa resultado de la aplicación de estrategias universales comunes a todas las lenguas a través de claves contextuales, extralingüísticas y situacionales. Esta visión de la adquisición implica que el sílabo interno del aprendiz no puede ser modificado por los datos externos y que no hay interfaz entre conocimiento implícito y explícito.

Long (1985; Doughty, 2000) estuvo de acuerdo en que la comprensión es condición necesaria para la adquisición, pero discrepó de la forma en que la facilita. Long se basó en las investigaciones que llevó a cabo Hatch (1978) sobre la adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua por niños. La adquisición no es un proceso que tenga un origen innato, según Hatch. Tiene su origen en el uso de la lengua y se desarrolla mediante la colaboración de los interlocutores para construir conjuntamente el discurso. El hablante menos competente se apoya en los conocimientos del hablante más competente para adquirir el conocimiento lingüístico. ¿Cómo? El no nativo o el niño repiten producciones anteriores, se fijan en las formas lingüísticas para interiorizar el conocimiento lingüístico, las memorizan de forma no consciente (holística) para luego analizarlas o hacen preguntas para clarificar el significado. El nativo o la madre pueden repetir una producción errónea con entonación ascendente para que el niño o el no nativo reflexionen sobre la gramaticalidad de su producción o pueden segmentar unidades lingüísticas o hacer expansiones de

producciones anteriores para hacer comprensible el *input* y clarificarlo. Long propuso que no es la comprensión del *input* lo que facilita la adquisición ni la provisión al aprendiz de un *input* previamente simplificado, sino las modificaciones que introducen los interlocutores en el curso de la interacción para hacerse comprender cuando se produce un problema en la comunicación, una interrupción, una falta de entendimiento (*mismatch*) o un malentendido, debido a la falta de recursos del aprendiz para expresarse en la lengua meta (*Hipótesis de la Interacción*). Cuando se producen estas situaciones, los dos interlocutores intentan hacerse comprender (negociación del significado). Long (1996) define la negociación del significado como el proceso mediante el cual, en un esfuerzo por comunicar, los aprendices y los hablantes competentes proporcionan e interpretan señales de su propia comprensión y de la comprensión percibida por sus interlocutores, provocando modificaciones de las formas lingüísticas, de la estructura conversacional, del contenido del mensaje o de los tres hasta que se logra un nivel aceptable de comprensión. El hablante menos competente necesita hacerse comprender a pesar de su falta de conocimiento lingüístico y el hablante más competente se acerca a la interlengua del aprendiz enviándole señales que orientan su producción no gramatical en dirección a la lengua meta (feedback negativo).

Pica (1994a) descubrió que los interlocutores, tanto nativo como no nativo, para hacerse comprender no solo repiten producciones anteriores del otro interlocutor o las parafrasean, sino que las segmentan en unidades más pequeñas. El tipo de segmentación más usual es léxico, es decir, las palabras desconocidas son repetidas, sustituidas o producidas por el aprendiz de forma aislada después de ser extraídas de segmentos más largos en los que inicialmente fueron producidas. Hay otro tipo de segmentación, la estructural, que consiste en segmentar producciones anteriores adjudicándoles una posición en la oración diferente a la que tenían en la producción original, cambiando, por ejemplo, su función sintáctica. Estas porciones de discurso segmentadas pueden ser emitidas en el contexto de una nueva frase o en forma de paráfrasis, sinónimos u otros tipos de modificación léxica. Muchas veces la modificación estructural consiste en la simple segmentación de la producción original y su repetición. Estas modificaciones mediante las que se cambia una unidad lingüística de posición, se aísla una porción de discurso repitiéndola o adjudicándole una función diferente hacen que el no nativo preste atención a la forma y no solo al significado y que el feedback que recibe del interlocutor haga que modifique su producción posibilitando de este modo cambios en su interlengua. Según Pica, la atención a la forma, y no solo al significado, es necesaria para procesar el *input* y para dominar las características que son difíciles de adquirir de forma inductiva porque son imperceptibles en el *input* de la L2.

Como consecuencia del feedback recibido y de la negociación, los aprendices prestan atención a las diversas versiones de su interlengua, lo que hace que desarrollen una consciencia de su sistema transitorio. Pica defiende que, al modificar la producción, los aprendices prestan más atención a su propio sistema de interlengua que a la L2 que desean adquirir, algo que les obliga a revisar su interlengua. Para Pica las oportunidades de escuchar un mensaje repetido, segmentado y parafraseado durante la negociación muestran que la comprensión del mensaje es posterior al acceso a la forma, es decir que, en primer

lugar, tiene lugar la comprensión de la forma y solo más tarde la comprensión del significado.

Swain (1985), aunque aceptó el papel del *input* en la adquisición, puso en cuestión que fuera el factor determinante, como había sostenido Krashen. Negó que la adquisición se desarrollase de forma no consciente centrándose exclusivamente en el significado y defendió que sin atención a la forma lingüística no es posible la adquisición. También estuvo en desacuerdo con la *Hipótesis de la Interacción*. Pensó que los defensores de esta hipótesis habían exagerado la efectividad de la evidencia negativa como facilitadora de la adquisición, ya que el aprendiz no puede prestar atención al mismo tiempo al significado y a la forma. Defendió que la evidencia negativa no aporta elementos lingüísticos nuevos al aprendiz y que solamente hace que este revise su producción porque su mensaje no ha sido bien comprendido. Para Swain, el papel de los intercambios interaccionales como facilitadores del proceso de adquisición tiene más que ver con el *output* comprensible que con el *input* comprensible. Lo que desencadena procesos cognitivos que favorecen la adquisición es hacer comprensible el *output*, no el *input*. Cuando se le proporciona al aprendiz evidencia negativa sobre la falta de comprensibilidad o sobre el fracaso o éxito de sus producciones, se le empuja a producir y a hacer que su producción sea comprensible para el interlocutor. Es precisamente entonces, cuando los aprendices se disponen a transmitir un mensaje, al codificarlo, cuando necesitan desarrollar el procesamiento sintáctico, importante mecanismo mediante el cual la producción facilita la adquisición. Para comprender el *input*, es suficiente con comprender el significado sin entender las relaciones morfosintácticas, sin embargo, para emitir una producción comprensible se requiere hacer uso de la estructura sintáctica y morfológica de forma adecuada, es decir, el aprendiz ha de ser capaz de organizar y estructurar su producción sintácticamente.

Los mecanismos de adquisición se desarrollan durante la producción, porque al hacer el *output* comprensible después de las interrupciones propiciadas por la evidencia negativa, el aprendiz hace uso de sus propios recursos para modificar su producción original hacia una mayor claridad y precisión. Al modificar su producción (*output modificado*), se verifican las hipótesis sobre la lengua meta, se experimenta con nuevas estructuras y formas y se “estiran” los recursos de la interlengua.

Swain amplió posteriormente su teoría (1995, 1998) concretando en cuatro las funciones de la producción: desarrollo de *noticing* (darse cuenta), formulación, verificación y modificación de hipótesis, reflexión sobre la forma y desarrollo del procesamiento sintáctico. Swain cree que bajo ciertas circunstancias el *output* promueve el *noticing* (1995) (darse cuenta). Swain se basa en la definición de Swain y Lapkin (1995) sobre este constructo que coincide con la de Schmidt y Frota (1986), quienes establecen que *noticing* significa ser consciente y que sin conciencia no hay aprendizaje. Hay dos tipos de *noticing*. El primero consiste en darse cuenta de la distancia existente entre las formas que han emitido los aprendices y las de la lengua meta (*noticing gap*). Haciendo esto, los aprendices se dan cuenta de forma consciente de la existencia de una forma lingüística en lengua meta, pero también de que es diferente a otra existente en su propia interlengua. Los aprendices también pueden darse cuenta de que no pueden decir lo que quieren decir en lengua meta



porque tienen una laguna o vacío (“hole”) en su interlengua (*noticing hole*). Para Swain, darse cuenta de la existencia de una laguna en su interlengua puede estimular el darse cuenta de la diferencia entre la forma producida y la forma de la lengua meta (distancia o *gap*) y esto puede ayudarle a generar hipótesis sobre la lengua.

El darse cuenta del aprendizaje de forma consciente (*noticing*) de que existe un vacío en su interlengua hace que se generen procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de segundas lenguas, como son la formulación, verificación, confirmación, modificación y rechazo de hipótesis, procesos que generan nuevo conocimiento lingüístico o consolidan el ya existente. Pica et al. (1989) ya demostraron que durante el proceso de negociación del significado, los aprendices modifican su *output* en respuesta a movimientos conversacionales como peticiones de clarificación o verificaciones de la confirmación. El hecho de que los aprendices modifiquen su producción significa que prestan atención a lo que dicen o escriben y que así verifican sus hipótesis. En este sentido, el *output* modificado puede ser considerado como una muestra del funcionamiento de la interlengua del aprendiz. Los aprendices utilizan su *output* para ver lo que funciona y lo que no funciona. El inmediato feedback puede que no facilite siempre la modificación de las producciones, pero no niega el valor de haber experimentado con sus propios recursos. La verificación de hipótesis es vista como el proceso a través del cual los aprendices de L2 empujan hasta el límite los sistemas de su interlengua cuando se requiere que emitan una producción que su actual sistema de interlengua no puede permitirles. Producir puede ayudarles a darse cuenta de que hay algo que no pueden decir, aunque ellos quieran decirlo, a reconocer de forma consciente que tienen un problema lingüístico y, lo que es más importante, a desarrollar la atención selectiva en el *input* que les es relevante. De otro lado, pueden darse cuenta de la diferencia entre lo que ellos pueden decir por sí mismos o han dicho o saben que no pueden decir y lo que los hablantes más competentes dicen, es decir, pueden hacer comparaciones cognitivas.

Por último, una de las cuatro funciones que se desarrolla al producir, es la función metalingüística, es decir, los aprendices reflexionan conscientemente sobre el lenguaje que están aprendiendo. De este modo, interiorizan su conocimiento lingüístico, profundizan en su conocimiento sobre las reglas y funciones gramaticales y comprenden las relaciones entre formas y funciones. Reflexionar sobre la lengua que producen no significa utilizar un metalenguaje. Al percibir que tienen un problema con una forma lingüística para expresar un significado, pueden reflexionar sobre la lengua sin recurrir a ninguna terminología lingüística. Según Swain, prestando atención a cómo los aprendices reflexionan sobre la lengua, podemos observar sus hipótesis como si lucharan hacia la resolución de un problema.

## **2.2. Secuencias de negociación. Secuenciación de estrategias**

Gass (1997) define la negociación, en la que incluye tanto negociación de la forma como del significado, como aquella comunicación en la que la atención de los participantes se centra en resolver un problema de comunicación, en el extremo opuesto a aquel otro tipo de comunicación en la que hay un intercambio fluido de información. La negociación tiene lugar

cuando hay una asimetría entre la transmisión del mensaje y la recepción y cuando los dos participantes intentan resolver la dificultad que han percibido. El origen de esta asimetría puede estar en la falta de comprensión entre lo que un interlocutor intenta decir y lo que el otro comprende. Esta falta de comprensión puede ser ignorada o puede ser objeto de clarificación dando lugar así a lo que Gass y Varonis (1985) han llamado “rutinas de no comprensión”. Gass y Varonis definieron como rutinas de no comprensión o de negociación aquellos intercambios en los que hay una abierta indicación de que la comprensión entre los participantes no ha sido completa. La condición sine qua non de estas rutinas es que dentro del intercambio haya incrustadas una o más clarificaciones. Lo importante del proceso de negociación es que el centro de atención del discurso está en aquellas formas que el hablante no nativo tiene que modificar y en el hecho de que el lenguaje por sí mismo se convierta en el centro de atención. La evidencia negativa es la forma mediante la cual se resaltan los aspectos formales que producen la falta de comprensión. La negociación por sí misma proporciona información útil que es usada para hacer las modificaciones apropiadas.

Gass (1997), basándose en las “rutinas de no comprensión” de Gass y Varonis (1985), propone una secuencia de negociación formada por dos componentes: desencadenante y resolución. El desencadenante (T) es el estímulo para que la negociación tenga lugar. La resolución es un intento de resolver la dificultad percibida. Dentro de la resolución hay un indicador (I) que alerta al interlocutor de la existencia de un problema (evidencia negativa). El objetivo del indicador es clarificar el significado o pedir que se clarifique que la forma propuesta no es la adecuada para expresar el significado. El indicador puede consistir en una petición de clarificación o en el uso de la entonación ascendente. El indicador detiene el flujo normal de la conversación ralentizando el ritmo mientras se lleva a cabo la clarificación. Después del indicador hay normalmente una respuesta (R) con la cual el hablante no nativo reconoce la dificultad. La respuesta puede revestir un buen número de formas incluyendo algún intento de modificación. Después de la respuesta el modelo de Varonis y Gass incluye una reacción a la respuesta (RR) que supone el reconocimiento de que los interlocutores están comprometidos en la rutina de la negociación.

Gass pone de relieve la complejidad de la negociación subrayando que una clarificación (respuesta del nativo) puede convertirse en desencadenante de otra negociación, y destaca, al mismo tiempo, que lo importante de la secuencia de negociación es que a través de la clarificación del mensaje mediante el indicador (I), el hablante no nativo recibe un *input* nuevo o reelaborado que dirige su atención hacia las características de su interlengua que divergen de la lengua meta. Esta información proporcionada por el nativo, en opinión de Gass, es catálisis para la reestructuración, algo que ha sido visto por Sharwod Smith (1991, cit. por Gass 1997) como *input enhancement* (relieve de *input*) cuya función consiste en llevar la atención del aprendiz hacia ciertas formas del *input* para darles más relieve y hacerlas más salientes.

Lyster y Ranta (1997, 2007) y Lyster (1998) se basaron, para diseñar una secuencia de tratamiento del error, en el constructo de producción empujada de Swain (1985, 1995) y en una tradición investigadora que desde los comienzos de los estudios realizados en el aula descubrieron que puede ser más beneficioso para el desarrollo de la interlengua animar

a los aprendices a producir y a corregir sus errores que proporcionarles la forma correcta de antemano. En este sentido, Hendrikson (1978, cit. por Lyster, 1998) descubrió que proporcionar las formas correctas a los aprendices es menos efectivo que ayudarles a aprender de sus propios errores y que, al contrario, dejar que produzcan lengua por sí mismos sin proporcionarles la forma correcta les ayuda a hacer inferencias, a formular conceptos sobre la lengua meta y a fijar esta información en la memoria a largo plazo. En esta misma línea, Tomasello y Herron (1988, 1989, cit. por Pica 1994b), descubrieron que era más efectivo proporcionar feedback correctivo a los aprendices después de que produjeran errores que adoptar un enfoque de prevención o anticipación del error. Si los errores eran seguidos de un feedback inmediatamente después del error y de una posterior instrucción sobre la forma correcta producían las formas correctas en los turnos posteriores. Esto era mejor que si se les explicaba primero las reglas y las excepciones de esas estructuras antes de animarles a producir. Llamar la atención de los aprendices sobre la diferencia entre sus producciones erróneas y las correctas en lengua meta es crucial para el aprendizaje. En este sentido, Schmidt y Frota (1986) descubrieron que para que los aprendices se beneficien de las correcciones tienen que saber de qué se les ha corregido, es decir, tienen que tener cierta conciencia del error. Escuchar la versión correcta inmediatamente después de producir el error puede ayudar a los aprendices a darse cuenta de la distancia (*noticing gap*) entre su interlengua y la lengua meta (Pica 1994b).

Lyster y Ranta (1997, 2007) diseñaron una secuencia de tratamiento del error estructurada en torno a dos tipos de feedback correctivo: reformulaciones (*recast*) o interrupciones (*prompts*). Según Lyster y Ranta, cualquier tipo de feedback pertenece a una de estas dos formas. Las reformulaciones, que incluyen reformulaciones propiamente dichas (*recast*) y correcciones explícitas, suministran al aprendiz información que indica que su producción está alejada de la lengua meta y les proporciona al mismo tiempo el modelo. El modelo es proporcionado por las reformulaciones, de forma implícita, y por las correcciones explícitas de una manera explícita. Al contrario que las reformulaciones, las interrupciones (*prompts*) no proporcionan el modelo, sino que suministran al aprendiz señales indirectas de que su producción está alejada de la lengua meta y les animan a que produzcan la forma correcta por sí mismos, empujándoles a que usen sus propios recursos para reparar. Las interrupciones, que incluyen elicitaciones, peticiones de clarificación, claves metalingüísticas y repeticiones con cambio de entonación (de producciones erróneas del aprendiz) fueron englobadas bajo la denominación de “atención a la forma” o “atención centrada en la forma” por Lyster y Ranta (1997). En las interrupciones el profesor no proporciona la forma correcta, sino que suministra señales indirectas, claves, para que sean los aprendices los que busquen activamente, por sí mismos, las formas lingüísticas. Esta es una forma de “empujar” la producción de los aprendices.

La secuencia de tratamiento del error diseñada por Lyster y Ranta (figura 1) empieza con una producción del aprendiz que contiene al menos un error. La producción errónea del aprendiz puede ir seguida o no por un feedback correctivo por parte del profesor. Si no va seguida de feedback, hay continuación del tema. Si el profesor proporciona feedback, este puede ir seguido o no de *uptake* por parte del aprendiz (continuación del tema). En el

modelo de Lyster y Ranta (1997) *uptake* es definido como la producción que sigue inmediatamente al feedback del profesor y que constituye una reacción a la intención del profesor de dirigir la atención hacia algún aspecto de la producción original del aprendiz. *Uptake* significa “reconocimiento” del feedback recibido del profesor y no es lo mismo que *output* modificado. *Output* modificado implica un cambio, una modificación de la forma lingüística original, que está alejada de la lengua meta. *Uptake* significa el reconocimiento por parte del aprendiz, prestando atención al feedback recibido, de que la forma que ha emitido no es gramatical. Si el feedback va seguido de *uptake*, hay dos opciones: necesita reparación o reparación. La categoría necesita reparación incluye: reconocimiento, error diferente, el mismo error, duda, fuera de lengua y reparación parcial. La categoría reparación engloba repetición, incorporación, autoreparación y repara otro. Es esta la terminología de la que haré uso en este trabajo en el sentido que lo hizo Sacks et. al. (1974) y siguiendo las aportaciones posteriores de van Lier (1988).

Los datos del estudio en los que se basaron Lyster y Ranta (1997) para diseñar la secuencia de tratamiento del error indican que la secuenciación feedback-uptake compromete a los aprendices más activamente cuando hay negociación de la forma, es decir, no cuando se les proporciona la forma correcta -tal y como sí se ocurre con las reformulaciones y las correcciones explícitas-, sino señales que les estimulan a reformular su producción errónea. La negociación de la forma desarrolla el feedback correctivo empleando la elicitación, claves metalingüísticas, petición de clarificación y repetición con cambio de entonación, seguidas de *uptake* en forma de autoreparación, reparación de otro o producciones que necesitan ser reparadas y que permiten feedback adicional. De esta forma, los profesores dirigen el *output* de los aprendices proporcionándoles claves para que utilicen sus propios recursos.

### 3. Objetivos y preguntas de la investigación

Este estudio se propone explorar la secuencia de estrategias desde que un aprendiz produce una forma no gramatical hasta que esta es objeto de reparación o, al contrario, no es objeto de consideración.

Teniendo en cuenta los turnos de profesor y aprendiz, se han hecho numerosos estudios en los que se ha investigado qué estrategias correctivas del profesor son inmediatamente seguidas de una reparación del aprendiz y la estrategia que mueve a la reparación ha sido tomada como índice de efectividad en la corrección del error por parte del aprendiz. Mi objetivo no es conocer la efectividad de las estrategias correctivas, sino investigar los elementos estructurales que componen una secuencia de tratamiento del error, haya reparación o no por parte del aprendiz. Este trabajo intenta responder a los interrogantes que formulo a continuación. ¿Qué ocurre cuando la respuesta del aprendiz a una estrategia correctiva del profesor no es la reparación, sino el mismo error u otro error? ¿Qué ocurre cuando, a pesar de que el profesor siga respondiendo con feedback correctivo al error del aprendiz, este sigue emitiendo producciones no gramaticales? ¿Qué estrategias componen una secuencia de tratamiento del error desde que se produce el error independientemente de que el aprendiz repare o no?

Los objetivos de investigación, que han sido reformulados, en parte, después de empezar el estudio de los datos, son los que siguen a continuación.

El objetivo principal de esta investigación es caracterizar la estructura de las secuencias de tratamiento del error tanto si el aprendiz reformula como si no reformula su producción no gramatical.

Derivados de este objetivo principal, se persiguen los siguientes objetivos secundarios:

1. Caracterizar las estrategias que utiliza el profesor para que el aprendiz pueda reparar sus aportaciones en el comienzo, en el transcurso y en el cierre de la secuencia.
2. Caracterizar los mecanismos que utiliza el profesor para singularizar los elementos erróneos de las producciones del aprendiz.
3. Explorar la toma en consideración de las reparaciones proporcionadas por otros interlocutores no centrales en la secuencia de intercambios (otros aprendices).

De acuerdo con estos objetivos, y después de un proceso de formulación y reformulación, me propongo dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:

¿Hay una sucesión de estrategias (lingüísticas o no) dentro de una secuencia de tratamiento del error?

Las preguntas derivadas de la principal son las siguientes:

-¿Con qué procedimientos empiezan, continúan y terminan estas secuencias discursivas?

-¿De qué manera el profesor señala y enfatiza los elementos no gramaticales del aprendiz?

-¿Se toman en consideración las reparaciones de otros aprendices tanto por el aprendiz que ha originado la producción problemática como por el profesor?

## **4. Metodología**

En esta sección voy a explicar la metodología utilizada, los instrumentos de recogida de datos y el contexto al que pertenecen las secuencias que componen la base de datos.

### **4.1. Método/paradigma**

La investigación que he llevado a cabo reúne, a mi entender, las características del paradigma cualitativo: usa métodos cualitativos para la obtención de datos; se basa en la observación naturalística, es decir, estudia los fenómenos en el entorno en el que se desarrollan; es no controlada y no obtrusiva, es decir, el investigador no ha intervenido en el entorno manipulándolo ni especificando variable alguna, ni los fenómenos han sido medidos mediante un sistema de observación basado en un catálogo de categorías previamente definidas.

El investigador se ha limitado a hacerse preguntas y a observar lo que pasaba sin intervenir, utilizando procedimientos como “observar, ver y bajo control”, que según van Lier (1988) están basados más en el proceso que en el resultado. El estudio se centra en el análisis y observación de los datos, es decir, adopta una perspectiva desde dentro; está orientado al proceso, lo que quiere decir que asume el conjunto de los datos como una realidad dinámica que puede hacer que se reformulen las ideas que van surgiendo a partir del análisis y asume que es en el proceso donde se originan las respuestas a las preguntas de investigación; está orientado hacia el descubrimiento o, lo que es lo mismo, asume que son los datos y el análisis de los mismos, mediante una perspectiva inductiva, lo que ayudará a descubrir y a desentrañar la secuenciación de estrategias. Partiendo de un enfoque holístico, no se han aislado los fenómenos, sino que se ha intentado hacer emerger a partir de ellos generalizaciones y conclusiones que hicieran surgir una estructura de reparación (Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K., 2007). Esta perspectiva ha hecho que se cambien en parte los objetivos y las preguntas de investigación que se habían formulado antes del análisis del corpus durante el desarrollo de la investigación.

Teniendo en cuenta el método de recogida de datos utilizado (no experimental), el tipo de datos (cualitativo) y el tipo de análisis (interpretativo), el análisis se adscribe al paradigma nº 1 de los ocho propuestos por Nunan (1992).

### **4.2. Método de recogida de datos**

El método de recogida de datos ha sido la observación de clase, enfocada desde un paradigma cualitativo, no cuantitativo. El tipo de observación ha sido no estructurada -es decir, no he usado plantillas de observación ni he tenido criterios establecidos de antemano, ni hipótesis- y no participativa, es decir, el investigador no se ha implicado directamente en el fenómeno estudiado. La estructuración de los datos ha sido hecha posteriormente a la grabación, en la fase de análisis. Si bien es verdad que la observación se puede calificar de no estructurada en la medida en que no he partido de una hipótesis previa, también es cierto

que no he partido de cero, sino de un conocimiento previo referido a dos cuestiones: a los tipos o categorías que se pueden adjudicar a las estrategias correctivas del profesor cuando el aprendiz produce un error y a las respuestas del aprendiz (*uptake*), por un lado, y a algunos modelos de secuencias, por otra parte. En este sentido he tenido presente de una forma no consciente la estructura de los turnos de habla propuesta por Sinclair y Coulthard (1975), el esquema de Lyster y Ranta (1997) y el de Gass (1997), sin embargo ello no significa que mi objetivo haya sido buscarlas en los datos que me ofrecían las transcripciones. Al contrario, mi trabajo ha consistido, primero, en observar, analizar los datos hasta llegar al concepto de secuencia, aislándola a partir del análisis y descubriendo los elementos que la constituyen, basándome en las diadas profesor-aprendices. Solo entonces cuando he aislado los componentes de la secuencia, en mayor o menor medida, he comparado esta estructura con los modelos a los que me he referido, a los que me he remitido para buscar similitudes y diferencias.

El análisis de los datos se ha hecho de una manera recursiva. He leído en repetidas ocasiones, primero los datos, y después las secuencias y he vuelto a leerlas y a analizarlas mientras llegaba a conclusiones. Primero me he fijado en las estrategias correctivas del profesor y en la respuesta del aprendiz. Después me he dado cuenta de que la diada pregunta-respuesta era insuficiente para llegar al diseño de la secuencia. He leído en repetidas ocasiones la primera delimitación que había hecho de lo que podía ser una secuencia y he intentado responder a la pregunta siguiente: ¿dónde empieza y dónde acaba una secuencia? Ha sido entonces cuando he vuelto a comparar las secuencias que me proporcionaban los datos con los modelos de los que he hablado anteriormente tomando de cada uno aquello que me ha parecido útil para llegar a la delimitación de una posible secuenciación de estrategias.

#### **4.3. Contexto**

La base de datos la componen las transcripciones de 37 secuencias de tratamiento del error extraídas de las grabaciones efectuadas a estudiantes de cursos regulares de ELE de los niveles A.1.1. y A.1.2. del Instituto Cervantes de Tánger. El corpus está formado por 2.176 palabras. Los grupos objeto de grabación fueron seis. De estos seis grupos, cinco fueron grabados en una ocasión y uno de ellos en tres. El total de las sesiones grabadas es de ocho. De las ocho sesiones, tres de ellas lo fueron en el curso 2005-2006 (correspondientes a un nivel A.1.1.) y las otras cinco en el curso 2010-2011 (dos correspondientes a un A.1.1. y tres a un A.2.1.). Las grabaciones fueron efectuadas mediante el procedimiento de audio. Se colocó una grabadora en una esquina del aula y un micrófono en el centro de la clase sostenido por un pie y conectado a la grabadora por un cable. Las grabaciones se escucharon posteriormente transcribiéndose solamente aquellos fragmentos en los que había tratamiento del error. Las transcripciones y la codificación se hicieron de forma manual sin utilizar ningún sistema informático.

Las grabaciones corresponden a tres profesores diferentes, incluido el autor de la investigación. Los horarios de los grupos son diversos. El horario del grupo grabado en el



curso 2005-2006 era de 15.30 a 17.20 lunes, miércoles y viernes. Los horarios del resto de los grupos fueron los siguientes: uno de los cursos de A.1.1. se impartió por las mañanas de 9 a 11.30, dos veces por semana en sesiones de dos horas y media, el otro por las tardes de 4.30 a 7 y los otros A.2.1. se impartieron por la tarde, dos de 17 a 19 y uno de 16.30 a 19, todos ellos dos veces por semana y en sesiones de dos horas y media. Los aprendices supieron en todo momento que estaban siendo grabados, contándose con su aprobación, y no se les informó ni a ellos ni a los profesores del objetivo de la investigación. No se alteró el programa normal el día de la grabación, sino que se continuó con el previamente diseñado.

Los cursos objeto de la grabación están basados en un enfoque comunicativo adaptado a las necesidades de los participantes y a su tradición educativa. El enfoque didáctico en el que reciben instrucción formal los participantes en este estudio cuando aprenden una segunda lengua fuera de las aulas del Instituto Cervantes -normalmente el francés, su segunda lengua, o a veces el inglés como tercera lengua-, se puede calificar como estructuralista, siendo su objetivo el aprendizaje de estructuras gramaticales, con una mínima contextualización y con abundancia de ejercicios gramaticales de pregunta-respuesta o de completar huecos (*drills*) centrados en una estructura gramatical concreta. En general, la práctica oral y la creación de oportunidades y de contextos significativos para el desarrollo de la expresión e interacción oral y escrita están ausentes del aula en los ámbitos educativos marroquíes donde aprenden lenguas extranjeras. El feedback que reciben los estudiantes marroquíes por parte de sus profesores cuando aprenden una lengua extranjera, normalmente, es correctivo explícito y en muy raras ocasiones es de carácter implícito careciendo de oportunidades para desarrollar cierta conciencia del error y evitándose así la posibilidad de que reparen por sí mismos. La introducción de las reglas gramaticales en la escolarización marroquí suele hacerse mediante la utilización de procedimientos deductivos, presentándose, primero la regla gramatical, seguida de una explicación y de ejemplos y a continuación de pequeñas prácticas orales muy controladas y de ejercicios de huecos. Raramente se utilizan procedimientos inductivos para que el aprendiz mediante sus propios recursos averigüe y formule por sí mismo las reglas. Si nos atenemos al modelo de enseñanza del conocimiento lingüístico que distingue entre Presentación, Práctica Controlada y Práctica Libre (Ellis, 1988), podríamos decir que la Práctica Libre está prácticamente ausente de un programa de enseñanza de una segunda lengua en la tradición educativa de los participantes en este estudio en su ámbito educativo. Esto hace que, siempre hablando en términos generales, se pueda caracterizar a los participantes en el estudio con dos notas: la necesidad de que sea el profesor quien formule explícitamente las reglas gramaticales y el hábito de recibir feedback correctivo inmediatamente después de la producción de un error.

#### **4.4. Actividades**

En este apartado voy a explicar las actividades desarrolladas durante las sesiones que fueron objeto de grabación, la organización de la clase, el tipo de interacción (grupo-

clase/parejas/individual), el tipo de *input* (oral o escrito), los contenidos funcionales y gramaticales, las destrezas desarrolladas y los materiales.

Las secuencias de la una a la siete (A.1.1.) pertenecen a una unidad didáctica cuyo objetivo es hablar de la existencia y ubicación de objetos mediante la utilización del verbo *haber* construido con artículo determinado y del verbo *estar* construido con artículo determinado. Los aprendices, de forma individual, y después de un tiempo de preparación, tienen que encontrar y dar cuenta de forma oral, de las diferencias entre dos imágenes en las que hay los mismos objetos pero colocados de forma diferente. La interacción tiene lugar entre profesor/grupo. Se trata de un ejercicio de Práctica Libre. Al realizar esta actividad, los aprendices ya poseen conocimiento declarativo sobre las formas lingüísticas, teniendo como objetivo el ejercicio convertir el conocimiento declarativo en procedimental. Las secuencias comprendidas entre la 8 y la 10 (A.1.1.) corresponden a una unidad didáctica cuyo objetivo es proporcionar y seguir instrucciones en un plano utilizando el imperativo. Esta es una actividad de Práctica Controlada y la interacción se desarrolla entre aprendiz y aprendiz de forma individual. La secuencia 11 (A.2.1.) está extraída del Libro de Ejercicios del manual ELE 1 (Borobio, V. 2004. *Curso de español para extranjeros. Inicial 2. Libro de ejercicios*. Madrid: Ediciones SM). Los aprendices tienen que relacionar tres columnas de palabras para formar frases. El ejercicio evalúa el aprendizaje del pretérito perfecto y de las preposiciones *a* y *en*. Las secuencias 12, 13 y 14 (A.2.1.) pertenecen a una actividad en la que los aprendices, de forma individual o en parejas, han corregido un texto que contiene errores de diferente tipo, que habla de los hábitos. A continuación, de forma individual, los aprendices leen el texto en voz alta y señalan los errores que han encontrado previamente. El ejercicio fue realizado en lo que podríamos considerar fase de evaluación de la unidad didáctica dedicada a los hábitos. Las secuencias comprendidas entre la 15 y la 23 (A.2.1.) pertenecen a un ejercicio gramatical de huecos (Romero, C., González, A. y Cervera, A. 2007. *En uso. Ejercicios de gramática: forma y uso*. Madrid: Edelsa) realizado después de que los aprendices recibieran instrucción formal sobre el pretérito perfecto. Pertenece a una etapa de evaluación y la interacción tiene lugar entre profesora y grupo. Las secuencias de la 24 a la 30 (A.1.1.) corresponden a pequeños diálogos realizados entre profesora y aprendices y forman parte de una evaluación de contenidos trabajados en anteriores sesiones relativos a información personal (nombre, profesión, nacionalidad y dirección). Por último, las secuencias de la 32 a la 37 (A.1.1.) corresponden a un ejercicio de transformación relativo a los posesivos (Palomino, A. 2008. *Joven. es. Nivel 1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Edelsa).

El punto en común de las actividades, que pertenecen unas a una fase de evaluación, otras a una etapa de Práctica Controlada y otras a una fase de Práctica Libre, es que en todas ellas el aprendiz posee conocimiento declarativo sobre las formas lingüísticas y que el profesor facilita mediante su feedback la recuperación del conocimiento lingüístico ya existente, no posibilita la creación de conocimiento lingüístico nuevo.

## 5. Estudio, presentación y análisis de los datos

En esta sección intentaré delimitar los contornos de una secuencia de tratamiento del error, haré el etiquetado de las estrategias de feedback correctivo obtenidas del análisis de los datos y analizaré qué estrategias correctivas se utilizan al principio de la secuencia, en su desarrollo y en el cierre, así como los procedimientos de acompañamiento.

### 5.1. Delimitación de la secuencia

La base de datos está compuesta por las transcripciones de 37 secuencias de tratamiento del error obtenidas de las grabaciones de cursos de nivel inicial. La codificación se ha llevado a cabo después de la grabación y durante el proceso de análisis y delimitación de las secuencias, es decir, codificación, delimitación de las secuencias y análisis se han realizado, en algún momento, de forma simultánea. La codificación y el análisis se ha llevado a cabo teniendo en cuenta dos consideraciones: los movimientos que efectúan los interlocutores (profesor y aprendices) durante el transcurso de la secuencia y la delimitación de los contornos, es decir, dónde empieza y dónde termina. Cuestión nada fácil ha sido delimitar el momento en que termina la secuencia. He considerado que no cerraban secuencia aquellos movimientos de feedback que no están en relación con el error que la ha originado. Por ejemplo, la clarificación del significado de una palabra que ha aparecido en el transcurso de la negociación, pero que no tiene relación directa con el desencadenante (el error) no cierra secuencia. Tampoco cierran secuencia los movimientos llamados de refuerzo (Lyster y Ranta, 1997), es decir, marcadores de aprobación que siguen a la reparación del aprendiz (“eso es”, “muy bien”, “OK”...). Además, no he incluido en la base de datos aquellas secuencias en las que sin que haya error por parte del aprendiz, el profesor recurre a estrategias de feedback implícito para facilitar la producción y convertir el conocimiento implícito del aprendiz en explícito. Solo abre secuencia la emisión de un error.

Una secuencia está formada por un *comienzo* o desencadenante, un *desarrollo* y un *cierre*. El comienzo tiene lugar cuando el aprendiz produce una forma que se aleja de la lengua meta (error). La producción de un error, origen o desencadenante de la secuencia, supone una divergencia lingüística entre la interlengua del aprendiz y la lengua meta, divergencia que es considerada por el profesor como un problema que hay que resolver. Esta divergencia provoca la interrupción del flujo comunicativo por parte del profesor, aunque no siempre es él quien inicia la interrupción. Puede ser otro aprendiz diferente al que ha emitido el error quien inicie la interrupción. ¿Cuándo se puede dar por acabada la secuencia? Cuando hay un acercamiento por parte del aprendiz a la lengua meta (reparación total o parcial) validada por el profesor mediante una repetición, cuando, aun no habiendo reparación por parte del aprendiz, el profesor proporciona el modelo, sin que el aprendiz haya reparado, o bien, cuando el aprendiz repara sin que haya ninguna respuesta por parte del profesor. La reparación puede ser hecha por otro u otros aprendices diferentes al que ha emitido el error, pero los movimientos de otros aprendices no cierran una secuencia. Si el aprendiz que ha originado el error no ha reparado o el profesor no ha

utilizado procedimientos para hacer consciente al aprendiz de qué elementos lingüísticos están en el origen de su error y qué forma lingüística ha de reemplazar al error, la secuencia no se cierra. La secuencia la cierra solo el aprendiz que la ha originado, o bien, el profesor, no otro aprendiz.

## 5.2. Codificación de estrategias

Las estrategias, etiquetadas tras el proceso de análisis de los datos, han sido catalogadas tomando como base la codificación llevada a cabo por Lyster y Ranta (1997). El análisis de los datos dio como resultado las estrategias que siguen a continuación.

**Corrección explícita:** se refiere a la provisión explícita de la forma correcta por parte del profesor. A la vez que proporciona la forma correcta, el profesor indica de forma clara cuál ha sido el error del aprendiz (*tú quieres decir...; deberías decir...; se dice...*).

**Reformulación:** es una producción que parafrasea toda o parte de la producción del aprendiz cambiando uno o más componentes excepto el error y centrándose en el significado.

**Petición de clarificación:** indica a los aprendices que la producción precedente no se ha entendido claramente por parte del profesor, solicitándose su repetición o reformulación (*¿Perdona? ¿Qué quieres decir? ¿Puedes repetir?*).

**Feedback metalingüístico:** consiste en cualquier pregunta, información o comentario proporcionados por el profesor en relación con una producción anterior del aprendiz. Su función es señalar que hay una forma no gramatical en alguna parte de la producción emitida por el aprendiz. No se proporciona la forma correcta. El objetivo es que el aprendiz corrija el error por sí mismo (*Hay un error ¿Puedes encontrar tú el error? Eso no se dice así. No, así no. No*). Normalmente, proporciona información metalingüística referida a la naturaleza del error (*¿Es masculino?*).

**Elicitación:** comprende tres técnicas que usan los profesores para obtener directamente del estudiante la forma correcta. Se pueden distinguir tres tipos:

**(1) Comienzo inacabado:** el profesor formula un enunciado que suspende en un lugar estratégicamente escogido para que los aprendices lo completen con sus propios medios (*Es una...*). El comienzo inacabado puede ir precedido de algún movimiento metalingüístico (*No se dice así*) o por la repetición del error.

**(2) Pregunta:** los profesores formulan preguntas para obtener del aprendiz la forma correcta (*¿Cómo se dice eso en español? ¿Cómo se llama? ¿Cómo decimos la table en español?*). Se trata de preguntas abiertas, no de preguntas cerradas que requieren como respuesta *sí* o *no*.

**(3) Petición de repetición:** el profesor pide a los aprendices que reformulen la producción.

**Repetición del error:** consiste en la repetición de forma aislada de la producción errónea del aprendiz. En general, a la vez que se repite el error se modifica la entonación para poner de relieve que la forma emitida por el aprendiz se aleja de la lengua meta.

**Repetición de la forma correcta:** consiste en repetir la forma correcta emitida por el aprendiz para confirmar su validez.

**Reflexión metalingüística:** el profesor explica una regla gramatical o reflexiona sobre un aspecto gramatical en relación con la producción del aprendiz. La reflexión metalingüística es diferente del feedback metalingüístico. En la reflexión metalingüística no se envían señales al aprendiz de forma implícita, sino que se hace una reflexión explícita sobre la lengua.

**Expansión:** el profesor amplía la producción precedente del aprendiz supliendo formas elididas o añadiendo información. Poniéndose en lugar del aprendiz, el profesor emite la producción que debería haber emitido el aprendiz.

### 5.3. Análisis del comienzo y del desarrollo de la secuencia

Si atendemos a qué interlocutor interrumpe la comunicación inmediatamente después del desencadenante, los resultados muestran que en 29 de las 37 secuencias es el profesor quien lo hace y en 8 es otro u otros aprendices. Las estrategias más utilizadas por el profesor para interrumpir el flujo comunicativo (ver tabla 1) son las elicitaciones y entre ellas el comienzo inacabado (el número entre paréntesis hace referencia a la secuencia).

<b>Interrumpe el profesor</b>	
Elicitación	
	Comienzo inacabado (2) (10) (15) (24) (26) (27) (29) 7
	Pregunta (3) (13) (14) (31) 4
	Petición de repetición (5) (19) (20) (28) 4
Total elicitaciones 15	
Feedback metalingüístico (16) (17) (21) (23) 4	
Reformulación (7) (8) (9) (25) 4	
Repetición de error con entonación ascendente (1) (11) (12) 3	
Corrección explícita (6) + entonación descendente (30) 2	
Petición de clarificación (4) 1	
Total interrupciones del profesor 29	
<b>Interrumpe otro/otros aprendices</b>	
Repara otro (18) (22) (32) (33) (34) (35) (36) (37) 8	
Total interrupciones de otro/otros aprendices 8	
Total secuencias 37	

**Tabla 1. Interlocutores que interrumpen al aprendiz inmediatamente después producirse el error y procedimientos de interrupción**

Si analizamos las estrategias correctivas más utilizadas a lo largo de la secuencia, los resultados indican que también son las de carácter implícito las más utilizadas. De un total de 72 estrategias contabilizadas en las 37 secuencias (ver tabla 2), sin incluir las utilizadas en el último turno, que he considerado que forman parte del cierre, 57 son implícitas

(elicitaciones, feedback metalingüístico, repetición del error y peticiones de clarificación). Mediante las estrategias de corrección implícita o interrupciones (*prompts*), que incluyen las estrategias que acabo de mencionar, el profesor oculta el modelo al aprendiz animándole a descubrirlo por sí mismo, enviándole pistas para que “reoriente” su producción no gramatical con sus propios recursos en dirección a la lengua meta. Las interrupciones, además, intentan hacer consciente al aprendiz de su alejamiento de la lengua meta y de que hay una forma lingüística que necesita ser reformulada (el error). El profesor intentará clarificar al aprendiz por qué el error no es aceptable y el aprendiz intentará clarificar la laguna de conocimiento que se ha originado en su interlengua por causa de la interrupción del hablante más competente que le muestra que hay un vacío en su interlengua (*hole*). La estrategia correctiva implícita más utilizada es el feedback metalingüístico (27), seguida de la elicitación (25). Dentro de la categoría de elicitación, la más utilizada es la de comienzo inacabado (15).

Si el profesor opta por dar pistas en lugar de corregir de forma explícita, puede ocurrir que el aprendiz repare o no. Si no repara, el aprendiz puede emitir el mismo error u otro diferente. Otra opción es que no haya respuesta. Si el aprendiz no repara, el profesor puede seguir enviándole señales indicativas de que su producción está lejos de la lengua meta. El aprendiz, después de las señales del profesor, puede hacer intentos por acercarse a la lengua meta sin conseguirlo del todo (reparación parcial) o emitir la forma correcta (reparación total). La reparación no la hace solo el aprendiz que ha producido el error. Puede hacerla otro aprendiz o varios a la vez (de forma coral). Lo que es digno de mención es que aunque la reparación la hagan otros, la secuencia no se cierra y el profesor sigue centrando su atención en el aprendiz que ha originado el problema enviándole feedback para que reformule.

Feedback metalingüístico (2) (3) (4) (14) (14) (16) (17) (18) (18) (21) (21) (21) (21) (22) (22) (23) (29) (30) (30) (33) (34) (34) (35) (37) + entonación ascendente (22) (36)	27
<b>Elicitaciones</b>	
Comienzo inacabado (5) (6) (12) (15) (15) (16) (16) (17) (19) (27) (28) (29) (30) (35) (36)	15
Pregunta (4) (10) (12) (13) (14) (26) (31) (32)	8
Petición de repetición: (5) (19)	2
<b>Total elicitaciones</b>	<b>25</b>
Repetición de la forma correcta (11) (20) (32) (35) + entonación ascendente (27) (29) (30)	7
Reformulación (5) (6) (9) (9) + entonación ascendente (15) (25)	6
Repetición del error (1) + segmentación (11) (14)	3
Corrección explícita (16) + reflexión metalingüística (8)	2
Petición de clarificación (4) (17)	2
<b>Total</b>	<b>72</b>

**Tabla 2. Estrategias utilizadas por el profesor en el transcurso de la secuencia**

#### 5.4. Análisis del cierre

Hay que destacar que los procedimientos que cierran la secuencia, al igual que los utilizados en el transcurso de la misma, no aparecen de forma aislada, sino en combinación con otros, tal y como se muestra en la tabla 3.

<b>Cierra el profesor</b>	
1. Provisión de modelo	
1.1. Provisión de modelo pura	
Provisión de modelo + segmentación (1) +verificación de la comprensión (9) +expansiones (15) +segmentación +verificación de la comprensión (18) +segmentación+entonación descendente+clarificación del significado (28)	5
1. 2. Provisión de modelo=reformulación	
Provisión de modelo= reformulación (4) (5)	2
1.3. Provisión de modelo = repetición de una reparación anterior	
1.3.1. Repetición de una reparación anterior (del modelo)	
Repetición de una reparación anterior +corrección explícita + reflexión metalingüística (13) (23)	5
+ segmentación (2) (24)	
+ segmentación + entonación ascendente (26)	
1.3.2. Repetición de una reparación anterior (de la forma aislada)	
Repetición de la forma aislada (6)	5
+petición de clarificación (12)	
+entonación ascendente + reflexión metalingüística (22)	
+ entonación ascendente (32) (35)	
Total provisión de modelo	17
2. Corrección explícita	
Corrección explícita (10) (21)	3
Corrección explícita + repetición del modelo+ clarificación del significado+segmentación+entonación ascendente (14)	
3. Provisión de la regla gramatical	
Provisión de la regla gramatical +segmentación (11)	1
4. Reflexión metalingüística	
Reflexión metalingüística +verificación de la comprensión (36)	1
5. Feedback metalingüístico + entonación descendente (20)	
	1
Total cierra el profesor	23
<b>Cierra el aprendiz</b>	
Reparación total (3) (7) (8) (17)19) (25) (27) (29) (30) (31) (33) (34) (37)	13
Total cierra el aprendiz	13
<b>Cierran profesor y aprendices (16)</b>	
	1
<b>Total secuencias</b>	<b>37</b>

**Tabla 3. Interlocutores que cierran la secuencia y procedimientos de cierre utilizados**

La secuencia la puede cerrar el profesor, el aprendiz que ha emitido el error o ambos conjuntamente con el resto de aprendices. De las 37 secuencias analizadas, 23 las cierra el profesor, 13 el aprendiz y 1 la cierran conjuntamente aprendices y profesor. El procedimiento más utilizado por parte del profesor para cerrar secuencia es la provisión de

modelo. Otros procedimientos de cierre son: corrección explícita (tres veces), provisión de la regla gramatical (una vez), reflexión metalingüística (una vez) y feedback metalingüístico (una vez).

Por *proporciona modelo* entiendo el hecho de que el hablante más competente, el profesor, emite el enunciado que el aprendiz ha intentado producir al comienzo de la secuencia sin conseguirlo, después de varios turnos en los que el aprendiz puede haber reparado o no. Por *modelo* entiendo el enunciado que el aprendiz ha emitido al comienzo, pero sin el error o bien una reformulación del mismo. El aprendiz ha emitido un enunciado que se aleja de la lengua meta porque contiene un error. El modelo es el enunciado que debería haber emitido. Es precisamente el error lo que impulsa al profesor a interrumpir al aprendiz. Al final, en el cierre, el profesor, haya reparado el aprendiz parcial o totalmente o hayan reparado otros, proporciona el modelo en 17 secuencias.

Dentro de la categoría *provisión de modelo* he distinguido otras tres: provisión pura, provisión de modelo equivalente a una reformulación y provisión equivalente a repetición de la reparación del aprendiz. Dentro de la categoría provisión de modelo pura incluyo aquellas secuencias en las que se proporciona el modelo sin que el aprendiz haya logrado reparar, tal y como ocurre en la secuencia (28):

P: ¿Qué estudias?

A: Cervantes, eh, España, española.

P: Risas. No, a ver, ¿qué estudias?

A: Eh/

P: El/

A: Eh/

P: El/ el/ español nn ↓ El español. España no. España es el país.

En esta categoría, a diferencia de las otras dos, el aprendiz, al final de la secuencia, sigue alejado de la lengua meta.

En la categoría provisión de modelo equivalente a una reformulación, el profesor cierra la secuencia reformulando la producción anterior del aprendiz, tal y como puede verse en la secuencia (4):

A: Encima de la mesa del jarrón hay una, una flora.

P: ¿Ah? El jarrón está encima de la mesa y tiene una flor.

En esta categoría el profesor proporciona el modelo, pero el aprendiz está más cerca de la lengua meta, puesto que ha emitido una reparación parcial o casi total. Por último, en la categoría provisión de modelo equivalente a la repetición de una reparación anterior, el profesor proporciona el modelo, pero el aprendiz ya ha reparado totalmente y la repetición del profesor tiene como objetivo confirmar la reparación del aprendiz. Dentro de esta categoría distingo otras dos. O bien el profesor proporciona el enunciado completo (repetición de la reparación anterior del aprendiz, que es el modelo que no ha conseguido emitir en el turno con el que comienza la secuencia), como ocurre en la secuencia (13):



A: ¿Acuéstaste muy tarde?  
P: ¿Sí?  
A: ¿Te acuestas muy tarde?  
P: ¿Te acuestas muy tarde? No acuéstaste. Entonces, pronominal, entonces colocamos el pronombre delante, ¿no? Te. Me, te/ se. Te acuestas muy tarde.

o bien, repite la reparación del error de forma aislada (véase secuencia 12),

A: Mi amigos es alemanes.  
A2: Mis, mis amigos... son... son.  
P: Tengo amigos nn alemanes nn. Entonces, ¿qué? ¿Mi o mis?  
A: Mis.  
P: Mis. Mis amigos/  
A: Son  
P: Son↑

En ambos casos el aprendiz ha logrado reparar.

Sea cual sea el procedimiento de cierre utilizado por el profesor (provisión de modelo, corrección explícita, provisión de la regla gramatical o feedback metalingüístico), algo común a todos ellos es que “recogen” elementos negociados en el transcurso de la secuencia, elementos en los que se ha focalizado la atención desde el principio, que son los que han producido una divergencia lingüística entre los dos interlocutores. El objetivo, al cerrar la secuencia, es que se produzca una convergencia lingüística entre los dos interlocutores, entre el aprendiz, que ha iniciado la secuencia, y el profesor. Mediante la provisión de modelo el hablante más competente confirma la validez de las formas lingüísticas que han sido negociadas durante la secuencia y da claves mediante procedimientos de acompañamiento -que se analizarán más adelante- de por qué la forma lingüística en lengua meta es la adecuada y por qué el error no lo es. Los movimientos de reorientación realizados a lo largo de la secuencia van dejando trazos lingüísticos (reparación parcial, repetición de una producción anterior...) que son recogidos al final. De lo dicho hasta el momento se deduce que la secuencia de tratamiento del error tiene una estructura circular, en la medida en que el cierre remite al comienzo, y recursiva, ya que recoge los elementos dispersos que han aparecido en el transcurso de la secuencia integrándolos al final. Hay una estrecha relación entre el cierre y el comienzo, por un lado, y entre el cierre y las pistas que se van desplegando en el transcurso de la secuencia, por otro.

Fijémonos por un momento en la secuencia (4), como muestra de las dos características que acabamos de señalar de la secuencia -que es circular y recursiva-. Si analizamos los intercambios que se producen en el transcurso de la misma, podríamos llegar a la conclusión de que, muy probablemente, lo que el aprendiz quería decir al comienzo o podría haber dicho y no dijo, es algo así como: “Encima de la mesa hay un jarrón con una flor” o “Encima de la mesa hay un jarrón. En el jarrón hay una flor”. Lo que en realidad dice es:

A: En el, en el A el vaso es, eh, / una / rosa.

La producción del aprendiz presenta tres problemas: uno léxico (utilización de la palabra vaso en lugar de jarrón) y dos de ubicación espacial. El aprendiz no sabe ubicar dos objetos (el jarrón encima de la mesa y la flor en el jarrón). El primer error que va a ser objeto de negociación es la palabra vaso. El aprendiz ha utilizado *vasse* en lugar de *jarrón*, haciendo una traducción literal del francés. Esta producción no gramatical es seguida de forma inmediata, en el segundo turno, por una corrección explícita del profesor.

P: Ah. No. Vasse. Vasse significa jarrón. Sí. Vaso es verre, en francés ¿no?  
Un jarrón Sí, entonces...

El segundo error objeto de negociación en el transcurso de la secuencia se refiere a la ubicación espacial de un objeto (el jarrón). El aprendiz lo repara en respuesta a un movimiento del profesor:

P: Pero eso ¿cómo se dice en español? ¿La frase cómo es? La frase.  
A: Encima de la mesa...

El tercer problema se refiere a la ubicación de otro objeto (hay una flor en el jarrón), que el aprendiz intenta reparar en respuesta a una petición de clarificación del profesor:

P: Pero encima de la mesa el jarrón con flores, ¿hay o está?  
A: Encima de la mesa del jarrón hay una, una flora.

La producción que ha dado origen a la secuencia presentaba tres problemas que la alejaban de la lengua meta: falta de conocimiento léxico referida a un objeto (jarrón) y falta de conocimiento lingüístico para expresar la ubicación espacial de dos objetos (ubicación del jarrón y de la flor). Pues bien, estos tres elementos que han sido objeto de negociación en el desarrollo son “recogidos” en la intervención del profesor en el cierre:

P: ¿Ah? El jarrón está encima de la mesa y tiene una flor.

Esta intervención final del profesor remite al comienzo (estructura circular) y recoge los tres elementos negociados en el transcurso de la secuencia (estructura recursiva): clarificación de la palabra jarrón, la ubicación del jarrón (encima de la mesa) y la ubicación de la flor (en el jarrón). Recuérdese el enunciado que ha desencadenado la secuencia

A: En el, en el A el vaso es, eh, / una / rosa.

y compáresele con el enunciado del cierre.

Los “cierres” del profesor, como acabamos de ver, recogen elementos dispersos sobre los que los interlocutores han negociado el significado. El primer enunciado en el que aparece el error es una estructura “horizontal” cuyo modelo en lengua meta es la oración que ha de adquirir el no nativo. Pero la estructura horizontal la adquiere el aprendiz

mediante estructuras verticales, es decir, negociando los elementos que la componen a través de un discurso en interacción con el nativo (Hatch, 1978). Se podría hablar en la secuenciación de estrategias de tratamiento del error de estructuras horizontales y verticales. El objetivo, como acabamos de ver, es producir una oración (estructura horizontal). Pero la adquisición no se produce de manera horizontal, es decir, incorporando la forma adecuada en lengua meta a la oración, sino mediante un proceso de negociación en el transcurso de la secuencia en el que los elementos que constituyen la oración que el aprendiz no ha producido en el comienzo se van negociando (estructura vertical) y se recogen en el cierre, al final. Se recogen elementos “dispersos” negociados durante la secuencia y se reúnen en el modelo que se proporciona en el cierre. Primero, se negocia el elemento problemático (estructura vertical) y como resultado de esa negociación se construye la oración (estructura horizontal). Los cierres tienen el objetivo de hacer consciente al aprendiz de que los elementos dispersos, que han sido negociados forman parte, “enlazados”, de una estructura horizontal que es la oración. La provisión de modelo muestra al aprendiz la estructura horizontal -la frase del comienzo sin el error-. De este modo, se restablece la complejidad que había quedado rota por el error al comienzo de la secuencia. Las diversas pistas que va enviando el profesor desde el comienzo al aprendiz junto a las contribuciones de este contribuyen a ese restablecimiento.

Hay que señalar también que si bien es cierto que las intervenciones del profesor tienen como objetivo guiar u orientar al aprendiz hacia las formas lingüísticas adecuadas en lengua meta, no es menos cierto que las interrupciones del profesor tienen también otro objetivo: ponerse en lugar del otro, llegar hasta donde el aprendiz no puede llegar y “ensanchar su conciencia”. El profesor, con sus intervenciones, guía al aprendiz hacia la conciencia de que ante él se abre algo diferente a lo que ha producido y se convierte en su “conciencia vicaria” haciéndole ver que puede adquirir más conocimiento del que tiene (Cazden, 1991; Bruner, 1986, cit. por van Lier, 1994; van Lier, 1994). El feedback del profesor que anima al aprendiz a que produzca (producción empujada) estira hasta el límite los recursos lingüísticos del aprendiz (Swain, 1985), pero también se puede hablar de un estiramiento o *ensanchamiento* de la conciencia del no nativo resultado de los movimientos del profesor y de otros aprendices. La intervención del profesor le muestra al aprendiz un camino que se abre más allá de su conocimiento y que puede recorrer solo o con la ayuda del profesor o de otros. El profesor ensancha su conciencia porque se pone “en lugar del otro”, en lugar del aprendiz, pero también el aprendiz ensancha o “estira” la suya porque accede, gracias a las acciones que se desarrollan en el curso de la conversación a un conocimiento que va más allá del que tiene, incluso aunque conozca la forma lingüística que ha de sustituir al error, es decir aunque no adquiera nuevo conocimiento, sino que convierta el implícito en explícito.

Proporcionar modelo en el cierre significa recordarle al aprendiz su primera producción, que contiene el error, y compararla con el modelo en lengua meta que se le proporciona y que no incluye el error. Esta comparación puede producir resultados beneficiosos y puede ser una forma de hacerle consciente de que su producción se ha alejado de la lengua meta. El aprendiz puede hacer comparaciones cognitivas entre el

primer enunciado (su sistema de interlengua) en el comienzo y el modelo (lengua meta) en el cierre. De esta forma puede que se dé cuenta de qué es lo que ha producido y qué es lo que podría haber producido y no ha producido. El hecho de que el enunciado del final remita al del principio puede ayudar en ese ensanchamiento de conciencia, pues el aprendiz puede que se dé cuenta de que la sucesión de movimientos del profesor o su propia producción modificada le han acercado a la lengua meta y puede darse cuenta de la distancia que ha recorrido desde la laguna de conocimiento que ha producido la primera interrupción del profesor hasta la reparación total o parcial del final. Si el aprendiz ha reparado en el penúltimo turno, la provisión de modelo le puede hacer consciente de hasta dónde ha sido capaz de llegar por sus propios recursos. Si no repara, sigue mostrándole que hay algo diferente a lo que él ha producido.

### 5.5. Procedimientos de acompañamiento del cierre

Sea cual sea la forma de cerrar la secuencia (repetición de la reparación, reformulación, etc.) esta no aparece de forma aislada, sino en combinación con otros procedimientos. A veces aparecen combinados varios procedimientos en un mismo enunciado. He contabilizado diez, tal y como aparece en la tabla 4. La segmentación de unidades (9) y el cambio de entonación (6) -entonación ascendente sobre todo- son los procedimientos más utilizados. Su función consiste en dar realce (*input enhancement*) (Schmidt, 1994) a aquellos elementos que han sido negociados durante la secuencia y en clarificar su significado a la vez que se proporciona el modelo. Durante la secuencia, el modelo “se oculta”. En el cierre se proporciona.

Segmentación (1) (2) (6) (11) (14) (18) (24) (26) (28)	9
Entonación ascendente (14) (22) (26) (28) (32) (35)	6
Repite el modelo (9) (14) (23)	3
Verificación de la comprensión (9) (18) (36)	3
Reflexión metalingüística(13) (22)	2
Clarificación del significado (14) (28)	2
Corrección explícita (13) (23)	2
Expansión (15)	1
Clarificación del significado (14)	1
Entonación descendente (20)	1

**Tabla 4. Procedimientos de acompañamiento en el cierre**

Pero el modelo no se proporciona de forma “neutra”, sino acompañado de procedimientos de realce de *input*. El objetivo de proporcionar un modelo consiste en mostrarle al aprendiz el enunciado completo que no ha sido emitido en el turno del comienzo y que se le ha ocultado en el transcurso de la secuencia. La función de los procedimientos de acompañamiento consiste en que el aprendiz se dé cuenta de qué elementos de su producción se alejan de la lengua meta y por qué, y para que se dé cuenta, el hablante más competente los segmenta y aísla o cambia su entonación. Hay que decir que este aislamiento y segmentación de los elementos problemáticos no se produce solo al final, sino que se desarrolla a lo largo de la secuencia. Hemos visto que en un buen número de

secuencias (ver tabla 1) el profesor “interrumpe” al aprendiz en el segundo turno recurriendo a procedimientos implícitos de feedback. Esta primera interrupción supone ya un intento de aislar el elemento problemático (el error) producido en el primer turno (desencadenante). La intención por parte del hablante más competente de aislar el o los elementos problemáticos existe desde el momento en que se produce el desencuentro lingüístico. Tomemos como ejemplo la secuencia (2). El error del aprendiz consiste en utilizar el artículo determinado *el* con el verbo haber en lugar de utilizar el artículo indeterminado *un*. El profesor interrumpe el flujo comunicativo con una elicitación, en este caso un comienzo inacabado,

P: ¿Dónde hay/...?

Al dejar el enunciado suspendido justamente en la palabra que precede a la forma problemática, el hablante más competente ya está señalando dónde está el problema y de algún modo esta es una forma de aislar el elemento sobre el que se ha focalizado la negociación. El aprendiz en el turno siguiente produce el mismo error. Y en respuesta a ese error, el profesor recurre a un feedback metalingüístico para orientarlo hacia la forma adecuada en lengua meta,

P: ¿Pero como tenemos, como dices hay/...?

El objetivo es el mismo que en la elicitación anterior: aislar la forma que ha originado el desencuentro. Al suspender el enunciado proporcionándole la pista al mismo tiempo, el aprendiz solo tiene que completar el comienzo inacabado. Tiene dos opciones: *el* o *un*, y ya ha utilizado una de ellas. Esta es una forma implícita de aislar el elemento lingüístico problemático, limitando las posibles respuestas para empujar al aprendiz a que emita la forma adecuada. El aprendiz solo tiene que completar el enunciado suspendido, como efectivamente hace en el turno siguiente en el que repara parcialmente,

A: Una

para que, posteriormente, reparen otros aprendices (reparación total),

AA: Un vaso

El aprendiz repite la reparación de otros aprendices y el profesor cierra la secuencia repitiendo la reparación del aprendiz, pero segmentando el enunciado,

P: ¿Dónde hay/ un vaso?

El profesor segmenta el enunciado en el cierre haciendo una pausa justo delante de la forma problemática, como acabamos de ver. Pero no es la primera vez que lo hace. Ya lo ha hecho en el segundo turno y en otro turno cuando ha recurrido al feedback metalingüístico, solo que ahora es él quien completa el enunciado suspendido, una vez, en este caso, que el

aprendiz ha reparado. El aislamiento y la segmentación son procedimientos que se inician al principio de la secuencia y se siguen utilizando en el cierre. Si comparamos el segundo turno:

P: ¿Dónde hay/...?

con el cierre, nos damos cuenta de que el objetivo es el mismo: el aislamiento de la forma, y para ello recurre a la segmentación. Al completar el enunciado suspendido en el cierre, el profesor da la respuesta al interrogante que ha dejado abierto en el segundo turno, validando, al mismo tiempo, la reparación del aprendiz y proporcionando la regla gramatical. De este modo, el aprendiz puede ser consciente de la distancia existente entre el desencadenante y el modelo en lengua meta. Otro aspecto interesante a considerar es que el profesor, en su turno final (el cierre) recoge el elemento problemático y en lugar de repetirlo de forma aislada, como ocurre en otras ocasiones, lo “incrusta” en un enunciado más amplio, que es a la vez el modelo que se ha ocultado. El profesor recoge la forma reprocesada (producción modificada) y la incrusta. Segmentación, aislamiento e incrustación son procedimientos que se llevan a cabo conjuntamente en este cierre. En otras ocasiones no se incrusta la forma lingüística negociada, sino que el profesor la repite de forma aislada o bien repite el enunciado completo del aprendiz (reparación total), pero segmentándolo.

No solo se segmentan oraciones, también se utiliza este procedimiento para segmentar el enunciado de una regla gramatical como en (11), señalando los elementos que han causado el error y remitiendo a la regla gramatical.

P: Estar/en. Ir / a

En otras ocasiones no se puede hablar en sentido estricto de segmentación del enunciado en unidades más pequeñas, sin embargo como en (36) la explicación gramatical puede equivaler de hecho a una segmentación y al aislamiento de la forma lingüística. De un modo u otro, en esta secuencia hay segmentación porque segmentar significa descomponer una unidad amplia en otras más pequeñas y eso se puede hacer mediante las pausas, a través de la entonación o de la reflexión gramatical como en (36),

P: ¿Comprendes por qué nuestro? Porque tenemos un amigo.

En esta secuencia la atención se focaliza en un elemento lingüístico concreto, el que ha originado la secuencia, la concordancia de número entre adjetivo posesivo y sustantivo, que es lo que ha originado la interrupción. Al referirse el profesor exclusivamente a ese elemento lingüístico y a su regla gramatical, está segmentándolo y aislándolo, descomponiéndolo en unidades más pequeñas y poniendo énfasis en lo que ha originado el problema, la concordancia entre sustantivo masculino singular (un amigo) y un adjetivo posesivo (nuestro).

En el cierre se proporciona el modelo que se ha ocultado durante la secuencia y se señalan los elementos que han hecho que la primera producción originaria de la secuencia esté alejada de la lengua meta (por ejemplo, el verbo *haber* no se construye con un

sustantivo precedido de un artículo determinado, sino precedido por un artículo indeterminado; el verbo *estar* no se construye con la preposición *a*, se construye con la preposición *en*, etc.). De la ocultación del modelo durante la secuencia se pasa a la provisión de modelo en el cierre y al señalamiento de los elementos (mediante procedimientos de acompañamiento) que han originado el alejamiento de la lengua meta.

Ya se trate de segmentación, de entonación ascendente o de clarificación de significado, en todos los casos se dirige la atención del aprendiz hacia el elemento considerado problemático al principio de la secuencia, que ha sido el causante de la interrupción de la comunicación. El interlocutor más competente envía en el cierre -aun después de haberlo hecho durante la secuencia- señales que corroboran que el modelo proporcionado al final es el adecuado y no la producción emitida por el aprendiz al comienzo, mostrando al mismo tiempo qué forma lingüística es la que la sustituye. Se podría decir que los procedimientos que acompañan la provisión de modelo tienen como objetivo clarificar el significado. ¿Pero qué significa exactamente clarificar? Creo que la clarificación se refiere a dos faltas o lagunas de comprensión que se producen en el aprendiz. La interrupción del profesor en el segundo turno supone el señalamiento de una primera laguna de comprensión, porque puede que el aprendiz no comprenda por qué la forma producida por él no es la adecuada. La segunda falta de comprensión consiste en que el aprendiz no comprende por qué la forma propuesta más o menos explícitamente mediante feedback por el profesor es la adecuada. El profesor envía señales durante el desarrollo de la secuencia para que el aprendiz se dé cuenta de que la forma que ha producido ha de ser reformulada y, en ocasiones, el aprendiz reprocesará su producción, pero en otras no y seguirá ese malentendido sobre qué forma es la que ha de sustituir a la producción que se aleja de la lengua meta (comienzo). Por mucho feedback que proporcione el hablante más competente, si los mecanismos internos del aprendiz no se ponen en marcha, no habrá producción reprocesada ni reestructuración del conocimiento lingüístico. De todos modos, se podría aventurar que las dos lagunas de comprensión se resuelven en mayor o menor medida en el cierre.

## **5.6. Otros procedimientos de cierre**

Los otros procedimientos de cierre (provisión de la regla gramatical, reflexión metalingüística, feedback metalingüístico y corrección explícita), al igual que la provisión de modelo, remiten al comienzo, siguiéndose así la estructura circular de la que hemos hablado. Excepto el feedback metalingüístico, se puede decir que los otros procedimientos también proporcionan modelo. La secuencia (20) se cierra mediante una señal metalingüística que remite al enunciado origen de la secuencia. El feedback metalingüístico lo proporciona el profesor después de una reparación total del aprendiz y dirige la atención del aprendiz hacia el problema que ha originado el error y que es la falta de aplicación de una regla gramatical (la falta de concordancia en número entre sujeto y verbo). Proporcionar un feedback metalingüístico con entonación descendente, segmentar el enunciado haciendo una pausa en el elemento problemático o cambiar la entonación son en realidad el mismo

procedimiento consistente en descomponer el enunciado y aislar la forma alejada de lengua meta. Al igual que ocurre con la incrustación, se da relieve al elemento negociado.

Descomposición y aislamiento son procedimientos que se realizan incrustando el elemento negociado en un enunciado más amplio, emitiéndolo de forma aislada a la vez que se cambia la entonación, mediante un feedback metalingüístico con entonación ascendente o mediante una explicación gramatical. ¿En qué medida puede ser beneficiosa para la adquisición la descomposición de unidades más amplias en unidades más pequeñas? En la medida en que segmentar y seleccionar bits de la lengua que son salientes para someterlos mas tarde a un proceso de análisis son procedimientos para transformar el *input* en *intake*, según los modelos cognitivos de procesamiento de la información (Slobin, 1985, cit. por Doughty, 2001).



## 6. Resultados

Del análisis de las transcripciones de las 37 secuencias que componen la base de datos he llegado a la conclusión de que una secuencia de tratamiento del error está formada por un desencadenante (el error), que junto con el resto del enunciado forma el comienzo, un desarrollo y un cierre. El desencadenante provoca la intervención del profesor o de otro u otros aprendices. El profesor interrumpe en 29 de las 37 secuencias y otro/otros aprendices en las 8 restantes. La estrategia correctiva más utilizada por el profesor para interrumpir es la elicitación. El análisis muestra que las estrategias más utilizadas en el transcurso de la secuencia son las de carácter implícito. De 72 estrategias contabilizadas en las 37 secuencias, en las que no se han incluido las utilizadas en el último turno, 57 son de carácter implícito (elicitaciones, feedback metalingüístico, repetición del error con entonación ascendente y peticiones de clarificación), siendo entre ellas el feedback metalingüístico la más utilizada (37). El objetivo del hablante más competente al utilizar estrategias de carácter implícito es enviar pistas al aprendiz sobre la forma correcta para que la busque él con sus propios recursos.

La secuencia la puede cerrar el profesor -23 ocasiones-, el aprendiz que ha producido el error -13 ocasiones- o ambos conjuntamente con el resto de los aprendices -una ocasión-, pero en ningún caso la cierra un aprendiz que no haya producido el error (ver tabla 3). El profesor puede cerrar la secuencia proporcionando el modelo (el enunciado emitido por el aprendiz sin el error) -lo hace el mayor número de veces, 17-, mediante corrección explícita -tres ocasiones-, proporcionando la regla gramatical -una ocasión-, mediante un feedback metalingüístico -una ocasión- o realizando una reflexión metalingüística -una ocasión-. El modelo se proporciona habiendo reparado el aprendiz -el profesor repite una reparación anterior-, habiendo reparado parcialmente -puede reformular la reparación parcial del aprendiz- o sin que haya reparado en absoluto. Los procedimientos de cierre van acompañados de otros -la segmentación y la entonación ascendente son los más utilizados- cuya función es dar relieve a los elementos que están en el origen del error, que han sido negociados en el transcurso de la secuencia y que son recogidos al final. Mediante ellos el hablante más competente pretende que el aprendiz se dé cuenta de por qué ha habido ese alejamiento de la lengua meta (la violación de una regla gramatical, por ejemplo) y de por qué las formas proporcionadas son las “adecuadas”.

Todos los procedimientos de cierre recogen elementos negociados en el desarrollo de la secuencia, que están en el origen del error. Al remitir el cierre al comienzo y al recoger los elementos dispersos en el transcurso de la secuencia se puede hablar de que la estructura de la secuencia de tratamiento del error es circular y recursiva. Los elementos negociados en el desarrollo de la secuencia (estructura vertical) se recogen, se segmentan, aíslan -mediante el cambio tonal o pausándolos- o incrustan en un enunciado más amplio en el cierre (estructura horizontal), restableciéndose así un equilibrio que se había roto al comienzo. Proporcionar el modelo en el cierre puede favorecer que el aprendiz haga comparaciones cognitivas entre su interlengua y la lengua meta y descomponer una unidad

lingüística amplia en otras unidades más pequeñas puede favorecer que el *input* se convierta en *intake*.

En el cierre terminan o se concentran tres procesos implicados en la secuencia: proceso de clarificación, proceso de “estiramiento” lingüístico y proceso de ensanchamiento de conciencia. La clarificación se refiere a dos cuestiones. Se clarifica que la producción emitida en el comienzo por el aprendiz no es la adecuada y que está alejada de la lengua meta. También se clarifica por qué la forma adecuada lo es, dándose pistas al respecto. Aceptando con Swain que favorecer la producción del hablante no nativo implica el “estiramiento” hasta el límite de sus recursos lingüísticos, el cierre señala probablemente el punto culminante de este estiramiento de los recursos, pues muestra, al proporcionar el modelo y ponerlo en relación con la producción errónea del comienzo, hasta dónde ha llegado en el “estiramiento” de esos recursos. Por último, aceptando con Bruner (1986, cit. por van Lier, 1994) que el profesor, con sus intervenciones, se pone en lugar del aprendiz y llega hasta donde este no puede llegar, el cierre, supone la toma de conciencia compartida entre los dos interlocutores de que el aprendiz ha llegado a tener acceso a un conocimiento que antes no tenía.

## 7. Discusión y conclusiones

Este estudio se originó en mi interés como docente por investigar la forma que tienen los profesores de corregir a los aprendices. El objetivo que me he trazado ha sido aumentar el conocimiento sobre esta cuestión y mejorar en la medida de lo posible la práctica en el aula, pero antes de introducir mejoras hay que realizar una descripción de cómo se produce el fenómeno. Para definir la secuencia y analizar los datos he utilizado en mi investigación conceptos propios del análisis de la conversación como turnos y reparaciones (Sacks et. alt., 1974; van Lier, 1988), Para entender la secuenciación y su funcionamiento he tenido en consideración el modelo de negociación propuesto por Gass (1997) constituido por desencadenante, un indicador (evidencia negativa), que alerta de la existencia de un problema y que es catálisis del cambio, y una resolución.

El constructo de negociación del significado, según el cual los interlocutores llegan a una mutua comprensión para solucionar un problema de comunicación (Long, 1985; Gass y Varonis, 1985; Gass, 1997; Pica, 1989, 1994), me ha ayudado a entender los mecanismos que hacen funcionar una secuencia. De gran ayuda en el análisis me ha sido también la hipótesis de la producción empujada (Swain, 1985, 1995, 1998) que defiende los efectos beneficiosos de la producción en la adquisición de la lengua, puesto que el aprendiz, al producir, se ve obligado a utilizar y a estirar recursos, a poner en marcha el procesamiento sintáctico, algo que no hace cuando solo comprende, a poner en marcha sus hipótesis sobre la lengua y, al recibir feedback correctivo, a modificar su producción anterior y hacer así el *output* comprensible, reflexionando sobre la lengua a la vez que interioriza el conocimiento lingüístico. De este modo adquiere nuevo conocimiento lingüístico a la vez que consolida el ya existente.

Asimismo he tenido en cuenta las dos funciones que atribuyen Lyster y Ranta, (1997) a la negociación, que a su vez siguen la distinción hecha por van Lier (1988): función conversacional y didáctica. La función conversacional implica la negociación del significado caracterizada por los intercambios entre aprendices e interlocutores competentes para llegar a la mutua comprensión después de una ruptura en la comunicación. La función didáctica, que Lyster y Ranta llaman negociación de la forma, se refiere a la provisión de feedback correctivo que anima a los aprendices a reparar por sí mismos e implica no solo comprensibilidad, como mantiene Swain en su constructo de *output* comprensible, sino también corrección y exactitud. Negociación de la forma no significa ruptura de la comunicación ni falta de comprensión, puesto que uno de los interlocutores (el profesor) sí comprende la intervención precedente del aprendiz. El concepto de negociación de la forma (Lyster y Ranta, 1997, 1998) -que engloba estrategias correctivas implícitas o *prompts* (interrupciones), como son elicitaciones, feedback metalingüístico, peticiones de clarificación y repeticiones con entonación ascendente- me ha sido muy útil para analizar los movimientos de los interlocutores.

He tomado en consideración los beneficios de la evidencia negativa en la generación de producción modificada y reprocesada por parte de los aprendices como forma de utilizar sus propios recursos para producir otra versión de su interlengua que se acerque más a la

lengua meta, como ayuda para hacer inferencias y formular conceptos sobre la lengua meta, como forma de dar relieve al input (*input enhancement*) (Sharwod Smith, 1991) y de desarrollar en el aprendiz la conciencia sobre los elementos salientes del input (*awareness*) (Schmidt, 1994, 2001), de dar pistas para que los aprendices reorienten su producción y la reprocenen, así como para hacer que se den cuenta del vacío existente en su interlengua (*hole*) y de la distancia entre su producción y la lengua meta (*noticing gap*) (Swain y Lapkin, 1995; Schmidt y Frota, 1986) para que ello les ayude a hacer comparaciones cognitivas.

He utilizado datos naturales y procedimientos cualitativos de recogida de datos y de análisis de los mismos. Los resultados del análisis me han permitido comprender la complejidad del fenómeno y la recurrencia de la estructura. Quedarían por estudiar los procedimientos de aislamiento de las formas problemáticas a lo largo de la secuencia por parte de los interlocutores. Los procedimientos cualitativos y la forma de hacer emerger el constructo se han demostrado eficaces y adecuados para conseguir los objetivos fijados en la investigación.

Por último, a pesar de las limitaciones, siguiendo los objetivos y preguntas de investigación formuladas en el capítulo 4 se puede llegar a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, los procedimientos más utilizados tanto en el segundo turno (señal), como durante la secuencia para indicarle al aprendiz que su producción se aleja de la lengua meta son implícitos, siendo las elicitaciones, y dentro de esta categoría los comienzos inacabados, las estrategias a la que más recurre el profesor en el segundo turno y el feedback metalingüístico la más utilizada durante la secuencia. Mediante estos procedimientos, el profesor le oculta el modelo al aprendiz a la vez que le da pistas para que reformule la producción no gramatical, que ha dado origen a la negociación, clarificándole por qué su producción se aleja de la lengua meta. Durante el desarrollo de la secuencia, el aprendiz puede intentar modificar en mayor o menor medida su producción (reparación total o parcial) para acercarse a la lengua meta. En el cierre el profesor proporciona la forma lingüística adecuada (el modelo) al que ha sido empujado el aprendiz mediante las interrupciones, haya reparación o no por parte de este en el penúltimo turno.

Durante la secuencia, aunque especialmente en el cierre, el profesor segmenta y descompone un enunciado lingüístico en unidades más pequeñas, o cambia la entonación (ascendente) para dar relieve y enfatizar qué elementos son no gramaticales en su producción con el objetivo de que el aprendiz se dé cuenta de por qué ha de reprocesar su producción si no lo ha hecho ya o para validarla si ya ha reparado.

Por otra parte, según el análisis de los datos, se puede concluir que las reparaciones de otros aprendices durante el curso de la negociación no son tenidas en cuenta por el profesor para dar la secuencia por cerrada. Sí que son tenidas en cuenta si la reparación de otros es asumida por el aprendiz que ha originado la secuencia. Solo en ese caso el profesor da por cerrada la secuencia.

Por último, podemos concluir que una secuencia de tratamiento del error está formada por un desencadenante (el error) que supone una divergencia lingüística entre el hablante más competente y el menos competente y la manifestación del alejamiento de la lengua meta por parte del menos competente. El segundo elemento es la señal o indicación por

parte del profesor de la existencia de un problema en la producción del aprendiz. Esta señal o interrupción le indica al aprendiz que tiene una laguna en su interlengua, movimiento que puede facilitar la reflexión, la generación de hipótesis y el comienzo de un cambio en su interlengua. El otro componente es el desarrollo, mediante el cual se intenta aislar la forma problemática objeto de negociación, dándose pistas para que el aprendiz reformule, clarificando por qué la forma negociada se aleja de la lengua meta. El cuarto componente es el cierre. La secuencia la puede cerrar el aprendiz reparando el error o el profesor proporcionando el modelo, que se ha ocultado durante el desarrollo. El cierre va acompañado de procedimientos como la segmentación de unidades más amplias en otras más pequeñas y la entonación ascendente, cuya función consiste en aislar los elementos problemáticos, origen de la secuencia, que han sido negociados en el desarrollo, con el objeto de hacerlos comprensibles y convertirlos en *intake*. Estos procedimientos se utilizan tanto si el aprendiz ha reformulado su producción en el penúltimo turno como si no. La secuencia tiene una estructura recursiva –los procedimientos de acompañamiento para dar relieve recogen los elementos dispersos negociados a lo largo de la secuencia- y circular, ya que el cierre remite al comienzo.

## 8. Bibliografía

- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2007). *Research methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- DEKEYSER, R. M. (ed.). (2007). *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.
- DOUGHTY, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). Cambridge: CUP.
- (2000). La negociación del entorno lingüístico en el aula. MUÑOZ, C. (ed.). *Segundas lenguas, adquisición en el aula* (pp. 163-194). Barcelona: Ariel Lingüística.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: CUP.
- ELLIS, R. (1988). The role of practice in classroom learning. [En línea] *AILA Review* 5: 20-40. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA/05.pdf>
- GASS, S. (1997). *Input, interaction and SLA*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GASS, S. y MADDEN, G. (1985). (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- GASS, S. y VARONIS, E.M. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning (pp. 149-161). GASS, S. y MADDEN, G. (eds.). *Input in second language acquisition*. London: Newbury House.
- HATCH, E. M. (1978). (ed.). *Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- HATCH, E. M. (1978). Discourse Analysis and Second Language Acquisition. HATCH, E. M. (ed.). *Second Language Acquisition* (pp. 401-435). Rowley: Newbury House.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LONG, M. H. (1985). *Input and second language acquisition theory*. GASS, S. y MADDEN, G. (eds.). *Input in second language acquisition* (377-393). London: Newbury House.
- (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. RITCHIE, W. y BHATIA, T. (eds.). *Handbook of research on second language acquisition* (pp. 413-468). Nueva York: Academic Press.
- LYSTER, L. (1998). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 51-81.
- LYSTER, L. y RANTA, R. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 37-66.
- LYSTER, L. y RANTA, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion student's oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. DEKEYSER, R. M. (ed.). *Practice in a Second Language* (pp. 141-160). Cambridge: CUP.
- NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- PICA, T. (1994a). Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning* 44: 493-527.
- PICA, T. (1994b). Questions from the language Classroom. Research perspectives. *TESOL QUARTELY* 28 (1): 49-79.

- PICA *et. alt.* (1989). Comprehensible *output* as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 63-90.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. *Language* 50: 696–735.
- SCHMIDT, R. (2001). Attention. ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge: CUP.
- (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. [En línea] HULSTIJN, J. H. y SCHMIDT, R. (eds.). *AILA Review* 11: 11-26. Disponible en <http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf>
- SCHMIDT, R. y FROTA, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language (pp. 237-326). DAY, R. (ed.). *Talking to learn*. Rowley: Newbury House.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: OUP.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible *input* and comprehensible *output* in its development. GASS, S. y C. MADDEN (eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). London: Newbury House.
- (1995). Three functions of *output* in second language learning. COOK, G. y SEIDLHOFER, B. (eds.). *Principle and practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: OUP.
- (1998). Focus on form through conscious reflection. DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 64-81). New York: CUP.
- SWAIN, M. y LAPKIN, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16 (3): 370-391.
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- VAN LIER, L. (1994). Language awareness, contingency and interaction. [En línea]. HULSTIJN, J. H. y SCHMIDT, R. (eds.). *AILA Review* 11: 69-82. Disponible en [www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf](http://www.aila.info/download/publications/reviewAILA11.pdf)

# ANEJO 1

## FIGURAS

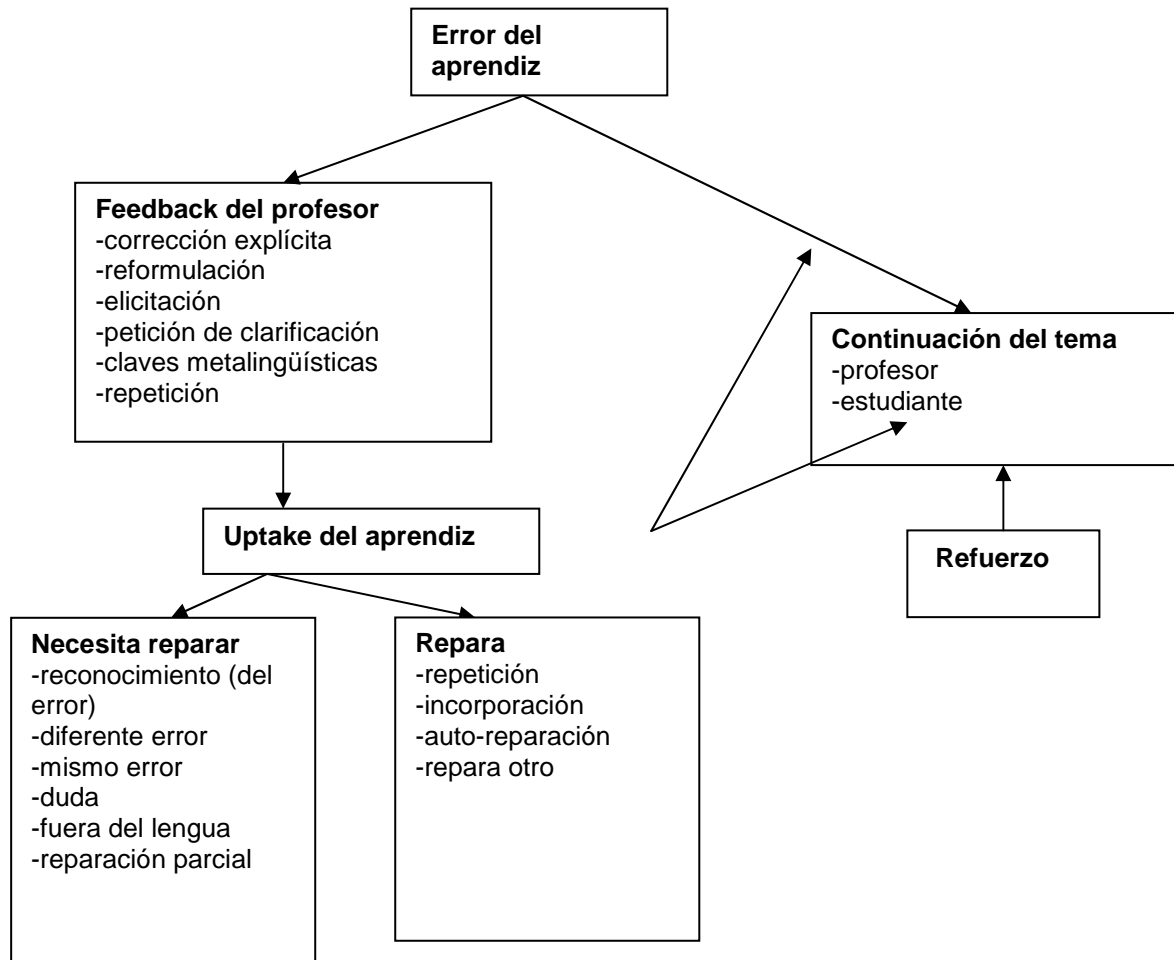


Figura 1. Secuencia de tratamiento del error (Lyster y Ranta, 1997)



## **ANEJO 2**

### **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1	Interlocutores que interrumpen al aprendiz inmediatamente después de producirse el error y procedimientos de interrupción.....	21
Tabla 2	Estrategias utilizadas por el profesor en el transcurso de la secuencia.....	22
Tabla 3	Interlocutores que cierran la secuencia y procedimientos de cierre utilizados..	23
Tabla 4	Procedimientos de acompañamiento en el cierre.....	28

## ANEJO 3

### TRASCRIPCIONES

1

A: ¿Dónde está la peine?

P: ¿La...?

A: Peine

P: ¿Dónde está / el / peine? ¿Peine o cepillo? Porque hay dos... El peine

2

A: ¿Dónde hay, eh, dónde hay el vaso?

P: ¿Dónde hay...?

A: ...el vaso...

P: Pero como tenemos, como dices hay...

A: una.

AA: un vaso.

A: un vaso.

P: ¿Dónde hay / un vaso? Sí... // A ver, comprendemos vaso... A ver, qué significa vaso...

3

A: Está encima de la alfombra.

P: ¿Cómo?

A: Está encima, encima de la alfombra.

P: Pero, si dices está, qué dices el vaso o un vaso está.

A: El vaso está encima de la alfombra.

P: Muy bien. Venga...

4

A: En el, en el A el vaso es, eh, / una / rosa.

P: Ah. No. Vasse. Vasse significa jarrón. Sí. Vaso es verre, en francés ¿no? Un jarrón Sí, entonces...

A: Ehhh.

P: El jarrón, eh, Amina, sí...

A: Ehhh.

P: Sí, dime.

A: Una rosa.

P: Una rosa, qué...

A: Con el jarrón. Con flores.

AA: con flores, con flores.

P: Pero eso ¿cómo se dice en español? ¿La frase cómo es? La frase.

A: Encima de la mesa...

P: Sí...

A: El jarrón / con flores.

AA: con flores, con flores...

P: Pero encima de la mesa el jarrón con flores, ¿hay o está?

A: Encima de la mesa del jarrón hay una, una flor.

P: ¿Ah? El jarrón está encima de la mesa y tiene una flor.

5

A: En la foto A el reloj a la derecha del mesilla. En la foto B el reloj al izquierda de la mesilla.

A2: No el contrario. Es el contrario.

P: A ver, repite. En la foto A, dónde está, dónde está el reloj en la foto A.

AA: a la izquierda.

P: ¿A la izquierda? A la izquierda del armario. En la foto A el reloj está...

A: a la izquierda.  
P: a la izquierda de la lámpara.  
A: de la lámpara.  
P: En la foto B...  
A: a la derecha.  
P: está a la derecha de la lámpara.

## 6

A: En la foto A tiene un vaso encima de la estantería. En foto B tiene dos libros en el centro.  
P: ¡Ah! Un vaso, no. Una taza.  
AA: Taza.  
P: O sea, en la foto A / hay una taza en la estantería, en un estante, estante.  
A: estante.  
P: estante es... ¿étage? En la foto A hay una taza en un estante. En la foto B hay...  
A: dos libros.  
P: dos libros.

## 7

A: Enfrente del sillón / un armario.  
P: Enfrente del sillón/ hay un armario, ¿no?  
A: Sí.  
P: Hay.  
A: Hay un armario.

## 8

A: Segundo piso.  
P: En el segundo piso/  
A: Segundo piso tiene dos salas.  
P: No. En el segundo piso hay. Decimos / en el segundo piso hay o el segundo piso tiene. Si decimos en / decimos hay. En el segundo piso / hay.  
A: Hay dos salas grandes y un dormitorio.

## 9

A: Siga todo recto Maestro...  
P: Eso es. Siga todo recto/ por la calle Maestro Caballero. Siga todo recto por la calle Maestro Caballero. ¿Qué más?  
A: La calle Alhambra.  
P: Cruce la calle Alhambra. ¿Qué más?  
A: Y la calle Aranjuez.  
P: Y cruce la calle Aranjuez. ¿Y luego qué hace?  
A: A la derecha / está...  
A2: La primera a la derecha.  
P: La primera a la derecha. Coja la primera a la derecha. Cruce la calle Aranjuez y cruce la primera a la derecha. ¿Sí o no? // ¿Sí o no? O... ¿Se entiende o no? Es decir, siga todo recto, por la calle esta calle que se llama Maestro Caballero, ¿no?

## 10

A: Siga todo recto. Uno, dos... A la... A la... (( )) Maestro Caballero.  
P: Sí, pero decimos... siga todo recto...  
AA: ... por la calle.  
P: por la calle.  
A: por la calle.  
A2: Maestro Caballero.  
P: Maestro Caballero.  
A: la quinta. A la quinta. Ehhh... Tome a la derecha.

Risas

P: ¿Qué hago? Girar, cruzar, tomar, seguir. ¿Qué hago con la quinta? ¿Sí? ¿Qué hago? ¿Seguir por la quinta, hago? ¿Esto cómo se dice? Hay tres cosas simplemente: seguir, cruzar y / girar. Ya está.

A: Gire a la derecha. (( )) Hay, eh.

P: ¿Eh?

A: al final de esa calle.

P: No. Al final no. Allí mismo está a la derecha. No allí mismo. O sea, repite, Zineb. Oiga, por favor, ¿dónde está el museo? ¿Tú qué me dices?

11

A: ¿Has estado/ has estado alguna vez a Roma? Sí.

P: ¿Has estado/ alguna vez / a Roma?

A: ¿En Roma?

P: ¿En Roma?

A: (( ))

P: Estar / en. Ir / a.

12

A: Y empiezo a las uno.

P: Empiezo/ ¿A las uno?

A: Sí, a las uno.

P: Empiezo, Soumaya, ¿a la/?

A: A la una.

P: A la una. ¿A qué empiezas?/ Porque empezamos algo. ¿A qué empiezas? Empiezo a desayunar. Empezar no significa nada, ¿no? Empiezo a, ¿a qué?

13

A: ¿Acuéstaste muy tarde?

P: ¿Sí?

A: ¿Te acuestas muy tarde?

P: ¿Te acuestas muy tarde? No acuéstaste. Entonces, pronominal, entonces colocamos el pronombre delante, ¿no? Te. Me, te/ se. Te acuestas muy tarde.

A: Vale.

P: ¿Sí? Más...

14

A: Resto con mi novia para tomar algo.

P: ¿Sí? ¿Correcto?

A: Sí.

P: No. No correcto.

A2: Después...

P: Después de salir del trabajo/ resto con mi novia para tomar algo.

A: para tomarnos.

P: No. Para tomar está bien. No. Resto es lo que no está bien. Resto.

AA: restamos.

P: No. No hay restar en español. Quedo<sup>↑</sup> con mi novia. Quedo. Quedar/ quedar, quedar. No quedarse. No, me quedo. Quedar. Quedar significa se recontrer. Quedar / significa // se recontrer.

15

A: No, no ha / meren merenda merien meriendo

P: No...//

AA: (( ))

P: No he//

A: todavía (( ))  
P: No, no ha. No he//  
A: meriendo.  
P: Merendado ↑  
AA: merendado. Risas  
P: Ya hemos desayunado, ya hemos comido. Todavía no hemos merendado, todavía no hemos cenado...

## 16

P: todavía nooo.../  
A: Todavía dormido.  
P: No.  
A: acostamos.  
P: No.  
Risas  
A: hemos acostado.  
A: acostado.  
P: todavía ↑/  
A: hemos acuestado.  
A2: acostado ↑  
A: Nos hemos, eh...  
AA: (( )).  
A: hemos.  
A: hamos.  
A: nos hemos.  
A: No. No nos hemos acostado.  
A: Nos hemos / acostado.  
P: Todavía/ no ↑/  
AA P: nos hemos acostado.

## 17

A: No han paseado por el Parque del Retiro. Todavía no/ no ido/ la/ no han oído (( )) la Cibeles este (( ))  
P: No, no, no, no. ¿Qué verbo? ¿Qué verbo?  
A: ver.  
P: (( ))  
A: visto  
P: ¡Ahhh! Nora, a ver, venga, repite.  
A: No, ah...  
P: Todavía/  
A: Todavía no han/no han, no han visto la Cibeles y el Palacio de Comunicaciones.  
P: Venga, bien.

## 18

A: ¿Qué tal la, eh, qué tal la película? Eh, os ha... haéis  
A2: os /gustado.  
A3: gustado.  
A2: os ha gustado.  
A3: habéis, habéis.  
A2: ...gustado.  
P: A ver, me podéis...  
A: os, nos.  
A: Ha, ha.  
A: Os ha gustado.  
A: Os ha gustado.

A: os ha gustado la película↑

P: A ver, ¿en qué, en qué persona se conjuga el verbo gustar, por favor?

A: Ha↑ gustado.

A: Tercera del singular

P: Tercera del singular, tercera del plural. Hablamos ¿de qué? De película, ¿no? Vale, entonces.

A: La ha gustado.

A: La ha gustado.

A: tercera del singular.

P: Os, os, os / ha gustado.

A: Oui.

P: ¿Os ha/ gustado? ¿Sí o no?

## 19

A: Luis ha ordenado su habitación.

P: ¿Cómo? Repite, por favor.

A: Ahhh

A2: has, has

A: Eh, Luis, eh, has/

P: No, no. Latifa, ya, ya (( )), ya, ya.

A: ¿Ya has ordenado la habitación?

P: Venga.

## 20

A: Se han / eh muerto su gato.

P: ¿Cómo? Repite. Se/

A2: Se.

A: Se ha, se ha.

P: ha.

A2: muerto.

A: se ha muerto su gato.

P: Singular ↓

## 21

A: Tiene frío. No se ha (( )) el abrigo.

P: Huy, huy, huy. Ilias↑ / Ilias↑//

A2: puesto.

A2: No se ha.

P: Participio de poner.

A2: puesto.

A: no se han ponido el abrigo.

Murmullos

P: Ilias ↑

AA: puesto, puesto.

P: ¿Y por qué han? Porque, porque aquí dice “tiene frío”. Tiene frío, ¿quién es: él o ellos?

A2: ha.

A3: él.

A2: él ha puesto.

P: a ver. Tiene frío,

A2: él.

P: ¿Quién es: él o ellos?

A: él.

P: Ah, pues entonces no se han, se ha puesto.

**22**

A: En la reunión de la empresa me he //mi jefe ha ope openido

AA: no, ha puesto.

A: ha puest, ha pone, se he puesto.

A2: ha puesto.

A: se ha puesto, openido.

P: Piensa, Yiham, ¿qué verbo tenemos ahí?

AA: oponerse.

P: Vale. Tenemos poner↑

A: Se ha ope, opuesto.

P: Bien↑. Opuesto↑ Esto lo he explicado yo, ¿cuándo? El martes ¿no? Poner, oponer, posponer. Todo como el verbo poner.

**23**

A: ¿Has preparado la cena a tu hermano? No, no lo he preparado.

P: ¿Por qué lo?

AA: (( )). La. No la. La cena.

A: Lo ha prep, preparado ella.

AA: La.

P: ¿Por qué lo?

A: La.

P: La ha preparado él. A ver, ¿has preparado la cena a tu hermana? El niño responde: "No. No la he preparado". Punto. La ha preparado ella. Mi hermana.

**24**

A: Yo también ama de casa.

P: ¿Yo también/?

A: Es.

P: Soy.

A: Soy ama de casa.

P: Yo también/ soy / ama de casa.

**25**

A: ¿Y tu apellido?

A: (( ))

P: ¿Cuál / es tu apellido?

A: ¿Cuál es apellido?

P: tu↑ apellido.

A: tu apellido

**26**

P: ¿Estudias o trabajas?

A: Yo/ eh, est, yo soy / estudias, yo soy estudies.

P: Yo soy/

A: Estudio.

P: A ver, entonces, ¿qué vas a decir: yo soy estudio o yo estudio? ¿Qué vas a decir?

A: Yo/ estudio.

P: Eso es. Yo/ estudio↑. Yo/ estudio↑. ¿Eh?

**27**

A: ¿Qué haces? ¿Estudias o trabajas?

A: Yo trabajas.

P: Yo/

A: trabaja

P: Yo/

A: trabajo.  
P: Trabajo↑.  
A: Yo trabajo en una peluquería.  
P: Muy bien.

## 28

P: ¿Qué estudias?  
A: Cervantes, eh, España, española.  
P: Risas. No, a ver, ¿qué estudias?  
A: Eh/  
P: El/  
A: Eh/  
P: El/ el/ español nn ↓ El español. España no. España es el país.

## 29

A: También estudias...  
P: También/  
A: También / estud, estud...  
P: Yo/  
A: Yo estudias.  
P: No.  
A: Estudio, estudio.  
P: Estudio↑  
A: Estudio español.  
P: Español.  
A: Español.  
P: Muy bien.

## 30

A: ¿Qué haces? ¿Estudias o trabajas?  
A: Trabajas/. Soy/ trabajas.  
P: Ahhh. Trabajo↓  
A: Soy trabajo.  
P: No podemos decir dos verbos: soy, trabajo. Os he dicho: soy/ más la profesión. Soy/  
¿cuál es tu profesión?/ ¿Qué haces?  
A: (( )).  
P: Soy/  
A: (( )).  
P: No. ¿Cuál es la profesión de / Jamila?  
AA: dependienta.  
P: Dependienta↑.  
A: Soy dependienta. Trabajo en una panadería.  
P: Muy bien. ¿Eh?

## 31

A: Yo vivo en la/ calla Fez.  
P: ¿Cómo?  
A: Yo vivo en la call  
P: Calle, calle.  
A: Calle Fez.  
P: Muy bien.

## 32

A: Mi amigos es alemanes.  
A2: Mis, mis amigos... son... son.



P: Tengo amigos nn alemanes nn. Entonces, ¿qué? ¿Mi o mis?

A: Mis.

P: Mis. Mis amigos/

A: Son

P: Son↑

### 33

A: Nosotros familia es...

AA: Nuestra. No. Nuestra familia.

A2: Nuestra familia es...

A: nuestra familia

A2: nuestro...

A: nuestro familia.

A2: nuestra.

A: Nuestra familia.

P: Mohamed. Familia, ¿es femenino

A: nuestra.

P: ...o masculino?

A: nuestra familia es argentina.

### 34

A: Vuestras.

A2: vuestra.

A: Vuestras madres...

A2: vuestra.

P: ¿Por qué vuestras?

A3: vuestra.

A: vuestra.

P: Vuestra. Singular, singular.

A: singular.

P: Venga.

A: Vuestra madre se llama Julia.

### 35

A: Mi amigos es alemanes.

A2: Mis. Mis amigos.

P: Loubna

A2: son.

P: Loubna. Tengo amigos alemanes. Entonces, ¿qué? ¿Mi o mis?

A: Mis.

P: Mis. Mis amigos/

A: son.

P: Son↑

### 36

A: Nuestros.

A2: No. Nuestro.

A: Tenemos, tenemos.

P: tenemos/ un↑ amigo.

A: Nuestro.

P: eso.

A: Nuestro.

P: Nuestro/

A: Nuestro.

P: amigo/ es.

A: es francés.

P: ¿Comprendes por qué nuestro? Porque tenemos un amigo.

37

A: Fernando es el marido de, con Ana.

A2: No, está casado.

A: casado...

A2: es casado.

A2: está casado.

A: casado.

P: Tenemos/

A: Fernando, casado.

P: Fernando/ Y aquí tenemos/

A2: con/ con Ana.

A: casado, casado, casado.

P: Si tenemos de/ Mohamed

A: Sí.

P: Si tenemos de Ana/ completa tu frase. Fernando/ es/ el marido/ de/ Ana. Pero no tenemos de, tenemos con.

AA: está, está casado.

A: está casado.

P: Bien.

### Signos de transcripción

↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
/	Pausa corta
//	Pausa mediana
° ( ) °	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
nn	Alargamiento consonántico.
(( ))	Fragmento indescifrable.
Mayúsculas	Pronunciación enfática o marcada.
Risas	Risas

P: profesor

A: primer alumno en intervenir

A2: segundo alumno en intervenir

A3: tercer alumno en intervenir

AA: intervienen varios alumnos a la vez