



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA**

TESIS DOCTORAL

**LA PERCEPCIÓN AUDITIVA EN
LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS
EXTRANJERAS Y SUS IMPLICACIONES
DIDÁCTICAS EN PRINCIPIANTES**

**PRESENTADA POR:
MARÍA LOURDES SÁNCHEZ LÓPEZ**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. GABRIEL TEJADA MOLINA**

JAÉN, 31 DE MAYO DE 2000

ISBN 84-8439-040-3



LA PERCEPCIÓN AUDITIVA EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN PRINCIPIANTES

Sánchez López

María Lourdes

I.S.B.N 84-8439-040-3

Centro Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento Filología Inglesa





Nombre y apellidos del autor

Apellidos **SÁNCHEZ LÓPEZ**

Nombre **MARÍA LOURDES**

Título de la Tesis Doctoral

**LA PERCEPCIÓN AUDITIVA EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS
EXTRANJERAS Y SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN
PRINCIPIANTES**

Fecha de lectura

31 DE MAYO DE 2000

Centro y Departamento en que fue realizada la lectura

Centro **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

Departamento **Filología Inglesa**

Composición del Tribunal / Dirección de la tesis

Dirección de la Tesis **Dr. D. Gabriel Tejada Molina**

Presidente/a del Tribunal **Dr. D. Fernando Serrano Valverde**

Vocales

Dr. D. Neil Mc Laren

Dra. D^a Sagrario Salaberri Ramiro

Dra. D^a Gloria Luque Agulló

Secretario/a **Dr. D. Antonio Bueno González**

Calificación obtenida

SOBRESALIENTE “CUM LAUDE” POR UNANIMIDAD

Resumen

La Tesis ofrece una investigación novedosa en la enseñanza de lenguas a principiantes, muy en línea con las corrientes más recientes, que enfatizan la utilidad de un período silencioso de comprensión oral que precede a la producción. El trabajo está estructurado en dos partes. La primera ofrece un documentado marco conceptual que, en cuatro capítulos, presenta los pilares básicos de la investigación, a saber: breve repaso histórico a la enseñanza de lenguas extranjeras en su faceta oral; teorías acerca de la percepción lingüística; el enfoque léxico y sus consecuencias para el aula; y, finalmente, la evaluación de los aspectos auditivos y orales en principiantes. La segunda parte comprende el trabajo experimental. Se enmarca dentro de la categoría de investigación en la acción y pretende estudiar los procesos de percepción auditiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés y español) en principiantes. Se incide en un análisis puramente cualitativo, por lo que los resultados de la investigación son aplicables a alumnos y situaciones didácticas de características muy concretas. Se presentan dos estudios longitudinales y paralelos, en los que se analiza la percepción auditiva en niños españoles que aprenden inglés y en adultos de varias nacionalidades que aprenden español. El estudio primero se realizó durante el curso 95/96 con un grupo de inglés de 2º y 3º de primaria, con los que se implantó un período silencioso de 23 horas, antes de pasar a la producción. El estudio 2 se realizó en el curso 98/99, con un grupo de principiantes universitarios en Estados Unidos. Con este grupo no se implantó el período silencioso, apareciendo el desarrollo de los procesos productivos desde el principio. Se trata de un estudio cualitativo, interpretativo. Los resultados y las implicaciones didácticas ofrecen sugerencias para el aula de lenguas extranjeras en los niveles iniciales y confirman la mayoría de las hipótesis plateadas al principio, tales como la utilidad del período silencioso antes de pasar a la producción, constatación de una primera fase telegráfica con unidades frasales que reflejan el léxico mental o la prioridad del significado sobre la forma.

Abstract

This dissertation offers novel research in second language acquisition at the beginner level which is in line with current trends that emphasize the usefulness of a silent period that precedes production. The paper is divided into two parts. The first one offers a documented conceptual frame that presents the main pillars of the research in four chapters which are: a historical overview of the teaching of oral languages, language perception theories, the lexical approach and its consequences for the classroom, and oral and aural assessment for beginners. The second part offers the experimental action research which attempts to study the perceptual processes in second language acquisition (English and Spanish) at the beginner level. It is a qualitative study and therefore, the results of the research can only be applied to specific students and pedagogical situations. The paper presents two longitudinal and parallel studies. They analyse oral perception in Spanish children who are learning English as a foreign language and adults who are learning Spanish as a foreign language in the United States. Study 1 was carried out during the school year 95/96 with a class of second and third graders. They had a 23 hour silent period before they were ready to produce orally. Study 2 was carried out during the school year 98/99 with two beginning university Spanish classes. These groups did not have a silent period and therefore, started oral production from the first day of class. It is a qualitative and interpretative study. The results and pedagogical implications offer important suggestions for the beginner classroom and they confirm most of the starting hypotheses: the usefulness of the silent period before oral production, an initial telegraphic oral stage where linguistic units reflect a mental lexicon, and the priority of meaning over form.

ÍNDICE

Índice	1
---------------	----------

Introducción	9
---------------------	----------

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1: Antecedentes en la enseñanza de las lenguas extranjeras en su aspecto oral y la perspectiva didáctica actual	19
1.0. Introducción	19
1.1. Del Renacimiento al siglo XVIII	19
1.1.1. Los refugiados franceses en el siglo XVI	20
1.1.2. Hacia un cambio en el siglo XVII	22
1.1.3. La Restauración y la gran expansión del siglo XVIII	23
1.2. Siglo XIX: luchas por un cambio en la metodología	23
1.2.1. La sistematicidad o el método de gramática-traducción	23
1.2.2. Hacia la Reforma	24
1.3. El siglo XX	28
1.3.1. Desde 1900 hasta 1920: continuismo y reforma	28
1.3.2. Los años 20: ruptura	33
1.3.3. Hasta la década de los 50	35
1.3.4. Segunda mitad del siglo XX: cognición y comunicación en sus dimensiones psicolingüística y sociolingüística	37

1.4. Perspectiva didáctica actual: metodologías basadas en el desarrollo de la comprensión auditiva	39
1.4.1. El método natural: importancia de los procesos receptivos	40
1.4.1.1. El período silencioso: procedimiento didáctico	43
1.4.1.2. Técnicas de respuesta corporal total	45
1.4.2. <i>Suggestopedia</i> : aprendizaje basado en la relajación y concentración	46
1.4.3. Métodos globales: aprendizaje que parte del todo	47
1.4.4. La adquisición a través de la enseñanza creativa	50
1.4.5. Teoría del método: enfoque, diseño y técnica	51
1.4.5.1. Diseños curriculares para principiantes	59
1.5. El profesor, el alumno y la hipótesis del <i>input</i> en el aula comunicativa	61
1.5.1. El discurso y el habla del profesor: la modificación del <i>input</i>	62
1.5.2. El habla en la clase	67
1.6. Conclusiones	69
 CAPÍTULO 2: La percepción lingüística	 75
2.0. Introducción	75
2.1. Las teorías de adquisición de la L1 y su relación con el aprendizaje de la L2	77
2.1.1. El período crítico	77
2.1.2. El lenguaje de signos	80
2.1.3. El cerebro y la manipulación del lenguaje	82
2.2. La percepción global: lateralización de hemisferios	84
2.2.1. Asher: el aprendizaje al primer intento	84
2.2.2. Köhler: la organización sensorial	86

2.3. Lenguaje y pensamiento: el condicionamiento lingüístico	87
2.3.1. Sapir-Whorf	87
2.3.2. Jakendoff	88
2.3.3. El diccionario mental y la psicología del significado	90
2.4. Factores que participan en los procesos de comprensión	92
2.4.1. La década de los 80: el modelo de Sperber y Wilson	92
2.4.2. Modelos de fin de siglo	97
2.5. La percepción auditiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras	99
2.5.1. Las teorías que relacionan la percepción y la producción de la lengua: asimetrías y paralelismos	100
2.5.2. Las teorías de la comprensión: enfoques conexionista y psicolingüístico	103
2.6. Conclusiones	106

CAPÍTULO 3: El enfoque léxico y su relación con el planteamiento conversacional

3.0. Introducción	111
3.1. La complejidad y naturaleza del léxico: el procesamiento del enunciado	113
3.1.1. Factores psicolingüísticos en el aprendizaje del léxico	117
3.1.2. El léxico mental	120
3.1.2.1. El funcionamiento del procesamiento del léxico	121
3.1.2.2. Las frases léxicas	123
3.1.3. La adquisición del léxico y su uso en un contexto comunicativo	126
3.1.3.1. La hipótesis de la interacción	126
3.1.3.2. La autonomía del léxico de la L2	128
3.2. El aprendizaje del sistema semántico: las predisposiciones cognitivas y la comunicación en la clase de lenguas extranjeras	129
3.2.1. Las características semánticas y su análisis	130

3.2.2. Enfoque comunicativo/léxico y técnicas para el aprendizaje del léxico en la L2	132
3.2.3. El enfoque léxico según Lewis y el diseño léxico de Willis revisados: nuevas realidades en el aula de lenguas extranjeras	143
3.3. Conclusiones	147

CAPÍTULO 4: La evaluación en el aprendizaje de L2 en principiantes: aspectos auditivos y orales

4.0. Introducción	153
4.1. Los productos y el proceso en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de L2	154
4.1.1. Antecedentes históricos	155
4.1.2. Características generales de la prueba como instrumento de medida	157
4.1.3. Tipos de pruebas	160
4.1.3.1. Según su finalidad	160
4.1.3.2. Según la información que proporcionan	161
4.1.3.3. Según las categorías generales en las que se enmarcan	161
4.1.4. Limitaciones en la valoración	161
4.1.5. Diseño de una prueba: contextualizada, integradora, interactiva y pragmática	162
4.2. La evaluación de las competencias auditiva y oral, y la conexión entre ambas	165
4.2.1. Técnicas para la evaluación de la comprensión auditiva	166
4.2.2. Técnicas para evaluación de la comunicación oral	172
4.2.3. Circunstancias y contexto para evaluar las competencias oral y auditiva	176
4.2.4. Sistema de corrección y puntuación	177
4.3. Seis modelos de evaluación de las competencias auditiva y oral	180
4.3.1. La nueva evaluación de lenguas extranjeras en el programa de EFL en la enseñanza primaria en Japón	180

La percepción auditiva en la adquisición de lenguas extranjeras e implicaciones didácticas en principiantes	5
4.3.2. Modelo de autoevaluación de las destrezas auditivas en España	182
4.3.3. TOEFL – <i>Test of English as a Foreign Language</i> en Estados Unidos	184
4.3.4. OPI – <i>Oral Proficiency Interview</i> en Estados Unidos	184
4.3.5. FCE – <i>First Certificate in English</i> : modificaciones en el examen de competencia oral por la Universidad de Cambridge	186
4.3.6. <i>The Cambridge Young Learners Tests: Starters, Movers y Flyers</i>	190
4.4. Conclusiones	191

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 5: Diseño: investigación en la acción

5.1. Introducción a la metodología investigadora de las lenguas extranjeras	199
5.2. La investigación en el aula	202
5.2.1. El proceso investigador	203
5.2.2. Las observaciones en la clase y la investigación: investigación en la acción	205
5.2.3. Diseño del proceso investigador: diseño cualitativo y diseño cuantitativo	211
5.2.3.1. Validez y fiabilidad del cuerpo de datos en el proyecto de investigación cualitativo	212
5.2.3.2. Ventajas y desventajas de la investigación cualitativa y de la cuantitativa	212
5.3. Conclusiones	214

CAPÍTULO 6: Investigaciones en el aula

6.1. Objetivos e hipótesis	217
6.2. Estudio 1: la percepción y la comprensión en el aprendizaje del <i>inglés</i> como lengua extranjera: estudio longitudinal de un grupo de principiantes de primaria	211
6.2.1. Contextualización	220
6.2.2. Sujetos	222
6.2.3. Exposición y análisis de datos	223
6.2.3.1. La percepción/comprensión en el período silencioso	224
6.2.3.1.1. Primera clase	225
6.2.3.1.2. Segunda clase	227
6.2.3.1.3. Clases inmediatamente posteriores	227
6.2.3.1.4. Primeros resultados y valoración	229
6.2.3.1.5. Seguimiento de actividades y juegos para realizar en el período de comprensión	230
6.2.3.1.6. Quinta clase (apéndice 1, vídeo: 0:00-0:30)	223
6.2.3.2. La percepción/comprensión en el período de producción (apéndice 1; vídeo: 0:30-1:21)	234
6.2.3.2.1. Primera muestra de entrevistas orales: noviembre	234
6.2.3.2.2. Segunda muestra de entrevistas orales: enero	235
6.2.3.2.3. Tercera muestra de entrevistas orales: marzo	235
6.2.3.2.4. Cuarta muestra de entrevistas orales: junio	235
6.2.3.2.5. Investigación sobre la competencia comunicativa: perspectiva global.	236
6.2.4. Interpretación y valoración	236

6.3. Estudio 2: la percepción y la comprensión en el aprendizaje del <i>español</i> como lengua extranjera: estudio longitudinal de un grupo de principiantes universitarios	246
6.3.1. Contextualización	247
6.3.2. Sujetos	249
6.3.3. Exposición y análisis de datos	250
6.3.3.1. Primer cuatrimestre (apéndice 2; vídeo: 1:21-2:21; casete)	251
6.3.3.2. Segundo cuatrimestre (apéndice 2; vídeo: 1:21-3:29)	252
6. 3.4. Interpretación y valoración	255
6.4. Conclusiones finales: valoración de hipótesis e implicaciones didácticas	273
Referencias bibliográficas	283
Apéndices	325
Apéndice 1: <i>corpus</i> del estudio 1	327
Apéndice 2: <i>corpus</i> del estudio 2	375

0. Introducción

La presente Tesis Doctoral se enmarca dentro de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas, y más concretamente referida a principiantes. En los nuevos diseños curriculares se busca la competencia comunicativa, ya que tradicionalmente se han venido organizando en torno al logro de unos conocimientos lingüísticos. Hoy, la mayoría de los modelos de adquisición de lenguas extranjeras asumen que la comprensión es un componente primordial (Gass 1997). Por lo tanto, urge la investigación en este campo.

Nuestro trabajo se enmarca dentro de la categoría de *investigación en la acción* y pretende estudiar los procesos de percepción auditiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras (inglés y español) en principiantes. Al ser un proyecto de investigación en el aula (Nunan 1992, Hatch y Lantieri 1991, Contreras Domingo 1994, Carr y Kemmis 1998, Hewitt 1999) se incide en un análisis puramente *cualitativo*, es decir, los resultados de la investigación no son generalizables, sino que son aplicables a alumnos y situaciones didácticas de características muy concretas.

La experiencia parte del año 1994, cuando decidimos comenzar un proyecto de investigación en nuestra clase de inglés como lengua extranjera. Siempre hemos estado interesados en el desarrollo de los procesos receptivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en todos los factores que rodean el mundo de la experimentación sobre eficacia metodológica en el aula. Por ello, la observación detallada del comportamiento lingüístico de los alumnos ante nuevos estímulos y la documentación al respecto nos ayudaron a concretar el tema sobre el que queríamos investigar, y que en un principio, se concibió como Tesis Doctoral. Sin embargo, a medio camino, y siempre con intención de continuarlo y completarlo en años posteriores, el proyecto se quedó en Memoria de Iniciación a la Investigación, la cual defendimos en octubre de 1996 bajo la dirección del Dr. Gabriel Tejada Molina, en la Universidad de Jaén. Obtuvimos interesantes resultados que constataron lo que ya predecíamos: los procesos de recepción en el aprendizaje de lenguas son determinantes para el desarrollo de los de producción.

Al año siguiente, curso 96-97, mantuvimos nuestro trabajo en la misma línea de investigación, ya como Tesis Doctoral. Afortunadamente, seguíamos teniendo el mismo grupo de alumnos, con los que continuamos realizando observaciones y análisis

periódicos. Al mismo tiempo, seguimos completando la documentación teórica y revisión de la bibliografía. Sin embargo, nuestra experiencia docente tomó otro rumbo. Tuvimos la oportunidad de ampliar conocimientos en el Departamento de lenguas extranjeras de la Universidad Southern Mississippi en USA, y enseñar español como L2 durante los cursos 97/98 y 98/99. Una vez allí, comprendimos la situación tan interesante e irrepetible en la que nos encontrábamos, y por supuesto, quisimos aprovecharla. Nos planteamos incluir un estudio de los procesos de percepción del español como lengua extranjera en la Tesis Doctoral, y así, realizar dos estudios paralelos: en el primer caso, se implantó un período silencioso de 23 horas, mientras que en el segundo caso la producción comenzó a aparecer desde el primer día de aprendizaje. Innumerables variables (edad, sistema educativo, idioma, entorno académico y lingüístico, entre otros factores) obligan a que ambos estudios aporten resultados por separado. No obstante, ciertas similitudes son dignas de mención y de consideración, no sólo por lo que a comprensión se refiere, sino por el paralelismo habido en la producción, en tanto que nos encontramos en el desarrollo de una modalidad telegráfica y presintáctica.

La presente Tesis Doctoral se divide en *dos partes* propiamente dichas: la primera se expande a lo largo de cuatro capítulos con carácter eminentemente teórico. La segunda trata de reflejar lo que ha sido nuestro trabajo de investigación en la acción, esto es, dentro de nuestra aula:

- El capítulo 1 muestra los *antecedentes históricos* de la enseñanza de lenguas extranjeras en su aspecto oral (Blair 1982, Howatt 1984) desde la Edad Media con una enseñanza centrada más en el conocimiento de la gramática que en su uso, pasando por la Restauración del siglo XVIII y la Gran Reforma del siglo XIX, hasta llegar a la segunda mitad del siglo XX en que se da una clara prioridad a la consecución de la competencia comunicativa en sus dimensiones psicolingüísticas y sociolingüísticas. El capítulo trata de exponer los hechos y circunstancias que han rodeado dicha evolución. Seguidamente, se analiza la perspectiva didáctica actual, y las metodologías basadas en el desarrollo de la comprensión auditiva (Krashen y Terrell 1983, Asher 1982, Lozanov 1978, Bancroft 1995). Finalmente, realizamos una revisión de la *teoría del método*, y la separación que ocurrió en los 60 y 70 entre enfoque, diseño y técnica (Richards y Rodgers 1986), con el objetivo de tomar una dirección nueva hacia un campo más amplio y flexible que terminará con la

conceptualización tradicional de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Asimismo, tratamos el *habla del profesor* y el *lenguaje en la clase* como factores determinantes del tipo de *input* (Salaberri 1995, Frey 1998, Reilly y Ward 1997) como una de las fuentes principales de aprendizaje.

- A partir de la década de los 70, las teorías que estudian la *percepción de la lengua* han florecido y progresado sustancialmente aportando un cuerpo de datos importante desde paradigmas diferentes (Tyler y Wessels 1983, Maslern-Wilson 1984, Jakendorff 1983, 1998). En el capítulo 2 analizamos la percepción de las lenguas (Flores d'Arcais 1988) desde una dimensión psicolingüística, los modelos mentales (Johnson-Laird 1983), la psicología de la forma (Köhler 1946), la organización y la importancia de la asociación, la memoria y el contexto en tal teoría, y la percepción en el aprendizaje de la L2 (Sperber y Wilson 1986, Jakendorff 1988, 1998). Terminamos haciendo un resumen teórico de las distintas tendencias que estudian la percepción de las lenguas extranjeras y los procesos que en ella participan, como la relevancia, la inferencia, el conocimiento común, el contexto y la pragmática (Gibb y Moise 1997, Nicholle y Clark 1999) como factores determinantes en los procesos de percepción .
- El capítulo 3 trata el *enfoque léxico* y su importancia en el entramado conversacional (Hakuta 1976, Lewis 1993, 1997, Clark 1977, Peters 1977, Hatch 1992, Luque Agulló 1997, Pérez Basanta 1995), uno de los enfoques metodológicos que más empuje ha tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras en las tres últimas décadas. Desde una dimensión sociolingüística, el enfoque léxico, una metodología que presenta la lengua como frases hechas tipo fórmula y como fragmentos fonológicos, apareció en los años 70 y ha ido desarrollándose gradualmente hasta emerger en su totalidad en la década de los 90. Su crecimiento ha ido paralelo al surgimiento del movimiento sociolingüístico, el cual enfatiza la cultura como elemento directamente conectado a la lengua, a nuevas investigaciones e interpretaciones sobre las diferentes formas de percibir, procesar, conectar y almacenar la información, y a prácticas pedagógicas que promocionan la comunicación de forma natural. Comenzamos el capítulo tratando la complejidad y naturaleza del léxico (Cutler 1983), así como la forma en que se procesa el enunciado en la mente. Seguimos con el léxico mental, los factores

psicolingüísticos que conlleva el procesamiento del léxico y las frases léxicas (Nattinger y DeCarrico 1994) como fragmentos cruciales que componen la formación del léxico y su percepción. Para finalizar el primer apartado, tratamos la adquisición y autonomía del léxico de la L2, y su uso en contextos comunicativos. Ya en un segundo apartado, estudiamos el aprendizaje del sistema semántico, y aportamos algunas estrategias y técnicas para los procesos de adquisición y enseñanza del léxico. Finalizamos el capítulo con una revisión del enfoque léxico según Lewis (1993) y del diseño léxico de Willis (1990).

- El último capítulo de la primera parte analiza la *evaluación de la comprensión* en principiantes (Batchman y Palmer 1996). Se realiza una revisión de los antecedentes históricos de la evaluación en la clase de lenguas extranjeras (Spolsky 1978b). Seguidamente, se analizan las pruebas como instrumentos de medida, los tipos de examen y sus requisitos. Se realiza una breve exposición de algunas escalas de evaluación (Carroll 1990) entre las que se encuentran recientes aportaciones de ámbito español (Muñoz y Cortés 1999). Ya más directamente con el tema que nos ocupa, estudiamos la evaluación de la comprensión y hacemos un repaso de las técnicas más comunes de la evaluación oral en la clase (McLaren 1996). Finalmente, presentamos seis modelos evaluadores de la comprensión que se han aplicado en situaciones y programas diferentes: el primero es en un programa de EFL de Primaria en Japón; el segundo es un modelo de autoevaluación propuesto en la Universidad de Alcalá de Henares; el tercero y el cuarto son pruebas que se aplican actualmente en los programas estatales de lenguas extranjeras en Estados Unidos el OPI (*Oral Proficiency Interview*) y el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*); los dos últimos son las más recientes aportaciones de los exámenes de la Universidad de Cambridge: las modificaciones del FCE (*First Certificate in English*) y la inclusión de tres pruebas nuevas para niños (*The Cambridge Young Learners Tests*).
- La segunda parte del trabajo, capítulos 5 y 6, corresponden a las *aportaciones investigadoras*. El capítulo 5 recoge una revisión de la tradición investigadora de las lenguas extranjeras, entrando en más profundidad en la investigación en el aula como disciplina de investigación, ya que ha sido la que hemos utilizado en nuestro trabajo. Éste nos sitúa con una base teórica en el siguiente capítulo correspondiente

a la fase experimental. En el capítulo 6 hemos realizado *dos estudios longitudinales* y paralelos de *investigación en la acción* en los que analizamos la percepción auditiva en el aprendizaje del inglés y del español como lenguas extranjeras. El primer estudio lo realizamos durante el curso 95/96 con un grupo de inglés de 2º y 3º de Primaria con los que implantamos un *período silencioso* de 23 horas antes de pasar a la producción; el segundo grupo (en realidad, dos grupos diferentes debido al sistema cuatrimestral) ilustra nuestra experiencia docente universitaria en Estados Unidos, y con el que no se ha implantado el período silencioso, apareciendo el desarrollo de los procesos productivos desde el primer día. En ambos estudios analizamos la *percepción auditiva y la comprensión oral de la lengua*, y los procesos que intervienen. Como hemos apuntado anteriormente, el estudio se encuentra en la línea del análisis cualitativo y no pretende aportar resultados estadísticos generalizables a otros grupos en el campo de adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, sí que recogemos resultados, aunque concretos y limitados a estos grupos, cuando menos interesantes y alentadores, ya que el tipo de experiencia y la actualidad del tema en sí, los predecían. Después de la exposición de cada estudio, realizamos una interpretación del mismo, antes de pasar a las conclusiones conjuntas de los resultados.

Antes de proseguir, queremos expresar nuestra gratitud al doctor Tejada Molina, por la dirección tan acertada de esta Tesis Doctoral; a nuestros alumnos del Centro de Estudios Británicos y del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Southern Mississippi, por aportar valiosos e imprescindibles cuerpos de datos, sin los cuales, el presente trabajo, simplemente, no existiría; a los directores de dichas instituciones, doña Magdalena Martos Puelma y el doctor Sánchez Alonso, no sólo por permitirme realizar mis investigaciones en el aula, sino también por mostrarme su respaldo en todo momento; al doctor Bueno González, por sus atinados comentarios y observaciones durante el desarrollo del trabajo; y a los que siempre me han sostenido en cada etapa de este largo recorrido.

“I am not much concerned with such questions
as, why do we learn languages? ”.

Sweet (1899/1964: 2)

1.0. Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera tal como la entendemos hoy tiene poco que ver con el modo en que se entendía hace un par de siglos e incluso mucho menos, en la Edad Media. Afortunadamente, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos, gracias a mentes privilegiadas que, al detectar que ciertas formas de enseñanza no eran efectivas, decidieron buscar metodologías más eficaces.

Los orígenes se sitúan en la Edad Media, pasando por la *Gran Reforma del siglo XIX*, hasta llegar a la *segunda mitad del s. XX* en el que se da una clara prioridad a la consecución de la *competencia comunicativa*. Este capítulo trata de exponer los hechos y circunstancias que han rodeado dicha evolución.

Sin lugar a dudas se ha avanzado infinitamente en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras (L2), pero, desgraciadamente, aún no se ha encontrado la metodología ideal capaz de facilitar y proporcionar un aprendizaje sólido, bueno y rápido para cualquier tipo de alumno. Actualmente, se requiere la combinación ecléctica de diversas metodologías, para tan sólo acercarnos a lo que podríamos llamar enseñanza-aprendizaje *perfecto* como recogen Richards y Rodgers (1986:6-ss).

Por lo tanto, debemos concluir indicando que necesitamos insistir en la búsqueda de esa metodología de enseñanza que nos satisfaga y nos facilite la tarea didáctica en un futuro próximo.

1.1. Del Renacimiento al siglo XVIII

La enseñanza de lenguas modernas en Inglaterra comenzó hacia finales de la Edad Media, cuando el inglés sustituyó al francés como segunda lengua del reino. No es sorprendente encontrar la práctica totalidad del material de enseñanza en forma de *diálogo didáctico*. Su utilización se había establecido ya para la enseñanza del latín hablado en la Edad Media, como se puede constatar en el conocido *Abbot of Eynsham* de Aelfric escrito

en el s. XI. Este sistema se caracteriza por una serie encadenada de *preguntas y respuestas*. Las preguntas se utilizan como estímulo de la memoria y sirven para dividir el texto en partes asimilables. Un ejemplo claro de este procedimiento lo vemos en el trabajo de Priestley (1761, en Howatt 1984: 5), *Rudiments of English Grammar*.

“Q: What is grammar?

A: Grammar is the art of using words properly.

Q: Of how many parts doth Grammar consist?

A: Of four: Orthography, Etymology, Syntax, and Prosody.

Q: What is Orthography?

A: Orthography is the art of combining letters into syllables, and syllables into words”.

Los primeros libros de texto diseñados exclusivamente para la enseñanza del inglés como L2 no aparecen hasta la segunda mitad del siglo XV, después de la llegada de los refugiados franceses. El primero de estos manuales es un libro de diálogos y otros textos editado por W. Caxton e imprimido por él mismo hacia 1483. La orientación principal de este tipo de enseñanza se basa en razones fundamentalmente comerciales.

En el s. XVI el primer profesor de inglés y francés conocido fue Gabriel Meurier. Escribió el manual *A Treatise for to Learn to Speak French and English* que, desgraciadamente, se perdió. Se pone de manifiesto, una vez más, su interés puramente comercial.

Finalmente, indicaremos que existió otro importante manual para enseñar inglés a extranjeros cuyo autor es desconocido: *A Very Profitable Book to Learn the Manner of Reading, Writing and Speaking English and Spanish* (1554, en Howatt 1984: 9).

1.1.1. Los refugiados franceses en el siglo XVI

En la segunda mitad del s. XVI, un gran número de refugiados protestantes de diversas partes de Europa se instaló en Inglaterra, precisando aprender la lengua que les posibilitara una integración en la nueva sociedad. Se conocen tres maestros de gran relevancia que enseñaron su propia lengua. Estos fueron Jacques Bellot, Claudius Holyband y John Florio. Adoptaron un método bilingüe, como se puede constatar en Howatt (1984:12-ss). Bellot publicó *The English Schoolmaster* en 1580 y *Familiar Dialogues* en 1586, que son

una colección de conversaciones naturales cotidianas. El primero de los dos libros difiere de sus contemporáneos en que comienza con una introducción detallada del alfabeto y pronunciación inglesas para aquellos que habían adquirido la lengua de forma natural y necesitaban apoyo para leer y escribir. El segundo libro de Bellot tenía como objetivo facilitar la integración de los refugiados europeos en la sociedad inglesa. Estos diálogos tienen un encuadre doméstico con énfasis en la actividad comercial. Bellot (1586) pretendió que sus diálogos se utilizaran de forma auto-didacta para estudiar en casa y, por ello, incluían una semi-transcripción fonética, como se puede constatar en Howatt (1986:18-19):

B: Peter, where layde you your nightcap?	Piter, houer led yor you neict kep?
P: I left it upon the bedde	Ey left it oppon de bed
B: Are you ready?	Ar you redy?
P: How should I be ready? You brought me a smock insteade of my shirt	Hau should ey by redy? You braat my a smock in sted of mey shirt
B: I forgat myselfe: Holde, here is our shirt	Ey forgat mey self: hauld, hier is your shert
P: Now you are a good wenche	Nau you ar a goud ouentch
B: Why doe you not put on your showes? You go always slepeshotte	Houey dou you not pout on yor chous? You go aloues slip-chat
P: My showes be naught	Mey chous by naat
B: Better is to haue a bad excuse then not at all	Beter is tou haf a bad excus den not at al
P: Now, we be ready: Geue us our brekefast that we may goe to schoole	Nau, ouy by redy. Gif us aour breakefast, dat ouy me go tou scoul.
B: Did you say your prayers?	Did you se your prers
P: Not yet	Not yet
B: It is not well done: pray God, then you shall haue your breakfast ¹	It is not ouel don: Pre God, den you chal haf yor brekfast

Por otro lado, los diálogos de Holyband (1576) son conocidos por la minuciosidad de las escenas de la vida cotidiana. Cada episodio contiene material suficiente para una clase, mientras que todas ellas se mantienen unidas por un mismo contexto. El procedimiento de las

1 Como se puede apreciar, el inglés actual americano mantiene reminiscencias arcaicas, cuando en lugar del *present perfect* usa el pasado simple o continúa utilizando palabras como *hold* en lugar de *wait*. Por otro lado, es interesante observar la forma de negación del s. XVI y la forma para indicar posesión que existía a través de *be + not*, en vez de *have*.

lecciones de Holyband es muy sencillo: se leía el texto en voz alta tantas veces como fuera necesario hasta adquirir la pronunciación correcta, ya que éste era uno de sus principales objetivos. Seguidamente, los alumnos pasaban a la escritura haciendo uso del método de la doble traducción de Ascham. A su vez, Holyband ya hacía uso de métodos más *modernos* para enseñar la gramática: técnicas inductivas, donde se partía del texto hasta llegar a las reglas. Éstas se consultaban sólo cuando el alumno estaba familiarizado con ellas.

El tercero de nuestros maestros de la lengua inglesa fue John Florio (1553-1625), quien a su vez enseñaba italiano. Con su libro *First Fruits* (1578), comienza dando ejemplos de diálogos familiares. A estos incorpora proverbios y dichos populares. En una fase posterior adopta un tono mucho más académico.

Tras la partida de los refugiados de Inglaterra, la enseñanza del inglés como L2 decayó en el s. XVII. Sin embargo, un nuevo autor, George Mason, escribió un pequeño manual en 1622, *Grammaire Angloise*, que no tuvo gran repercusión pedagógica. La situación continuará de igual forma hasta la llegada de otra ola de refugiados hacia 1680.

1.1.2. Hacia un cambio en el siglo XVII

La segunda mitad del s. XVII fue un período altamente productivo en la historia de la lingüística teórica y práctica en Inglaterra. Encontramos a maestros como Webbe quien con su método *An Appeal to Truth* (1622) dejaba totalmente a un lado la enseñanza de la gramática. Según su adelantada teoría, el punto de partida apropiado para el aprendizaje de una lengua era la práctica de ésta, que a su vez y a través del uso, daría lugar al conocimiento de la gramática. Ésta es una teoría tan de pleno vigor en la actualidad que, como contraste, bien merece la pena hacer una referencia puntual a Webbe (1622: 9):

“By exercise of reading, writing, and speaking after ancient custom, we shall conceive three things which are of greatest moment in any languages: first, the true and certain declining and conjugating of words, and all things belonging to grammar, will without labour, and whether we will or no, thrust themselves upon us. Secondly, we shall taste of the manner of speaking used by the ancients, together with the elegancy, grace, pleasure, and delightfulness of the Latin. Thirdly, we shall get the judgement of the ear, and retain the same for ever: which Grammar cannot help us to; in that it is imperfect and beguileth us”.

Webbe rechazó la traducción palabra por palabra como técnica de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los proyectos más ambiciosos del s. XVII fue *The Great Didactic* del maestro, filósofo y genio Comenius (1657). En su día, este trabajo fue un intento de elaborar un diseño curricular completo dirigido hacia la reforma del sistema educativo, es decir, su objetivo era nada menos que encontrar un método por el que los maestros enseñaran menos, pero los alumnos aprendieran más; por el que las escuelas pasaran de ser un lugar de aversión a un lugar de diversión. Comenius ejerció mucha repercusión en su tiempo debido a las ideas tan novedosas que prodigaba, las cuales en el siglo siguiente iban a influir, tomando algo más de forma.

1.1.3. La Restauración y la gran expansión del siglo XVIII

A finales del s. XVII aparece un nuevo genio de la enseñanza de las lenguas que ha de cambiar el concepto de cómo y por qué en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa. Su nombre: Guy Mieges. La publicación de su *Nouvelle Méthode* (1685) coincidió con la llegada de un gran número de refugiados a Inglaterra. Por lo tanto, se involucró profundamente en la enseñanza del inglés. En su trabajo, Mieges combina una gramática, un diccionario compacto y un manual de diálogos. La sección gramatical -llama la atención que ortografía y pronunciación se integran en gramática- consiste en una descripción de la ortografía y pronunciación inglesas. Como sus contemporáneos, Mieges consideraba que el aprendizaje del inglés era fácil, una vez que se dominaban los sistemas de sonidos y ortografía.

El interés más importante por la enseñanza de la lengua inglesa aparece a finales del siglo XVII en Alemania, donde creció casi una obsesión por las obras dramáticas de la lengua inglesa y, en particular, Shakespeare. Uno de los primeros trabajos fue el de Henry Offelen, *Double-grammar for Germans to Learn English and for Englishmen to learn the German Tongue* (1687). Este interés por aprender inglés se contagiará a otros países vecinos como Italia, Dinamarca, Portugal e incluso Rusia.

1.2. Siglo XIX: luchas por un cambio en la metodología

1.2.1. La sistematicidad o el método de gramática-traducción

Este método comenzó en Alemania a finales del s. XVIII. Su principal objetivo era adaptar la tradición escolástica a las circunstancias de los nuevos colegios. Preservaba el marco, ya familiar para alumnos y profesores, de gramática y traducción, pero su característica principal era cambiar los textos tradicionales por ejemplos en forma de oración.

Fick en 1793 escribió el primer curso de este tipo. Estas oraciones brindaban oportunidades para practicar la gramática y, además, la ejemplificaban de una forma mucho más concentrada. Cada unidad incluía uno o dos puntos gramaticales nuevos, una pequeña lista de vocabulario y ejemplos de traducción. A partir de aquí, se llegaba a una serie de oscuras reglas, excepciones y arcaísmos.

Dentro de este método hay que hacer obligada referencia a Franz Ahn (1796-1865) y H.H. Ollendorff (1803-1865), quienes publicaron dos de los manuales más utilizados en su tiempo. El de Ahn (1834) trataba de ser práctico y fácil. Después de una introducción básica sobre pronunciación, comienza una consecución de secciones que incluyen vocabulario, resumen gramatical y, por supuesto, oraciones para traducir a la lengua materna. Los puntos gramaticales no requieren un gran conocimiento básico, y las oraciones prácticas son fáciles, aunque aburridas. Los libros de texto de Ahn siguen un método que es en gran parte el resultado de su búsqueda de la simplicidad: se desarrollan paso a paso, introduciendo pocas palabras en cada lección, y seguidas de mucha práctica. Ahn se basa en dos principios: el primero es que un curso de enseñanza de lenguas se debe centrar en una secuencia de categorías lingüísticas, y el segundo es que estas categorías se pueden ilustrar con ejemplos para practicar.

Por otro lado, los cursos de Ollendorff (1835) contienen dos características interesantes: una curiosa *teoría de interacción* en la que basaba todos los ejercicios, es decir, secuencias de *preguntas y respuestas* –que se aproxima a la estructura conversacional basada en el cambio de turno de los interlocutores- en la L1 para ser traducidas a la L2. La segunda característica es la de ser pionero en introducir una programación lingüística graduada en términos logísticos. La similitud que existe entre los cursos de gramática-traducción de Ollendorff y el estructuralismo se puede ver más claramente en la organización lingüística del material. Sin embargo, contrariamente a otros métodos de gramática-traducción, los puntos gramaticales se introducen uno a uno y no cubre todo un paradigma en una sola lección.

1.2.2. Hacia la Reforma

El interés por mejorar la enseñanza de las segundas lenguas en el s. XIX creció firmemente a medida que crecía la necesidad por ellas y se palpaba el fracaso del sistema educativo público. Aunque en su día no tuvieron mayor repercusión, hoy conocemos a cuatro

escritores que dejaron importantes, aunque limitadas contribuciones: Jacotot, Marcel, Prendergast y Gouin. Cada uno tenía un *método* e ideas para respaldarlo, pero ninguno fundó un colegio donde llevar a cabo sus investigaciones. Jacotot (1770-1840) entendía la enseñanza del inglés como una dimensión de la filosofía de la educación universal. El segundo de nuestros autores, Marcel (1793-1876), es el que aportó más innovación con respecto a su tiempo. Fue el primero en desarrollar una metodología derivada del análisis de la propia actividad y su relación con otras ramas del conocimiento. Por desgracia, sus ideas fueron totalmente postergadas para ser redescubiertas en el s. XX. Prendergast (1806-1886) hizo un primer intento de elaboración de una teoría psicológica basada en la adquisición de la lengua materna, con la finalidad de aplicarla a la enseñanza de las lenguas extranjeras: era su *Mastery System* (1864). El último autor, Gouin (1831-1896), y Prendergast tenían mucho en común: ambos estudiaron la manera en que los niños adquieren su lengua materna. Notaron que los niños interpretan el significado de la lengua usando otra información disponible en un contexto más amplio (lo que la gente hace, los gestos, expresiones faciales, entre otros factores). Así, Prendergast (1864: 7) hizo una puntualización sobre los niños muy interesante para su tiempo:

“The wonder is that they understand at the same time so much language, and so few words”.

Seguidamente, Prendergast tuvo otra observación muy importante y novedosa, aunque la interpretó de manera equivocada: notó que los niños aprenden fragmentos de la lengua prefabricados, como hoy se les conoce. Quedó impresionado de la fluidez que tales fragmentos daban a la lengua de los niños, y explicó tal hecho afirmando que los fragmentos se memorizaban como unidades completas de la lengua. En otras palabras, entendió los fragmentos prefabricados como el producto del proceso de aprendizaje que había tenido éxito, creyendo, por otro lado, que las oraciones que los niños producían conscientemente eran erróneas. Es aquí donde Prendergast se dejó equivocar por su propia terminología. Los fragmentos prefabricados no son oraciones, aunque lo puedan parecer, sino que son fragmentos sin analizar, palabras y no oraciones, los cuales representaban los cimientos de la fluidez, que no la fluidez en sí. Por lo tanto, concluyó que un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras eficaz debía enfocarse primordialmente en la práctica de oraciones memorizadas hasta que fueran instantáneas. Prendergast reconoció que no se pueden memorizar todas las oraciones de una lengua, así que solucionó el problema de modo similar a la escuela

estructuralista del siglo XX: se deben aprender las oraciones que aparezcan con más frecuencia en una lengua. Incluso fue un paso más allá que los estructuralistas: redujo el número de oraciones aumentando el número de reglas básicas que cada ejemplo podía ilustrar. Las ideas de Prendegast hubieran encajado mucho mejor con las tendencias de los años 20 y 30 de nuestro siglo que con las de los 60 del siglo pasado.

Gouin enfatizó la importancia de la organización del lenguaje. La estructura secuencial enmarcaba el lenguaje asociado. Las famosas *series* de Gouin (1880) incluyen acciones relacionadas con las actividades que pueden ser llevadas a cabo dentro del aula. Gouin estableció que en la primera lección se practicarían las siguientes acciones, que sirven como ilustración (en Titone 1968: 35), y que comparamos con nuestro propio diseño (Sánchez 1996) en sus primeros pasos, dada la importancia que hoy se le atribuye a la respuesta corporal en la mayoría de los diseños metodológicos:

<i>I walk toward the door</i>	<i>I walk</i>
<i>I walk near the door</i>	<i>I walk near</i>
<i>I draw nearer the door</i>	<i>I draw nearer</i>
<i>I get to the door</i>	<i>I get to</i>
<i>I stop at the door</i>	<i>I stop</i>
<i>I stretch out my arm</i>	<i>I stretch out</i>
<i>I take hold of the handle</i>	<i>I take hold</i>
<i>I turn the handle</i>	<i>I turn</i>
<i>I open the door</i>	<i>I open</i>
<i>I pull the door</i>	<i>I pull</i>
<i>The door moves</i>	<i>Moves</i>
<i>The door turns to its hinges</i>	<i>Turns</i>
<i>The door turns and turns</i>	<i>Turns</i>
<i>I open the door wide</i>	<i>I open</i>
<i>I let go of the handle</i>	<i>I let go</i>

Es interesante observar que Gouin da especial importancia a presentar el lenguaje dentro de un contexto que ponga de manifiesto su significado con la ayuda de gestos y acciones. Esto podría ser un anticipo de las actuales técnicas situacionales y de respuesta corporal total. Además, reconoció la necesidad de hablar bien como objetivo primario del

aprendizaje del inglés, en lugar de la lectura, la gramática o la apreciación literaria. El inconveniente más patente del sistema de Gouin es la abundancia excesiva de oraciones en 3ª persona, aunque intentó solucionarlo con la inclusión de una selección de diálogos extraídos de la vida cotidiana. De todas formas, se justificó diciendo que la tercera persona incluye toda la conjugación y hacemos de ella la base de todas las operaciones (Gouin 1892: 208). Desde entonces las series de Gouin se han convertido en un modelo estándar en la metodología directa que todo profesor ha utilizado alguna vez. Sin embargo, como metodología unitaria resulta demasiado restringida. Sweet (1899/1964: 33) concluyó en su día que el método de series puede ser válido en un principio, pero su aplicación es muy limitada para formar la base de un método completo.

La Reforma de finales del s. XIX es pionera en la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Dentro de un período de unos veinte años, los estudiosos dedicados a la fonética cooperaron en un camino educacional compartido y, a su vez, concienciaron a otros maestros en quienes influyeron positivamente.

El movimiento reformista se fundó bajo tres principios básicos: la primacía del lenguaje oral, la centralidad del contexto como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y la prioridad absoluta del uso de una metodología oral dentro del aula.

Con la Reforma de final de siglo Maximilian Berlitz impuso con éxito lo que él llamó el método Berlitz y que nosotros conocemos como método directo. Pretende ser una imitación del proceso natural según el cual un niño adquiere su lengua materna. La traducción a la L1 queda totalmente relegada, ya que los alumnos oyen y hablan exclusivamente en la L2. El vocabulario y la lengua que se enseñan son sólo los que se pueden utilizar en situaciones normales diarias -acercamiento a las nociones y funciones del lenguaje-. Las destrezas para la comunicación oral se van construyendo alrededor de intercambios lingüísticos entre los alumnos y el profesor en forma de pregunta y respuesta. La gramática se descubre de forma inductiva y a partir de las formas orales. El vocabulario concreto se introduce por medio de objetos reales o dibujos, mientras que el vocabulario abstracto se enseña mediante asociación de ideas. Al mismo tiempo se enfatiza una pronunciación y gramática correctamente usadas.

El método de Berlitz tuvo gran éxito en las escuelas de idiomas privadas y mantenía - y aún lo hace- los siguientes principios que podemos recoger en esta adaptación de Titone (1968:100-1):

<i>Never translate: show</i>	Nunca traducir: demostrar
<i>Never explain: do</i>	Nunca explicar: actuar
<i>Never lecture: ask</i>	Nunca dar discursos: preguntar
<i>Never repeat errors: correct them</i>	Nunca repetir los errores: corregirlos
<i>Never say isolated words: use connected speech</i>	Nunca hablar con palabras aisladas: usar oraciones
<i>Never speak too much: let students speak</i>	Nunca hablar demasiado: dejar hablar al alumno
<i>Never use a textbook: create your syllabus</i>	Nunca usar libro de texto: crear una programación
<i>Never skip the syllabus: follow it</i>	Nunca saltarse la programación: seguirla
<i>Never rush: maintain the student's pace</i>	Nunca ir deprisa: mantenerse al ritmo del alumno
<i>Never speak too slowly: speak at normal speed</i>	Nunca hablar lento: hablar normal
<i>Never speak too fast: speak naturally</i>	Nunca hablar deprisa: hablar con naturalidad
<i>Never be impatient: take it easy</i>	Nunca impacientarse: tomárselo con calma

Aunque, como ya hemos apuntado antes, el método de Berlitz se implantó en muchas instituciones privadas, no fue así en las escuelas estatales, ya que requería que los profesores fueran nativos de la lengua extranjera y la eficacia del método dependía de la destreza del profesor en lugar del libro de texto. Para mediados de los años 20 el método de Berlitz perdió credibilidad en Europa, dejando el terreno preparado para lo que en el siglo XX aparecería con gran fuerza: los métodos de base científica.

1.3. Siglo XX

Nos situamos en un siglo lleno de innovaciones. Hacia finales de la primera mitad, asistiremos al cambio más palpable en la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Este cambio es debido a la aparición de métodos audiolinguales y audiovisuales que llegaron gracias a las innovaciones técnicas como grabadoras o reproductores de sonido e imagen. Estas innovaciones van a ampliar los campos de estrategia de enseñanza de tal modo que la fonética y fonología alcanzarán el auge que necesitaban para conseguir ocupar un lugar central en el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras. Pero antes de continuar con este tema, veamos cómo se desarrolló la actividad metodológica durante la

primera mitad de nuestro siglo.

1.3.1. Desde 1900 hasta 1920: continuismo y reforma

En la primera mitad del siglo XX la enseñanza del inglés como segunda lengua se consolidó como profesión autónoma. La base intelectual de esta autonomía partía de la fusión de las aportaciones de la Reforma y de quienes propugnaban un planteamiento monolingüe dentro del método directo que parte del S.XIX.

Los primeros pasos hacia la nueva profesión se dieron en 1906 cuando Daniel Jones impartió varios cursos de fonética francesa e inglesa en la Universidad de Londres. Durante muchos años Jones publicó trabajos que serían indispensables para cualquier profesor de inglés: *The Pronunciation of English* (1909), *The English Pronouncing Dictionary* (1917), *The Outline of English Phonetics* (1918).

1917 fue un año particularmente productivo ya que apareció la primera publicación de Palmer, *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Palmer comenzó su carrera impartiendo conferencias sobre metodología a profesores de colegios de Londres. Más tarde publicó un resumen de su método, *The Oral Method Teaching Languages* (1921) y culminó con *Principles of Language Study* (1921). La asociación Palmer-Jones aseguró definitivamente que la regla de oro para la enseñanza del inglés como L2 había de ser una filosofía de la lingüística aplicada tal como hoy la entendemos.

En 1944, Palmer publicó su *International Course of English*² por primera vez. Nos parece muy interesante detenemos a analizar sus contenidos y aplicaciones, ya que proporcionó grandes aportaciones a su tiempo y hoy nos sirve de gran ayuda. Fue editado en ediciones bilingües para estudiantes de diversas nacionalidades. Orientado mayormente para principiantes, el curso contiene 37 lecciones que siguen el presente esquema:

1. Una exposición, en la lengua materna, de las ideas centrales de la lección.
2. Una frase modelo ilustrativa que se debe memorizar.
3. Un vocabulario bilingüe.
4. Tablas tipo mecánicas con las que practicar construyendo frases.
5. Ejercicios prácticos.
6. Una traducción libre de los ejercicios prácticos.

Además, el libro incluye una explicación simplificada de los símbolos fonéticos, formas débiles y ejercicios metódicos de pronunciación. Esto demuestra, una vez más, la relevancia que la fonética había adquirido desde la Reforma del s. XIX, debido al auge que la competencia oral acababa de tomar. Para nosotros es particularmente interesante la explicación que Palmer hace del sonido /h/, ya que anota que la /h/ “es siempre aspirada, algo así como en los *dialectos andaluces*” (Palmer, 1965:11). A continuación, veamos los contenidos y la estructuración de dos de las lecciones:

LECCIÓN 1

- **Artículo Indefinido**

Esta primera lección incluye el artículo indefinido *a*, el demostrativo *this* y palabras como *what*, *not* e *is*.

- **Frase Modelo**

Se debe repetir la frase hasta memorizarla: **This is a book** (dis iz a 'buk)

Esto es un libro

- **Vocabulario**

Se hace hincapié en asociar la palabra a la situación a la que se refiere.

Book [buk], libro

ticket ['tikit], billete

Box [boks], caja

stamp [stamp], sello

Nótese que en la primera mitad de siglo los símbolos fonéticos no aparecían íntegramente como lo hacen hoy (la vocal 4ª en 'stamp], lo cual es un acierto, dado que son alumnos (que no expertos) quienes han de interpretarlos³.

- **Cuadro de sustitución**

Con este cuadro, y mediante sustitución, se pueden formar 105 frases (véase Palmer, 1965: 21).

- **Ejercicios de práctica**

Las frases siguientes deben leerse pensando en su significado.

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| 1. <i>Is this a watch?</i> | 1. ¿Es esto un reloj? |
| 2. <i>This is a chair.</i> | 2. Esto es una silla |
| 3. <i>Is it not a watch?</i> | 3. ¿No es un reloj? |
| 4. <i>It is not a watch</i> | 4. No es un reloj |
| 5. <i>Yes, this is a key</i> | 5. Sí, esto es una llave. |

2 Existe una traducción y adaptación para hispanohablantes por J. Barragán (1965).

3 Esta idea es recogida por Tejada y Nieto (1996: capítulo 9).

➤ **Ejercicios orales** ⁴

1. Is this a book? Yes, it is
2. Is this a pen? No, it isn't
2. What is this? It's a book

Nos parece digno de mención señalar que la forma *pregunta-respuesta* es la manera más natural de practicar el lenguaje oral, ya que para que aparezca una oración aislada normalmente existe un estímulo anterior en forma de pregunta, como se puede detectar en un esquema conversacional. Sin embargo, también consideramos interesante el hecho de que tal lección sea la primera del curso, y que la lección encargada de los imperativos, base primordial de toda lengua, aparezca en noveno lugar. El discurso (texto) que el modelo refiere en esta primera lección es *descriptivo*, el cual no es oralmente *prioritario*, en tanto que el imperativo sí lo es, por la implicación de profesor/alumno como interlocutores. Veamos la lección novena:

LECCIÓN 9

• **Mandos y peticiones**

El imperativo y el infinitivo tienen la misma forma: *wait* /weit/, Espere Ud. Esperen Uds. La primera persona del plural del imperativo se forma con *Let's* o *don't let's*.

➤ **Frases modelo**

- | | | |
|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Give it to me, please | /gɪv ɪt tə 'miː, pliːz/ | Haga el favor de dámelo |
| Please, give him one | /pliːz, 'gɪv hɪm wʌn/ | Haga el favor de darle uno |
| Don't let's listen to them | /daʊnt let's 'lɪsn tuː ðəm/ | No les escuchemos |

➤ **Vocabulario: formas de mando y petición**

Wait [weit], Espere Ud. Esperen Uds.; *Please, wait* [pliːz, weit], Haga/hagan el favor de esperar

Don't wait [daʊnt weit], No espere/esperen

Do wait [du weit], Le ruego que espere

▪ **Verbos**

Ask [aːsk], pedir, preguntar

Ask a question ['kwestʃən], hacer una pregunta

$$(\dots)$$

- **Pronombres personales, complementos directo e indirecto**

Me [mi:, mi], me;mí; a mí

Him [him; im], él, a él, le, lo

$$(\dots)$$

- **Determinativos**

One [wan], uno

Another [ə'naʊ], otro, otra

$$(\dots)$$

- **Preposiciones**

To $[tu:, tu, t\partial]$, a (para el complemento directo)

For [fo:, fo, fə], por, para.

- **Verbos con preposiciones**

Ask for Pedir, preguntar por alguien

Wait for	Esperar, guardar
----------	------------------

Give it to me Démelo

Show it to them Muéstreselos

➤ **Cuadro de sustitución**

(Véase la tabla de ejercicios prácticos de sustitución en Palmer 1965: 54)

➤ Ejercicios de práctica

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Wait for me in the office | Espéreme en la oficina |
| 2. Show me the others, please | Haga el favor de mostrarme los otros |
| 3. Don't give it to me now | No me lo dé ahora |
| 4. Let's help him, shall we? | Ayudémosle (a él), ¿no le parece? |

Palmer antepone el artículo indefinido y los demostrativos (*a, this y that*), los nombres de sustancias (*wood, paper*) con los que se omite el artículo, el artículo definido (*the*), el plural de los sustantivos, los posesivos, el presente y el pretérito del verbo *to be*, y la conjugación progresiva⁵ a las instrucciones, las cuales, como ya hemos indicado anteriormente, son la forma más natural de adquisición de las lenguas.

Comentemos, brevemente, la estructuración que sigue cada lección del curso. Según Palmer, uno de los procedimientos más directos de estar en condiciones para hablar una lengua es aprender de memoria frases completas, cada una de las cuales sirve para ilustrar una regla gramatical. El vocabulario da el material nuevo que se trata en cada lección, el cual va acompañado de la transcripción fonética y la traducción a la L1. Los cuadros de sustitución sirven para completar las explicaciones gramaticales de tal modo que permita ver enseguida, el *mecanismo* de una frase modelo cualquiera. Por último, los ejercicios de práctica y la traducción libre sirven para indicar el uso de las palabras y frases del vocabulario y de las reglas gramaticales. Es interesante añadir que algunas de las lecciones (1,5,8,14 y 27) recogen ejercicios de práctica oral, en forma de pregunta y respuesta.

Como vemos, el *International Course of English* es un ejemplo claro del aprendizaje mecanizado o sistematizado que tan en boga estuvo en la primera parte del siglo XX, e incluso en los años 60, antes de la aparición del brote de métodos comunicativos en los 70, que apoyan el aprendizaje inductivo.

Por otro lado, y contrario a su propuesta de *International Course of English*, Palmer hablaba ya de la existencia de un período de incubación, premisa importante para una producción oral fluida y correcta (Palmer 1917). Así, confirma que el uso activo del discurso bajo condiciones naturales viene invariablemente precedido de un *período silencioso*. Durante éste se obtiene un nivel adecuado de la lengua en su aspecto pasivo. En este período de incubación el trabajo pasivo no es necesariamente subconsciente y Palmer (1917, en Blair 1982: 41) añade:

“During this incubation period it would seem that a vasta number of units are ‘cognized’ in all their aspects: sounds, combinations and successions of sounds, metamorphisms, and the semantic values represented by all of these”.

5 Esta secuencia de aprendizaje es bastante similar a la que recordamos haber seguido en nuestro propio aprendizaje de inglés en los años 70.

De este modo, debemos señalar que, tomando por válido el principio de que todos los métodos con base natural no deben propugnar la producción activa hasta que el alumno haya tenido oportunidad de asimilarlo pasivamente, podemos observar en nuestro entorno que la mayor parte de la enseñanza actual de lenguas extranjeras rompe esta ley natural, y necesita, por tanto, ser revisada.

1.3.2. Los años 20: ruptura

Si la década de los 20 había estado dedicada a la investigación, los 30 fueron unos años de desarrollo y progreso. Palmer viajó a Japón donde trabajó hasta publicar varios libros como *English Through Actions* (1925), *Sequence Series: Questions Sequence Series: Answers* (1923), *Systematic Exercises in English Sentence Building, Substitution Tables* (1923-4), *English for Children* (1927), *English Through Questions and Answers* (1930) y *The Technique of Question and Answering* (1930). Este último título es muy ilustrativo del lenguaje conversacional en forma de preguntas y respuestas que tanto prodigaba Palmer. Según este gran maestro la lengua está basada en (y es una extensión de) la conversación (Palmer 1935: 28). De la misma forma que los orígenes de todas las lenguas están en la conversación, cada uno de nosotros tiene su primer contacto con su lengua madre a través del lenguaje oral, así como hace miles de años las lenguas eran exclusivamente orales. Esto se debe solamente a que las lenguas son el medio de la intercomunicación diaria. Como algunas de las mayores autoridades en este campo indican, todo apunta a la conclusión de que al aprender una lengua extranjera debemos seguir el orden natural en que aprendimos nuestra propia lengua, es decir debemos comenzar el aprendizaje por el lenguaje oral (Sweet 1964: 51).

H.C. Wyld (1920), una autoridad en el estudio de los orígenes de los dialectos, habla de la lengua coloquial como la esencia de la lengua en *A History of Modern Colloquial English*. Al mismo tiempo, Mencken (1919) apoya la creatividad espontánea de los conversacionalistas en *American Language*.

El lenguaje es algo vivo, y como tal, debemos adquirirlo: el lenguaje vivo es conversación. Todas las lenguas se basan en el uso espontáneo y natural que le damos al hablar o escuchar. Aquel que domina una L2 es el que lo hace en un ámbito conversacional. Y para concluir con este tema hemos recogido un lema que según Palmer (1935: 30) no

debemos olvidar: “Language is governed by talking”.

Por otro lado, Michael West investigaba sin descanso en el campo del léxico. Él y Palmer se unieron para trabajar en este mismo campo y contribuyeron en *The New Method Grammar* (1938), *The New Method English Practice Books* (1939) y otros. Trabajó ampliamente en el *Reading Method*, en donde, deliberadamente, se marca la práctica de la comprensión lectora como objetivo prioritario de la enseñanza de las L2 (West 1926). Este método surgido en los años 20, y, defendido por West, recomienda el énfasis en la lectura, tras una primera fase oral básica, no sólo por ser la destreza más útil para adquirir las L2, sino también por ser la más fácil. En cuanto a técnicas de aprendizaje, no diferían mucho de las utilizadas en métodos anteriores, aunque es interesante apuntar de nuevo que la introducción de la lengua extranjera se daba oralmente al igual que el método directo porque facilitaba la pronunciación y habla interior (*inner speech*).

Al mismo tiempo, Laurence Faucett desarrolló un curso del método directo de la enseñanza del inglés como L2 a gran escala, *The Oxford English Course* (1933). Consistía en un lote de libros de lengua, libros de lectura y lecturas suplementarias, cada una dividida en cuatro niveles de acuerdo con el número de palabras, más un juego de tarjetas de lectura y un diccionario de 200 palabras del método directo. En la primera mitad de este siglo el método directo no tuvo la misma repercusión en Estados Unidos que en Europa: en Europa se podían encontrar profesores de lenguas modernas con más facilidad que en Estados Unidos. Y además, en Estados Unidos se había llegado a la creencia de que un acercamiento a la lectura en la lengua extranjera era de más utilidad que un acercamiento oral. El *Informe Coleman* (Coleman 1929) había convencido a los profesores de lenguas extranjeras de que la lectura debía ser el foco de estudio, relegando la destreza oral a un segundo plano.

Pero, con el estallido de la Segunda Guerra Mundial, creció una necesidad imperante por conseguir una comunicación oral entre aliados y enemigos. Fue entonces cuando se implantó el *método de la armada*, destinado a impartir cursos intensivos centrados en la enseñanza de la lengua oral. Irónicamente, muchas de las raíces del rechazado método directo se adoptaron de nuevo y pronto, en la década de los 50, el método de la armada dio lugar al método audiolingual -ALM-, como puede constatarse en Brown (1994³: 70).

1.3.3. Hasta la década de los 50

Durante los años de postguerra la iniciativa innovadora pasó a manos

norteamericanas, en particular al *English Language Institute* dirigido por Fries en Michigan. Palmer murió en 1949, pero su trabajo continuó con Hornby. En general fue un período de consolidación más que de innovación, aunque se dio un gran adelanto en cursos de inglés para fines específicos -ESP- como el de Mackin y Weinberger, *El inglés para médicos y estudiantes de medicina* (1949).

Hay que hacer mención especial a la gran innovación en el material que entra a formar parte de la enseñanza del inglés: la tecnología. La llegada de los discos de larga duración en los 50 y más tarde la posibilidad de grabaciones en cinta de casete, dio lugar a la utilización de reproducciones en el aula. Todo esto entró a formar parte de lo que conocemos como método audiolingual que apareció en los años 60 con características muy concretas, como se puede constatar en Rivers (1978): separación de las cuatro destrezas, anteponiendo las audiolinguales a las gráficas, el uso de diálogos para presentar el lenguaje, énfasis en técnicas como memorización o ejercicios mecánicos y utilización del laboratorio de lenguas. Todo ello estaba fundamentado en las teorías lingüísticas y psicológicas que había en vigor: estructuralismo y conductismo. Los lingüistas estructuralistas de los años 40 y 50 estaban trabajando en lo que llamaban análisis descriptivo-científico de las lenguas. Al mismo tiempo, los psicólogos conductistas defendían modelos de aprendizaje basados en la formación de hábitos, complementando la práctica estructuralista de la metodología audiolingual. Las características de este método las recogemos y adaptamos de Prator y Celce-Murcia (1979):

1. El nuevo material se presenta en forma de diálogo.
2. Memorización de frases hechas.
3. Las estructuras se enseñan mediante análisis contrastivo y una a una.
4. Uso repetitivo de *drills*.
5. La gramática aparece de modo inductivo.
6. Uso frecuente de casetes, laboratorios de lenguas y apoyos visuales.
7. El vocabulario es muy limitado y se ajusta al contexto.
8. La pronunciación tiene una posición importante.
9. Se permite el uso muy limitado de la L1 por parte del profesor.
10. Se enfatizan respuestas inmediatas.
11. Gran esfuerzo por obtener producciones libres de errores.
12. Tendencia a manipular la lengua.

El método audiolingual disfrutó de gran aceptación durante muchos años, pero como

hemos apuntado anteriormente, Rivers (1964) dirigió una importante crítica hacia sus conceptos erróneos: la lengua no se adquiere exclusivamente a través de un proceso de formación de hábitos, los errores no tienen por qué ser evitados en todas las ocasiones y la lingüística estructural no nos aporta todo lo que necesitamos saber de una lengua. Como Brown (1994³: 71) señala, todos los métodos hasta hoy conocidos son imperfectos, y el método audiolingual también lo es. El método audiolingual no enfatiza una presentación explícita del contenido gramatical, como hacía el método de gramática-traducción, sino que lo usa como referente secuencial de contenidos. La intención es hacer del aprendizaje de la lengua una cuestión de poco esfuerzo mental por medio de la repetición e imitación. El método audiolingual introduce la memorización de diálogos y la imitación como técnicas específicas de aprendizaje. Además, el factor oral se lleva ahora al centro del escenario mediante la utilización de grabaciones en cinta y los laboratorios de lenguas extranjeras. Anteriormente, la práctica oral sólo se podía llevar a cabo mediante la lectura en voz alta de los libros de texto (Stern 1984: 462-466).

Pero el estallido real, en cuanto a tecnología en la enseñanza de las L2, se produjo en Francia con el desarrollo de los cursos audiovisuales en CREDIF, como *Voix et Images de France* (1961) y *Bonjour Line* (1963). La característica principal es la incorporación del entorno visual del lenguaje para introducir un contexto. El método audiovisual se aplica mayormente en la primera etapa de aprendizaje en la que el alumno toma contacto con el lenguaje cotidiano. En primer lugar, la lección comienza con una presentación de diapositivas y la audición de una cinta de casete en las que hay un comentario narrativo en forma de diálogo. El estímulo visual y las oraciones habladas se complementan para constituir una unidad semántica. En la segunda fase se procede a la explicación, el profesor señala, muestra, pregunta y responde. En la tercera fase se memoriza el diálogo para, más tarde, ir emancipándose poco a poco de las diapositivas o del sonido, llegando así a la fase de desarrollo. El método audiovisual también busca una base lingüística, al enfatizar la naturaleza social y semántica del lenguaje.

1.3.4. Segunda mitad del siglo XX: cognición y comunicación en sus dimensiones psicolingüística y sociolingüística

Si podemos atribuir a la década de los 70 un dato que exponga su mayor aportación en términos de didáctica de la L2, es sin duda el de *la competencia comunicativa*. El

término es introducido por Hymes a mediados de los años 60 y completa el concepto de Chomsky de competencia lingüística. La expansión de cursos universitarios desde mediados de la década anterior, debido a la gran demanda de personal especializado y al aumento de la inversión económica en la educación, propició la gran afluencia de proyectos de ELT. Un buen resumen de las ideas de los 70 se recogen en *Teaching Language as Communication* (1978) en el que Widdowson desarrolló una clara distinción entre la cohesión del texto como objeto lingüístico y la coherencia del mensaje como comunicación. Él pensaba que era un error el suponer que el conocimiento de cómo las oraciones se utilizan en la comunicación es la consecuencia directa de conocer su composición y el significado de sus unidades lingüísticas. Consecuentemente, propuso unos contenidos de enseñanza diferentes que consistían en una selección de actos comunicativos que el alumno debía realizar al utilizar el inglés con propósitos específicos. Canale (en Richards y Schmidt 1983: 3) expone los factores imprescindibles de la naturaleza comunicativa, los cuales recogemos a continuación:

- a. Es una forma de interacción social, y por lo tanto, se adquiere y utiliza en situaciones de interacción social.
- b. Conlleva un alto porcentaje de creatividad en forma y mensaje.
- c. Tiene lugar en contextos socioculturales que conllevan errores del uso apropiado de la lengua.
- d. Se lleva a cabo bajo circunstancias limitadoras como son la falta de memoria, la fatiga o la distracción.
- e. Tiene siempre un propósito o función: persuadir, prometer, establecer relaciones sociales, etc.
- f. Conlleva lenguaje real.
- g. Una situación comunicativa se considera o no con éxito según los resultados ⁶.

⁶ Es importante, pues, tener una definición clara de lo que entendemos por *comunicación* y por *competencia comunicativa*: la comunicación es el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos a través del uso de símbolos verbales y no verbales, modos orales y escritos y procesos productivos y comprensivos (Richards y Schmidt 1983), y la competencia comunicativa son todos los sistemas de conocimiento y destrezas que se requieren para la comunicación (Canale y Swain 1980).

El gran cambio en el sistema de la enseñanza del inglés, del formalismo lingüístico al comunicativo, potenció dificultades a la hora de crear contenidos, materiales y actividades en el aula. Para finales de los 60, ya estaba claro que tanto el método situacional como el audiovisual estaban más que explotados o erróneamente trazados. Ahora lo que se requería era un estudio descriptivo más profundo de las funciones de la lengua misma y un retroceso hacia la importancia que la oración tradicional daba al significado, expresando la intención del hablante. La lengua no es sólo un grupo de hábitos estructurados, sino un vehículo para la comprensión y expresión de significados o *nociones*, como Jespersen las había llamado en 1924. Mientras que la enseñanza de la lengua funcional daba lugar a un método más realista y motivador, ofrecía a la enseñanza de las lenguas un principio en el cual se podía basar cualquier especialización. El punto de partida de la enseñanza funcional, las necesidades de los alumnos y sus propósitos al aprender inglés, reflejaban la filosofía de *Community Language Learning*.

Hoy en día asistimos al cambio más importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que debido al descontento generalizado que ha habido en épocas anteriores, han surgido o rehabilitado múltiples métodos de enseñanza (método directo, audiolingual, método natural, técnicas de respuesta corporal total, técnicas de sugestión o *Suggestopedia*, aprendizaje de la lengua en comunidad, métodos globales y técnicas de enseñanza creativa), de los que trataremos en el siguiente apartado, y que conducen todos al mismo destino: la comunicación, y sobre todo, la comunicación oral. Desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua y de la comunicación intercultural, es importante reconocer que el individuo que desea aprender una L2 debe, además de adquirir vocabulario nuevo y reglas fonológicas y sintácticas, aprender lo que Hymes (1972) llama *reglas para hablar*: las estructuras del comportamiento sociolingüístico de la lengua extranjera. La lingüística aplicada como disciplina ha reconocido la necesidad de incluir una perspectiva sociolingüística. Las estructuras de interacción varían de una lengua a otra. La inclusión de intereses sociolingüísticos en la enseñanza de las segundas lenguas y el reconocer la necesidad de hacer de la competencia comunicativa el objetivo de su diseño curricular es un gran paso hacia adelante en cuanto a la teoría y práctica de la enseñanza de L2. Si éste es nuestro objetivo como profesores, entonces debemos empezar por averiguar cómo hacemos uso de los recursos lingüísticos, cómo varían según la situación, y cómo se entablan las relaciones

personales. La enseñanza del lenguaje está condicionada por factores externos a la estructura lingüística, de tal modo que siempre existe interrelación entre los factores extra-lingüísticos y el significado interno (Stern 1983: capítulo 20).

Por otro lado, los profesores tenemos hoy tan amplio repertorio de material, manuales, revistas especializadas, que muchas veces no sabemos cómo seleccionar de entre todo lo que se nos ofrece. Al final, y como Littlewood (1992: 2) expone, cada profesor diseña su propia metodología creando una combinación única de contenidos, preferencias y procedimientos. Mientras que la búsqueda del método único ecléctico continúa, debemos propiciar la comunicación en el aula con ayuda de una combinación metodológica en función del tipo de alumno y de sus necesidades.

1.4. Perspectiva didáctica actual: metodologías basadas en el desarrollo de la comprensión auditiva

“Input is to language acquisition what gas is to a car”

Lee, J.F y B. VanPatten (1995: 38)

En nuestra enseñanza de cada día siempre hay algo que distorsiona, algo que no nos satisface del todo, algo que nos da la impresión de que se puede mejorar para sacarle más rendimiento al proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua extranjera de nuestros alumnos. Afortunadamente, como hemos visto, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido evolucionando con el tiempo y ha pasado de concentrarse meramente en el conocimiento de la gramática, hasta llegar a buscar la *competencia comunicativa* como base de todo aprendizaje del inglés. No ha sido un camino fácil de recorrer. Se han necesitado casi cinco siglos de historia para llegar hasta donde nos encontramos, y todavía hay profesores que prefieren no desafiar los convencionalismos y continuar trabajando con métodos tradicionales que, al fin y al cabo, aburren y desmotivan al alumno. Esto es lo peor que puede ocurrir, ya que el aprendizaje se bloquea y se hace prácticamente imposible.

Con la reciente introducción de lenguas extranjeras a partir de 3º de primaria en el sistema educativo español, nos encontramos con una nueva realidad de trabajo: niños de 8 a 10 años con los que el profesor ha de adoptar una actitud diferente de cara a la enseñanza. Si se quiere sacar el máximo rendimiento de ellos, se deben aprovechar dos factores de gran valor: la corta edad de los alumnos y su desconocimiento total de la lengua extranjera. Este

último factor es de incalculable valía, ya que el alumno no posee conocimientos gramaticales ni de pronunciación que hayan sido adquiridos con anterioridad de forma errónea y que puedan entorpecer el proceso adquisitivo. En cuanto a la edad del alumno, es importante advertir sobre el peligro que se corre si el profesor no es capaz de transmitir a sus alumnos su entusiasmo por la lengua. Nuestra experiencia nos ha enseñado que los niños nunca permanecen impasibles ante tal novedad: o les entusiasma la idea de adquirir una segunda lengua, o por el contrario, la aborrecen. Por todo ello, el profesor debe elegir las técnicas y procedimientos de enseñanza más apropiados a las características de cada grupo de alumnos.

1.4.1. El método natural: importancia de los procesos receptivos

La analogía que Lee y VanPatten (1995: 38, en página anterior) encuentran sobre la adquisición de las lenguas extranjeras y el coche es acertada. De la misma manera que el coche necesita gasolina para ponerse en marcha, la adquisición necesita *input*. Y no sólo petróleo es lo que le ponemos al coche para que funcione, sino que éste se refina y purifica hasta convertirse en un líquido al que llamamos gasolina y que incluso puede encontrarse de diferentes calidades, según las necesidades de nuestro vehículo. Es una analogía bastante acertada, si nos paramos a analizarla un poco. Ciertos tipos de *input* son mejores que otros. El *input*, como veremos más adelante en este trabajo, es adaptable y por lo tanto se debe amoldar a las necesidades del oyente/s o interlocutor/es. El *input*, según estos autores debe tener dos características principales: debe ser comprensible, y para que esto ocurra, debe tener significado para el oyente. La adquisición consiste en construir conexiones de formas y significados en la mente del oyente/aprendiz. La lengua en todas sus partes –vocabulario, gramática, sintaxis o pronunciación– sólo puede acceder al sistema de representación mental del aprendiz si la pueden relacionar con algún tipo de significado real. Si no es así, simplemente no se produce la conexión entre forma y significado.

¿Cuál es el tipo de *input* adecuado para principiantes? Está claro que no es el mismo que para adultos nativos de la lengua. El *input* (esto ya se estudió ampliamente durante las décadas de los 60 y 70)⁷ se debe simplificar, del mismo modo que se simplifica para los niños cuando están adquiriendo su L1 (habla de los padres o cuentos). Hatch (1983) concluyó que

⁷ Entre los estudios sobre *input* simplificado de L1 en niños referimos los de Snow (1977, 1978) y Snow y Ferguson (1977).

el lenguaje simplificado aporta al alumno un tipo de lengua que es más fácil de procesar y, por lo tanto, ayuda a que se realicen las conexiones entre la forma y el significado de las que hemos hablado anteriormente. La siguiente tabla que hemos adaptado y traducido de Hatch (1983) recoge las principales características del *input* simplificado para aprendices de lenguas extranjeras:

Características del *input* simplificado para aprendices de lenguas extranjeras

Característica	Ejemplos
Ritmo más lento	Menos vocales reducidas y menos contracciones Pausas más largas Extra acentuación oral en los nombres. Pausas cortas detrás de los nombres
Vocabulario	Palabras muy frecuentes, pocos coloquialismos Uso reducido de los pronombres Definiciones marcadas Información léxica en las definiciones que aporta información extra relacionada con la morfología derivacional Uso de gestos y dibujos
Sintaxis	Sintaxis simple, oraciones cortas Repetición Modificaciones después del verbo y pocas antes del verbo Expansión de la expresión oral del aprendiz
Discurso	El hablante: le da al aprendiz opciones de respuesta, usa <i>tag questions</i> , Ofrece corrección
Situación	Repetición del lugar

Según Hatch, el *input* simplificado hace que ciertas características de la lengua sean más llamativas acústicamente, y por lo tanto, se perciban con más facilidad y rapidez.

Detengámonos un momento para enumerar la serie de hipótesis que tratan de explicar el proceso de la adquisición de las lenguas extranjeras según el modelo de Krashen y Terrell (1983: 25-35), que sirven de fundamento teórico para el método natural:

a. Hipótesis de adquisición-aprendizaje: las lenguas extranjeras se adquieren de forma similar a la lengua materna, de modo subconsciente, requiriéndose un conocimiento implícito frente al aprendizaje consciente y explícito.

b. Hipótesis del orden natural: las estructuras gramaticales se adquieren siguiendo un orden predecible.

c. Hipótesis del monitor: cuando producimos en la lengua extranjera, partimos del

sistema adquirido antes de hacer uso del aprendizaje consciente.

d. Hipótesis del *input*: adquirimos una lengua extranjera, sólo si comprendemos la información que se nos da no más allá de nuestro nivel de competencia (i+1).

e. Hipótesis del filtro afectivo: ese filtro afectivo previene que la información sea utilizada para la adquisición del lenguaje. Cuanto más baja sea la barrera del filtro afectivo, mejores son las condiciones de aprendizaje.

Como ya conocemos y según estas orientaciones, el modelo dominante en la enseñanza de lenguas extranjeras da prioridad al desarrollo de las destrezas auditivas y orales, en ese orden, durante el primer año de aprendizaje - de 90 a 150 horas- (Blair 1982: 33). Para ello, tenemos algunas técnicas de enseñanza dentro de un *período silencioso* hasta entrar en el de producción oral de forma natural y pausada, relegando la corrección de errores a un segundo plano. Algunas de estas técnicas, como son las de respuesta corporal total o *Total Physical Response* (TPR) e *Incubation Period* o período silencioso merecen especial atención. .

Afortunadamente, el lugar que la comprensión ocupa hoy en el aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras es prioritario y, por lo tanto, los procesos receptivos reciben la misma importancia que los productivos. Sin embargo, parece que hemos llegado a la conclusión, tras años de investigación, que los procesos receptivos deben, y de modo natural lo hacen, preceder a los productivos (Brown 1994³, Krashen 1985, Krashen y Terrell 1983). Según Brown (1994³: 33), tanto la comprensión como la producción pueden ser aspectos de la competencia y de la realización. En las observaciones de las investigaciones sobre el lenguaje de los niños, se concluye que la comprensión es muy superior a la producción: entienden más de lo que son capaces de producir. Recojamos un ejemplo al respecto de Miller (1963: 863) en el que se puede observar el desarrollo fonológico en una niña de 3 años: “Recently a three-year-old girl told me her name was Litha. I answered 'Litha?' 'No, Litha' 'Oh, Lisa' 'Yes, Litha’”. Esta niña percibía claramente el contraste entre /z/ y /θ/, aunque no pudiera producirlo. ¿Cómo se puede explicar este lapsus entre comprensión y producción? Sabemos que incluso las personas adultas comprendemos más vocabulario del que realmente llegamos a producir. Brown (1994³: 34) explica el fenómeno apuntando que es necesaria la distinción entre la capacidad productiva y la capacidad comprensiva, ocupando esta última un lugar prioritario. Una teoría de la lengua debe incluir tal separación de las dos competencias.

Sin embargo, Gathercole (1988) rebatió tal teoría con la afirmación de la superioridad de la competencia productiva sobre la comprensiva. Informó sobre ciertos estudios en los que se observaba la habilidad que algunos niños tenían de producir ciertos aspectos de la lengua cuando ni siquiera los comprendían (Rice 1980). Por esta razón, Brown (1994³) apunta que aún debemos ser cautos a la hora de concluir que todos y cada uno de los aspectos de la comprensión lingüística preceden a la producción de la lengua.

1.4.1.1. El Período Silencioso: procedimiento didáctico

El período silencioso parte de la hipótesis central del método natural propuesto por Krashen en la década de los 70, y recoge que la adquisición del lenguaje ocurre sólo si se comprende el mensaje, es decir, si obtenemos información comprensible –*comprehensible input*-. Esto lleva a la conclusión de que la adquisición unidireccional se basa en lo que entendemos y oímos y no en lo que producimos. Por lo tanto, el objetivo principal del método natural es proporcionar información que pueda ser comprendida por el receptor, y así llevar al alumno a comprender la información dentro y fuera del aula, es decir, en el mundo real. Así, Krashen y Terrell (1983: 1) ven el método natural como un acercamiento a la enseñanza de la L2 que es fácil de llevar a la práctica y que se puede adaptar y modificar según la situación:

“ We do not pretend that the Natural Approach is the only approach to language instruction which is capable of accomplishing this goal (...) However, it is relatively simple to use and it is easily adapted to a variety of situations and can be easily modified to deal with the different types of students”.

El principio básico del método natural es que la comprensión precede a la producción. El segundo principio general es que la producción aparece en diferentes etapas:

1. Respuesta mediante comunicación no verbal
2. Respuesta mediante una sola palabra.
3. Combinaciones de dos o tres palabras.
4. Frases ⁸.
5. Oraciones compuestas y discurso.

⁸ Hablamos de *lexical frases* (Nattinger y Decarrico 1992).

De esta manera y según Krashen y Terrell (1983: 20), la producción no se fuerza y recomiendan que los errores no se corrijan, en tanto que no afecten a la comunicación:

“Students are not forced to speak before they are ready (...) Speech errors which do not interfere with communication are not corrected”.

El tercer principio básico del método natural es que los objetivos del diseño curricular son puramente comunicativos. Así, las destrezas se ven como verdaderos procesos cognitivos y no como una mera formación de hábitos. El último principio recoge que las actividades realizadas en el aula deben desbloquear la tensión de los filtros afectivos: deben estar enfocadas a expresar sus ideas, opiniones, deseos, emociones y sentimientos con naturalidad y espontaneidad: “Such atmosphere is not a luxury but a necessity” (Krashen y Terrell 1983: 21). Dado que no se fuerza al alumno a producir oralmente en la lengua extranjera hasta que su proceso adquisitivo haya comenzado a afianzarse, las primeras horas de clase se deben dedicar a recibir información comprensible. Esto quiere decir que deben ser capaces de participar en la lengua sin tener que responder verbalmente, lo cual se consigue mediante la utilización de diversas técnicas como las de respuesta no verbal - TPR -, gestual, gráfica, monosílabos o breves enunciados en la L2 o incluso la L1. Se recomienda el uso de material real (*realia*) dentro del aula y hablar sobre ello, el uso de apoyo visual ya sea en forma de ilustraciones o de mímica. La comprensión de la información se incrementará si el profesor hace uso de la repetición y la perífrasis.

En conclusión, para Krashen el objetivo principal de la primera etapa del método natural es, además, conseguir disminuir tensiones, ya que un filtro afectivo alto entorpece la adquisición. Se aspira a que el alumno se encuentre cómodo realizando las actividades en la clase y se propicia la interacción en la lengua extranjera.

1.4.1.2. Técnicas de respuesta corporal total

Las técnicas de respuesta corporal total o *Total Physical Response* -TPR-, tienen antecedentes en las técnicas propuestas por Harold y Dorothy Palmer en 1925 y fueron presentadas por Asher en la década de los 60 como alternativa del método audiolingual, si bien con soporte conductista. Dicho procedimiento consiste en que el alumno debe realizar

las instrucciones que el profesor le indique. La producción se retrasa hasta que el alumno es capaz de comprender lo que escucha (Asher 1982, Richard-Amato 1988). Asher (1982) ofrece una justificación teórica a su técnica relacionándola con el proceso en el que los niños adquieren su lengua materna. La madre o cuidador dirige al niño a mirar un objeto, a cogerlo o ponerlo en un lugar específico. La producción se retrasa de modo natural, mientras que el niño se va dando cuenta del significado del lenguaje por medio del entorno y de la situación.

En cuanto a la estrategia dentro del aula, Asher recomienda mantener el *período silencioso*, al menos, hasta después de diez horas de instrucción. Al principio los alumnos corren, saltan, andan o hacen cualquier cosa necesaria para demostrar que han comprendido lo que se les pide. Gradualmente, pasan de comprender la lengua en silencio a participar de lleno en ella. Después de algunas semanas de instrucción, una clase puede desarrollar un 70% de comprensión auditiva, un 20% de actividad oral y un 10% de actividad lectora y escrita (Asher, Kusudo y de la Torre 1974). Las órdenes se dan en primer lugar a todos los alumnos como grupo y posteriormente se realizan individualmente. Cuando están preparados, los alumnos entran en la fase de producción oral dando ellos mismos las órdenes a sus compañeros. Las clases no tienen un enfoque gramatical sino léxico, ya que la gramática elemental que se precisa se irá introduciendo para ser descubierta inductivamente. Según estudios realizados (Asher 1982) se ha llegado a la conclusión de que la utilización de las técnicas de TPR producen mejores resultados que los ejercicios mecánicos del método audiolingual (nosotros lo constatamos en el capítulo dedicado a nuestra investigación en la acción, reflejando los resultados de nuestros propios alumnos ante esta técnica). Asher atribuye este éxito al hecho de producirse un aprendizaje implícito. Aunque Asher (1982) ve su técnica como base y no como complemento de la clase, recomienda que se utilice en combinación con otras técnicas como las escenificaciones o juegos, propiciando precisamente la idea de globalidad.

1.4.2. *Suggestopedia*: aprendizaje basado en la relajación y concentración

Otro de los métodos de aprendizaje de L2 más innovadores que se está estudiando en la actualidad es el de *Suggestopedia*, o método de aprendizaje por medio de la sugestión y relajación. Creado por el psiquiatra Lozanov en la Universidad de Sofía en 1960, recoge dos elementos fundamentales:

1. La mente es más receptiva al aprendizaje cuando se encuentra en un estado de relajación y juego.
2. El cerebro humano tiene mucha más capacidad de la que se le reconoce.

Así, Lozanov (1978) aporta las siguientes innovaciones:

- El cerebro humano está siempre en funcionamiento (diferenciación entre los hemisferios derecho e izquierdo). Un tipo de enseñanza que atraiga los dos hemisferios es mucho más efectiva.
- Existen diferentes estados de aprendizaje a través de la música, el movimiento corporal, la poesía.
- Se sustituye la energía negativa por positiva: creer en la capacidad innata para el aprendizaje de las L2.

Veamos a continuación cómo se desarrolla una clase diseñada por Lozanov (1978):

Presentación: El profesor representa una historia, generalmente teatral, utilizando las estructuras gramaticales y vocabulario dentro de los objetivos marcados. Los alumnos escuchan de forma *pasiva* y sólo intervienen si lo desean. El principal objetivo es sorprender al alumno.

Primer Concierto: El profesor distribuye el texto con una traducción paralela para niveles iniciales, y lo vuelve a leer acompañado de música clásica, la cual facilita la adquisición subconsciente del texto. El alumno sigue la lectura de forma pasiva.

Segundo Concierto: El profesor vuelve a leer el acto, esta vez acompañado de música barroca, que propicia un impacto en el subconsciente, mientras que el alumno escucha con los ojos cerrados y en estado de relajación.

Elaboración: Esta última etapa conlleva la activación de las estructuras gramaticales y el vocabulario mediante multitud de actividades, canciones, juegos y lecturas.

Como hemos visto, el método de Lozanov implica la utilización de técnicas corporales y de psicomotricidad, y recoge la música clásica, la poesía y canciones como partes indispensables para un aprendizaje eficaz. Lozanov enfatiza el lenguaje oral y niega la enseñanza del lenguaje escrito en la clase. Esto debe aprenderlo el alumno de forma visual y una vez que ha adquirido el lenguaje oralmente. Hoy en día está en plena etapa de investigación, aunque ya se ha extendido por buena parte de Inglaterra, centro de Europa y Estados Unidos.

1.4.3. Métodos Globales: aprendizaje que parte del todo

“In modern methods, language is perceived globally or in chunks or blocks. Attention to detail or ‘fine tuning’ comes later”.

Bancroft (1995: 133)

Aunque muchos profesionales están en la creencia de que la enseñanza de gramática es beneficiosa, cómo hacerlo con principiantes sigue siendo una incógnita para la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras. Algunos investigadores (Higgs y Clifford 1982) defienden la enseñanza explícita de la gramática, aquella que se basa en la explicación directa del profesor a la que le sigue una práctica con ejercicios manipulativos. Sin embargo, la mayoría de estas actividades están contextualizadas artificialmente y terminan aburriendo al alumno. Además, este tipo de enseñanza requiere que el profesor mantenga el papel principal y que el alumno adquiera una situación pasiva. La interacción entre ellos tiene lugar después de las explicaciones y actividades⁹. Por otro lado, la práctica que lleva a un descubrimiento inductivo de la gramática, es defendida por Krashen (1985), Terrell (1977), y Dulay y Burt (1973). Si los estudiantes están expuestos a una cantidad de *input* comprensible suficiente, a la larga llegan a determinar las funciones y significados de las formas lingüísticas. Sin embargo, Herron y Tomasello (1992) advierten que los procedimientos inductivos no garantizan que el alumno vaya a descubrir los conceptos implicados o, que si lo hacen, que sean los correctos. Hay formas y formas de tratar la inducción, desde más dirigida (el método audiolingual) a la libre

⁹ Según Rivers (1983), *skill-getting* debe de anteponerse a *skill-using*. Ver el capítulo 2 de Shrum y Glisan (1994) donde se presentan las diferencias entre actividades *skill-getting* y *skill-using*.

de intervención (método directo). Esto nos recuerda, una vez más, la necesidad que tiene el profesor de realizar la puesta en práctica de forma correcta y apropiada, y de no olvidar en ningún momento que existen infinitas variables individuales aplicables al aprendizaje de cada alumno, como veremos más adelante en este mismo capítulo. Veamos una tabla de Shrum y Glisam (1994: 92) en la que se recogen los principios fundamentales de los métodos globales:

WHOLE LANGUAGE AND GUIDED PARTICIPATION:

An alternative Approach to Grammar Instruction

IMPLICIT EXPLANATIONS	GUIDED PARTICIPATION	EXPLICIT EXPLANATIONS
Learners analyse the grammar explanation for themselves.	Teachers and learners collaborate on and co-construct the grammar explanation.	Teacher provides grammar explanation for learners.

Los principios fundamentales de los métodos globales se pueden resumir de la siguiente manera:

1. La lengua es lengua sólo cuando es un todo como ya afirmó Goodman en la década de los 70¹⁰. Así, el todo se ve siempre como más grande que la suma de cada una de sus partes, y es el todo el que le da significado a tales partes. Según Goodman, solo los estudiantes que experimentan el todo pueden enfrentarse al análisis de las diferentes partes de la lengua.
2. Se enfatiza la importancia de la enseñanza basada en el contenido, contextos auténticos y el discurso conectado, características todas ellas de los métodos globales.
3. Se busca la comprensión del discurso natural y, por lo tanto, es necesario que se ponga en práctica un método que parta ‘de arriba a abajo’ (*top-down approach*).
4. Es un método cíclico que integra el significado, la forma y las funciones de la lengua, como podemos ver en el siguiente gráfico de Shrum y Glisam (1994: 93):

¹⁰ “Language is language only when it is a whole” (Goodman 1986, en Fountas y Hannigan 1989: 134).

Finalmente, resumamos las diferencias clave entre los métodos globales y el método tradicional a la hora de enseñar la gramática en la siguiente tabla:

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

<i>Métodos globales</i>	<i>Método tradicional</i>
1. Mayor competencia de la lengua y adquisición de destrezas antes de su uso.	1. Secuencia de actividades desde simples a complejas.
2. Interacción instruccional entre el profesor ('experto') y el alumno ('aprendiz').	2. Poca interacción entre el profesor y el alumno: explicación dirigida por el profesor.
3. Explicación implícita (participación guiada).	3. Explicación explícita del profesor.
4. Actuación antes que competencia.	4. Se debe aprender una etapa antes de pasar a la

	siguiente.
5. Procesos de resolución de problemas.	5. Los alumnos son aprendices pasivos.
6. La lengua adquiere un nivel en el que la actuación requiere ayuda.	6. Pocas preguntas, sobre todo retóricas.
7. Significado funcional de la estructura gramatical antes de que el procedimiento mecánico ocurra.	7. Con frecuencia el significado funcional del punto gramatical no emerge hasta el final de la lección.

Desgraciadamente, y como Shrum y Glisam (1994) apuntan, uno de los mayores inconvenientes para poder implementar los métodos globales en nuestras clases es la dificultad para poder crear actividades integradoras y centradas en el significado, ya que muchos libros de texto todavía enfatizan la práctica lingüística con un bajo contenido contextual¹¹.

1.4.4. La adquisición a través de la enseñanza creativa

Según Jane Bancroft (1995) de la universidad de Toronto, los procesos de adquisición de segundas lenguas, aquellos que tienen un acercamiento al hemisferio derecho del cerebro, se pueden agrupar en tres categorías: 1. físicos (ej. técnicas de respuesta corporal total), 2. creativos (ej. método natural), 3. asimilativos (ej. SALT - *Suggestive Accelerative Learning and Teaching*- y ACT -*Acquisition Through Creative Teaching* -). ACT es una combinación, para muchos ideal, de estrategias del hemisferio derecho, ya que, creativamente combina los elementos esenciales del TPR, método natural y *Suggestopedia* o SALT¹². El aprendizaje según estos métodos es global ya que el proceso en sí contribuye al mejoramiento personal del alumno. Estos acercamientos al aprendizaje de las lenguas extranjeras evocan la manera de aprender los bebés su lengua materna, un proceso sin duda con éxito, en el que la comprensión auditiva precede a la producción oral, y ésta, a su vez, a la lectura y escritura. Para darle el énfasis que necesita la memoria y los elementos lingüísticos, se utilizan juegos, canciones, y escenificación¹³. Según Bancroft (1995) la adquisición de una segunda lengua debe ser una experiencia natural, ya que se busca la

11 Shrum y Glisam (1994: 90-111) ofrecen una guía exhaustiva para poder diseñar nuestra propia clase de *Whole Language*. Además aportan un modelo ilustrativo y explicativo que puede servir de referencia clave.

12 Recordemos que ya Corder (1973) hablaba de la creatividad de la enseñanza de lenguas al referirse a ella como un *arte*.

competencia comunicativa y se utilizan materiales de apoyo en forma realista de *diálogos* y *órdenes* dentro de temas que los alumnos tratan en su vida diaria. En ACT se busca la creatividad mediante técnicas de visualización y relajación que proporcionan al alumno un estado óptimo para que el hemisferio derecho del cerebro se motive al máximo para la adquisición de la lengua.

En la línea de la enseñanza creativa, Adams (1997) hace una revisión de los conceptos bidireccionales que se enmarcan dentro de la enseñanza creativa de lenguas extranjeras: la creatividad por parte del profesor y la creatividad por parte del alumno. En cuanto al primero, Adams apunta que el profesor debe ser consciente de que todos los alumnos son diferentes, y de que no hay dos clases que sean iguales, por lo que se debe crear un repertorio de actividades, enfoques y materiales que pueda encajar en cada situación. Al mismo tiempo, sugiere que se tenga una variedad de formatos para presentar las lecciones, ya que se corre el riesgo de caer en la monotonía y de desmotivar al alumno. En cuanto al segundo concepto enmarcado en la enseñanza creativa, el alumno, Adams afirma que se le debe dar la oportunidad al estudiante para que sea creativo y desarrolle su imaginación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. Así, Adams (1997: 78) afirma:

“Creative teaching also requires teachers to subscribe to the view that language learning is whole person learning”.

La idea de aprendizaje personal, como hemos llamado al *whole person learning*, se refiere al opuesto de la idea retrógrada de cabezas habladoras o *talking heads*, sin movimiento ni expresión, lo cual fue tradicionalmente la norma en la clase de lenguas extranjeras, y que hoy rechazamos al buscar una enseñanza centralizada y personalizada en el alumno¹⁴.

1.4.5. Teoría del método: enfoque, diseño y técnica

Durante los años 60 y 70 se produjo una separación entre la pedagogía de la lengua y el concepto único de *método* como el acercamiento principal a la enseñanza de las lenguas, como se puede constatar en Stern (1983: 477). Con ello se pretendía tomar una nueva dirección hacia un campo mucho más amplio y flexible que terminara con la

13 Véase el capítulo 1 que Reilly y Ward (1997) en su libro dedican a la clase creativa. Entre las actividades que sugieren se encuentran las de contar cuentos, usar vídeos y libros de historias, canciones, rimas y música, arte y manualidades, escenificaciones y multitud de juegos creativos.

conceptualización tradicional de la enseñanza de las lenguas extranjeras por medio del método exclusivamente, que basaba sus principios en sólo dos variables: qué enseñar (lingüística) y cómo aprender (psicológica).

El primer acercamiento que se produjo incorporó el método a un campo más comprensivo a través de trabajos en forma de guías (Brooks 1960, 1964, Lado 1964, Rivers 1968, 1981, Grittner 1969, 1977, Chastain 1971, 1976). El contenido de estas guías indica cómo se puede conceptualizar la variable lingüística de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde el punto de vista de los lingüistas modernos. El concepto de método sigue vigente dentro de la enseñanza de L2, pero aparece en un contexto mucho más amplio. Como se puede constatar en la siguiente tabla, las guías ofrecen una orientación incluyendo variables desde históricas a sociales, políticas y educativas, analizando el lugar que ocupa la lengua dentro del diseño curricular y definiendo los objetivos. Desde Palmer, Gouin y Sweet la enseñanza de lenguas extranjeras justificaba su práctica en base a la interpretación de la naturaleza de la lengua y a una visión psicológica, y después psicolingüística del aprendizaje de las lenguas. Su principal objetivo era el tratamiento pedagógico de diferentes aspectos de la enseñanza de L2. A partir de los 50, cuando *aprender* es sinónimo de *formar hábitos*, esto se recogió en términos de destrezas- comprender, hablar, leer y escribir-, descartando la tradición de los términos del contenido de la lengua -fonología, gramática, vocabulario, literatura y cultura (ver la tabla de Stern [1983: 479-481] en las páginas siguientes: punto 5). Incluso se presentó una visión de la evaluación de la lengua (punto 10). Con frecuencia estas guías tratan el material y ayuda técnica como es el laboratorio y aparatos audiovisuales (punto 9), y el papel del profesor en el aprendizaje de la lengua -LL- (puntos 11 y 12). Estas guías reflejan claramente las experiencias de los profesores y su interpretación de los trabajos lingüísticos y psicolingüísticos contemporáneos. Por ejemplo, Brooks (1960, 1964) y Rivers (1968) adoptaron el método audiolingual, mientras que Chastain (1971, 1976) combinó el audiolingual con el cognitivo. Según Stern (1983: 478) la importancia de estos autores se concentra en su intento por ofrecer una interpretación coherente y comprensiva de todos los aspectos que ellos consideraban importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, como se puede recoger con claridad en la siguiente tabla:

(Stern 1983: 479)

14 Véanse algunas actividades de enseñanza creativa que Adams (1997) propone.

(Stern 1983: 481)

Paralelamente, Bosco y Di Pietro (1970) hicieron un análisis conceptual de los métodos de forma sistemática. Recogieron once elementos distintivos, siendo ocho de ellos de carácter psicológico y tres de carácter lingüístico (Stern 1983: 486), enjuiciando las dos variables fundamentales en las que se sustenta el método:

Factores psicológicos:

1. Funcional/no-funcional: ¿El objetivo es la comunicación o la comprensión de la estructura lingüística?
2. Central/no-central: ¿Está el método dirigido psicológicamente a procesos centrales cognitivos o a condicionantes sensomotrices periféricos?
3. Afectivo/no-afectivo: ¿El método enfatiza el campo afectivo o no?
4. Normativo/no-normativo: ¿Se enfocan las reglas de la lengua o no?
5. Ideográfico/no-ideográfico: ¿El método anima al alumno a desarrollar un estilo de expresión personal y único?
6. Molecular/no-molecular: ¿Propone la visión integradora de la lengua o se presenta como un inventario de “moléculas separadas”?
7. Cíclico/no-cíclico: ¿Vuelve periódicamente a ciertos puntos de aprendizaje o, por el contrario, continúa linealmente?
8. Divergente/no-divergente: ¿Busca la adquisición de destrezas específicas discretas - discriminación fonética, comprensión auditiva o expresión oral- o por el contrario no trata las destrezas de forma diferente?

Factores lingüísticos:

1. General/no-general: ¿trata la L2 como única y específica o como algo universal?
2. Sistemática/no-sistemática: ¿sugiere un orden en el análisis lingüístico o sin ningún orden?
3. Unificado/no-unificado: ¿pretende construir una estructura global de la lengua, o pretende estudiar las reglas por separado?

Con la ayuda de este inventario, Bosco y Di Pietro (1970: 52) analizaron los diferentes métodos (gramática-traducción -GT-, método directo -DM-, método audiolingual -AL-) por

los elementos comunes y los específicos que los caracterizan, y que adaptamos en la siguiente tabla:

FACT. PSICOLÓGICOS	GT	DM	AL
1. Funcional	-	+	+
2. Central	+	-	-
3. Afectivo	-	+	-
4. Normativo	+	-	+
5. Ideográfico	-	-	-
6. Molecular	-	+	-
7. Cíclico	-	-	-
8. Divergente	-	+	-
FACT. LINGÜÍSTICOS	GT	DM	AL
1. General	+	-	-
2. Sistemático	-	-	+
3. Unificado	-	-	-

Según Stern (1984: 488), este análisis constituye un gran paso hacia la interpretación de la enseñanza de L2, porque aísla un número limitado de criterios con los que describir y analizar cualquier método de la enseñanza de lenguas extranjeras. Bosco y Di Pietro (1970) concluyen que una estrategia de enseñanza óptima se puede basar no sólo en las variables lingüísticas y psicológicas, si bien éstas deben tratarse correctamente. Pero lo que sí queda claro es que existe una necesidad imperante por aplicar un planteamiento didáctico global a la enseñanza de lenguas extranjeras. Este planteamiento didáctico, cualquiera que sea, debe incluir los elementos básicos y principales que Richards and Rodgers (1986) proponen en términos de tres niveles: enfoque, diseño y procedimiento. Se completa el marco teórico propuesto por Stern (1983) donde aparecen *Contents*, *Objectives*, *Material*, *Procedures*, *Assessment* como factores del discurso conversacional. A ello se añade la planificación según edad (véase el siguiente diagrama):

El *enfoque* es una teoría de la lengua y del aprendizaje de ésta, *diseño* es la definición del contenido lingüístico y una especificación para la selección y organización del contenido y materiales de enseñanza, y por último, el *procedimiento* es la descripción de las técnicas de enseñanza.

Paralelamente, la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras se divide en tres niveles según podemos constatar en Stern (1992: 3-5):

Nivel 3

Actividades de enseñanza-aprendizaje/Observación del comportamiento

Nivel Práctico

Nivel 2

Categorías generales de la enseñanza de las lenguas

Nivel sistemático

Nivel 1

Conceptos fundamentales

Nivel teórico y filosófico

En la base encontramos los conceptos fundamentales en relación a las disciplinas teóricas. El segundo nivel aporta a la enseñanza de L2 su forma y dirección correspondientes. El tercer nivel, el de la superficie, considera las manifestaciones de la enseñanza en la clase, es decir, el comportamiento propiamente dicho de los profesores, alumnos, material, evaluaciones y grabaciones.

1.4.5.1. Diseños curriculares para principiantes

No podemos dejar de incluir en este capítulo algunos modelos de diseños curriculares para principiantes que se adapten a las necesidades y principios de enseñanza y aprendizaje a los que nos estamos refiriendo. En la elaboración de un diseño curricular para niños de corta edad –enseñanza primaria-, es necesario formalizar unas bases de apoyo con objetivos muy básicos sobre las que partir e ir evolucionando hacia niveles más completos y complejos, paso a paso (Tejada 1994). La propuesta funcional que Tejada recoge en *Me and You: diseño curricular de inglés para principiantes* parte del entorno escolar del alumno y tiene un contenido principalmente de carácter léxico y conversacional. Tejada lo presenta a lo largo de 24 unidades con sentido cíclico en las que las funciones social y discursiva ocupan el primer lugar, introduciendo el resto de las funciones y nociones a través de instrucciones, preguntas y respuestas. Por otro lado, los objetivos se fijan en la creación de un *código comunicativo básico* que le permita desenvolverse dentro de su competencia comunicativa. Las actividades y materiales que se proponen giran en torno a las técnicas de respuesta corporal global, preguntas y respuestas, entrevistas y dictado de símbolos. Por último, la evaluación se plantea como un proceso cíclico en el que se requiere la evaluación continua tanto del interés en el aprendizaje como del grado de destreza real adquirido por el alumno. Tejada presenta tres tipos de pruebas aplicables a la evaluación de niños principiantes: comprensión de instrucciones, dictado de símbolos y comprensión de preguntas (1994: 35-37). Tendremos ocasión de ver todas estas pruebas aplicadas a nuestros alumnos de primaria en el capítulo correspondiente a nuestra actividad investigadora donde se analizan los resultados de cada una de ellas.

En la década de los 90, las investigaciones ya no se centran en si al alumno se le deben dar oportunidades para participar en actividades comunicativas, sino en si la atención explícita de las reglas del uso de la lengua ayuda realmente a la adquisición de las destrezas funcionales y comunicativas. La confusión sobre la forma y las funciones persiste hoy en día en las investigaciones sobre los diseños curriculares y materiales educativos. Ballman (1996), profesor de español en la Universidad *Northern Colorado*, ha diseñado recientemente un modelo curricular de cinco días que integra el vocabulario, la gramática y la cultura de un modo temático. De esta forma, Ballman sugiere que los profesores identifiquen un tema central y las actividades que quieren que hagan los alumnos (ej. pedir comida en un restaurante es la actividad para practicar el vocabulario de la comida). Después de identificar el tema y las actividades, lo que los alumnos deben saber para realizar tales actividades debe emerger de forma natural como el contenido de la lección -el vocabulario, la gramática y la información cultural-. Según Ballman, este enfoque basado en *tareas* puede ser de gran interés para los profesores que utilizan un tipo de enseñanza cognitiva y centrada en el alumno.

Luque Agulló (1997), por su parte, hace una propuesta de un diseño curricular que incluya la narración de cuentos o historias como fuente importante de *input* en el aula. Asume que la adquisición de la L2 está de algún modo relacionada con la adquisición de la L1 (Bialystok 1993), y, por lo tanto, el uso de la tarea narrativa es justificable en tanto que los cuentos son una de las primeras emisiones que los niños aprenden a escuchar, disfrutar y producir en la lengua materna. Así, Luque apunta que si se posee un conocimiento contextual amplio, el proceso de comunicación es más fácil, ya que el grado de familiarización con el *input* es alto. Con respecto al *input*, la narración tiene potencial de crear un contexto lingüístico y extralingüístico que hace uso de elementos textuales como la referencia, deixis y localización temporal y espacial, elementos discursivos como las interacciones monológicas y dialógicas, y distinciones entre gramática orales y el discurso oral y el texto escrito. De ese modo, los alumnos se concentran en el reconocimiento de la L2, y no en hacer un uso de ella que todavía desconocen (Luque Agulló 1997: 290). La técnica discursiva de contar cuentos es una de las más representativas y divertidas con las que las madres y padres presentan su lengua y cultura a los niños, a la vez que mantienen su atención. Respecto a la producción de los alumnos, el estudio y propuesta de Luque hace un uso novedoso de una serie de variables definidas a partir del análisis del discurso y representadas mediante dibujos, para analizar la interlengua de los alumnos. Luque sugiere que, si bien los datos que su estudio aporta son

básicamente descriptivos, sí que tiene tendencias claras, como el valor que el *input* representa en la actuación o el uso frecuente de elementos discursivos en comparación con los gramaticales (p.289).

Por último, nos gustaría referirnos a la propuesta que nosotros presentamos en 1996 (Sánchez 1996) y que ya mencionamos en la introducción del presente trabajo. Éste surgió como resultado de una experiencia de investigación en la acción, la cual sirve de corpus de datos en el presente trabajo, y en la que se estudió el desarrollo de los procesos receptivos y el paso a los productivos de un grupo de alumnos de inglés de primaria. Con ellos implantamos la técnica del período silencioso dentro de un enfoque natural. Durante las 23 horas que duró el período de comprensión y silencio, se sucedieron infinidad de actividades relacionadas con técnicas corporales, escenificaciones y audiciones de narraciones y canciones. La segunda etapa del curso correspondió a las primeras manifestaciones orales, que fueron apareciendo muy gradualmente, desde la fase de una palabra hasta llegar a la explosión oral (Krashen 1983). Por último, la primera fase oral y escrita que comenzó a los 5 meses del comienzo del curso, recogió todas las funciones y temas de la lengua que aparecen en la intercomunicación diaria a nivel básico. En esta fase, la comprensión se desarrolla a un nivel mucho mayor que cuando no se ha implantado un período de silencio, llegándose a combinar con un código comunicativo básico, objetivo primordial a este nivel inicial.

1.5. El profesor, el alumno principiante y la hipótesis del *input* en el aula comunicativa

“Sly: These fifteen years! By my fay, a goodly nap.

But, did I never speak of all that time?

Servant: O! Yes, my lord, but very idle words”.

Shakespeare, *The Taming of the Shrew*

Muchos de los profesores que dicen poner en práctica una enseñanza comunicativa en la clase, en realidad no lo hacen. Nunan (1989) demostró mediante grabaciones que, en clases supuestamente comunicativas, las interacciones no eran lo que se considera *comunicativas*, entre otras cosas por falta de oportunidades. Scott Thorbury, director del Departamento de Didáctica de *International House* de Barcelona llevó a cabo un estudio

con el propósito de comprobar el propio conocimiento de los profesores acerca del grado de comunicación que se daba en sus clases (1996: 278). Cuando se les hizo la pregunta inicial sobre qué metodología utilizaban, todos contestaron que en sus clases se podía ver una metodología comunicativa. Sin embargo, aunque, si es verdad que pudiera existir interacción entre los estudiantes, ésta sigue unos patrones memorizados. Se encontró que, aunque el trabajo en grupo se usaba con frecuencia, no se llevaba hasta un nivel aceptable, es decir, siempre se podía sacar mucho más fruto de él. Además, las interacciones no dejaban de ser meras secuencias de preguntas y respuestas (p. 280). Thornbury atribuye el desajuste entre la teoría y la práctica a los impedimentos impuestos por el diseño curricular claramente orientado hacia la gramática funcional. Así, él propone un acercamiento a la lengua que parte de abajo y vaya hacia arriba, es decir, que dirija la atención del profesor hacia la propia lengua que usa en su clase mediante las grabaciones y transcripciones, afirmando (1996: 278):

“Awareness is a prerequisite for change (...) if CLT is to become more communicative...teachers need to be encouraged to gain greater understanding of the interactional process of their own classrooms”.

Thornbury quiere demostrar la eficacia de la formación de los profesores en este aspecto. Es necesario comenzar con el establecimiento de unas características tipológicas dentro de unos parámetros de la clase comunicativa: 1. El primero de estos criterios es las preguntas referenciales, es decir, preguntas genuinas de las que el profesor no sabe las respuestas y que, por lo tanto, permiten que el alumno se comunique con naturalidad. Sugiere que la mayoría de las preguntas en una clase de lenguas son de preguntas-fórmula. Nunan (1989) afirma que el esfuerzo del alumno al intentar contestar una pregunta referencial es mucho mayor que al contestar una pregunta tipo fórmula. Thornbury va más allá y mantiene que al profesor también le cuesta mucho más esfuerzo procesar esas preguntas. 2. La segunda de estas características es la retroalimentación del contenido, es decir, el profesor debe responder al contenido de lo que el alumno está diciendo y no sólo a la forma. 3. El tiempo que el profesor espera para que el alumno procese y conteste la pregunta no siempre es suficiente. 4. Cualquier acercamiento comunicativo debería facilitar al estudiante para que tuviera la iniciativa en la conversación.

1.5.1. El discurso y el habla del profesor: la modificación del *input*

La mayoría de los estudios que hasta mediados de los años 80 se publicaron sobre la interacción entre los hablantes nativos y los no-nativos se concentraban en las acciones del hablante nativo en lugar de investigar lo que el oyente no-nativo comprende como resultado. Chaudron (1985) centró su atención en los efectos que las modificaciones en la lengua de los hablantes tienen en la interacción. A.J. Lynch (1988) da un giro a este tema y lo ve desde otra perspectiva: la percepción afectiva del alumno sobre las modificaciones que el profesor hace de su propia lengua. Así, trabaja en un estudio de tipo experimental con el propósito de ilustrar la creencia de que el profesor/ hablante nativo modifica la lengua de manera desproporcionada cuando interacciona con un hablante no-nativo o con alumnos. Lynch (1988) parte de otros experimentos anteriores como el de Ferguson (1975), quien ya en su día aportó el término de *foreign talk* asociado a la modificación del *input*, o Hatch (1978) quien desvió la atención hacia la interacción e introdujo el término de *foreign talk discourse*, o finalmente, Gaies (1982) o Long (1983) quienes ya hablaron de *native/non-native discourse*. Los datos que se extraen del experimento de Lynch sugieren que existe una selección del tipo de información diferente por parte del profesor cuando interaccionan con hablantes no- nativos. Para la recogida de datos, Lynch grabó en vídeo a 24 profesores de inglés como lengua extranjera que usaron la técnica de *story-telling* o contar historias. En diferentes turnos, contaron una historia a tres estudiantes de inglés (niveles elemental, intermedio y avanzado) y a un hablante nativo. Los profesores contaban la historia tomando como base unos dibujos desordenados y el oyente los tenía que numerar. Como consecuencia, el autor encontró que los hablantes modificaban el discurso de tres formas diferentes: 1. Modificación del *input* en cuanto al léxico, sintaxis y fonología, 2. Modificación de la interacción con pausas para comprobar la comprensión, 3. Modificación de la información para aportar más detalles o menos, e incluso para aportar más o menos cantidad de información (p. 112). Las implicaciones que Lynch encuentra a tales modificaciones son, por un lado, que los hablantes se veían en la posición de tener que adoptar dos de las máximas conversacionales de Grice (Grice 1975): la máxima de la cantidad -haz tu contribución tan informativa como sea posible-, y la máxima del modo -sé breve-. Al mismo tiempo, Lynch concluye que el papel receptor del alumno se ve reducido por las modificaciones en la lengua del hablante, y, por lo tanto, sugiere que los profesores deben ser

conscientes de que los alumnos perciben las modificaciones y pueden ser un tanto ofensivas (p. 115).

Siguiendo en la misma línea de contar historias en la clase, Luque Agulló (1997), como apuntamos anteriormente en el capítulo, ha investigado el discurso oral narrativo en el aprendizaje del inglés en la enseñanza primaria mediante un estudio sobre la narración de historias como técnica de enseñanza/aprendizaje en la clase de inglés como lengua extranjera. Luque Agulló (1997: 161) afirma que entre las características del buen narrador se encuentra la de saber embellecer la estructura de la historia. Así lo expresa:

“De alguna manera el narrador y su audiencia deben mantener el mundo de la narración en mente a la vez que permiten desviaciones de la línea argumental principal. Estos apartados adicionales pueden indicarse usando señales no verbales, entonación especial o simplemente refiriéndose de manera explícita a su calidad de elementos adicionales”.

Luque afirma que los sucesos adicionales se pueden marcar de ciertas maneras que los realzan, ya sea por medio del uso específico de los tiempos verbales, como por el tipo de oración utilizado (las frases transitivas se usan para la línea argumental, mientras que las de presentación y existenciales se usan para la orientación y el contexto de la historia).

Se puede señalar que la mayoría de los profesores hemos abusado de la forma en que hemos tratado la lengua en nuestra clase de lenguas extranjeras, en el sentido de que hemos entendido sólo el sistema morfosintáctico de manera metalingüística. Desde que Bachman (1990: 87), incluyera las competencias gramatical y discursiva dentro de la competencia organizativa se vio una necesidad inminente de abordar una perspectiva psicolingüística que insertara cada estructura sintáctica y elemento léxico dentro de un desarrollo progresivo y dinámico de la competencia comunicativa. Esto ha llevado a hacer una clara distinción en los tipos de discurso: el narrativo (al que marca la oración), el conversacional (el que realmente nos ocupa) y el instructivo (modelo de apoyo en L2). Según Tejada (1996) esta distinción puede plasmarse en la realización de *cómics*, como propuesta didáctica, que conduzcan a la expresión oral contextualizada y al aprendizaje global. Según Tejada, la expresión narrativa (los *cómics*) se expresa en la L1, para dar soporte a la expresión oral en la L2 dentro de un contexto lingüístico y cognitivo mayor. La historia se puede escenificar, y entonces, tanto el español como el inglés, comparten las mismas

experiencias de significado, mientras las nociones, destrezas y códigos se integran de forma creativa en el discurso oral¹⁵.

Si estamos de acuerdo en que el enfoque que hoy se tiene hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras está orientado hacia un énfasis en la comprensión oral, el profesor debe entonces prestar más atención hacia su propio lenguaje como fuente principal de *input* en el aula. Es, cuando menos, sorprendente el ataque que algunos autores como Frey (1988: 681) de la Universidad de Pittsburg hacen del método natural a este respecto:

“Faulty teacher talk has continued to limit the effectiveness of instruction, but the situation is not likely to improve unless Natural Method practioners come to realize that Krashen (1982) and his followers mislead us when they call for a classroom language that, in general terms, students can mostly understand and it is at a level a little beyond the student’s actual level of competence. Such advice lessens scrutiny of the language content of what the student listens to (“comprehensible input”) and is inadequate as a guideline for either the novice or the seasoned teacher”.

Bajo nuestro punto de vista, la afirmación que Frey hace sobre la ineficacia del método natural respecto al tipo de *input* no es acertada. Krashen (1983) afirmó que el alumno adquiere mejor una lengua extranjera cuando el *input* que se le aporta va un poco más allá de su nivel de competencia (i+1). Frey mantiene que tal hecho hace que el contenido no se comprenda lo suficientemente bien. Sin embargo, creemos que ha pasado por alto el hecho de que la comprensión se desarrolla de forma globalizada, y que se comprenden palabras y expresiones claves, las cuales dan un sentido general al discurso.

Estamos de acuerdo en que, en la mayoría de los casos, el profesor y hablante nativo modifican la forma (e incluso el contenido) de la lengua para interaccionarse con alumnos o hablantes no nativos. Sin embargo, no hemos hablado todavía de cómo o hasta qué punto se hace, es decir, qué *estrategias* se siguen para llevar a cabo tal modificación. Patil (1994), profesor de inglés en la Universidad de Shivaji, India, realizó un estudio experimental con el fin de recoger datos que le llevaran a compilar tales estrategias. Pidió a una hablante nativa de inglés que jugara al Monopoly con otras tres personas, siendo éstas, una estudiante principiante de inglés (T), un hablante avanzado de inglés (K) y un nativo de la misma (D).

15 Véanse los cómics que Gabriel Tejada (1996) propone como técnica de enseñanza-aprendizaje.

Una vez recopilados todos los datos necesarios para llevar a cabo el estudio, Patil encontró que había modificaciones a tres niveles diferentes: 1. A nivel sintáctico se encontró que las estructuras dirigidas a T fueron exclusivamente de carácter básico y simple, mientras que a los otros dos jugadores se dirigieron estructuras mas complejas, compuestas y más difíciles, 2. A nivel léxico se encontró que todas las frases hechas se dirigieron a D, mientras que las otras dos personas recibieron vocabulario básico, 3. A nivel estilístico se puede ver que la repetición es el fenómeno que más sobresale en las interacciones con T, 4. A nivel fonológico la velocidad de la lengua oral que se adopta con T es mucho más lenta (111 expresiones orales) que con K (156 expresiones orales) o con D (172 expresiones orales). Al mismo tiempo se puede encontrar que las formas contraídas van todas dirigidas a K o a D y que existen muchas mas pausas en la interacción con T que con las otras dos personas, 5. Finalmente, y en cuanto al nivel del discurso, encontramos que existe una gran cantidad de petición de aclaración del tema mediante frecuentes ‘huh?’. Tras analizar los resultados de su experimento, Patil nos recuerda que el profesor debe mantener en mente las diversas estrategias que se pueden llevar a cabo para controlar el desarrollo de la interacción oral. Al mismo tiempo recomienda que se brinde un entrenamiento apropiado para conseguir tales propósitos según las necesidades del profesor y del tipo de enseñanza. Los propios resultados son ideas que respaldan la comprensión y la trascendencia del enfoque léxico/conversacional.

Es también paradójica la idea de que en una clase de lenguas extranjeras con carácter comunicativo y conversacional, se le preste poca atención a analizar la mayor fuente de información a la que los alumnos tienen acceso. Frey (1988) define *habla del profesor* como cualquier cosa que el profesor dice espontáneamente, sin guión, el contenido lingüístico real que se crea para satisfacer unas necesidades específicas (p.680). Así, se descarta cualquier segmento o estructura que esté preparado deliberadamente para el desarrollo de la clase como son diálogos, listas de preguntas o actividades controladas. Frey mantiene que tras haber observado clases de lenguas extranjeras durante veinte años, casi siempre atribuye los problemas graves de comprensión a una falta del profesor, ya sea por no utilizar el lenguaje apropiado o por no expresarse bien. Además, afirma que Krashen enfatiza el papel que la información comprensible juega en la adquisición de las lenguas extranjeras, el cual provee la gramática y el vocabulario del que emergerá la lengua de forma natural, pero que el

modelo de monitor no apoya el uso de una lengua ya planificada sino el uso de una cantidad suficiente de lenguaje con el fin de que los alumnos comprendan aunque sea con algo de dificultad. Así, esta teoría aboga por un aprendizaje que permitirá que el alumno se pueda exponer a un lenguaje más auténtico y avanzado, pero al mismo tiempo, y según Frey (p. 682) le está diciendo al profesor que no preste atención al contenido lingüístico del mensaje, sino que se asegure de que el alumno entienda el mensaje de forma global. Presenta dos problemas mayores ante el modelo de monitor: el primero es que, ya que el tiempo dentro del aula es muy limitado, a menos que el profesor se asegure que la información que aporta es totalmente comprensible para los alumnos, no merece la pena, y segundo, a menos que el profesor controle sobremanera el contenido de los mensajes, en su mayoría no serán comprendidos por los alumnos. Lo que Frey quiere transmitir en su estudio es que existe una necesidad urgente de que el profesor adquiera un entendimiento de la lingüística del discurso del profesor, ya que el contenido lingüístico de lo que escucha el alumno es importante y la aparición de los elementos léxicos y las señales gramaticales no se pueden dejar al azar.

Por otro lado, Omaggio (1986: 129-130) establece que este discurso auténtico-simulado es normalmente un código simplificado y se caracteriza por una disminución de la velocidad, una articulación más cuidada, vocabulario conocido e intenta asegurar la comprensión por medio de la perífrasis, gestos y otros mecanismos no verbales con el propósito de llegar a la comprensión del mensaje. El habla del profesor no está planificado sino que fluye libremente alrededor de un tema e incluye un intercambio interactivo entre los estudiantes. Frey (1988) hace una descripción de la forma y función lingüística del habla del profesor que resumimos a continuación (p.683): 1. El nivel general de la lengua debe amoldarse al estudiante y a la situación, y se debe tener en cuenta lo que el estudiante sabe o no sabe; 2. La lengua debe practicar tanto el vocabulario como la gramática y no debe hacerse demasiado fácil para el alumno; 3. El habla del profesor debe ser suficientemente variada en estructuras y léxico; 4. El contenido de la lengua debe amoldarse al propósito específico de cada oración.

1.5.2. El habla en la clase

Los alumnos, especialmente los de más corta edad, pueden adquirir parte de la lengua extranjera a través de la rutina de clase diaria (Salaberri 1995, 1999). Desde el comienzo del aprendizaje los alumnos se deben acostumbrar a oír los saludos, instrucciones, órdenes, entre otras funciones de la lengua, en la lengua extranjera. Salaberri (1995) incluye una selección de ejemplos que ilustran el tipo de lengua que el profesor de lenguas extranjeras debe utilizar con normalidad a fin de que sirva de *input* comprensible y pase a formar parte de la competencia del alumno. Recogemos y adaptamos algunos de ellos:

- **Instrucciones**

Look at me/míradme; Listen to me/escúchadme; Could you come here?/¿puedes venir?

Put your coat on/ponte el abrigo; Take your coat off/quítate el abrigo

Don't do that/no hagas eso; Stop/para ya

Quiet, please/silencio, por favor; Pay attention/ prestad atención

Put your hand up/levanta la mano

Give me your homework/dame los deberes

- **Muestras de ánimo**

Well done/muy bien; Very good/estupendo; that's a nice.../eso está muy bien

- **Peticiones**

Can I have a...?/Me podeis dar...?; Can I go to the toilet?/ puedo ir al servicio?; Can I borrow...?/¿me puedes dejar...?

- **Aclaraciones**

What's ...in English?/ ¿qué es...en español?; I don't understand/ no entiendo

Lewis y Hill (1993: 3) crearon un libro en forma de guía para profesores de inglés inexpertos que deciden ampliar su carrera docente en el extranjero, y dedican un capítulo al lenguaje de la clase, ya que como apuntan

“The instructions a chemistry teacher gives are in English, but what they are talking about is chemistry. Unfortunately, when you are teaching your own language it’s very easy for you and the students to confuse the different reasons that language is used in the classroom”.

Así, Lewis y Hill (1993) sugieren que se use la lengua con naturalidad y siempre dentro de un contexto. También reconocen la importancia de enseñar y usar con frecuencia ciertas palabras y frases que son muy utilizadas en el lenguaje oral para que los alumnos las vayan adquiriendo con naturalidad y las utilicen cuando lo consideren apropiado (thanks/gracias, sorry/lo siento, perdón, pardon?/¿perdón?/¿qué?, excuse me/perdón, please/por favor, really?/¿de verdad?/¿sí?, entre otras).

Todas estas técnicas que acabamos de recoger ayudan a crear un clima contextualizado y natural en la clase. No olvidemos que, en la mayoría de los casos, la clase y el profesor son las únicas fuentes de *input* que el alumno tiene en la lengua extranjera.

1.6. Conclusiones

Después de haber realizado un breve recorrido por la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos afirmar que a lo largo de los tiempos hemos presenciado un progreso hacia un aprendizaje cada vez más natural y más centrado en el alumno. Los ejes del aprendizaje han ido cambiando hasta ocupar un lugar eminentemente comunicativo en detrimento del puramente gramatical. Hoy en día se publican libros de texto que propician el desarrollo de las competencias comunicativas. La enseñanza de la fonética en busca de una mejor comunicación ocupa un primer lugar en cualquier metodología moderna. Sin embargo, creemos que queda aún mucho camino por recorrer. La gramática proporciona sistematicidad y orden en el estudio. Los procedimientos inductivos y conversacionales rompen dicho enfoque, lo que resulta un inconveniente para su asimilación desde una perspectiva lógica. El aprendizaje *perfecto* queda todavía lejos. Por lo tanto, los profesores no podemos acogernos aún a un solo método para aplicarlo en el aula, y con el que obtener inmejorables resultados. Una combinación cuidadosa de métodos con base comunicativa es a lo que más podemos acercarnos. Hoy por hoy, la tan anhelada enseñanza eficaz necesita más investigación.

Por nuestra parte creemos que la creación o el seguimiento de un diseño curricular de perfil nocional-funcional es crucial para alcanzar unos objetivos establecidos de comunicación

dentro de niveles específicos. La contextualización de conceptos lingüísticos y léxicos se hace imprescindible. Paralelamente, los procesos receptivos se establecen con anterioridad a los productivos y se aconseja un período de comprensión de duración variable, hasta que el alumno está preparado para producir oralmente en la lengua extranjera. Con ello se asegura una mejor pronunciación y una mayor interacción en la comunicación (Krashen 1982, Krashen y Terrell 1983).

Por otro lado, podemos concluir que la enseñanza de lenguas extranjeras ya no está conceptualizada en términos de una única prescripción metodológica sin diferenciar (Stern 1992, 1983). Se puede atisbar un punto de vista de la enseñanza de lenguas más empírico y más diferenciador que puede ser aplicado con consistencia y comprensión a todas las situaciones de aprendizaje que pueden aparecer en la enseñanza de lenguas extranjeras. Paralelamente, no podemos olvidar la creciente importancia que el enfoque léxico/conversacional está teniendo dentro de los diseños curriculares (Hatch y Brown 1995), dando constancia de lo que tratamos de establecer en esta Tesis Doctoral: la primacía de la comprensión sobre la producción y los procesos que intervienen, como es el reconocimiento léxico. Dada la importancia crucial del tema, dedicamos, más adelante, un capítulo de la presente Tesis Doctoral al enfoque léxico.

En este primer capítulo hemos comentado la analogía que Lee y VanPatten realizan sobre la gasolina y el coche, y el *input* y las lenguas extranjeras. Estamos de acuerdo en que sin una cantidad y tipo de *input* apropiado, el estado de aprendizaje tampoco es el apropiado. De forma paralela y muy cercana a tal analogía, Brown (1994³: 295) expone la ecología de la adquisición de la L2, realizando una cuidada representación del aprendizaje en términos ecológicos y humanistas. Según el autor, dicho enfoque es el producto de su espíritu rebelde y pretende romper con la complejidad de los modelos en forma de cuadros mecánicos sobre la adquisición de L2 con los que estamos acostumbrados a tratar. Brown afirma que el cerebro humano se encuentra *bioprogramado* para las lenguas, quizá de forma similar a la bioprogramación de las semillas de las flores, cuya genética las predispone para proporcionar, en diferentes etapas, raíces, tallos, ramas, hojas y flores. Todo es una gran metáfora de la que se puede sacar partido para crear un mejor *input*, estrategias efectivas y contexto positivo con el fin de obtener un *crecimiento* óptimo, y que resume e ilustra de forma clara todo lo expuesto en este primer capítulo:

The Ecology of Language Acquisition
(Brown 1994³: 296)

TPR

walk
draw
get
stop
take
turn around
open
move

“ I will not try to hold a sharp distinction between perception and comprehension. We will consider the study of language perception as the domain of psycholinguistics, which tries to explain the processes through which a sequence of spoken language or piece of written text is segmented, interpreted and given a mental representation”.

Flores d'Arcais (1988: 98)

2.0. Introducción

Hemos visto en el primer capítulo que la enseñanza de las lenguas extranjeras ha tenido, y aún tiene, una tendencia a balancearse como un péndulo, a veces suscitando cambios radicales en movimientos que oscilan desde un extremo del *continuum* al otro. Lightbown (1986: 8) lo expresa magistralmente en la siguiente cita:

“The tendency for pendulum swing in language teaching is seen in the view that if correcting everything (as in the audiolingual method) does not work, then the obvious thing to do is correct nothing”.

Los excesos de los enfoques audiolingual y audio-visual, condujeron a la aparición de un movimiento pedagógico a favor de una mayor presencia de la cognición y la comunicación durante la segunda mitad de la década de los 70. Este movimiento derivó en el enfoque nocional funcional para la enseñanza de lenguas extranjeras que mantenía la dicotomía entre el significado y la forma, estableciendo clara prioridad del primero sobre el segundo (Abelló Contesse 1997). Ésta fue la puerta que abrió el camino a diferentes versiones del enfoque comunicativo, como la del *enfoque de comprensión* (Winitz 1981), el cual da primacía a las destrezas receptivas en los niveles iniciales, y que sirvió para ensalzar la importancia del significado y disminuir la preocupación por la forma lingüística. Ésta es la razón por la que en las décadas de los 70 y 80 las teorías sobre la percepción y otros mecanismos de cognición proliferaran hasta tal punto que se les haya dado un lugar prioritario en el campo de investigación de la enseñanza de lenguas

extranjeras (aunque, como ha quedado patente en el capítulo anterior, Gouin ya hablaba de percepciones de la lengua en el siglo pasado). Estas indagaciones han contribuido con importantes aportaciones: sabemos que cuando nos encontramos ante una palabra polisémica, es muy probable que todos sus significados se presenten disponibles ante el sistema de procesamiento, al menos durante un tiempo breve, independientemente del contexto (Swinney 1979). Asimismo, en cuanto a la percepción de la oración, sabemos cómo se tratan ciertas estructuras ambiguas y qué tipo de interpretaciones de la percepción se llevan a cabo durante la lectura (Frazier y Rayner 1982). Flores d'Arcais (1988) debate si el procesamiento del lenguaje se debe a un proceso autónomo o, por el contrario, interactivo. Es decir, si es el resultado de una serie de procesos dinamizados por un único componente, o si es un proceso que tiene lugar a través de la cooperación simultánea de diferentes factores cognitivos. Más recientemente, otros autores (Keysar et al. 1999, Sturt et al. 1999, Peerman, Content y Bonin 1998) encuentran modelos de procesamiento del lenguaje en los que se contemplan también los factores pragmáticos, las referencias definidas y el conocimiento compartido como elementos participantes en la comprensión.

Éstos son los temas que ocupan el presente capítulo. Comenzamos realizando un breve repaso de las teorías que estudian la percepción en la adquisición de la L1 (Corder 1967, Jakendoff 1994, Lennerberg 1967) y su relación con el aprendizaje de la L2 (Scovel 1988, Long 1990b, Johnson 1992). Entramos en el polémico debate que existe dentro de la psicolingüística sobre el funcionamiento del cerebro y los efectos de la manipulación del lenguaje (Pinker 1997, 1999, Marcus 1999, Hinton 1986, Saffran 1996). Seguidamente, ya que es una de las teorías principales que estudia la lengua como entidad global, trataremos la psicología de la forma, la organización sensorial y las entidades organizadas, así como la importancia de la asociación, la memoria y el contexto en tal teoría (Asher 1961, Köhler 1947). En un siguiente apartado, tratamos el condicionamiento lingüístico (Sapir-Whorf 1956, Jakendoff 1994), los modelos mentales que existen para percibir una lengua, la psicología del significado y el diccionario mental como pilares de los procesos receptivos. Repasamos los factores más importantes que participan en el proceso de percepción como son la relevancia, la inferencia, el conocimiento común, el entorno cognitivo (Sperber y Wilson 1986), la manifestación mutua y la pragmática (Gibbs y

Moise 1997, Nicholle y Clark 1999, Keysar et al. 1998). Finalmente, en el último apartado, analizamos las distintas tendencias que estudian la percepción auditiva de las lenguas extranjeras (McKay 1987, Jarvella y Deutsch 1987, Cutler 1987), los procesos psicológicos que en ella participan, y las asimetrías y paralelismos que existen entre la percepción y producción de una lengua (Brown 1987, Fodor y Pylishyn 1988, Garman 1990).

2.1. Las teorías de adquisición de la L1 y su relación con el aprendizaje de la L2

Como resultado del movimiento tan brusco que el péndulo de las teorías de las lenguas extranjeras al que nos hemos referido anteriormente tuvo en la década de los 70, la década de los 80 puso en tela de juicio la validez de la instrucción formal de las L2 en el aula. Una parte esencial de esta tendencia crítica tenía su origen en la afirmación de Corder (1967) de que la adquisición de la L1 de los niños y la de la L2 de los adultos era un proceso similar, noción que llegó a conocerse como la *hipótesis de L2=L1* (Abelló Contesse 1997). Sin embargo, existen diferentes teorías que hacen que nos encontremos ante un tema cuando menos polémico y que relacionamos estrechamente con la percepción de las L2: ¿Es la adquisición de una lengua L1 o L2 un proceso biológico?; ¿Es la percepción auditiva de la L1 un proceso similar a la percepción en el aprendizaje de la L2 o, por el contrario, son procesos distintos?; ¿Es la comprensión en el aprendizaje de la L2 un aspecto crucial a tener en cuenta como lo es en la adquisición de la L1?; ¿Dónde se enmarcan los lenguajes de signos?; ¿Cómo se relaciona todo esto?.

2.1.1. El período crítico

La teoría de la adquisición de la L1 se apoya en cuatro pilares y que podemos relacionar estrechamente con el aprendizaje de la L2 (Jakendoff 1994): 1. Los niños comprenden mucho más de lo que son capaces de imitar, demostrando así que han construido ciertas estructuras gramaticales. 2. Los niños no imitan simplemente lo que oyen, sino que constantemente producen enunciados nuevos con cierta estructura, lo que prueba que tienen una gramática mental. 3. Las estructuras de la producción oral son simplificadas, dejando atrás inflexiones, expresiones orales funcionales, e incluso limitando el vocabulario. 4. Sin embargo, sus estructuras tienen su propia vida, la cual no se puede inducir del *input*. Todas estas estructuras vienen de la gramática

universal y se encuentran en estrecha relación con los conceptos de estructura profunda (la representación sintáctica abstracta de la oración que especifica los factores en los que ésta se debe interpretar) y estructura superficial (la representación sintáctica de la oración, la cual da lugar a la producción fonológica de los componentes oracionales) de la gramática generativa.

A finales de los años 60, el neurolingüista Lenneberg (1967) afirmó que existe un *período crítico* para la adquisición de las lenguas, es decir, un período de tiempo en la infancia en que el cerebro está preparado para asimilar estructuras gramaticales y construirlas. Propuso que este período se extiende desde que el niño tiene dos años hasta los doce años, momento en que las personas dejan de aprender las lenguas sin esfuerzo. Es decir, existe un declive progresivo a la hora de aprender lenguas a partir de los dos años. Sin embargo, el hecho de que exista tal declive no resulta tan fácil de aceptar para otros muchos lingüistas como Jakendoff (1994). Así, la naturaleza nos ha brindado casos verdaderos de niños que por circunstancias extremas de su vida, no han sido expuestos a una lengua hasta pasada su pubertad¹ y después han sido capaces de adquirir una primera lengua aunque con limitaciones gramaticales y léxicas. Jakendoff apunta que existen aspectos del aprendizaje de las lenguas que no se relacionan con otros tipos de aprendizaje. Si ciertas partes del aprendizaje de las lenguas se paralizan a cierta edad biológica, mientras otros tipos de aprendizaje se mantienen intactos, entonces es que debe haber algo especial en el aprendizaje de las lenguas: una parte del cerebro está especializada en la adquisición de las lenguas, y éste, no sólo está genéticamente programado para aprenderlas, sino también programado para desconectarse.

Consecuentemente, investigadores de la adquisición de segundas lenguas (Scovel 1988, Long 1990, Johnson 1992), han considerado la posibilidad de extrapolar la hipótesis del período crítico a contextos de lenguas extranjeras. Así, el argumento clásico es que existe un *punto crítico* para la adquisición de lenguas extranjeras alrededor de la pubertad, pasado el cual la adquisición se hace mucho más difícil y el acento extranjero se hace más marcado. Brown (1994³) expone ciertas consideraciones de interés en el área de la adquisición de las L1 y L2 entre las que se encuentran:

¹ Véase el caso de Genie en Jakendoff (1994: 120).

1. **Consideraciones neurológicas:** la función del lenguaje se encuentra localizada en el hemisferio izquierdo. A medida que el cerebro humano madura se asignan ciertas funciones (lateralizan) al hemisferio izquierdo y otras al hemisferio derecho: las funciones intelectuales, las de lógica y las analíticas se localizan en el hemisferio izquierdo, mientras que el derecho se ocupa de las necesidades emocionales y sociales (Jacobs y Shumann 1992). Éstas funciones del cerebro se ilustran en el siguiente diagrama (Adams 1997: 193):

Este es un proceso que comienza hacia la edad de los dos años y continúa hasta la pubertad (Lenneberg 1967), aunque otros investigadores dan por terminado el proceso a la edad de los cinco años (Krashen 1973).

2. **Consideraciones psicométricas:** la investigación sobre la adquisición del control auténtico de la fonología de las lenguas extranjeras apoya la existencia de un período crítico, es decir, pasada la pubertad se hace más improbable que se pueda adquirir un acento cercano al nativo. Esto se debe a razones principalmente neuro-musculares del niño y a la plasticidad de los músculos faciales.
3. **Consideraciones cognitivas:** la cognición humana se desarrolla con rapidez a lo largo de los primeros dieciséis años, pasando a adoptar un progreso más lento durante la madurez. Piaget (1969) distingue varias etapas: la etapa sensomotriz que dura hasta los dos años, la

pre-operacional que se alarga hasta los siete años y la operacional que llega hasta los diecisiete años. Alrededor de la pubertad, según Piaget, es cuando la persona se capacita para la abstracción y el pensamiento formal.

4. **Consideraciones afectivas:** la autoestima, el egocentrismo, la extroversión, la inhibición, la ansiedad y la actitud entre otros factores influyen de una u otra forma en la adquisición de las lenguas extranjeras.
5. **Consideraciones lingüísticas:** los adultos, que se encuentran más seguros de su capacidad cognitiva, operan aparentemente a partir de la base sólida que les proporciona la lengua materna y así manifiestan más interferencia de la misma. Sin embargo, los adultos cometen ciertos errores que son el resultado de una *percepción creativa* de la segunda lengua, ya que intentan descubrir las reglas lingüísticas de forma independiente.

Tras haber expuesto las diferentes consideraciones a tener en cuenta en los procesos de adquisición de las lenguas, no podemos pasar por alto el reconocimiento de una lengua no verbal que, en organización y desarrollo, posee estrecha similitud con las lenguas verbales y, que, por tanto, respalda algunos de los argumentos principales dentro del campo de adquisición de lenguas: la existencia de una gramática mental y universal, y la predisposición biológica para la adquisición de las lenguas.

2.1.2. El lenguaje de signos

Una lengua es un sistema de signos verbales o no verbales. Por lo tanto, no podemos olvidar que, por citar un ejemplo muy ilustrativo, el lenguaje de signos de sordos es una lengua, y como tal debemos plantearla. La diferencia entre la lengua de signos (LS) y el español o el inglés es que el mensaje se emite y transmite a través de gestos corporales y se recibe por medio del sistema visual o táctil. El LS y la lengua hablada poseen similitudes patentes que han sido motivo de estudio durante años (Klima y Bellugi 1979, Schein 1984, Lane 1984, Groce 1985, Sacks 1990, Perlmutter 1991). Este fuerte interés continúa hoy, ya que en la psicolingüística actual se realizan multitud de investigaciones en torno a temas como el desarrollo de la percepción auditiva-visual del discurso hablado (Burnham 1998), la ‘audición’ del lenguaje de signos

(Nishimura et al. 1999) o la percepción articulatoria en sordos y discapacitados auditivos (Ando et al. 1999). El lenguaje de signos aporta argumentos sólidos que respaldan algunas de las hipótesis fundamentales de adquisición de las lenguas, como son las de la gramática mental, la predisposición biológica y la gramática universal (Jakendoff 1994):

- La hipótesis de la gramática mental: ¿Qué capacita a los sordos para hablar y comprender un número indefinido de oraciones? Obviamente, no las memorizan todas, sino que poseen una gramática mental compuesta por un vocabulario corporal y un conjunto de estructuras para combinarlo de forma que va más allá de la realización de gestos sencillos.
- La hipótesis de la predisposición biológica: ¿Y cómo adquieren tales estructuras? La situación se puede comparar a la de los hijos de inmigrantes que tienen que aprender la lengua en la que se sumergen, con la diferencia de que el lenguaje de signos es una L1 y la lengua de los inmigrantes es una L2.
- La hipótesis de la gramática universal: Se puede afirmar que la gramática universal del lenguaje de signos es la misma que la de las lenguas verbales, ya que los sordos aprenden la LS con la que estén en contacto (*American Sign Language* en Estados Unidos, o el lenguaje de sordos español en España) es decir, los niños están preparados biológicamente para aprender una lengua, ya sea verbal o no. La adaptación principal de las LS es la de reemplazar las características distintivas de articulación vocálica por las de articulación corporal.

En consecuencia, podemos concluir que las lenguas de signos enfatizan el hecho de que la organización lingüística es abstracta e independiente de la modalidad sensomotriz . Al usar una lengua estamos haciendo mucho más que asociar sonidos/signos con significados: nuestra mente inconscientemente crea estructuras que aportan significado a las estructuras sensoriales, como podemos comprobar en el siguiente esquema de organización de las lenguas habladas y de signos (Jakendoff 1994: 98):

2.1.3. El cerebro y la manipulación del lenguaje

El cerebro funciona como un sistema de símbolos manipuladores. El poder abstracto y abierto de la lengua humana viene de un sistema de reglas y de variables manipuladoras. Los elementos gramaticales aparecen de forma lineal en la oración simple, y se puede generalizar que esta regularidad es aplicable a elementos que son diferentes en sonido, significado y longitud (Pinker 1999). Aunque los científicos cognitivistas creen que la mente humana es un sistema híbrido que usa reglas y asociaciones (Amstrong et al. 1983, Pinker 1997, Marcus 1999), otros científicos (Hinton et al. 1986) prefieren mantener las redes de asociación como el elemento fundamental de cognición, y sugieren que los seres humanos no razonan mediante reglas de forma natural e innata, sino que éstas emergen más tarde como resultado de la educación y la interacción en la sociedad.

La adquisición de la lengua requiere la combinación de dos tipos de mecanismos: los independientes de experiencia y los dependientes de experiencia. La mayoría de los lingüistas

enfatan la importancia de los mecanismos independientes de experiencia (Bickerton 1984, Chomsky 1981, Fodor 1983, Gleitman y Liberman 1995). Sin embargo, Saffran et al. (1996), investigaron recientemente la naturaleza de los *factores dependientes de experiencia* que aparecen en el proceso de adquisición de la lengua. En un primer experimento, 24 bebés de ocho meses procedentes de familias y entornos norteamericanos escucharon dos minutos de discurso continuo producido por un sintetizador consistente en cuatro palabras sin sentido de tres sílabas cada una, con repetición aleatoria. El sintetizador no aportaba información auditiva sobre los límites de las palabras, resultando en un discurso continuado sin pausas, sin ritmo o reglas prosódicas. Los bebés demostraron una discriminación importante entre los estímulos de palabras y los de otros sonidos que no formaban palabras reales, escuchando estos últimos durante un período de tiempo más largo. Esto indica que los bebés de ocho meses perciben, por tanto, la diferencia entre el orden silábico nuevo y el que les es familiar. El segundo experimento examinó si 24 bebés podían realizar las computaciones estadísticas que se requieren para distinguir las palabras de entre los sonidos continuados de sílabas. Esta vez, el sintetizador proporcionaba dos palabras y dos fragmentos de palabra creados uniendo la última sílaba de una palabra con la primera de la siguiente. Los bebés demostraron una discriminación significativa entre los dos tipos de estímulos, prestando más atención a los estímulos de los fragmentos de palabras. Esto indica que los bebés de ocho meses son capaces de distinguir las palabras de las que no lo son aunque no las hayan oído antes, lo que ratifica la existencia de un mecanismo innato para la adquisición de la lengua.

En esta misma línea, Marcus et al. (1999) dan un giro al punto de vista de la neurología, y apuntan que el cerebro funciona de forma similar a una computadora digital. Acaban de demostrar que uno de los mecanismos que hace que los ordenadores sean *inteligentes* - manipular los sistemas según las reglas- también puede ser un mecanismo básico de la mente humana. En un experimento realizado con bebés de siete meses se demostró que éstos podían abstraer reglas simples de los sonidos de la lengua. De esta forma, se sugiere que la formación de reglas existe desde el principio. Los niños de esa edad están empezando a fragmentar las ‘palabras’ del discurso, aunque no lo puedan entender todavía. Para el experimento, Marcus et al. (1999) presentaron un estímulo a 16 bebés de familia y entorno norteamericanos. Tal estímulo

se repitió hasta que los bebés se aburrieron, para seguir después con otro estímulo del mismo tipo o de otro diferente. Si los bebés atienden durante más tiempo al estímulo diferente, entonces es que los deben de estar diferenciando. Los estímulos formaban frases con la secuencias ABA ('ga ti ga' y 'li na li') y ABB ('wo fe fe'). Los bebés prestaron atención durante más tiempo a las secuencias distintas, demostrando que se dieron cuenta del cambio. El experimento se repitió varias veces para asegurar que los bebés no habían memorizado fragmentos de la lengua (AB) o que les gustaban más unos sonidos que otros. Marcus et al. no concluyen que los bebés carecen de habilidad para asociar formas, ni que el aprendizaje de reglas en este experimento es el mismo que el que los bebés usan para la adquisición de la lengua más tarde. Lo que ellos quieren demostrar es la habilidad humana de reconocer estructuras de estímulos abstractos que traspasa el contenido sensorial. La manera en la que esto se lleva a cabo en el cerebro sigue siendo un misterio. Y como Pinker (1999: 41) bien señala: "Marcus et al.'s experiment is a reminder that humans also think in abstractions, rules and variables, and it is a challenge to figure out how we do so".

Así, ya hemos visto que la psicología cognitiva considera la mente humana como una máquina y explica sus teorías como modelos computacionales que generen la conducta. Esta ciencia piensa en términos de procesos y representaciones mentales, desacreditando una postura conductista radical y apuntando a los procesos básicos de generalización y subsunción. En la primera mitad del siglo se desarrollaron teorías sobre la percepción humana que defendían la percepción del mundo como un todo.

2.2. La percepción global: lateralización de hemisferios

Para poder relacionar la percepción humana en su sentido más amplio con la percepción de la lengua en sí, es indispensable remontarnos a los estudios pioneros de la psicología de la forma, que revolucionó los estudios sobre la percepción humana durante los años 40, dándole un enfoque global a la percepción del mundo que nos rodea. Así, encontramos a expertos en la materia como Köhler (1942) y Asher (1961) que defendieron el aprendizaje global de las lenguas extranjeras, rechazando los procesos conexionistas.

2.2.1. Asher: el aprendizaje al primer intento

La hipótesis del aprendizaje al primer intento mantiene que cuantas más veces sean necesarias para retener un concepto, más dificultad se tiene para internalizarlo (Asher 1961). Aunque esta hipótesis era una idea nueva en los 60, había sido debatida anteriormente por dos grupos de psicólogos de tendencia opuesta: los asociacionistas mantenían que el aprendizaje se llevaba a cabo de manera progresiva, es decir, con cada exposición al objetivo se fortalecía la asociación y el aprendizaje. Cada intento por aprender hacía que se formaran hábitos. En el lado opuesto, los psicólogos de la forma afirmaban que el aprendizaje ocurría al primer intento. Wolfgang Köhler en los años 40 (1947, en Asher 1961) demostró el fenómeno *ahá* con un problema que le presentó a un mono: le puso plátanos fuera de la jaula y le puso un palo a su alcance. El mono intentó alcanzar los plátanos una y otra vez sin conseguirlo. Seguidamente cogió el palo y empezó a jugar con él hasta que la idea de utilizarlo para alcanzar los plátanos le vino a la mente de repente y consiguió su propósito.

Los psicólogos de la forma afirman que cuando el aprendizaje ocurre, lo hace en un *flash*, en un instante. Además, mantienen que la exposición frecuente para asociar dos elementos de información es superficial. Así, Wertheimer (1959) ilustró en su libro *Productive Thinking*, que para que una persona consiga un aprendizaje auténtico, debe comprender la estructura interna. La oposición entre los asociacionistas y psicólogos de la forma lleva produciéndose varias décadas. Para Asher (1977) es obvio que tal oposición se produjo porque los asociacionistas utilizaron pruebas verbales en sus experimentos mientras que los seguidores de la filosofía de la *Gestalt* usaron pruebas visuales. De aquí se puede derivar que el primer grupo estaba explorando el hemisferio izquierdo del cerebro mientras el segundo investigaba el hemisferio derecho. El *input* que se aporta al lado izquierdo se asimila tras un proceso lento, ya que se produce una resistencia hacia la información nueva. Por el contrario, el hemisferio derecho acoge la nueva información en un instante/*flash*. Es comprensible, así, que los dos grupos no se pudieran poner de acuerdo, hasta que más tarde el profesor Roger Sperry investigara la independencia de los dos hemisferios (Asher 1977: 13).

En los años 60, Asher (1963b) mencionaba que la práctica antes del aprendizaje constituía un detrimento para la retención de la información. Las condiciones óptimas producirían

tal retención en tan sólo un intento. Asher expuso un modelo sobre el aprendizaje como resolución de problemas, el cual ayudaría a conseguir el aprendizaje al primer intento. El modelo funcionaba de la siguiente manera: el aprendizaje, según Asher, significa internalizar un concepto existente. Solucionar un problema conduce a que se arregle un concepto existente que produce tensión. Cuando se consigue internalizar tal concepto, se produce lo que se llama “constante del concepto” (Asher 1977: 14). El concepto tiene entonces su propia vida y se resiste a cualquier amenaza que atente contra su existencia. Si consideramos el modelo de lateralización del cerebro, el hemisferio izquierdo se resistirá a la internalización de información nueva, pero una vez que la idea se encuentra incorporada, se volverá a resistir a ser cambiada o prescindir de tal idea. Es difícil para el hemisferio izquierdo aceptar cualquier modificación. Esa es la razón por la que se necesitan ciertas estrategias de aprendizaje como la lluvia de ideas (*brainstorming*) en la que se apoya la creencia de que cuantas más ideas, mejor (Osborn 1957).

Asher en un trabajo no publicado en los años 50, “A symbolic logic theory of perception” (en Asher 1977), expuso la siguiente idea: cuando aprendemos un concepto, las condiciones de aprendizaje pueden modificarlo, es decir, pueden tener transferencia tanto positiva como negativa. Si ésta es positiva, entonces un concepto futuro podrá ser asimilado en menos exposiciones, mientras que si es negativa, la asimilación requerirá más exposiciones. Asher se preguntaba cuál sería el contexto ideal para el aprendizaje y sugería que las ilusiones ópticas pueden ser explicadas mediante una lógica de alta velocidad que la mente usa para procesar todos los datos que entran (véase Asher 1977: 1-16). Si esto es así, entonces también se puede aplicar al aprendizaje verbal.

2.2.2. Köhler: la organización sensorial

La teoría de la forma sostiene que las entidades sensoriales han adquirido nombres, se han convertido en símbolos y tienen usos prácticos. Además, afirma que es precisamente la segregación original del *todo* lo que hace posible que el mundo sensorial aparezca tan lleno de color y de significado para el hombre, ya que, al entrar gradualmente en el campo sensorial, el *significado* sigue las líneas dibujadas por la organización sensorial (Köhler 1947). Köhler, uno de los pioneros en dicha teoría, enfatiza el hecho de que la organización sensorial constituye una

característica del sistema nervioso. De igual forma, afirma que en la fórmula estímulo-respuesta que los asociacionistas defienden, el término *estímulo* se usa de una manera muy amplia. Sin embargo, los psicólogos de la Forma afirman que cuando el término se toma en el sentido más estricto de la palabra, no es generalmente el estímulo el que genera la respuesta. Así, si hablamos de la visión, el organismo tiende a responder a millones de estímulos a la vez. Las operaciones en el sistema nervioso no están, de ninguna manera, restringidas a procesos locales primitivos. No es una caja en la que los conductores con funciones diferentes se montan de alguna manera para trabajar juntos, sino que responde a una situación de hechos sensoriales, organizados y finalmente de hábitos, dependiendo esta última de la organización. Su objetivo principal es el de indicar las partes genuinas del todo en lugar de las ficticias. Todas las cosas visuales son tales en los campos en los que ocurren, y la mayoría de las cosas tienen partes subordinadas. El mismo principio de la organización se refiere a la segregación de tales partes así como a su carácter unitario.

Así, la *Gestalt* afirma que cuando la organización aparece de manera natural y de forma profunda, la asociación ocurre espontáneamente, hecho que se relaciona de lleno con la existencia de unos modelos en la mente que se encargan de relacionar lenguaje y pensamiento y de organizar la percepción, cognición y comprensión del lenguaje.

2.3. Lenguaje y pensamiento: el condicionamiento lingüístico

El ser humano comprende el mundo y las lenguas mediante la construcción de modelos que funcionan en la mente. Pero, ya que estos modelos están incompletos, son más simples que las entidades que representan. Por lo tanto, los modelos contienen elementos que son imitaciones de la realidad, es decir, son procedimientos que imitan su comportamiento. La ciencia cognitiva propone un acercamiento mediante una organización funcional. Una teoría psicológica de los modelos mentales debería enumerar los elementos y operaciones a partir de la que los modelos mentales se pueden componer (Chomsky 1965).

2.3.1. Sapir-Whorf

¿Se considera hablar un idioma extranjero lo mismo que pensar como un nativo de esa lengua? Uno de los errores más comúnmente aceptados es tomar esta premisa como verdadera. Sin embargo, no es así, como se puede constatar en Lewald (1968): a menos que el alumno

adquiera el idioma en la cultura o país de origen de la lengua, los referentes culturales necesarios para comprender al hablante nativo además deben aprenderse. A mediados de la década de los 50, Whorf (1956), siguiendo los pasos de Sapir (1921), teorizó que la manera en que una comunidad que comparte la misma lengua –*speech community*– ve el mundo se refleja en las estructuras lingüísticas que utilizan. La implicación de esta teoría es que la realidad que se encuentra categorizada dentro de las estructuras de la lengua es una indicación de cómo los hablantes ven el mundo, y de cómo esta visión depende del sistema lingüístico que usan. Esto es lo que se llegó a conocer como la *hipótesis de Sapir-Whorf*. Según esta hipótesis, la proliferación de palabras que denotan la nieve en la lengua esquimal –más de 400– refleja la importancia de tal concepto en esta cultura. La percepción de los colores, espacio y tiempo difieren también entre las culturas. Según Seeley (1993), la dificultad reside en poder demostrar la asociación entre lengua y cultura. El hecho de que la estructura lingüística de algunas lenguas haga posible que el hablante se convierta en el objeto de la acción (*The glass broke on me*) no demuestra que el hablante vea la naturaleza como agente activo y al ser humano como agente pasivo (Seeley 1966). Sin embargo, la hipótesis de Sapir-Worf ha sido y es aceptada por muchos teóricos de lenguas, ya que, como recuerda Seeley (1993), se olvida su naturaleza especulativa. Algunos de los trabajos que tratan este tema no dudan en ponerlo en tela de juicio y dar pasos cautelosos hacia su posible, que no probable, aceptación (Hoiyer 1954, Carroll 1956, Gumperz and Hymes 1964, Gutiérrez López 1975, Grace 1987, Schultz 1990). Sin embargo, podemos y debemos justificar la importancia de esta teoría con una cita de Farb (1973: 186) en la que se resume una gran verdad:

“The true value of Whorf’s theories is not the one he worked so painstakingly to demonstrate that language tyrannizes speakers by forcing them to think in certain ways. Rather, his work emphasizes something of even greater importance: the close alliance between language and the culture of speech community”.

2.3.2. Jakendoff

En línea opuesta a la hipótesis de Sapir-Whorf se encuentra Jakendoff (1994) quien parte de la premisa de que el lenguaje y el pensamiento son formas distintas de representar la

información mental. La razón principal que el autor aporta a este respecto es que cualquier cosa que podemos decir en una lengua puede ser *traducida* a otra preservando el pensamiento que el lenguaje original conlleva. Esto quiere decir que los pensamientos deben ser neutrales hacia cualquier lengua, sin importar la estructura gramatical, o el tipo de traducción que requiera. Una segunda razón por la que Jakendoff separa el lenguaje del pensamiento es que la estructura gramatical de la lengua se construye a partir de nombres, verbos, proposiciones, etc., mientras que el pensamiento se basa en *conceptos* y *acciones*. Al contrario que el lenguaje, la música o la visión, el pensamiento no se ha podido localizar especializado en ninguna parte del cerebro hasta ahora.

Una de las interrogantes más comunes que lingüistas y psicólogos se han estado planteando durante las últimas décadas es el grado de responsabilidad que la lengua tiene en la naturaleza humana; es decir, cómo afecta el hecho de que hablemos y comprendamos una determinada lengua en la experiencia humana (Jakendoff 1994). La mayor ventaja que nos brinda la lengua a los humanos es que nos permite pensar. Esta es una idea generalizada que Jakendoff rebate. Sin embargo, no se puede negar que cualquiera que sea la relación entre pensamiento y lengua, la existencia humana se encuentra profundamente afectada por la habilidad de hablar y comprender lenguas.

Los parámetros básicos que soportan la teoría de la habilidad del lenguaje se presentaron a finales de los años 50 y principios de los 60. Como hemos visto, Chomsky (1965) ofreció un argumento a favor de la gramática mental, y mantenía que la variedad expresiva del uso del lenguaje implica que el cerebro contiene un conjunto de principios gramaticales inconscientes. También dio un argumento a favor del conocimiento innato y afirmó que la manera en que los niños aprenden a hablar implica que el cerebro humano contiene una especialización genética para la lengua. Jakendoff presenta un tercer argumento a favor de la construcción de la experiencia y sostiene que nuestra experiencia del mundo se construye activamente por los principios inconscientes que operan en el cerebro. Así, aporta la siguiente fórmula que ilustra lo expuesto:

$\text{gramática mental} = \text{parte innata (gramática universal)} + \text{la parte aprendida.}$
--

De este modo, se pregunta cómo se divide la gramática mental entre la parte innata y la aprendida, y expone tres criterios: 1. Si la lengua es diferente de otras lenguas, el niño debe ser capaz de adquirir esta inferencia, así que debe pertenecer a la parte aprendida. 2. Si ciertos aspectos de todas las lenguas son similares, entonces es probable que pertenezcan a la parte innata, aunque siempre existe la posibilidad de que sea pura coincidencia. 3. Si existe un aspecto de la lengua que el niño no puede comprender auditivamente, entonces tiene que pertenecer a la parte innata de la misma.

Siguiendo en esta línea, la hipótesis de la *modularidad* (Fodor 1983) expresa la idea de que el cerebro está dividido en unidades o módulos, los cuales tienen la capacidad de tratar con un cierto tipo de información especializada. La naturaleza del circuito que hay en el interior de cada módulo es absolutamente crucial, ya que es éste el que actúa como procesador fonológico o como identificador visual. Así, la hipótesis de la modularidad se conecta con la hipótesis genética, la idea de que una gran parte de la estructura de la lengua es transmitida genéticamente, a través de la herencia de la estructura del cerebro: cuantas más partes especializadas tiene el cerebro, menos probable es que éstas se adquieran a través del aprendizaje, especialmente si hablamos del tipo estímulo-respuesta. Así, la percepción y la producción del lenguaje requieren elementos especializados para procesar la información en diferentes formatos y para traducir la información de un formato a otro.

2.3.3. El diccionario mental y la psicología del significado

La psicología recoge tres teorías que tratan de explicar cómo se representan las expresiones orales en la mente. Las tres teorías asumen que el significado se representa a través de ciertas expresiones dentro de un lenguaje mental, divergen del vocabulario de tal lengua, y también difieren en cómo se hacen las inferencias que se basan en los significados de las expresiones orales. Pero, las tres teorías tienen algo en común y es que su función principal es la de estudiar la percepción de las propiedades semánticas como la anomalía y la ambigüedad, y las relaciones semánticas como la sinonimia y la paráfrasis, y que no toman ninguna postura ante cómo se relaciona el lenguaje con el mundo:

- **Teoría de la descomposición léxica: el diccionario mental**

Esta teoría parte de Katz y Fodor (1963), quienes afirmaron que las expresiones orales se representan en un *diccionario mental* que descompone los significados en componentes semánticos. Asumieron que la interpretación semántica de una oración se obtiene reemplazando sus expresiones orales con otras representaciones semánticas y combinándolas de acuerdo con la estructura sintáctica de la oración. También sugirieron que la representación semántica de la palabra básicamente abarca un grupo de elementos estructurados, es decir, unos marcadores semánticos, los cuales descomponen su significado en otros constituyentes semánticos más primitivos, es decir, los significados se descomponen en un grupo de universales lingüísticos y componentes innatos.

- **Teoría de las redes semánticas**

Varias teorías psicológicas del significado (Quilliam 1968) han usado las redes semánticas, las cuales son principalmente utilizadas para representar números altos de hechos interrelacionados de modo que puedan ser interrogados fácilmente por un programa informático. Aunque este trabajo se concibió originalmente como un ejercicio dentro de la inteligencia artificial, Collins y Quillian (1972) lo usaron como base para modelo del comportamiento humano. Asumieron que el significado de una palabra es un grupo de asociaciones verbales, las cuales conllevan una gran variedad de uniones de asociación, como la inclusión dentro de una clase, la propiedad y otras variables.

- **Teoría de los postulados del significado: el idioma mental**

Un postulado del significado es una suposición que limita las interpretaciones modeloteóricas de una lengua e, incuestionablemente, realiza un papel muy útil en la semántica formal. Sin embargo, también se han usado como base para las teorías psicológicas del significado (Kintsch 1974, Fodor, Fodor y Garrett 1975) que asumen que la comprensión consiste en traducir la lengua hablada a lenguaje mental en el que la representación de la oración es muy similar a la estructura superficial. Cada morfema dentro del vocabulario del lenguaje natural está

representado por un elemento correspondiente sin analizar en el idioma mental (*mentalese*). Las expresiones orales del lenguaje natural tienen una correspondencia paralela a las expresiones orales del idioma mental. Así, la teoría sugiere que cualquier palabra, como por ejemplo *rojo*, no se debe traducir a componentes del significado sino a una entrada correspondiente (Johnson-Laird 1983).

Hemos dejado claro que existe una estructura léxica en la mente que sirve de base fundamental para el desarrollo de la lengua y de la percepción de ésta. En los procesos receptivos se suceden diversos factores que influyen en la comprensión en el aprendizaje de la lengua en mayor o menor medida, y que ratifican, una vez más, la complejidad del tema que estamos tratando.

2.4. Factores que participan en los procesos de comprensión

Queremos dejar patente en el presente trabajo que los procesos de comprensión son cruciales para la adquisición de las lenguas. Éstos son procesos complicados, en los que multitud de factores participan, como ya hemos mencionado. En esta sección presentamos algunos de los modelos que se encargan de exponer tales factores. El primero es un modelo que parte de la década de los 80, mientras que el segundo grupo se ha desarrollado a las puertas del 2000.

2.4.1. La década de los 80: el modelo de Sperber y Wilson

Sperber y Wilson (1986) presentan lo que ellos llamaron un nuevo acercamiento al estudio de la comunicación humana. Este acercamiento se basa en la cognición humana a la que le dan un papel principal, ya que mantiene que los procesos cognitivos están dispuestos a conseguir el efecto cognitivo mayor posible a través del menor esfuerzo procesador. Para ello, se dan ciertos factores o principios que participan en los procesos de comprensión de la lengua, y que son cruciales para la interpretación del mensaje:

- **El principio de relevancia**

Para interpretar el mensaje, el individuo debe enfocar su atención en lo que parece ser la información más relevante, ya que comunicar implica aportar una información relevante. Esta idea

central, la información comunicada garantiza la relevancia, es lo que ellos llamaron principio de *relevancia* y establece que éste es fundamental para la comunicación humana.

La comunicación es un proceso que conlleva dos elementos que procesa la información: un elemento modifica el medio físico del otro. Como resultado, el segundo elemento construye representaciones similares a las representaciones que ya están almacenadas en el primer elemento. La comunicación oral es una modificación que el hablante realiza del medio acústico del oyente, lo que hace que el oyente reciba pensamientos similares a los del hablante. El estudio de la comunicación plantea dos preguntas: qué es lo que se comunica y cómo se llega a conseguir la comunicación. Algunas de las respuestas a la primera pregunta son significados, proposiciones, ideas, creencias, actitudes o emociones, es decir, pensamientos (representaciones conceptuales), suposiciones (pensamientos tratados por el individuo como representaciones de la palabra real) e información (real y probable).

- **El principio de inferencia**

Sperber y Wilson presentan un modelo de habilidades de inferencia que se recogen en los procesos de comprensión. En primer lugar, asumen que estos procesos no se pueden demostrar, ya que, incluso bajo las condiciones óptimas, la comunicación puede fallar debido a la falta de descodificación o deducción de la intención del hablante por parte del receptor. En segundo lugar, explícitamente asumen que cualquier información conceptualmente representada hacia el receptor puede ser utilizada como premisa en el proceso de inferencia, es decir, asumen que el proceso de comprensión por inferencia es global y no local: un proceso local es descontextualizado o sensible sólo a información contextualizada dentro de un campo específico, y un proceso global tiene un acceso libre a toda la información conceptual de la memoria. Así, los autores hablan de un proceso de *inferencia no-demostrativa* y hacen una clara distinción entre procesos centrales y procesos de recogida de información (*input*), procesos perceptivos o periféricos, ya que la psicología cognitiva actual les presta mucha atención. En líneas generales, los procesos de recogida de información son de alguna manera procesos de descodificación especializados, mientras que los procesos centrales son de alguna forma procesos no especializados de procesos de inferencia.

Fodor (1983) apunta que mientras algo se conoce sobre cómo opera el sistema de percepción, muy poco se sabe sobre los procesos de pensamiento centrales, los cuales integran la información derivada del sistema de percepción con la información que se encuentra almacenada en la memoria, y realiza una serie de operaciones por inferencia. Así, la *inferencia* es el proceso por el que una suposición se acepta como verdadera según la fuerza de la verdad o probabilidad de otra suposición. Otra de las formas es la *percepción*, que es un proceso por el que una suposición se acepta como verdadera o probable según la fuerza de una experiencia *cognitiva no conceptual*. La inferencia demostrativa es la única forma de inferencia que se comprende bien y consiste en la aplicación de reglas de deducción a un conjunto de premisas iniciales.

Opuestamente, Grice (1975, 1978) y Lewis (1969, 1975) propusieron otro modelo de inferencia través del que mantienen que la comunicación se consigue mediante la interpretación y producción de la *evidencia*. Ambos modelos no son incompatibles sino que se pueden combinar de formas diferentes, ya que en los últimos veinte años el trabajo de los filósofos, pragmáticos y psicolingüistas ha demostrado que la comunicación verbal conlleva ambos procesos - los codificadores y los de inferencia-. Un código es un sistema que empareja mensajes con señales, permitiendo que dos elementos procesadores de información se comuniquen. Un mensaje es una representación interna del elemento que se comunica. Una señal es una modificación del entorno exterior que puede ser producida por un elemento y recibida por el otro. Desde el punto de vista de la comunicación lingüística, ésta se consigue mediante la codificación de pensamientos en sonidos y en la cultura occidental se ha convertido en un hecho más que una hipótesis. Sin embargo, tal como lo describen Sperber y Wilson, esta definición es un tanto inadecuada, ya que la comprensión conlleva más que el simple hecho de descodificar una señal lingüística.

- **El principio del contexto**

En cuanto a otra de las condiciones esenciales que Sperber y Wilson (1986) presentan para el proceso de la comprensión, el efecto del *contexto* es fundamental. A medida que la comunicación verbal se lleva a cabo, el receptor construye y más tarde procesa un cierto número de suposiciones. Éstas forman un contexto que va cambiando gradualmente, es decir, interpretar

información verbal conlleva algo más que identificar la suposición explícita: conlleva anteponer los efectos contextuales de tal suposición en un contexto determinado, mediante actos de comprensión tempranos. En algún momento del discurso, el receptor tiene en mente ciertas suposiciones que probablemente nunca hayan sido procesadas con anterioridad y posiblemente nunca sean procesadas otra vez. Al procesar las implicaciones sintácticas, se puede adquirir más información que puede ser perdida para siempre cuando ese conjunto de suposiciones se desuna y, por tanto, las suposiciones constituyentes o se olviden o se almacenen por separado en la memoria. Parten de la suposición de que todos tenemos intuiciones de relevancia que sistemáticamente distinguen entre la información importante de la que no lo es. Sin embargo, estas intuiciones no son fáciles de usar como evidencia, ya que el hecho de que ya exista un concepto lingüístico de relevancia es más un obstáculo que una ayuda. Además, las intuiciones de relevancia dependen del contexto y no hay modo de controlar qué contexto tiene una persona en mente en un momento dado; por lo tanto, una suposición es relevante dentro de un contexto sólo si tiene un efecto contextual en tal contexto. Esta definición refleja la intuición de que para que exista la relevancia dentro de un contexto, una suposición debe conectarse con tal contexto de alguna forma. Sin embargo, creen que esta definición de relevancia es incompleta por dos razones: la primera porque la relevancia es cuestión de grado o escala y segundo, porque la definición relaciona una suposición con un contexto, pero no se especifica cómo se determina tal contexto. Así, ellos añaden dos *extensiones* a la definición anterior de utilidad en el estudio de la comunicación y la cognición:

1. Extensión 1: Una suposición es relevante dentro de un contexto siempre que su efecto contextual sea amplio.
2. Extensión 2: Una suposición es relevante dentro de un contexto siempre que se requiera poco esfuerzo para el procesamiento en tal contexto.

Hasta ahora hemos observado que se acepta la visión generalizada de que el *contexto* en el que una suposición se interpreta está determinado de manera única. Hemos afirmado también que el contexto se forma antes del proceso de comprensión o incluso como una etapa preliminar. Sin embargo, se mantiene que no hay nada en la naturaleza del contexto o de la comprensión que

excluya la posibilidad de que la formación del contexto esté abierta a ciertas posibilidades y revisiones a lo largo del proceso de comprensión. Se asume que un paso crucial en el procesamiento de la información, y en particular de la información que se comunica verbalmente, es combinarla con un conjunto de suposiciones básicas cuidadosamente seleccionadas, el cual constituye entonces el contexto, en la memoria deductiva. Se sugiere que la elección del contexto para un proceso de inferencia en general, y para la comprensión en particular, está parcialmente determinado en cierto momento por los contenidos de la *memoria* del lado de la deducción, los almacenados a corto plazo para propósitos generales y los del vocabulario, y por la *información* que puede ser inmediatamente retenida por el medio ambiente. Estos factores determinan no sólo un único contexto sino una variedad de contextos.

Pero Sperber y Wilson van más allá y discuten la noción de la relevancia contextual del *individuo*. Demuestran la importancia crucial de la *organización del léxico* en la memoria en la búsqueda de la relevancia. De hecho, la relación entre la memoria y la relevancia es tan cercana que la teoría de la relevancia puede que abra nuevas puertas hacia la organización de la memoria en sí. Un ejemplo de ello es que la manera en que la información se divide puede ayudar o entorpecer la búsqueda de la relevancia. Un hablante no puede presentar una suposición al oyente. Todo lo más, puede presentar un estímulo, con la esperanza de que la percepción de éste por parte del oyente llegue a la modificación del entorno cognitivo y dar pie al desarrollo de los procesos cognitivos. Por parte del oyente, un estímulo inicialmente es sólo un fenómeno más, es decir, una característica perceptible del entorno físico. Llega a identificarse como estímulo sólo cuando se le reconoce como un fenómeno diseñado para obtener efectos cognitivos.

- **Los principios de entorno cognitivo y de manifestación compartida**

Sperber y Wilson (1986: 39) introducen los conceptos de entorno *cognitivo* y de *manifestación compartida*² dentro del estudio de la comunicación. Sugieren que lo que los fenómenos visibles son para la cognición visual lo que los hechos manifiestos son para la cognición conceptual, y los definen de la siguiente manera:

² *Cognitive environments y mutual manifestness* (Sperber y Wilson 1986: 38)

“A fact is manifest to an individual at a given time if and only if he is capable at that time of representing it mentally and accepting its representation as true or probably true. A cognitive environment of an individual is a set of facts that are manifest to him”.

Así, ser *manifiesto* es ser perceptible, ya que el entorno cognitivo del individuo es el conjunto de los hechos que éste puede percibir o inferir y es una función de su entorno físico y de sus habilidades cognitivas. Consiste no sólo en todos los hechos de los que él es consciente, sino también de los que es capaz de ser consciente. Así, la información que está memorizada es un componente de las habilidades cognitivas.

Por otro lado, elaboran la noción de lo que es manifiesto de dos formas diferentes: desde un punto de vista cognitivo, las suposiciones erróneas pueden ser confundidas con el conocimiento genuino, del mismo modo que las ilusiones ópticas se pueden confundir con la realidad. Por lo tanto, una suposición es un manifiesto en un entorno cognitivo si el ambiente provee la evidencia suficiente para su adopción. La noción que Sperber y Wilson tienen de lo que es ser *manifiesto* para el individuo es claramente más débil que la noción de lo que realmente se asume o se conoce. Un hecho puede ser manifiesto sin que se conozca; todos las suposiciones del individuo son manifiestas para él, pero muchas más suposiciones que él no ha hecho se le manifiestan también. De un modo más directo, conocer hechos conlleva tener una representación mental de ellos. En un sentido más débil, decir que un individuo conoce un hecho no implica necesariamente que él haya tenido una representación mental de tal hecho. Así, no se cuestionan que algo que pueda ser manifiesto se encuentre totalmente asumido, y, por lo tanto, un concepto de *manifestación compartida* que no sufra la misma irracionalidad psicológica que el *conocimiento compartido* o las *suposiciones compartidas*. Así, decir que dos personas comparten un entorno cognitivo no implica que hagan las mismas suposiciones sino que *sean capaces* de hacerlas. La comunicación requiere cierto grado de coordinación entre el comunicador y la audiencia a la hora de elegir un código y un contexto. El concepto de conocimiento mutuo se usa para explicar cómo se consigue tal coordinación, ya que si se ofrece suficiente conocimiento mutuo, el comunicador y la audiencia pueden hacer elecciones simétricas de *código* y *contexto*. Sin embargo, una noción realista de manifiesto mutuo no es lo suficientemente fuerte como para explicar tal coordinación simétrica.

2.4.2. Modelos de fin de siglo

Estudios más recientes han ido en la línea de elementos pragmático-referenciales, la *pragmática y el conocimiento compartido*, como elementos determinantes para la comprensión del discurso oral:

- **La pragmática**

Recientemente, Gibbs y Moise (1997) demostraron en varios estudios experimentales que la *pragmática* sí juega un papel importante en la intuición de las expresiones orales. Por ejemplo, considerando la expresión *Jane has three children*, según el punto de vista de Grice (1975, 1989), la interpretación de *Jane has exactly three children* surge de aplicar la información pragmática específica, a la que llama implicación conversacional. Sin embargo, Gibbs y Moise (1997), demostraron que no se equilibra un significado mínimo -*Jane has at least three children and may have more than three*- con lo que dice un hablante, sino que se asume que el significado pragmático enriquecido de *Jane has exactly three children* refleja lo que un hablante dice cuando produce *Jane has three children*. Gibbs y Moise (1997) también demostraron que se reconoce la distinción entre lo que el hablante dice y lo que ello implica en un contexto específico -por ejemplo, al decir *Jane has three children*, la implicación del hablante es que *Jane is married*, sin embargo el oyente entiende *Jane has exactly three children*. En líneas generales, estos resultados apoyan las teorías de la interpretación de la expresión oral en las que la pragmática extensamente influencia el entendimiento de lo que el hablante produce y también implica.

Sin embargo, Nicolle y Clark (1999) ponen este punto de vista -la intuición del hablante depende de la pragmática- en tela de juicio. Afirman que no está claro que los participantes que tomaron parte en los estudios de Gibbs y Moise (1997) discriminaron lo que realmente se decía de lo que se implicaba, y así, apuntan que de forma alternativa, se determina lo que se dice basándose en los principios de relevancia de Sperber y Wilson (1986). Nicolle y Clark (1999) mantienen que cuando se pide a una persona que elija la mejor paráfrasis de lo que dice un hablante, normalmente se elige la paráfrasis que más se asemeja a la expresión oral original para

mostrar relevancia, o bien que produzca los mismos efectos cognitivos que la expresión oral original. Nicolle y Clark presentan varios experimentos en los que piden a los participantes que distingan entre lo que se dice y lo que se comunica. Los resultados demuestran que normalmente no somos conscientes de tal distinción y lo que se dice como significado refleja mejor los efectos contextuales. Gibbs (1999) critica severamente la postura de Nicolle y Moise en el sentido de que rechaza que la teoría de la relevancia se pueda aplicar para llegar a predicciones experimentales sobre las intuiciones con significado pragmático del hablante.

- **El conocimiento compartido**

Keysar, Barr, Balin y Paek (1998), han publicado un estudio reciente sobre el papel que el *conocimiento compartido*³, es decir la información compartida, juega en el proceso de comprensión. Los autores asumen que el oyente se apoya en el principio del diseño óptimo y entienden el referente definido a través de la restricción de la búsqueda de referentes a entidades dentro del conocimiento común. Sin embargo, sus experimentos no aportan ninguna información sobre cuál es el papel que el conocimiento común juega en el proceso de comprensión y proponen un *modelo de ajuste* que asuma que el *conocimiento común* juega un papel de *corrector en la comprensión*, es decir, asume la operación de dos procesos durante la comprensión:

1. Una búsqueda rápida y no-restringida que interpreta el referente definido mediante la asignación de un referente sin contar con el conocimiento mutuo.
2. Un proceso de monitorización y ajuste que es sensible a consideraciones del conocimiento común.

Los dos procesos operan con continuidad y el proceso de búsqueda debe estar completado antes de que la información aparezca como dentro de un campo común.

³ Tomamos la definición de conocimiento compartido de Clark (1992: 3): “The common grounds between Ann and Bob, for example, is the sum of their mutual knowledge, mutual beliefs, and mutual suppositions”.

Tras haber analizado los factores que influyen o pueden influir en los procesos de comprensión, creemos oportuno dar paso a las teorías que estudian la percepción y la producción como procesos iguales o, por el contrario, desiguales, dando lugar a un polémico debate con importantes repercusiones investigadoras.

2.5. La percepción auditiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En la década de los 80, emergió un nuevo interés dentro del campo de la percepción y la producción de las lenguas. Este enfoque trata la percepción y la acción como procesos integrados e iguales, en lugar de separados y desiguales, como la psicología tradicional los había tomado (Jarvella y Deutsch 1987). La mayoría de los filósofos clásicos han separado los procesos que medían la percepción de los procesos que medían la acción en el mundo externo. La percepción era considerada el único medio por el que se adquiría conocimiento y, por lo tanto, precursor indispensable para la acción (Scheerer 1984). En el campo de la psicolingüística este fenómeno se ha concentrado mayormente en la percepción del lenguaje, en lugar de en la producción o en la relación entre los dos, y a menudo se les atribuyen funciones diferentes: los sistemas de percepción registran y construyen los significados para los eventos sensoriales, mientras que los sistemas motores traducen los objetivos a órdenes motoras.

2.5.1. Las teorías que relacionan la percepción y la producción de la lengua: asimetrías y paralelismos

“The kind of asymmetry illustrated here shows that a unitary conception of language structure in linguistic performance, or any view which pays insufficient attention to the specific psychological properties of the speaking process on the one side and the listening process on the other, will be inadequate, since it will fail to capture significant differences between them. Instead, it would seem necessary in actual language use to differentiate types or modes of linguistic processing” .

Mckay (1987, en Allport et al. 1987).

Según la opinión de Turvey (1977), la percepción y la realización no tienen ningún contacto dentro del sistema de procesamiento: el modo en que el sistema de percepción recibe la información ni influencia ni es influenciado por cómo el sistema motor hace uso de tal percepción. Este punto de vista ha sido fuertemente rebatido a finales de siglo y lo venimos defendiendo a lo largo de este capítulo. Dos teorías principales estudian la relación entre la percepción y la producción, y han surgido en el campo de la lingüística básicamente porque están íntimamente relacionadas y son difíciles de separar operacionalmente:

- **La teoría clásica de la percepción-producción**

Esta teoría fue motivada por el descubrimiento de Broca y Wernicke (Straight 1980) sobre los distintos tipos de afasia que aparecen a raíz de diferentes lesiones cerebrales y que, por tanto, indica que los sistemas de percepción y producción utilizan zonas distintas del cerebro a todos los niveles: anteriores estudios sobre el hemisferio izquierdo sugieren que la producción está localizada en una zona del cerebro y la producción en otra, pero estudios más recientes sugieren que la zona Broca, que en estudios clásicos se encargaba de la producción, ahora se ve estimulada también durante la comprensión (Lassen y Larsen 1980).

- **La antigua teoría motora de la percepción del lenguaje**

Esta teoría (Liberman et al. 1962) reconoce la importancia de las interacciones entre la habilidad para percibir y producir el lenguaje: las unidades motoras son distintas de las unidades perceptivas correspondientes, es decir, emplean componentes distintos, pero al menos algunos sonidos se perciben con la ayuda de los componentes que se usan para la producción. Sin embargo, en esta teoría, la producción sigue considerándose más importante que la percepción.

En la actualidad, existen posiciones muy diferentes, e incluso contrarias que se centran en la relación entre los procesos de percepción y los de producción. Jarvella y Deutsch (1987) mantienen que los procesos de percepción y producción son asimétricos y desiguales, y para ello demuestran que el hablante y el oyente procesan la estructura lingüística del lenguaje oral de maneras diferentes. Esta asimetría se debe añadir a la lista creciente de asimetrías que se han

encontrado entre los procesos receptivos y los productivos como la del efecto de la práctica de la comprensión auditiva (Mckay 1984), la de la diferencia entre el reconocimiento y la producción de vocabulario (Clark y Hevht 1983) y el hecho de que la percepción del lenguaje oral se produce más rápido que la producción del lenguaje oral (Folke y Sticht 1969).

Jarvella y Deutsch (1987) encontraron estructuras completamente asimétricas al repetir las mismas oraciones oralmente en tres experimentos. Una de las estructuras estudiadas conllevaba solamente la coordinación de sujetos, mientras que otra conllevaba el uso de la conjugación de frases nominales. Concluyeron que la primera estructura se iniciaba un cuarto de segundo más rápido al hablar y la segunda se verificaba un quinto de segundo más rápido al escuchar. Esta diferencia indica que la complejidad psicológica de las estructuras lingüísticas no se puede definir independientemente del uso que se les dé. Para el hablante, prepararse para usar una estructura puede llevarle tiempo relativamente, mientras que para el oyente, descifrar la misma estructura puede ahorrarle tiempo. Finalmente, hacen una apreciación importante acerca de los resultados obtenidos con sus experimentos que no podemos pasar por alto (Jarvella y Deutsch 1987: 57):

“How can one relate structural regularities in language, and their abstract representation in human mind, to the cognitive processes which are involved whenever language is ordinarily used? The kind of asymmetry illustrated here shows that a unitary conception of language structure in linguistic performance, or any view which pays insufficient attention to the specific psychological properties of the speaking process on the one hand and the listening process on the other, will be inadequate, since it will fail to capture significant differences between them. Instead, it would seem necessary in actual language use to differentiate types or modes of linguistic processing”.

En línea opuesta a Jarvella y Deutsch se encuentra Anne Cutler (1987) quien mantiene que la producción oral está sujeta al comportamiento de los procesos de percepción. El objetivo principal del hablante es la comunicación, y por eso, existen elecciones semánticas, sintácticas y léxicas que se dirigen a las necesidades del oyente. Haciendo uso de varios experimentos de laboratorio, Cutler (1987: 38) llega a estas conclusiones y añade:

“The demands of the perception process are operative, constraining word formation choices, blocking elisions and assimilations which might interfere with the recognition, prompting corrections of slips of the tongue only when comprehension is likely to be impaired”.

Aunque las separaciones entre las palabras ortográficas no ocurren claramente en el lenguaje de signos, los estudios sobre los procesos del ritmo sugieren que el oyente usa la información rítmica para fragmentar las señales y convertirlas en unidades léxicas. Entonces el proceso de percepción se sirve del proceso productivo a todos los efectos. Sin embargo, Cutler no niega que los factores de producción interna influyan negativamente en la producción en general. La regularidad del ritmo, por ejemplo, obviamente facilita la producción del lenguaje oral. Por lo tanto, Cutler concluye con su descubrimiento que los procesos de producción y percepción se encuentran a niveles de *cooperación* en lugar de competición.

En la sección anterior hemos analizado los distintos elementos lingüísticos que participan en los procesos de comprensión, y que se enmarcan en diferentes modelos de la década de los 80 y de los 90. En línea paralela encontramos una serie de procesos psicolingüísticos relacionados con la percepción que se ponen en funcionamiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras, los cuales no se encuentran exentos de polémica u oposición.

2.5.2. Las teorías de la comprensión: enfoques conexionista y psicolingüístico

Existen distintos enfoques que estudian la comprensión en el aprendizaje de las lenguas, como ya estamos viendo a lo largo del capítulo. Bartlett (1932) afirmó que se requiere un *enorme esfuerzo* para interpretar los significados. Brown (1994) se interesa más por los procesos por los que se llega al entendimiento que por caracterizar lo que se intenta conseguir como producto final. Afirma que el entendimiento no es un estado definitivo sino que está en continuo cambio, modificación y transformación. Así, sabemos que la comunicación no se obtiene sin el esfuerzo de los comunicadores y es una sistema de intercambio de energía que requiere que cada individuo trate de averiguar lo que la otra persona quiere decir en una situación específica (Reddy 1979).

Brown afirma que la comprensión del procedimiento es siempre más simple que otros procedimientos como el manipulativo o el narrativo. Cualquier género puede hacerse cognitivamente simple o más difícil por medio de la manipulación de ciertos parámetros como el número y la diferencia de los referentes, la simplicidad y complejidad de las relaciones espaciales, temporales, y causales, así como la identidad, similitud o incompatibilidad de la información nueva que ya se encuentra disponible para el oyente.

Por otro lado, para comprender un argumento, nos enfrentamos a una carga aún más cognitiva que ya se encuentra impuesta. Este género no está típicamente basado en la experiencia física del mundo en absoluto. Raramente se relaciona con el ámbito espacial como hacen los entendimientos del procedimiento y narrativos, y a menudo no está ordenado cronológicamente. Al contrario, se basa en secuencias racionales y lógicas. Comprender un argumento requiere la representación mental de ciertas premisas y recordarlas con precisión (Brown 1994). Las implicaciones que este tema tiene para la enseñanza de lenguas extranjeras son que la investigación nos capacita para identificar diferentes tipos de géneros literarios que los estudiantes trabajarán y disfrutarán con el propósito de comprender el lenguaje. Al mismo tiempo, ofrece al profesor una herramienta para identificar las dificultades conceptuales y preparar actividades para que los estudiantes saquen sus propias conclusiones e interpretaciones.

Consecuentemente, uno de los temas que más controversia está produciendo en los últimos años es la urgente necesidad de construir un acercamiento al entendimiento de las lenguas en términos de un procesamiento cognitivo (Brown et al., 1994). El *conexionismo* (Fodor y Pylyshyn, 1988) adopta una posición radical y opuesta a otros acercamientos anteriores en el tema de los procesamientos del lenguaje. Los modelos convencionales asumen que las reglas lingüísticas, junto con los símbolos (oraciones, frases, morfemas) que están manipulados por las reglas, son el motivo de investigación de la psicolingüística ya que, de algún modo, se deben representar en el cerebro. Este acercamiento de símbolos y reglas se estudia generalmente construyendo un modelo teórico que dé buena cuenta del comportamiento humano y comprobando algunos puntos cruciales por medio de experimentos de laboratorio. Sin embargo, el enfoque conexionista asume que las reglas y los símbolos lingüísticos no se representan directamente en el cerebro, sino que son categorías que se han inventado para describir la

estructura compleja de la red lingüística a partir de procesos que son mucho más simples. Estas redes de neuronas (nodos) tienen que ser modeladas en computadoras, ya que existen demasiadas operaciones ocurriendo al mismo tiempo para que el cerebro humano sea capaz de calcularlas. Sus propiedades han sido objeto de estudio no sólo en psicolingüística sino también en la inteligencia artificial y en la ingeniería computacional. En este campo investigador sobre el procesamiento del lenguaje, el mayor éxito hasta ahora es el del procesamiento en el nivel de la palabra (Brown et al. 1994, Colmenero Jiménez 1997).

No hay duda que la psicología, y en particular la psicolingüística -los estudios sobre los mecanismos mentales y los procesos que emergen en nuestra habilidad para usar el lenguaje- es una ciencia relativamente reciente. Aunque la enseñanza de lenguas extranjeras es una actividad mucho más antigua, un entendimiento psicolingüístico de esta es de gran valor en la enseñanza (Garman 1990). Así, el acercamiento conexionista, que trata de explicar el modo en que se modelan los procesos cognitivos, ha tomado gran auge en la última década, enfatizando la importancia del aprendizaje y, por lo tanto, atrayendo la atención de la lingüística aplicada (Spolsky 1988). La psicolingüística divide la comprensión del lenguaje en tres grupos: los procesos léxicos, los procesos sintácticos y los procesos lingüísticos. Los procesos mentales en los modelos conexionistas se enfocan de la siguiente manera: el enfoque tradicional explica nuestra habilidad para usar el lenguaje como la codificación de reglas en el aparato mental y que son analizadas por ciertos procesos en forma de recogida o salida de información.

Sin embargo, este enfoque simbólico ha sido puesto en tela de juicio por otro enfoque al que se le conoce como Proceso de Distribución Paralela (PDP) o Modelo de Red Neural (MRN). Los modelos conexionistas tienen sus orígenes en los modelos de comportamiento de computadoras siendo implementados con frecuencia como programas informáticos. Están formados por unidades de procesamiento cuyo comportamiento es similar al de una célula nerviosa del cerebro. Estas unidades están divididas en tres grupos: las unidades de recogida de información, las unidades ocultas y las unidades de salida de información (Garman 1990). La activación pasa de una célula a otra a través de conexiones, de ahí su nombre, que dependen del peso de las células, como se recoge en la siguiente figura:

(Garman 1990)

En el caso de la identificación de una palabra, el proceso parte de la percepción de tal palabra, ya sea visualmente o a través del sonido, la activación se expande por todas las conexiones entre las unidades, desde las unidades de recogida de información, pasando por las unidades escondidas hasta llegar a las de salida de información. En lo que concierne al aprendizaje de lenguas extranjeras, el vacío que existe entre el entendimiento de las lenguas en términos de la psicolingüística y su aplicación en programas pedagógicos sigue siendo considerable.

2.6. Conclusiones

Se ha dejado patente en este capítulo que la comprensión auditiva conlleva e implica un número variado de elementos psicolingüísticos. Éstos comienzan en la percepción y continúan a través de las cuatro áreas de comprensión (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica). El primer componente de la comprensión auditiva es la percepción, y ésta requiere que se distingan los estímulos significativos dentro de un río continuado de sonidos. La primera tarea del alumno principiante es la de percibir, es decir, extraer las unidades de significado de ese caudal de sonidos. Sin este primer paso, el proceso de enseñanza-aprendizaje es impensable.

El objetivo de definir la competencia de un hablante adulto da por hecho que la lengua es una entidad que se encuentra en la mente de cada hablante. La noción estructuralista trata la lengua como una entidad social. El resultado de esta perspectiva es que la mayoría de los lingüistas buscan sus explicaciones dentro del funcionamiento del cerebro. Sin embargo, aquellos que creen en la hipótesis de la autonomía abogan por una explicación puramente interna. El mundo externo también tiene un papel importante en la conceptualización de la lengua y, así la existencia de un nivel básico en la categorización es importante para los lingüistas, ya que el nivel genérico es el que posee mayor fuerza cognitiva, ofreciéndose así una explicación concerniente al desarrollo léxico, a la elección del vocabulario y a los efectos prototipo, como veremos en el siguiente capítulo.

En este capítulo se ha ratificado la importancia crucial del significado sobre la forma, y, por lo tanto de las destrezas receptivas, principalmente auditivas, sobre las productivas, en niveles iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor de la L2 debe disminuir la preocupación por la forma lingüística y ensalzar el significado, es decir, debe dirigir la enseñanza a desarrollar los mecanismos de cognición y percepción de los alumnos. Concluimos que, aunque el tema sigue siendo polémico, la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 son procesos parecidos, en los que la comprensión juega un papel prioritario. Creemos que el período crítico también se produce en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que si el aprendizaje comienza pasada la edad de la pubertad el acento se hace mucho más marcado y la adquisición del sistema fonológico y el aprendizaje en general se dificultan, debido a que los procesos de cognición, una vez pasadas las etapas sensomotriz, pre-operacional y operacional, adoptan un progreso más

lento. Los adultos también se apoyan en el sistema lingüístico de la L1 para el aprendizaje de la L2 de modo formal, dando lugar a procesos de interferencia. Asimismo, se concluye que la lengua es una entidad global, y que el aprendizaje se produce de modo conjunto, es decir, respaldamos los postulados de la psicología de la forma que recogen el contexto y algunos elementos externos (relevancia, inferencia, conocimiento común, el entorno cognitivo, la pragmática y la manifestación compartida) como factores esenciales para el desarrollo de la percepción de la lengua y la comunicación. Concluimos que el cerebro humano desarrolla un idioma mental (*mentalese*) cuya función es representar los significados, es decir, relacionar los signos y el contexto externos con su representación en imágenes internas, esto es, con sus respectivos componentes semánticos. Así, existe una estructura léxica en la mente que sirve de base fundamental para el desarrollo e interpretación de la lengua.

Debido a todo lo expuesto anteriormente, en el capítulo siguiente vamos a centrarnos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde una perspectiva léxico-semántica, es decir, dando al significado un papel principal y prioritario dentro de un contexto situacional, y que sirve de soporte sobre el que se desarrolla la lengua como un todo.

“Language is grammaticalized lexis, not lexicalized grammar.”

(Lewis 1993: 89)

3.0. Introducción

Tradicionalmente se ha considerado que la gramática y el vocabulario forman un dúo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por desgracia, el primer componente de este dúo ha sido considerado el plato fuerte en la mayoría de los enfoques metodológicos y diseños curriculares, mientras que el vocabulario ha sido la ensalada, es decir, el aperitivo que tomamos para acompañar y complementar al plato fuerte. En otras palabras, se considera la gramática el armazón de patrones sintácticos con huecos en los que se inserta el vocabulario apropiado. La mayoría de los alumnos (e incluso profesores) creen que el vocabulario son las palabras, generando incluso la traducción palabra por palabra, más acorde con métodos tradicionales de enseñanza que con los de la segunda mitad del siglo XX, como hemos visto en el primer capítulo. Pero, como estamos tratando de exponer en la presente Tesis Doctoral, el aprendizaje de las lenguas no funciona así, sino que es un *todo* que arranca del dominio comprensivo y expresivo de unidades léxicas, y como tal, hay que enfocarlo desde una perspectiva diferente. Así, incidiremos en esta fase presintáctica o eminentemente conversacional, en cuyos extramados se insertan dichos componentes léxicos.

En el presente capítulo vamos a tratar unos de los enfoques metodológicos que más empuje ha tenido en la enseñanza de las lenguas extranjeras en las tres últimas décadas: el enfoque léxico, una metodología que presenta la lengua como un conjunto armónico de frases hechas tipo fórmula, con mayor o menor grado de automatismo, y como fragmentos fonológicos (de ahí la conexión tan estrecha con el tema de la percepción acústica de la lengua). El interés por el tema apareció en los años 70 y ha ido gradualmente desarrollándose hasta alcanzar su auge en la década de los 90. Su crecimiento ha sido paralelo al surgimiento del movimiento sociolingüístico, el cual pone énfasis en la cultura como elemento directamente conectado a la lengua. Ha dado lugar a nuevas investigaciones e interpretaciones sobre las diferentes formas de percibir, pensar, procesar y almacenar la información, lo que ha originado prácticas pedagógicas que promocionan la comunicación de forma natural, dado que dan más importancia a los procesos receptivos y a los que están centrados en el alumno. Comenzamos analizando la complejidad y naturaleza del léxico y su repercusión en el

procesamiento del enunciado. Así, vemos los factores que, desde una dimensión psicolingüística, aparecen en el aprendizaje del vocabulario. Además, nos adentramos en la configuración del llamado *léxico mental* y los efectos que el contexto tiene en el procesamiento del enunciado, así como en la construcción del léxico. Seguidamente, tratamos las frases léxicas y su importancia en la adquisición y uso de la lengua en contextos comunicativos. En un segundo apartado, estudiamos el papel que juegan las predisposiciones cognitivas, la gramática y las estructuras de comunicación en la clase de lenguas extranjeras en el aprendizaje del sistema semántico. Incluimos aquí el análisis de algunas estrategias y técnicas prácticas para la clase de lenguas extranjeras a distintos niveles de aprendizaje. Finalmente, concluimos el capítulo con un repaso del enfoque y del diseño léxico y las implicaciones pedagógicas que éstos aportan a la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque aún se encuentra en fase de desarrollo, el enfoque léxico desprende importantes implicaciones didácticas en el campo de la adquisición de segundas lenguas, particularmente en un momento en el que aparecen cada vez más estudios sobre la interacción social y la interdisciplinariedad que se apartan de los modelos científicos anteriores.

El enfoque léxico se define como una teoría didáctica para la enseñanza de la lengua, que la presenta no como la mecanización de elementos discretos, sino teniendo presentes la *percepción y uso* de unidades sintagmáticas derivadas de la interacción social y específicas a contextos culturales. Los primeros estudios que hicieron referencia a esta teoría parten de los años 70 (Hakuta 1976, Clark 1977, Peters 1977, Wong-Fillmore 1976) en los que se plantean hipótesis sobre las expresiones orales en relación con la interacción social, el reconocimiento de la psicología de la forma y la construcción sintáctica por parte del alumno (temas que se han tratado en el capítulo anterior). Los estudios continuaron en torno a las actividades del cerebro en relación con el lenguaje: la parte analítica en el hemisferio izquierdo y la parte sintética en el hemisferio derecho (Reinhart 1984 en Blyth 1997, Hartnett 1975, Seliger 1982, Genessee 1982,1988 en Larsen-Freeman y Long 1991) y también en busca del motivo por la que los fragmentos de la lengua aparecen antes que la etapa morfológica (Pica 1982, Young 1988, Johnson 1985). A medida que los argumentos sociolingüísticos se iban haciendo cada vez más fuertes a raíz de estudios etnográficos, autores como Gumpez (1982) vincularon el concepto de *alternancia de códigos* en el discurso a unidades frasales de la lengua. Wierzbicka (1991) ha examinado las frases léxicas y ha concluido que son componentes de valores culturales diferentes, inseparables e

intraducibles de su cultura. McCarthy y Carter (1994), Chaika y Fernando (1996) han estudiado las características básicas del enfoque léxico, llegando a indicar los rasgos (brevedad, simpleza de estructuras, variación léxica flexible, formas y usos con expectativas sociales y culturales), las formas (expresiones hechas, clichés, expresiones institucionalizadas, frases temáticas), y las funciones (preguntar, responder, clarificar, tomar la palabra, ofrecer, pedir, halagar, evaluar, conectar temporalmente, comparar). De forma paralela, otros autores (Nattinger y DeCarrico 1992, Lewis 1993, 1997, Pérez Basanta 1995) han aportado estudios importantes para el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, incidiendo en las frases léxicas y lenguaje tipo fórmula como pilares de la lengua. Otras implicaciones para la didáctica del idioma se pueden hallar en la creciente popularidad de técnicas comunicativas, todas ellas basadas en la realización de tareas globales, con énfasis en la interacción, la colaboración y la reformulación, así como la corrección de los errores. Al mismo tiempo, encontramos implicaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas que van más en la línea del análisis del discurso.

3.1. La complejidad y naturaleza del léxico: el procesamiento del enunciado

Las representaciones léxicas pueden variar en complejidad dependiendo de tres dimensiones: semántica, sintáctica y morfológica (Cutler 1983). La existencia de representaciones complejas en los tres tipos fue ampliamente aclamada en los años 70: “All representations of an ambiguous word are always activated” (Foss y Jenkins 1973), “Idioms are stored and accessed as lexical items” (Swinney y Cutler 1979), “Morphological decomposition is involved in the storage and retrieval of lexical items” (Taft y Forster 1975). Cutler (1983) considera de suma importancia todo el tema de las complejidades léxicas y presenta dos cuestiones: 1. ¿Puede haber representaciones de palabras que sean complejas en el más amplio sentido de la palabra? y 2. Si esto es así, ¿son las palabras con entradas complejas más difíciles de rescatar del léxico mental que las palabras con entradas simples?. Considera todas las formas en las que la representación léxica se puede desviar de la simplicidad y, así, determina si es posible hacer generalizaciones a partir de los resultados, a pesar de que los fenómenos que se estaban tratando fueran muy heterogéneos. Sin embargo, Cutler llega a dos conclusiones que contestan las preguntas anteriormente planteadas: las representaciones léxicas no son casi nunca simples, pero esto no indica que el proceso por el cual se llega al acceso léxico se facilite o se complique dependiendo del contenido de la

entrada léxica. Demostró que al procesar una palabra ambigua nos enfrentamos a todas sus representaciones semánticas. También demostró que a las palabras morfológicamente complejas no se accede con más dificultad que a las palabras más simples. Sin embargo, encontró suficiente evidencia para afirmar que las representaciones mentales de las palabras contienen información sobre la estructura morfológica, y por lo tanto, el hablante saca esta información al crear palabras nuevas. También encontró que una sola entrada puede abarcar más de una palabra, incluso unidades sintagmáticas, siendo a su vez, la información sobre la estructura del verbo representada léxicamente. En la siguiente figura vemos como Cutler (1983:74) considera cómo la entrada *discount* conlleva tres entradas léxicas básicas, dos de las cuales están relacionadas sistemáticamente:

A cualquiera de estas entradas se puede acceder por separado. Pero si se oye *discount* con un acento inicial, se activa el significado de sustantivo en primer lugar y el del verbo en segundo lugar ¹. Por otro lado, el acceso a una entrada cualquiera activa al

¹ Ambigüedad sistemática -*systematic ambiguity*-.

resto ². A la palabra *discount* también se puede acceder a través de su raíz *-count-*³ dando así lugar a todo un conglomerado semántico. Cutler concluye que las unidades léxicas complejas son la norma, pero que afortunadamente no causan dificultad en el procesamiento del lenguaje.

La *naturaleza del léxico* es, sin duda, un factor de crucial importancia que ha sido objeto de estudio durante las dos últimas décadas (Halliday y Hasan 1976; Willis 1990, Lewis 1993, 1997). Tradicionalmente, el léxico se enseñaba como si se tratara de un conjunto de palabras que se aprendían independientemente de la gramática. Sin embargo, a partir de planteamientos pragmáticos que dan auge a la competencia comunicativa como meta principal del aprendizaje de las lenguas, las palabras ya no se consideran como conocimiento del sistema gramatical, sino para un uso, es decir, un medio para conseguir un fin. La perspectiva pragmática tiene una repercusión destacada en la enseñanza de lenguas extranjeras donde el léxico adquiere primacía e incluso superioridad a la gramática. Así, asistimos a un cambio terminológico decisivo y es el de la diferenciación entre vocabulario y léxico. El vocabulario se define como el conjunto de palabras de una lengua, en tanto que el léxico se refiere a las unidades léxicas, o entidades individuales de significado, que pueden consistir en una o varias palabras. El léxico no es un elemento estático y fijo, sino una realidad dinámica. Así, Lewis (1993: 78-ss) expone los niveles de significación de las palabras ya que hoy se admite unánimemente que los significados no tienen la misma naturaleza:

1. Significado *referencial* o literal de las palabras.
2. Significado *diferencial* (Lewis 1993), que es el que se define por contraste con otros vocablos (*mug/cup*).
3. Significado *connotativo*, es decir, el matiz que llevan ciertas (positivo/negativo).
4. Significado *contextual* (McCarthy 1990), en donde el significado depende de la situación o contexto en que se produce.
5. Significado *cotextual* (Lewis 1993), según los elementos lingüísticos que acompañan a las palabras -concatenaciones-.
6. Significado *metafórico-representacional* (McRae 1991), que se refiere a su significado figurado.
7. Significado *pragmático* (Bachman 1991, Weiland 1993) que supone su valor elocutivo o la intención del hablante al proferir una unidad de habla -*utterance*- y que depende del tipo de discurso que se utilice.

² Ambigüedad léxica -*lexical ambiguity*-.

8. Significado *modal*, o la actitud que el hablante muestra hacia lo que esta expresando (McCarthy 1990: 60).

Finalmente, debemos recordar qué se entiende cuando se habla de *conocer* palabras. Para ello se ha recurrido a dos autores directamente relacionados con el tema del vocabulario, a saber Oxford (1994) y Nation (1998). Oxford (1994: 232) da mucha importancia a la contextualización y al uso de las palabras, y considera que los siguientes aspectos son esenciales:

1. Conocer su forma oral y escrita (pronunciación y ortografía).
2. Conocer su uso gramatical, es decir, sus propiedades y relaciones gramaticales.
3. Conocer sus solidaridades léxicas -concatenaciones-.
4. Conocer su función, es decir, su frecuencia y su adecuación a un contexto determinado⁴.
5. Conocer los diferentes niveles de significación, de acuerdo con lo anteriormente expuesto.
6. Conocer su relación con otras palabras del mismo campo semántico: sinonimia, antonimia, hiponimia y polisemia.
7. Diferenciar palabras que por su pronunciación u ortografía son similares, causa de notables confusiones (homónimos, homófonos y homógrafos).
8. Reconocer y generar palabras por medio del conocimiento de su origen.

El segundo autor al que nos referimos es Nation (1998: 11), quien mantiene que el alumno debe conocer ciertas características básicas de las formas oral y escrita de las palabras y debe ser capaz de asociar tales formas con un significado. Además, afirma que es necesario saber usar esas palabras correctamente en la oración, crear otras de la misma familia a través de la inflexión, y ser consciente de las connotaciones culturales y de significado que tenga. Recogemos las características que propone Nation (1998: 11) en la siguiente tabla que hemos adaptado y traducido:

³ Prefijos y sufijos.

⁴ Richards (1985) hace una división entre la variación temporal, la variación geográfica, la clase social, el papel social, el campo y el modo del discurso.

Forma	oral	R: ¿Cómo suena?, P: ¿Cómo se pronuncia?
	escrita	R: ¿Cómo es? P: ¿Cómo se escribe?
	partes de la palabra	R: ¿Qué partes de la palabra se reconocen? P: ¿Qué partes se necesitan?
Significado	referentes	R: ¿A qué se refiere? P: ¿Qué palabra puede referirse a ella?
	conceptos	R: ¿Qué significa? P: ¿Qué palabras expresan ese significado?
	asociaciones	R: ¿Qué otras palabras? P: ¿Qué otras palabras podríamos usar?
Uso	funciones	R: ¿En qué estructuras ocurre? P: ¿En qué estructuras la usamos?
	Concatenaciones	R: ¿Qué palabras ocurren con ésta? P: ¿Qué palabras debemos usar con ésta?
	frecuencia, registros	R: ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia? P: ¿Dónde y cuándo la podemos usar?

Nota: R=conocimiento receptivo; P=conocimiento productivo

En este punto reiteramos la necesidad de dar a la comprensión y al entendimiento del léxico su justa relevancia a la hora de enseñar una lengua extranjera. Conocer el vocabulario de una lengua va mucho más allá de conocer el significado directamente traducido a la lengua materna como hemos visto.

3.1.1. Factores psicolingüísticos en el aprendizaje del léxico

Ya hemos visto que el léxico es el centro del uso del lenguaje y de su adquisición. Una perspectiva sociolingüística contempla la palabra como “the most central element in the social system of communications” (Labov 1973: 340). Los psicolingüistas han caracterizado el léxico como *conductor* de la producción verbal (Levelt 1989) y como el *corazón* de la comprensión auditiva (Marslen-Wilson, Tyler, Waksler, y Older 1994). Algunos estudios acerca del lenguaje de los niños han revelado la naturaleza de las primeras etapas de la adquisición del vocabulario (Clark 1994, Radford 1990, Tejada 1995) e incluso se afirma que el léxico ofrece una ventana única en el proceso de adquisición de una lengua de forma globalizada (Clark 1994). En términos educativos, se ha encontrado una relación fuerte y consistente entre el

conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora (Anderson y Freebody 1981), lo que ha dado lugar a la conclusión de que el desarrollo léxico está implicado de manera importante en el éxito educativo.

Un elemento crucial en las investigaciones sobre adquisición del léxico de la L2 es desvelar qué es lo que hace que ciertas palabras sean más fáciles de aprender que otras. Ellis y Beaton (1995) analizaron los factores psicolingüísticos encontrados en un trabajo de investigación experimental sobre qué es lo que hace que se aprenda una palabra con mayor o menor facilidad: la similitud con la lengua materna en términos fonológicos, si la palabra es concreta o abstracta, la parte del discurso a la que pertenece y la frecuencia⁵. Se cuestionan el porqué de la existencia de unos elementos léxicos más fáciles de aprender que otros y hacen un estudio sobre las distintas variables que aparecen en este proceso. Estas variables son:

1. Factores *fonológicos*: en este apartado se incluyen las características del léxico como a) familiaridad con la palabra, b) regularidad fonotáctica, c) contenido semántico, d) clase de palabra, e) imaginabilidad del concepto, f) frecuencia, g) significado.
2. Factores *ortográficos*: aquí se incluyen factores tales como a) la regularidad ortográfica y los diferentes alfabetos, b) las probabilidades secuenciales de las letras, c) el tamaño de la palabra.
3. La *familiaridad* del grafema con los fonemas: a) en cuanto a la lectura y b) en cuanto a la ortografía.
4. Factores de *similitud* entre el léxico de la L2 y la L1.
5. Usar una palabra *clave* con función mediadora.

Así, Ellis y Beaton (1995: 120) realizaron un estudio experimental con cuarenta y siete estudiantes universitarios de psicología que no hablaban alemán y a los que se les pidió que aprendieran una lista de palabras de tal idioma. Se les dividió en tres grupos: al primer grupo se le pidió que aprendieran el significado de la lista de palabras usando sus propias estrategias. Al segundo grupo se les pidió que las aprendieran mediante repetición constante de las mismas. Al tercer grupo se les dio una palabra clave para que imaginaran una escena que les ayudara a recordar el significado. Una vez recogido el cuerpo de datos, se analizaron las variables anteriormente mencionadas. Los resultados indican que existe una correlación negativa entre la frecuencia de la

⁵ Véase Ellis (1994).

palabra de la L1 y la longitud de la misma ($r=-0.61$) y las palabras más largas suelen ser los nombres ($r=0.61$) y los nombres concretos ($r=0.43$). Cuanto más larga es la palabra extranjera, más trabajo cuesta pronunciarla ($r=0.52$) y más posibilidades tiene de no casar con las estructuras fonotácticas ($r=-0.44$) y ortográficas ($r=-0.30$) de la L1. En este experimento, los nombres que se aprendieron con más facilidad fueron los menos frecuentes ($r=-0.62$) mientras que los elementos más frecuentes suelen ser los más concretos ($r=-0.59$). Los nombres son mucho más concretos que los verbos ($r=0.80$). La regularidad secuencial ortográfica se asocia con la regularidad fonotáctica ($r=0.63$ y $r=0.38$) y ambas con la pronunciación ($r=0.39$) y el tiempo ($r=-0.28$). La pronunciación fonotáctica determina el tiempo de pronunciación ($r=-0.55$). Según Ellis y Beaton (1995), estos análisis demuestran la existencia de correlaciones importantes entre la facilidad o dificultad en la pronunciación de la palabra extranjera y su facilidad o dificultad para ser aprendidas. Gathercole y Baddeley (1987) habían demostrado anteriormente que la memoria fonológica a corto plazo de los niños -la habilidad para repetir sonidos nuevos en un orden determinado- predecía cómo sería su vocabulario un año más tarde, incluso cuando los niveles de vocabulario anteriores se tomaban en cuenta. Concluyen que los factores fonológicos -especialmente los productivos- participan en la adquisición de vocabulario a largo plazo: a) Los individuos con problemas fonológicos de memoria a corto plazo tienen dificultad a la hora de adquirir las representaciones fonológicas de palabras desconocidas; b) La memoria a corto plazo predice la adquisición de vocabulario tanto en la L1 como en la L2; c) Al interferir con memorias fonológicas a corto plazo por medio de supresión articulatoria se interrumpe el aprendizaje de vocabulario cuando las asociaciones semánticas entre la palabra extranjera y la nativa no están disponibles; d) La longitud predice repetitividad; y e) La regularidad de las palabras extranjeras determina aprendibilidad. Finalmente, estos resultados confirman el punto propuesto por Raugh y Atkinson (1975) sobre la palabra clave como elemento mediador y afirma que una palabra clave debe ser mentalmente visualizada y un recordatorio efectivo de la palabra extranjera. El alumno de una L2 debe adquirir los elementos de pronunciación y sus compuestos en la lengua extranjera, así como los grafemas y las estructuras ortográficas. Las técnicas nemotécnicas pueden ser muy efectivas al promover los mapas semánticos, pero no sirven de mucho a la hora de tratar aspectos fonológicos y ortográficos, a menos que la lengua extranjera esté muy relacionada con la lengua materna y, por lo tanto, existan multitud de cognados que sirvan de palabras clave.

3.1.2. El léxico mental

Como ya se ha adelantado en el capítulo 2, una cuestión central en la psicología del lenguaje es si el *léxico mental* -el diccionario que tenemos en nuestras cabezas, como Jarvella y Meijers (1983: 81) lo llaman- es un léxico de palabras. Por *palabra* se entiende aquella entrada a la que comúnmente nos referimos cuando hablamos de elementos léxicos; puede aparecer sola en el discurso oral o escrito, tiene significados diferenciables y pertenece a una clase lingüística como la de los nombres o los verbos. Existen tres posibilidades generales en torno a cómo se perciben las palabras auditivamente (Jarvella y Meijers 1983: 81-ss) :

- a) El léxico mental contiene sólo representaciones morfológicas, y no palabras, ya que éstas siempre aparecen como las variantes superficiales de los morfemas, como una realización fonética u ortográfica. Éste es el punto de vista que se encuentra menos en la línea de la fonología generativa de Chomsky y Halle (1968). En una teoría morfémica lo suficientemente abstracta, el acceso léxico puede ocurrir al percibir los morfemas de una palabra, y después buscar la raíz y los otros morfemas de manera que permita la comprobación de una formación correcta interna. Dentro de la psicología, una teoría que es compatible con esta hipótesis es la defendida por Taft (Taft y Forster 1975, Taft 1979, 1981), de la cual se puede extrapolar que los *lexemas* son las entradas principales, mientras que los *afijos* son entradas secundarias. En la producción oral, a los morfemas se accede a través de información gramatical o semántica, y se articulan mediante ciertas reglas de realización fonética.
- b) La segunda de estas posibilidades defiende que todas las palabras tienen entradas individuales y que sus formas léxicas son muy superficiales. Según Vennemann (1974), este tipo de representaciones son de naturaleza fuerte (*alomorfos*).
- c) La tercera y última posibilidad es que el léxico contiene un subgrupo de formas fonéticas más superficiales como *alomorfos* libres (Linell 1979). Perceptualmente, una vez que se consigue llegar a una entrada léxica, es poco probable que se vuelva a consultar la referencia de las propiedades gramaticales de las formas percibidas. Al contrario de la postura de Vennemann (1974), los procesos morfológicos en la concepción de Linell (1979) están enmarcados dentro de la línea creativa. Y al contrario de Chomsky y Halle (1968), las representaciones dentro de esta tercera posibilidad están más cercanas al nivel de la expresión oral.

Según Jarvella y Meijers (1983), al percibir las palabras oralmente, se produce un análisis de izquierda a derecha. Sin embargo, los ficheros centrales del léxico mental se organizan por raíces de las palabras, así como para funcionar como conectores principales entre el significado léxico y la forma léxica. Sugieren que las expresiones orales son, en primer lugar, analizadas de tal manera que se puedan hacer hipótesis sobre los posibles morfemas y, así, se puede tener acceso a la entrada principal. Esta postura parece bastante inconsistente, ya que no es fácil que el oyente sepa directamente y con precisión el morfema principal de una palabra y buscar su raíz correspondiente en la memoria.

Las investigaciones sobre la naturaleza del léxico mental del alumno de una L2 giran en torno a una cuestión fundamental: si el léxico de la L2 está organizado en la mente del alumno de forma similar o diferente al del hablante nativo. Así, Meara (1984) encontró que mientras que los hablantes de la lengua nativa respondían a estímulos de palabras de forma estable y motivada semánticamente, las respuestas de los estudiantes de una L2 eran mucho menos predecibles, estando influenciadas muchas veces por las formas ortográficas y fonológicas en lugar de por el significado. De forma similar, Laufer (1989) afirmó que las similitudes formales entre las palabras eran una fuente de error entre los alumnos adultos de lenguas extranjeras que ella estudió, sugiriendo que en contraste con el léxico mental de la L1, las conexiones entre las palabras de la L2 son primordialmente fonológicas. Sin embargo, esta postura fue rebatida a principios de los 90. Singleton y Little (1991) argumentaron que los datos de Laufer sugieren sólo que los alumnos no conocen las palabras, y no que la estructura del léxico de la L2 es diferente en términos cualitativos a la de la L1. A partir de nuevos datos, Singleton y Little (1991) afirmaron, sin embargo, que la estructura del léxico de la L2, como la de la L1, es fundamentalmente semántica. En varios estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, se han demostrado influencias transversales de la L1 en el uso de elementos léxicos en la L2 (Rinbom 1987). La influencia negativa se puede atribuir a diferencias formales erróneas -cognados falsos- (Holmes y Ramos 1993), o estructuras de lexicalización, las cuales difieren en ambas lenguas (Harley 1989).

3.1.2.1. El funcionamiento del procesamiento del léxico

McCarthy (1990) hace un breve repaso de las hipótesis sobre la organización, almacenamiento y recuperación mental del léxico. Así, afirma que, aunque no existen datos probados de cómo un individuo adquiere su léxico mental, sin embargo, sí se

conoce que su almacenamiento se lleva a cabo de una forma sistemática y organizada. Establece tres etapas por las que el léxico debe pasar para ser procesado:

1. Acceso: es la etapa en donde las palabras se perciben, bien en forma ortográfica o fonológica. El principio y final de cada palabra se marca más intensamente, por lo que es más fácil recordar uno de los dos. Las palabras se deben presentar en un contexto apropiado para su mejor aprendizaje. Al mismo tiempo, el número de palabras que se deben presentar es de una ratio de doce palabras conocidas a una desconocida.
2. Almacenamiento: el léxico mental no es algo estático sino una realidad dinámica y cambiante que está continuamente recibiendo información que tiene que integrarse en la ya existente. Los estudios del vocabulario y la pronunciación han demostrado que existen agrupamientos de palabras que comparten sonidos especiales y que se almacenan juntos. En cuanto a los significados, no está claro si se almacenan según los campos léxicos o el tipo de palabra.
3. Recuperación: en esta fase se evocan las palabras para su reconocimiento o su producción. La forma receptiva implica emparejar el *input* escrito u oído a lo que tenemos registrado en forma fonológica u ortográfica acompañado de su significado correspondiente. El contexto ayuda a seleccionar el vocabulario de acuerdo con la situación.

La frecuencia con que aparecen las palabras y los efectos del contexto han sido estudiados tradicionalmente como factores importantes a la hora de reconocer las palabras. Las palabras que se presentan con más frecuencia se procesan con mayor rapidez y exactitud que las palabras que aparecen con menor regularidad (Foster y Chambers 1973, Taft y Hambly 1986, Rayner 1977). Las palabras que son más predecibles se identifican más rápidamente que las menos predecibles (Fishler y Bloom 1979, Inhoff 1984, Moss et al. 1995).

Sin embargo, los efectos de la frecuencia en combinación con los efectos del contexto no han sido analizados hasta muy recientemente. Griffin y Bock (1998), acaban de publicar un estudio que han realizado en la Universidad de Illinois en el que investigan si la selección léxica está influenciada por las dificultades contextuales y las codificaciones fonológicas producidas por la frecuencia de las palabras. En dos experimentos han examinado palabras para nombrar dibujos que se presentaron dentro de unas oraciones. Las oraciones variaban según la dificultad del contexto, mientras que los nombres de los dibujos variaban en frecuencia. En los dos experimentos, los

objetivos que siguieron a las oraciones con dificultad demostraron una reducción sustancial en los efectos de la frecuencia. Cuando los objetivos siguieron a frases incongruentes, el efecto frecuencia volvió a aparecer. La mayoría de las teorías de la producción defienden una etapa en la que las entradas léxicas de las palabras (*lemmas*) se seleccionan en base a especificaciones del mensaje, aportando información gramatical, y otra etapa en la que la información fonológica se adquiere (Dell et al. 1997, Garrett 1975, Kempen y Huijberd 1983, Levelt 1989, Roelofs 1992). A pesar de que existe un acuerdo generalizado acerca de la existencia de dos etapas funcionales, la relación entre las dos es un foco de controversia. Un grupo de teorías mantiene que la codificación fonológica puede empezar antes de que se complete la selección de las palabras, de modo que las dos etapas no son completamente independientes (Dell et al. 1997, MacKay 1982, Riddoch 1987, Stemmer 1985). Esta clase incluye modelos de activación interactiva en los que las representaciones usadas en el procesamiento pueden afectar por el estado de representaciones posteriores (Dell et al. 1997), así como los *modelos cascada* que sólo permiten unas primeras representaciones que activan a otras posteriores antes de que se complete el procesamiento (Riddoch 1987). El estudio más importante que apoya las teorías de la cascada es el de Peterson y Savoy (1998) en el que demuestran que cuando se nombra un objeto que tiene sinónimos -*couch/ sofa*- se inicia la descodificación fonológica para ambas palabras. Esto sugiere que la codificación fonológica de las dos palabras se empieza antes de que se complete la selección del lema. Después de la selección, la codificación fonológica continúa sólo para la palabra seleccionada.

3.1.2.2. Las frases léxicas

Existe la opinión, cada vez más generalizada, de que el léxico no es sólo una cuestión de relaciones creativas en la lengua sino que requiere la adquisición de combinaciones estables y predecibles, formadas por varias palabras (Tejada 1995; Perez Basanta 1995, Abelló Contesse 1998, Podromou 1998). Algunos lingüistas como Cowie (1988) creen que el usuario de la lengua concibe las frases léxicas como unidades individuales no analizables. Otros (Lewis 1993) incluyen las concatenaciones léxicas dentro de las frases léxicas. Sin embargo, otros autores las conciben como categorías distintas, ya que las frases léxicas tienen una función pragmática y las concatenaciones no la tienen (Nattinger y DeCarrico 1992).

Nattinger y DeCarrico (1992) fueron los pioneros en estudiar las frases léxicas en profundidad. Realizaron una clasificación según dos criterios diferentes:

- 1) La clasificación estructural define las frases léxicas según, a) su longitud y estatus gramatical, b) la conformidad con el canon gramatical, c) la variabilidad en cuanto a sus elementos, d) continuidad o discontinuidad, es decir, si estas frases se pueden intercambiar con otros elementos léxicos. Así, dentro de la clasificación estructural podemos encontrar los siguientes subgrupos:
 - a. Compuestos de palabras: expresiones de dos o tres palabras que funcionan como unidades léxicas -*at any rate, all in all*-.
 - b. Expresiones institucionalizadas: unidades tan largas como una oración, en su mayoría canónicas, aunque existen excepciones. No son variables, tienen carácter pragmático y son la base de las interacciones conversacionales -refranes, proverbios, aforismos-.
 - c. Frases hechas: son de longitud media o corta, pueden ser canónicas o no, son en su mayoría continuas y permiten variabilidad léxica -*the sooner the better*-.
 - d. Constructores de oraciones: Son ordenamientos léxicos que suministran el armazón a las oraciones completas. No se atienen siempre a la norma gramatical, por lo que pueden ser también canónicos, permiten gran variabilidad y pueden ser continuas o discontinuas -*my point is...*, *I think that...*-.
- 2) Clasificación según su función pragmática: interacciones sociales (marcadores para describir las relaciones sociales en el ámbito de la conversación), temas necesarios (temas sobre información diaria/personales), recursos retóricos (organización lógica y gramatical del discurso como la coherencia y la cohesión).

Según Nattinger y DeCarrico (1992), el conocimiento de *frases léxicas* ayuda al alumno de una lengua extranjera a sentirse más confiado en su capacidad de comunicación y, por tanto, deben enseñarse en clase. La clase de comprensión auditiva es ideal para incorporar el enfoque de frases léxicas. Al centrarse en la comprensión auditiva en lugar de la comprensión lectora, esta clase aporta una escena más natural para aprender a reconocer y comprender los macro-organizadores que se utilizan en el discurso. Se pueden adaptar los libros de texto con esta función específica en una clase normal de lenguas extranjeras reorganizando las categorías en micro-organizadores y

macro-organizadores según su función. Las cintas se pueden suplir con grabaciones reales, ya que el estilo conversacional está muy bien representado⁶.

A lo largo de su trabajo, Nattinger y DeCarrico (1992), proponen las frases léxicas como las unidades básicas como estrategias tanto para el discurso oral como para el escrito. El individuo no produce la lengua en frases finitas, sino que, hasta cierto punto, las frases en la producción oral emanan desde un nivel de frases léxicas, las cuales llevan mucho contenido comunicativo y son las unidades de las manipulaciones estructurales. Bygate (1988) describe algunas de las relaciones superficiales en las que se usan fragmentos de la lengua en lugar de oraciones completas para elaborar y estructurar el discurso:

a) Repetición/reducción

A: I hope it is at the corner

B: OK, at the corner

b) Expansión

A: I think, I really think that X

c) Sustitución

A: She's talking on the phone

B: By the phone, yes

d) Enmarcado

A: Let's meet at

B: At the corner of Broadway and Fourth

e) Marcado

A: It faces Eastward

B: Yes, I know

Todo tipo de unidades sintácticas aparece como frases léxicas y, cuanto más experto sea el hablante, mayor uso hace de unidades que le ayuden a mantener la comunicación. Al concentrarse en estas unidades en lugar de en oraciones completas, el hablante es capaz de manipular la dirección del discurso de forma eficaz. Interacciones reales permitirán una producción y monitorización de la lengua a un nivel de unidades independientes, con las que los alumnos podrán negociar un camino hacia las oraciones. Como oyentes, pueden intervenir cuando necesiten que tales unidades se

⁶ Existen varios libros de texto sobre la comprensión de conferencias académicas, con sus cintas correspondientes, que se pueden adaptar para nuestros propósitos (Young y Fitzgerald, 1982, Mason 1983, Ruetten 1986).

partan en unidades más pequeñas, interrumpiendo y aclarando cuándo y dónde sea necesario⁷. Aun así, según Nattinger y DeCarrico (1992), todavía queda un largo recorrido en la investigación de las frases léxicas en el campo de la lingüística y la enseñanza.

3.1.3. La adquisición del léxico y su uso en un contexto comunicativo

3.1.3.1. La hipótesis de la interacción

Cuando los estudiantes de una lengua extranjera (L2) se enfrentan a problemas de comunicación y tienen la oportunidad de negociar la solución, decimos que han adquirido una lengua nueva (Ellis, Takana y Yamazaki 1995). A esta afirmación, que partió de Long (1981), se le conoce con el nombre de *Interaction Hypothesis* (Ellis 1990), la cual aporta dos elementos fundamentales para la adquisición de la L2:

1. El *input* comprensible es necesario para la adquisición;
2. Las modificaciones de la estructura interactiva en los intercambios orales ayudan a que se aporte nuevo *input* al alumno.

El primer punto partió de Krashen (1980) con la hipótesis del *input*. Sin, embargo, mientras Krashen enfatizó la importancia del *input* simplificado y el apoyo contextual en la comprensibilidad del *input*, Long (1981) defendió que la negociación en la interacción es pieza clave. Krashen apunta a lo que ocurre dentro del individuo y Long a lo de fuera, entre los interlocutores. Así, según la hipótesis de la interacción de Long (1983), la adquisición de una L2 se promociona si los alumnos tienen oportunidades para resolver problemas de comunicación por medio de modificaciones conversacionales. Long demostró que las actividades comunicativas que conllevan un intercambio de información de doble sentido conducen a una negociación de significado más extensa que las actividades comunicativas en una dirección única. La hipótesis de la interacción (Long 1983: 214) se puede comprobar al examinar a) si la modificación negociada lleva a *input* comprensible y b) si el *input* comprensible conduce a la adquisición de la lengua. Pica, Young y Doughty (1987) apoyaron la idea de que la modificación negociada mejora la comprensión. Llevaron a cabo un estudio experimental con dos grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera. Al primer grupo se les daban instrucciones para completar ciertas tareas. Estas instrucciones eran modificadas sistemáticamente para incrementar la redundancia y

⁷ Estamos haciendo referencia al fenómeno de la inserción textual (Garman 1990).

reducir la complejidad. Al segundo grupo se le dieron las mismas instrucciones originalmente pero a los alumnos se les dio varias oportunidades para que pidieran ayuda verbal, lo cual dio lugar a la aparición de negociación de significado. De este modo, Pica et al. (1987: 47) compararon los efectos de a) el *input* premodificado y b) el *input* adaptado interaccionalmente a la comprensión. Los resultados indicaron que el *input* adaptado por la interacción aportaba un nivel de comprensión más alto (88% frente a 69%). Al mismo tiempo, el análisis de las instrucciones individuales demostró que las modificaciones en la interacción eran más efectivas cuando los alumnos tenían dificultad de comprensión:

“Modifications of interaction were most effective in achieving comprehension when the learners had difficulty in understanding the input but were superfluous when the input was easily understood”.

Por lo tanto, este estudio apoya la *hipótesis de la interacción* que cree que la conversación modificada a través de la negociación redundante en una mejor comprensión. Los debates sobre esta hipótesis normalmente hacen referencia a la adquisición, sin que se especifique qué es lo que se adquiere. Existen poderosas razones para pensar que la hipótesis de la interacción está relacionada también con la adquisición de vocabulario. Sato (1986) apuntó que la negociación de significado puede funcionar en contra de la adquisición de elementos morfológicos, ya que se pueden comprender expresiones orales problemáticas sin necesidad de prestar atención a su morfosintaxis. Sin embargo, la negociación no funciona en el caso de que aparezcan elementos léxicos problemáticos. Así, Ellis et al. (1992:194) afirman:

“Whereas learners may not be aware of the grammatical source of their incomprehension, they are much more likely to recognize a lexical source and therefore to seek clarification of its meaning. In fact, an examination of the examples of meaning negotiation provided in the published studies indicates that the problem source is often lexical”.

La adquisición de un elemento léxico nuevo es un proceso complejo. Conlleva el descubrimiento de la frecuencia con la que tal elemento se usa en la lengua oral y en la escrita, sus usos funcionales y situacionales, su comportamiento sintáctico, su forma y los derivados de los que viene, la red de asociaciones entre él y otros elementos, sus

características semánticas y todos los significados asociados con tal elemento (Richards 1976). Carter (1987) fue más allá y enfatizó que aprender a reconocer un elemento es diferente y más fácil que aprender a producirlo.

De acuerdo con las investigaciones de mediados de la presente década (Oxford y Scarcella 1994), la adquisición de vocabulario, en definitiva, dependerá de los siguientes elementos:

1. Limitaciones que aparecen en los diferentes procesos de maduración.
2. Frecuencia con la que aparece la palabra. Cuanto más aparezca, más posibilidades de aprendizaje tiene.
3. Atención: cuanto más atención se le preste a una palabra por distintos motivos (interés personal, sentimientos, sonoridad) mejor se retiene.
4. Conocimiento anterior de la lengua: la competencia lingüística y la léxica de la L1 condicionan el aprendizaje de la L2.
5. El orden de adquisición: se tiende a aprender primero los significados generales, palabras prototipo, antes que el vocabulario más específico⁸.

Para terminar este apartado nos gustaría referirnos a la apreciación que Pérez Basanta (1995) hace sobre las últimas tendencias dentro de la enseñanza del léxico:

1. La enseñanza del léxico en la clase de lenguas extranjeras requiere un análisis de necesidades lingüísticas, personales y sociales⁹.
2. Requiere tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje a la hora de preparar las actividades¹⁰.
3. Necesita promover la autonomía del estudiante a base de estimular estrategias que ayuden a superar las dificultades léxicas.

3.1.3.2. La autonomía del léxico de la L2

Como ya hemos venido apuntando a lo largo del capítulo, adquirir una lengua extranjera conlleva no sólo la formación de la representación de las palabras de forma aislada, sino también el enriquecimiento de tales representaciones con el conocimiento

⁸ Jerarquía en la adquisición.

⁹ Véase Kruse (1987) y su desarrollo de un sistema de deducción de palabras.

¹⁰ Pérez Basanta (1995: 159) divide tales actividades en tres grupos: descontextualizadas, semi-contextualizadas y contextualizadas.

de cómo se usan las palabras en un contexto y cómo se relacionan con otras palabras. Así, construir un léxico funcional de una L2 adecuado requiere la consolidación gradual y la extensión de una red que se ramifica a partir de cada palabra conocida (Miller y Fellbaum 1991, Nation 1993).

En la década de los 80 se llevaron a cabo estudios para analizar si los hablantes principiantes y los más aventajados utilizaban procesos cualitativos diferentes a la hora de acceder al léxico de la L2 (Chen y Leung 1989, Kroll y Curley 1988, Potter et al. 1984). Potter et al., tras analizar sus resultados, concluyeron que tanto los estudiantes principiantes como los más avanzados acceden al léxico de la lengua extranjera por medio de la traducción a la L1. Sin embargo, Chen y Leung (1989) y Kroll y Curley (1988) demostraron que en las primeras etapas del aprendizaje de los adultos, la lengua nativa sirve de trampolín para acceder al léxico de la L2, pero después de dos o tres años de aprendizaje esta etapa parece cambiar. Así, de estos estudios se puede concluir que los adultos desarrollan el léxico funcional de la L2 de forma independiente y rápida.

Más recientemente, en la Université de Provence se han llevado a cabo dos estudios experimentales con interesantes resultados. Frenck-Mestre y Prince (1997) llegaron a dos conclusiones principales tras analizar los resultados de los dos experimentos: en primer lugar, los hablantes no nativos son capaces de explotar información léxica en la L2 de una manera que indica un cierto grado de autonomía. En segundo lugar, los resultados demuestran que tal grado de autonomía está influenciado por tanto por el nivel de la lengua del alumno como por el tipo de relación léxica existente. Es interesante observar que *autonomía* no quiere decir necesariamente *rapidez*. Dufour y Kroll (1995) encontraron también un *proceso autónomo del léxico* en individuos que realizaron la identificación de las palabras con más lentitud. Finalmente, Frenck-Mestre y Prince apuntan que el desarrollo de la autonomía de la L2 no hace que los enlaces de traducción desaparezcan, sino que el alumno puede desarrollar cierta autonomía en determinadas áreas y permanecer apoyándose en la L1 en otras áreas.

3.2. El aprendizaje del sistema semántico: las predisposiciones cognitivas y la comunicación en la clase de lenguas extranjeras

Uno de los mayores misterios en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras es cómo los niños aprenden los significados de las palabras. Aunque existen muchos estudios teóricos al respecto (Carey 1988, Jakendoff 1986, Keil 1989, Lakoff

1987) se sabe muy poco sobre cómo ocurre el proceso. Mientras que la sintaxis y la fonología son consideradas como sistemas modulares o cerrados, la semántica está directamente relacionada con la cognición. Como punto de partida, muchos investigadores han considerado tal proceso característico de formación y evaluación de hipótesis. Los adultos utilizan una palabra nueva, el niño nota el contexto en que la palabra se utiliza, y formula una hipótesis sobre el concepto correspondiente a la palabra. A medida que el niño se encuentra con la palabra en otras situaciones, su hipótesis preliminar se va reforzando, modificando o se rechaza (Bloom 1995:11). Mientras que este concepto está implícito dentro de la psicología, filosofía y la lingüística, existen detalles que difieren: la hipótesis inicial puede ser un concepto primitivo innato e único (Fodor 1981), o puede ser una combinación de conceptos primitivos innatos, tanto un grupo de condiciones suficientes (Bruner et al. 1966, Inhelder y Piaget 1964), o de tipo prototipo o familiar (Rosch 1973). Veamos, a continuación, cómo se desarrolla el sistema semántico en una L2.

3.2.1. Las características semánticas y su análisis

El análisis de las características semánticas está basado en las similitudes que existen entre los grupos de palabras. Las características son muy útiles de acuerdo con dos ideas fundamentales: las características perceptuales generales ayudan a distinguir entre grupos de términos relacionados. Otras características podrían catalogarse de acuerdo con las propiedades nocionales y gramaticales (concreto/abstracto, contable/incontable, etc.). El problema en la lingüística radica en encontrar un sistema descriptivo que use los dos tipos de características de forma equilibrada (Hatch y Brown 1995: 15). El sistema de análisis desarrollado por Katz y Fodor (1963: 186), ilustra un primer intento por encontrar tal sistema. Este análisis describe la asignación de conceptos a palabras de modo aditivo. Para ilustrar este fenómeno tomaron la palabra *bachelor* y expusieron sus características semánticas según el siguiente diagrama:

Algunas de las características en *bachelor* (animado, humano, varón) son determinantes en el análisis del significado para grandes grupos de palabras, ya que desembarcan en importantes consecuencias gramaticales. Sólo los sustantivos animados pueden realizar acciones verbales tales como dormir o comer. Los sustantivos humanos son los únicos que pueden realizar las acciones de hablar o leer. Las características que tienen consecuencias gramaticales se conocen como marcadores semánticos. Para los lingüistas americanos de la escuela generativa estos marcadores semánticos se convertirán en el centro de atención. Según este enfoque, cada palabra del léxico incluye todos los marcadores semánticos necesarios para producir oraciones gramaticales. Complementariamente, otras características distinguen los significados sólo dentro de un número limitado de palabras. Así (+*furry*) es poco probable que distinga los significados para un gran número de palabras, ni que conlleve gran importancia gramatical. Estas características se denominan distinguidores. Estos son de menos importancia para los lingüistas que los marcadores semánticos, aunque para los profesores de lenguas y los investigadores de la semántica sí que tienen especial interés. Existe evidencia (Hatch y Brown 1995) sobre la importancia de estas características en la adquisición del léxico. Es clásica la experiencia de Itard (1962) al describir sus intentos por enseñar a Víctor, un niño *salvaje* encontrado a la edad de 11 años en un bosque francés, elementos léxicos concretos como libro, bolígrafo, llave, por asociación y con apoyo visual. Al principio, Itard estaba contento con el progreso del niño pero, poco después, Víctor demostró que sólo relacionaba la palabra libro con el mismo libro con el que Itard había estado mostrándole, e ignoraba todos los demás libros. No generalizaba a otros objetos de similares rasgos: “Thus every book which was not the one he had in his room was not a book to Victor” (Itard 1962: 75). Sin embargo, este error se pudo subsanar: una vez que Víctor se dio cuenta de que la palabra *libro* se refería a una clase de elementos y no a un elemento sólo, empezó a generalizar hasta el extremo opuesto de hipergeneralización (fenómeno común detectado por Corder en el análisis de errores) y llamar a todo lo que contuviera páginas de papel *libro*. En su primera instancia, los niños menores de dos años pasan por una fase de adquisición de léxico similar a la de Víctor¹¹. Así, tenemos una evidencia considerable para afirmar que los alumnos sí prestan atención a las características semánticas al analizar los significados de los elementos léxicos y al asignar palabras a

¹¹ Véanse los estudios de Hildergard (1939), Lewis (1951) y Clark (1973).

los referentes (Hatch y Brown 1995) y que relacionamos con los tipos de significado de los que hablamos en 3.1. (Lewis 1993).

En términos generales y para concluir este apartado, debemos recordar que los objetivos de la psicología y de la lingüística cognitiva no son siempre los mismos y sus descripciones en el sistema semántico muchas veces difieren. El lingüista necesita una descripción semántica que encaje en su concepción general de la lengua. El análisis componencial se ajusta a esta teoría, así como las características semánticas y fonológicas requieren la necesidad del análisis en componentes más pequeños, que tienen sentido dentro de una descripción transformacional de la lengua. Por otro lado, los psicolingüistas están más interesados en la relación de la percepción y la lengua, y sus descripciones incluyen características que tienen un impacto central menor en el sistema gramatical de la lengua. Nuestro sistema perceptivo se encuentra relacionado con el uso diario de la metáfora conceptual, y para algunos investigadores de la psicología cognitiva ésta es un área crucial para la investigación de la semántica (Hatch y Brown 1995).

En la teoría de la dependencia conceptual (Schank 1984), se ha intentado unir la estructura de eventos diarios *-scripts-* con los conceptos activados con ellos. Sin embargo, las ciencias de la informática no pueden desarrollar un sistema natural de procesamiento del lenguaje que sea lo suficientemente amplio como para manejar todos los *scripts* de la vida diaria real sin resolver cómo crear grupos léxicos mayores y más detallados. Lingüistas como Jakendoff (1985, 1998) intentan unir conceptos cognitivos con las formas en que sus correspondientes palabras se usan para crear oraciones. Todas estas aportaciones teórico-descriptivas resultan de gran interés en lingüística aplicada.

3.2.2. Enfoque comunicativo/léxico y técnicas para el aprendizaje del léxico en la L2

“It is embarrassing to look back at the claims and suggestions of the communicative approach and to compare them with what actually happens in many classrooms which claim to be communicative”.

Lewis (1993: 31)

Antes de seguir nuestro estudio, conviene incorporar la perspectiva que se adopta desde el terreno de la didáctica del vocabulario de la L2. Para ello hemos recurrido al análisis de ciertas estrategias generales que se pueden utilizar para un mejor aprendizaje del léxico, y en segundo lugar algunas técnicas y actividades que algunos autores proponen para ayudar su implantación en distintos niveles de la clase de lenguas extranjeras.

¿Qué es la lengua?, ¿Cómo se adquiere? Estas son preguntas sencillas con respuestas concretas, que ya hemos tratado en los dos capítulos anteriores. El lenguaje es un sistema social de comunicación. El ser humano desarrolla sus destrezas de la lengua a través del uso y mediante la participación en eventos comunicativos (Savignon 1991). Pero, ¿es esto también cierto para las lenguas extranjeras? “Simply stated, yes” (Savignon 1991: 31). El bilingüismo y el multilingüismo ocurre de forma natural en todo el mundo. Sin embargo, el aprendizaje en el aula parece lejos de ser un proceso rutinario. Según Savignon (1991), el aprendizaje o la adquisición en la clase de lenguas extranjeras se entiende sólo desde un contexto sociopolítico del cual forma parte. Los objetivos de los programas académicos pueden incluir de alguna manera la competencia comunicativa como parte integradora de las competencias gramatical, textual, sociolingüística y estratégica. Ya a principios de los años 80, Savignon (1983: 46) planteaba el papel que la comunicación en los programas de lenguas extranjeras tiene:

“(...) The role of communication in classroom L2 programs assumes a goal of communicative competence, a measure of functional L2 ability that includes not only the grammatical but the pragmatic competence required for the interpretation, expresion, and negociation of meaning. Such interpretation, expresion, and negociation pressupposes texts and a well-defined context of situation. Language structures and vocabulary are viewed as tools for doing, not as facts for knowing”.

Ya que la comunicación es el objetivo que se busca, parece razonable que se requiera la participación del alumno en actividades comunicativas. La enseñanza comunicativa de la lengua -*Communicative Language Teaching*- enfatiza este hecho. El éxito que los programas de inmersión han tenido y tienen al desarrollar las destrezas funcionales es un buen ejemplo documentado de cómo los alumnos aprenden a comunicarse usando la lengua (Stern 1984, Lapkin y Swain 1984, Genesee 1985, Swain 1991). Los programas de inmersión de español, francés y alemán en Estados Unidos han seguido los pasos de los programas canadienses en francés (Anderson y Rhodes

1984). Por otro lado, los programas de inmersión en Estados Unidos han conseguido alcanzar una buena reputación a nivel mundial¹².

Allen, Frohlich y Spada (1983) diseñaron una guía de observación del desarrollo de la clase de lenguas extranjeras al que le dieron el nombre de *Communicative Orientation of Language Teaching scheme* -COLT- con la intención de aclarar un número de dudas sobre el debate de las ventajas de los enfoques comunicativos en contraste con enfoques más tradicionales basados en la gramática. El esquema se diseñó en el *Modern Language Centre* de Ontario e incorpora un nivel de actividad de intercambio de análisis, y provee un marco para comparar las características del discurso en la clase con estructuras del uso de la lengua natural fuera de la clase. El análisis sugiere que el esquema COLT es capaz de revelar diferencias importantes en términos comunicativos entre clases de francés e inglés como L2 a dos niveles diferentes. Así, se llevó a cabo un estudio piloto en varios programas de lenguas extranjeras en Toronto¹³. La investigación se organizó alrededor del análisis de cuatro elementos generales: la naturaleza del nivel del lenguaje, la influencia del contexto social en el desarrollo bilingüe, los efectos de las variables de la instrucción en la lengua, y la influencia de las características individuales en cada alumno. El COLT está dividido en dos partes: la parte A describe los eventos de la clase y la parte B analiza las características comunicativas de los intercambios verbales entre los profesores y los estudiantes en cada actividad. Los primeros resultados indicaron que existen claras diferencias entre el desarrollo de una clase de ESL y otra de FSL. El *input* de los profesores en ESL es más variado y elaborado que el de los profesores de EFL. De forma paralela, el *output* de los estudiantes de ESL es más variado y contiene menos restricciones en términos de forma y contenido que en los datos recogidos de las clases de FSL. Actualmente el COLT se sigue utilizando en Canadá para recopilar las diferencias entre unos sistemas metodológicos y otros (Allen et al. 1995).

Las implicaciones de aceptar que el ser humano aprenda a comunicarse mediante la comunicación son tan complicadas como profundas. Según VanPatten (1991), a través de la investigación hemos aprendido que la mayoría de los estudiantes de una lengua extranjera no llegan a alcanzar habilidades similares a las que tienen en su lengua nativa por diferentes razones. Existen problemas cognitivos y

¹² Los colegios públicos de la ciudad de Nueva York con programas de ESL y bilingües ayudan a millares de niños cuya lengua materna es el español, chino y *creole* Haitiano. Véase Mohan (1986) para más información sobre los diseños curriculares de tales programas de inmersión.

¹³ Véase Allen et al. (1983).

psicolingüísticos que entorpecen la adquisición de la estructura gramatical. VanPatten (1991: 55) expresa esta idea de la siguiente manera:

“There are cognitive and psycholinguistic constraints on the acquisition of grammatical structure, constraints that instruction cannot overcome (especially for early and intermediate learners)”.

VanPatten afirma que la buena enseñanza trabaja dentro de unas condiciones naturales de adquisición de lenguas que se encaran de guiarla en la dirección correcta. Define la aparición del lenguaje durante la adquisición en tres etapas: una etapa primaria, una etapa media y una etapa avanzada. A medida que los alumnos van pasando de una etapa a otra, añaden ciertos procesos y estrategias de organización para usar la lengua y dejan otros. Para adquirir la lengua es necesario pasar por todas las etapas y así lo expresa: “One cannot begin acquisition with the processing strategies that advanced learners use” (VanPatten 1991: 56).

Así, VanPatten describe la primera fase como una etapa *eminente léxica*, es decir, el alumno debe recurrir a las palabras y a las unidades de significado y debe encontrar formas de combinarlas para expresar sus ideas. De ese modo, el mecanismo procesador del alumno está dominado por una búsqueda de elementos léxicos, fragmentos de la lengua, y rutinas¹⁴. Ésta es la fase presintáctica¹⁵. La fase intermedia del proceso de la adquisición continúa siendo bastante centrada en el léxico pero incorpora el procesamiento de la morfología y algunos elementos sintácticos¹⁶. La fase más avanzada se construye sobre lo anteriormente existente, aunque también se adquieren características puramente gramaticales de la lengua.

De esta forma, si consideramos las tres fases de las que habla VanPatten, veamos cómo afectan a un diseño curricular comunicativo: el diseño curricular de la primera fase se debe caracterizar por poner más énfasis en el *input* léxico y la interacción con el *input* que en el *output* y en la gramática, es decir, el énfasis se debe poner en la comprensión y percepción de la lengua. El diseño curricular de la fase intermedia debe incluir actividades del tipo de la etapa anterior pero prepara e introduce al alumno a la producción *-content-based learning-*. La etapa avanzada se caracteriza por enfatizar el desarrollo de las destrezas más definidas y específicas.

¹⁴ Se entiende por *rutinas* las frases sin analizar como ‘megusta’ o ‘yocreoque’.

¹⁵ Término introducido por Pienemann y Johnson (1985).

¹⁶ Véase Hyltenstam (1987), VanPatten (1987) para más información al respecto.

Los alumnos tienen a los profesores y en las experiencias de aprendizaje anteriores modelos para su adquisición de la lengua extranjera. Si los profesores se preocupan demasiado de la gramática, los alumnos abandonarán la comunicación durante las actividades en la clase. Sin embargo, si los profesores usan la lengua con sentido y contexto e intentan comunicarse con los alumnos constantemente, los alumnos se intentarán comunicar también, como ya apuntamos en el primer capítulo y que VanPatten (1991: 70) resume del siguiente modo:

“The acquisition of communicative language ability must begin with the instructor using language to interpret, express, and negotiate some kind of meaning with students”.

Debemos señalar que los estudios sobre el aprendizaje del vocabulario se encuentran divididos entre los que piensan que éste es intencional¹⁷ (Calfée y Drum 1986, Chall 1987, Drum y Konopak 1987) o incidental (Nagy y Anderson 1984, Nagy y Herman 1987). Hatch y Brown (1995) son de la opinión de que el vocabulario se aprende con ayuda exterior, ya sea del profesor o del método de enseñanza en general. Es cierto que los profesores estamos interesados, por naturaleza, en cómo nuestros estudiantes se enfrentan al vocabulario y en cómo lo aprenden, para así poner nosotros de nuestra parte de cara a una enseñanza más eficaz. Payne (1988) hizo un estudio sobre las estrategias que llevan a un alumno a aprender el vocabulario en ESL. A partir de los resultados de estas encuestas, Brown y Payne (1994) construyeron un modelo de adquisición de vocabulario que se divide en cinco etapas:

¹⁷ Se entiende por *aprendizaje incidental* el tipo de aprendizaje que es consecuencia de haber hecho algo o haber aprendido otra cosa.

1. Encuentro con las palabras *nuevas*: el paso esencial es tener una fuente de palabras. Payne (1988) sugiere la lectura de libros, revistas y periódicos y escuchar la televisión y la radio como fuentes importantes e interesantes de palabras nuevas para el alumno de una lengua extranjera. Otras fuentes son los diccionarios y los libros de texto.
2. Adquisición de los rasgos de la *forma*: el segundo paso es tener una imagen clara de la palabra, ya sea de forma auditiva o de forma visual. Esto es importante si pensamos en lo que ocurre cuando intentamos recordar palabras. Así, Payne (1988) habla de asociar nuevas palabras con palabras que suenan de forma similar en la lengua materna y de escribir los sonidos de las palabras usando los símbolos de la lengua materna también y de ver una palabra que se parece a otra que ya se conoce.
3. Adquisición del *significado* de la palabra: el tercer paso esencial en el proceso estratégico de aprender una palabra extranjera incluye buscar el significado directamente, hacer un dibujo mental del significado de la palabra o recurrir al diccionario. Sin embargo, uno de los procesos principales por los que se adquiere el significado es a través del contexto, como Hatch y Brown (1995: 384) bien defienden:

“One very popular (with language pedagogues at least) way and practically the only way in incidental learning for learners to get the meaning of words is through context. Learners guess the meaning of words from the situation, discourse, and/or context in which they are used, and from the structure of the words themselves”.

4. Consolidación de la *forma* y *significado* de la palabra en la *memoria*: muchas formas de estrategias de la memoria han sido expuestas por Oxford (1990). Estas estrategias se agrupan en cuatro categorías: 1. Creación de uniones mentales – agrupando el material en unidades conceptuales, asociando nuevas palabras a conceptos anteriormente almacenados en la memoria, colocando las palabras dentro de un contexto-. 2. Aplicación de sonidos e imágenes -usando mapas semánticos, usando palabras clave, representando los sonidos en la memoria-. 3. Afianzamiento -repasando el material durante intervalos espaciados- y 4. Empleo de acciones -escenificando una expresión de la L2, usando técnicas mecánicas-.
5. Uso de la palabra: La última etapa es poner la palabra en uso. Si el objetivo es ayudar al estudiante a que conozca la palabra mejor y con más detalle pueda a lo -

word knowledge continuum-, entonces el uso de tal palabra es crucial, para que no vaya desapareciendo de la memoria poco a poco.

Por otro lado, en muchas clases de lenguas extranjeras, los profesores esperan que los alumnos aprendan la mayor parte del vocabulario sin que se les instruya formalmente, es decir, mediante una exposición variada y rica a través de contextos llenos de significado. Nation (1986) confeccionó una lista de palabras que aparecen en mayor o menos frecuencia en la clase de lenguas extranjeras. Según esta lista, cuanto mayor sea el número de palabras poco usuales¹⁸ que aparecen en la transcripción de una clase, más rico es el ambiente léxico, mientras que la ausencia de tales palabras es indicativo de la pobreza de vocabulario en la que se desarrolla la clase.

Otros autores e investigadores están sensibilizados por lo que acabamos de exponer: ¿Es la clase de lenguas extranjeras un lugar donde fluye un léxico rico, apropiado y suficiente, o no lo es? Paul Meara, de la Universidad de Gales en Swansea, Patsy Lightbown y Randall Halter, de la Universidad Concordia en Montreal, se han unido para hacer un estudio del tipo de vocabulario que aparece en algunas clases de ESL con enfoque comunicativo. Meara et al. (1997) partieron de cuatro preguntas que pretendían contestar al terminar la investigación: 1. ¿Cuántas palabras nuevas se encuentra un alumno en un período de clase? 2. ¿Con qué frecuencia se repiten estas palabras nuevas? 3. ¿La riqueza del ambiente léxico depende del tipo de clase que se imparta?, 4. ¿La riqueza del léxico se ve afectada por el nivel del alumno en la L2 o/y por la L1?. Todas estas preguntas ya fueron planteadas y analizadas en trabajos anteriores. Así, Scholfield (1991) analizó el reciclaje de vocabulario en libros de textos, concluyendo que algunos autores son mucho más sistemáticos que otros a la hora de reciclar el vocabulario. Por otro lado, Meara (1993) examinó el léxico que aparece en varios programas de radio de inglés como lengua extranjera y concluyó que el vocabulario es bastante pobre y, por lo tanto, no ayuda a enriquecer el vocabulario del alumno, ya que introducen una palabra inusual cada dos o tres minutos. Meara et al. (1997) realizan un análisis de unas transcripciones correspondientes a diez clases de treinta minutos cada una en las que se impartía inglés para extranjeros en un programa para alumnos de 11 y 12 años en Quebec. Las clases tenían carácter comunicativo y cada una era impartida por un profesor diferente. Tras terminar el recuento y análisis del vocabulario, llegan a la conclusión de que los alumnos se ven expuestos a alrededor

de 250 palabras *inusuales* a la semana, conclusiones contrarias a los estudios anteriormente mencionados. Además, los resultados consideran que estas clases tratan los cognados y las formas derivadas mucho más ampliamente que en los casos anteriores, lo cual influye en la riqueza léxica en general. El problema puede radicar en la dificultad que los estudiantes tienen para identificar, comprender y aprender el vocabulario que se les proporciona. Krashen (1989, 1992) sugiere la lectura voluntaria y libre como la forma más eficaz para desarrollar el vocabulario de la lengua extranjera. Otros autores sugieren que los profesores deben dar pautas y ayuda a los alumnos para que aprendan el vocabulario que aparece en la clase (Chaudron 1982, Clipperton 1994, Swain y Carroll 1987).

El vocabulario es la herramienta principal para conseguir la comunicación fluida. Así, la falta de conocimiento de vocabulario puede romper la comunicación, tanto la recepción como la producción. Bueno (1993: 15) lo expresa del siguiente modo en su modelo para enseñar vocabulario a estudiantes universitarios:

“(...) An inaccurate grammatical structure does not prevent the listener or the reader from understanding the message but lack of knowledge of the lexical items or their senses in a particular context interrupts communication”.

Así, Bueno sugiere que una enseñanza más consciente del léxico es necesaria para ayudar al estudiante a que desarrolle sus propias destrezas a la hora de utilizar el diccionario, ampliar el léxico y almacenarlo en el cerebro. Se hace una distinción entre la adquisición del vocabulario receptivo y el productivo, tratándolos de formas diferentes, aunque como Bueno (p.15) bien aclara: “The limits are not clear-cut and we can consider vocabulary acquisition a continuum: some passive items gradually become active”. El curso incluye enseñar al alumno a conocer las palabras y a darse cuenta de que la contextualización es crucial para comprender y recordar el vocabulario, el uso y la formación del léxico, así como la gramática de la palabra. Finalmente, los alumnos aprenden a crear su propio sistema para adquirir el vocabulario por medio de técnicas y estrategias, ya que las asociaciones de palabras son personales e individuales.

En este capítulo queremos dejar patente que el vocabulario es una parte de crucial importancia en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras y que su enseñanza no

¹⁸ Entendemos por palabra *inusual* aquella que no aparece en la lista de las 2500 palabras más comunes del inglés (Nation 1986), factor relacionable con *graded readers* y el *Reading Method* (Nation 1990).

puede apartarse de la clase de L2. En nuestro empeño por documentar la enseñanza del vocabulario, encontramos diversos enfoques que nos sirven para ilustrar ciertas técnicas de enseñanza y aprendizaje del léxico.

Nation (1998: 9) destaca en aprendizaje autónomo y sugiere que el alumno debe hacerse con el control de su propio vocabulario. Para ello el profesor necesita enseñarles a ser autónomos en tal empresa, ya que son los alumnos los únicos que son responsables de su aprendizaje:

“No matter what the teacher does or what the coursebook presents, ultimately it is the learner who does the learning”.

Para llegar a ser autónomo en el proceso de aprendizaje, el alumno tiene que apoyarse en tres factores: actitud, concienciación y capacidad. La actitud se refiere a la necesidad de que el estudiante quiera y esté dispuesto a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, lo cual no es fácil como se puede constatar en el estudio de Moir (1996). Nation se refiere a la necesidad de conocer qué enfoques tomar, reflexionar sobre ellos y considerar otros que puedan adaptarse mejor a las necesidades individuales. Por último, la capacidad implica la posesión de destrezas y conocimientos que permitan la autonomía. Nation (1998: 9-ss) recoge ocho principios que regulan en proceso de aprendizaje y que adaptamos a continuación:

- **Principio 1:** Los alumnos deben saber qué vocabulario necesitan aprender y qué características, cómo aprenderlo, cómo usarlo, y cómo reconocer si se ha aprendido y utilizado bien.
- **Principio 2:** Los alumnos deben incrementar su vocabulario y enriquecer las palabras que ya conocen.
- **Principio 3:** Los alumnos deben hacer uso de la frecuencia del léxico y sus necesidades individuales para determinar el vocabulario que deben aprender.
- **Principio 4:** Los alumnos deben ser conscientes de lo que conlleva conocer una palabra y deben saber encontrar tal información¹⁹.
- **Principio 5:** Los alumnos deben familiarizarse con el sistema general de la lengua en el que el uso del vocabulario se apoya (ortografía, pronunciación, formación, solidaridades léxicas, entre otros factores).
- **Principio 6** Los alumnos deben saber cómo hacer el mejor uso de procedimientos de aprendizaje directos y decontextualizados. Para ello ofrece siete sugerencias como

¹⁹ Véase la tabla de Nation que hemos incluido en la sección 3.1.

son que se memorice en lugar de reconocer sólo las palabras, que se usen tarjetas apropiadas con 15 a 20 grupos de palabras cada una, que se espacie la repetición debidamente, que se procesen las palabras concienzudamente, que se evite la interferencia de la lengua materna, que se evite el efecto de aprendizaje en serie, y que se use un contexto en el que incluir las palabras.

- **Principio 7:** El aprendizaje del vocabulario debe operar a través de las cuatro ramas del significado: el *input* enfocado, el aprendizaje de la lengua enfocado, el significado enfocado del *output*, y el desarrollo de la fluidez.
- **Principio 8:** Los alumnos deben ser conscientes y alegrarse del progreso que realizan en el aprendizaje de vocabulario.

De esta forma, Nation anima al profesor a que enseñe al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje del léxico y a que el control personal se convierta en un reto.

Por otro lado, Joe (1998) se interesa por aumentar la toma de conciencia de las tareas en los programas de vocabulario individualizados. Para ello deben conocer los siguientes factores, lo cual se encuentra a cargo del profesor, si queremos que muestren interés por el aprendizaje individualizado del léxico: 1. El propósito y la percepción de las tareas, el tipo de tareas, los requisitos de las tareas y la escala de conocimiento del vocabulario. Al mismo tiempo, Joe sugiere que se desarrollen estrategias productivas que capaciten la resolución de problemas en tareas que requieran un uso correcto y apropiado del léxico en contextos escritos u orales. Para ello, los alumnos podrían seleccionar un párrafo de una tarea asignada que contenga errores de selección de vocabulario. Seguidamente, tales selecciones se pueden discutir en grupos o con el profesor hasta llegar a la fuente de error, y después se reformula el texto. Así, tales reformulaciones léxicas son un ejemplo de cómo se puede integrar el vocabulario en el ciclo de retroalimentación de la lengua oral o escrita. Joe concluye que es muy importante que el profesor aclare las razones por las que se lleva a cabo cierta tarea, que establezca explícitamente los factores que ayudan en la adquisición y que explique cómo se relacionan unas tareas con otras para llegar a unos objetivos a largo plazo.

La siguiente técnica propuesta por Bueno (1998) trata los cognados y distingue entre verdaderos y falsos desde el punto de vista semántico. Como sabemos los llamados “falsos amigos” frecuentes en inglés y a menudo conducen a error al alumno. Bueno sugiere que para localizar los cognados verdaderos es necesario identificarlos formalmente, es decir, ortográfica y fonológicamente. También es necesario tener un conocimiento morfológico y etimológico que le ayuden a establecer las estructuras más

comunes. Esta es la razón por la que el autor considera que es importante que el profesor identifique las raíces, prefijos, sufijos, y orígenes más comunes de estas palabras²⁰. En cuanto a los cognados falsos, las palabras que son similares en su forma pero cuyos significados son diferentes (*assist/asistir*), Bueno sugiere que se usen diccionarios monolingües que ayuden a entender las diferencias mínimas entre las dos falsos cognados. Las implicaciones metodológicas que el autor recoge en su artículo son las siguientes:

1. Los alumnos deben ser conscientes de la existencia de los cognados y de que deben utilizar las tácticas necesarias para aprenderlos.
2. El conocimiento de la morfología de ambas lenguas es esencial.
3. El conocimiento de la morfología latina y griega realmente ayuda a los alumnos hispanohablantes que están aprendiendo inglés.
4. El conocimiento de la formación de palabras ayuda a incrementar el vocabulario del alumno, ya que pueden crear palabras nuevas a partir de las estructuras que conocen.
5. El profesor debe prevenir al alumno sobre la existencia de los cognados falsos.
6. El diccionario monolingüe es, sin lugar a dudas, una ayuda crucial.
7. El conocimiento de la existencia de cognados verdaderos y falsos en las lenguas facilita la adquisición de vocabulario.

Por último, queremos exponer, por tratar el vocabulario desde un ángulo diferente, la problemática del *Spanglish*, ese fenómeno lingüístico que mezcla el inglés en las comunidades hispanas en Estados Unidos. Es una realidad palpable que ya nadie puede pasar por alto. El resultado de esta combinación es una lengua híbrida que usa palabras del inglés dentro del español. Según Zurita (1998), el *Spanglish* tiene una lógica, ya que el uso de tales palabras no es arbitrario, sino que la palabra española reemplaza a la inglesa y la adopta como si perteneciera a esa lengua. No es de extrañar que este fenómeno ocurra, ya que grandes oleadas de latinoamericanos (especialmente mexicanos) han emigrado hacia el Sur y Este de Estados Unidos, creando comunidades enormes en las que preservan sus costumbres, pero en las que por razones de trabajo y convivencia con otras culturas, tienen que utilizar el inglés. Sin embargo, la pureza y separación de ambas lenguas en contacto es difícil de mantener debido a dos razones (Zurita, 1998):

²⁰ Véanse las listas de los cognados con la misma raíz, sufijos y prefijos en inglés y en español que

1. Cambio de código: las dos lenguas se alteren dentro de una misma lengua oral, oración o constituyente, debido a que el hablante carece de la competencia necesaria en la L2 (ej: Yo sé, porque *I went to the hospital to find out where he was at*).
2. Préstamo: se toma una palabra de una de las lenguas y se usa en la otra para facilitar la comunicación (ej. ¿Quieres *droppear* la clase?; Déjame *chekar* tu *grade* antes de que te vayas).

Zurita afirma que el futuro de este dialecto está claro: se desarrollará del mismo modo que el inglés se formó a partir de una mezcla de francés y alemán, o que el español con relación al latín, árabe y otras lenguas cercanas. Concluye que, aunque algunos gramáticos consideren que el *Spanglish* es una acepción corrupta de ambas lenguas, debemos aceptar que este nuevo dialecto es una realidad y, como profesores de lenguas extranjeras, debemos estar preparados para ello²¹.

3.2.3. El enfoque léxico según Lewis y el diseño léxico de Willis revisados: nuevas realidades en el aula de lenguas extranjeras

Acabamos de exponer ciertas estrategias y técnicas que nos pueden servir de complemento para enseñar y aprender vocabulario en el aula de lenguas extranjeras. En este apartado vamos a tratar un enfoque que se desarrolla y gira en torno al léxico y que lo trata como centro del planteamiento metodológico. El enfoque léxico desarrolla muchos de los principios fundamentales que los enfoques comunicativos proponen. La diferencia fundamental es que, obviamente, el enfoque léxico le reconoce más centralidad a la naturaleza del léxico y a su contribución a la didáctica de las lenguas. Los veinte principios fundamentales que Lewis (1993) recoge en su trabajo *The Lexical Approach* sirven de cimientos sobre los que se asienta este enfoque, y que nosotros adaptamos a continuación:

1. La lengua es léxico gramaticalizado, y no gramática lexicalizada.
2. La dicotomía gramática/vocabulario no es válida; la mayor parte de la lengua está formada por fragmentos.

Bueno (1997: 24) recoge en su artículo.

²¹ Véase Stavans, I. (2000). Este profesor e hispanista méxico-estadounidense ha realizado el primer diccionario de *Spanglish* donde se recogen y catalogan 6.000 palabras nacidas de la mezcla del español y el inglés.

3. Uno de los elementos principales de la enseñanza de las lenguas es tratar de desarrollar en los alumnos la habilidad de reconocer y usar los fragmentos de la lengua.
4. Aunque se reconoce que las estructuras de la lengua son útiles, el léxico debe tener la misma consideración.
5. Las solidaridades léxicas se integran en los diseños curriculares como principios organizadores.
6. La evidencia que parte de la lingüística computacional y del análisis del discurso influencia el contenido y la forma de los diseños curriculares.
7. La lengua es considerada como una fuente de recursos personal, y no como una idealización abstracta.
8. La lengua que comunica es un concepto más amplio que la lengua correcta.
9. La metáfora central de la lengua es global (un organismo), y no atómica (una máquina).
10. Se reconoce la primacía de la lengua oral sobre la escrita; la escritura pasa a tomar una posición secundaria, con una gramática diferente a la de la lengua oral, algo de lo que ya se hablaba en el método audiolingual (Moulton 1961)²².
11. Los elementos co-textuales y no los situacionales son los que tiene mayor importancia en la enseñanza de lenguas.
12. La competencia sociolingüística (el poder comunicativo) precede, y es la base que no el producto, de la competencia gramatical.
13. La gramática como estructura está subordinada al léxico.
14. Los errores gramaticales se consideran intrínsecos al proceso de aprendizaje.
15. La gramática receptiva, que conlleva la percepción de la similitud y diferenciación, toma una posición prioritaria.
16. Se le da énfasis a las ideas que se encuentran por debajo o por encima del nivel oracional.
17. Se enfatizan las tareas y los procesos en lugar de los ejercicios y el producto.
18. Se enfatizan las destrezas receptivas, en particular las auditivas.
19. Se rechaza el paradigma de Presentación-Práctica-Producción, a favor de un paradigma basado en un ciclo de Observación-Hipótesis-Experimentación.

²² Moulton (1961) propone cinco argumentos: 1. La lengua es habla y no escritura. 2. La lengua es lo que el hablante nativo dice (no lo que debe decir). 3. Las lenguas son diferentes estructuralmente. 4. La lengua es un conjunto de hábitos. 5. Se debe enseñar la lengua, y no sobre la lengua.

20. En otros enfoques, la metodología y materiales de enseñanza tienden a ser similares para los alumnos de niveles diferentes; en el enfoque léxico los materiales y los métodos que son apropiados para alumnos principiantes son totalmente diferentes de los que se utilizan con alumnos más avanzados. Existe un proceso secuencial importante implícito en el enfoque léxico.

Como vemos, los veinte principios juntos dan forma y sentido al tipo de metodología que nosotros tratamos de defender en la presente Tesis Doctoral, ya que enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas desde una perspectiva global y centrada en el desarrollo de la comunicación y en los procesos receptivos como herramientas fundamentales de aprendizaje. El enfoque léxico invita al profesor a olvidarse de materiales y procedimientos que violen tanto la naturaleza de la lengua, como la naturaleza del aprendizaje. Sugiere que se considere la naturaleza y papel del léxico, se tenga una actitud diferente de cara al texto, y se enseñen estrategias para abordar la lengua en fragmentos que no palabras aisladas. Para ello, el profesor debe cambiar de mentalidad y asumir ciertos cambios en su enseñanza que contribuirán a mejorarla:

1. De la lengua escrita a la lengua oral
2. De la destreza oral a la auditiva
3. Del producto al proceso
4. De objetivos a corto plazo a los de largo plazo
5. De respuestas a preguntas
6. De explicaciones a exploraciones
7. Del conocimiento a la destreza
8. De la corrección a la comunicación
9. De la estructura al léxico
10. De la oración al texto
11. De la parte al todo
12. De lo planeado a lo incierto
13. Del enfoque en el profesor al enfoque en el alumno
14. De las recetas a la teoría.

Lewis no implica con estos cambios que el primer elemento de la dicotomía sea el incorrecto y que el segundo sea el acertado, sino que la nueva mentalidad para la enseñanza conduce a que se tomen las ideas con importancia relativa y se busque el descubrimiento, el re-descubrimiento y al énfasis de tales ideas dentro de una escala de valores.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, Lewis establece los siguientes principios que resumen el enfoque léxico y las nuevas propuestas que se requieren en el aula de lenguas extranjeras del nuevo milenio:

- ✓ Principio 1: Es esencial que se enfatizen las destrezas receptivas, especialmente la auditiva, con principiantes.
- ✓ Principio 2: El aprendizaje descontextualizado del léxico es una estrategia legítima.
- ✓ Principio 3: Se debe reconocer el papel de la gramática como destreza receptiva.
- ✓ Principio 4: Se debe reconocer la importancia del contraste en la concienciación de la lengua.
- ✓ Principio 5: Los profesores deben utilizar lenguaje extensivo y deíctico con propósitos receptivos.
- ✓ Principio 6: La escritura extensiva debe ser postergada tanto como sea posible.
- ✓ Principio 7: Los formatos no-lineales son intrínsecos al enfoque léxico.
- ✓ Principio 8: La reformulación debe ser la respuesta natural al error del alumno.
- ✓ Principio 9: Los profesores deben reaccionar primordialmente ante el contenido de la lengua del alumno.
- ✓ Principio 10: Los fragmentos didácticos deben constituir una tarea frecuente en el aula.

Con estos diez principios, Lewis (1993: 35) quiere asegurar que no es un diseño curricular de carácter léxico lo que él propone, sino un enfoque léxico, ya que éste último tiene unas implicaciones mucho más amplias dentro de una perspectiva metodológica que conlleva el trato de la gramática, corrección de errores entre otros factores. Así lo expresa:

“It is precisely because I am proposing an approach that it is necessary to take into consideration so many factors which contribute to the teacher’s mindset. I am not concerned to promote a more central role for vocabulary, nor even a recognition of the importance of lexis. My concern is to integrate those ideas into an over-view of language and learning, themselves seen in the wider context of contemporary philosophy and education”.

Lewis sugiere que su propuesta nada tiene que ver con la que anteriormente había realizado Willis en 1990, *The Lexical Syllabus: a new approach to language teaching*, basado en investigaciones del diccionario COBUILD que aporta un análisis de veinte millones de palabras, el cuerpo de datos que se utilizó como base del diseño léxico (las palabras y frases más frecuentes en inglés y sus significados). Las tareas en las que se basa este diseño son para realizarlas en la clase. Algunas están basadas en textos escritos y otras en textos orales, habiendo sido estos últimos grabados por hablantes nativos de la lengua de forma espontánea. El diseño léxico permite al alumno que aprenda de una manera coherente, ya que no dicta lo que se aprenderá ni en qué orden, sino que ofrece un cuerpo de datos natural y equilibrado, del cual el alumno puede hacer generalizaciones de la lengua como un todo. Al tomar el léxico como base para crear el diseño curricular, se pudieron identificar las estructuras y significados más comunes en inglés, para, así, ofrecer al alumno un entorno lingüístico real. El material se diseñó de tal forma que daba al profesor un papel de guía y al alumno un papel de explorador y descubridor, roles que no son fáciles de adoptar si no se tiene algún tipo de ayuda al respecto.

Finalmente, para terminar este apartado, nos gustaría aportar ciertos datos sobre un estudio evaluador del enfoque léxico que se ha llevado a cabo recientemente en la Universidad de Missouri-Kansas City (Vespoor y Winitz 1997). En la investigación, estudiantes internacionales matriculados en un curso de 15 semanas de inglés como segunda lengua demostraron un gran avance cuando se incluyó un programa de laboratorio de dos horas semanales con *enfoque léxico*²³ en el diseño curricular. Los resultados indican que el *input* léxico (Rohrer 1978) es un método de instrucción en el que el conocimiento de la lengua se obtiene de modo implícito a través de un sistema de significados. Los resultados también confirman que el conocimiento de la lengua se puede adquirir a través de procedimientos de enseñanza implícitos.

²³ La evaluación se llevó a cabo mediante el examen *Michigan Battery Test*.

3. 3. Conclusiones

Ya hemos repetido a lo largo de este capítulo que, tradicionalmente, la lengua ha sido dividida en dos partes: la gramática y el vocabulario. También hemos aclarado que este tipo de separación ha sido puesto en tela de juicio de manera directa e importante en la década de los 90. De hecho, la lengua se compone, en términos generales, de elementos léxicos, es decir, fragmentos de la lengua que se encuentran colocados de forma fija o circulan libremente en la oración. Los elementos léxicos se conocen socialmente como unidades independientes. Pueden ser palabras individuales o frases completas que conllevan un significado social o pragmático fijo dentro de una comunidad determinada, como es el caso del *Spanglish* del que hemos tratado en el capítulo. Otro ejemplo claro donde los elementos léxicos componen los pilares de aprendizaje de las lenguas extranjeras es el caso de los principiantes, que se apoyan en fragmentos léxicos-conversacionales como armazón principal del proceso de aprendizaje. Este enfoque, como Lewis (1997) lo denomina, se verá claramente reflejado en el corpus y análisis que presentamos dentro de la investigación llevada a cabo con nuestros alumnos principiantes.

El desarrollo de las unidades léxicas se sitúa como alternativa al desarrollo gramatical dentro de los esquemas conversacionales en los primeros estadios de aprendizaje. Las palabras y las expresiones hechas se utilizan con el propósito de comunicar un mensaje. En una conversación, los participantes negocian el proceso de interacción, y el resultado es la propia conversación. Ésta se forma con frases y fragmentos de la lengua conectadas a un marco y actos de habla de la conversación, que dan lugar a esquemas conversacionales. Es importante que los alumnos, cuando están aprendiendo una lengua extranjera, tengan conocimiento de algunas de las fórmulas léxicas de los actos y eventos del discurso básicos –fragmentos de la lengua-, ya que les facilitará sobremedida el desarrollo de la conversación, lo que ratifica, una vez más, la supremacía del léxico sobre la gramática en los primeros pasos de aprendizaje de la L2.

Concluimos en este capítulo que, como ya se ha apuntado anteriormente, los principios que sirven de cimientos para el desarrollo del enfoque léxico dan forma y sentido al tipo de enseñanza e investigación que nosotros realizamos. Creemos que los alumnos aprenden la lengua extranjera tomando como base fragmentos de la lengua que sirven a modo de pilares conversacionales, ya que la lengua que comunica es un concepto más amplio que la lengua correcta. Por ello, es importante que el profesor

enfatices los procesos de aprendizaje en lugar de los productos, dando prioridad al desarrollo de las destrezas receptivas, principalmente las auditivas. En el presente trabajo de investigación, como se verá, hemos seguido el proceso de aprendizaje de dos grupos de principiantes, aunque sólo con uno de ellos se ha implantado una metodología de enseñanza centrada en el léxico como base de aprendizaje, y donde se ha dado primacía absoluta a la lengua oral sobre la escrita. La lengua debe ser una fuente de recursos personal, ya que debe estar al servicio del hablante y, por lo tanto, el profesor debe enseñar a los alumnos (enfaticando las destrezas auditivas y los fragmentos didácticos en el aula) a que usen los fragmentos de la lengua para conseguir comunicarse, es decir, a que desarrollen su competencia sociolingüística. Así, se intenta asegurar un diseño curricular que cumpla las necesidades del alumno y los requisitos del profesor.

“El arte de *language testing* radica en ofrecer aquellos métodos que oportunamente capten tantos de esos rasgos esenciales como se pueda y a la vez que definan con precisión el nivel de actuación del alumno. Todo lo demás no significaría sino la práctica de tests irrepresentativos e injustos”.

Pérez Basanta (1992: 141)

4.0. Introducción

La historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras nos indica que la evaluación del aprendizaje ha estado siempre implantada en las clases y en todo tipo de instrucción formal. Ha sido, y sigue siendo, un tema muy polémico, ya que algunos profesores están a favor de un tipo de evaluación y otros están en contra. Pérez Basanta (1992) refleja en la cita que abre este capítulo, que la evaluación de las lenguas extranjeras (esto es, la correcta) es un arte, y florece como consecuencia de esa enseñanza creativa de la que tratamos en el capítulo 1. En lo que sí parece que la mayoría de los investigadores están de acuerdo es en que, ya sea de tipo formal, ya sea de cualquier otro, alguna manera de diagnóstico del aprendizaje es necesaria. Como vamos a constatar en este capítulo, no existe un *libro de recetas* al que recurrir para preparar el examen que necesitamos en un momento y una situación concretos. Lo que sí se puede y debe hacer es procurar adquirir la competencia necesaria para diseñar o elegir los exámenes apropiados. Para ello, Bachman y Palmer (1996: 9) indican los siguientes requisitos:

1. El profesor necesita comprender las consideraciones fundamentales que se deben afrontar desde el principio de cualquier proceso de evaluación de una lengua, tanto si éste conlleva el desarrollo de un examen nuevo o la selección de uno que ya esté hecho.
2. El profesor necesita comprender los elementos y preocupaciones fundamentales del uso apropiado de los exámenes.
3. El profesor necesita comprender los elementos, enfoques y métodos fundamentales que se usan en la evaluación y en la medición.
4. El profesor debe tener la habilidad para diseñar, desarrollar, evaluar y usar los exámenes de manera que sean apropiados para ciertos propósitos, contextos y alumnos.

En este último capítulo de la primera parte de la Tesis, incluimos una primera sección donde repasamos los antecedentes históricos de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras (Spolsky 1978, Bueno 1996, Harris 1996, Halbach 1998) y hacemos una revisión de las características generales de las pruebas como instrumentos de medida, los tipos de examen y sus requisitos. En un segundo apartado, y en directa conexión con el tema de la percepción, estudiamos la evaluación de las destrezas auditiva y oral, por considerar que ambas se encuentran en estrecha relación (Rico Vercher 1996), y exponemos algunas de las técnicas más comunes de evaluación (Bachman y Palmer 1996, Madsen 1988). Finalmente, presentamos seis modelos de evaluación que se aplican en situaciones y programas diferentes. El primero, con carácter general, es el diseño evaluador en un programa de inglés como lengua extranjera en un colegio de primaria en Japón; el segundo es una propuesta de autoevaluación de la destreza auditiva presentado en España; el tercero, la parte que corresponde a la comprensión auditiva del TOEFL, y el cuarto, el OPI –*Oral Proficiency Interview*–, son las pruebas estandarizadas de lenguas extranjeras más representativas en Estados Unidos; los dos últimos modelos corresponden a las innovaciones que recientemente han sido introducidas en los exámenes de inglés de la Universidad de Cambridge: una modificación de la sección oral del FCE –*First Certificate in English*–, y la introducción de tres pruebas nuevas, *The Cambridge Young Learners Tests*, para niños de 7 a 12 años.

4.1. Los productos y el proceso en la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de L2

La evaluación de las lenguas extranjeras ha sufrido cambios importantes a lo largo de su historia. Éstos han evolucionado desde enfocarse en el producto del aprendizaje hasta centrarse en la evaluación de los procesos de éste, acercándose más a la búsqueda de la calidad de enseñanza que hoy se requiere. En el presente trabajo hemos partido de una visión histórico-didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras; nos hemos acercado al aprendizaje de L2 desde una perspectiva psicolingüística con especial atención a la percepción; seguidamente, hemos tratado el aspecto sociolingüístico con base conversacional; finalmente, desembocamos en un aspecto tan crucial como es la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, y, por lo tanto, de nuestra propia enseñanza. En la segunda parte de la presente Tesis aportamos pruebas evaluadoras de investigación en acción en forma de entrevista que ilustran el contenido teórico de este capítulo.

4.1.1. Antecedentes históricos

La historia de la evaluación de las lenguas extranjeras se divide en varios períodos, como se puede constatar en Spolsky (1975), sin que se encuentren claramente delimitados cronológicamente:

- El primero de ellos, el *pre-científico*, anterior a 1950, no aportó ningún trabajo investigador al que referimos. Dado que la enseñanza de las L2 no era una disciplina totalmente independiente, la evaluación seguía principios intuitivos e imprecisos, que se encontraban en las ciencias humanas y sociales. Los profesores mayoritariamente realizaban sus propios exámenes basados en la gramática y traducción y utilizaban técnicas orientadas a la lectura.
- El segundo período, desde principios de los años 50 a finales de los 60, se identifica con el *estructuralismo psicométrico*. La evaluación se centraba en la valoración y cuantificación de elementos específicos de la lengua, tales como los aspectos fonológicos, gramaticales y léxicos según planteamientos de lingüística contrastiva de dos lenguas (Lado 1961). Fue entonces cuando se adoptó la práctica de evaluar los elementos aislados de la lengua a lo que se conoció con el nombre de técnica de *elementos discretos*, que se distinguirá de las técnicas *integradoras o globales* (Carroll 1961). Las primeras pruebas se creaban bajo la hipótesis de que la lengua se podía dividir en sus componentes y estas destrezas se podían evaluar por separado (comprender, hablar, leer y escribir), como si de formar hábitos desconectados se tratara; en definitiva, se medían los productos.
- Pero la controversia llegó con Oller (1979) en la década de los 70, conocido como período *psicolingüístico-sociolingüístico*, ya que mantenía que si la destreza de una lengua extranjera es un conjunto unificado de habilidades interactivas, éstas no pueden separarse para ser evaluadas. Así, apuntó (p. 37):

“ If discrete items take language skills apart, integrative tests put it back together. Whereas discrete items attempt to test knowledge of language bit by bit at a time, integrative tests attempt to assess a learner’s capacity to use many bits all at the same time”.

No obstante, quedaría por detectar qué papel o intensidad juegan los factores cognitivo e interactivo en la actuación de cada una de las destrezas, y así mismo qué relación existe entre éstas.

- Ya en la década de los 80 y en la de los 90, las investigaciones continúan centradas en los esfuerzos por especificar qué factores se deben medir en un test que incluya todos los componentes de la *competencia comunicativa*. Según Brown (1994³: 265) las cuatro destrezas por excelencia de las lenguas son sólo una dimensión de las otras muchas que se deben tener en cuenta cuando nos disponemos a abordar la creación de un test integrador. Los tests que predominan en los años 90 combinan los componentes de *organización* (fonología, gramática y discurso) con los componentes *pragmáticos* (sociolingüísticos y funcionales) y componentes *estratégicos* de la habilidad de la lengua (Skehan 1988, 1989, Bachman 1991).
- Hoy se añade un nuevo período que está comenzando y que tiene sus orígenes en la década de los 90. Éste va más allá de la ecuación *profesor-prueba-alumno*, ya que acepta la autoevaluación o *self-assessment* (AE) como una forma válida de evaluación de las lenguas extranjeras. Según Harris (1996), la palabra *autoevaluación* puede ser objeto de fuertes reacciones entre los profesores. Sin embargo, esto puede ser producto del desconocimiento de lo que la autoevaluación conlleva y refleja. Tomemos la definición de AE que Harris sugiere (p. 45):

“SA involves students in reflecting on their own learning in the broadest sense: considering what they know to start off with, identifying their needs and their goals, diagnosing their strengths and weaknesses, thinking about their own feelings and attitudes toward learning, assessing their own performance and finally reviewing their own progress”.

Harris propone la AE basándose en la reforma curricular que ha sufrido recientemente el sistema educativo español y en el que se especifica que: 1. El nuevo aprendizaje se relacione con el anterior. 2. Los alumnos estén motivados para conectar el conocimiento nuevo con el anterior para poder realizar un aprendizaje significativo. 3. Es crucial que se *aprenda a aprender*, para que los alumnos se desarrollen con independencia. 4. El *input* debe de aportarse dentro de los niveles de competencia de los alumnos para que puedan modificar el conocimiento existente¹.

¹ Diseño curricular de lenguas extranjeras. Educación secundaria obligatoria (1992).

Algunas de las actividades que Harris propone para que el alumno se evalúe a sí mismo son las siguientes: debates informales, cuestionarios, auto-puntuación, informes (diarios), observaciones y análisis de grabaciones en casete o vídeo, utilizar exámenes con una plantilla de respuestas, y crear un banco de preguntas para las pruebas. Harris concluye que la AE es una estrategia fundamental de aprendizaje. No es un sinónimo de autocorrección, sino que es un concepto mucho más amplio que conlleva la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Aunque pueda parecer una utopía, la implementación de la AE es factible: en primer lugar, se necesita sistematicidad, con una fase inicial de concienciación, seguida de una estrecha monitorización por parte del profesor y retroalimentada a través de revisiones periódicas; y en segundo lugar, la AE se debe incluir en la práctica diaria adaptándola a tareas comunicativas del diseño. Si se siguen estas pautas, el alumno desarrollará una capacidad de independencia para aprender y le ayudará a motivarse.²

4.1.2. Características generales de la prueba como instrumento de medida

En la enseñanza diaria existen creencias erróneas sobre el desarrollo y el uso de los exámenes de lenguas extranjeras y se crean expectativas irreales sobre lo que éstos son capaces de medir o comprobar y cómo deberían ser. Así, Bachman y Palmer (1996: 3) explican estas concepciones erróneas de la siguiente manera:

“...There is often a belief that ‘language testers’ have some almost magical procedures and formulae for creating the ‘best’ test. These misconceptions and unrealistic expectations, and the mystique associated with language testing, constitute strong affective barriers to many people who want to need to be able to use language test in their professional work”.

Si asumimos que existe un único examen *válido* y usamos tal prueba para evaluar a nuestros alumnos o para que nos sirva de modelo para crear el nuestro propio, es más que probable que acabemos con un examen que no sea apropiado para, al menos, algunos de nuestros alumnos: existen infinidad de variables a tener en cuenta a la hora de preparar y administrar una prueba y no siempre es posible cubrirlas todas. De esta forma, las concepciones erróneas sobre los exámenes de lenguas extranjeras dan

² En el último apartado del capítulo dedicado a la exposición de varios modelos de evaluación, incluimos una propuesta de autoevaluación de la destreza auditiva que recientemente se ha desarrollado en la Universidad de Alcalá de Henares (Halbach 1998).

lugar a ciertos problemas que Bachman y Palmer (1996: 7) exponen de forma clara en la tabla que adaptamos a continuación:

Concepciones erróneas	Problemas resultantes
1. Creer que existe un único examen <i>bueno</i> para cualquier situación.	1. Exámenes inapropiados para el alumno.
2. Malinterpretar la naturaleza de la evaluación del lenguaje y el desarrollo de un examen.	2. Exámenes que no responden a las necesidades del alumno.
3. Tener expectativas ilógicas sobre lo que los exámenes de lenguas pueden hacer y lo que deben ser.	3. Uso mal informado de los exámenes y métodos de evaluación simplemente porque son populares.
4. Poner fe ciega en la tecnología de evaluación.	4. Frustración por no poder encontrar o desarrollar el examen perfecto. 5. Pérdida de la confianza en la propia capacidad para desarrollar y usar exámenes de forma apropiada, con la sensación de que sólo los <i>expertos</i> saben cómo hacer exámenes. 6. Estar en la situación de tratar de defender lo indefendible, ya que muchos estudiantes y la Administración tienen expectativas ilógicas.

Debido a esta serie de supuestos erróneos y los problemas que conllevan, Bachman y Palmer creen que es necesario que el profesor/evaluador tenga un nivel de capacitación apropiado para llevar a cabo la evaluación de las lenguas en su clase, para así deshacerse de las concepciones erróneas, las falsas expectativas y, además, adquirir el sentimiento de confianza en sí mismo. Los exámenes son una herramienta de gran valor, no sólo por aportar información relevante a varios ámbitos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino por aportar evidencia de los resultados de la instrucción y a la vez, porque retroalimentan la efectividad del propio proceso de enseñanza. Al mismo tiempo aportan información necesaria para tomar decisiones acerca de las actividades, procedimientos, tipos de explicaciones e incluso para decidir si la clase está preparada para seguir adelante con el diseño previsto.

Siempre que afrontamos un nuevo reto en cualquier ámbito de nuestra vida, estamos sometiéndonos a un examen. Los estudiantes de una segunda lengua examinan los conocimientos que de ella poseen cada vez que los expresan oralmente. De igual

manera, los profesores de una L2 pueden examinar, de forma intuitiva e informal, a sus alumnos en cada contacto lingüístico. Un test ha de ser la forma más objetiva posible de *medir* el conocimiento y el uso que un alumno tiene y hace de una lengua en un área determinada, ya sea ésta oral o escrita. Brown (1994³: 252) habla de la aplicación de pruebas en una dinámica de desarrollo del método, es decir, las técnicas y procedimientos que se requieren para llevar a la práctica la evaluación del alumno. Así, Brown (1994³: 252) expone:

“ A test, in plain, ordinary words, is a method of measuring a person's ability or knowledge in a given area (...) A test is first a method. There is a set of techniques, procedures, test items, that constitute an instrument of some sort”.

Antes de continuar nuestro estudio creemos conveniente indicar las características que deben reunir las pruebas de evaluación. Así pues, en términos generales, un test ha de medir la habilidad y el conocimiento, es decir, la *competencia comunicativa* que ha logrado el alumno. Un test también mide la competencia dentro de un área determinada que se quiere evaluar. Underhill (1987) lo define como un procedimiento respetable en el que el alumno habla y es evaluado de acuerdo con lo que dice, pudiendo combinarse con otras pruebas que evalúen destrezas distintas.

Hemos recurrido a Brown (1994³: 253-255) para recoger los tres rasgos indispensables que requiere una buena prueba: *practicabilidad, fiabilidad, y validez*.

1. Practicabilidad: Una prueba debe ser practicable, dentro de sus limitaciones económicas y de tiempo, es decir, debe ser de fácil administración, puntuación e interpretación.

2. Fiabilidad: Una prueba fiable es aquella que es consistente. La fiabilidad de puntuación consiste en encontrar un paralelismo entre puntuadores diferentes. Si las pautas de puntuación están claras y especifican a lo que el puntuador se debe atener, entonces los resultados deben ser consistentes y dependientes. Entre los factores más importantes que hacen que una prueba sea fiable debemos mencionar la extensión y la objetividad: cuanto más extensa sea una prueba, más fiable es. Para asegurarse de que una prueba es lo más objetiva posible, el profesor debe reunir suficientes ejemplos, debe controlar la libertad del alumno a la hora de contestar, debe asegurarse de que las instrucciones de las preguntas están claras y de que los alumnos están familiarizados

con el formato de la prueba, así como de que tienen tiempo suficiente para realizarla y de que el lugar es el apropiado.

3. Validez: Este es el elemento más complejo de encontrar en un test, esto es, el grado en que la prueba mide realmente lo que tiene intención de medir. Para ello, debe reunir dos condiciones primordiales: validez de contenido y validez de construcción, es decir, medir lo que realmente se espera que mida y que sea la definición de una construcción teórica, esto es, que sea consecuente con el enfoque que se siga en la clase. Al mismo tiempo, existen otros dos factores que también ayudan a que una prueba sea válida, y son los de criterio, se comparan unos resultados con otros, y apariencia, es decir, que tanto alumnos como examinadores tengan la impresión de que la prueba es válida.

4.1.3. Tipos de pruebas

Las pruebas de lenguas extranjeras se pueden dividir en tres subgrupos: según su finalidad, la información que proporcionan y las categorías generales en las que se enmarcan (Shrum y Glisam 1996):

4.1.3.1. Según su finalidad

Es importante que el profesor aplique unos objetivos muy concretos cuando se dispone a elaborar una prueba metodológica, ya que con ello se marcan unas pautas para conseguir ciertos resultados específicos. Así, hay que diferenciar entre evaluar el nivel general que el alumno tiene de inglés (*Proficiency*), averiguar el lugar que le corresponde en nuestro programa de enseñanza (*Placement*), buscar sus puntos fuertes o débiles (*Diagnosis*), o comprobar los logros que han adquirido durante el curso (*Achievement*). Por lo tanto, podemos corroborar la afirmación que Underhill (1987: 12) hace sobre la necesidad de conocer la información que se busca al realizar una prueba metodológica:

“Why have a test at all? Giving a test is like asking a question - It is a request for information. If you ask the right sort of question, you get the right sort of answer. If you ask a silly question, you get a silly answer. In order to develop a test, you need to know what kind of information you want”.

4.1.3.2. Según la información que proporcionan

Uno de los objetivos principales de evaluar es reunir información que ayude al profesor a tomar algún tipo de decisión, idea que ya hemos recogido en la tabla de Bachman y Palmer (1996) en el apartado 4.1.1. Oller (1991) expone cinco tipos de pruebas dentro de este ámbito:

1. Instructivas: las buenas pruebas instruyen y ayudan al alumno a mejorar su nivel de la lengua extranjera.
2. Monitorizadoras: estas pruebas aportan retroalimentación tanto al profesor como a los alumnos y les ayuda a dirigir la instrucción y el estudio.
3. Motivadoras: las pruebas sirven de recompensa o de objetivo, motivando a los estudiantes y a los profesores para conseguir un nivel más alto.
4. Diagnosticadoras: la prueba ayuda a los profesores y a los estudiantes a identificar los problemas específicos de instrucción.
5. Curriculares: las buenas pruebas evalúan el diseño curricular en su totalidad.

4.1.3.3. Según las categorías generales en las que se enmarcan

Las pruebas se pueden dividir en dos categorías generales: global y elementos discretos. Las pruebas globales suelen darse al final de un curso y abarca toda la materia cubierta en el curso. Por el contrario, las pruebas de elementos discretos están diseñadas para que los alumnos den forma a la adquisición de la lengua y que el profesor pueda ir ayudando a medida que va conociendo resultados. En nuestro caso creemos que las pruebas de elementos discretos se adaptan más a las necesidades de la enseñanza de las lenguas.

4.1.4. Limitaciones en la valoración

Considerar la *reacción del alumno* ante un cierto tipo de test es importante. El tipo de reacción es múltiple, dependiendo de lo que el alumno espere encontrar, y puede afectar en gran medida al rendimiento. Las pruebas deben ser diseñadas de acuerdo con la filosofía de la Administración, siempre que sea consistente con los objetivos del diseño curricular. Entonces podemos encontrar una discrepancia entre los objetivos de la programación y las limitaciones del alumno. Los tests orales permiten que aparezca el lado personal del alumno en mayor medida que en los tests escritos, por lo que pueden llegar a ser particularmente sensibles a este tipo de discrepancia, siendo los resultados inapropiados e inexactos.

Consecuentemente, la validez de la prueba se puede poner en tela de juicio, ya que factores externos a ésta han influido en detrimento de los conocimientos y habilidad reales del alumno. Es necesario un particular cuidado en este aspecto cuando se trata de alumnos de corta edad ya que, en muchas ocasiones, la palabra *examen* les aterroriza y bloquea totalmente sus mentes. Creemos que se ha llegado a tal extremo debido al uso erróneo que se ha hecho de los exámenes durante mucho tiempo en las distintas asignaturas en los colegios. Los exámenes a menudo aterrorizan en lugar de ayudar al alumno a afianzar conocimientos. Un ambiente relajado, similar a una clase normal, es lo más adecuado para examinar oralmente a niños principiantes.

En circunstancias ideales, los objetivos del diseño curricular igualarían o responderían a las necesidades del alumno, y así la programación y los tests se ajustarían a las necesidades del profesor y del alumno. Sin embargo, en la vida real, existe casi siempre un desajuste entre las necesidades del alumno y los objetivos institucionales. Dichos exámenes provocan efectos desmotivadores y resultados deficientes. Por lo tanto, el profesor debe buscar un equilibrio entre las necesidades del alumno y las metas.

4.1.5. Diseño de una prueba: contextualizada, integradora, interactiva, y pragmática.

Existen dos principios básicos que los profesores de las lenguas extranjeras siguen o deben seguir al crear una prueba: ésta debe evaluar lo que se ha enseñado en clase y debe reflejar la manera en la que se ha hecho (Shrum y Glisam 1996). Así, las investigaciones actuales en este campo piden que exista una conexión más fuerte entre la enseñanza y la evaluación. Revisar el modo de evaluación es, por tanto, revisar el método de enseñanza. A esta idea se refieren Shrum y Glisam (p. 227) cuando afirman:

“The same kinds of activities designed for classroom interaction can serve as valid testing formats, with instruction and evaluation more closely related”.

La clave esencial de los estudios sobre la evaluación de las lenguas (investigación y práctica) es que la buena enseñanza y la buena evaluación son, o deben ser, una misma cosa. Oller (1991) añade que *enseñar para la prueba*, en caso de un examen global y *contextualizado*, no presenta problemas, ya que los resultados de estas pruebas son una señal de un progreso general en la lengua. Sugiere el uso de pruebas pragmáticas, en las que el alumno tiene la oportunidad de procesar un tipo de lenguaje

auténtico dentro de un contexto y conectarlo a su propia experiencia. Este tipo de pruebas conlleva el uso de contenido lingüístico tal como gramática, sintaxis, vocabulario y cierto contenido extralingüístico como gestos, tono de voz, implicaciones en la escritura y el propio conocimiento interno del alumno. Al mismo tiempo, Shohamy (1990) sugiere que las pruebas deben reflejar un amplio campo de la lengua (contextos variados y modalidades de la lengua). Las pruebas *pragmáticas* apuntan al conocimiento extralingüístico del alumno, son *integradoras* por naturaleza, ya que requieren la atención hacia muchos elementos lingüísticos al mismo tiempo y, a menudo, el uso de más de una destreza a la vez. Sin embargo, no todas las pruebas integradoras tienen una naturaleza pragmática, sino que lo son sólo las que apuntan al conocimiento extralingüístico del alumno. Algunos formatos de este tipo son los test de elementos discretos (como ya se ha visto en el apartado 4.1. sobre la estructura psicométrica), composiciones escritas, entrevistas orales y escenificaciones. Bachman (1990) los llama *communicative language tests*, basándose en la teoría de que la habilidad de la lengua es compleja y posee facetas múltiples. Así, el autor describe las *pruebas comunicativas* con las siguientes características:

1. Los elementos del examen crean un vacío de información, forzando al estudiante a procesar la información complementaria necesaria.
2. Las actividades de las distintas secciones son interdependientes.
3. Las actividades y el contenido del examen están integrados dentro de una interacción comunicativa.
4. Los exámenes intentan medir también elementos de cohesión, de función y sociolingüísticos

En línea paralela, Swaffar, Arens y Byrnes (1991) proponen un modelo de *pruebas interactivas* para la evaluación de la lectura de las lenguas extranjeras. Este diseño, que se puede aplicar a la evaluación de las otras destrezas, tiene los siguientes tres objetivos:

1. Comprender los aspectos pragmáticos, lingüísticos y extralingüísticos del texto.
2. Conectar la comprensión del texto a la producción oral o escrita.
3. Expresar el significado de forma personal

Los principios en que se apoya este modelo deben usarse para crear pruebas que sean: a. interactivas (los alumnos interaccionan con un texto), b. pragmáticas (los

alumnos usan información lingüística y extralingüística), y c. integradoras (los alumnos usan más de una destreza al mismo tiempo). El diseño ilustrado a continuación es una adaptación del modelo propuesto por Swaffar, Byrnes y Arens (1991):

1. Los alumnos escuchan o leen un texto auténtico.
2. Los alumnos identifican las ideas principales enfocándose en el contenido con la ayuda de un esquema:
 ej. Identifica y apunta las palabras clave que aporten la siguiente información sobre el texto:
 Quién: _____ Qué: _____
 Cuándo: _____ Dónde: _____

 Usando estas palabras, escribe una frase que exprese la idea principal del texto.
3. Los alumnos identifican los detalles -desarrollo del vocabulario-.
 Instrucciones: Busca sinónimos para las palabras que te doy a continuación: (...)
4. Los estudiantes usan la gramática del texto para explorar las ideas:
 Instrucciones: En la historia, los eventos y el tiempo en el que aparecen son de gran importancia.
 Escribe dos frases sobre los eventos principales de la historia. Usa tiempos pasados.
5. Los alumnos desarrollan su propio punto de vista.
 Instrucciones: ¿Qué crees que hubiera pasado si la historia hubiera continuado? Escribe una descripción del final de la historia de 3 a 5 oraciones³.

Este modelo que, como acabamos de apuntar, se puede aplicar a la evaluación de otras destrezas, mide las destrezas auditiva y lectora, el conocimiento gramatical y léxico, la habilidad de interacción con el texto, y las destrezas productivas, todo ello dentro de un contexto auténtico.

Por otro lado, Shrum y Glisam (1996) ofrecen una práctica guía para ayudar a diseñar una *prueba integradora* de una lección cualquiera. En ella encontramos todos los factores que al profesor no se le pueden pasar por alto a la hora de crear una prueba que contenga las características necesarias para conseguir los objetivos de los que estamos tratando en este apartado. Es una lista larga, cuidada, que nos recuerda la importancia del tema y que adaptamos a continuación:

1. Repasar los objetivos de la lección.
2. Pensar en los contextos en los que se usa la lengua en la unidad.
3. Pensar en las funciones lingüísticas que el alumno ha aprendido.
4. Pensar en las formas en las que los alumnos han aprendido a interactuarse entre ellos.
5. Preparar una prueba integradora que refleje los tipos de actividades que se hayan hecho en clase (lo que los alumnos aprendieron oralmente debe ser evaluado oralmente también).
6. Dar oportunidades para que los estudiantes usen las destrezas de la lengua de modo global en un contexto natural.
7. Dar ejemplos.
8. Dar las instrucciones en la lengua nativa en los niveles en los que no se esté seguro de si los alumnos van a comprenderlas en la lengua extranjera.
9. Desarrollar un sistema de puntuación que tenga en cuenta la corrección lingüística y la creatividad.
10. Dar los resultados tan pronto como sea posible para mostrar a los estudiantes su progreso.

Tras enumerar los factores indispensables que se deben recoger a la hora de evaluar a nuestros alumnos y, por lo tanto, los procesos, consideramos oportuno dar paso al análisis de la evaluación de las competencias auditiva y oral por tratarse del tema de mayor interés para nosotros y directamente en conexión con la percepción y el trabajo de investigación en la acción que hemos llevado a cabo dentro del presente trabajo.

4.2. La evaluación de las competencias auditiva y oral, y la conexión entre ambas

Las competencias auditiva y oral se encuentran directamente relacionadas, ya que la producción oral es la que llega acústicamente al receptor y entonces es interpretada en forma de imagen mental. Como ya hemos visto a lo largo de la primera parte del presente trabajo, cuando se está aprendiendo una L2 la competencia receptora suele ser mayor que la productora, es decir, el cerebro es capaz de interpretar un mensaje con tan sólo la comprensión parcial de éste y se adquiere un sentido global apoyado en palabras clave que desencadenan la imagen mental (nos referimos al léxico mental del que tratamos en el capítulo 3). Paralelamente, nuestra producción oral refleja la forma de percepción acústica que tenemos de la L2 creando una cadena sin principio o fin.

³ Posible conexión cultural al mismo tiempo.

4.2.1. Técnicas para la evaluación de la comprensión auditiva

Cualquier profesor que hoy en día diseñe pruebas de una lengua extranjera probablemente asuma que tanto la comprensión auditiva como la comprensión lectora son de crucial importancia. No existe ninguna duda acerca de la necesidad de incluir estas dos secciones en la prueba. Después de todo, el primer examen moderno de lenguas extranjeras (Handschin 1919) fue una prueba de lectura, es decir, de comprensión. Sin embargo, a pesar de que es una creencia bastante generalizada y aceptada, Spolsky (1994) duda de que la evaluación de la comprensión sea una tarea fácil. Afirma que quedan cuestiones fundamentales sin resolver sobre la posibilidad de crear pruebas de comprensión útiles y sobre la interpretación apropiada de las pruebas ya existentes. Así, Spolsky (1994: 141, en Brown et al. 1994) afirma:

“My point will be that understanding is a complex and multidimensional notion, one that calls for full description rather than for precise (and certainly not for unidimensional) measurement, and that the very process of testing leads to a new set of comprehension problems”.

Quizás un buen comienzo para afrontar el problema del entendimiento es reconocer que los malentendidos son muy comunes. Debemos reconocer que en nuestra vida diaria tenemos frecuente necesidad de que nos repitan información, ya que podemos haber malinterpretado el mensaje. Ocurre lo mismo con los textos escritos. Carton (1988) consideró la cuestión de qué es lo que constituye el entendimiento y cuáles son los niveles principales de éste para cada objetivo. Así, propuso siete tipos de textos según el nivel de entendimiento:

No-proposicional	ej. Etiquetas y señales
No-oracional	ej. Menús y listados
Funciones de los textos esquemáticos	ej. Anuncios y facturas
Descripciones	ej. Folletos de viajes
Narraciones	ej. Artículo periodístico, literatura de ficción
Funciones de un texto completo	ej. Direcciones y contrastes
Argumentos	ej. Composiciones y propuestas de investigación

Existe una clara diferencia entre lo que es comprender cada uno de estos tipos de texto e incluso, dentro de un mismo tipo, hay múltiples niveles de comprensión:

literal, metafórico, poético, retórico, o moral, por nombrar sólo unos pocos (Spolsky 1994).

Otro problema que se debe tener en cuenta en el campo de la comprensión es la comprensión en la vida diaria. En conversaciones cara a cara, el receptor normalmente demuestra su comprensión ayudándose de lenguaje no-verbal, es decir, los gestos, los movimientos de cabeza, las exclamaciones confirmatorias, o señala que no ha entendido algo mediante la petición de repetición, ciertas preguntas o determinados gestos. Este tipo del proceso del discurso, válido para todo tipo de conversaciones, ha sido estudiado como caso especial en las conversaciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos (Pica et al. 1989) y Widdowson (1984: 81-5), quien describió la negociación de intercambio de información que tiene lugar en la conversación diaria. Cuanto más familiar sea el tema, más fácil será comprender el mensaje. En las conversaciones normales cooperativas, el receptor normalmente juega un papel activo en la comunicación, ya que señala su nivel de comprensión. Sin embargo, esto no es factible en los tradicionales exámenes de comprensión (Spolsky 1994).

Hasta ahora hemos considerado tres componentes que forman parte de la evaluación de la comprensión: el hablante/escritor, el receptor y el texto. Todos ellos básicamente forman tres partes: 1. Primero un texto escrito u oral en la lengua extranjera se presenta al alumno. 2. A continuación, se propone una actividad específica. 3. Finalmente, la respuesta del individuo se evalúa e interpreta. Los textos varían según las dimensiones: canal, longitud, dificultad, tema y tiempo permitido para leer/responder. Las actividades varían según su naturaleza (instrucción, pregunta, espacios para rellenar, opción múltiple), el canal (discurso oral o escrito), la cantidad a escribir u hablar (desde nada en una respuesta de opción múltiple, pasando por una palabra al rellenar espacios en blanco, hasta escribir oraciones completas o incluso párrafos o composiciones). Los métodos de medición también varían mucho, hasta tal punto que existe una respuesta correcta y un cierto número de puntos, o la puntuación depende del juicio intuitivo del profesor. Finalmente, la interpretación depende de sí misma. Así, Spolsky (1994: 147) centra su atención en los componentes que se introducen en el proceso de la evaluación y que presenta en la siguiente figura:

Speaker/writer 1	encodes information consciously and unconsciously in
Text 1	the text to be comprehended by
Reader 1	the candidate/test-taker who understands it according to the previous knowledge, language ability, sense of purpose, etc; and is then asked by
Speaker/writer 2	who has spoken/written
Text 2	the questions that make up the test to become
Speaker/writer 3	the test-taker answering questions who produces
Text 3	the answers which are read and marked by
Reader 2	the examiner, who becomes in turn
Speaker/writer 4	and produces
Text 4	the grade or score which must be interpreted by
Reader 3	the test-user. (And there are many turtles further down too)

Esta tabla muestra con claridad los problemas de la evaluación de las lenguas. El interés original era aprender sobre el entendimiento que el lector 1 tiene del texto del hablante/escritor 1, texto 1. Para llegar hasta ello, se necesita un evaluador/medidor, hablante/escritor 2, quien produce el texto 2. Ahora el texto 2 es en sí mismo una interpretación de la multitud de posibilidades de lecturas que tiene el texto 1. Esta limitación quiere decir que en una prueba de comprensión evaluamos sólo aquellas partes de la interpretación que consideramos importantes. Puede ser que el lector/alumno haya obtenido otros puntos, y mejores, que los que la prueba incluye. De este modo, con una prueba totalmente contextualizada existen más probabilidades de que el alumno se dé cuenta de cuál es la interpretación que busca el examinador. Un problema fundamental con el texto 4, la puntuación final, es que intenta abarcar demasiada información. Existe una necesidad imperante a la hora de llegar a una sola puntuación que represente una medida. Como ya hemos avanzado, la teoría psicométrica mantiene que es posible medir las habilidades humanas de la misma manera que otras características como la altura o el peso. Para llevar esto a cabo hace falta tener una teoría de la naturaleza de las habilidades, un método para dar lugar a la aparición de un comportamiento que represente la habilidad y un procedimiento explícito para asignar una puntuación a tal habilidad. La teoría de la medida, que se basa en el concepto fundamental de que la habilidad que se está midiendo es unidimensional, ha estado enfocada particularmente en controlar y excluir las fuentes irrelevantes de medida erróneas que hacen que la prueba no sea fiable. Las técnicas psicométricas intentan reducir este tipo de fuentes de error al mínimo (Spolsky 1994: 148). En la década de los 90, los examinadores de lenguas extranjeras han empezado a

considerar las implicaciones de una teoría alternativa para medir las habilidades humanas a la que han llamado teoría de la huella latente *-latent trait theory-*. Existen varios modelos analíticos en esta teoría. El modelo *Rash* es uno de los más apoyados por los examinadores, ya que aporta un método para cuantificar la probabilidad de las estructuras de las respuestas a la hora de administrar una prueba. Hace posible la estimación de la dificultad de un elemento y la habilidad de un estudiante⁴.

¿Cuales son los componentes de la comprensión? En primer lugar, están los actores: el emisor del texto (ya sea oral o escrito) por un lado y el receptor del mismo por otro. Se asume que los dos son dos participantes activos. La actividad del receptor-entendedor se ha estudiado en profundidad en la década de los 90 (Spolsky 1990, Carrell 1991). Desde el punto de vista de los textos escritos, el lector activo se enfrenta al texto con ciertas intenciones (para buscar actitudes, información, entretenerse) que se relacionan en parte con el conocimiento previo y en parte con las expectativas relacionadas con el género (Spolsky y Schaubert 1986). Si aplicamos este punto de vista a las pruebas de comprensión, muchos factores relacionados con el lector se pueden considerar una fuente de interferencia por un lado, o, al contrario, facilitar el proceso. En este campo, Brown (1989) informó que en ciertas actividades en las que se precisa que un sujeto explique a otro el contenido de unos vídeos, tanto las explicaciones como la comprensión son mejores cuando se conoce el título del vídeo. De forma paralela, Jonz (1989) demostró que ciertos sujetos realizan mejor las pruebas *cloze* (las cuales se relacionan con la psicología de la forma –Bueno 1996-) que tienen una estructura retórica que otras que no la tienen, mientras Riley (1990) demostró que los estudiantes realizan mejor una actividad de memoria libre que una que posea cierta estructura. Ciertos estudios han analizado la importancia del conocimiento previo en relación a la comprensión (Hock 1990, Flynn 1986), concluyendo que, en general, parece que no es un elemento determinante de la comprensión. En uno de los estudios más recientes (Hale 1988) se examinó a 30.000 estudiantes que se presentaron al TOEFL y no se encontraron diferencias significativas entre las lecturas que pertenecían a un campo educativo específico y las que trataban de otros temas.

Ya hemos visto que no sólo se puede evaluar la comprensión auditiva, sino que se debe buscar una forma correcta de hacerlo con el propósito de guiar y apoyar al alumno en sus procesos de aprendizaje. Existen multitud de técnicas y actividades que se

⁴ Véase Henning (1987) y Bachman (1990) para más información sobre la teoría latente y el modelo *Rash*.

pueden utilizar con tales propósitos. La clave se encuentra en saber cuál es la más apropiada en una situación de aprendizaje específica, lo cual no es tarea fácil.

La comprensión auditiva es, pues, una de las destrezas que nuestros alumnos encuentran más difíciles de realizar con éxito, o, al menos, no podemos negar que recibimos quejas constantes al respecto. Algunos alumnos se dirigen a nosotros simplemente para eso, para quejarse por no conseguir entender ese río fluido de sonidos sin separación. Otros, más inconformistas, nos piden (suplican, a veces) sugerencias para *aprender* a escuchar. Si afrontamos la realidad, debemos reconocer que estos estudiantes se encuentran cohibidos por el hecho de que en el examen general tienen que realizar una sección de comprensión auditiva, y de antemano creen no ser capaces de realizarla adecuadamente. A menudo, no ofrecemos la práctica ni las pautas necesarias o apropiadas en la enseñanza diaria, para poder incluir más tarde una sección de comprensión auditiva en el examen global, y esperar que haya buenos resultados. Pero, como sugiere McLaren (1996: 211), existen numerosas razones por las que animar al alumno a trabajar en su comprensión auditiva, y no sólo con vistas a un examen (ésta debe ser la menos imperiosa): las actividades de comprensión auditiva aportan *input* comprensible, que es esencial para el procesamiento del lenguaje; es necesario en la vida diaria; se puede realizar como actividad de toda la clase; ayuda a aprender a distinguir los sonidos de la L2. Por lo tanto, el profesor debe ser consciente de que las actividades de comprensión auditiva necesitan estar bien preparadas y ser adecuadas para el tipo de enseñanza y alumnos al que vayan dirigidas. McLaren (1996: 221-222) expone una taxonomía de actividades y tareas de comprensión auditiva que nosotros recogemos y adaptamos a continuación:

- **Actividades para preparar la audición:**

Activar el vocabulario del tema de la actividad

Contestar a las preguntas generales

Contestar a preguntas específicas

Relacionar el tema con la información que se conoce o con la experiencia personal

Usar apoyos visuales relacionados con el tema

Usar apoyos visuales y predecir de lo que trata el texto

Completar una tabla o cuestionario

Leer historias cortas como preparación de la audición

Leer un resumen corto de la audición

Preparación para escuchar textos especialmente difíciles

- **Actividades para el transcurso y después de la audición:**

Identificar el tema de la conversación

Identificar el número, naturaleza y sexo de los hablantes: quiénes (perspectiva pragmática)

Identificar la actitud de los hablantes

Completar los huecos de los textos

Completar un cuadro o tabla

Escribir información requerida en un diagrama o mapa

Indicar una ruta en un mapa (dictado de símbolos)⁵

Seleccionar una foto/dibujo de entre varios

Leer, escuchar y asociar oraciones con los dibujos correspondientes

Escribir notas sobre lo que se escucha, usando sólo palabras clave

Contestar verdadero o falso

Contestar con respuestas de opción múltiple

Contestar preguntas de tipo inferencial

Contestar preguntas de tipo alternativo

Distinguir entre elementos léxicos⁶

Corregir datos incorrectos

Subrayar los errores de un texto escrito

Distinguir los nombres propios que suenan de forma parecida

Resumir un texto narrativo

Expresar una reacción ante tal texto

Re-ordenar las diferentes etapas de una historia

Volver a contar la historia bajo un punto de vista diferente

Además, McLaren (1996) pone especial interés animar al alumno a que practique actividades que desarrollen la capacidad auditiva, es decir, que “entrenen el oído”, por utilizar sus mismos términos. Para ello propone las siguientes técnicas: 1. División del mensaje: aunque la comprensión del mensaje como un todo es la forma más frecuente y habitual de interpretar un mensaje acústico, a veces es necesario diferenciar las diferentes partes del discurso oral como son los conectores, las formas débiles, las desinencias, los tiempos verbales, las contracciones, entre otros, para facilitar la percepción de tales elementos a niveles avanzados. 2. Discriminación de la pronunciación: Quizás, éste tipo de actividad sea de las más importantes para alumnos de corta edad, ya que les ayuda a identificar los sonidos individuales, la entonación y el acento⁷.

Aunque el agrupamiento semántico es la técnica más utilizada para almacenar

⁵ Tejada (1996) en el diseño curricular *Me and You*, recoge esta técnica del dictado de símbolos.

⁶ Evidencia, una vez más, de la importancia del léxico como fundamento del proceso de aprendizaje.

vocabulario (Nation 1990), agrupar las palabras por sonidos iniciales es también muy útil. Así, McLaren (1996), propone cuatro técnicas para presentar y practicar elementos léxicos: 1. Colocar las palabras según sus sonidos. 2. Identificar el acento acústico. 3. Utilizar textos con huecos que se deben completar con elementos léxicos que tengan una estructura acentual o fonética específica. 4. Escuchar en color: el profesor describe un dibujo sin nombrar los colores y los alumnos deben escribir los colores que la descripción les sugiera.

En este punto, nos parece interesante realizar una observación sobre las distintas etapas que McLaren (1996) propone con vistas a una audición lo más correcta posible: se necesita llevar a cabo una preparación en forma de actividades diversas que abra el camino y la mente del alumno hacia la audición. Además, tras la audición, existen otras muchas actividades que se pueden realizar con el propósito de completar conocimientos y aportar más vías para practicar, y a la misma vez, aprovechar la audición. También encontramos interesante el hecho de que se dé prioridad a la adquisición de vocabulario como parte fundamental de aprendizaje en este tipo de actividades, lo cual nos constata de nuevo la existencia de una fase inicial de aprendizaje eminentemente léxica.

4.2.2. Técnicas para la evaluación de la comunicación oral

Aunque la comunicación es el objetivo en la clase de lenguas extranjeras, la evaluación oral no ha adquirido todavía la atención y puesto prioritario que se merece a la hora de evaluar la competencia que tienen nuestros alumnos. La razón principal de que aún exista este error tan abismal en el sistema de evaluación de lenguas extranjeras, es el consumo de tiempo que tales tipos de pruebas requieren. Sin embargo, una buena planificación y un cambio en la escala de prioridades debe permitir que se incluya una breve prueba oral, por lo menos, cada cuatrimestre. Como Tejada y Nieto (1996) afirman, la función del profesor es la de ayudar al alumno a activar los procesos psicolingüísticos que desembocan en aprendizaje. Para ello, las actividades con interacción son el proceso natural en el que se impulsa el desarrollo de la lengua. Pero, para que ésta se lleve a cabo, es necesario incluir las unidades lingüísticas con función discursiva, y no como meras uniones de elementos léxicos y morfosintácticos.

La evaluación oral es difícil de realizar por diversas razones. En primer lugar, nos encontramos con la dificultad de poder medir objetivamente dicha destreza. La

⁷ Véanse algunas de las actividades que McLaren (1996) propone.

comunicación lingüística a menudo depende tanto del hablante como del oyente casi en la misma proporción, como se ha dicho. En la mayoría de las pruebas orales no es posible ni recomendable separar las destrezas de hablar y comprender: ambas son necesarias para la comunicación, y, por lo tanto, deben ser evaluadas de forma conjunta. Si bien, como en nuestro caso durante el período silencioso (Palmer 1917, Krashen & Terrell 1983), habrá pruebas en las que exclusivamente se mida la capacidad de comprensión.

A continuación, exponemos unas muestras de los diversos instrumentos usados para la evaluación de producción oral, que podemos encontrar en Underhill (1987):

- **Conversación**

Ésta es la técnica más natural ya que es algo que realizamos continuamente en nuestra vida cotidiana. Lo difícil es enmarcarlo dentro de un examen de la lengua. Un buen examen tendrá lugar sólo si ambas partes se encuentran relajadas y confiadas en su propia capacidad. La diferencia que existe entre una conversación y una entrevista se centra en la actitud e intención de ambas partes: en una conversación el profesor tiene el control aunque puede ceder la iniciativa al alumno para que dé un giro a la conversación o para abordar temas nuevos. La entrevista directa es el tipo de examen oral más común y auténtico; no requiere necesariamente desarrollar ninguna actividad concreta. Obviamente, el entrevistador estará bien preparado para dirigir la trayectoria de la prueba, pero sin controlar exhaustivamente lo que dice el alumno. Esta flexibilidad indica que existirá una divergencia considerable entre alumnos diferentes, lo cual hace que el examen sea más complicado de evaluar para conseguir una objetividad. El corpus del primer estudio de investigación del presente trabajo (apéndice 1) recoge pruebas bimestrales de evaluación del aprendizaje del inglés enfocadas en esta técnica conversacional. Como se verá, ésta es la forma más natural de medir la competencia comunicativa que tienen nuestros alumnos.

- **Presentación oral**

El alumno prepara un tema en casa y lo presenta en clase durante un máximo de 5 minutos. Dependiendo del nivel de inglés que tenga y de la dificultad del tema, podrá apoyarse en algunas notas esquemáticas que él mismo habrá confeccionado. Pero en ningún caso se admitirá la lectura literal de la exposición. Al final de la presentación el profesor hará preguntas sobre aspectos que no le hayan quedado claros o sobre

información adicional. El alumno debe estar preparado para contestarlas, por lo que aprenderse la exposición de memoria es contrario a lo que se espera de él. La elección del tema es de suma importancia, ya que debe ser algo que el alumno conozca bien. También hay que destacar que se sienta cómodo hablando de él; es decir, que le guste. Los temas propuestos a niños de menor edad deben ser los de su entorno e interés, tales como su familia, el colegio, sus amigos o sus hobbies. En muchas ocasiones los propios alumnos requieren la ayuda del profesor para elegir el tema, ya que carecen de iniciativa propia. En estos casos, el uso de notas para la exposición no es necesario. Sin embargo algún tipo de apoyo visual- fotografías, dibujos, murales u objetos reales- dan seguridad y tranquilidad al alumno y evitan que puedan quedarse en blanco, pues ayudan a proporcionar temas sobre los que añadir comentarios. El corpus del segundo estudio de investigación del presente trabajo (apéndice 2) recoge actividades de evaluación del español con alumnos principiantes universitarios.

- **Debate en grupo**

El profesor evalúa a un grupo de alumnos, sin que él participe en la conversación. Los alumnos mantienen la conversación con plena autonomía. La actividad normalmente parte de una información gráfica o escrita que ellos reciben, debiendo llegar a unas conclusiones. No existe una respuesta correcta, ya que lo importante es el desarrollo de la conversación en lugar de las conclusiones.

- **Escenificación**

El alumno debe adoptar un papel específico en una situación también específica. Éste recibe instrucciones simples sobre lo que debe hacer. Estas instrucciones serán más o menos complejas dependiendo del nivel. El corpus del primer trabajo de investigación del presente trabajo (apéndice 1) recoge una obra de teatro que los alumnos realizaron como proyecto de final de curso y que nos sirve para hacer un diagnóstico global de la competencia comunicativa que alcanzaron tras nueve meses de aprendizaje, de los cuales los tres primeros fueron de período silencioso, postergando las primeras producciones orales hasta el cuarto mes.

- **Entrevista**

La entrevista es la técnica de evaluación oral más frecuente dado que es un modo directo de comunicación entre el profesor y el alumno y sigue una estructura pre-determinada, pero facilita la libertad de expresión, como ya hemos apuntado en la

sección A. La entrevista comienza con una introducción que permite al alumno cambiar de su L1 a la L2 sin brusquedad. Seguidamente, el profesor le fórmula una serie de preguntas con el propósito de conectar con el nivel del alumno. Finalmente, se formulan otras preguntas por encima y por debajo del nivel establecido a modo de confirmación. Es importante que, para no romper la comunicación e interacción y para no desanimar al alumno, el entrevistador o el profesor no corrija los errores ni interrumpa con frecuencia. Del mismo modo es aconsejable que el profesor no imponga su opinión innecesariamente.

- **Descripción**

El alumno describe objetos o personas, o procesos habituales sencillos, como por ejemplo, preparar una taza de té o describir acontecimientos en el país. Con niños es aconsejable que el profesor les facilite una fotografía, dibujo o el objeto real si es posible, para poder realizar una mejor descripción, sugiriendo así temas sobre los que hablar. Esta actividad puede incluirse dentro de una entrevista o una conversación. Para niveles iniciales una descripción de la familia o los amigos de los alumnos puede resultar de mucha utilidad a la hora de evaluar la competencia comunicativa. Para niveles avanzados, se requieren descripciones de procesos, situaciones o eventos más detallados en las que el alumno tenga que recurrir a marcadores lingüísticos de cohesión.

- **Lectura en voz alta**

Esta técnica requiere que el alumno lea un texto en voz alta, como ya se ha aludido. Dependiendo de la dificultad del texto, el alumno puede recibirlo 5 minutos antes de la lectura para prepararlo. Esta técnica conlleva tanto ventajas como desventajas. En el primer grupo se incluye la posibilidad de elegir el texto de acuerdo con el lenguaje buscado, y la posibilidad de comparación con todos los alumnos. Además, este tipo de evaluación es más rápido y sencillo. Por el contrario, en lo referente al lenguaje oral que buscamos, esta técnica no es ni auténtica ni comunicativa y los resultados dependen más de la capacidad lectora del alumno, destreza que incluso puede no ser alta en la lengua materna. Es aconsejable que se combine esta técnica con otras que contengan aspectos orales comunicativos propios. El apoyo escrito es limitado, pues en sí, resulta difícil de descifrar como paso a la producción.

4.2.3. Circunstancias y contexto para evaluar las competencias oral y auditiva

Para obtener unos resultados óptimos y fiables de las pruebas de comprensión, es necesario cumplir estrictamente los requisitos que exponemos a continuación (Underhill 1987):

- La *duración* de un examen oral puede oscilar entre tres y treinta minutos, pero lo aconsejable es no exceder los 15 minutos. Creemos que ese tiempo es suficiente para que el alumno produzca más lenguaje que en 1 hora de examen escrito, por lo que no debe restarse importancia al examen oral por su brevedad. La personalidad del alumno influye en la duración del examen, ya que los alumnos cuanto más tímidos, introvertidos o inseguros sean, más tiempo necesitarán para tranquilizarse y pensar.
- En cuanto al *entorno físico* de un examen oral, se insiste que es importante conocer que cuanto menos formalidad se le atribuya, mejor para su desarrollo, ya que el alumno se sentirá más seguro y relajado. La misma aula en la que normalmente se imparten las clases es el lugar indicado. Si no es posible, hay que buscar un sitio que inspire tranquilidad y total normalidad, como puede ser al aire libre o cualquier dependencia de características similares al aula. Nuestra experiencia nos ha enseñado que los alumnos de muy corta edad obtienen mejores resultados si el resto de sus compañeros se encuentran dentro del aula mientras tienen lugar las pruebas orales, aunque se encuentren realizando otra actividad y no estén prestando atención al compañero que está siendo examinado. El filtro afectivo del que habla Krashen (1985) puede bloquear el *output* e impedir que el niño ponga de manifiesto su capacidad comunicativa y realice las tareas que se le piden, aunque en otras condiciones hubiera podido llevarlas a cabo con normalidad.

Es interesante repasar algunos factores que fomentan un clima de enfoque humanista que el profesor debe tener en cuenta cuando se dispone a examinar a sus alumnos oralmente:

- **Antes del examen:** llamar al alumno por su nombre e identificarse a sí mismo, si es que el alumno no lo conoce, y dar las explicaciones necesarias (instrucciones

simples y concretas) para realizar ciertas actividades durante el examen.

- **Durante el examen:** aprovechar la oportunidad de personalizar de algún modo el examen de acuerdo con cada alumno y aprovechar la ocasión para decir algo sobre sí mismo u opinar sobre algo.
- **Al final del examen:** anunciar el final del examen, manifestar lo que el alumno ha hecho bien y darle las gracias antes de dejar que se marche.

4.2.4. Sistemas de corrección y puntuación

El sistema de corrección en exámenes orales es de suma importancia y, a menudo, constituye un problema para el profesor. En primer lugar, no suelen ser objetivos como la mayoría de los tipos de exámenes escritos en los que las respuestas son correctas o incorrectas. Sin embargo, se deben aproximar a la interpretación subjetiva del examinador.

No todos los sistemas de exámenes pretenden evaluar el nivel de nociones lingüísticas del alumno sino habilidades como la pronunciación, la presentación o la contribución a debate. Cada categoría obtiene una nota por separado, siendo englobadas más tarde en una nota general. Las categorías *tradicionales*, según Martínez Haro (1984), son las de: 1. gramática, 2. vocabulario, 3. pronunciación/entonación/acento, 4. estilo/fluidez y 5. contenido. Cada categoría se evalúa del 1 al 10 y seguidamente se obtiene la media global. Otra escala (del 1 al 5) para llevar a cabo la puntuación es la propuesta por Brown (1994³) y que anteriormente hemos comentado en la sección 2 del presente capítulo. Además, Carroll (1980: 31) propone una escala de puntuación del 1 al 9, de la competencia comunicativa, siguiendo los siguientes criterios para valorar la producción oral:

1. Size, the physical extent (oral or graphic) being produced or comprehended.
2. Complexity, the extent to which the focuses of a text multiply in regard to topics, styles of presentation and semantic fields.
3. Range, the variety of skills, functions and tones presented in a text.
4. Speed, the speed at which a task is performed.
5. Flexibility, the ability to adapt to novelty and switches in the features of a task presented.
6. Accuracy, the extent to which the candidate has mastered correct, formal usage, and the correctness of the information he draws from or presents in a text.
7. Appropriacy, the degree of which the style of task performance corresponds to legitimate expectations of other users.
8. Independence, the degree of independence of reference sources and questioning of his interlocutors.
9. Repetition, the extent to which a user needs to re-read a text, or asks for repeats of an utterance.
10. Hesitation, the degree of delay in starting a task and the occurrence of hesitation in performing it.

Así, y de acuerdo con esta escala de valores, *Carroll* (1980: 134) propone los siguientes baremos para evaluar la capacidad de comunicación del alumno:

9	Expert user. Communicates with authority, accuracy and style. Completely at home in idiomatic English.
8	Very good user. Presentation of subject clear and logical with fair style. Approaching bilingual competence.
7	Good user. Occasional slips and restrictions of language will not impede communication
6	Competent user. Somewhat deficient in accuracy and will have occasional misunderstandings.
5	Modest user. Although he manages to communicate, often uses inaccurate language.
4	Marginal user. Lacking in style, fluency and accuracy, is not easy to communicate with. Accent and usage cause misunderstandings.
3	Extremely limited users. Does not have a working knowledge of the language for day-to-day purposes, but better than an absolute beginner.
2	Intermediate user. Performance well below level of a working day-to-day knowledge of the language. Communication occurs only sporadically.
1/0	Non-user. May not even recognize with certainty which language is being used.

Creemos que la construcción de unos criterios y escalas como las elaboradas por

Carroll presenta una gran dificultad para el alumno no iniciado, que es el caso que estamos investigando. Según Martínez Haro (1984: 96), para niños en Primaria, el nivel puede oscilar entre los tres primeros.

Más acorde con el nivel de competencia en lengua extranjera que existe en el sistema educativo español, se encuentra la escala de medición de las habilidades orales, tanto de comprensión como de producción, que recientemente se han realizado en la Universidad de Barcelona. Muñoz y Cortés (1999) pretenden ilustrar las habilidades orales demostradas en entrevistas a 170 alumnos de 5º curso de EP, 129 alumnos de 7º de EGB, 167 alumnos de 1º de ESO, 157 alumnos de 1º de BUP, y 96 alumnos de COU. Se han elaborado dos escalas, una de producción y la otra de comprensión. Cada una está compuesta por cuatro bandas y ocho niveles de competencia, desde que los alumnos cuentan con 200 horas de aprendizaje hasta el final de la enseñanza secundaria española. Los descriptores que definen las bandas son positivos, concretos, claros y breves. Las escalas están diseñadas siguiendo cuatro criterios: 1. Especificidad, ya que vienen determinadas por un contexto, 2. Elaboración inductiva, en contraste con otros materiales elaborados fuera de nuestro país que no distinguen entre segunda lengua y lengua extranjera. 3. Orientación hacia la investigación principalmente, es decir, no pretenden guiar el proceso evaluador, sino definir criterios válidos. 4. Correspondencia con escalas más generales, como se puede observar en la siguiente tabla que adaptamos y traducimos de Muñoz y Cortés (1999)⁸:

Escalas de Estudio			Marco europeo
Banda 1	Nivel 1	Inicial	
	Nivel 2		
Banda 2	Nivel 3	En proceso	Básico
	Nivel 4	Básico	
Banda 3	Nivel 5	Waystage	Waystage
	Nivel 6		
Banda 4	Nivel 7	Threshold	Threshold
	Nivel 8		
			Vantage
			EOP
			Mastery

Como se puede observar en la tabla, los niveles de los estudiantes españoles son generalmente inferiores a los de otros países europeos en los que el inglés se acerca más a la categoría de segunda lengua que a la de lengua extranjera, o en los que las horas de instrucción son mayores. A nosotros nos parece interesantísimo el hecho de que esta nueva escala de medición recoja tres niveles inferiores al nivel básico o *breakthrough*, ya que esto denota que un gran número de los alumnos españoles de enseñanza primaria, aún después de haber completado 200 horas de aprendizaje, no han alcanzado todavía un nivel de producción que les permita el uso del lenguaje generativo. Esto ratifica, una vez más la primacía y anterioridad de la comprensión sobre la producción.

4.3. Seis modelos de evaluación de las competencias auditiva y oral

En esta sección del capítulo vamos a presentar seis modelos de evaluación que reflejan parte de lo que hemos tratado anteriormente, y que pretenden aportar variedad ilustradora de niveles y destrezas, e incluso geográfica. Como ya hemos avanzado en la introducción del capítulo, el primero es una porción de la evaluación progresiva basada en el diseño curricular de EFL en una escuela de Primaria en Japón. El segundo modelo es la propuesta realizada en la Universidad de Alcalá de Henares de autoevaluación de la comprensión auditiva al que nos referimos en el apartado 4.1. El tercero es la parte correspondiente a la evaluación de la comprensión auditiva del TOEFL (Estados Unidos). El cuarto, el OPI -*Oral Proficiency Interview*-, mide el nivel de competencia oral de los estudiantes universitarios norteamericanos en lenguas extranjeras en Estados Unidos. Los dos últimos reflejan las recientes innovaciones que la Universidad de Cambridge ha introducido en su sistema de evaluación del inglés: el *First Certificate* acaba de ser modificado, y, en segundo lugar, se han incorporado tres pruebas nuevas para niños: *The Cambridge Young Learners English Tests*.

4.3.1. La nueva evaluación de las lenguas extranjeras en el programa de EFL en la enseñanza primaria en Japón

El Ministerio de Educación en Japón está implementando un diseño curricular de lenguas extranjeras nuevo, en el que la evaluación del progreso de los alumnos se basa en el trabajo en clase y en la preparación de las pruebas y actividades por parte de los profesores. Este diseño es para las escuelas primarias, y tiene varias etapas en las que se implantan pruebas globales para poder ver el progreso de los alumnos y así averiguar si los objetivos se van cubriendo. El test que Bachman y Palmer (1996) presentan es el

⁸ Mantenemos algunos de los términos en inglés por ser utilizados y aceptados así ampliamente.

KS1 (*Key Stage 1*), que incluye los cursos 1-3 de Primaria. Para facilitar la preparación de los tests, el Ministerio de Educación de Japón ha desarrollado ciertas especificaciones basadas en los contenidos del nuevo diseño curricular:

- **Etapas 1: Especificaciones**

- A) Objetivos de la prueba: Ayudar a los profesores a 1. Comprender cómo progresan los alumnos. 2. Averiguar los puntos fuertes y los débiles de los alumnos. 3. Averiguar maneras de ayudar a los alumnos. 4. Utilizar la información de la evaluación como base para programaciones futuras.
- B) Descripción de las actividades: las actividades que los alumnos deben realizar están relacionadas con situaciones fuera de la clase en la que ellos pueden que tengan que usar el inglés en un futuro⁹.
- C) Características de los alumnos: niños y niñas en los cursos de 1-3 de Primaria (edades de 5 a 8 años), de ambientes socio-económicos y étnicos diferentes. Tienen un conocimiento académico muy bajo pero buen conocimiento de los temas y situaciones que se le plantean.
- D) Objetivos: 1. Dimensión interpersonal: establecer y mantener relaciones con otras personas, intercambiar ideas e información y realizar cosas. 2. Dimensión del conocimiento: averiguar, interpretar y usar información, explorar, expresar y aplicar ideas, resolver problemas. 3. Dimensión experiencial: responder y expresar experiencias imaginarias y reales.
- E) La lengua y funciones comunicativas: Los elementos de la lengua que se incluyen son todas las categorías principales (verbo, nombre, adjetivo, adverbio, preposición y artículo). Las funciones comunicativas para la etapa 1 incluyen los saludos, despedidas, presentaciones, descripciones propias, dar las gracias, expresar la propia opinión, peticiones simples y reconocer señales comunes en inglés.
- F) Fiabilidad ¹⁰: Una forma de medir los errores en esta prueba es observar las inconsistencias entre las actividades, dada la naturaleza de éstas, las cuales son a menudo integrales, conllevan ciertos objetivos de aprendizaje y más de un uso de la lengua, y son entonces difíciles de eliminar.
- G) Validez de formación: lo más relevante a tener en cuenta aquí es el contenido y la forma de cubrirlo. Se pueden hacer por equipos de profesores y después pasando

⁹ Situaciones del tipo '*Me, my family and friends, school, shops, places -going to the zoo-*'.

¹⁰ Los criterios de *fiabilidad* y *validez* han sido anteriormente tratados en la sección 2.

por una Inspección de Ministerio.

• Etapa 2: Actividades

Estas actividades aportan a los profesores unas orientaciones para la aplicación de las pruebas:

1. Título: Vamos al zoo
2. Objetivos: Evaluación del progreso de los alumnos en el uso de información simple.
3. Lenguaje: averiguar, interpretar y usar información; informar, expresar y aplicar ideas; resolver problemas. Destrezas: leer y escribir. Funciones comunicativas: uso de nombres para la identificación de animales.
4. Uso contextualizado del lenguaje: la situación es en el zoo.
5. Duración de la actividad: 5 minutos.
6. Formato del *input*: Lenguaje escrito (verbal) y dibujos de animales (no-verbal); inglés; alrededor de unas 20 palabras; interpretación del *input*.
7. Características del *input*: vocabulario relacionado con el recreo, los juegos y los animales más comunes; oraciones y preguntas simples; identificación de los animales en el zoo.
8. Características del formato del *output*: Lenguaje escrito; inglés; una palabra; producción limitada.
9. Características del *output*: vocabulario relacionado con *el parque y el recreo*; respuestas de una palabra; identificar animales comunes.
10. Procedimiento de puntuación:

todos los elementos correctos	= capaz en general
2-3 correctos	= parcialmente capaz
menos de 2 correctos	= todavía incapaz

Bachman y Palmer (1996) quieren enfatizar el hecho de que esta actividad ilustra cómo la terminología y el marco se pueden adaptar a las necesidades de una situación de evaluación específica.

4.3.2. Modelo de autoevaluación de las destrezas auditivas en España

Halbach (1998) ha desarrollado recientemente un modelo de autoevaluación de las lenguas extranjeras en la Universidad de Alcalá de Henares con el propósito de ayudar a sus propios alumnos. El modelo está basado en el propuesto por O'Malley y Chamot (1990), que establece una distinción entre las estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Los alumnos necesitan ser capaces de

comprobar, verificar y corregir su comprensión y/o realización en la segunda lengua, por lo que deben estar en continua automonitorización (*self-monitoring*). Al mismo tiempo, deben saber identificar los problemas que tengan para poder trabajar más concienzudamente en una solución (*problem identification*). En tercer lugar, los alumnos deben aprender a utilizar las fuentes de referencias (diccionarios, libros de texto, entre otras fuentes de información sobre la lengua extranjera) de una manera útil y clara (*resourcing*). Finalmente, dentro de las estrategias socio-afectivas, los alumnos deben ser compensados por la carencia de cooperación y aclaración, mediante la oportunidad de trabajar en grupos o parejas, o teniendo acceso a un hablante nativo de la lengua. Una vez que Halbach hubo identificado las estrategias que cualquier alumno autónomo necesita desarrollar, el siguiente paso fue enseñar a los alumnos a usarlas mediante la inclusión de tales estrategias en contextos normales de enseñanza, esto es, tareas en el aula. Así, el modelo de autoevaluación de las destrezas auditivas que la autora propone es el siguiente (1998: 50):

LISTENING

Identifying needs : listening problems

Discrimination: not being able to hear the difference between sounds that are different.

Segmentation: not being able to hear the sounds of the language as sequences of words.

Vocabulary: not knowing the meaning of individual (key!) words you hear.

Short-term memory: not being able to remember the last few words you hear long enough for you to guess or work out their meaning.

Compensation: not being able to guess the meaning of words you did not know or could not hear.

Grammar: not understanding meaning expressed through word structure and word order.

Figurative language: not understanding non-literal use of language (metaphors, idiomatic expressions, etc.)

Communicative value of utterances: not realizing that an utterance means more than, or something different from, what appears to mean.

External references: not understanding allusions to things which are not explained by the person you are listening to.

Cohesion and coherence: not being able to remember what you have heard long enough to group it as a whole.

Speed: speech which is too fast for you to keep up with.

The items you have selected from the list above will be the basis for the objectives of your listening exercises.

Halbach pretende que el alumno desarrolle su propia personalidad en el modo de aprender de forma responsable. Esto estaría incompleto si no permitiéramos que ellos mismos se autoevaluaran. Pero para ello es necesario que los profesores les enseñemos a desarrollar sus propias estrategias de evaluación de manera personalizada e independiente.

4.3.3. TOEFL –*Test of English as a Foreign Language* en Estados Unidos

El objetivo del TOEFL es evaluar el nivel de competencia de inglés en hablantes no nativos de la lengua. Cada parte hace uso de un formato de preguntas del tipo opción múltiple para medir la habilidad de comprensión del inglés hablado en Estados Unidos. La sección de la comprensión auditiva consta de tres partes:

- Parte A: se presentan un cierto número de conversaciones cortas entre dos personas seguidas cada una de una pregunta. El alumno debe elegir entre cuatro respuestas de opción múltiple.
- Parte B: consta de conversaciones más largas seguidas de varias preguntas que se deberán contestar siguiendo el mismo procedimiento anterior.
- Parte C: consta de varias narraciones en las que una sola persona habla sobre un tema. La narración va seguida de varias preguntas que hay que contestar siguiendo el mismo procedimiento de las dos partes anteriores.

El TOEFL es uno de los exámenes de nivel de inglés como lengua extranjera que más se hace en el mundo, ya que es requisito ineludible para acceder a cualquier universidad estadounidense, entre otros organismos. Con su administración, el *Educational Testing Service* de la Universidad de Princeton, quiere asegurar que los alumnos que accedan a un programa universitario norteamericano, posean las destrezas comunicativas y de comprensión adecuadas, y que la lengua no sea obstáculo para el normal desarrollo de los estudios. Si éstos son los verdaderos objetivos del examen, es cuando menos paradójico el hecho de que no se considere la posibilidad de incluir la destreza oral como una parte del examen como hacen otros exámenes de reputación internacional como los de la Universidad de Cambridge.

4.3.4. OPI -*Oral Proficiency Interview* en Estados Unidos

Veamos ahora un tipo totalmente diferente de evaluación de una lengua extranjera que se aplica en Estados Unidos de forma estandarizada. Uno de los retos

más importantes de la evaluación continua ha sido la creación de exámenes practicables, fiables y válidos que midan la habilidad de producción oral. Según Brown (1994³: 267) “production, unlike comprehension, takes time, money, and ingenuity to measure”. Durante algunas décadas se ha utilizado en todo el mundo el modelo de examen oral propuesto y diseñado por el *Center of Applied Linguistics* (CAL) conocido como *Oral Proficiency Interview* (OPI). Este test está cuidadosamente diseñado para obtener datos sobre la habilidad de pronunciación y fluidez, y el conocimiento sociolingüístico, cultural, gramatical y léxico. El nivel se evalúa dentro de una escala de 5 puntos que podemos observar a continuación:

ORAL PROFICIENCY INTERVIEW SCALE	
LEVEL	DESCRIPTION
0	unable to function in the spoken language.
0+	able to satisfy immediate needs
1	able to satisfy minimum requirements
1+	can initiate and maintain conversation
2	able to satisfy routine social demand
2+	able to satisfy most requirements
3	sufficiency accuracy
3+	satisfy professional needs
4	fluent and accurate
4+	proficiency is superior
5	equivalent to a native speaker

Brown (1994³: 26)

El examen OPI mide la producción estandarizada de la lengua de modo global por medio de identificación de estructuras de puntos fuertes y débiles dentro del criterio de evaluación de las funciones, contextos y corrección. Un examen OPI oficial es una entrevista cara a cara que dura de 5 a 30 minutos y que está dirigida por un examinador oficial. La entrevista comienza con una preparación breve (nombre, edad, nacionalidad, entre otras preguntas) para hacer que el entrevistado se sienta cómodo y se relaje. Seguidamente, la entrevista se mueve a través de varios niveles de dificultad. Al llegar

al nivel máximo del alumno, la conversación se lleva a una fase de cierre, siempre con una nota positiva (Buck, Byrnes y Thompson 1989). Recientemente, se ha diseñado una versión modificada del OPI, el SOPI *-Simulated Oral Proficiency Interview-* usando una grabación en casete, y en la que los alumnos deben grabar sus respuestas, que después son evaluadas por un examinador. Los entrevistados deben contestar preguntas abiertas y completar actividades lingüísticas con la ayuda de apoyo visual. Sin embargo, Bachman (1988: 149) apunta que la validez del OPI no puede ser demostrada, ya que confunde las habilidades con procedimientos de obtención de información en su diseño, y proporciona una sola nota, lo cual no tiene base ni teórica ni práctica¹¹.

Mientras tanto, la investigación empírica continúa con el fin de diseñar mejores métodos de evaluación oral. Los trabajos de Shohamy (1988), Douglas (1988), Van Lier (1989), Bachman (1991), Ross and Berwick (1992) y Stansfield y Kenyon (1992) atisban grandes esperanzas. En ellos se apunta que la evaluación de la competencia comunicativa oral se encuentra cada vez más cerca de alcanzar la eficacia plena.

4.3.5. FCE *-First Certificate in English-*: modificaciones en el examen de competencia oral por la Universidad de Cambridge

Los exámenes de la universidad de Cambridge han ido modificándose a lo largo de los años. *The University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES) ha intentado mantener los exámenes a la altura de la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y, así, han procurado ir introduciendo los cambios acordes con las nuevas pautas de enseñanza y adquisición (Saville y Hargreaves 1999). El FCE se introdujo por primera vez en 1939 bajo el título de *Lower Certificate in English* y se ha visto en continua revisión (en 1983 y 1984 se hicieron las revisiones más importantes) para seguir la evolución de la enseñanza y adquisición de las lenguas extranjeras, y, al mismo tiempo, asegurarse de que el examen mantenía la validez y fiabilidad requeridas. Según Saville y Hargreaves (1999), la clave del éxito que el FCE tiene en todo el mundo es la buena acogida de la parte oral en forma de entrevista como componente indispensable del examen. UCLES ha introducido nuevos procedimientos y formatos de exámenes orales. Así, ciertos exámenes, como el *International English Language Testing System* (IELTS), requieren la entrevista individual, que se graba para luego ser evaluada por otros examinadores también. Otros exámenes como el *Certificate in English for English*

¹¹ Stansfield y Kenyon (1992) realizaron un estudio que reveló grandes correlaciones entre los resultados obtenidos en OPI y en SOPI.

Language Teachers (CEELT) requieren el examen oral en grupo. Al diseñar un examen oral *cara a cara*, el comité encargado de ello debe tener en cuenta dos aspectos cruciales en el procedimiento:

1. La extracción de un ejemplo apropiado de inglés oral.
2. La evaluación de ese ejemplo de acuerdo con unas descripciones predefinidas, tanto si es evaluación general o separada en diferentes criterios (*accuracy*, *range*, *pronunciation*).

Y estos dos aspectos dependen a su vez de dos factores:

- a. La existencia de material y criterios de evaluación válidos y fiables.
- b. El desarrollo y apoyo de un equipo de examinadores profesionales.

Las características principales del FCE revisado son las siguientes (Saville y Hargreaves 1999):

- a. Formato en parejas con dos candidatos y dos examinadores.
- b. De los dos examinadores, uno actúa como interlocutor y el otro evalúa.
- c. Existen diferentes fases en el FCE, las cuales facilitan la evaluación de distintas estructuras de interacción, roles, discurso, funciones retóricas, etc.
- d. La estandarización de los formatos se consigue gracias al uso controlado de los marcos de interacción y al uso de actividades basadas en estímulo visual apropiadas al nivel y naturaleza del candidato.
- e. Tanto el interlocutor como el evaluador evalúan el examen del candidato, pero el primero aporta una nota global, mientras que el segundo aporta una evaluación analítica.

La técnica de usar un formato en parejas ya se había introducido de modo opcional en los exámenes de CPE y FCE en los 80, llegando a ser una característica obligatoria con la creación del CSA en 1981, extendiéndose al KET en 1993, PET en 1995 y finalmente a la versión revisada del FCE en 1996. Según Saville y Hargreaves (1999), el que haya dos examinadores hace que la evaluación sea más justa y que los candidatos así lo sientan. Además, el formato en parejas permite que se den estructuras de interacción más variadas y potencia un efecto positivo, al apoyar la interacción entre los alumnos en clase. Sin embargo, este formato presenta un problema: la posible desigualdad de nivel de inglés de los dos candidatos, lo que puede perjudicar el desarrollo del examen de ambos.

Todos los criterios usados en la revisión del examen están relacionados con el modelo de *Communicative Language Ability* (CLA) que indica la siguiente figura:

Spoken Language Ability			
Language competence			Strategic competence
Grammatical	Discourse	Pragmatic	
syntax	rhetorical	eg. Sensitivity	interaction skills
morphology	organization	to	non-verbal features of interaction
vocabulary	coherence	illocution	
pronunciation	cohesion		

Este criterio está basado en el trabajo de Canale y Swain (1980), Bachman (1990) y el *Concil of Europe Specifications for Waystage and Threshold* (1990).

En el FCE revisado, la sección oral consta de cuatro partes, cada una de las cuales localiza un tipo diferente de interacción: entre el interlocutor y el candidato, entre los dos candidatos, y entre los tres. La estructura del discurso varía en cada parte del examen. El objetivo es ayudarle a que se preparen para comprender y utilizar las reglas de cambio de turno, y en general, todas las que rigen una conversación. Éste es un aspecto de impacto positivo que el examen prevé.

Las características de las tareas se recogen en la siguiente tabla que hemos adaptado de Saville y Hargreaves (1999):

Partes	Tarea		Output del candidato	
			<i>Características del discurso</i>	<i>Funciones</i>
1. Entrevista (3 minutos)	Interlocutor entrevista a los candidatos	Preguntas verbales	Responder las preguntas, Expansión	Dar información personal Hablar sobre el presente Hablar sobre experiencias del pasado Hablar sobre planes para el futuro
2. Turno individual (4 minutos)	Interlocutor delega una tarea a cada candidato	Estímulo visual con rúbricas verbales	Mantener un turno largo Discurso: coherente y claro, organización de ideas, recursos lingüísticos apropiados	Dar información Expresar opinión: comparar, contrastar
3. Tarea en colaboración (4 minutos)	Interlocutor delega una tarea de colaboración	Estímulo visual/escrito	Toma de turno: iniciar y responder; negociación	Intercambio de información y opinión Expresar y justificar opiniones Estar de acuerdo y en desacuerdo Sugerir Especular
4. Conversación entre los tres	Interlocutor dirige la conversación con los dos candidatos	Estímulos verbales	Iniciar y responder desarrollar temas	Intercambiar información y opiniones Expresar y justificar opiniones Estar de acuerdo o en desacuerdo

Aunque las instrucciones de cada tarea que se le dan a los candidatos son muy claras, en caso de que necesiten clarificación, pueden preguntar antes de comenzar y el examinador les resolverá cualquier duda que tengan con respecto a lo que tiene que hacer. El interlocutor tiene la responsabilidad de dirigir las conversaciones y de asegurar que los dos candidatos tengan oportunidades de interacción similares. Al mismo tiempo, los candidatos también tienen la responsabilidad de mantener el desarrollo de la interacción.

Actualmente UCLES mantiene a 7.000 examinadores orales por todo el mundo, cuyas funciones principales son:

1. Aplicar con consistencia los procedimientos de la prueba oral para obtener ejemplos válidos y representativos de acuerdo con las especificaciones del examen en cuestión.
2. Evaluar los ejemplos de inglés oral con precisión y consistencia, en términos de las descripciones predeterminadas de realización, usando las escalas de puntuación de UCLES.

En líneas generales, Saville y Hargreaves (1999) creen que la revisión del FCE hace que el examen dé un paso adelante hacia un equilibrio de validez y fiabilidad que, como hemos apuntado anteriormente, toda prueba requiere.

4.3.6. *The Cambridge Young Learners English Tests: Starters, Movers y Flyers*

Desde 1993, UCLES ha estado desarrollando unas pruebas especiales de inglés como lengua extranjera para niños de Primaria. En 1997 estas pruebas pasaron a establecerse como los niveles más elementales, anteriores al nivel 1, de exámenes de Cambridge con el nombre de *The Cambridge Young Learners English Tests*. Éstos se han diseñado con el propósito de evaluar globalmente el inglés como lengua extranjera en niños de 7 a 12 años, y se dividen en tres niveles: *Starters*, *Movers* y *Flyers*. Los objetivos de estas pruebas son los de ilustrar un uso de la lengua significativo y relevante, medir correcta y juiciosamente el nivel del alumno, dar un buen ejemplo de examen internacional, y, promover la enseñanza y aprendizaje afectivos. Todas ellas, al igual que el resto de los exámenes de niveles superiores, constan de tres secciones: una prueba de comprensión auditiva, otra de lectura y escritura y una prueba oral. Nosotros nos interesamos por las de comprensión auditiva y comunicación oral.

- **Starters:** Éste es nivel más elemental, diseñado para niños de siete años que han completado alrededor de 100 horas de inglés. La prueba de comprensión auditiva se divide en cuatro partes bien diferenciadas, en las que se requiere que los niños realicen instrucciones simples, anoten números y letras, coloquen objetos correctamente en un dibujo y dibujen siguiendo ciertas instrucciones, es decir, realicen un dictado de símbolos sencillo. Por otro lado, la prueba oral consiste en un intercambio conversacional de cinco minutos en los que el niño debe contestar a preguntas sencillas de saludo y nombre, así como sobre su familia, colegio y gustos.
- **Movers:** Éste es el segundo nivel de esta serie, y está diseñado para alumnos de entre 8 y 11 años que han completado 175 horas de inglés aproximadamente. La sección de comprensión auditiva consiste en escuchar cinco diálogos en los que deben identificar elementos léxicos y cierta información especificada. La sección oral consta de una parte preparatoria de preguntas y respuestas personales a fin de que el alumno se relaje. Seguidamente, la conversación gira en torno a una serie de dibujos y termina con una fase de preguntas y respuestas.

- **Flyers:** Éste es el tercer nivel de la serie. Está diseñado para alumnos de 9 a 12 años que han completado alrededor de 250 horas de inglés. La sección de comprensión auditiva consiste en la audición de diálogos y monólogos, la identificación de elementos léxicos, frases verbales y cierta información específica. Paralelamente, la sección oral requiere que el alumno no sólo responda a las preguntas del examinador y describa algunos dibujos en tiempo pasado, sino que también debe realizar preguntas sobre ciertos hechos que el examinador expone.

The Cambridge Young Learners Tests constituyen un puente de conexión que conduce al alumno desde niveles iniciales hasta el primer nivel de los exámenes de inglés de Cambridge: *Key English Test* (KET). Así, los niveles quedan de la siguiente forma:

	Nivel 5: Certificate of Proficiency in English (CPE)
	Nivel 4: Certificate in Advanced English (CAE)
	Nivel 3: First Certificate in English (FCE)
	Nivel 2: Preliminary English Test (PET)
FLYERS	Nivel 1: Key English Test (KET)
MOVERS	
STARTERS	

4.4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos considerado cómo y por qué se deben administrar las pruebas de lenguas extranjeras, con especial incidencia en las que evalúan la comprensión auditiva y la producción oral, por considerar que ambas están íntimamente relacionadas y se encuentran en directa conexión con el tipo de evaluación que hemos llevado a cabo para la investigación en la acción del presente trabajo, como ya se ha comentado anteriormente. Si en este punto aceptamos que la evaluación es necesaria y si de verdad nos interesamos por su efecto y los procesos en nuestra enseñanza y el aprendizaje de nuestros alumnos, debemos concluir que es necesario combatir la baja calidad de muchos de los exámenes que administramos. Los profesionales de la enseñanza podemos hacer dos contribuciones para mejorar el tipo de evaluación: podemos diseñar nuestros propios exámenes de una forma mejor y también podemos presionar a los examinadores profesionales y a los tribunales para que mejoren los suyos.

El efecto de la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje puede ser positivo

o negativo. Si se da demasiada importancia al examen, entonces éste dominará la enseñanza y el aprendizaje en la clase. Por el contrario, si en un tipo de enseñanza dirigida a un examen estandarizado de tipo elección múltiple se cambia el examen por otro más comunicativo, entonces los procesos de enseñanza también tomarán ese rumbo. Es necesario que el profesor sea considerado y justo al diseñar la prueba, humanizar el proceso de evaluación, buscar formas en las que se haga participar al alumno en el proceso de evaluación más directamente, tratar a los alumnos como individuos responsables y aportar toda la información necesaria para que lleven a cabo el procedimiento con éxito. El elemento principal que centraliza toda la filosofía de la evaluación es el hecho de que debe existir una correspondencia entre el resultado del examen y el uso de la lengua. Tal correspondencia es definitiva a la hora de diseñar, desarrollar y usar los exámenes de la lengua.

En este punto es necesario hacer una distinción entre la evaluación del proceso y la evaluación de resultados. Este segundo tipo ha sido tradicionalmente el más frecuente debido a los métodos de enseñanza y aprendizaje a los que hemos estado acostumbrados en el pasado en el aula de lenguas extranjeras, como ya se ha adelantado al principio del capítulo. Sin embargo, hoy nos enfrentamos a una nueva realidad en la que se abre camino a un tipo de enseñanza-aprendizaje más humanista, y que por lo tanto, a su vez, requiere un tipo de evaluación también más humanista. El profesor es consciente hoy en día de que la puntuación numérica no es la más apropiada en muchos casos de evaluación de la competencia comunicativa del alumno. Insistimos en que es necesario evaluar las competencias oral y auditiva del alumno. Para ello, proponemos (como se verá en nuestros propios trabajos de investigación en la acción que forman las aportaciones investigadoras de la presente Tesis Doctoral) la entrevista, la conversación y la presentación oral como tres formas idóneas de llevar a cabo la evaluación del *proceso* de aprendizaje de nuestros alumnos, y finalmente de los resultados de tal proceso. Al ser un tipo de puntuación a veces subjetivo por parte del profesor, lo ideal es poder contar con dos evaluadores de una misma prueba oral que, tras finalizar ésta, puedan contrastar opiniones y llegar a puntuaciones más acertadas y justas, como ya se viene haciendo desde hace algunos años con los exámenes oficiales que administra la Universidad de Cambridge. Sin embargo, es difícil que, en condiciones normales, un profesor pueda contar con la ayuda de otro profesor para evaluar a sus alumnos, debiendo aplicar un sistema de puntuación lo más justo, homogéneo y humanista posible, pero teniendo en cuenta la evolución de la prueba en sí.

La evaluación sirve para clarificar los objetivos de la enseñanza y, en algunos casos, para evaluar la relevancia de tales objetivos, así como de los materiales y las actividades en los que se basa el programa de lenguas extranjeras. Por todas estas razones todos los programas de lenguas extranjeras deben hacer uso actualizado de la evaluación y los profesores necesitan elegir o crear juiciosamente los exámenes. En este punto, y a modo de resumen de lo que ha sido este capítulo, queremos terminar con una cita de Bueno (1996: 21), que refleja la que debería ser la filosofía de todo profesor de lenguas extranjeras:

“Evaluation comprises not only tests but also the continuous assessment which is made daily by the teacher, together with the analysis of the personal elements (students and teacher), and the material ones (school, classroom, syllabus, textbooks, readers, teaching aids, etc.). It also includes the methodology used and self evaluation. In sum, it provides information about the whole process of teaching and learning by studying the different aspects it involves”.

“The very term research is a pejorative to many practitioners, conjuring up images of white-coated scientist playing their arcane trade in laboratories filled with mysterious equipment”.

Nunan (1992: 1)

5.1. Introducción a la metodología investigadora de las lenguas extranjeras

Nunan, antes de empezar con su proyecto *Research Methods in Language Learning* (1992) entrevistó a un grupo de alumnos de tercer ciclo que empezaban un curso sobre métodos de investigación. Les pidió que definieran lo que entendían por *investigación* y cómo ésta se lleva a cabo. A continuación tenemos un resumen y adaptación de las respuestas que compiló (Nunan 1992: 2):

Investigar es:

- Parte de una reflexión. Tiene dos componentes: el proceso y el producto. El proceso se refiere a un área de reflexión y su enfoque. El producto es el conocimiento generado por el proceso.
- Un proceso que conlleva (a) la definición de un problema, (b) un objetivo, c) una hipótesis. Implica la recopilación de información, el análisis y la interpretación para ver hasta qué punto el objetivo principal se ha conseguido.
- Investigación estructurada que puede resultar en una mejor comprensión del área elegida. Al final, ésta se hace pública.
- Una actividad que analiza y evalúa ciertos problemas.
- Recolectar y analizar el cuerpo de datos en un área específica con el propósito de probar una teoría.
- Evaluar, preguntar, investigar, analizar, confirmar hipótesis, recoger y analizar datos dentro de un área específica según ciertos métodos predeterminados.

La investigación se lleva a cabo para:

- Obtener un resultado a través de métodos científicos objetivamente, no subjetivamente.
- Resolver problemas, verificar la aplicación de teorías y dirigirse a nuevas áreas.
- Iluminar el interés tanto del investigador como del lector.
- Probar o rebatir ideas existentes para caracterizar ciertos fenómenos y conseguir objetivos de la comunidad.
- Probar, rebatir, desmitificar, llevar a cabo lo planeado, apoyar el punto de vista y satisfacer la curiosidad, descubrir la causa de los problemas y encontrar una solución.

Tradicionalmente se ha hecho una distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa, investigación *interpretativa y experimental*, como Erickson (1991) las llama, aunque recientemente se ha llegado a afirmar que es una distinción demasiado simple. Reichardt y Cook (1979) apoyan la idea de que básicamente son formas de investigación similares y que los investigadores no siguen las reglas del paradigma sin asumir al mismo tiempo valores del otro paradigma alternativo. Los que sí hacen la distinción sugieren que la investigación cuantitativa es controlada, objetiva, generalizable y asume hechos que son independientes del investigador u observador. Por el contrario, la investigación cualitativa asume que el conocimiento es relativo, ya que existe un elemento subjetivo y que los estudios globales y no generalizables están justificados.

Para ir mas allá de esta distinción binaria entre análisis cualitativo y cuantitativo, Chaudron (1988) expone la existencia de cuatro tipos de investigación dentro de la lingüística aplicada tradicional: 1. La tradición psicométrica, que utiliza el método experimental. 2. El análisis de la interacción, que investiga el comportamiento del alumno en función de la interacción con el profesor utilizando varios sistemas de observación. 3. El análisis del discurso que analiza transcripciones de la clase en términos lingüísticos. 4. La investigación etnográfica, que busca la obtención de información dentro de la clase como sistema cultural mediante la observación y descripción no controlada y natural.

Grotjahn (1987) aporta un amplio análisis de la investigación tradicional en la lingüística aplicada. Afirma que la distinción cualitativa-cuantitativa es una simplificación y que en los estudios de investigación reales es necesario tomar en consideración el método de recolección de datos (experimental o no experimental), el tipo de datos a los que se llega tras la investigación (cualitativos o cuantitativos) y el tipo de análisis que se lleva a cabo para llegar a esos datos (estadísticos o interpretativos). Al mezclar estas variables nos encontramos con dos paradigmas de investigación. El paradigma 1 es el interpretativo-exploratorio, en el que se utiliza un método no-experimental, aporta datos cualitativos y un análisis interpretativo de esos datos. El segundo paradigma es analítico-lógico, los datos se recogen mediante un experimento y dan lugar a resultados cuantitativos y estadísticos. Según Grotjahn (1987) existen otros seis paradigmas que resultan de la combinación de los dos principales.

Por otro lado, Van Lier (1988) afirma que la investigación dentro de la lingüística aplicada se puede analizar dentro de dos parámetros: un parámetro intervencionista y un parámetro selectivo. La investigación en el primero de los parámetros depende de la extensión en la que el investigador participa del ambiente. Un experimento formal que tiene lugar en un laboratorio se colocaría en un extremo del *continuum*, mientras que un estudio naturalista de una clase en acción se colocaría al otro extremo del mismo. El parámetro segundo coloca la investigación según el grado al que el investigador pre-especifica los elementos de investigación. Otra vez más, un experimento formal en el que el investigador previamente especifica las variables en las que se enfoca se colocaría a un extremo del *continuum*, mientras que un trabajo de investigación etnográfico en una clase aparecería al otro extremo. La intersección de estos dos parámetros crea cuatro espacios semánticos: un espacio controlador, un espacio medidor, un espacio de pregunta-respuesta corporal y un espacio observador. El espacio controlador, el cual se caracteriza por tener un alto grado de intervención y un alto grado de control, contiene estudios en los que los experimentos se enfocan en un número limitado de variables e intentan controlarlas de alguna forma. El espacio medidor encierra los métodos de investigación que conllevan un alto grado de selección pero un grado bajo de control. El espacio de pregunta-respuesta corporal contiene estudios en los que existe un alto grado de intervención pero un grado de control bajo. Finalmente, el espacio observador se caracteriza por la falta de selectividad y la falta de intervención, es decir, el investigador observa y anota lo que ocurre sin interferir en el ambiente.

Brown (1988) aporta una introducción diferente a la investigación de Van Lier, principalmente la cuantitativa. En su marco de análisis de los tipos de investigación, distingue entre investigación primaria y secundaria. La secundaria consiste en hacer recopilación y lecturas de las referencias publicadas en el área de estudio. Normalmente, éste es un requisito para poder llevar a cabo la investigación primaria. Ésta se divide en estudio de casos y estudios estadísticos. Los estudios de casos se centran en un individuo o grupo de individuos y documentan algún aspecto del desarrollo del lenguaje a lo largo de un período de tiempo determinado. Los estudios estadísticos, por el contrario, son transversales por naturaleza, ya que consideran a un grupo de individuos como un cruce (*cross-section*) de comportamientos posibles en un punto o varios puntos específicos en el tiempo. Según Brown (1988: 10), la

investigación experimental debe ser sistemática, lógica, tangible, replicable y reductiva, como se puede observar en la siguiente tabla que adaptamos a continuación:

CARACTERÍSTICAS DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL

<i>Característica</i>	<i>Pregunta Clave</i>
Sistemático	¿El trabajo sigue reglas claras de procedimiento?
Lógico	¿El estudio parte de formación de preguntas hasta llegar a la recogida de datos y el análisis?
Tangible	¿Los datos han sido recogidos del mundo real?
Replicable	¿Puede un investigador independiente reproducir el estudio?
Reductivo	¿La investigación establece estructuras y relaciones entre individuos variables, hechos y fenómenos observables?

Una de las razones que nos mueven a persistir en la idea de hacer una distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa es “that the two approaches represent different ways of thinking about and understanding the world around us” (Nunan 1992: 10). Se asume que la función de la investigación es ampliar nuestro conocimiento del mundo y demostrar la verdad de las nociones de sentido común. ¿Qué es ‘verdad’? ¿Qué es ‘evidencia’? ¿Se puede probar? Según Brown, éstas son las preguntas que siempre debemos tener en mente a la hora de evaluar la investigación.

Una forma de investigación que está en auge progresivo en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras es la *investigación en la acción*, es decir, el tipo de investigación que es llevado a cabo por los practicantes -los profesores- que con frecuencia implica colaboración y que tiene como propósito cambiar la situación actual. La presente Tesis Doctoral se encuentra enmarcada aquí, ya que hemos realizado dos estudios longitudinales en nuestras clases de inglés y de español como lenguas extranjeras, con el objetivo de observar los procesos de percepción y comprensión acústica en el aprendizaje de las L2.

5.2. La investigación en el aula

En esta sección se contempla lo que la investigación conlleva y cómo se lleva a cabo un trabajo de investigación desde que es tan sólo una idea, pasando por su investigación y análisis hasta llegar a su presentación e implantación. En un segundo apartado nos centramos en la investigación en la acción y en parte de la bibliografía hasta hoy publicada, la cual ha servido de apoyo fundamental para realizar nuestra

propia investigación en el aula. Finalmente, entramos de lleno en la distinción entre diseños cualitativos y cuantitativos a los que ya se ha aludido.

5.2.1. El proceso investigador

El requisito indispensable que se debe seguir para que una actividad investigadora sea considerada como tal, es el que contiene los tres componentes que a continuación presentamos (Nunan 1992: 211):

1. Una pregunta o un tema
2. Un cuerpo de datos
3. Análisis e interpretación

El primer componente, y la clave para los otros dos, es la formulación de la pregunta que se ha de investigar. Es el paso inicial que a veces causa más problemas a los investigadores, sobre todo los noveles. Según Nunan, vale la pena tomar el tiempo que sea necesario para plantear la pregunta correctamente¹. Además, es importante considerar la factibilidad del proceso investigador. A este respecto, Nunan (1992: 213) apunta:

“So in formulating a research question we need to strike a balance between the value of the question and our ability to develop a research proposal we are capable of carrying out”.

Para desarrollar una pregunta de investigación, Wiersma (1986) sugiere que el problema se debe proponer primero en términos generales y progresivamente se debe redefinir y enfocar mediante la revisión de literatura². Por otro lado, Seliger & Shohamy (1989) sugieren que la fase preparatoria de cualquier proyecto de investigación recoja cuatro fases: 1. Formular la pregunta general, la cual puede emerger de la propia experiencia personal o de otros recursos dentro del campo de la adquisición de lenguas extranjeras. 2. Enfocar la pregunta: en esta fase el investigador decide la importancia y factibilidad de la pregunta. 3. Decidir un objetivo. 4. Formular el plan de investigación y/o los objetivos. Seguir las cuatro fases preparatorias antes de

¹ Véase Hatch y Lantieri (1991) donde se aportan sugerencias prácticas de gran utilidad -sobre todo para estudiantes de Tercer Ciclo- antes de empezar la gran empresa de investigación de las lenguas extranjeras.

² Véanse ejemplos de reformulación de preguntas que Wiersma (1986) presenta en Nunan (1992: 215).

entrar de lleno en el proceso de investigación puede facilitar el trabajo en gran medida. Una vez formulada la pregunta correctamente y decidido el plan de investigación, ya estamos en condiciones de pasar a las siguientes fases que exponemos a continuación:

- **La revisión teórica**

Una fase fundamental dentro del proceso del trabajo de investigación es la revisión de las fuentes y referencias bibliográficas. Éstas aportan información acerca del campo de investigación que otros ya han tratado con anterioridad y en la que poder apoyarse como base de nuestro propio trabajo³. Existen numerosos recursos que facilitan el proceso de revisión de lecturas, como es ERIC (*Educational Resources Information Centre*), un programa informático que da acceso a un ilimitado índice de publicaciones, y que se ha tratado en profundidad en la fase de recopilación y revisión de referencias bibliográficas en la presente Tesis Doctoral. Otros catálogos como *ERIC Thesaurus* y *CICA* aportan descriptores de conceptos, mientras que *The Current Index to Journals in Education* (CIJE) y *Resources in Education* (RIE) ofrecen listas de fuentes bibliográficas. Finalmente, revistas especializadas en abstractos de artículos como es *Language Teaching* publican resúmenes de los artículos más recientemente publicados.

- **Implementar el proyecto de investigación**

Si nos movemos desde una consideración general del proceso de investigación hasta planear su implementación, es una buena idea anticipar los problemas que puede conllevar y algunas de las posibles soluciones. Nunan (1992: 219) recopiló una lista de problemas que los profesores y alumnos de Tercer Ciclo entrevistados aportaron:

1. Falta de tiempo
2. Falta de experiencia
3. Dificultad para identificar las materias
4. Problemas para acceder a las fuentes de investigación
5. Confidencialidad
6. Problemas éticos relacionados con la recolección de datos
7. Problemas al desarrollar el proyecto después de su iniciación
8. Sensibilidad para aportar datos negativos en los resultados
9. Preparación del informe escrito final

³ Véase la lista de consejos a seguir para llevar a cabo la revisión de la literatura en un proceso investigador (Wiersma 1986: 376-377 en Nunan 1992: 217).

La falta de tiempo es, sin duda, el problema más frecuente con el que tenemos que enfrentarnos⁴. Ya sabemos que éste es muchas veces un trabajo en solitario y poco reconocido, pero, sin duda muy gratificante.

- **Presentación el proyecto de investigación**

Existen muchas formas de presentar un proyecto de investigación. La manera tradicional es la que incluye las presentaciones en congresos, y en cuanto a la forma escrita, se incluyen las Tesis Doctorales, Memorias de Iniciación a la Investigación, artículos y monografías. Nunan (1992) reconoce que la parte más ingrata y difícil de cualquier proyecto investigador es darle forma escrita. Sin embargo, el proceso se facilita si el investigador tiene claro para qué tipo de audiencia va dirigido el proyecto. También se encuentra gran ayuda si se realiza una estructura o un esquema profundo del escrito antes de comenzar.

5.2.2. Las observaciones en la clase y la investigación: la investigación en la acción

“ A case study is what you call a case, in case, in case you don't have anything else to call it. ”

(Estudiante anónimo citado en Jaeger 1988: 34)

Las clases de lenguas extranjeras están constituidas para potenciar el aprendizaje. Si esto es cierto, entonces no es una idea descabellada recoger datos e información sobre lo que ocurre en ellas con el fin de afianzar nuestro conocimiento acerca del aprendizaje y el uso de la lengua. Nunan (1992: 91-114) expone los métodos más comunes que se utilizan para recoger dicha información mediante la observación de las clases:

1. El experimento formal

Los experimentos formales y casi-formales en las clases son escasos. Probablemente, los estudios experimentales más conocidos sean los estudios comparativos, los cuales buscan evaluar los diferentes métodos educativos mediante la separación de los alumnos en grupos diferentes para ser evaluados al término del

⁴ Véase Walker (1985) quien en su trabajo sobre investigación en acción, que implica colaboración,

experimento. Uno de los estudios pioneros fue el *Proyecto Pennsylvania*, que estudió la posible superioridad del método audiolingual sobre el método tradicional de gramática-traducción.

2. Evocación estimulada

Con esta técnica, el investigador graba y transcribe ciertas partes de las clases y después entrevista al profesor y a uno o varios alumnos. Mediante esta técnica se pueden obtener ciertos datos y cierta información que es difícil conseguir de otra manera⁵.

3. Esquemas de observación

Chaudron (1988) encontró veinticuatro esquemas diferentes que se han desarrollado a lo largo de los años. Algunos de ellos han evolucionado hasta adquirir una forma bastante sofisticada como es el caso del *Communicative Orientation of Language Testing* (COLT), mencionado anteriormente en la Tesis, y que fue desarrollado para comparar clases de lenguas diferentes y poder hacer una descripción lo mas precisa posible.

4. Análisis de la interacción

Mediante este tipo de análisis se trabaja con el estudio discursivo de la clase.

Estas cuatro técnicas de investigación requieren a un investigador-observador que se mantenga al margen, es decir, que no participe en el desarrollo de la clase, en la enseñanza o en el aprendizaje. Sin embargo, uno de las formas de investigación que más auge está tomando y que ya hemos mencionado anteriormente es la investigación en la acción y en la que se enmarca el presente estudio. Kemmis y McTaggart (1988: 6) la definen como una actividad de grupo. Es un proyecto de investigación descriptiva que el profesor o profesora lleva a cabo en su propia clase sin ayuda externa y que tiene como objetivo la mejor comprensión del fenómeno que se está investigando y, por lo tanto, cambio a mejor.

Como Contreras Domingo (1994:11) apunta, la investigación en la acción (I-A) “es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella”. La I-A

aporta una lista de estrategias para hacer frente al problema de la falta de tiempo.

⁵ Véase Woods (1989) donde se exponen tres experimentos de este tipo (entrevistas etnográficas, observación etnográfica y memoria estimulada) que llevó a cabo.

supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intervención social -que está en la esencia de cualquier práctica educativa- no pueden ser tratadas como procesos mecánicos, sino como procesos permanentes de construcción colectiva. Como consecuencia, la I-A es una forma de entender el oficio docente que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

La I-A no debe reducirse al aula, porque la práctica docente tampoco está reducida a ella. Esto significa entender que la enseñanza no se reduce al espacio de las clases, sino que es una empresa social que afecta a toda la sociedad y debe realizarse dentro de unos patrones de cooperación. Aunque no se indague en el aspecto sociocultural, conviene tenerlo presente a la hora de relativizar conclusiones.

Aunque la idea de I-A ya había sido utilizada por otros autores anteriormente, fue el norteamericano Lewin en los años 40 quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara a producir libros sino que integrara la experimentación científica con la acción social (Contreras Domingo 1994: 8). Definió el trabajo de I-A como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Pero no fue hasta los años 70 en Gran Bretaña cuando Stenhouse y Elliot dieron un nuevo giro a la I-A, manteniendo que las ideas educativas sólo pueden expresar su valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando sobre su práctica y sobre las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse 1984). Tal y como la define Elliot (1993: 88), la I-A se entiende como el estudio de la situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la misma. Como consecuencia, Kemmis junto a Carr en Australia, durante la década de los 80, definieron la I-A como una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar (Carr y Kemmis 1988: 174).

Según se desprende de Contreras Domingo (1994: 9-10), los rasgos específicos de la I-A son los siguientes:

1. La I-A integra el conocimiento y la acción. Con esta idea, la I-A convierte la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio.

2. Cuestiona la visión instrumental de la práctica, ya que ésta no es un conjunto de acciones dirigidas a obtener unos resultados previstos.

3. La I-A es realizada por los implicados en la práctica que se investiga; por lo tanto, la I-A no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas.

4. La I-A tiene por objeto mejorar la práctica, y es aquí donde se diferencia de la investigación convencional.

5. La I-A supone una visión sobre el cambio social, ya que no podemos entender la enseñanza sin atender al marco institucional que la regula, a la cultura establecida en los centros y a las consecuencias sociales y políticas que tienen las oportunidades y experiencias educativas.

Pero aunque éstos son rasgos distintivos de la I-A, encontramos tres modelos básicos de ponerla en práctica que Grundy (1982, 1991) define como modelo técnico -diseñado para la obtención de resultados ya prefijados, con una clara preocupación productivista o eficientista-; modelo práctico -dirigido a la realización de aquellos valores intrínsecos de la práctica educativa-; por último, el modelo crítico -parte de la idea de que no siempre es posible llevar a cabo el modelo práctico por razones institucionales e ideológicas-. Nosotros claramente nos incluimos en el modelo práctico, ya que nuestro objetivo es investigar sobre el comportamiento lingüístico de nuestros propios alumnos ante la metodología que hemos decidido poner en práctica.

Contreras Domingo (1994: 16) expone unos cuadros que reflejan con claridad las técnicas de recogida de información y los métodos de exploración en función de las vertientes de análisis. A continuación los reproducimos de forma resumida con objeto de que nos resulten de mayor utilidad:

ESQUEMA SOBRE TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	
Información: ¿de qué a quién?	Técnicas: ¿cómo?
Diversidad de perspectivas	Entrevistas/cuestionarios
Propio punto de vista	Diario/conversación con otros
Lo que ocurre (actividades)	Observación/grabación
Documentación	Análisis de documentos

MÉTODOS DE EXPLORACIÓN EN FUNCIÓN DE VERTIENTES DE ANÁLISIS	
Vertientes de Análisis	Métodos de Exploración
Individual: personas concretas	Seguimiento individualizado Registro/entrevista/grabación/ Historia de casos
Procesos de enseñanza-aprendizaje	Observación/grabación/perfiles/ entrevistas / Análisis de trabajos escolares/ material escolar
Organizativa institucional	Análisis de documentos y legislación Observación de situaciones Observación de espacios comunes Entrevistas a colegas Organigramas
Social	Revisión de estudios sociológicos y económicos/entrevistas a familias Observación de contextos no escolares Encuestas Sociogramas

Tras efectuar un análisis de los cuadros sobre los procesos de I-A, debemos incluir este trabajo en el marco de procesos de enseñanza-aprendizaje, basando esta investigación en las aplicaciones y resultados de determinadas técnicas de enseñanza que cubren el *período silencioso* y el paso de los procesos receptivos a los productivos del inglés oral en el primer estudio longitudinal, y del español en el segundo estudio. La investigación se ha apoyado en la observación del comportamiento lingüístico - tanto en la fase de incubación-receptiva como en la fase productiva oral- de los alumnos de 7

y 8 años en el primer caso y de alumnos universitarios en el segundo caso.

Como acabamos de señalar, la IA se está convirtiendo en uno de los métodos de investigación en el campo de adquisición de segundas lenguas con mayor difusión en la actualidad, en parte gracias a grupos de investigación como el que recientemente se ha establecido en la Comunidad Andaluza (Hewitt 1999) y que nos recuerdan que el trabajo en equipo muchas veces funciona mejor y con más fuerza. El grupo se inició en 1998 con un proyecto conjunto con GRETA, asociación andaluza para profesores de inglés, con profesores en activo que estaban interesados en hacer investigación en sus propias aulas. El grupo está constituido por seis profesores que trabajan en diferentes centros de Andalucía y coordinado por Elaine Hewitt. Cada profesor tiene un proyecto de investigación concreto al que dedicarse durante un curso escolar, realizar observaciones y recoger un cuerpo de datos. Los proyectos son los siguientes:

- Mejorar el rendimiento académico por medio de actividades para aumentar la autoestima en la lengua inglesa.
- Medir los efectos del examen de selectividad para la asignatura de inglés, examen que no incluye ni habilidades de audición ni orales.
- Evaluar el impacto de la enseñanza de estrategias de aprendizaje en los alumnos.
- Observar los efectos de trabajo en grupo frente al trabajo individual.
- Comprobar si la metodología que utiliza revistas es mejor que la que se basa en un libro de texto de nivel de *First Certificate*.
- Motivar a los alumnos a través de música pop auténtica.

El grupo acaba de ser reconocido por la Junta de Andalucía y pretender dar a conocer el descubrimiento útil que obtengan acerca de los proyectos de clase y que se establezca un foro de debate donde se intercambien opiniones entre los miembros.

5.2.3. Diseño del proceso investigador: diseño cualitativo y diseño cuantitativo

Los términos cualitativo y cuantitativo, como hemos referido anteriormente en este capítulo, implican una dicotomía que para algunos lingüistas como Erickson (1991) pueden llevar a equivocación. Por esa razón, él prefiere llamar *investigación interpretativa* a la que caracteriza a los enfoques de investigación que se describen y

analizan los eventos rutinarios, dándole énfasis al significado que estos eventos tienen para los individuos que participan en ellos⁶. Por otro lado, a la investigación cuantitativa, Erickson la llama *investigación experimental*, ya que en este tipo de proyectos se recoge información sobre muchos individuos, mientras que en la interpretativa los individuos analizados son muchos menos. También, en la investigación experimental, se concibe una causa como en las ciencias naturales, es decir, una noción física de causa, mientras que en la investigación interpretativa no se está tan integrado en la causa sino en la explicación en términos de comprensión y significado. En términos generales, la diferencia entre los dos tipos de investigación reside en el tipo de elementos que se quieren analizar, lo cual depende en la naturaleza de la pregunta que se formula como punto de partida para el estudio.

5.2.3.1. Validez y fiabilidad del cuerpo de datos en el proyecto de investigación cualitativo

La recogida de datos en este tipo de proyecto de investigación se realiza mediante la observación participativa, la grabación en vídeo y en casete, el análisis de textos escritos y la entrevista formal e informal⁷. Los resultados de la investigación interpretativa son básicamente descriptivos (Erickson 1992): 1. Descripción específica. 2. Descripción media. 3. Descripción general. La descripción específica realiza mediante narraciones ricas y concretas, citas directas de los entrevistados y transcripciones de los documentos analizados. Este tipo de descripción da una imagen de realidad inmediata y detalle. Por otro lado, la descripción media resume lo que ocurre a través de ciertos eventos y es mucho menos específica que la anterior. Por último, la descripción general es necesaria y se presenta normalmente a través de tablas, diagramas y figuras ilustrativas que aportan una idea rápida y general de los datos que se buscan.

5.2.3.2. Ventajas y desventajas de la investigación cualitativa y de la cuantitativa

Los métodos interpretativos, según Erickson (1992: 348) son de más utilidad cuando se quiere documentar lo que ocurre a un grupo de participantes y lo que esto significa para ellos -especialmente cuando la rutina pasa inadvertida-. Así, ésta es una

⁶ Estos enfoques investigadores incluyen el etnográfico, el estudio de casos, la documentación y el microanálisis sociolingüístico y la investigación en la acción.

desventaja dentro de un diseño cuantitativo, ya que el estudio de actividades rutinarias como son el aprendizaje y la enseñanza diaria, son muy difíciles de recoger por parte del investigador. Otro problema que encontramos con la investigación cuantitativa es que, ya que los exámenes y cuestionarios predeterminan la información que se está buscando para el análisis, el contexto ambiental no se puede examinar. La desventaja más obvia de la investigación experimental es la falta de validez ecológica. Muy a menudo, se intenta simular actividades que ocurren de modo natural. Sin embargo, la ventaja es que las dificultades que aparecen en una situación natural se pueden simplificar para crear relaciones de interés analítico más frecuentes y claras que un ambiente natural. Otra desventaja es que en los experimentos las dimensiones más importantes de análisis de contrastes al examinar las relaciones de causa-efecto (variables y parámetros) se deciden por adelantado dentro de un campo teórico. Esto funciona bien en las ciencias físicas. Sin embargo, al movernos dentro de un campo social y lingüístico, es imposible anticipar todas las variables y parámetros que pueden interferir en el estudio.

La mayor ventaja de la investigación experimental es que es el método que aporta la evidencia más clara de causa. Con frecuencia, los estudios experimentales o cuasi-experimentales pueden llevarse a cabo con un gran número de sujetos o, por el contrario, con un pequeño número, que sirve de modelo y referencia. Por ello se puede afirmar que los resultados de dicho estudio son verdaderos si se aplican a una población más grande. La mayor desventaja, sin embargo -aparte del problema de la validez ecológica- son los relacionados con la ética, la política y la logística.

Una desventaja importante de los métodos interpretativos es que requieren un intenso esfuerzo, permitiendo que sólo un número reducido de individuos se pueda estudiar durante un tiempo limitado. Aquí es donde entra en juego la conflictiva *generalización*. A este respecto, Erickson (1992: 351) apunta:

“One can say that generalization, as traditionally conceived, is next to impossible to achieve even in studies of foreign language learning, which aim to demonstrate generalization by use of surveys and experiments, because of the problems of validity of self-report data in surveys and testing and the problems of ecological validity, the lurking variable, and ethical and logistical constraints in experimentation”.

⁷ Véase Agar (1980), Bogdan y Boklen (1982), Hammersly y Atkinson (1983), Erickson (1986) para

Otra manera de enfocar la generalización es considerarla como un problema empírico en lugar de un problema formal de diseño e inferencia estadística. Así, la generalización es determinada por el lector en lugar de por el escritor.

5.3. Conclusiones

Con esta breve introducción teórica a la tradición investigadora de las lenguas extranjeras y a los métodos más utilizados como son el cualitativo o interpretativo y el cuantitativo o experimental, damos paso en el siguiente capítulo a nuestra propia aportación investigadora que se encuentra enmarcada dentro de la investigación en la acción. Como se ha señalado, es un proyecto de investigación descriptiva que llevamos a cabo en nuestras clases sin ayuda externa, y que tiene como objetivo la mejor comprensión del fenómeno que se está investigando, es decir, el desarrollo de los sistemas de percepción y comprensión auditivos en alumnos principiantes, y, por lo tanto, poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de cuatro años hemos estado recopilando un cuerpo de datos tanto en nuestra clase de inglés como L2 en España, como de español como L2 en Estados Unidos. Creemos haber recopilado un corpus lo suficientemente completo como para poder analizar los procesos de percepción y comprensión de la lengua extranjera de estos alumnos, tema que consideramos de gran interés y que dará aportaciones al campo de la enseñanza de segundas lenguas.

6.1. Objetivos e hipótesis

“ One of the problems confronting the language researcher is that a great deal of the hard work involved in language development and use is invisible, going on in the head of the learner”.

Nunan (1992: 115)

En esta sección de aportaciones investigadoras y como ya se ha apuntado con anterioridad, se exponen los análisis paralelos de dos estudios de investigación en la acción que realicé¹ en dos etapas distintas de mi carrera profesional: el primero es una clase de inglés como lengua extranjera (EFL) de niños principiantes que tuve durante el curso 95-96 en el Centro de Estudios Británicos en Jaén y en el que apliqué ciertas técnicas en la línea del método natural, que incluyen una etapa de período silencioso; recopilé un cuerpo de datos durante un año, que sirvieron de corpus para mi Memoria de Iniciación a la Investigación². He utilizado parte de estos datos por tratarse de material interesante y que encaja perfectamente con los objetivos de estudio del trabajo. El segundo estudio es una de las clases de español como lengua extranjera de principiantes adultos que impartí durante el curso 98/99 en la Universidad Southern Mississippi en Estados Unidos, y en la que nos debimos ceñir a una programación más estricta y, por lo tanto, con enfoque más gramatical aunque siempre dentro del plano comunicativo, y donde se requiere la producción desde el primer día de clase. Se analizarán los procesos de recepción auditiva de ambos grupos y se realizará un estudio paralelo, y esperamos poder hacer importantes observaciones en torno a las siguientes hipótesis de las que partimos en nuestro trabajo de investigación:

¹ En este capítulo de aportaciones investigadoras se ha sustituido la primera persona de plural mayestático por la primera persona en la descripción de los eventos de la clase, ya que se encuentra más acorde con el tipo de investigación que se contempla.

² Nuestra Memoria de Iniciación a la Investigación bajo el título “Procesos receptivos y productivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: implicaciones didácticas en la enseñanza del inglés oral”, fue realizada bajo la dirección de D. Gabriel Tejada Molina y fue defendida en octubre de 1996 en la Universidad de Jaén.

□ Hipótesis

1. La implantación de un período silencioso inicial en el proceso aprendizaje-adquisición de lenguas extranjeras de alumnos principiantes (Krashen y Terrell 1983, Krashen 1982, Brown 1994, Asher 1982, Richard-Amato 1988), favorece a corto plazo, favorece los procesos de recepción y comprensión de la lengua, y, a largo plazo, los de producción.
2. La comprensión de la lengua consiste en traducir el discurso hablado a idioma mental, esto es, las expresiones orales del lenguaje natural tienen una correspondencia paralela con las expresiones orales del idioma mental (*mentalese*) (Kintsch 1974, Fodor, Fodor y Garret 1985, Johnson-Laird 1983).
3. La inferencia, la relevancia y el conocimiento compartido son factores destacados en la percepción de la L2 (Sperberg y Wilson 1986, Grice 1975, 1978, Lewis 1969, 1975, Gibb y Moise 1997, Nicole Clark 1999, Keysar et al. 1998).
4. La comprensión de la expresión oral de la L2 está directamente relacionada con la percepción y el uso de las unidades frasales derivadas de la interacción social y específica a contextos culturales (Hakuta 1976, Clark 1977, Peters 1977, Wong-Fillmore 1976, Reinhart 1984, Seliger 1982, Genessee 1982, 1988, Gumpez 1982, Wierzbicka 1991, McCarthy y Carter 1994, Chaika y Fernando 1996).
5. Una teoría del diseño curricular que abogue por un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras favorece los procesos receptivos del conjunto de las mismas (Willis 1990, Nattinger y DeCarrico 1992, Bueno 1993, Lewis 1993, 1997, Larsen-Freeman 1997, Newell 1990, Hatch y Brown 1995, Meara et al. 1997).

Aunque existen ya estudios sobre cada una de las hipótesis que se presentan, ninguno de ellos se encuentra libre de oposición y polémica, como suele ocurrir con muchos de los temas del campo de la adquisición de segundas lenguas. Mi aportación e innovación estriba en haber tratado de combinar las cinco hipótesis e intentar estudiar tal combinación mediante investigación en la acción con dos grupos de características muy específicas y totalmente diferentes: edades, número de alumnos, tipo de clase, metodología empleada, sistema educativo, entorno lingüístico, e incluso,

el idioma. La oportunidad de realizar tal estudio me pareció irrepetible y, por supuesto, muy interesante. Predecía que los resultados de cada grupo iban a salir, cómo no, bastante dispares, aunque sin saber hasta qué punto. La investigación se comenzó con tal predisposición. No debemos olvidar que cada grupo, como ya he apuntado anteriormente, contiene un número ilimitado de variables que lo diferencian del otro. A modo de recordatorio, mostramos una tabla que hemos adaptado de Ellis (1994) en la que se recogen dichas variables según tres autores:

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman and Long (1991)
Edad	Aptitud	Edad
Sexo	Motivación	Factores socio-psicológicos: motivación, actitud
Experiencia anterior con la lengua	Estrategias de aprendizaje	Personalidad: autoestima, extroversión, ansiedad, riesgo, sensibilidad, empatía, inhibición, tolerancia de la ambigüedad
Nivel de la lengua materna	Factores cognitivos y afectivos: extroversión/introversión, arriesgarse, inteligencia, dependencia del entorno, ansiedad	Estilo cognitivo: dependiente/independiente del entorno, analítico/impulsivo, auditivo/visual, analítico/global,
Personalidad		Especificación de hemisferio
Aptitud		Estrategias de aprendizaje
Actitud y motivación		Otros factores: memoria, sexo, etc.
Inteligencia		
Preferencia de modalidad		
Preferencia sociológica		
Estilos cognitivos		
Estrategias de aprendizaje		

Ya vemos que son muchas las variables que influyen en el aprendizaje de L2 y que, por lo tanto, es un proceso individual. Por ello, es importante recordar que los dos estudios que hemos realizado para esta Tesis Doctoral son comparados en cuanto a los procesos de adquisición, percepción y comprensión se refiere, pero no en cuanto a variables distintivas. Los presentamos en orden cronológico.

6.2. Estudio 1: la percepción y la comprensión en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: estudio longitudinal de un grupo de principiantes de primaria

(Apéndice 1; Vídeo 0: 00-1: 21)

Como ya se ha adelantado anteriormente, se va a exponer la actividad investigadora en el aula que llevé a cabo durante el curso escolar 95/96 con un grupo de alumnos de 7 y 8 años de edad y con una asistencia a clase de dos horas semanales en horario extraescolar. La contextualización que enmarca el estudio y los sujetos que participan son los siguientes:

6.2.1. Contextualización

El Centro de Estudios Británicos –CEB– en Jaén es el lugar donde se realizó el Estudio 1. Estos son los datos de interés que forman la contextualización y entorno del estudio:

- **Tipo de institución:** el CEB es una entidad privada especializada exclusivamente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para todos los niveles y edades. Fue fundada en 1991, aunque sus impulsores, ya entonces, contaban con una amplia experiencia en el campo de enseñanza del inglés en otros centros del mismo tipo. El centro permanece abierto siguiendo las directrices escolares, es decir, el curso comienza a mediados de septiembre y finaliza a finales de junio (cierra durante los meses de julio y agosto), ya que la mayoría de los alumnos están en edad escolar y compaginan el colegio con las clases extraescolares de inglés. La escuela cuenta con seis aulas, una sala de profesores, una biblioteca, una videoteca y un pequeño salón de actos en el que los alumnos realizan funciones en *halloween*, Navidad, carnaval y final de curso, entre otras ocasiones. Los padres y familiares son invitados a asistir, al menos, a la función de fin de curso. Las biblioteca cuentan con libros de lectura y consulta, así como con revistas didácticas periódicas que se encuentran a la disposición de los alumnos matriculados y que pueden sacar del centro cuando lo deseen. Así mismo, la videoteca cuenta con dos secciones de películas: la primera es la que recoge los vídeos pedagógicos para uso de los profesores en las clases. La segunda compila un gran

número de películas en inglés, con o sin subtítulos en español, grabaciones de la BBC, noticias, dibujos animados, documentales y cintas con ejercicios de práctica de pronunciación que los alumnos pueden sacar y llevar a casa. Las clases en el CEB se imparten desde las 4:00 de la tarde hasta las 10: 00 de la noche, aunque la secretaría está abierta al público también por las mañanas.

- **Situación:** el CEB se encuentra situado en la avenida de Muñoz Grandes 18, primera planta, de Jaén. Ésta es una zona en plena expansión, ya que la ciudad está creciendo hacia el sur y está localizado en el núcleo estratégico de varios colegios de educación primaria y de secundaria.
- **Alumnos:** alrededor de cuatrocientos alumnos asisten a clases en el CEB durante el curso escolar, que, como ya hemos apuntado, comienza en septiembre y termina en junio. Éstos tiene edades comprendidas entre los cinco años hasta adultos universitarios y no universitarios. Sin embargo, la mayoría de ellos están entre las edades de los cinco y los dieciocho años. Vienen al centro para aprender o mejorar su inglés, siendo una minoría los que buscan clases de apoyo para el colegio. La media de años que un alumno permanece en el CEB depende sobre todo de cuando haya asistido por primera vez: cuanto más joven es el alumno, más años permanece, ya que, por lo general continúa cursando en el centro hasta que llega a la universidad o alcanzan un nivel de competencia avanzado. Esto quiere decir que los alumnos asisten a clase con una motivación alta, se sienten parte esencial del centro y disfrutan con su aprendizaje.
- **Profesorado y personal:** hay siete profesores trabajando anualmente en el CEB, una directora de estudios, una secretaria y la directora del centro. De los siete profesores, en el momento en el que se realizó el estudio, dos eran hombres y cinco mujeres. Las nacionalidades varían, dos británicos, una norteamericana, una australiana y tres españolas, ya que el centro considera que la diversidad de acentos y culturas es importante en el proceso de aprendizaje. La edad de los profesores oscila entre los 25 y los 35 años y están adecuadamente cualificados para la enseñanza, dado que poseen los títulos y la preparación de filología (inglesa en el caso de las españolas e hispánica en el de los extranjeros), traductores y los certificados de TEFL.

- **Clases:** cada grupo tiene una media de diez alumnos y un máximo de doce. Asisten a clase tres días a la semana, con una duración de una hora cada clase, exceptuando los niños de cinco a ocho años que asisten a clase dos horas a la semana (miércoles y viernes). Las aulas se distribuyen en forma de semicírculo, quedando la mesa del profesor y la pizarra enfrente del semicírculo. De esa forma, el profesor tiene visibilidad de todo lo que acontece en la clase y puede ayudar a cada alumno individualmente en todo momento. Tal disposición de los pupitres también facilita el trabajo en parejas y en grupo, y propicia el intercambio conversacional.
- **Metodología:** las clases se desarrollan en inglés y dentro del enfoque comunicativo. Se da al alumno el papel principal. El profesor se encarga de que el alumno aprenda a razonar y adquirir la lengua de forma natural. Para ello el centro cuenta con libros de texto (en su mayoría de las editoriales Oxford University Press, Cambridge University Press y Richmond) y materiales didácticos en la línea de los enfoques comunicativo y léxico, y que se adaptan perfectamente a las edades de cada grupo. En la sala de profesores se recoge una buena selección de materiales didácticos para niños que ayudan a que el aprendizaje se haga más variado y divertido, en definitiva, mejor que con otros métodos más tradicionales.
- **Evaluación y pruebas:** los alumnos realizan pruebas bimestrales y, seguidamente, reciben notas informativas sobre su nivel, evolución, comportamiento y sugerencias del profesor. Así, el alumno se ve, de alguna forma, obligado a estudiar y repasar los conceptos y el vocabulario periódicamente. Tanto alumnos como padres permanecen informados sobre la evolución. Además, los alumnos se preparan para hacer, si lo desean, los exámenes de la Universidad de Cambridge (KET, PET, First Certificate y CAE) y los del Trinity College de Londres, siendo el Centro de Estudios Británicos uno de los centros oficiales para la realización de este último examen. El porcentaje de aprobados cada año es elevado (alrededor del 98% en los exámenes de Cambridge y del 99% en los de Trinity).

6.2.2. Sujetos

Los sujetos que participan en el estudio 1 son un total de diez niños y niñas de siete y ocho años pertenecientes a familias de clase media (seis niñas y cuatro niños). Realizaban, en el

momento del estudio, 2º y 3º de primaria. Acudían al centro por primera vez y por petición de los padres, ya que éstos deseaban que sus hijos aprendieran inglés como complemento importante de su educación. Los alumnos de siete años estaban aún aprendiendo a leer y escribir en español, por lo que la implantación de un período silencioso al comienzo del aprendizaje sirvió para reducir el filtro afectivo y eliminar el concepto tradicional de “clase” en el sentido más estricto de la palabra.

6.2.3. Exposición y análisis de datos

Como acabamos de apuntar, en el estudio 1 se puso en práctica el período silencioso antes de pasar a la fase productiva oral, haciendo uso de técnicas y actividades de respuesta corporal total -TPR-, dictado de símbolos, dibujos, canciones acompañadas de gestos y escenificaciones. El curso comenzó el 15 de septiembre y transcurrieron casi tres meses hasta que todos los alumnos estuvieron preparados para producir oralmente. Algunos comenzaron a producir palabras aisladas con bastante anterioridad -en noviembre- e incluso entraron en lo que podíamos llamar *two word stage*, es decir, la fase de enunciados bimembres. He transcrito la quinta clase (apéndice 1) que incluye diversas técnicas como TPR, dictado de símbolos o canciones. A continuación, los alumnos empezaron a producir oralmente y seguidamente me dí cuenta de que eran capaces de reconocer palabras escritas en inglés con relativa facilidad. Por consiguiente, se consideró la posibilidad de incluir a principios de febrero en el diseño curricular un libro de texto (Strange, D. (1989). *Chatterbox 1*. Oxford: Oxford University Press) que podría ser un modelo de referencia. Poco a poco fueron capaces de leer y escribir - aunque esta última destreza con mayor dificultad.

En un segundo apartado, se presenta una visión global de cada una de las cuatro pruebas orales que realizaron a lo largo del curso -noviembre, enero, marzo y junio-. De esta forma se contrasta el paso de la fase receptiva a la productiva, primero oral y después escrita.

Por último, se aporta un diagnóstico sobre los resultados que han alcanzado durante el curso mediante la transcripción de una parte de una obra de teatro que realizamos como proyecto de fin de curso el 7 de Junio. Así se ilustra el grado de competencia comunicativa al que han llegado.

6.2.3.1. La percepción/compreensión en el período silencioso

Pasemos a observar el desarrollo del período de comprensión *in situ*, mediante las muestras en las que me he basado para investigar en el terreno de los *procesos receptivos y productivos* en el aprendizaje del inglés oral. Se incluyen las transcripciones de las mismas (apéndice 1), donde se han seguido los siguientes signos recogidos en su mayoría en Tejada (1994), si bien existen referencias posteriores (Dufon 1996):

*	Pausa corta
**	Pausa media
***	Pausa larga
Cambio de línea	Pausa muy larga
(')	Sonido omitido en palabra
--	Transferencia del español en el sonido subrayado
()	Aclaración
//	Transcripción
(...)	Omisión al transcribir
Negrita	Énfasis oral
T	Profesor
SS	Alumnos
Letras del alfabeto: Cada letra identifica a un alumno distinto.	

El temor a lo desconocido, es decir, el temor a adoptar técnicas de enseñanza de reciente propuesta, hace que en muchas ocasiones se opte por volver a utilizar los mismos métodos convencionales. Decidí cambiar de metodología, dado que no estaba satisfecha con los resultados al finalizar los cursos anteriores. Hemos de reconocer que no fue una incorporación de nuevas técnicas de forma absoluta, sino que paulatinamente, durante varios cursos, existió una combinación de técnicas innovadoras con otras tradicionales hasta llegar al convencimiento

propio de querer llevar a cabo un período silencioso, de unos tres meses, antes de entrar en la fase productiva para constatar su valor. Veamos, a continuación, una breve exposición de lo que fue este período silencioso y a la misma vez de *incubación*:

FICHA TÉCNICA

Perfil de los alumnos: Diez niños de 2º y 3º de primaria de siete y ocho años. Seis niñas y cuatro niños. Su nivel de inglés es de principiantes reales.

Clases: Dos horas semanales extraescolares (15 septiembre-22 diciembre): 23 horas

Libro de texto: Strange, D. (1989). *Chatterbox*. Oxford: Oxford University Press.

Objetivos: Llegar a manejar un Código Comunicativo Básico (CCB)(Tejada 1994) que incluye la comprensión de instrucciones muy variadas, la comprensión de preguntas y narraciones simples, reconocer una suficientemente amplia gama de vocabulario (entorno inmediato, comida, ropa, animales, cuerpo humano, familia, números cardinales del 1 al 100, calendario, transportes, la casa, el tiempo, deportes, colores, adjetivos calificativos de tamaño) hasta llegar a encontrarse en un terreno cómodo y cercano a la realidad.

Veamos cómo transcurrió el período silencioso paso a paso.

6.2.3.1.1. Primera clase

Los alumnos llegan sin saber exactamente lo que les espera, recelosos, temerosos. La avalancha de sonidos totalmente nuevos les va a desconcertar e incluso cohibir. Hasta ahora, el error ha sido incitarles a producir desde el primer momento y pretender que lo hicieran correctamente. No han tenido elección para decidir si estaban preparados para hacer frente a tal amalgama de sonidos distintos a los de su lengua materna. Pues bien, ahora la van a tener. No producirán en la lengua extranjera hasta que ellos mismos se sientan cómodos y seguros para

ello. La primera clase consiste en una toma de contacto con todos los elementos del aula: alumno-alumno, alumno-profesor, y alumno-inglés. Para romper el hielo, la profesora³ explica en la lengua materna del alumno el propósito de estas clases (es una buena idea mostrarles un mapa como referencia visual). Un factor importante, sobre todo con alumnos de tan corta edad, es la disposición de los pupitres en la clase: facilita mucho el llegar a una enseñanza más efectiva si los alumnos se sitúan en forma de semicírculo alrededor de la profesora. De esta forma los alumnos ven con claridad todo lo que el profesor realiza y viceversa, es decir, se propicia un ambiente interactivo. A continuación la profesora debe dejar a un lado la lengua materna del alumno e intentar, dentro de lo posible, hablar en inglés. Cuanto más parecido a un juego sea la clase de inglés para el alumno, más motivación y actitud positiva dominará todo el proceso adquisitivo. Las presentaciones son un buen comienzo, ya que, además de necesarias, pueden resultar divertidas para los niños: utilizando una pelota al mismo tiempo que la profesora se presenta "*I'm the teacher, I'm Lourdes*", y concluye con la pregunta "*What's your name?*" (atrapando la pelota) "*Ana*". La actividad continúa repetidas veces hasta que tanto la profesora como los alumnos hayan conseguido memorizar la mayor parte de los nombres. A partir de aquí, la clave es gesticular corporalmente todo lo posible para evitar utilizar el español y que los alumnos entiendan lo que se les está pidiendo que hagan. En primer lugar, ella misma va realizando las acciones que dice para que el alumno se fije y sepa lo que después tendrá que hacer. Este fragmento ilustra el tipo de *input* que recibe el alumno:

PROFESORA: (*Pointing, touching and holding*) "*o.k, this is a table. See?, table. Table. And this is a window, win-dow. Table, window. Well, and this is a chair, you see, a chair. Chair. So, table, window and chair. And these are your desks. That's it. Desks. Desks. Ok. Look at my mouth. Look. Table, window, chair and desk. Can you point to the table? point to the table, Rocío. Very good! and now, point to the chair, David. Excellent!!*".

³ Por "profesora" siempre nos referimos a quien suscribe el presente trabajo.

A medida que una orden parece que está controlada por los alumnos, se introduce otra que se va intercalando con las anteriores. El vocabulario nuevo se irá añadiendo a medida que los alumnos hayan retenido el anterior.

La primera clase se completa con las siguientes ordenes: *stand up, sit down, point to, touch, take, walk, run y stop*. Y vocabulario de objetos presentes en el aula: *window, door, chair, table, desk, board, pencil, rubber, pen, ruler and sharpener*.

Para terminar la clase, nada mejor que un juego divertido y dinámico que permita comprobar al profesor lo adquirido por los alumnos. Uno de estos juegos es *Simon Says*. Consiste en hacer aparecer en escena a Simon, el amigo invisible de la profesora que le va diciendo al oído lo que los alumnos deben realizar. La orden es "*Simon says: Point to the window*", y sólomente deben obedecer a las ordenes de Simon, ya que si la profesora da una instrucción sin que Simon se lo haya ordenado (omitiendo *Simon says*) y los alumnos la llevan a cabo, van quedando eliminados del juego.

6.2.3.1.2. Segunda clase

En primer lugar, es necesario comprobar lo que son capaces de recordar de la clase anterior mediante un repaso tranquilo y de forma similar a la que ellos ya conocen. Así, nos aseguramos de que se encuentren en un terreno conocido y cómodo para ellos. No olvidemos que los primeros minutos de cada clase son cruciales para hacer que rompan con una lengua con la que viven siempre y se incorporen a la lengua extranjera sin temor ni inseguridad. Es necesario partir de algo que ya conocen para ir introduciendo órdenes y vocabulario nuevo de forma muy progresiva y, por supuesto, sin cambios bruscos. En esta clase se presentaron las partes del cuerpo y la cara y las órdenes *show y draw*.

Cuando se consiga tener todo el vocabulario nuevo bajo control, sugiero terminar la clase con un juego que implica que los alumnos salgan a dibujar en la pizarra (véase *Tommy* en 6.2.3.1.5.). A la vez que es un juego dinámico y muy creativo, también permite repasar todo lo expuesto durante la lección y garantiza carcajadas antes de salir de clase.

6.2.3.1.3. Clases inmediatamente posteriores

Durante las clases siguientes y de forma paulatina, se introducen tres o cuatro órdenes nuevas y un grupo monotemático de vocabulario en cada sesión. Es recomendable que los contenidos nuevos se intercalen con un repaso de lo ya adquirido de forma cíclica.

En este punto del proceso adquisitivo, el profesor debe probar a hacer combinaciones del lenguaje sin demostración previa. Es admirablemente sorprendente ver cómo, tras unos segundos de desconcierto y reorganización de ideas, los alumnos son capaces de llevar a cabo las instrucciones por propia intuición. Veamos un ejemplo:

PROFESORA: " *All right, everyone, touch your ears. Good. Antonio, touch your hair. Yes. Now touch Guillermo's hair* (momentos de desconcierto, organizan sus ideas, los alumnos se miran entre sí hasta que se les enciende la lucecita en el cerebro y comprenden lo que se les pide). *Excellent! Well done! How intelligent you are! Now, Esperanza, point to your feet. And now, point to my feet* (duda) *Yes! Very good. Everyone now, point to the teacher, point to you, point to the teacher, point to me* (duda) *point to me. Well done!*"

Ya que se ha comprobado la habilidad que los alumnos poseen para combinar la lengua rápidamente en su memoria, podemos sacar mucho más partido del contenido ya almacenado mediante la recombinación de ideas.

En la clase número 3 he introducido los animales comunes, domésticos y salvajes, mediante tarjetas. No han tardado mucho en asimilarlos, por lo que están preparados para viajar en *time machine* hasta *Jungle* (Tejada 1994) donde encontrarán todo tipo de animales (*big, small, dangerous, good*) y tendrán que estar preparados para efectuar multitud de acciones (*run, walk (slowly/quickly), listen, look, stop, hide, move y don't move*).

En la siguiente clase se introducen los números del 1 al 10 al mismo tiempo que las preposiciones de lugar (*on, in, under, between, behind y next to*). Con la ayuda visual de

grandes números de cartulina, los cuales se han ido colocando sobre la pizarra, repetimos los números una y otra vez hasta quedar comprobado con las órdenes *touch* y *point* que los han asimilado. Acto seguido, se colocan todos los números por orden en el centro de la clase sobre el suelo:

PROFESORA: (actuando) *"O.K, I take number 10 and put it ON number 7, you see? now number 10 is ON 7. Then I take number 1 and put it UNDER number 3. Like this. There we go. Ana, can you put number 4 UNDER number 5? Great! And Alejandro, Please take number 6 and put it ON number 8, ON 8. That's it. Very well!"*

La actividad se completa utilizando todas las preposiciones y números una y otra vez.

En la clase siguiente se completan los números hasta el 20. Una vez que éstos se han adquirido con soltura, el llegar hasta el 100 en una sola sesión no debe ofrecer mayor dificultad. Del mismo modo se llega hasta el número 1000 en un par de clases más, pues lo importante es captar claramente los sonidos diferentes de las terminaciones y esto se consigue mediante la enfatización de forma exagerada.

Poco a poco, el vocabulario se va ampliando sin darnos cuenta. El apoyo visual es de suma importancia por lo que recomendamos siempre el uso de *flashcards*, *realia* e incluso dibujos en la pizarra de todo el vocabulario. Los alumnos deben trabajar con estas palabras, tenerlas en sus manos, hacer cosas con ellas (cuanto más variados sean los tipos de actividades mejor); en una palabra, encontrarles utilidad.

6.2.3.1.4. Primeros resultados y valoración

El período silencioso, al igual que cualquier estrategia de enseñanza, no es una regla de tres aplicable por igual en todos los casos. Cada grupo de alumnos, cada edad, es diferente y responde de modo distinto dependiendo de factores como son el grupo social al que pertenecen, la cultura, la motivación o los filtros afectivos. En el caso que aquí nos ocupa, al finalizar las 23 horas lectivas del período silencioso los alumnos han adquirido los siguientes conceptos con multitud de combinaciones:

INSTRUCCIONES: *look, listen, be quiet, talk, stand up, sit down, walk, stop, point to, touch, go to, go out, come in, give, draw, write, open, close, jump, hop, turn around, take, put, say, hold (up), show.*

VOCABULARIO POR TEMAS: vocabulario del entorno inmediato, colores, partes del cuerpo y cara, animales, adjetivos calificativos, números cardinales del 1 al 1000, preposiciones de lugar, alfabeto, la casa (habitaciones y mobiliario), la familia, calendario/estaciones, comida, fruta, bebidas, transportes, juguetes.

Como ya se ha apuntado antes, habrá grupos de alumnos que puedan asimilar con más rapidez y, por lo tanto, se podrán incorporar otras órdenes y más vocabulario o, por el contrario, con más lentitud, con lo cual el profesor deberá buscar más variedad de actividades y juegos con el fin de repetir con más frecuencia los mismos contenidos lingüísticos. En nuestro caso, y llegando al final del período silencioso, noté cómo muchos de los alumnos querían y estaban preparados para comenzar a producir oralmente con respuestas simples de *yes* y *no*. Incluso los más impacientes se aventuraban a producir palabras sueltas de sobra conocidas.

Éste fue el comienzo de la etapa productiva, que afortunadamente y como esperaba, fue desarrollándose más satisfactoriamente que en cursos anteriores en los que no se llevó a cabo el período de comprensión. La pronunciación era más correcta ya que los sonidos, entonación y acento les eran del todo familiares. Y con una cita de Nida (1971, en Blair: 1982: 53) se podría resumir la idea principal de todo lo expuesto hasta ahora: “Learning to speak a language is very largely a task of learning to hear it”.

6.2.3.1.5. Seguimiento de actividades y juegos para realizar en el período de comprensión

- **JUNGLE**

Esta actividad, incorporada por Gabriel Tejada en *Me and You* (1994), consiste en trasladarse imaginariamente a la *Jungla* donde los pequeños exploradores encuentran a numerosos animales y deben identificarlos.

PROFESORA: *'O.K. children. Let's go to the Jungle. Let's get into the Time Machine. There we go. Ready? Antonio, get in! O.K, 3,2,1, SHAZAM! Here we are! Children, be careful and walk very slowly. Walk. Walk. Now run. Quickly! Stop! Listen! (llevándose la mano al oído) What is it? I think it's a lion! Let me see the lion (los alumnos fingen ser leones). All right, walk now, look (llevándose el dedo índice al ojo) What is it? a snake! Let me see the snake (los niños hacen de serpientes) Children, hide! (los niños se esconden) It's a crocodile!'*

Por experiencia propia, ésta es una de las actividades que los propios alumnos piden constantemente al profesor que se haga pues implica mucho dinamismo, un poco de arte dramático e imaginación. Al mismo tiempo, nos brinda la oportunidad de practicar multitud de acciones verbales y todos los animales posibles de recordar.

- **TOMMY**

Esta actividad sirve para practicar las partes del cuerpo y la cara. Consiste en ir dibujando a Tommy en la pizarra a partir de un círculo que previamente ha dibujado el profesor (como la cabeza de Tommy). Lo divertido e interesante es no seguir orden alguno en la creación de Tommy.

PROFESORA: *"All right, Esperanza, come to the board and draw Tommy's hands. Excellent. Now, Guille, come and draw Tommy's knees. What's that? Those are knees? Fine! Ana, your turn. Draw Tommy's mouth. Excellent".*

La actividad termina cuando Tommy está totalmente creado. Las carcajadas están aseguradas.

- **DICTADO DE SÍMBOLOS**

Es importante ser consciente de la retención que el alumno, individualmente, está teniendo de cualquier campo semántico. El profesor dicta 10 objetos, números, letras o colores, dejando de 10 a 15 segundos entre uno y otro para dibujar. Más adelante exponemos una actividad de este tipo en la que podemos observar el desarrollo y valoración.

- **ENREDOS**

Es una forma divertida y eficaz de utilizar las preposiciones de lugar que tanto trabajo cuesta asimilar. Nosotros trabajamos con dos variantes de *Enredos* dependiendo de lo que queramos practicar. La primera variante consiste en ir moviendo a los alumnos de tal forma en la clase que al final formen una maraña de niños.

PROFESORA: *“Alejandro, stand up and come to the middle of the room.*

Alberto, come next to him. David, go behind Alejandro. Ana, opposite David. Rocío, in front of Alberto. Mónica, go between David and Alejandro”.

Cuando todos los alumnos han salido continuamos moviéndolos cada vez más rápido. Otra forma de realizar la misma actividad es utilizar la mesa del profesor, vacía, para situar a los niños *on, under, next to, behind, in front of, opposite o between*.

- **SIMON SAYS**

(Véase primera clase, 6.2.3.1.1.)

- **NARRACIÓN DE HISTORIAS**

Esta actividad, y a su vez representación teatral, está dirigida a alumnos con un grado de comprensión medio/alto. No se requiere el entendimiento de todo el lenguaje, pero sí el seguimiento continuado del contexto. Todos los alumnos participan en la representación, tanto haciendo de personajes animados como de inanimados (a los que ellos se encargaran de darles

vida). Unos harán de ventana, otros de puertas, otros de ascensor, frigorífico, reloj y, por supuesto, de personas. Una vez que cada uno está ocupando su lugar, el profesor comienza a relatar una historia sencilla y muy cotidiana. A medida que la historia avanza, todos los personajes animados e inanimados van entrando en acción, realizando lo que el narrador cuenta:

"It's Monday morning and Ana is sleeping. Suddenly, the alarm clock rings (un alumno hace de despertador y lo imita). So, Ana gets up and goes to the toilet. She washes her hands and face and then she goes to the kitchen. She opens the fridge and has a glass of milk. Then, she gets dressed, takes her schoolbag and goes out. Now she's waiting for the lift, the doors open, she goes in, presses the button and goes down. The school bus comes and she gets in. At nine o'clock, they get to school and go into the classroom".

En este caso hemos inventado una historia con el fin de familiarizar al alumno con las acciones habituales, pero el profesor puede adaptar o inventar cualquier otra historia según sus necesidades. Lo interesante es que todos los alumnos participen e intercambien sus roles en cada representación.

- **VÍDEO**

El nivel de nuestros alumnos no es demasiado bajo, después de tres meses de aprendizaje, como para no comprender la proyección de un vídeo en inglés. No los subestimemos. En primer lugar depende del vídeo. No cualquier proyección sirve, aunque esté diseñada para niños. Las hay especialmente realizadas para niños y representadas por niños, cuyo objetivo es consolidar lo adquirido con anterioridad. Son interesantes y se asemejan mucho a la vida real. Es otra oportunidad de comprobar que la lengua que están aprendiendo es real, útil y usada por otros niños día a día.

- **CANCIONES**

La música relaja, estimula, y ayuda a que el cerebro entre en un estado apto para el aprendizaje como apuntamos en el primer capítulo cuando expusimos las técnicas pedagógicas de *Suggestopedia*. ¿Cómo podemos hacer uso de canciones dentro del período silencioso? Muy sencillo: escenificando la letra de la canción a medida que va sonando. Sin darnos cuenta, los alumnos las van a ir aprendiendo y las cantarán fácilmente en la fase productiva. En esta fase hemos hecho uso de canciones, entre otras, como *Head and Shoulders* donde repasan las partes del cuerpo, *I'm a Little Teapot* donde repasan adjetivos calificativos y vocabulario, *One Banana* para repasar los números y comidas, *1, 2, Buckle my shoe* donde se realizan diversas instrucciones, y la canción del alfabeto en inglés donde tienen que ir señalando las letras que van apareciendo.

6.2.3.1.6. Quinta clase

(Apéndice 1; Vídeo: 0: 00- 0: 30)

En esta sección observamos el transcurso de las técnicas y actividades múltiples anteriormente expuestas que se desarrollan en el aula durante los comienzos del período de silencio. Se puede constatar que, después de 4 horas de inglés, los niños tienen una capacidad de comprensión bastante elevada e incluso se puede empezar a combinar secuencias lingüísticas para sacar más partido de la lengua que es reconocible para ellos. Asimismo, el campo semántico que sus oídos son capaces de reconocer es sorprendentemente amplio si tenemos en cuenta que han tenido una exposición al inglés muy corta. El secreto radica en la repetición de patrones lingüísticos mediante actividades variadas y aparentemente diferentes.

6.2.3.2. La percepción/comprensión en el período de producción

(Apéndice I-A; Vídeo: 0: 30-1: 21).

En esta sección vamos a presenciar diversos fragmentos que corresponden a las entrevistas que los alumnos realizaron el 17 de noviembre, el 26 de enero, el 29 de marzo y el 19 de junio. Es interesante observar la creciente capacidad de comprensión que los alumnos van

desarrollando a lo largo de los meses. Pero si esto ya es importante, aún más interesante es la aparición de lo que Krashen (1985) llama la eclosión de la capacidad de producción oral. Poco a poco, vamos a ser testigos de un proceso de comprensión/percepción creciente y globalizado que conducirá a la aparición de la producción oral de forma paulatina y telegráfica. Observaremos que los alumnos, entrado marzo, empezarán a apoyarse en las estructuras léxicas que han adquirido y que recuperan de la memoria para construir sus esquemas conversacionales (Hatch y Brown 1995). Al final de curso, tras nueve meses de aprendizaje, aún siguen en la fase telegráfica, pero consiguen comunicar sus necesidades más inmediatas a un nivel básico.

6.2.3.2.1. Primera muestra de entrevistas orales: noviembre

(0: 30-0: 36)

Las entrevistas se llevan a cabo individualmente y durante una clase normal. Mientras un alumno realiza su prueba los demás desarrollan otro tipo de actividad. El ambiente es distendido, relajado y natural. En esta primera entrevista, efectuada en el mes de noviembre, los alumnos han completado 15 horas de inglés. Se les pedirá que realicen acciones, respuestas gestuales, mímicas y corporales, y reconozcan la gama básica de vocabulario ya aludida. Esporádicamente, van a contestar con palabras aisladas o expresiones cortas que conocen perfectamente, ya que el profesor las ha producido constantemente en clase.

6.2.3.2.2. Segunda muestra de entrevistas orales: enero.

(0: 36-0: 42)

En esta sección, tras 28 horas de clase, presenciaremos la evaluación de las primeras producciones orales de estos alumnos, ya que nos encontramos en lo que llamamos las etapas de 1 y 2 palabras o fragmentos lingüísticos. Al mismo tiempo podremos observar la rapidez mental que los alumnos están desarrollando para procesar mensajes en la lengua extranjera: el tiempo que necesitan para pensar es cada vez menor.

6.2.3.2.3. Tercera muestra de entrevistas orales: marzo

(0: 42-0: 57)

En esta prueba se evalúa el comienzo de la lectura y el reconocimiento escrito de las palabras aisladas. Estamos en la fase telegráfica oral y comprobamos que estamos entrando en la fase del reconocimiento telegráfico global de las palabras escritas. De igual forma, comprobamos que la comprensión de los alumnos está alcanzando un nivel más alto, e incluso la producción oral empieza a tener iniciativa propia en algunos alumnos dando lugar a la posibilidad de una interacción más rápida entre profesora y alumno, aunque sigan estando en fases de respuestas de fragmentos lingüísticos tras 43 horas de clase.

6.2.3.2.4. Cuarta muestra de entrevistas orales: junio

(0: 57-1: 06)

Tras 50 horas de exposición al inglés, los alumnos realizan su última prueba oral. En esta ocasión vamos a comprobar la capacidad de comprensión tan alta que han adquirido a lo largo del curso, así como la capacidad de producción oral dentro de los límites de un Código Comunicativo Básico. La prueba final a la que se somete a los alumnos es la exposición/comentario oral de un proyecto sobre la familia de cada uno.

6.2.3.2.5. La competencia comunicativa: perspectiva global

(Apéndice I-A; Vídeo: 1: 06-1: 21)

Con la representación teatral como proyecto de fin de curso lográbamos un doble objetivo: primero, comprobar el grado de competencia comunicativa que los niños habían alcanzado al llegar junio, y segundo, darles la oportunidad de desarrollar creativa y libremente muchas de las tareas que, a lo largo del curso, habíamos estado aprendiendo y practicando

dentro del aula. Mi confianza en el buen resultado de los niños era absoluta, aunque había un factor que podía repercutir negativamente en la ejecución de las tareas: la presencia de sus padres y familiares. Me preocupaba que pudieran ponerles nerviosos, y que, por lo tanto no desarrollaran su capacidad de comunicación con normalidad. Sin embargo, y como se podrá comprobar, no fue así, y los niños no se vieron afectados por la presencia de espectadores.

La representación teatral que decidimos llevar a cabo fue aceptada por unanimidad, ya que no difería de lo que hacíamos todos los días en clase. Consistía en representar un día en el colegio y realizar tareas que ellos conocían muy bien. Sin embargo, no iba a ser un día normal: el profesor se golpea la cabeza con la pizarra, perdiendo la consciencia y permitiendo que todos los alumnos tomen el papel de profesor durante unos minutos, hasta que todo vuelve a la normalidad. Fue todo un éxito y nos divertimos mucho.

6.2.4. Interpretación y valoración

En este primer estudio hemos observado las diferentes etapas por las que atravesamos a lo largo del curso 95-96 desde una perspectiva de la comprensión hasta llegar a la producción oral. Como ya se ha apuntado, nuestros objetivos fueron lograr y mejorar la adquisición de un primer *código comunicativo básico* con respecto a otros años. Para ello se contempló la implantación de lo que se conoce como *período silencioso* antes de entrar en la fase productiva propiamente dicha.

En primer lugar, debo señalar que, ya que tan sólo se ha estudiado el comportamiento lingüístico de una clase de número reducido de alumnos, los resultados obtenidos son suficientemente válidos en línea con un *planteamiento cualitativo*.

- **Fase inicial: período silencioso**

Comencemos analizando el transcurso de las primeras clases en las que se utilizaron técnicas de respuesta corporal exclusivamente. Al finalizar la primera clase de una hora, los niños dominaban las siguientes órdenes: *stand up, sit down, point to, touch, take, walk, run y stop*. Al mismo tiempo reconocían vocabulario del entorno inmediato al aula: *window, door, chair*,

table, desk, board, pencil, rubber, pen, ruler y sharpener. Al principio, los alumnos se limitaban a repetir lo que hacía mientras que lo íbamos diciendo en voz alta. A fuerza de repetición acompañada de gestos, casi siempre exagerados, terminaron asimilando la lengua expuesta. En la segunda clase se comprobó que los alumnos todavía lo recordaban. Se hicieron las actividades y juegos que habíamos hecho en la clase anterior y procedí a añadir otras órdenes y vocabulario nuevo, intercalándolo con lo que ya conocían. Y así, sucesivamente, fui introduciendo dos o tres órdenes y vocabulario nuevo en cada sesión, los cuales se iban mezclando con lo anterior.

De este modo llegamos a la clase número cinco, en la que decidí repasar y comprobar la lengua adquirida durante las cuatro primeras sesiones. Al principio, los alumnos se concentran en presentarse a sí mismos y realizan su primera - y única durante mucho tiempo- producción oral. Al tratarse de una sola palabra, *-I'm-*, se pueden concentrar plenamente en su producción. Así, no existe ninguna dificultad en la pronunciación de la consonante final "m" (comentario 2)⁴, que suele convertirse en sonido /n/ en las primeras etapas del aprendizaje del inglés, ya que el español no recoge este sonido en posición final, salvo seguido de bilabial (p, b). Tras una toma de contacto con todos los elementos que forman la clase (alumnos-profesor, alumnos-alumnos, alumnos-inglés) mediante una actividad introductoria pasamos a trabajar las técnicas de *respuesta corporal total*.

Pudimos comprobar que, con tan sólo 4 sesiones de 1 hora, los alumnos reconocían fácilmente los siguientes verbos: *stand up, sit down, come in, walk, stop, run, point, touch, take, put, give, draw, go, listen, look, let see, jump y hop*. Al mismo tiempo reconocían multitud de vocabulario del entorno directo del aula, partes del cuerpo humano (*head, shoulders, knees, toes, tummy, back, legs, arms, elbows, feet, hair, eyes, mouth, nose y ears*), animales (*dog, cat, elephant, crocodile, bird, parrot, monkey, fish, hippo, tiger y lion*) todos los colores y adjetivos calificativos (*big, small, tall, short, long, fat, thin, good, bad, ugly, beautiful*) que en combinación con los verbos y nombres nos permitían realizar secuencias

⁴ Los comentarios a los que nos referimos figuran en los apéndices en notas a pie de página.

lingüísticas más largas (comentario 4). No hubo ningún problema importante con respecto a la comprensión de todos estos elementos. No es así con la diferenciación entre los elementos deícticos (en formas pronominales y adjetivales) *me* y *you*, y *my* y *your*, que debido a que los referentes discursivos emisor-receptor están presentes y no precisan redundar en su verbalización, confunden de manera inversa (comentario 4). Esto indica que para la adquisición de dichos recursos verbales se requiere mayor dominio y automatización, ya que posibilitan el desarrollo del esquema discursivo conversacional (Tejada 1992).

Con la actividad del dictado de símbolos (secuencia 7) pretendemos realizar una comprobación individual a modo de prueba. Ésta se puede y se debe ir complicando de forma gradual a medida que el curso avanza con la inclusión de preposiciones de lugar, adjetivos, y colores. En esta ocasión los resultados fueron los siguientes: un 70% de los alumnos obtuvieron entre 9 y 10 respuestas correctas, y un 30% obtuvieron 8 respuestas correctas.

La última actividad con la que completamos la clase consistió en trasladarnos de escenario imaginariamente a la *jungla* (secuencia 8) donde tuvimos la oportunidad de repasar todos los animales que conocían, así como infinidad de órdenes y adjetivos relacionados con ellos, primero de forma colectiva y, después, de forma individual. Este primer viaje a la jungla resultó un éxito rotundo tanto a la consecución de objetivos se refiere, como en lo que se refiere a la diversión de los alumnos.

- **Evaluación continua**

En el estudio sobre la evolución que han experimentado los alumnos a lo largo de todo el curso mediante la observación de las cuatro pruebas orales bimestrales realizadas en noviembre, enero, marzo y junio, se ha podido comprobar: 1. La creciente capacidad de comprensión que se ha ido desarrollando en los alumnos y 2. La habilidad productiva que han ido demostrando poco a poco tras una fase de incubación hasta dar lugar a la eclosión oral de la que habla Krashen (1985) y a la que me he referido anteriormente en este trabajo.

Realicemos una reflexión sobre la capacidad de comprensión y producción a lo largo de las cuatro evaluaciones, para así poder comparar las diferentes etapas receptivas. En la primera prueba efectuada en noviembre, tras 15 sesiones de una hora cada una de exposición al inglés, se

puede comprobar que los alumnos son capaces de comprender y, por lo tanto, llevar a cabo casi todas las instrucciones que se les piden. Se les deja un margen de tiempo para que piensen y procesen la información. Si es necesario, se repite la pregunta de diferentes formas, siempre en inglés hasta conseguir que el alumno comprenda lo que debe hacer (6.2.3.2.1. alumno 3-secuencia 3). Vemos que cada alumno comienza su entrevista oral respondiendo a ciertas preguntas-fórmula que reconoce rápidamente debido a la gran frecuencia con que se han practicado en clase (alumno 1-secuencia 1). Seguidamente expuse a los alumnos a numerosas instrucciones que iban creciendo en dificultad a medida que avanzaba la prueba. Al mismo tiempo quería comprobar si habían entrado en lo que conocemos por la etapa de una palabra o *one word stage*, realizando preguntas sencillas y sobradamente comprensibles, y que se podían contestar con una sola palabra: colores, animales, o simplemente sí o no (comentario 28). Es interesante la respuesta tan atrevida de una alumna a la que tan sólo se requería un sí al preguntarle si los cocodrilos eran peligrosos, pero que decide aventurarse a añadir más información con un adjetivo *-bad-* dando muestras de mayor nivel de competencia comunicativa (comentario 32).

Por lo tanto podemos concluir que en la primera evaluación, tras 15 horas de clase y dentro del período silencioso, en general todos los alumnos completaron con éxito los objetivos previstos de acuerdo con las siguientes instrucciones: *sit down, stand up, take, give, point, touch, put, show, open, close, let see, turn around, walk, run, hop, stop*. Al mismo tiempo supieron comprender la combinación de todos estos verbos con un amplio campo de vocabulario que quedaba recogido en sus competencias léxicas: números cardinales del 1 al 100, colores, partes del cuerpo humano, entorno de la clase, miembros de la familia, animales domésticos y salvajes, y adjetivos calificativos de tamaño. Es interesante señalar que en este punto comenzaron a procesar la diferencia entre *you-I* y *your-my* (comentarios 30, 45). Como podemos observar, en la primera prueba no se puede pedir al alumno de 7 y 8 años de edad que vaya más allá de un proceso de comprensión y asimilación de conceptos morfo-sintácticos simples, que se combinan con campos léxicos concretos.

En la segunda fase de entrevistas orales, efectuada en enero (6.2.3.2.2.) ya habían

transcurrido 28 sesiones de 1 hora cada una de exposición al inglés y se daba por concluido el período silencioso para gradualmente ir entrando en la etapa de producción. En estas pruebas observamos que los alumnos se encontraban en las etapas de producción telegráfica de una y dos palabras de una manera cómoda y natural. El tiempo que necesitaban para procesar la información era cada vez menor. Comprobamos que contestaron con mucha rapidez y naturalidad a las preguntas “yes-no” con un simple “sí” o “no” (comentario 43). Igualmente fueron capaces de responder con una o dos palabras a preguntas WH- (alumno 3, secuencia 2). Las actividades de respuesta corporal total se llevan a cabo con mucha más rapidez que en las pruebas de noviembre, lo cual indica que continúan almacenadas en el cerebro y necesitan de mucho menos tiempo para ser reconocidas (alumno 3, secuencia 1). En cuanto a la diferenciación entre *you* y *me*, entramos en la fase en la que los alumnos seguían equivocándose pero sólo momentáneamente, ya que ellos mismos rectificaban sobre la marcha (comentarios 34, 40).

Al llegar a analizar la tercera fase de entrevistas orales efectuadas a finales de marzo (6.2.3.2.3.), tras 43 horas de clase de inglés, entramos en la etapa de comprobación del reconocimiento gráfico de los sonidos mediante la lectura de palabras aisladas en tarjetas. Los resultados fueron sorprendentemente positivos, ya que consiguieron interpretar la forma correctamente, es decir, palabras que no se habían visto ni oído con anterioridad (alumno 1, secuencia 8; alumno 3, secuencia 1, comentarios 50, 58, 61). Se puede observar cómo todos los alumnos en general han incrementado en gran medida su nivel de comprensión de léxico y de producción, aunque continúan contestando telegráficamente con palabras sueltas o con frases modelo (comentario 49) y empiezan a utilizar algunas respuestas cortas a preguntas “yes-no” (comentario 58).

Finalmente, llegamos a la última fase de entrevistas orales de final de curso en junio (6.2.3.2.4.), en la que se pretendía medir la competencia comunicativa que habían alcanzado los alumnos a lo largo del curso. Al someter a los niños a una exposición/comentario oral sobre sus familias, no me olvidé de que debía evaluar el grado de destreza dentro del *código comunicativo básico* en el que se encontraban. Pude comprobar que la fotografía familiar que trajeron cada uno a modo de apoyo visual, supuso parte esencial de la entrevista, ya que les

proporcionó temas sobre los que hablar, les aportó seguridad a la hora de desenvolverse oralmente y dio naturalidad a la actividad. De esta forma se perdió la sensación de *examen* que en algún momento hubiera podido aparecer. He seleccionado tres fragmentos de las pruebas de tres alumnos que servirán de modelos orientativos para el resto de los alumnos.

En la entrevista que tuvimos con el primer alumno seleccionado se pudo comprobar que, sabiendo el tema que se iba a tratar en la prueba oral, se lo había preparado en casa. Esto mismo ocurrió con otros de sus compañeros. De este modo, a ciertas preguntas muy específicas que realizamos - como "*Have you got a brother?*" - respondía vagamente y añadía información que en cierto modo sí tenía relación, pero que no era lo que se le preguntaba en ese momento ("*yes, and a greatgrandmother*") (comentario 69). Así, se puede afirmar que este tipo de alumno no ha sido capaz de realizar una exposición oral en inglés, quizá, por falta de iniciativa propia, hecho extensible en casi todos los niños de su edad. Sin embargo, ha sido capaz de responder a todas las preguntas que se le han hecho de modo directo y fluido, lo que denota su alto grado de comprensión auditiva, ratificando el valor integrador de dichas actividades.

El segundo alumno que he seleccionado como prototipo de su grupo (alumno 2), se caracteriza por actuar con cierta iniciativa al hablar. Su prueba ha sido más una exposición respaldada con nuestras preguntas (secuencia 3, comentario 70), que una sucesión de preguntas y respuestas, como en el caso anteriormente comentado. Sin embargo, esto no quiere decir que estos alumnos tengan una competencia gramatical más elevada que el resto de sus compañeros, sino que han sabido explotar los patrones lingüísticos que han adquirido mediante la combinación de vocabulario. Pero para ello han necesitado comprender lo que estaban diciendo, por lo que se puede afirmar que su capacidad de comprensión también es aceptable.

Terminamos con la selección de un alumno (alumno 3, comentario 72), que se diferencia de los otros dos en que se limita a contestar a las preguntas que se le hacen de manera corta y concisa, pero totalmente correcta. Se puede comprobar que no ha preparado la entrevista en casa y que, por lo tanto, no está en condiciones de realizar una exposición, y ni siquiera lo intenta. Se siente inseguro y sólo espera reconocer, dentro de su competencia comunicativa, las preguntas que se le hagan sobre su propia familia. Incluso así, supo responder con naturalidad a

nuestras preguntas.

- **Valoración de la competencia comunicativa**

Por último, analicemos el nivel comunicativo que han alcanzado los alumnos tras nueve meses de curso (6.2.3.2.5.), dividiéndose este tiempo en dos partes: un período de comprensión de casi tres meses y una fase de producción a nivel básico de seis meses. Para hacer tal comprobación, y que al mismo tiempo sirviera de diversión para todos, decidimos representar una obra de teatro que pudiéramos utilizar a modo de prueba global para un diagnóstico final. Sin embargo, no se podía tratar de una obra normal en la que los alumnos-actores memorizaran el papel de un personaje: de esa forma, tan sólo hubiéramos podido evaluar su capacidad de memorización y pronunciación y no la competencia comunicativa propiamente dicha. Debía tratarse de una escenificación que permitiera improvisar en todo momento y que, por lo tanto, no requiriera memorizar ningún guión. Así, los niños podrían utilizar los distintos recursos que engloban la competencia comunicativa en sus diversos subniveles competenciales con total libertad.

El hecho de que cada alumno pudiese adoptar el papel del profesor en un momento de la representación sirvió para que los niños se sintieran protagonistas durante un rato y a la misma vez se divirtieran imitándome. En la primera parte se puede ver que los alumnos han adquirido un nivel de comprensión más que aceptable, ya que son capaces de ejecutar todas las instrucciones, tanto de *expresión corporal total*, como directamente sobre la pizarra. Esta parte transcurre con mucha fluidez, como si de una clase normal se tratara. Sin embargo, en la segunda parte de la representación el ritmo se vuelve más lento debido a que son los propios alumnos los que dirigen la clase/representación. Pero no por ello deja de ser fluido. El único guión que tenemos es el orden en el que cada niño debe intervenir. El resto debe ser improvisado. Por ello puede parecer que los alumnos tienen un nivel de comprensión y producción más elevado del que realmente han adquirido. En realidad, no es así. Los alumnos trabajan todavía con una competencia comunicativa muy básica y reducida. El motivo de que no lo parezca es puramente por razones de imitación. Ellos estaban imitando -siempre de forma exagerada- a su profesora haciendo uso

de sus cualidades visuales, auditivas y kinésicas. El contexto y contenido en el que estábamos trabajando era totalmente familiar para los alumnos y, por tanto, se limitaron a dejar salir libremente todo el *output* -tanto visual como auditivo- que habían recibido durante el curso. Pero nosotros entendemos que sus comportamientos lingüísticos no siempre partieron de fragmentos memorizados y almacenados en sus cerebros, ya que los alumnos elegían la lengua que querían utilizar y la comprendían. Un buen ejemplo que ilustra el nivel de comprensión puede observarse al analizar las ocasiones en las que el profesor real o alguno de los alumnos respondieron erróneamente a preguntas o instrucciones y que inmediatamente fueron corregidas por el resto de los alumnos.

Considero que el elemento más interesante que debo comentar dentro de la escenificación y que se enmarca dentro del método natural es la mezcla totalmente inconsciente de L1 y L2 que una niña realizó en una sola pregunta: '*Qué color is it?*' (comentario 90). Con esto se puede constatar que la niña no es consciente de la lengua que está utilizando en un momento determinado y, por tanto, no se puede catalogar de *error*. Su corta edad y el método natural con el que están adquiriendo la lengua extranjera pueden ser las causas de esta mezcla interlingual espontánea e inconsciente.

El propósito de esta primera parte del capítulo ha sido exponer el desarrollo del período de comprensión de un grupo de alumnos de 7 y 8 años antes de pasar a analizar la fase productiva. Los resultados fueron muy favorables y satisfactorios con respecto a otros cursos en los que el período silencioso no se había utilizado como estrategia de enseñanza. La lectura les resultó más fácil y reconocían las palabras más rápido. Al mismo tiempo, la pronunciación de estos alumnos era mucho más correcta que en otros casos, ya que se limitaban a imitar lo que sus oídos captaban del profesor. Si todo esto ya son grandes ventajas, la más notable en esta etapa es la capacidad de comprensión y retención de conceptos que desarrollaron. Por todo ello su competencia comunicativa se está viendo favorecida.

- **Primera fase de lectura y escritura**

Como ya hemos visto, el curso 95/96 se desarrolló en tres etapas propiamente dichas.

La primera de ellas fue la del período silencioso, la segunda la correspondiente a las primeras producciones orales y, por último, la etapa concerniente a la primera fase oral y escrita en la que se incluye la utilización de un libro de texto para niños - *Chatterbox 1*, O.U.P.-. Cuando decidí comenzar el libro de texto en el mes de febrero, los niños ya conocían oralmente todos los contenidos lingüísticos que se incluyen en la tabla de contenidos del libro.

Como podemos comprobar, la tabla de contenidos recoge todas las funciones y temas del lenguaje que creemos necesarios para efectuar la intercomunicación diaria a nivel básico. En cursos anteriores en los que no se ha aplicado el período silencioso, las primeras tomas de contacto con la lectura y escritura fueron mucho más difíciles que este curso en el que sí se implantó el período silencioso. La falta de correspondencia entre los sonidos y la grafía de la lengua inglesa hace que las destrezas de escritura y lectura se muestren especialmente difíciles en las primeras etapas de adquisición. Sin embargo, al familiarizarse con todos estos conceptos lingüísticos sólo de forma oral antes de comenzar el libro de texto, les facilitó el primer contacto con la lectura y escritura del inglés y les aportó mayor nivel cualitativo.

• Otras observaciones

Antes de finalizar este apartado, me gustaría proponer algunas ideas que encuentro de utilidad si el profesor decide poner en práctica la estrategia del período silencioso. No pueden tomarse como reglas imprescindibles. Tan sólo son ideas a las que doy un lugar prioritario en la enseñanza día a día y que, por lo tanto, a mí me ayudan a seguir este camino lleno de incertidumbres que es la enseñanza. Algunas de ellas son citas de diferentes autores que se han recogido a lo largo de la presente Tesis Doctoral. Otras son consideraciones personales que tengo en cuenta en mi enseñanza diaria y que creo importantes:

1. Los alumnos adquieren mejor si lo hacen jugando - no olvidemos que son niños-.
2. Cada actividad no debe durar más de 10-15 minutos para mantener la atención del alumno.
3. El profesor debe adoptar una actitud dinámica, e incluso infantil si es necesario. Jugar con los tonos de voz facilita la atención del alumno.
4. La movilidad física constante tanto del profesor como de los alumnos en la clase ayuda a

mantener la atención.

5. Cada clase debe comenzar con un repaso de los conceptos que ya le son familiares al alumno en sentido cíclico. El lenguaje nuevo se debe introducir paulatinamente, siempre relacionándolo con conceptos ya conocidos.

6. Cada alumno adquiere la lengua a un ritmo distinto, pensemos que incluso no existe una edad fija para aprender a hablar en la lengua materna.

7. La lengua se enseña mejor si se hace para transmitir mensajes, y no sólo a través de aprendizaje consciente.

8. Aprender a hablar una lengua es, en gran medida, aprender a escucharla.

9. Es necesario creer en la capacidad innata de nuestros alumnos para adquirir la lengua extranjera.

6.3. Estudio 2: la percepción y la comprensión en el aprendizaje del español como lengua extranjera: estudio longitudinal de un grupo de principiantes universitarios

(Apéndice 2; cassette; vídeo: 1: 21- 3:29)

En la sección anterior hemos visto la evolución de un grupo de alumnos hispanohablantes de EFL en España. Como el tipo de institución era privado, se pudieron implantar técnicas de enseñanza acorde con un enfoque natural que postula una etapa de comprensión antes de pasar a la producción oral. Sin embargo, al trasladarme a un sistema universitario, las reglas cambian y me tuve que adaptar a un sistema menos flexible en el que se requiere la producción oral desde el primer día. Ahora estaba enseñando español como lengua extranjera a alumnos adultos, de los que muchos vienen a clase porque es un requisito para su licenciatura, no les interesa aprender una lengua extranjera y, ni que decir tiene, no poseen una motivación alta. Pero, injusto sería caer en la generalización que tan humana es. No todos los alumnos son así. Los hay quienes reconocen la importancia universal del español. También son abiertamente conscientes de esa intrusión creciente de nuestro idioma en Estados Unidos (recordemos el fenómeno del *Spanglish* que mencionamos en el capítulo 3) y que en un futuro no lejano se sentará codo con codo junto al inglés. Y saben que, entonces, se alegrarán de haber tomado esos pocos semestres de español que tan inútiles les parecían en su día y que ahora les ha proporcionado un puesto de trabajo mejor, o les ayuda a integrarse en una comunidad donde un alto número de habitantes son hispanohablantes. Son esos los alumnos que nos hicieron comprender que debía ser yo la que me adaptara a ellos y su sistema y sacara todo el partido posible de esta nueva experiencia. Decidí acrecentar el deseo por aprender de los que mostraban interés y de provocar un hilo de curiosidad, a modo de línea de salida, a los que estaban en clase sólo por obligación. Empecé a disfrutar del nuevo sistema y a aprender con él. Comprendí la situación privilegiada en la que me encontraba para hacer investigación en la acción una vez más y decidí realizar un estudio combinado de cómo perciben/comprenden nuestro grupo de alumnos españoles el inglés como lengua extranjera y cómo perciben/comprenden el español nuestros estudiantes norteamericanos. Cada grupo tiene un número indefinido de variables diferentes, como se ha apuntado anteriormente (e incluso existen diferencias entre los dos grupos de español). Por lo tanto, debe

ser un análisis paralelo. Al igual que en el Centro de Estudios Británicos, la cámara de vídeo pasó a formar parte del mobiliario del aula en la Universidad Southern Mississippi. Grabamos horas y horas de clases durante los dos primeros cuatrimestres¹ de español. El trabajo se volvió cada vez más gratificante e infinitamente interesante. La contextualización en la que se enmarca el estudio y los sujetos que participan distan sobremanera de los del estudio anterior.

6.3.1. Contextualización

- **Tipo de institución:** el estudio 2 se realizó en la Universidad Southern Mississippi, Estados Unidos. La Universidad es pública, una de las más grandes del sur del país y la segunda del estado. Fue fundada en 1910. Cuenta con xxx estudiantes y nueve facultades. El Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras forma parte de la facultad de Letras (School of Liberal Arts). XXX estudiantes asisten a este departamento cuatrimestralmente para estudiar español, francés, alemán, japonés, chino, italiano y latín. Uno de los requisitos para muchas licenciaturas es cursar un determinado número de cuatrimestres de un idioma extranjero. El español es el idioma más estudiado, dado que, como sabemos, existe una gran población creciente de habla hispana en el país, sobre todo en el sur. Así, la sección de español cuenta con una media de XXX alumnos por cuatrimestre. Además, el departamento cuenta con un programa graduado, *The Master of Arts in the Teaching of Languages*, de excelente reputación en el país. Atrae a decenas de alumnos de Tercer Ciclo no sólo desde otros estados, sino también desde otros países (como es el caso de la que suscribe el presente trabajo). Los meses de verano es cuando hay más número de alumnos, ya que suelen ser profesores de primaria y secundaria que ejercen durante el curso escolar.
- **Situación:** la Universidad Southern Mississippi está situada en pleno centro de la ciudad de Hattiesburg, Mississippi, a 150 km. de la costa del Golfo de México, entre Alabama y Louisiana. Con sus 80.000 habitantes que residen permanente aquí, la ciudad crece enormemente debido a la afluencia de estudiantes que asisten en la universidad y que vienen de otras partes del país y el extranjero.
- **Alumnos:** los alumnos del departamento son de una variedad extrema. La mayoría oscilan entre los 18 años a los 25 años, aunque existe un buen número de alumnos de más edad en

¹ Lo que nosotros llamamos cuatrimestre se llama *semester* en el sistema estadounidense.

busca de una primera o segunda licenciatura que asisten a las clases con horario de noche, después de salir de trabajar. Es bastante habitual que cada estudiante tenga la responsabilidad de un trabajo que desempeña después de las clases (muchos trabajan en la misma Universidad, lo que llaman *work study*). Además, algunos de los alumnos tienen responsabilidades familiares, cónyuges e hijos, por lo que el cansancio y falta de tiempo para estudiar es bastante frecuente en algunos de ellos. Por otro lado, el número de estudiantes extranjeros que asiste a Southern Mississippi es elevado (xxx), lo que hace que la variedad cultural sea un factor relevante y atractivo.

- **Profesorado y personal:** De un total de 35 profesores que forman el departamento (profesores titulares –doctores-, asociados, ayudantes y becarios), 20 son de español (4 titulares, 4 asociados, 5 ayudantes y 7 becarios). Del total, hay 14 hombres y 22 mujeres; 9 son norteamericanos y 26 son extranjeros. Los becarios, ayudantes y asociados oscilan entre los 22 y 35 años (*instructors*), mientras que la edad media del profesorado titular (*professors*) es más alta, ya que han completado estudios de doctorado antes de acceder a tales puestos. Todo el profesorado, en general, está muy concienciado de la responsabilidad de su trabajo y dedican mucho tiempo, esfuerzo y trabajo a la evolución de sus alumnos, tanto en clase como en horario de tutorías. A su vez, el director del departamento, la secretaria y sus tres ayudantes, y el director y la coordinadora del programa de Tercer Ciclo se encargan puntualmente de atender las necesidades de tanto alumnos como profesores de forma rápida y eficaz.
- **Clases:** los alumnos asisten a clase tres horas a la semana (una hora u hora y media cada sesión). Las clases comienzan a las 8 de la mañana y continúan hasta las 8 de la noche. El Departamento de Lenguas Extranjeras de Southern Mississippi permite un máximo de 25 alumnos por grupo. Sin embargo, el número varía según la hora y el profesor que imparta la clase, ya que el alumno tiene la opción de elegir y adecuar el horario a sus necesidades. Por lo general, las clases que se imparten a primeras horas de la mañana son las menos solicitadas, siendo las de 11 de la mañana a 3 de la tarde las que acogen a más número de alumnos, como tendremos ocasión de comprobar en nuestro estudio. En cuanto a las aulas, los pupitres se disponen en hileras, si bien muchos profesores, cuando el grupo es reducido,

los cambian a forma de semicírculo antes de comenzar su clase, dado que esa disposición es más adecuada para el desarrollo de una clase de idiomas.

- **Metodología:** la metodología que se sigue en la sección de español del Departamento de Lenguas Extranjeras está en la línea del enfoque comunicativo. Sin embargo, el diseño curricular es poco flexible, ya que es necesario seguirlo y terminarlo a tiempo, para, así, cubrir los conceptos que la Administración requiere. Asimismo, los libros de texto, cuadernos de trabajo y material de laboratorio se enmarcan dentro del enfoque comunicativo. Se requiere que los alumnos trabajen en el laboratorio audiovisual semanalmente, como complemento del trabajo en clase, como veremos en el estudio. Los alumnos también tienen acceso a ordenadores e internet durante todo el día, ya que la Universidad cuenta con varias salas de ordenadores por todo el campus. Por otro lado, los alumnos reciben un *syllabus* el primer día de clase, el cual recoge detalladamente los objetivos y contenidos del curso, la programación diaria, los materiales que se requieren, las fechas de todas las pruebas y exámenes y el baremo de puntuación. Además, y esto es muy interesante, el *syllabus* fomenta el aprendizaje inductivo, dado que especifica lo que el alumno debe de hacer diariamente antes de ir a clase, es decir, debe realizar tareas o lecturas que todavía no se han visto en clase, con el objetivo de que ya le sean familiares cuando el profesor los introduzca.
- **Exámenes:** los alumnos de español hacen pruebas y exámenes periódicamente (los mismos para todos los grupos igual nivel). Tienen una o dos pruebas de gramática y vocabulario (*lesson quizzes*), un examen parcial al terminar cada unidad (*chapter tests*), y un examen final global al finalizar el cuatrimestre (*comprehensive final*). Los exámenes incluyen pruebas de comprensión auditiva, gramática y vocabulario. Sin embargo, al ser un número elevado de alumnos, la posibilidad de realizar exámenes orales no se contempla. En el año 1999, el departamento administró los exámenes SOPI, de los que hemos hablado en el capítulo 4, para determinar el nivel de competencia de los alumnos del departamento con respecto al resto de universidades estadounidenses. Los resultados confirmaron que...

6.3.2. Sujetos

Los sujetos que participaron en el estudio 2 pertenecen a dos grupos distintos, como ya se ha aclarado. En el primer cuatrimestre, Español 101, a las 8 de la mañana, el grupo tenía 13

alumnos con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años (5 chicos y 7 chicas: 10 estadounidenses, 1 japonesa, 1 liberiano y 1 jamaicana). Todos cogieron la clase por ser requisito para su licenciatura. Éstas eran muy variadas (idiomas, empresariales, comunicaciones, informática, periodismo y educación física). La motivación también coincidía, creemos, con la utilidad que le encontrarán al español para su futuro, ya que los alumnos de idiomas, periodismo y comunicaciones estaban claramente más motivados que los otros.

Por otro lado, en el segundo cuatrimestre, Español 102, a las 12 del mediodía, la clase acogía a un número de alumnos mayor, debido a la hora. Del total de 26 alumnos de entre los 18 y los 25 años de edad, 15 eran chicos y 11 eran chicas. Todos eran estadounidenses. Al igual que en el grupo anterior, la mayoría de ellos necesitaban los créditos de las clases de español para licenciarse. Noté que, de modo similar al otro grupo, los alumnos más motivados, por regla general, eran los que estudiaban idiomas, psicología, comunicaciones, enfermería y periodismo. Sin embargo, los que tenían la motivación más baja eran, con frecuencia, los que estudiaban informática, ciencias, bellas artes o deportes.

6.3.3. Exposición y análisis de los datos

El sistema universitario estadounidense se divide en cuatrimestres, que son totalmente independientes unos de otros. El departamento de Lenguas Extranjeras de la universidad *Southern Mississippi* divide los niveles de los idiomas en 101, 102, 201, 202 -éstos son los cuatro niveles básicos y requisito para muchas licenciaturas-, y niveles avanzados -300, 400, 500 y 600-. Nuestro trabajo se basa en la observación de la percepción/compreensión del español a un nivel elemental, es decir, 101 y 102. Como son dos cuatrimestres diferentes, los grupos son también diferentes y algunos de los alumnos son distintos en el segundo cuatrimestre, ya que han elegido otra hora u otro profesor. Como ya se ha mencionado, los dos cuatrimestres que se van a analizar a continuación son consecutivos cronológica y curricularmente y, al igual que el Estudio 1, suman un total de nueve meses que, a efectos del presente estudio, se consideran como un curso escolar completo.

6.3.3.1. Primer cuatrimestre

Veamos, a continuación, la ficha técnica del grupo de alumnos de *Español 101* que tuvimos en el primer cuatrimestre:

FICHA TÉCNICA

Perfil de los alumnos: 13 estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años. 5 chicos y 7 chicas. 10 estadounidenses, 1 japonesa, 1 liberiano, 1 jamaicana. Cualquier licenciatura.

Clases: Tres horas semanales -lunes, miércoles y viernes- de 8:00 a.m. a 8:50 a.m.

Duración del curso: Desde el 23 de agosto hasta el 15 de diciembre: 49 horas.

Libro de texto: Hendrickson, J. (1995²). *Intercambios: Spanish for Global Communication*. Boston: Heinle & Heinle: lecciones 1-5.

Objetivos: Desarrollar destrezas orales, auditivas, de lectura y de escritura en español y familiarizarse con las distintas culturas hispánicas. Los alumnos aprenderán las siguientes funciones de la lengua: saludar y despedirse, preguntar y responder información básica, hablar sobre uno mismo, hablar sobre la rutina diaria, invitar y aceptar invitaciones, describir personas y cosas, y describir las carreras y planes de trabajo.

El corpus seleccionado para su análisis se recopiló en dos etapas diferentes: la primera incluye las primeras presentaciones orales que los alumnos dieron en clase a los dos meses de haber comenzado el curso (apéndice 2; casete); la segunda etapa, al final del primer cuatrimestre, recoge unas segundas presentaciones orales, así como varias actividades de clase (apéndice 2; vídeo 1: 21-2: 21) . La primera actividad consistía en preparar una breve charla sobre su familia. Se les pidió que comenzaran de modo global tratando el número de personas que había en la familia y que después describieran físicamente a cada uno, hablaran de su edad y de lo que les gustaba hacer en su tiempo libre, conceptos que se habían tratado en clase en esos dos meses. Les pedí que trajeran una/s fotografía/s como apoyo visual, y les insistí en que no podían traer

notas escritas. Al principio esto les incomodó porque dudaban que fueran capaces de hablar de sus familias sin ninguna guía por escrito. Les expliqué que yo no pretendía que las presentaciones estuvieran más allá de su nivel de competencia y que, aunque no lo creyeran, eran capaces de hablar de un tema que conocía a la perfección, siempre dentro de un código comunicativo básico. Ellos mismos eligieron el orden en que realizarían su presentación (una o dos por clase). Los que tenían la autoestima más alta accedieron a hacerlo al principio, mientras que los que, por el contrario, la tenían más baja, se fueron rezagando. Les iba intercalando preguntas cuando lo consideraba oportuno para intentar dar un tono conversacional más natural, y animé a los demás alumnos a hacer lo mismo. Las presentaciones reflejan el estilo de aprendizaje de cada alumno: unos tomaban iniciativa propia y aportaban más información de la requerida; otros prácticamente esperaban a que yo les hiciera preguntas. La actividad se extendió a lo largo de un par de semanas, y los resultados, que valoramos más adelante, en general, se encuentran dentro de las expectativas de un código comunicativo básico.

En la segunda etapa hemos recogido unos fragmentos de cuatro clases del final del semestre. En ellas, los alumnos realizan otras presentaciones orales, esta vez sobre su vida en la universidad. El procedimiento es el mismo: traen un apoyo visual a clase, y no pueden tener notas escritas. Las pautas que les dí eran hablar de las clases, amigos, profesores y actividades en las que estuvieran involucrados. En estas segundas presentaciones, se puede observar que los alumnos se encuentran más relajados que al principio del semestre, y que la confianza en sí mismos es más alta. Me interesaba comprobar cómo estaban percibiendo la lengua y de qué manera esto afectaba a su nivel de comprensión al final del primer cuatrimestre. Se pudo ratificar que los alumnos aún se encontraban dentro de un código comunicativo básico, aunque su comprensión se estaba desarrollando satisfactoriamente dentro de la teoría de la forma, es decir, siempre de modo global. La producción se encuentra todavía en la fase telegráfica, donde se recurre a fragmentos de la lengua memorizados constantemente.

6.3.3.2. Segundo cuatrimestre

Éste es el grupo de *Español 102* que tuvimos en el segundo cuatrimestre. Algunos de los alumnos son los mismos que en el grupo anterior. La ficha técnica es la siguiente:

FICHA TÉCNICA

Perfil de los alumnos: 26 estudiantes universitarios de 18 a 25 años de español 102. 15 chicos y 11 chicas: Todos estadounidenses. Su conocimiento previo de español es de un cuatrimestre.

Clases: Tres clases a la semana: lunes, miércoles y viernes de 12:00 a 12:50 p.m.

Duración del curso: Un cuatrimestre: del 8 de enero al 8 de mayo: 49 horas.

Libro de texto: Hendrickson, J. (1995²). *Intercambios: Spanish for Global Communication*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers: lecciones 6-9.

Material de laboratorio en vídeos: Van Patten, B. et al. (1997). *Destinos: an Introduction to Spanish*. The McGraw-Hill Companies: episodios 1-8.

Objetivos: Desarrollar destrezas orales, auditivas, de lectura y de escritura y familiarizarse con las distintas culturas hispánicas. Las funciones de la lengua que los alumnos aprenderán son las siguientes: describir el tiempo, la rutina diaria y las acciones pasadas, actividades del tiempo libre, las comidas y cómo pedir en restaurantes, actividades de la niñez y funciones familiares, preferencias, e ideas negativas.

Hemos seleccionado una serie de secuencias de cada mes de este cuatrimestre con el fin de realizar un análisis lo más completo y lineal posible del desarrollo de los procesos de percepción y comprensión de la lengua de este grupo (apéndice 2; vídeo 2: 21-3: 23). Dado que la fase de producción se encontraba en estado un poco más avanzado, decidí realizar observaciones mensuales, para así poder completar mi análisis sobre los procesos de percepción con mayor base. A los cinco meses, recogí una actividad de comprensión auditiva de una lectura

que realicé de un texto del libro. Seguidamente, les pedí que contestaran a unas preguntas de comprensión de elección múltiple sobre el mismo. De esta manera, pude comprobar el nivel de comprensión global que tenían en este punto de su aprendizaje. Así, se pudo ratificar que los alumnos todavía se apoyaban en palabras clave que les ayudaban a situar el significado general dentro de un contexto amplio. A los seis meses de aprendizaje seleccioné tres muestras de naturaleza distinta: la primera es una presentación oral de un alumno sobre un país de habla hispana, en este caso Honduras. Éste era un proyecto cultural cuatrimestral que debían realizar y que consistía en seleccionar un país de habla hispana, llevar a cabo la investigación necesaria en internet para completar la información que les pedí en una tabla, preparar una presentación oral en español y, por último, realizar un trabajo escrito en inglés sobre ese país y su cultura. La segunda muestra que recogí es una comprensión auditiva, esta vez de una cinta de casete, del libro de texto. La actividad resultó un poco caótica tras la primera audición, ya que las voces de los personajes eran bastante parecidas, y ello dificultó mucho la percepción global de la misma. En una segunda y tercera audición, decidí ponerla en pequeños fragmentos e ir contestando las preguntas como actividad de toda la clase en grupo, para ayudarles así a concentrar su atención en un único fragmento y enfocar la percepción en campos más estrechos. En la tercera actividad, hicimos un repaso gramatical de las preferencias, donde se pudo comprobar, una vez más, que los alumnos se encontraban en la fase productiva telegráfica, ya que evocaban fragmentos lingüísticos del tipo *me gustaría/me gusta, me apetece, tengo ganas de*, que les ayudaban a dar forma verbal a los estímulos visuales que tenían en el retroproyector. A los siete meses de aprendizaje, he seleccionado otras muestras de dos presentaciones orales de dos alumnas, esta vez sobre Ecuador y Perú. Comprobamos que los alumnos seguían en la fase oral telegráfica y dentro de un código comunicativo básico. En una tercera muestra, repasamos los verbos que cambian de raíz en su conjugación (preferir y almorzar) dentro del contexto de las preferencias y las comidas. Es una actividad controlada que proporciona respuestas verbales sólo semi-controladas, ya que deben contestar con los verbos que quiero que practiquen, pero dentro de contextos personales y reales. Finalmente, a los ocho meses de aprendizaje, recogimos dos actividades, una de producción que es una de las últimas presentaciones orales del proyecto cultural, y la otra de comprensión, que es el repaso oral semanal que solíamos realizar sobre los episodios de *Destinos*, el método audiovisual de laboratorio que seguimos a lo largo del

semestre. Estas dos actividades recogidas al final de los dos cuatrimestres ratifican lo que se ha intentado dejar patente en esta Tesis Doctoral: la comprensión se desarrolla de forma global y con anterioridad a la producción oral. Para mi satisfacción, pude comprobar que, mientras que el nivel de producción oral de la alumna que presenta su exposición sobre la República Dominicana aún es muy limitado y dentro de un código comunicativo básico, la segunda actividad demostró que la mayoría de los alumnos habían alcanzado un nivel de comprensión muy avanzado.

6.3.4. Interpretación y valoración

- **La percepción/comprensión en el primer cuatrimestre**

En las primeras clases del cuatrimestre, los alumnos reciben una introducción a la geografía de los países de habla hispana, la cual se entremezcla con estructuras lingüísticas básicas del tipo: “¿Cuál es la capital de Argentina?”, “La capital de Argentina es Buenos Aires”. Los primeros días los alumnos aprenden a saludar y a despedirse, y a preguntar y responder información básica. Veamos un ejemplo:

A: Hola, ¿cómo estás?
B: Bien, gracias, ¿y tú?
A: Muy bien, gracias. ¿Cómo te llamas?
B: Me llamo Ryan, ¿y tú?
A: Me llamo Lawanda. ¿De dónde eres?
B: Soy de Jackson, Mississippi, ¿y tú?
A: Soy de New Orleans. ¿Dónde vives?
B: Vivo en Hattiesburg, ¿y tú?
A: Vivo en Hattiesburg. ¡Mucho gusto!
B: ¡Mucho gusto!, adiós
A: ¡Hasta la vista!

Los alumnos han empezado a producir desde el primer día, dando muestras lingüísticas de repetición y memorización. Poco a poco, han ido construyendo combinaciones lingüísticas hasta crear minidiálogos del tipo arriba expuesto.

A los dos meses de aprendizaje, hemos visto en las presentaciones orales acerca de su familia que, aunque el nivel es muy limitado, pueden expresar ideas básicas de su entorno familiar, dando muestras de aproximarse a un código comunicativo básico a través de fragmentos memorizados. Esto lo podemos observar en secuencias como: “Me llamo*Tamara”, “me gusta*

cocinar” (6.3.3.1.1., alumno 1), “soy de*Jackson” (6.3.3.1.1., alumno 7), “mi tío*le gusta*mirar televisión” (6.3.3.1.1., alumno 3). Veamos unas muestras:

▪ Muestra 1 (6.3.3.1.1., alumno 5)

T: Muy bien*¿cómo te llamas?

K: Me llamo Kelly

T: ¿Y cuántos años tienes?

K: Veintidós

T: ¿De dónde eres?

K: Soy de Jackson

T: ¿Y dónde vives?

K: Vivo en Hattiesburg

Aquí vemos, claramente, que la alumna produce rutinas o fragmentos memorizados del tipo “me llamo”, “soy de” y “vivo en” que aparecen de forma automática e inconsciente. Este tipo de rutinas son muy frecuentes en los primeros estadios de aprendizaje y de producción, como se puede ratificar a lo largo de las transcripciones.

▪ Muestra 2 (6.3.3.1.1., alumno 7)

T: ¡Qué pequeño!

J: (...) le gusta*hablar*mucho**vive en*Jackson**and then*Carter es mi hermano*tiene*cinco años

T: Y correr (...) ¿alguna pregunta para Jennifer?

J: (Ríe)*ah*bajo*and*y le gusta*habla mucho y correr

M: ¿Qué le gusta*a tu madre?

J: Le gusta*leer*muchos libros...

D: ¿Qué*te gusta*pequeño*hermano?

J: Le gusta*escribir*also*ah*correr y

hablar*mucho*mucho*mucho (risas)

En esta muestra se puede observar un intercambio conversacional entre la profesora y tres de los alumnos. Mientras que la alumna a la que se está entrevistando (J) usa las rutinas correctamente, la alumna D, aunque pregunta acerca de una tercera persona, reproduce la rutina en segunda persona, por ser la que más ha utilizado en intercambios conversacionales del tipo pregunta-respuesta en clase. Sin embargo, acto seguido, la siguiente alumna entrevistada

demuestra un mejor reconocimiento perceptivo de tales rutinas en las preguntas, y las aplica automáticamente a sus respuestas:

▪ Muestra 3 (6.3.3.1.1., alumno 8)

T: Vamos a ver*¿cómo te llamas?

K: Me llamo Kendria

T: Y*¿de dónde eres Kendria?

L: Ah*Soy de Jackson

T: Y*¿pero dónde vives?

L: Vivo en*Hattiesburg

T: ¿Y dónde vive tu familia?

K: Vive en Jackson

Por último, la alumna 10 percibe una rutina en la pregunta dirigida hacia ella y automáticamente la usa en la respuesta sin hacer los cambios pronominales y desinenciales necesarios, aunque se autocorriga inmediatamente tras darse cuenta de su falta en el procesamiento de la respuesta, como se recoge en la siguiente muestra:

▪ Muestra 4: (6.3.3.1.1.1, alumna 10):

T: ¿Cómo te llamas?

N: Te llamas*ah*no*me llamo Naomi

T: Aha*¿y de dónde eres?

N: Soy de Japón

También observamos que los alumnos se encuentran en una etapa de producción de una palabra, siendo sobre todo respuestas a estímulos (ej. “¿Tu hermana es casada o está soltera?” “Soltera” –6.3.3.1.1. alumno 3; “¿Y tú, cuántos años tienes?” “Veintei*uno” –6.3.3.1.1., alumno 4; “Tu madre* ¿es buena artista?” “¡Muy!” –6.3.3.1.1. Alumno 6-; “¿Qué tipo de libros le gustan a tu padre?” “Todo” –6.3.3.1.1., alumno 8; “¿Y el pelo, lo tiene largo o corto?” “Corto” –6.3.3.1.1. Alumno 9-). Éstos son sólo algunos de los ejemplos que podemos encontrar que denotan la etapa tan básica en la que se encuentran los alumnos, la cual es primordialmente de comprensión más que de producción. Sin embargo, algunos de los alumnos ya empiezan a unir más de una palabra, creando frases y composiciones simples. Algunas de estas frases son memorizadas (ej. “Uhm*este es*mi herma*hermano*se llama*Atnobil**él es bajo*el*I don’t

know*tiene tleinta y tles
 años***me*le*gusta*jugar*Nintendo**y*ver*pelí*películas**en*vídeo*cuando*cuando*él*tie
 ne tiempo libre”-6.3.3.1.1., alumno 10) o, por el contrario, son de carácter espontáneo. Veamos
 una muestra (6.3.3.1.1., alumno 9):

T: ¿A ti, qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

K: ¿Yo?

T: Aha

K: Ah*me gusta*mirar televisión*y*leer con mi hija

T: ¿Y tú lees novelas románticas a tu hija?

K: Repite

T: ¿Tú lees*novelas*románticas*a tu hija?

K: No

T: ¿Lees novelas de misterio a tu hija?

K: No

T: ¿Qué le lees a tu hija?

K: Uhm*leo*uhm*Dr. Seus

Como podemos ver en este ejemplo, la alumna hace construcciones que ya no son memorizadas e incluso comprende ciertas preguntas haciendo uso del contexto, ya que en clase nunca se han visto palabras como “novelas románticas” o “novelas de misterio”.

Vemos que, a dos meses de haber comenzado el aprendizaje, la comprensión se encuentra en fase muy global y limitada. Nosotros utilizamos un lenguaje básico aunque dentro del discurso conectado y fluido, y la mente de los alumnos se encarga de seleccionar las palabras clave y aplicarles un significado y contexto general. Al igual que el alumno 7 anteriormente comentado, ésta alumna también recurre a la rutina “te gusta” en lugar de “le gusta” por ser una de las que más ha usado en clase, lo que denota, una vez más, que estamos ante casos de fragmentos lingüísticos memorizados (6.3.3.1.1., alumno 6):

K: Mi mamá*te gusta*pintar

T: ¿Es buena artista?

K: ¡Muy!

T: Aha*¿qué tipo*de arte*pinta? ¿qué tipo?

K: What kind of art?***¡todo!

Consideramos muy interesante la diferencia, en líneas generales, entre el proceso de comprensión de los alumnos norteamericanos y el de la alumna japonesa. Los primeros recogen el *input* de un modo mucho más global, mientras que la estudiante japonesa requiere una comprensión mucho más analítica y descriptiva. De ese modo podemos ver que la interacción entre ella y nosotros requiere mucha más negociación de significado que con los otros estudiantes (6.3.3.1.1., alumno 10). Ello nos hace suponer que la alumna está acostumbrada a un tipo de aprendizaje más orientado a la utilización del hemisferio izquierdo del cerebro. Pero también vemos que existe negociación de significado, no sólo en los intercambios profesora-alumnos, sino entre alumno-alumno. He aquí algunas muestras:

▪ Muestra 1 (6.3.3.1.1., alumno 4)

T: ¿Queréis hacer alguna pregunta a Lawanda?

S: ¿Shalita*es tu amiga preferida?

L: What?

S: ¿Salita es tu amiga preferida?

L: Ma /mingo/*Louise

S: Louise*es*tu amiga preferida

L: Uhm*sí

▪ Muestra 2 (6.3.3.1.1., alumno 5)

K: No*no*mi abuelo es Bill*uhm*how do you say "stepfather"?

T: Padrastro

K: Es una padraastro*mi mamá y Dale****

T: ¿Tu padraastro Dale qué?

K: Married

T: Casado

K: Ah*sábado pasado*eh*mi mamá y Dale

T: ¿Se casaron?

K: Aha

T: ¿El sábado pasado?*¿la semana pasada?

K: Aha

T: ¡Qué bien!*¿estás*tú estás contenta?

K: ¡Sí!

Debemos apuntar que los casos de interferencia de la L1 son bastante frecuentes a lo largo de todas las transcripciones, dato que relacionamos con la idea de que los adultos, al aprender

una lengua extranjera, inconscientemente se apoyan más en las estructuras de su L1 que los alumnos de corta edad. Veamos algunos ejemplos:

▪ Muestra 1 (6.3.3.1.1., alumno 1)

T: (...)¿Alguna pregunta para Tamara?

M: Eh*¿cuántos años tiene *ton* padre?

T: Oh*mi padre tiene /trenta/ y dos*años

M: Young man!

T: Huh?

M: Thirty two*joven!

La L1 del alumno es el francés y no ha percibido que ha habido una transferencia de su L1 a la L2.

▪ Muestra 2 (6.3.3.1.1., alumno 3).

T: ¿Mirar qué?*¿qué le gusta a tu padre?

C: Mirar a los deportes

T: ¿A los poetas?

C: Deportes

Este es un caso de interferencia morfosintáctica interlingual, ya que deducimos que “mirar a” los deportes es la consecuencia de la interferencia de “look at” en inglés.

▪ Muestra 3 (6.3.3.1.1., alumno 4)

L: Mi padre /e:/ cincuentatres (...)mi padre nombre /e:/
 Marcus**oh*mi madre*mi madre nombre es Ellis*mi madre
 /e:/trenta*y*nueve*(...)mi primo nombre es Lorenda*vivo en
 Baton Rouge(...)mi hermano nombre es Marcus*Marcus es
 simpática*joven*e guapo*viv^o en Nueva Orleans

Como podemos observar, la L1 de esta alumna (inglés) interfiere sintácticamente en el aprendizaje de la L2 (“my father is fifty three” frente a “mi padre es cincuentatres”, o “my cousin’s name is Lorenda” frente a “mi prima nombre es Lorenda”. Al mismo tiempo estamos ante un caso de interferencia fonética interdialectal. Su L1 es lo que se conoce como Black English. Una de las características es que, a menudo, no pronuncian la –s al final de palabra, como también ocurre en el español que se habla en andalucía, e incluso no conjugan el verbo “to be”. Así, algunas veces, no hacen uso de la forma “is” que se asimila a “es” (interferencia léxico-sintáctica). A su vez, la alumna tiene problemas de coordinación de las conjugaciones de las personas de los verbos, y tiende a usar la forma primera por ser la que más se ha utilizado en clase, dato que puede considerarse como interferencia del inglés, ya que esta lengua no realiza cambios desinenciales de persona y número en la conjugación de los verbos (comentarios 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15).

▪ Muestra 4 (6.3.3.1.1. alumno 6)

	D: (...) tengo dos*hermanos
	(...)Tobby es*es*veinte*nueve*es*muy**¿grande?
T: Aha	
	D: Ah*es muy*romántica
T: Aha! (ríe)	
	D: Ehm**es muy*espontenioso***
	(...)
T: (tu madre) ¿es buena artista?	
	D: Muy!

Estamos ante dos casos de interferencia de la L1. En el primero de ellos, la alumna intenta adivinar una palabra en español mediante la adaptación de la palabra en inglés (hipergeneralización y préstamo) (comentario 17). El segundo ejemplo es un caso de interferencia léxica, ya que interpreta “muy” como “very”.

▪ Muestra 5 (6.3.3.1.1. alumno 7)

J: Ehm***ello** es mi abuelo*George***ello** es setentaídos años*ah***ello** le gusta cocido hacienda pequeña(...)Bill es mi padre***ello** tiene cincuenta años**eelo es guapo*bajo*y muy inteligente*y le gusta mucho*libros

Éste es un ejemplo de hipergeneralización de reglas gramaticales. La alumna ha aprendido tales reglas de formación del masculino y del femenino en español, y las generaliza. Además, el primer ejemplo puede estar influenciado e interferido por el *empty it* del inglés (“Ello es my abuelo George”/”It’s my grandfather George”).

▪ Muestra 6 (6.3.3.1.1. alumno 8)

T: (...) a ti*¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

K: Ah* me gusta leer*los libros*y **visitar***ah***con** mis amigos

Éste es un caso de interferencia léxica de la L1, ya que en algunas partes del sur de Estados Unidos se dice “visit with (friends)” en lugar de “visit (friends)”.

▪ Muestra 7 (6.3.3.1.1. alumno 10)

N: (...)Éste es mi madre*se llama /**eliko**/*él tiene cincuenta y /**cuatlo**/ años*es*muy*muy*baja*y un poco*gorda

La L1 de esta alumna es el japonés. Existe, claramente, interferencia fonética del sistema fonológico japonés en el aprendizaje del español a lo largo de toda la entrevista, sobre todo en algunos sonidos como la /r/ que no existe como tal y en el acento de las palabras y de la oración.

A los cuatro meses de haber comenzado el cuatrimestre, es decir, hacia el final del mismo, vemos cómo la comprensión de la lengua se va haciendo bastante más amplia debido a factores como un mayor conocimiento de estructuras gramaticales así como de vocabulario. Además, creemos que los alumnos hacen uso de la lengua pasiva que tienen almacenada en el

cerebro y la recuperan para poder comprender más *input –retrieval–*. Sin embargo, sigue siendo un uso de la lengua de tipo pregunta-respuesta en cuanto a producción se refiere.

A su vez, observamos que la producción está guiada por las estructuras gramaticales que se van aprendiendo a lo largo del cuatrimestre –las acciones progresivas, las acciones en presente simple-. Las últimas presentaciones orales que los alumnos hacen en clase casi para finalizar el cuatrimestre están repletas de información en línea con los procesos de recepción. Al ser presentaciones preparadas de antemano, no se puede hacer un análisis exhaustivo de la producción de tipo espontáneo. Sin embargo, sí que se pueden obtener datos significativos en cuanto a la evolución de los procesos receptivos debido a la interacción de alumnos y profesora. En estas presentaciones sobre sus vidas en la universidad existían ciertos puntos de los que debían hablar: clases, profesores, residencias, compañeros y otras actividades. Aparte de eso y cualquier apoyo visual, les dimos total libertad para desarrollar sus presentaciones de la manera que más les gustara. Al ser un tema tan familiar y tan de su vida diaria, el filtro afectivo se encontraba bastante bajo en la clase, es decir, el ambiente era relajado y ningún estudiante estaba nervioso. Además, se les había dicho que podían recurrir al inglés cuando lo necesitaran, para así intentar conseguir la mayor fluidez posible dentro de unos límites tan severos. Esto se puede observar en la presentación de Mark (6.3.3.1.2, secuencia 2), quien demuestra que sus procesos de recepción están bastante más desarrollados que los de producción, al entremezclar español e inglés constantemente para así poder responder a todas las preguntas y comentarios que le hacemos. Por ello, deducimos que Mark comprende mucho más de lo que es capaz de producir en la lengua extranjera. Veamos un ejemplo:

T: Muy bien Mark*como es Bond Hall*

¿Cómo es Bond Hall**es*es*una
residencia buena o mala? ¿cómo es?

M: Uhm*buena*I like it*buena

T: ¿Es buena?*¿sí?*eh*¿cuántos*cuantos
dormitorios*bedrooms*cuantos dormitorios
hay?

M: Do you mean “bedrooms” in Bond Hall?*I
don’t know

T: ¿No lo sabes?

M: There's a lot!

SS: (Risas)

Aquí hemos visto que Mark deduce mucha información por el contexto pasando por una negociación de información importante.

La coordinación de género y número sigue siendo poco consistente, aunque las presentaciones hayan sido preparadas de antemano (“Me gusta*todos mis clases...”-6.3.3.1.2., Secuencia 3-, “Mis *professors* son simpática e interesante” -6.3.3.1.2, secuencia 5-). Esto demuestra que el nivel lingüístico de los alumnos se encuentra aún en una fase elemental. No podemos olvidar que su L1 no recoge cambios adjetivales o adverbiales de género y número, siendo un concepto bastante difícil de asimilar en un principio. Sin embargo, también es sorprendente ver cómo algunos de los alumnos ya empiezan a reconocer la necesidad de aplicar estas desinencias y hacen los cambios correspondientes, aunque hayan sido preparados con antelación (6.3.3.1.2., clase 3: secuencia 1):

K: Yo soy camare*ra*vivo en Fox Gate*mi compañera es Tammy*ella es muy trabajadora*si*mi amiga Kelly es simpática*ah*mi novio*se llama Renee*él es*guapo*inteligente*y perezoso.

Por otro lado, vemos cómo seguimos en la etapa productiva de una palabra, aunque algunos alumnos, espontáneamente, ya se aventuran a producir secuencias de palabras coordinadas que en algunas ocasiones llegan a formar oraciones simples (6.3.3.1.2., clase 3, secuencia 1; secuencia 2). Es interesante observar que, cuando no nos encontramos ante presentaciones que han sido preparadas de antemano, la fase de producción es mayoritariamente una secuencia de preguntas y respuestas, monitorizada en todo momento por el profesor (6.3.3.1.2.. clase 3, secuencia 1, secuencia 2). Sin embargo, los alumnos que deciden arriesgar más², se aventuran a hacer preguntas: (“¿Dónde es tu apartamento” -6.3.3.1.2., clase 3, secuencia 3; “¿Te gusta español?” -6.3.3.1.2., clase 2, secuencia 3).

² *Risk-takers* (véase tabla de diferencias individuales en el aprendizaje de Ellis 1994, en el apartado 6.1.).

En cuanto a la comprensión en esta etapa de aprendizaje, podemos señalar que, en líneas generales, los alumnos comprenden mucho más de lo que son capaces de producir. Muestra de ello es la inclusión de palabras y expresiones de la L1, mezcladas con el español cuando carecen de los elementos lingüísticos necesarios –tanto léxicos como estructuras gramaticales– para expresar sus ideas. Así, encontramos secuencias como la de Dusti, quien comprende perfectamente que le estamos preguntando dónde está su residencia, y al no saber cómo expresar las direcciones en español, recurre al inglés (6.3.3.1.2, clase 2, secuencia 5).

En esta segunda recopilación de datos, ya al final del cuatrimestre, las estrategias de negociación de significado, interferencias, hipergeneralización y los problemas coordinación de género y número son bastante similares a los que habíamos reconocido dos meses antes. Veamos algunos ejemplos:

▪ Muestra 1 (6.3.3.1.2., clase 1, secuencia 1)

T: Football?*tú no quieres ser football*tú quieres
ser jugador de football!*jugador de football profesional
(...)¿en qué equipo te gustaría jugar?

T: Te gustaría

T: Aha

D: Ehm*where do I play?

D: Oh* who do I wanna play for?

D: Atlanta

Aquí nos encontramos ante un caso de negociación de significado entre el alumno y la profesora, hasta que se consigue comprender y hacer comprender el mensaje respectivamente.

▪ Muestra 2 (6.3.3.1.2., clase 1, secuencia 1)

T: Naomi*¿qué está pasando ahora en Hollywood?

T: Ah*¿sí?*el mismo*el mismo grupo**de qué están
Hablando Hillary y Clinton?

N: Same group

S: Ellos están hablando sobre el *divorce****divorsa**?

Aquí la alumna se inventa la palabra aplicando la regla más general de finalizar un nombre, con una vocal, por lo que estamos ante un caso de hipergeneralización.

▪ Muestra 3 (6.3.3.1.2., clase 1, secuencia 5)

T: A ver que nos cuentas...

D: Yo tengo una vida normal(...)
Yo vivo en Hilman Hall*pero*el*próximo
año*yo***estar***
mudándome*mudándome*para*un
nuevo*dormitorio

T: (...)¿Es bueno?

D: Es **poquito**

T: Es pequeño*bien

D: Pequeño

Aquí nos encontramos ante dos casos de interferencia del inglés en el aprendizaje del español. El primero (estar mudándome) es interferencia sintáctica (me voy a mudar). El segundo es de tipo léxico interlingual (little/poco) e intralingual (poquito/pequeño).

▪ Muestra 4 (6.3.3.1.2., clase 3, secuencia 1)

T: (...)muy bien*¿dónde prefieres almorzar?

L: Yo preferido*a las siete

T: ¿A las qué?*¿dónde?*¿dónde?

L: Yo prefiero almorzar **a la** Chilis

En esta secuencia reconocemos un caso de interferencia sintáctica del inglés (I'd rather eat **at** Chilis).

En líneas generales, los alumnos han finalizado el primer cuatrimestre de aprendizaje de español en una etapa de comprensión global, en la que se apoyan en palabras clave y en el contexto para comprender el mensaje. La etapa de producción es claramente telegráfica, haciendo de las palabras aisladas, de las rutinas memorizadas y de los fragmentos lingüísticos la base de su producción oral para alcanzar un código comunicativo básico.

- **La percepción/comprensión en el segundo cuatrimestre**

A los cinco meses de aprendizaje vemos, en la primera secuencia de transcripciones, que los alumnos se encuentran aún en una fase de producción de una o dos palabras, e incluso de fragmentos lingüísticos simples. Sin embargo, la comprensión se va haciendo cada vez más completa. La primera secuencia, en la que exponemos a los alumnos a una actividad de lectura comprensiva, refleja que los alumnos la han comprendido de forma general y son capaces de responder a las preguntas que siguen a la lectura de forma directa y por medio de respuestas de una sola palabra. Las preguntas son de respuesta múltiple, lo cual facilita el reconocimiento de la opción correcta. Esto denota que disponen de toda la información necesaria, y que sólo deben reconocer lo que buscan. Bien es verdad que la actividad está realizada en grupo, las preguntas van dirigidas a toda la clase, y las respuestas se dan de forma conjunta, y que, por lo tanto, no podemos saber si todos los alumnos han comprendido la lectura de la misma manera, o, por el contrario, son sólo unos pocos los que siempre responden. En cuanto a la producción oral de la lectura por parte de los alumnos que sigue a la lectura comprensiva, vemos, sin sorpresa, que esta fase se encuentra todavía muy atrasada con respecto a la de comprensión. En líneas generales, la entonación de las oraciones es muy básica todavía, ya que vemos pausas constantes entre palabras o fragmentos lingüísticos de dos o tres palabras. La pronunciación de las palabras es mejor en esta fase de aprendizaje que la de los alumnos de inglés, ya que el español, al contrario que el inglés, es una lengua silábica y no requiere de tantos conocimientos previos de pronunciación. Sin embargo, sí que, inevitablemente, asistimos a ciertos casos en los que la transferencia fonética del inglés deja huella, como podemos recoger en la siguiente muestra ilustrativa (6.3.3.2.1, secuencia 1):

E: /Levar/****mi cámara*nuevo**para

Sacar*unas*/futos/

T:/Futos/ no*fotos

E: /futos/

Se puede comprobar en esta muestra de la actividad de lectura en voz alta que se realizó en los primeros estadios de aprendizaje, que los casos de interferencia fonética se hacen patentes a la hora de pronunciar ciertos sonidos individuales como son la /v/, que la pronuncian como la /v/ inglesa, algunos sonidos vocálicos (/fouts/), la /ll/ que producen como /l/, o la /t/ de la playa Lota, que pronuncian como el sonido /t/ en interior de palabra en inglés americano, es decir como una /r/.

A los seis meses la comprensión se encuentra en fase un poco más avanzada, aunque la producción oral sigue siendo bastante limitada. Así, vemos en la presentación oral de Trent (6.3.3.2.2., secuencia 1) cómo tiene memorizada gran parte de su exposición sobre Honduras. Pero, cuando se requiere que conteste a las preguntas que le hace la profesora, aunque las comprenda muy bien, utiliza una mezcla de español e inglés, dato que avala la preponderancia de la comprensión. He aquí un ejemplo ilustrativo:

T: ¿Cuándo fuiste a Honduras?

T: (Piensa)*Dos años**ago (risas)

SS: (Risas)

T: ¿Cómo se dice 'ago'?

SS: 'Hace'

T: Hace dos años o hace dos veranos

T: La capital de /jonduras/*es*Tegucigalpa*es*very nice**big*grande*muy grande**airport*muy grande

T: ¿El aeropuerto?

T: El aeropuerto (asiente)

T: ¿Es más grande que*el aeropuerto de Nueva Orleans*o más pequeño?

T: Oh!***grandier

SS: (Carcajadas)

Ya hemos mencionado antes en nota a pie de página (comentario 48) que cuando Trent se refiere al aeropuerto como que es *grandier* que el aeropuerto de Nueva Orleans, estamos ante un caso de interferencia morfosintáctica interlingual, ya que el alumno aplica reglas de desinencias adjetivales del grado comparativo del inglés. Seguidamente, la clase, y él mismo, se dan cuenta inmediatamente del tipo de error que ha cometido y estallan en carcajadas. Asimismo, esta muestra recoge un ejemplo de interferencia fonética del inglés (comentario 47), ya que el alumno pronuncia la /h/ de Honduras como la /h/ inglesa, hecho que ocurre muy frecuentemente en los primeros estadios de aprendizaje del español. También observamos un

caso de interferencia sintáctica cuando el alumno se refiere a la gente de Honduras y, seguidamente, realiza la coordinación de número en plural, por interferencia del inglés:

T: Trent*tengo una pregunta*¿cómo es la gente?*
¿cómo es la gente*las personas*en Honduras?

T: Sí

T: The people?

T: Muy simpáticas*shy

En las secuencias 2 y 3 seguimos viendo cómo la comprensión del español permanece en la etapa global y que la producción continúa en la etapa de una palabra y de fragmentos lingüísticos. Esto último se puede apreciar con claridad en la secuencia 3, ya que es cuando se hace un repaso de las expresiones que indican preferencias –tener ganas de, preferir, apetecer, gustar, gustaría- y que los alumnos se encargan de decir a modo de fragmento lingüístico, ya que se recogen las pausas justo detrás de cada fragmento: “Tengo ganas de*comí”, “Tengo ganas*ah*miro televisión”, “Me apetece*ah*ir the compras”, “Me*me gusta*jugar baloncesto”, “Me gustaría*patinar” (6.3.3.2.1, secuencia 3). Hay un par de casos de hipergeneralización en esta secuencia que considero de interés: en el primero, la alumna aplica las reglas de formación del pasado, ya que es lo más reciente que estábamos viendo en clase, y en el segundo, otra alumna produce un ejemplo similar al anterior, pero haciendo uso de la primera persona por ser la más utilizada en clase:

▪ Muestra 1:

T: (...) Vamos a ver*Jasón*¿qué tienes ganas de hacer
el fin de semana*¿qué tienes ganas de hacer el fin de
semana?

J: Tengo ganas de*comí

▪ Muestra 2:

T: Shelby*¿qué te gustaría hacer en Spring break?

S: **Me gustaría*voy a Florida

En otra de las actividades que recogemos como muestra del desarrollo de la comprensión a los seis meses del comienzo del aprendizaje (secuencia 2), una comprensión auditiva, observamos que tal tarea fue, en cierta manera, muy desconcertante y difícil para la mayoría de los alumnos, ya que no lograban distinguir las voces de los personajes masculinos (tres hombres y una mujer), lo que complicó, en gran medida, el seguimiento de la audición. Además, las audiciones en casete, ya que no tiene apoyo visual de ningún tipo, son las que más trabajo cuesta entender a los aprendices de una lengua extranjera. A veces se convierten en sonidos corridos que no tienen principio o fin a oídos del alumno. Esto mismo ocurre con las canciones y con las noticias o programas de radio.

A los siete meses de aprendizaje (6.3.3.2.3), vemos cómo la comprensión se encuentra en una fase más relajada y se comienza a apreciar un poco de fluidez oral, aunque dista mucho de llegar a la corrección gramatical –*fluency vs accuracy*-. Así, Jennifer y Stephanie, en sus presentaciones orales sobre Ecuador y Perú respectivamente, demuestran ser capaces de producir construcciones gramaticales simples pero conectadas mediante cópulas. Es interesante observar que uno de los principales errores verbales que encontramos es la distinción entre “ser” y “estar”, ya que en la L1 de los alumnos no se recoge tal distinción: “Ecuador es en Sudamérica” (secuencia 1). Por otro lado, también observamos que los alumnos continúan teniendo dificultades con la coordinación desinencial de género y número. Ésta todavía no aparece de forma espontánea, hecho que denotaría la adquisición de tal fase lingüística. En la secuencia 3 se practica oralmente con los verbos que cambian de vocal en la raíz en la conjugación (preferir, almorzar, dormir, etc.). Al ser una actividad controlada, los alumnos se concentran en hacer los cambios necesarios, por lo que tampoco podemos afirmar que hayan adquirido este punto gramatical. Debemos hacer referencia a un caso de interferencia sintáctica interlingual por el que la mayoría de los alumnos de lengua inglesa pasan en los primeros estadios del aprendizaje del español y que podemos recoger en la secuencia 1:

J: (...) Hay cuatro regiones en Ecuador*oriente*la
sierra*la*costa*Gala*pagos*es isla***se llama
es*República del Ecuador*la capital es Quito (...)

Es frecuente oír a los alumnos producir “se llama es” y “me llamo es” en la primera etapa de aprendizaje del español, ya que la estructura que se usa en inglés (*my name is*) interfiere en su percepción, y, por lo tanto, en la producción.

Por último, podemos observar otro caso interesante de interferencia sintáctica de la L1 en la secuencia 3, en la que se practica oralmente con los verbos que cambian de vocal en la raíz al conjugarse: una alumna pregunta que por qué no se puede decir “bebo coca cola por cena”, ya que su cerebro se está apoyando en la estructura gramatical del inglés (*I drink coke for dinner*). La diferenciación entre las preposiciones “por” y “para” en español es difícil de percibir para alumnos de lengua inglesa, ya que en su L1 no existe tal diferencia.

Finalmente, a los ocho meses de aprendizaje, esto es, casi al final del segundo cuatrimestre, nos encontramos con que la comprensión en el aprendizaje del español está bastante avanzada, si bien la producción sigue manteniéndose en fase elemental. Continúan los problemas de género y número y de orden de palabras (“la clima es muy caliente”, “la religión*principal*es católico”, “doce pesos son una*un*ese*dólar”, 6.3.3.2.4., secuencia 1). Los alumnos continúan recurriendo a su L1 para expresar su mensaje cuando carecen de la competencia necesaria en español. Esto se puede ver claramente en la presentación de una alumna sobre la República Dominicana, en la que intercala inglés y español continuamente (secuencia 1). Sin embargo, si nos centramos en la comprensión, punto que nos interesa sobremanera en este trabajo, debemos reconocer que los alumnos han llegado a una etapa de entendimiento global bastante más avanzado del que esperábamos. Esto se ve en la revisión del capítulo de *Destinos* (véase el comentario 53) que hemos transcrito (6.3.3.2.4., secuencia 2) y que nos sirvió para comprobar a qué punto de comprensión del español habían llegado nuestros alumnos al finalizar el segundo cuatrimestre. La característica más relevante que podemos concluir con esta observación sobre la comprensión de los estudiantes es el hecho de que han adquirido un nivel de entendimiento global muy avanzado, aunque la producción oral se mantiene todavía muy limitada y en fases de una y dos palabras, es decir, el discurso conectado no ha aparecido aún. En general, podemos anotar que las conversaciones a modo de revisión del capítulo de *Destinos* se mantienen en un esquema de pregunta-respuesta, y que los alumnos se

sienten mucho más cómodos a la hora de responder a las preguntas de la profesora que cuando se les requiere que sean ellos los que pregunten. Una vez más, son datos que reflejan la aparición y desarrollo de la comprensión con anterioridad a la de la producción. Al mismo tiempo, observamos que esas respuestas inmediatas de las que hablamos son respuestas de una o dos palabras, o de fragmentos lingüísticos, como se puede observar a lo largo de toda la actividad. En algunas de esos intentos de producción, observamos que existe transferencia léxica y consecuente auto-corrección: “El pinturo*no*el foto*de Angel”. Otro caso de transferencia, pero esta vez de carácter fonético es la siguiente secuencia (6.3.3.2.4.):

T: (...)¿Cual es la profesión de Arturo*cual es
la profesión de Arturo?

S: Médico de /sáicologia/

También podemos observar algunos casos de hipergeneralización de reglas gramaticales que aparecen de forma espontánea:

T: (...) ¿Quién es Hector?

S: Hombre de Angel*I mean*amigo

T: El amigo* “hombre” es “man”

S: I know

T: El amigo*¿qué?

S: El cantanto

T: El cantante

S: El cantante

T: Cantante*cantante es masculino y femenino
él es cantante* él es cantante*es*argentino

Paralelamente, al igual que en la secuencia anterior, observamos que los alumnos no dudan en contestar en inglés cuando carecen de la competencia lingüística necesaria para hacerlo en español. Esto demuestra, una vez más, que los procesos receptivos se encuentran en fase mucho más avanzados que los procesos productivos. También demuestra que el vocabulario pasivo que tienen en esta etapa es más amplio que el activo. Algunas muestras que podemos recoger son las siguientes:

▪ Muestra 1

T: (...) ¿Cómo es la madre de Raquel? (...)

S: Muy simpática
S: Wears glasses

T: Lleva gafas*lleva gafas (escribe)*
¿Es joven o vieja?

S: Vieja

▪ Muestra 2

T: (...) ¿Y cómo es la casa de Arturo?

S: Muy grande

T: Es muy grande*y*¿qué más?

S: Has a green couch
SS: (Risas)

En cuanto al tipo de discurso del profesor, tema que tratamos en el segundo capítulo del presente trabajo, notamos la constante repetición de oraciones, ya que, en muchas ocasiones, cuando lo considero necesario, las escribo en la pizarra y a la vez las repito en voz alta. Otra característica del discurso del profesor es que no se encuentra demasiado simplificado, aunque sí adaptado a las necesidades de los alumnos y, sobre todo, de la actividad en concreto. Detectamos que los alumnos no comprenden todas y cada una de las palabras que escuchan, pero sí que son capaces de seleccionar aquellas que necesitan entender para contextualizar el resto y adquirir un significado global. Muestra de ello es la fluidez con la que se desarrolla todo el repaso del capítulo de *Destinos* sin que en ningún momento se nos presenten motivos de conflicto de interacción.

En cuanto a la última actividad de comprensión auditiva que recogemos (secuencia 3), podemos afirmar que salió mejor que la que habían realizado dos meses antes (6.3.1.2.2, secuencia 1, nota 50). Sin embargo, creemos que el motivo es que sólo aparecen dos personajes/voces (un hombre y una mujer), y, por tanto, pueden ser diferenciadas fácilmente. Además, al ser una audición más corta, pueden mantener mejor la concentración.

Por último, recogemos un fragmento de una explicación gramatical que realizamos ese mismo día sobre los imperativos con pronombres enclíticos (6.3.3.2.4., secuencia 4). Con ello

queremos dejar ver que este tipo de explicación *bottom-up* o deductiva, es factible debido a la edad de los alumnos, quienes se apoyan en su primer sistema lingüístico para interiorizar el segundo. Es impensable creer que un tipo de explicación como la que aquí presentamos se podría haber dado, o mejor dicho, podría haber sido comprendida, por el grupo de siete y ocho años del Centro de Estudios Británicos, quienes aún están completando su primer sistema lingüístico de forma natural sin haber recibido explicaciones formales al respecto.

6.4. Conclusiones finales: valoración de hipótesis e implicaciones didácticas

El tipo de investigación que hemos llevado a cabo ha sido de carácter enteramente cualitativo, como suele ocurrir en casi todos los proyectos enmarcados en esta categoría de investigación en la acción. Por lo tanto, no se han recogido datos cuantitativos ni porcentajes numéricos que nos sirvan a modo de estadística y que se puedan aplicar de forma general a los procesos de recepción de las lenguas extranjeras. Las interpretaciones y observaciones que nosotros hemos recogido son los resultados de unos procesos de enseñanza-aprendizaje aplicables a dos grupos de alumnos concretos y muy diferentes, y con infinidad de variables cada uno. Revisemos las hipótesis generales con las que iniciamos el presente trabajo de investigación:

□ Hipótesis 1

La implantación de un período silencioso inicial en el proceso aprendizaje-adquisición de lenguas extranjeras de alumnos principiantes (Krashen y Terrell 1983, Krashen 1982, Brown 1994, Asher 1982, Richard-Amato 1988), favorece a corto plazo, favorece los procesos de recepción y comprensión de la lengua, y, a largo plazo, los de producción.

➤ Estudio 1

La implantación de un período de silencio con los alumnos de inglés del Centro de Estudios Británicos claramente ha favorecido los procesos de comprensión de los alumnos como se ha podido ver a lo largo del curso (Krashen 1982, 1985, Chaudron 1985). Los alumnos han adquirido la lengua extranjera siguiendo un proceso similar a cuando adquirieron la lengua materna (Genesse 1988, 1989, Hatch 1983a, 1983b, Lennerberg 1967, 1975, Gass 1997). Está relacionado con el desarrollo de los procesos receptivos con carácter global (*top-down*), mientras que la no consideración del mismo requiere que dichos procesos funcionen de forma

más analítica (*bottom-up*). En líneas generales, esta hipótesis se nos ha presentado como verdadera.

➤ Estudio 2

La no-implantación del período silencioso en el grupo de español de *Southern Mississippi* nos ha dejado ver que el desarrollo de la comprensión de los alumnos ha sido más lento que en el grupo anterior. Hemos visto en los resultados que estos alumnos no alcanzan una fluidez comprensiva hasta mediados del segundo cuatrimestre, es decir a los cinco o seis meses del comienzo del aprendizaje. Sin embargo, no podemos determinar si parte de las causas que fomentaron este desarrollo más lento de los procesos receptivos es la edad de los alumnos (Asher 1972, 1982, Bestarl 1985, Carey 1988, Lewis 1951, Peccei 1994, Terrell 1980, Hakuta 1986), ya que son adultos. Sin embargo, sí que podemos constatar con el apoyo de nuestros resultados que los alumnos adultos inicialmente aprenden más rápido que los niños, fenómeno que se podría explicar con el hecho de que el tipo de *input* que los aprendices adultos reciben es más comprensible para ellos que para los niños (Krashen 1985).

□ Hipótesis 2

La comprensión de la lengua consiste en traducir el discurso hablado a idioma mental, esto es, las expresiones orales del lenguaje natural tienen una correspondencia paralela con las expresiones orales del idioma mental (*mentalese*) (Kintsch 1974, Fodor, Fodor y Garret 1985, Johnson-Laird 1983).

➤ Estudios 1 y 2

Aceptamos esta hipótesis como válida en ambos estudios ya que, aunque las circunstancias, condiciones y variables de aprendizaje-enseñanza son distintas en cada grupo, los dos se encuentran en fase inicial, y con procesos de percepción y comprensión similares. Cuando padres y cuidadores ajustan y modifican su habla/*input* de acuerdo con las habilidades receptivas de los bebés, y tal hecho es motivado por la necesidad de facilitar el proceso de comprensión, estamos ante el fenómeno lingüístico que se conoce como “habla de la madre” (*baby-talk*, *caretaker*

talk, *child-directed language*, o *motherese*). De forma similar hablamos de “habla de extranjero” (*foreigner talk*) cuando un hablante nativo adapta su habla hacia las necesidades de comprensión e interacción del aprendiz de la L2. Aquí encontramos una conexión directa con el *mentalese* del que tratamos en el capítulo 2, es decir, el idioma mental de cada individuo. Debido a que tanto *motherese/foreigner talk* como las primeras etapas de producción en la L1 y en la L2 están regidas por un lenguaje de fórmulas y de tipo telegráfico, no podemos dejar de compararlo y conectarlo con un más que probable idioma mental que es el que se traduce en lenguaje verbal. Hablar es el resultado de la adquisición, que no la causa. Creemos, pues, que todo el proceso de aprendizaje es una cadena ordenada en la que el habla del cuidador/profesor (*motherese/foreigner talk*) se recibe en la mente del aprendiz y se asienta como lenguaje mental con características muy parecidas (*mentalese*), y que más tarde se traduce a lenguaje verbal telegráfico tipo fórmula que sirve de punto de arranque de los procesos productivos. Tanto con los alumnos de corta edad como con los adultos hemos encontrado procesos similares de recepción, almacenaje y producción.

□ Hipótesis 3

La inferencia, la relevancia y el conocimiento compartido son factores destacados en la percepción de la L2 (Sperberg y Wilson 1986, Grice 1975, 1978, Lewis 1969, 1975, Gibb y Moise 1997, Nicole Clark 1999, Keysar et al. 1998).

➤ Estudio 1

Aunque estos tres procesos son muy difíciles de demostrar, como ya indicamos en el capítulo 3 (1.3.2.), sí que podemos sacar ciertas conclusiones válidas, dada la aceptación general del tema. En cuanto a la inferencia, podemos avanzar que sin lugar a dudas ha tenido mucho que ver en los procesos receptivos de los niños. Hemos visto a lo largo de todas las transcripciones del curso, que su proceso inferencial ha sido global y no local. Un proceso local está descontextualizado, mientras que un proceso global tiene acceso a la información conceptual que

recoge la memoria. Podemos decir que los niños tienen procesos perceptuales demostrativos, es decir, aplican reglas de deducción a un conjunto de premisas iniciales. La noción del efecto del contexto ha sido fundamental en todo el proceso receptivo. Hemos visto cómo los niños eran expuestos a fragmentos de la lengua no siempre simplificados y de los cuales lograban entender sólo palabras clave que ayudaban a la comprensión –por inferencia- del *input* en general. Esto nos lleva a tratar el segundo apartado: la relevancia. Creemos que la relevancia de ciertos elementos lingüísticos hace que la comprensión del mensaje sea más fácil. Sin embargo, una vez más, todos los procesos mentales son difíciles de probar empíricamente y usar como evidencias, y el de la relevancia, también lo es. No es fácil saber qué contexto tiene el alumno en la mente en un momento dado –no olvidemos que un elemento lingüístico es relevante dentro de un contexto sólo si tiene efecto contextual en tal contexto, como indican Sperber & Wilson 1986-. El tercero de estos elementos que propician la comprensión, el conocimiento común, también se puede dar como válido en nuestro primer estudio. Los alumnos y la profesora no dejan de realizar negociaciones de significado para poder alcanzar unas estructuras temporales de comunicación –ya sea verbales o no-verbales-, es decir, el conocimiento compartido de los alumnos y la profesora juega un papel corrector y de monitorización crucial.

➤ Estudio 2

No hemos observado diferencias notables entre la inferencia y el contexto como elementos importantes para la comprensión entre el segundo estudio y el primero. Sin embargo, creemos que es interesante anotar que debido a que la profesora y los alumnos pertenecen a ambientes culturales distintos, los conceptos de conocimiento compartido y relevancia deben ser tenidos en cuenta, ya que pueden repercutir en mayor medida en los intercambios orales.

□ Hipótesis 4

La comprensión de la expresión oral de la L2 está directamente relacionada con la percepción y el uso de las unidades frasales derivadas de la interacción social y específica a contextos culturales (Hakuta 1976, Clark 1977, Peters 1977, Wong-Fillmore 1976, Reinhart 1984, Seliger 1982, Genessee 1982, 1988, Gumpertz 1982, Wierzbicka 1991, McCarthy y Carter 1994, Chaika y Fernando 1996).

➤ Estudios 1 y 2

Podemos afirmar que esta hipótesis es válida para ambos estudios. Tanto los niños como los adultos se encuentran en una fase presintáctica en la que han adquirido conceptos semánticos. Estos han sido mayormente fragmentos de la lengua y frases fórmula con carácter sociocultural del tipo “I like”, “me gusta”, “quiero ser”, “how are you?”, “bien, gracias, ¿y tú?”. Concluimos que los alumnos, tanto los de corta edad como los universitarios, han empezado su aprendizaje con una fase de comprensión global en la que el léxico es fundamental. Creemos que a lo largo de este trabajo de investigación, tanto en la primera parte de revisión teórica como en la segunda de aportaciones, ha quedado claro la idea crucial e inequívoca: la mayor parte del uso inicial que le damos a un idioma cuando lo empezamos a adquirir/aprender es de índole léxico/semántica, y por léxico queremos decir palabras, rutinas, frases fórmula y fragmentos de la lengua. Por tanto, también ha quedado claro que la fase sintáctico-morfológica aparece más tarde, una vez que el alumno ha adquirido un sistema conceptual lo suficientemente amplio y complejo como para activar un código comunicativo básico. La diferencia a este respecto entre los dos estudios es que los adultos han comenzado la producción desde el primer día y se les ha expuesto a estructuras gramaticales –aunque simples– desde el principio. Pero no tenemos constancia en nuestras observaciones de que tal exposición haya ido paralela al aprendizaje, sino todo lo contrario: la adquisición tiene un orden natural y, por lo tanto, el sistema conceptual ha precedido al estructural. Esto nos demuestra que la comprensión de la expresión oral está relacionada con la configuración del léxico mental y de interpretación de las unidades de significado.

□ Hipótesis 5

Una teoría del diseño curricular que abogue por un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras favorece los procesos receptivos del conjunto de las mismas (Willis 1990, Nattinger y DeCarrico 1992, Bueno 1993, Lewis 1993, 1997, Larsen-Freeman 1997, Newell 1990, Hatch y Brown 1995, Meara et al. 1997).

➤ Estudio 1

Consideramos que esta hipótesis se puede constatar de manera global con la buena evolución

de los alumnos. No podemos afirmar que la metodología que pusimos en práctica con este grupo de alumnos fuera un enfoque léxico *per se* —hemos mencionado en apartados anteriores que ha sido más en la línea del método natural—. Sin embargo, sí que hemos utilizado con ellos multitud de actividades con carácter léxico, procurando proporcionar al alumno los campos semánticos necesarios para, posteriormente, poder llegar al código comunicativo básico. Profesores e investigadores hemos sido conscientes durante años de que *input* no es igual que *intake*, es decir, lo que decimos que enseñamos en nuestras clases no coincide en absoluto con lo que los alumnos aprenden o adquieren. A pesar de esto, la mayoría de nosotros -y de los libros de texto que existen en el mercado a nuestra disposición- continuamos basándonos en la creencia de que la lengua se puede dividir en una serie de estructuras que pueden ser presentadas al alumno para que éste las asimile dentro de una secuencia predecible. Si todos observáramos un poco más la evolución de nuestras clases y de nuestros alumnos, veríamos que no es así. Y entonces no nos frustraríamos tanto por tener que repetir ciertas explicaciones gramaticales una y otra vez sin éxito inmediato. La conclusión obvia que debemos asumir es que, tanto si nos gusta como si no, el profesor tiene un control muy limitado sobre el aprendizaje real del alumno. ¿Cuántas veces hemos repetido la distinción entre el *simple past* y el *present perfect*, o entre el *pretérito* y el *imperfecto* antes de que los alumnos comiencen a asimilarlo? Debemos asumir que, dentro de la instrucción controlada en el aula, los alumnos no aprenden sólo porque el profesor lo explica, sino porque han tenido una exposición suficiente y con sentido a la lengua. Por lo tanto, si tomamos como punto de partida en nuestras clases, la exposición contextualizada y reconocemos que las lenguas están formadas principalmente de conceptos semánticos, entonces habremos dado un giro fundamental y sabio a nuestra enseñanza como ayuda —que no vehículo- de la adquisición de la L2.

➤ Estudio 2

En este segundo estudio hemos visto que la metodología utilizada ha ido más en la línea de Presentación-Práctica-Producción (PPP), aunque la profesora haya sido la misma. El sistema educativo de ambos grupos era diferente. Con la clase de alumnos universitarios, el diseño curricular requiere que se traten ciertos conceptos diariamente, dejando poco tiempo para apartarse de él. Llevamos las clases más bien dentro de una metodología gramatical-estructural,

aunque siempre dentro del plano comunicativo. Sin embargo, es interesantísimo apuntar que la adquisición de los alumnos se ha desarrollado también en la línea del orden conceptual, demostrando una vez más que la adquisición de las lenguas parte de conceptos semánticos y presintácticos antes de pasar a la fase morfosintáctica, independientemente de la metodología que se utilice.

Un punto crucial que no podemos pasar por alto: la edad de los alumnos y, por lo tanto, la fase en la que se encuentra su sistema de aprendizaje. Sabemos que cuanto más nos alejamos de la pubertad, más asentado se encuentra nuestro sistema de aprendizaje, y por lo tanto, menos moldeable. Los alumnos universitarios ya tienen, al menos, un sistema lingüístico completo (L1) en su cerebro con el que funcionan diariamente. Es creencia de muchos, como hemos comentado en el capítulo 3, que una vez que se ha completado la adquisición de un sistema lingüístico, el proceso de adquisición de un segundo se apoya en el anterior. Esto respalda la idea de que cualquier diseño curricular debe incluir más actividades para practicar la comprensión auditiva (TPR, dictado de símbolos, preguntas, entre otras). Así, hemos observado muchos más casos de interferencia de la L1 y de interlengua en el análisis de las transcripciones del segundo estudio que en el primero.

Implicaciones didácticas

Han sido años de investigación en la acción conjugando infinidad de lecturas, continuas observaciones, eternas transcripciones y posteriores análisis, para llegar a las implicaciones didácticas que a continuación vamos a enumerar a modo de resumen y que no se desvían notoriamente de muchas de las creencias sobre la adquisición de segundas lenguas con las que partimos cuando decidimos embarcarnos en este trabajo:

1. El ritmo de aprendizaje de lenguas extranjeras depende principalmente del aprendiz y no del profesor. En su primera fase no se puede precipitar ni ya la producción, sino la aplicación de procesos de generalización de naturaleza morfosintáctica. El aprendizaje de lenguas

extranjerías comienza con una etapa presintáctica conceptual, en la que la comprensión juega el papel principal. La comprensión precede a la producción en cualquier caso o lengua, ya sea inglés o español, niños o adultos.

2. En la comprensión de mensajes en L2 el funcionamiento de los mecanismos de percepción se produce en una dinámica que va del todo a la parte, por tanto predominando la interpretación global –*Gestalt*–. Debemos tener en cuenta este importante factor en nuestras prácticas de enseñanza con la preparación de actividades que favorezcan este tipo de procesos: audición completa para la configuración de un primer mapa conceptual de interpretación del que destacan los elementos léxicos.
3. No hemos podido comprobar si el sistema perceptivo de los alumnos de corta edad se desarrolla de forma diferente al sistema perceptivo de la lengua extranjera de los adultos. Creemos que la inferencia, la relevancia, el conocimiento común y el contexto son factores determinantes en la percepción para desarrollar la comprensión. Seguimos necesitando estudios en este apartado.
4. Los primeros conceptos y resortes que se adquieren de las lenguas extranjeras son los de naturaleza semántica, y pueden ser a partir de una palabra o, más frecuentemente, de fragmentos lingüísticos, es decir, formas únicas para nociones y funciones específicas.
5. Apoyándonos en el punto anterior, el discurso del profesor no se debe simplificar hasta tal extremo que se convierta en un río de palabras aisladas arrítmicas, pero sí debe tener en cuenta que la comprensión del alumno va a enfocarse en los fragmentos de la lengua para reconstruir el mensaje global. Tomamos una posición a medio camino entre la posición extrema de que el *input* que se le debe dar al alumno debe ir más allá de su nivel de competencia ($i+1$), y la que aboga por simplificar el discurso del profesor hasta tal punto de emparejar su sistema lingüístico al de los alumnos. Proponemos una posición intermedia que aporte al alumno un *input* comprensible, y por tanto simplificado, pero que de ninguna forma se ponga al mismo nivel del estudiante, sino que sirva de reto.
6. La implantación de un período de silencio con alumnos totalmente principiantes favorece los procesos receptivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: se aprende una lengua escuchándola.

7. La edad de los alumnos, posiblemente, no altere el orden natural de adquisición de lenguas extranjeras: la comprensión, y de ahí la configuración del léxico mental, precede a la producción independientemente de la edad del aprendiz, que evidentemente aparece de forma telegráfica y es a partir de ese estadio inicial cuando se hablaría de orden natural posterior de adquisición de morfemas.
8. Si aceptamos que lo primero que adquieren nuestros alumnos cuando aprenden una lengua extranjera son conceptos semánticos, debemos adaptar nuestro diseño curricular hacia un enfoque léxico, y posponer las estructuras gramaticales para cuando hayan adquirido el sistema semántico necesario.
9. Recomendamos la investigación en la acción en tanto que la teoría y la práctica son un sólo cuerpo educativo y no dos entidades separadas como la investigación tradicional propone. El profesor-investigador, al ser participante de la situación que se investiga, es capaz de comprender la complejidad del proceso social en que se enmarca, ya que aceptamos que el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo en el que lo individual, lo social y lo cultural se conjuga interactivamente.

'Most models of second language acquisition assume comprehension as a major component ; in fact, it is the sine qua non of acquisition'.

Gass, S. (1997: 34)

Referencias Bibliográficas

- Abelló Contesse, C. (1997). 'Sobre dicotomías y equilibrios en la enseñanza de la L2: ¿una nueva revolución metodológica para el siglo XXI?'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 5/1: 29-33.
- Abelló Contesse, C. (1998). 'Teaching and learning vocabulary: issues and perspectives'. *Greta, Revista para profesores de Inglés* 6/ 2: 31-37.
- ACTFL Proficiency Guidelines (1986). Hasting on Hudson, New York: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Adams, E. (1998) 'Creativity in teaching: Some general reflections on creativity in the teaching of English as a foreign language and other areas of the curriculum'. En C. Medina y C. Soto (eds.), *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad: 77-86.
- Agar, M. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.
- Ahn, F. (1934). *Handbuch der Englischen Umgangssprache*. Cologne: Dumont-Schauberg.
- Aitchison, J. (1984). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Aitchison, J. (1994). 'Understanding words'. En G. Brown et al. (eds.), *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press: 81-96.
- Allen, P. M. Frohlich y N. Spada (1983). 'The communicative orientation of language teaching: an observation scheme'. En J. Handkrombe, R. A. Orem y B.P. Taylor (eds.) en TESOL'83: *The question of control*. Washington, D.C.: TESOL: 231-251.
- Allwright, D. y K. Bailey (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altrichter, H. P. Posch y B. Somekh (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.
- Álvarez Méndez, J. (1987). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamer.

- Anderson, H. y N. Rhodes (1984). 'Immersion and other innovations in the U.S. elementary schools'. En S. Savignon y M. Berns (eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Reading, Mass.: Addison-Wesley: 167-81.
- Anderson, J. y P. Freebody, (1981). 'Vocabulary knowledge'. En J. Guthrie (ed.), *Comprehension and Teaching*. Newark, DE: International Reading Association: 77-117.
- Angelico, H. (1996). 'I was a whole-language teacher before I had a name'. *English Journal* 85/ 2: 32-34.
- Anthony, E.M. (1963). 'Approach, method and technique'. *English Language Teaching* 17: 63-7.
- Arnheim, R. (1998). 'Wolfgang Köhler and Gestalt Theory'. *History of Psychology* 1/1: 21-26.
- Ashby, F. (1992). *Multidimensional Models of Perception and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asher, J. (1961). 'Sensory interrelationships in the automatic teaching of foreign languages'. *Final Report of the National Defense Education Act of 1958*.
- Asher, J. (1963). 'Toward a neo-field theory of problem solving'. *The Journal of General Psychology* 4/ 2: 85-94.
- Asher, J. (1972). 'Children's first language as a model for second language learning'. *Modern Language Journal* 56: 133-139.
- Asher, J. (1977). 'Children learning another language: a developmental hypothesis'. *Child development* 48: 1040-1048.
- Asher, J. (1982). *Learning Another Language Through Actions: the Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oak.
- Asher, J., J. Kusudo y R. De la Torre (1974). 'Learning a second language through commands: the second field test'. *Modern Language Journal* 58: 24-32.
- Atkinson, R. y M. Raugh (1975). 'An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary'. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 104: 126-133.

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1991). 'What does language testing have to offer?'. *TESOL Quarterly* 25: 671-704.
- Bachman, L. y A. Palmer (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, E. (1997). 'Phonological awareness: implications for whole language and emergent literacy programs'. *Topics in Language Disorder* 17/ 3: 14-26.
- Ballesteros Jiménez, S. (1993). *Cognitive Approaches to Human Perception*. Hillsdales, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ballman, T.L. (1996). 'Integrating vocabulary, grammar, and culture: a model five-day communicative lesson plan'. *Foreign Language Annals* 29/1: 36-44.
- Bancroft, J. (1995). 'From TPR, NA and SALT to ACT: effective language acquisition, American style'. *Journal of Accelerative Learning and Teaching* 4: 131-144.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartley, S. (1980). *Principios de Percepción*. México: Trillas.
- Battacharjee, M. (1993). 'Planning instruction in a whole-language classroom: the wedding of Cucarachita Martina and Ratón Pérez. Teacher insights'. *Bilingual Research Journal* 17/3: 175-79.
- Bellot, J. (1580). *The Englishe Scholemaister*. Made by and sette forth by I.B. Gen. Ca. London: Thomas Purfoote (Scolar Press 51, 1967).
- Bellot, J. (1586). *Familiar Dialogues*. Set forth by James Bellot, gentleman of Caen. London: Thomas Vantrollier (Scolar Press 51, 1967).
- Berlitz, M.D. (1907). *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages*. New York: Berlitz, 1892.
- Bestarl, J. (1985). *La enseñanza del inglés a niños: teoría y práctica*. Madrid: Edi-6.
- Bialystok, E. (1980). *Form-Function Relationship in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bickerton, D. (1984). 'Behavior'. *Brain Science*, 7: 173.

- Blair, R. (1982). *Innovative Approaches to Language Teaching*. Mass.: Newbury House.
- Blyth, C. (1997). 'A constructivist approach to grammar: teaching teachers to teach aspect'. *Modern Language Journal* 81/I: 50-66.
- Boatman, D. (1990). *An investigation of Adult Second Language Perception and Production: Evidence For an Against a Predictive Account*. Chicago: University of Chicago.
- Boaz, K. D. Barr, J. Balin y T. Paek (1998). 'Definite reference and mutual knowlege: process models of common ground in comprehension'. *Journal of Memory and Language* 39/1: 1-20.
- Bogdan, R.D. y S.K. Biklen (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn y Bacon.
- Bongaerts, T. et al. (1999). 'Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language'. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 447-465.
- Bornstein, R. y T. Pittman (1992). *Perception Without Awareness: Cognitive and Social Perspectives*. New York: Guilford.
- Bosco, F.J. y R.J. Di Pietro (1970). 'Instructional strategies: their psychological linguistic bases'. *IRAL* 8: 1-19.
- Brooks, N. (1960). *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace and World.
- Brown, G. et al. (eds.) (1994). *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, G. y G. Yule (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambride University Press.
- Brown, G. (1989). 'Making sense: the interaction of linguistic expression and contextual information'. *Applied Linguistics* 10: 97-108.
- Brown, H.D. (1994³). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

- Brown, H.D. (1997). 'English language teaching in the 'post-method' era: toward better diagnosis, treatment, and assesment 1'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 5/2: 5-14.
- Brown, J. y A. Palmer (1988). *The Listening Approach*. London: Longman.
- Brown, J.D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. New York: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. y K. Jonhson (eds.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1964). 'The Course of cognitive growth'. *American Psychologist* 19: 1-15.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. , R. Olver y P. Greenfield (1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.
- Bruton, A. (1997a). 'The comprehensible input and output: a decade on'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 5/1: 12-17.
- Bruton, A. (1997b). 'The post-PPP debate: a reconciliation'. En C. Medina y C. Soto (eds), *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad: 49-54.
- Buck, K., H. Byrnes y I. Thompson (1989). *The ACTFL Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*. Hastings-on-Hudson. New York: ACTFL.
- Bueno, A. (1989). 'Correcting written work'. En *Actas VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: Greta.
- Bueno, A. (1991). 'Facing errors'. En *Actas de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: Greta.
- Bueno, A. (1993a). 'Teaching Functional Language'. En *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: Greta.
- Bueno, A. (1993b). 'Teaching vocabulary to university students. A suggested model'. *Greta: Revista para Profesores de Inglés* 0: 15-20.

- Bueno, A. (1996). 'Testing English as a foreign language: an overview and some methodological considerations'. *Revista Española de Linguística Aplicada* 11: 17-49.
- Bueno, A. (1998). 'True and false friends: making the most of vocabulary acquisition'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 6/1: 23-32.
- Burns, A. (1990). 'Focus on language in the communicative classroom'. En G. Brindley (ed), *The Second Language Curriculum in Action*. Sydney: NCELTR.
- Bygate, M. (1988). 'Units of oral expression and the language learning in small group interaction'. *Applied Linguistics* 9: 59-82.
- Byrne, D. (1986) *Teaching Oral English*. London: Longman
- Cabezas, J.M. y A. Ruiz Ríos (1998). 'How to teach words, words, words,...in ESO'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 6/1: 74-77.
- Calfee, R. y P. Drum (1986). 'Research on teaching reading'. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan: 804-849.
- Canale, M. (1983). 'From communicative competence to communicative language pedagogy'. En Richards, J.y J. Schmidt (eds.) (1983), *Language and Communication*. London: Longman: 2-27.
- Canale, M. y M. Swain (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Carbo, M. (1996). 'Whole-language vs. phonics: the great debate'. *Principal* 75/3: 36-38.
- Carbonell Vayá, E. y P. Tejero Jimeno (1995). *Psicofísica: prácticas de la percepción y atención*. Valencia: Promolibro.
- Carey, S. (1988). 'Conceptual differences between children and adults'. *Mind and Language* 3: 167-81.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrell, P. (1991). 'Second language reading: reading ability or language proficiency'. *Applied Linguistics* 12: 159-79.
- Carroll, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Press.

- Carroll, J. (1956) (ed.). *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, J. (1961). *Fundamental Considerations in Testing for English Language Proficiency of Foreign Students*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*. London: Allen and Unwin.
- Carton, A.S. (1988). 'Categorising questions in respect to content and test structure'. Paper read at the 10th Language Testing Research Colloquium.
- Cary, S. (1998). *The Effectiveness of a Contextualized Storytelling Approach for Second Language Acquisition*. Tesis Doctoral. University of San Francisco.
- Cascarrillo, A. y C. Hedley (1996). *Whole-Language and the Bilingual Learner*. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Chaika, E. (1994). *Language: The Social Mirror*. Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Chall, J. (1987). 'Two vocabularies for reading: recognition and meaning'. En M. McKeown y M. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamot, A. (1987). 'The Learning Strategies of ESL Students'. En A. Wenden and J. Rubin (eds.)(1987), *Learner Strategies for in Language Learning*. New York: Prentice Hall: 71-84.
- Chastain, K. (1971). *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Chastain, K. (1976). *Developing Second Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Chaudron, C. (1982). 'Vocabulary elaboration in teachers' speech to L2 learners'. *Studies in Second Language Acquisition* 4: 170-80.
- Chaudron, C. (1985). 'Comprehension, comprehensibility, and learning in the second language classroom'. *Studies in Second Language Acquisition* 7/2: 216-232.

- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Chen, H-C. y Y. Leung, (1989). 'Patterns of lexical processing in a non-native language'. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 15: 316-325.
- Chenfield, M. (1996). 'The whole truth about whole Language—whoops! I mean the whole truth about whole language—can you dig it?'. *Early Childhood Education Journal* 23/3: 175-77.
- Chomsky, N. (1965). *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. y M. Halle (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.
- Chung, C. (1995). *A Lexical Approach to Word Order Variation in Korean*. Tesis Doctoral. Ohio State University.
- Church, A. et al. (1997). 'Filipino personality structure and the Big Five Model: a lexical approach'. *Journal of Personality* 65/3: 477-528.
- Church, S. et al. (1995). 'Reconsidering whole language: five perspectives'. *English Quarterly* 27/1: 5-14.
- Clark, E. (1973). 'What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language'. En T. Moore (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press: 65-110.
- Clark, E. (1994). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E.V. y B.F. Hevht (1983). 'Comprehension, production and language acquisition'. *Annual Review of Psychology* 34: 325-49.
- Clark, H. y C. Marshall (1981). 'Definite reference and mutual knowledge'. En A. Joshe, B. Webber y J. Sag (Eds.), *Elements of Discourse Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. y E. Schaefer (1989). 'Contributing to discourse'. *Cognitive Science* 13: 259-294.

- Clark, H., R. Schreuder, R. y S. Buttrick, S. (1983). 'Common ground and the understanding of demonstrative reference'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22: 245-258.
- Clark, H. (1992). *Arenas of Language Use*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Clark, R. (1997). 'Performance Without Competence'. *Journal of Child Language* 1/I: 1-10.
- Clipperton, R. (1994). 'Explicit vocabulary instruction in French immersion'. *Canadian Modern Language Review* 50: 736-51.
- Clyne, M. (Ed.)(1975). 'Foreign Talk'. *International Journal of the Sociology of Language* 28.
- Coady, J. y T. Huckin (1997) (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, A. (1929). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: Macmillan.
- Collins A.M. y M.R. Quilliam (1972). 'How to make a language user'. En E. Tulving y W. Donaldson (eds.), *Organization and Memory*. New York: Academic Press.
- Colmenero Jiménez, J. (1997). *Percepción, atención y memoria*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Comenius, J.A. (1657). *Didactica Magna*. Published in *Opera Didactica Omnia*, Amsterdam, 1657. Originally written in Czech, 1628-32. Keatinge, 1986/1910.
- Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching* (1996/1998).
- Contreras Domingo, J. (1994). 'La investigación en la acción'. *Cuadernos de Pedagogía* 224. Valencia: Fontalba: 8-19
- Corder, S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Pergamon Press.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cowie, A. (1988). 'Stable and creative aspects of vocabulary use'. En R. Carter y M. McCarthy (eds.) *Vocabulary Language Teaching*. London: Longman: 126-39.
- Craik, K. (1943). *The Nature of Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Craik, F. y E. Tulving (1975). 'Depth of processing and the retention of words in episodic memory'. *Journal of Experimental Psychology*. General 104: 264-94.
- CREDIF, (1961). *Voix et Images de France: Cours Audio-Visuel de Français Premier Degré*. London: Harrap.
- CREDIF, (1963). *Bonjour Line*. Paris and London: Harrap-Didier.
- Crystal, D. (1980). *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Andre Deutch.
- Cummins, J. y M. Swain (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Cutler, A. (1983). 'Lexical Complexity and Sentence Processing'. En Flores d'Arcais (ed.) (1983) *The Process of Language Understanding*. Philadelphia: John Wiley & Sons.
- Cutler, A. (1987). 'Speaking for Listening'. En A. Allport et al. (1987), *Language Perception and Production: Relationships Between Listening, Speaking, Reading and Writing*. New York: Academic Press, Cognitive Science Series.
- Dakin, J. (1967). *Songs and Rhymes for the Teaching of English*. London: Longman.
- Davis, F. (1987). *La Comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Desjean, B. (1996). 'On becoming a whole language teacher'. *Young Children* 52/1: 11-20.
- Donohue, M. (1968). *Foreign Languages and the Elementary School Child*. Dubuque, La: Wn C. Brown Co.
- Drum, P. y B. Konopak (1987). 'Learning word meaning from written context'. En M. McKeown y M. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates: 73-87.
- Dufour, R. y J. Kroll, (1995). 'Matching words to concepts in two languages: a test of the concept mediation model of bilingual representation'. *Memory and Cognition* 23: 166-180.
- Dulay, H. y M. Burt (1973). 'Should we teach children syntax?'. *Language Learning* 23: 245-258.
- Dulay, H., M. Burt y S. Krashen (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, O. (1984). *Developing English with Young Learners*. London: Macmillan.

- Early, M. (1986). *Input and Interaction in Content Classrooms: Foreigner Talk and Teacher Talk in Classroom Discourse*. Tesis Doctoral. The University of Illinois.
- Eckman, F., D. Highland, P. Lee, J. Milcham y R. Rutkowski (eds.) (1995). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Laurence Earlbaum Associates.
- Edmondson, W. (1981). *Spoken Discourse: A Model for Analysis*. London: Longman.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum: unas bases para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martinez Roca.
- Elliot, J. (1986). 'Action-research: normas para la autoevaluación en colegios'. En Haynes, L. (ed.), *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana: 21-28.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, N. y A. Beaton (1995). 'Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning'. En Harley, B. (1995), *Lexical Issues in Language Learning*. Philadelphia: John Benjaming Publishing Company: 107-165.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1991). 'The interaction hypothesis: a critical evaluation'. En E. Sadtono (ed.), *Language Acquisition and the Second Foreign Language Classroom*. Singapore: Regional English Language Centre: 179-211.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Y. Tanaka y A. Yamazaki (1995). 'Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings'. En B. Harley (1995) (ed.), *Lexical Issues in Language Learning*. New York: Language Learning/John Benjamins Publishing Company: 187-353.
- Erickson, F. (1986). 'Qualitative Methods in Research on Teaching'. En M.C. Whittrock (ed.) (1986³), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.

- Erickson, F. (1991). 'Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research'. En Freed B. (1991), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington: D.C. Heath and Company: 338-353.
- Farb, P. (1973). *Word Play: What Happens When People Talk*. New York: Knopf.
- Faucett, L. (1933). *The Oxford English Course*. London: Oxford University Press.
- Ferguson, C. (1975). 'Towards a characterization of English foreign talk'. *Anthropological Linguistics* 17:1-14.
- Fernando, C. (1996). *Idioms and Idiomacity*. Oxford: Oxford University Press.
- Fick, J.R. (1793). *Praktische Englische Sprachlere für Deutsche Beyderley Geschlechts. Nach der in Meidingers Französichen Grammatik Befolgten Methode*. Erlangen.
- Finocchiaro, M. (1964). *Teaching Children Foreign Languages*. New York: McGraw-Hill.
- Flores d'Arcais, G. (1988). 'Language perception'. En F. Newmeyer (ed.) (1988), *Linguistics: The Cambridge Survey 3. Language: Psychological and Biological Aspects*. Cambridge: Cambridge University Press: 97-123.
- Flores, O. (1998). *A Comparative Study of the Teacher Talk of the First Year Spanish Native and Non-native Teaching Assistant*. Tesis Doctoral. University of Pittsburg.
- Florio, J. (1578). *His Firste Fruites: Which Yeekde Familiar Speech, Merie Prouerbes, wittie Sentences, and Golden Sayings. Also a Perfect Induction to the Italian, and English Tongues*. London: Tomas Dawson (edition by Da Capo Press, New York, 1969).
- Flynn, S. (1986). 'Production versus comprehension: differences in underlying competences'. *Studies in Second Language Acquisition* 8: 135: 64.
- Fodor, J.A. (1981). 'The present status of the innateness controversy'. En J.A. Fodor (ed.), *Representations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fodor J. (1983). *The Modularity of Mind. An Essay of Faculty Psychology*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Fodor, J., T.E. Bever y M.F.Garrett (1974). *The Psychology of Language: an Introduction to Psycholinguistics and Generative Grammar*. New York: McGraw-Hill.

- Fodor, I.D., J. Fodor y M.F. Garrett (1975). 'The psychological unreality of semantic representations'. *Linguistic Inquiry* 4: 515-31.
- Foss, D. y C. Jenkins (1973). 'Some effects of context on the comprehension of ambiguous sentences'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 12: 577-589.
- Forster, K. et al. (1971). 'Perceiving the structure and meaning of sentences'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 9: 699-706.
- Foulke, E. y T. Sticht (1969). 'Review of research on the intelligibility and comprehension of accelerated speech'. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 10: 153-78.
- Fountas, I. y I. Hannigan (1989). 'Making sense of whole language: the pursuit of informal teaching'. *Childhood Education* 65: 133-137.
- Fraise, P. y J. Piaget (1963). *La Percepción*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Francis, W. (1999). 'Analogical transfer of problem solutions within and between languages in Spanish-English bilinguals'. *Journal of Memory and Language* 40/3: 301-329.
- Francis, W. (1999). 'Analogical transfer of problem solutions within and between languages in Spanish-English bilinguals'. *Journal of Memory and Language* 40: 301-329.
- Frazier L. y Rayner, K. (1982). 'Making and correcting errors during sentence comprehension: eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences'. *Cognitive psychology* 14: 178-210.
- Freeman, Y. y D. Freeman (1992). *Whole Language for Second Language Learners*. Portsmouth, New York: Heineman Educational Books.
- Frenck-Mestre, C. y P. Prince (1997). 'Second Language Autonomy'. *Journal of Memory and Language* 37/4: 481-501.
- Frey, H. (1988). 'The applied linguistics of teacher talk'. *Hispania* 71: 681-686.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Arbor: University of Michigan Press.
- Froufe, M. (1997). *El inconsciente cognitivo: la cara oculta de la mente*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Gaies, S.J. (1982). 'Native Speaker-nonnative speaker: interactions among academic peers'. *Studies in Second Language Acquisition* 5/1: 74-81.
- Garman, S. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. y C.G. Madden (eds.) (1985). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley. Mass.: Newbury House.
- Gass, S. y L. Selinker (eds.) (1993). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley. Mass.: Newbury House.
- Gass, S. y L. Selinker (1994). *Second language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gathercole, V. (1988). 'Some myths you may have heard about first language acquisition'. *TESOL Quarterly* 22: 407-435.
- Gelman, S.A. y D.L. Medin (1993). 'What's so essential about essentialism? A different perspective on the interaction of perception, language, and conceptual knowledge'. *Cognitive Development* 8: 157-167.
- Genesee, F. (1985). 'Second language learning through immersion.' *Review of Educational Research* 55: 541-61.
- Gibbs, R. (1999). 'Speaker's intuitions and pragmatic theory'. *Cognition* 69: 355-359.
- Gibbs, R. y J. Moise (1997). 'Pragmatics in understanding what is said'. *Cognition* 62: 51-74.
- Gibbs, R., R. Mueller y R. Cox (1988). 'Common ground in asking and understanding questions'. *Language and Speech* 31: 321-335.
- Gimeno Sacristán, P. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimson, A. (1976). *An Introduction to the Pronunciation of English*. London: Arnold.
- Gleitman, L. y E. Newport (1995). 'Language: an invitation to cognitive Science'. En Gleitman y Liberman (eds.), Cambridge, Mass: MIT Press: 1-24.
- Goodman, J. y H. Nusbaum (eds.) (1994). *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*. Cambridge: The MIT Press.

- Goodman, K. (1986). *What's Whole in Whole Language?*. Portsmouth, New York: Heineman Educational Books.
- Gouin, F. (1880). *L'art D'enseigner et D'étudier Les Langues*. Paris. Traducido por H. Swan y V. Betis (1992) como *The Art of Teaching and Studying Languages*. London: George Phillip.
- Grace, G. (1987). *The Linguistic Construction Reality*. New York: Croom Helm.
- Graham, C. (1979). *Jazz Chants for Children*. New York: Oxford University Press.
- Grice, H.P. (1957). 'Meaning'. *Psychological Review* 66: 377-88: 53-9.
- Grice, H.P. (1975). 'Logic and conversation'. En P. Coies y J.Morgan (eds.), *Syntax and Semantics* 3. New York: Academic Press.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in Ways of Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Grieve, J. (1997). *Neuropsicología: evaluación de la percepción y de la cognición*. Buenos Aires: Panamericana.
- Griffin Z. y K. Bock (1998). 'Constraints, word frequency, and the relationship between lexical processing levels in spoken word production'. *Journal of Memory and Language* 38/3: 313-335.
- Grisham, R. (1986). *Computational Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grittner, F.M. (1977²). *Teaching Foreign Languages*. New York: Harper and Row.
- Groce, N. (1985). *Everyone Here Spoke Sign Language: Hereditary Deafness in Martha's Vineyard*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Grotjahn, R. (1987). 'On the methodological basis of introspective methods'. En C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon Avon, England: Multilingual Matters.
- Grundy, S. (1982). 'Three modes of action research'. En Kemmis, S. y M. McTaggart (eds.), *The Action Research Reader* (1988)³. Victoria: Deakin University: 353-364.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis de curriculum*. Madrid: Morata.

- Guerssel, M. (1983). 'A Lexical Approach to word formation in English'. *Linguistic Analysis* 12/3: 183-243.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. y D. Hymes (eds.) (1964). *The Ethnography of Communication*. Special publication of *American Anthropologist* 66/6/2.
- Guski, R. (1992). *La percepción: diseño psicológicos de la información humana*. Barcelona: Herder.
- Gutiérrez López, G. (1975). *Estructura de lenguaje y conocimiento sobre la epistemología semiótica*. Madrid: Fragua.
- Hakansson, G. (1988). *Teacher Talk: How Teachers Modify Their Speech When Addressing Learners of Swedish as a Second Language*. Tesis Doctoral. Ann Arbor.
- Hakuta, K. (1976). 'A case study of a Japanese child learning english as a second language'. *Language Learning* 26/2: 321-351.
- Hakuta, K. (1989). *Mirror of Language: the Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.
- Halbach, A. (1998). 'Hypothesis testing without the help of the teacher: is it possible at all?'. *Greta, Revista para profesores de Inglés* 6/2: 45-51.
- Hale, G.A. (1988). 'Student major field and text content: interactive effects on reading comprehension in the test of English as a foreign language'. *Language Testing* 5: 59-62.
- Halliday, M. et al. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hamlyn, P. (1996). *Understanding Perception*. Aldershot: Avebury.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Hancin, B. (1994). *Phonological Transfer in Second Language Perception and Production*. Tesis Doctoral. Urbana: University of Illinois.
- Handschin, C.H. (1919). *Handschin Modern Language Tests: Test A*. Yonkers-on- Hudson, NY: World Book Company.

- Harley, B. (ed.) (1995). *Lexical Issues in Language Learning*. New York: John Benjaming Publishing.
- Harris, M. (1996), 'The mind as mirror: self-assessment in the language learning classroom'. *Greta, Revista para profesores de Inglés* 4/1: 45-50.
- Hatch, E. (1978). *Discourse Analysis and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hatch, E. y A. Lantieri (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- Hatch, E. y C. Brown (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidenhain, G. (1994). *A Dream Come True: a Suggestopedic Course*. Max Hueber Verlag.
- Henning, G. (1987). *A Guide to Language Testing: Development Evaluation*. Cambridge, Mass. : Newbury House.
- Herron, C. y M. Tomasello (1992). 'Acquiring grammatical structures by guided instruction'. *The French Review* 65: 708-718.
- Hewitt, E. (1999). 'Grupo de trabajo: investigación empírica y experimental en el aula de inglés'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 7/1: 78-80.
- Higgs, T.V. y R.T. Clifford (1982). 'The push towards communication'. En T.V. Higgs (ed.) *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher. ACTFL Foreign Language Education Series* 13. Lincolnwood, IL: National Textbooks: 57-79.
- Hinton, G., J. McClelland, D. Rumelhart (1986). 'Parallel distributed processing'. En D. Rumelhart y J. McClelland (eds.): Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hjelmslev, L. (1928). *Principes in Grammaire Generale*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Hjelmslev, L. (1959). *Essais Linguistiques*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Hobbs, J. (1977). *Teaching Observed*. BBC English.
- Holmes, H. (ed.) (1965). *Language in Culture: Conference on the Interrelations of Language and Other Aspects of Culture*. Chicago: University of Chicago Press.

- Holmes, V.M. (1979). 'Some hypothesis about syntactic processing in the sentence comprehension'. En W.E Coopert y E.C.T. Wasker (eds.) *Sentence Processing: Psycholinguistic Studies Presented to Merryll Garrett*. Hillsdale: Earlbaum.
- Holyband, C. (1573). *The French Schoolmaister*. London: William How (Scolar Press 315, 1972).
- Holyband, C. (1576). *The French Littelton*. London: T. Vautrollier (Scolar Press 220, 1970).
- Howatt, A.P.R (1984). *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Howell, S. (1995). *The University of Manitoba: A Study of Lexical Choice in ESL Foreigner Talk*. Tesis Doctoral. The University of Manitoba, Canada..
- Hubbard, P., H. Jones, B. Thorton y R. Wheeler (1983). *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Hugues, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. (1997). 'Second language acquisition research in the laboratory: possibilities and limitations'. *Studies in SLA* 19/2, special issue: 'Testing SLA Theory in Research Laboratory': 131-143.
- Hyltenstam, K. (1987). 'Markedness, universals, language typology, and second language acquisition'. En C. Pfaff (ed.) *First and Second Language Acquisition Process*. Cambridge, Mass: Newbury House: 55-78.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1972). 'On communicative competence'. En Pride and Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, U.K: Penguin Books.
- Inhelder, B. y J. Piaget, (1964). *The Early Growth of Logic in the Child*. New York: Norton.
- Itard, J. (1962). *The Wild Boy of Eveyron*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jackendoff, R. (1986). *Semantics and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Jackendoff, R. (1990). *Semantic Structures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1991). 'Parts and boundaries'. *Cognition* 41: 9-45.
- Jackendoff, R. (1994). *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. N. J.: Basic Books, Harper Collins Publishers.
- Jacotot, J.J. (1880). *Enseignement Universel*. Paris: Langue Etrangere.
- Jaeger, R.M. (1988). 'Survey research methods in education'. En R.M. Jaeger (ed.), *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, D.C: American Research Association.
- James, C. (1985). *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- Jarvella, R. y G. Meijers (1983). 'Recognizing morphemes in spoken words: some evidence for a stem-organized mental lexicon'. En Flores d'Arcais G. y J. Jarvella (eds.), *The Process of Language Understanding*. John Wiley y Sons Publishers: 81-112.
- Jarvella, R. y J. Engelkamp (1983). 'Pragmatic influences in producing and perceiving a language: A critical and historical perspective'. En Flores d'Arcais G. y J. Jarvella (eds.), *The Process of Language Understanding*. Mass.; John Wiley y Sons Publishers: 81-112.
- Jarvella, R. y W. Deutsch (1987). 'An asymmetry in producing versus understanding descriptions of visual arrays'. En A. Allport et al. (1987), *Language Perception and Production: Relationships Between Listening, Speaking, Reading and Writing*. Academic Press: Cognitive Science Series.
- Jespersen, O. (1924). *The Philosophy of Grammar*. London: Allen and Unwin.
- Joe, A. (1998). 'Increasing task awareness within an individualised vocabulary acquisition'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 6/1: 18-23.
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Johnson-Laird, P.N. (1982). 'Formal semantics and the psychology of meaning'. En Peters, S. y E. Saarinen (eds.), *Processes, Beliefs and Questions*. Dordrecht: Reidel.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Jones, D. (1909). *The Pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jones, D. (1917). *An English Pronouncing Dictionary, on Strictly Phonetic Principles*. London: Dent.
- Jones, D. (1918). *Outline of English Phonetics*. Leipzig and Berlin: Heffer.
- Jonhson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Oxford University Press.
- Jonz, J. (1989). 'Textual sequence and second-language comprehension'. *Language Learning* 39: 207-49.
- Kanizsa, G. (1994). 'Gestalt theory has been misinterpreted, but has also had some real conceptual difficulties'. *Philosophical Psychology* 7/2: 149-162.
- Katz, J. y J. Fodor (1963). 'The Structure of a semantic theory'. *Language* 39/2: 170-210.
- Reimpreso en L. Jakobovits y M. Miron (eds.), *Reading in the Psychology of Language*. Englewood Cliffs. New York: Prentice Hall, 1967: 398-429.
- Keil, F.C. (1989). *Concepts, Kinds and Cognitive Development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kemmis, S. y R. McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación en la acción*. Barcelona: Laertes.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Keysar, B. (1997). 'Unconfounding common ground'. *Discourse Processes* 24: 253: 270.
- Keysar, B. D. Barr y J. Balin (1998). 'Definite reference and mutual knowledge: process models of common ground comprehension'. *Journal of Memory and Language* 39: 1-20.
- Kimball, J. (1973). 'Seven principles of surface structure parsing in natural language'. *Cognition* 2: 15-47.
- Kintsch, W. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, New York: Earlbaum.
- Kitao, K. (1990). 'Foreigner talk, foreigner register and teacher talk'. *Annual Reports of Studies* 41/1: 149-163.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klima, E. y U. Bellugi (1979). *The Signs of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kohler, W. (1947). *Gestalt Psychology: An Introduction to New Concepts in Modern Psychology*. Liveright: New York.
- Krashen, S. (1980). 'The Theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition'. En R. C. Scarcella y S.D. Krashen (eds.), *Research in Second Language Acquisition*. Roly, MA: Newbury House: 7-18.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1989). 'We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis'. *Modern Language Journal* 73: 440-64.
- Krashen, S. (1992). 'Comprehensible Input and some competing hypotheses'. En Courcheme et al. (eds.), *Comprehension-Based Second Language Teaching*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Krashen, S. y V. Rodrigo (1996). 'La audición enfocada en el aula y fuera de ella'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 4/2: 71-75.
- Krashen, S. y T. Terrell (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, W. (1973). 'The boundaries of words and their meanings'. En C. Bailey y W. Shuy, (eds.), *New Ways of Analysing Variation in English*. Washington DC: Georgetown University Press: 340-373.
- Lado, R. (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman Group Limited.
- Lado, R. (1964). *Language Learning: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lane, H. (1984). *When the Mind Hears: A History of the Deaf*. New York: Random House.
- Lantolf, J. y A. Labarca (eds.) (1987). *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.

- Lapkin, S. y M. Swain (1984). 'Research update'. *Language and Society*. Ottawa: Ministry of Supply and Services: 48-54.
- Larsen-Freeman, D. (1997). 'Chaos/complexity science and second language acquisition'. *Applied Linguistics* 18/ 2: 141-165.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Lassen, N.A. y B. Larsen (1980). 'Cortical activity in the left and right hemispheres during language-related brain functions'. *Phonetica* 37: 27-37.
- Laufer, B. y P. Nation (1995). 'Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 16: 307-22.
- Lee, J. y B. VanPatten (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: Blackwell.
- Lee, M. (1988). 'Language, perception and the world'. En J.A. Hawkins (ed.) *Explaining Language Universals*. New York: Basil Blackwell: 211-245.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley y Sons.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levy, M. (1996). 'Teaching and assessing receptive skills'. En Lázaro et al. (eds.). *Acquisition and Assessment of Communicative Skills*. Alcalá de Henares: Pautas: 35-65.
- Lewald, H. (1968). 'A tentative outline in the knowledge, understanding and teaching of cultures pertaining to the target language'. *Modern Language Journal* 52: 301-9.
- Lewin, K. (1946). 'Action research and minority problems'. En Kemmis, S. y R. McTaggart (eds) (1988): 4-46.
- Lewis, D.(1951). *Infant Speech*. London: Routledge y Kegan.
- Lewis, D. (1969). *Convention*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lewis, M. y J. Hill (1993). *Source Book for Teaching English as a Foreign Language*. Bath: Heinemann.

- Lewis, M. (1997). 'Pedagogical implications of the lexical approach'. En J. Cady y T. Huckin (eds.) (1997), *Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press: 255-270.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lieberman, A.M. et al. (1967). 'Perception of the speech code'. *Psychological Review* 74: 431-61
- Linell, P. (1979). *Psychological Reality in Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1992). *Teaching Oral Communication. A Methodological Framework*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, C. (1983). *Role Play in Language Learning*. London: Longman.
- Lockhead, G. y J. Pomerantz (eds.) (1991). *The Perception of Structure*. Washington D.C: American Psychological Association.
- Long, M.H. (1981). 'Input, interaction and second language acquisition'. En H. Winitz (ed.), *Native Language and the Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379: 259-78.
- Long, M.H. (1983a). 'Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input'. *Applied Linguistics* 4: 126-41.
- Long, M. H. (1983b). 'Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom'. En M. Clarke y J. Handscombe (eds.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on the language learning and the teaching*. Washington, DC: TESOL: 207-225.
- López Tellez, G. (1991). *El Proyecto Curricular de Booker T. Washington*. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Love, K. (1991). 'Towards a further analysis of teacher talk'. *Australian Review of Applied Linguistics* 14/2: 30-72.

- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Suggestopedia: Theory and Practice*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations.
- Lozanov, G. y E. Gateva (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. Gordon y Breach.
- Lucas, M. (1999). 'Context effects in lexical access. A meta-analysis'. *Memory and Cognition* 27/3: 385-398.
- Lumbelli, L. (1997). 'Gestalt theory and C. Rogers' interview'. *Gestalt Theory* 19/2: 90-99.
- Luque Agulló, G. (1997). *El Discurso Oral Narrativo en el Aprendizaje del Idioma Inglés en la Enseñanza Primaria: Implicaciones Didácticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.
- Lynch, A.J. (1988). 'Speaking up or talking down: foreign learners' reactions to teacher talk'. *ELT Journal* 42/2:109-116.
- Mackay, D.G. (1984). 'The asymmetrical relationship between speech perception and production'. *Perception and Action* 8. Center of Interdisciplinary Research, University of Bielefeld, FRG.
- MacKay, D.G. (1984). 'Constraints on theories of sequencing and timing in language perception and production'. En A. Allport et al. (1987), *Language Perception and Production: Relationships between Listening, Speaking, Reading and Writing*. Academic Press: Cognitive Science Series.
- MacKay, D.G.(1987a). *The Organization of Perception and Action: a Theory for Language and other Cognitive Skills*. New York. New York: Springer.
- MacKay, D.G. et al. (1987b). 'Relationships and modules within language perception and production: An introduction, in producing versus understanding descriptions of visual arrays'. En A. Allport et al. (1987), *Language Perception and Production: Relationships between Listening, Speaking, Reading and Writing*. Academic Press: Cognitive Science Series.
- Mackin, R. y A. Wenberger (1949). *El inglés para médicos y estudiantes de medicina*. London: Longman, Green.

- Madrid, D. y N. McLaren (1981). *La enseñanza del inglés en el ciclo inicial de la E.G.B*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. y N. McLaren (1993). *Proyecto Curricular "Making Friends"* (Educación Primaria, Segundo Ciclo). Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. y N. McLaren, (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Madsen, H. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford American English.
- Marcel, C. (1853). *Language as a Means of Mental Culture and International Communication; or Manual of the Teacher and the Learner of Languages*. London: Chapman and Hall.
- Marcus, G. (1999). *The Algebraic Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Marcus, G.F., S. Vijayan, S. Bandi Rao y P.M. Vishton (1999). 'Rule learning by seven-month-old infants'. *Science* 283/ 1: 77-79.
- Marslen-Wilson, W.D. (1984). 'Function and process in spoken word recognition'. En H. Bouma y D.G. Bouwhuis (eds.) *Attention and Performance* 10: 'Control of language processes'. Hillsdale: Erlbaum.
- Marslen-Wilson, W. et al. (1994). 'Morphology and meaning in the English mental lexicon'. *Psychology Review* 101: 3-33.
- Martínez Haro, R. (1984). *Evaluación y conocimientos de inglés: teoría y práctica*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Masin, S. (1993). *Foundations of Perceptual Theory. Advances in Psychology* 99. Amsterdam: North Holland.
- Mason, A. (1983). *Understanding Academic Lectures*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mason, G. (1622). *Grammaire Angliose*. London: Nat. Butter (Scolar Press 261, 1971).
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. y R. Carter (1994). *Language As Discourse: Perspectives for Language Teaching*. New York: Longman.
- McLaren, N. (1996a). 'Listening comprehension'. En McLaren y Madrid (eds.). Alcoy: Marfil.

- McLaren, N. (1997). 'Some thoughts about cross-curricular activities'. *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses*. Jaén: Universidad de Jaén.
- McLaren, N. Y D. Madrid (eds.) (1996b). *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- McLaughlin, B. (1970). *Aspects of the History of English*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McLaughlin, B. (1982). 'Second Language Acquisition'. *Encyclopedia of Educational Research*: 1675-1783.
- McRae, J. (1991). *Literature with small l*. Basingstoke: MEP/Macmillan.
- Meara, P. M. (1984). 'The study of lexis in interlanguage'. En Davis, A. et al. (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press: 225-35.
- Meara, P. M. (1993). 'Tintin and the world service'. Hornby Trust Lecture. IATEFL Annual Conference Report: 32-37.
- Meara, P. M. y A. Ryan (1997). 'Vocabulary building from reading'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 5/2: 51-55.
- Meara, P. M., P. Lightbown, y R. Halter (1997). 'Classrooms as lexical environments'. *Language Teaching Research* 1/1: 28-47.
- Medina Rivilla, A. (1991). *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.
- Meziani, A. (1998). 'Rediscovering the communication wheel or the communicative approach revisited: a personal view'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 6/ 1: 28-33.
- Miege, G. (1685). *Nouvelle Methode pour Apprendre l'Anglois*. London: J.Redmayne (Scolar Press 152, 1969).
- Miller, G. y W. Charles (1991). 'Contextual correlates of semantic similarities'. *Language and Cognitive Processes* 6/1: 1-28.
- Miller, W.R. (1963). 'The acquisition of formal features of English'. *American Journal of Orthopsychiatry* 34: 862-867.
- Mingucci, M. (1999). 'Action research in ESL staff development'. *TESOL Matters* 9/2: 14.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- Mohr, K. (1996). *Teacher Talk: an Analysis of Salient Features in the Classroom Discourse of Effective Teachers during Primary Literacy Lessons*. Tesis Doctoral. East Texas State University.
- Monsell, S. (1983). 'On the relation between lexical input and output pathways for speech'. En Allport et al. (1983), *Language Perception and Production*, Cognitive Science Series, Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich Publishers: 273-312.
- Montagne, R. (1974). *Formal Philosophy: Selected papers*. New Haven: Yale University Press.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, C. y C. Cortés (1999). 'El uso de escalas para medir las habilidades orales en inglés'. Comunicación presentada en la XVII conferencia de AESLA.
- Nagy et al. (1985). 'Learning words from context'. *Reading Research Quarterly* 20/2, 233-253.
- Nation, I.S.P. (1986). *Word Lists: Words, Affixes and Stems*. Wellington: Victoria University English Language Centre.
- Nation, I.S.P. (1993). 'Vocabulary size, growth, and use'. En R. Schreuder y B. Weltens (eds.), *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins: 115-134.
- Nation, I.S.P.(1998). 'Helping learners take control of their vocabulary learning'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 6/1: 9-18.
- Nation, K. y M. Snowling (1999). 'Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: evidences from semantic priming'. *Cognition*. B1-B13. Elsevier 70/1.
- Nattinger, J. y J. DeCarrico (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Newell, A. (1990). *Unified Theories of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicolle, S. y B. Clark (1999). 'Experimental pragmatics and what is said: a response to Gibbs and Moise'. *Cognition* 69: 337-354.
- Nieto García, J.M y G. Tejada Molina (1993). 'Sistema de transcripción fonológica para principiantes en el aprendizaje del inglés'. En J.A.Martínez Haro (ed.), *Actas de las*

- VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés. Granada: Greta.
- Norris, H. J. (1983). *Language Learners and Their Errors*. London: Macmillan Press.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1990). 'Action Research in the Language Classroom'. En J. Richards y D. Nunan (1990), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press: 62-79.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. y A. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1987). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Offelen, H. (1687). *A double Grammar for Germans to Learn English and for Englishmen to Learn the Spanish Tongue*. London.
- Ollendorf, H.G. (1835). *Nouvelle Methode pour Apprendre a Lire, a Ecrire, et Parler une Langue en Six Mois, Appliquee a l'Allemand*. Paris: the author.
- Oller, J. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman Group Limited.
- Oller, J. (1991a). 'Foreign Language Testing: Its breadth (Part 1).' *Association of Departments of Foreign Language Bulletin* 22: 33-38.
- Oller, J. (1991b). 'Foreign Language Testing: Its Depth (Part 2).' *American Departments of Foreign Language Bulletin* 23: 5-13.
- Omaggio, A. (1986/1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle y Heinle.
- Osborn, A.F. (1957). *Applied Imagination*. New York: Scribner's.
- Ostrander, S. y D. Schroeder (1979). *Superlearning*. New York: Delacorte Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

- Oxford, R. y R. Scarcella (1994). 'Second vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction'. *System* 22/2: 231-44.
- Palmer, H.D. (1917/1968). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. Repub. By Oxford University Press, 1968, edited by D. Harper.
- Palmer, H.D. (1921a). *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer.
- Palmer, H.D. (1921b). *The Principle of Language Study*. London: Harrap. Repub. By Oxford University Press, 1964, edited by R. Mackin.
- Palmer, H.D. (1922). *Everyday sentences in spoken English*. Cambridge: Heffer.
- Palmer, H.D. (1924). *A grammar of spoken English. Cambridge, on a strictly phonetic basis*. Cambridge: Heffer.
- Palmer, H.D. (1930). *IRET First Interim Report on Vocabulary Selection*. Tokio: IRET.
- Palmer, H.D. (1931). *IRET Second Interim Report on Vocabulary Selection*. Tokio: IRET.
- Palmer, H.D. (1940/1970). *The teaching of Oral English*. London: Longman.
- Palmer, H.D. (1944/65) *Curso Internacional de inglés*. Primera publicación por Evans Bros., London en 1944, segunda publicación por Oxford University Press en 1965.
- Palmer, H.D. y D. Palmer (1925). *English Through Actions*. Reprinted ed. 1959. London: Harrap.
- Palmer, L. y B. Spolsky (1975). 'Papers on Language testing: 1967-1974'. *TESOL*. Washington D.C.
- Partee, B.H. (1979). 'Semantics, mathematics or psychology?'. En R. Bauerte et al. (eds.), *Semantics from Different Points of View*. Berlin: Springer-Verlag.
- Patil, P.B. (1994). 'Strategies of teacher talk'. *IRAL* 32: 155-163.
- Payne, M.E. (1988). *Vocabulary Learning Strategies Used by ESL Students and Their Relationship to Perceptual Learning Styles Preferences*. M.A. Thesis, Linguistics department, Brigham Young University, Provo, Utah.
- Peccei, J. S. (1994). *Child Language*. London: Penguin.
- Pedrinaci Rodriguez, F. y J. Mora Montes (1996). 'Estrategias de aprendizaje para la adquisición y ampliación de vocabulario'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 4/2: 57-59

- Peerman, R., A. Content y P. Bonin (1998). 'Is perception a two-way street? The case of feedback consistency in visual word recognition'. *Journal of Memory and Language* 39/2: 151-174.
- Pérez, B. (1994). 'Spanish literacy development: a descriptive study of four bilingual whole language classrooms'. *Journal of Reading Behavior* 26/1: 75-84.
- Pérez, L. (1995). *Patterns of Oral Language Use in the L2 University Classroom*. Tesis Doctoral. The University of Kansas.
- Pérez-Basanta, C. (1993). 'Pruebas de evaluación para los Métodos Comunicativos', *Greta, Revista para profesores de inglés* 1.
- Pérez-Basanta, C. (1997). 'Interview with Douglas Brown'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 5/1: 34-40.
- Pérez-Basanta, C. (1998). 'An interview with Ann Ryan and Paul Meara on the importance of vocabulary acquisition in the EFL classroom'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 6/: 38-43.
- Pérez-Basanta, C. et al. (1992). 'Fundamentaciones teoricas del testing'. En *Actas de las VIII Jornadas pedagógicas para la enseñanza del inglés*. Granada: Greta: 141-162.
- Perkins, P. (1995). 'The ABC's of whole language: professional's guide'. *Teacher Created Materials, Inc.* Westminster: CA.
- Permuter, D. (1991). 'The language of the deaf'. *New York Review of Books* 28.
- Perruchet, P. y A. Vinter (1998). 'Parser: A model for word segmentation'. *Journal of Memory and Language* 39/2.
- Peters, A. (1977). 'Language learning strategies: is the whole the sum of the parts?'. *Language* 53/3: 560-573.
- Philpott, P. (1998). 'Action Research'. *Greta, Revista para profesores de Inglés* 6/2: 26-27.
- Piaget, J. (1928). *Judgement and Reasoning in the Child*. London: Routledge and Kegan.
- Piaget, J. (1979). *The Development of Thought*. New York: Viking.
- Pica, T., R. Young y C. Doughty (1987). 'The Impact of interaction on comprehension'. *TESOL Quarterly* 21: 737-758.

- Pica, T. et al. (1989). 'Comprehensible output as an outcome of the linguistic demands on the listener'. *Studies in Second Language Acquisition* 2: 63-90.
- Pienemann, M. y M. Johnson (1985). 'Factors influencing the development of language proficiency'. manuscrito sin publicar, Universidad de Sydney.
- Pike K. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hague: Mouton.
- Pinker. S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Harper Collins.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. New York: Norton.
- Pinker, S. (1999). 'Out of the minds of babes'. *Science* 283: 40-41.
- Polio, C. y P.A. Duff (1994). 'Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis in English and target language alternation'. *The Modern Language Journal* 78/3.
- Polio, C. y S. Gass (1998). 'The role of interaction in native speaker comprehension of nonnative speaker speech'. *The Modern Language Journal* 82/3: 308-318.
- Porter, R. (1987). 'What is the relationship between speech production and speech perception?'. En A. Allport et al. (1987), *Language Perception and Production: Relationships between Listening, Speaking, Reading and Writing*. Academic Press: Cognitive Science Series.
- Prator, C. H. y M. Celce Murcia (1979). 'An outline of language teaching approaches'. En Celce Murcia y McIntosh (eds.)(1979), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Prator, C.H. y B.W. Robinett (1972)³. *Manual of American English Pronunciation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Prendergast, T. (1864). *The Mastery of Languages, or the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*. London: R. Bentley.
- Priestley, J. (1761). *The Rudiments of English Grammar, Adapted to the Use of Schools with Observations of Style*. London: R. Griffiths (Scolar Press 210, 1970).
- Quilis, A. y Fernández, J. (1971). *Curso de fonética y Fonología españolas*. Madrid: C.S.I.C.

- Quilliam, M.R. (1968). 'Semantic memory'. En M. Minsky (ed), *Semantic Information Processing*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Radd, B. (1994). 'An expedition in search of the fifth universal factor: key issues in the lexical approach'. *European Journal of Personality* 8/4: 229-250.
- Radford, A. (1990). *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax: Basic Introduction*. Blackwell.
- Ramírez García, M.R, M.I. Sancho Rodríguez y J.L. Vázquez Marruecos (1987). *Imágenes de fonética contrastiva inglés-español*. Granada: Universidad de Granada.
- Randall, J. (1982). 'A Lexical Approach to causatives'. *Journal of Linguistic Research* 2/3: 77-105.
- Reddy, M. (1979). 'The conduit Metaphor'. En A. Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: C.U.P: 284-325.
- Reed, G. (1998). *La psicología de la experiencia anómala: un enfoque cognitivo*. Valencia: Promolibro.
- Reichardt, C. y T. Cook (1997). 'Beyond qualitative versus quantitative methods'. En T. Cook y C. Reichardt (eds.) *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluating Research*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Reilly, V. y S. Ward (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Reina, J. E. Aliende y A. Rodríguez, (1991). *Proyecto curricular de enseñanza primaria: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar*. Madrid: Escuela Española.
- Richard-Amato, P. (1988). *Making it Happen. Interaction in the Second language Classroom. From Theory to Practice*. London: Longman.
- Richard-Amato, P. (1995). *Teacher Talk in the Classroom: Native and Foreigner*. Tesis Doctoral. Ann Arbor.
- Richards, J. (1976). 'The role of vocabulary teaching'. *TESOL Quarterly* 10: 77-89.
- Richards, J. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y R. Schmidt (1983). *Language and Communication*. London: Longman.

- Richards, J. y T. Rodgers (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1968/1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. (1983). *Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. y M.S. Temperly (1978). *A practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Roeper, T. et al. (1981). 'A Lexical Approach to Language Acquisition'. En Tavakolian, S. (ed.), *Language Acquisition and Linguistic Theory*. Cambridge: MIT Press.
- Rohrer, J. (1978), *Die Rolle des Gedachtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum, Germany: Kamp.
- Roldán Tapia, A. (1997). 'Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 5/1: 24-28.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rosch, E. (1973). 'Natural categories'. *Cognitive Psychology* 4: 328-50.
- Rosch, E. (1975). 'Cognitive representation of semantic categories'. *Journal of Experimental Psychology: General* 104: 192-233.
- Roulet, E. (1972). *Linguistic Theory. Linguistic Description and Language Teaching*. London: Longman.
- Ruetten, M. (1986). *Comprehending Academic Lectures*. New York: Macmillan.
- Ruiz Soler, M. , S. Beltrán y M. Pelegrina (1988). 'Nuevas perspectivas metodológicas en procesos perceptuales y cognición'. En *Avances Metodológicos en Psicología*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ryalls, J. (1996). *A Basic Introduction to Speech Perception*. San Diego: Singular Publishing Group.

- Saffran, R. R. Aslin y E. Newport (1996). 'Statistical learning by 8-month-old infants'. *Science* 274: 1926-1928.
- Sajavaara, K. (1981). 'Contrastive linguistics past and present and a communicative approach'. E. J. Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon.
- Salaberri Ramiro, S. (1993). 'Consideraciones en torno al tratamiento de la lengua extranjera en la etapa de educación primaria'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 0: 21-23.
- Salaberri Ramiro, S. (1995). *Classroom Language*. Oxford: Heinemann
- Salaberri Ramiro, S. (1997). *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas del aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Salaberri Ramiro, S. (1998a) (ed). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Salaberri Ramiro, S. (1998b). 'Forma y función de la repetición del discurso del profesor en clases de inglés como lengua extranjera'. En I. Vázquez e I. Guillén (eds). *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Zaragoza: ANUBAR: 325-330
- Salaberri Ramiro, S. (1999a). 'Episodes as units for the analysis of task performance'. En P. Faber, W. Gewehr, M. Jiménez y A. Peck (eds). *English Teacher Education in Europe. New Trends and Developments*. Frankfurt: Peter Lang: 139-158.
- Salaberri Ramiro, S. (1999b). *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Sánchez Cabaco, A. y J. Arana Martínez (1997). *Manual de prácticas de percepción y atención*. Salamanca: Amarú.
- Sánchez López, L. (1996a). *Procesos receptivos y productivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: implicaciones didácticas en la enseñanza del inglés oral*. Memoria de Iniciación a la Investigación. Universidad de Jaén.
- Sánchez López, L. (1996b). 'La comprensión paso previo a la producción: una perspectiva del diseño curricular en torno a enfoques que así lo proponen: método natural y suggestopedia'. En *The Grove, Working Papers on English Studies* 2. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad: 139-154.

- Sánchez López, L. (1997). 'El período silencioso: aportaciones en torno a una experiencia didáctica. En *The Grove, Working Papers on English Studies* 4, extraordinario. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad: 211-222.
- Santiago de Torres, J., F. Tornay. Mejías, E. Gómez Millán (1999). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santilli, M. (1995). *Teacher Talk and Written Materials in the Spanish as a Second Language Classroom and their Importance as Input for Second Language Acquisition*. Tesis Doctoral. Urbana: The University of Illinois.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace and World.
- Sapir, E. (1934). 'The emergence of the concept of personality in the study of cultures'. *Journal of Social Psychology* 5: 408-15.
- Sato, C. (1986). 'Conversation and the interlanguage development: Rethinking the connection'. En R.R.Day (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House: 23-45.
- Saussure, F. (1974). *Course in General Linguistics*. London: Peter Owen.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Savignon, S. (1991). 'Research on the role of communication in classroom-based foreign language acquisition: On the interpretation, expression, and negotiation of meaning'. En B. Freed (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Mass.: D.C. Heath and Company.
- Saville, N. y P. Hargreaves (1999). 'Assessing speaking in the revised FCE'. *ELT Journal* 53/1: 42-51.
- Schank, R. (1984). *Conceptual Information Processing*. Amsterdam: North Holland.
- Scheerer, E. (1984). 'Motor theories of cognitive structure: a historical review'. En W. Prinz y A. Sanders (eds.) *Cognition and Motor Processes*. Berlin: Springer: 77- 97.
- Schiffman, H. (1995). *Sensation and Perception: An Integrated Approach*. New York: John Wiley.

- Schmitt, B., A. Meyer y W. Levelt (1999). 'Lexical access in the production of pronouns'. *Cognition* 69/3: 313-335.
- Schmitt, N. y M. McCarthy (eds.)(1997). *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scholfield, P. (1991). *Vocabulary Rate in the Course Books: Living with an Unstable Lexical Economy*. Thessaloniki: Aristotle University.
- Scholoder, U. (1997). 'Self-access in foreign language acquisition'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 5/1: 56-62.
- Schultz, E. (1990). *Dialogue at the Margins: Whorf, Bakhtin, and Linguistic Relativity*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seelye, N.H. (1966). 'Field notes on cross-cultural testing'. *Language Learning* 16:1-2.
- Seelye, N.H. (1997). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Chicago: The University of Chicago.
- Segui, J. (1994). 'Language perception in visual and auditory modalities: similarities and differences'. En d'Ydewalle et al. (eds.), *International Perspectives on Psychological Science*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seliger, H.W. y E. Shohamy (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Serrano Valverde, F. (1997). 'Language teaching and the trained teacher'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 5/2: 19-23.
- Shohamy, E. (1990). 'Language testing priorities: a different perspective.' *Foreign Language Annals* 23: 385-394.
- Shrum, J. y E. Glisan (1994). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Skehan, P. (1988). 'Language testing: part 1'. *Language Teaching* 21: 211-221.
- Smith, K.L. (1988). 'The applied linguistics of teacher talk'. *Hispania* 71:681-85.
- Snow, C.E. (1972). 'Mothers' speech to children learning language'. *Child Development* 43: 549-565.

- Snow, C.E. (1977). 'The development of conversation between mothers and babies'. *Journal of Child Language* 4: 1-22.
- Snow, C.E. y C. Ferguson (eds.) (1977). *Talking to Children: Language Input and Adquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soederfeldt, B. Et al. (1997). 'Signed and spoken language perception studied by positron emission tomography'. *Neurology* 49: 82-87.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Spolsky, B. (1978). *Approaches in Language Testing*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Spolsky, B. (1988). 'Bridging the gap: a general theory of second language learning'. *TESOL Quarterly* 22: 377-96.
- Spolsky, B. (1994). 'Comprehension testing, or can understanding be measured?'. En G. Brown et al. (eds.), *Language and Understanding*. Oxford: O.U.P:139-152.
- Spolsky, E. y E. Schaubert (1986). *The Bounds of Interpretation: Linguistic Theory and Literary Text*. Stanford: Stanford University Press.
- Sporleder, R. (1998). *A Comparison of Three Approaches to Literacy Acquisition: Traditional Phonics, Whole Language, and Spelling before Reading (First Grade)*. Tesis Doctoral. Montana State University.
- Standler, M. y P. Kruse (1994). 'Gestalt theory and synergetics: from psychological isomorphism to holistic emergentism'. *Philosophical Psychology* 7/2: 211-226.
- Stansfield, C.W. y D.M. Kenyon (1992). 'The development and validation of a simulated oral proficiency interview'. *Modern Language Journal* 76: 129-141.
- Statman, S. (1992). 'Convergent examinations and the divergent student'. *System, and Literary Text*. Stanford: Stanford University Press.
- Stavans, I. (2000). 'El mundo hispano hablará Spanglish'. *El País*, 2 de enero.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Stern, H.H. (1984). 'The immersion phenomenon.' *Language and Society*. Ottawa: Ministry of Supply and Services: 4-7.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Straight, S. (1980). 'Auditory versus articulatory phonological processes and their development in children'. En G.H. Yeni-Komshian, J.F. Kavanah y C.A. Ferguson (eds.) *Child Phonology 1: Production*. New York: Academic Press.
- Sturt, P. M. Pickering y M. Crocker (1999). 'Structural Change and reanalysis difficulty in language comprehension'. *Journal of Memory and Language* 40: 136-150.
- Sven, L.M. et al. (1999). 'Phonotactic and prosodic effects on word segmentation in infants'. *Cognitive Psychology* 38/4.
- Swaffar, J. (1989). 'Competing paradigms in adult language acquisition'. *The Modern Language Journal* 73: 301-312.
- Swaffar, J., K. Arens y H. Byrnes (1991). *Reading for Meaning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Swain, M. y S. Carroll (1987). 'The immersion observation study'. En Harley et al. (eds.), *The Development of Bilingual Proficiency: Final report, II: Classroom Treatment*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- Swain, M. (1977). *Future Directions in Second Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sweet, H. (1899/1964). *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*. London: Oxford University Press.
- Swinney, D. (1979). 'Lexical access during sentence comprehension: (re)consideration of context effects'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18: 399-412.
- Swinney, D. y A. Cutler (1979). 'The access of processing of idiomatic expressions'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18: 553-534.
- Taft, M. (1979). 'Recognition of affixed words and word frequency effect'. *Memory and Cognition* 7: 263-272.

- Taft, M. y K. Forster (1975). 'Lexical storage and retrieval of prefixed words'. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 14: 638-647.
- Tann, C. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas de la escuela primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Morata.
- Tardiff, C. (1994). 'Classroom teacher talk in early immersion'. *Canadian Modern Language Review* 50/3: 466-81.
- Tejada Molina, G. (1991). *Me and You 1. Guía didáctica: inglés para alumnos de primaria (8-18)*. Granada: I.C.E. Universidad de Granada.
- Tejada Molina, G. (1992). *Input, interacción y adquisición del inglés como lengua extranjera en el aula: fase de acceso*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Tejada Molina, G. (1993a). 'Las primeras manifestaciones lingüísticas de inglés a un grupo de niños de nueve años de edad'. En Fernández-Barrientos Martín, *Actas de las Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada 2*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Tejada Molina, G. (1993b). 'La primeras unidades en la enseñanza de lenguas extranjeras'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 1/1: 11-18.
- Tejada Molina, G. (1994). *Me and You: Diseño curricular de inglés para principiantes*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Tejada Molina, G. (1996). 'Little red riding grammar went to school or mixing codes, skills and notions in discourse'. En *The Grove*, 4 extraordinario, Universidad de Jaén: 223-234.
- Tejada, G. y J. Nieto (1996). 'Oral Communication'. En McLaren N. y D. Madrid (1996), *A Handbook for TEFL*. Alicante: Marfil.
- Tenbrink, T. (1984). *Evaluación: Guía practica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Terrell, T. (1977). 'A natural approach to second language acquisition and learning'. *Modern Language Journal* 61: 325-333.
- Terrell, T.D. (1980). *The Natural Approach to Language Teaching: An Update*. University of California, Irvine, Mimeo.
- Thornbury, S. (1996). 'Teachers research teacher talk'. *ELT Journal* 50/4: 279-288.

- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages, a Historical Sketch*. Washignton, D.C.: Georgetown University Press.
- Toth, M. (1995). *Children Games*. Oxford: Heinemann.
- Turkevich, L. (1972). 'Suggestology'. *Russian Language Journal* 26:83-84.
- Turvey, M.T. (1977). 'Preliminaries to a theory of action with reference to vision'. En R.E. Shaw y J.D. Bransford (eds.) *Perceiving, Acting, Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tyler, L.K y Wessels, J. (1983). 'Quantifying contextual contributions to word recognition processes'. *Perception and Psycholinguistics* 34: 405-20.
- Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language: a Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). 'The communicative approach revisited'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 4/2: 5-7.
- Van Ek, J.A. (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Estrasburgo: Longman.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Van Patten, B. (1986a). 'The ACTFL Proficiency Guidelines: Implications for Grammatical Accuracy in the Classroom?'. *Studies in Second Language Acquisition* 8: 56-67.
- Van Patten, B. (1986b). 'Second language acquisition research and the learning/teaching of Spanish: some research findings and implications.' *Hispania* 69: 209-16.
- Van Patten, B. (1991). 'The foreign language classroom as a place to communicate'. En B. Freed (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, Mass.: D.C. Heath and Company.
- Velázquez Barnes, M.A. (1997). 'Practical ideas for using vocabulary in the classroom'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 5/1: 47-50.
- Vennemann, T. (1974). 'Words and syllables in natural generative grammar'. En A. Bruck et al. (Eds), *Papers from the parasession on natural phonology*. Chicago: Chicago Linguistic Society.

- Vespoor, M. y H. Winitz (1997). 'Assesment of the Lexical Input Approach for Intermediate Language Learners'. *IRAL* 35/1: 61-75.
- Vigliocco, G. y J. Nicol (1998). 'Separating hierarchical relations and word order in language production: is proximily concord syntactic or linear?'. *Memory and Cognition* 68: 13-29.
- Vigotsky L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vitevitch, M. y P. Luce (1999). 'Probabilistic Phonotactics and neighborhood activation in spoken word recognition'. *Journal of Memory and Language* 40/3: 374-408.
- Walker, (1985). *Doing Research: A Handbook for Teachers*. London: Methuen.
- Watson, J. (1995). 'Teacher talk and pupil thought'. *Educational Psychology* 15/1: 57:68.
- Wehner, T. y M. Stadler (1994). 'The cognitive organization of human errors: a Gestalt theory perspective'. *Applied Psychology: An International Review* 43/4: 565-584.
- Weiland, E. (1993). 'Word utterance and utterance meaning'. *Journal of Pragmatics* 20: 253-68.
- West, M. (1926). *Bilingualism*. Calcutta: Bureau of Education.
- West, M. (1933). *On Learning to Speak a Foreign Language*. London: Longmans Green.
- West, M. (1938). *New Method Composition*. London: Longmans Green.
- West, M. (ed.) (1953). *A General Service List Of English Words, with Semantic Frequencies and Supplementary Word List for the Writting of Popular Science and Technology*. London: Longsman Green.
- Wexler, M. S. Kosslyn y A. Berthoz (1998). 'Motor Processes in Mental rotation'. *Cognition* 681.
- Wheeler, G. (1993). 'Making fundamental changes in education: Is whole-language feasible?'. *TESL Canada Journal* 13/1: 87-94.
- White, R. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Applied Language Studies, Oxford: Blackwell.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.

- Wiersma, W. (1986). *Research Methods in Education: An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. London: Harper Collins Publishers.
- Willis, J. y D. Willis (eds.) (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*, Bath: Heinemann.
- Wilson, D. y D. Spencer (1993). 'Linguistic form and relevance'. *Lingua* 90:1-25.
- Winitz, H. (1981). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers, Inc.
- Winter, R. (1982). 'Dilemma analysis: a contribution to the methodology for action research'. *Cambridge Journal of Education* 3/12: 161-170.
- Winter, R. (1987). *Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work*. Aldershot: Avebury.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. Barcombe, Lewes: The Falmer Press.
- Woods, D. (1989). 'Studying ESL teacher's decision-making: rationale, methodological issues and initial results'. *Carleton Papers in Applied Language Studies* 6: 107-123.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (1997). *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wyld, H.D. (ed.) (1913). *The Collected Papers of Henry Sweet*. Oxford: Clarendon Press.
- Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang L. y T. Givón (1997). 'Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition'. *Studies in SLA* 19/2, special issue: *Testing SLA Theory in Research Laboratory*. 173-194.

- Young, L. y B. Fitzgerald (1982). *Listening and Learning Lectures*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Yule, G. (1997). *Referential Communication Task*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yvry, R. y L. Robertson (1997). *The Two Sides of Perception*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Zaro, J. (1995). 'El eclecticismo como culminación: los métodos en la enseñanza de las lenguas extranjeras'. *Greta, Revista para profesores de inglés* 3/1: 9-16.

6.2. Estudio 1: la percepción y la comprensión en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: estudio longitudinal de un grupo de principiantes de primaria

6.2.3.1. La percepción/compreensión en el período silencioso

6.2.3.1.6. Quinta clase: transcripción (Vídeo 0: 00-0: 30)

• Secuencia 1: Ruptura con la L1 y toma de contacto con la L2

T: Ok* stand up** this is your

fifth lesson***

Rocío* come here***

in a circle

Hello*I'm the teacher** what's

your name?

(lanza la pelota a un alumno)¹

ANT: Hello* I'm²* Antonio

(lanza la pelota)

D: Hello* I'm* David

(lanza la pelota)

E: Hello* I'm* Elena

(lanza la pelota)

M: Hello* I'm* Mónica

T: Laura!* hello!* come in!

(llega tarde a clase)

• Secuencia 2: Total Physical Response.

T: Stand up!³

SS: (Respuesta corporal)

T: Walk!

SS: (Respuesta corporal)

T: Quickly!

SS: (Respuesta corporal)

T: Point to the ceiling!

SS: (Respuesta corporal)

T: Point to the floor!

SS: (Respuesta corporal)

T: Point to the window!

SS: (Respuesta corporal)

T: Point to the wall!

SS: (Respuesta corporal)

T: Touch the wall!

¹ Una forma de llamar la atención del alumno, reducir el filtro afectivo y dinamizar la actividad.

² Hemos enfatizado en el hecho de pronunciar la nasal final "m" apropiadamente. Se concentran en ello.

³ Las instrucciones se realizan en grupo al principio.

	SS: (Respuesta corporal)
T: Touch the floor!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Touch my table!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Touch the window!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to the door!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to the lamp!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to the teacher!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to you!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to me! ⁴	
	SS: (Dudan, Respuesta corporal)
T: Point to you!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to me!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to you!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to the ceiling!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Sit on the floor!	
	SS: (Dudan)
T: Sit on the floor!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Touch your nose!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Touch your mouth!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Touch your ears!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Stand up and walk!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Very good ** sit down ⁵	

⁴ Fallo en el proceso interpretativo, ya que al percibir *me*, interpretan *yo*, lo cual denota que la interpretación del mensaje depende mucho de los modelos mentales, como ya se ha tratado en la primera parte de la Tesis.

• **Secuencia 3: Combinaciones de órdenes.**

(Hemos extendido rotuladores de colores en el suelo y los niños están colocados alrededor)

T:Esperanza**Can you please take**the
red pen**red*** and put it on your
head?***very good*** sit down

E: (Respuesta corporal)⁶

T:Guillermo please** take*
the yellow pen*** and give
it to me***

Thanks

G: (Respuesta corporal)

T: (ehh)*David** Can you please
*take** the green pen?***

no* that's***

D: (Respuesta corporal)

green!*** and put it on my table

Thank you

T: Laura* will you please*take*
the black pen** and give it to

Elena?

L: (Respuesta corporal)

Thank you

T: Mónica* please take* the pink
pen

pink** pink!⁷

el color de la pantera* pink!

(...)

M: (No lo comprende)

Antonio** give it to Mónica

ANT: (Respuesta corporal)

T: Ana please** take an orange
pen***

A: (Respuesta corporal)

now* put it* on your head

A: (Respuesta corporal)

now* put it on my table

Thank you

A: (Respuesta corporal)

T: Antonio** will you please
take* the purple pen?

no**purple*** yes* that's it

ANT:(Incorrecta/correcta)

put it on your desk

⁵ Con cuatro horas de inglés reconocen varios verbos que combinamos con variedad de léxico del entorno.

⁶ Los niños comprenden las instrucciones de modo global: no hay necesidad de producir con lentitud.

⁷ Insisto en hacer comprender e interpretar las instrucciones.

êÂ

⁸ Nos encontramos ante un caso de fallo interpretativo similar al anteriormente comentado.

⁹ No se había introducido *box* antes y quería comprobar que la niña era capaz de interpretar el significado por el contexto.

¹⁰ Diversión asegurada: los niños son muy creativos.

bjbjĩ ýĩ

$$\neg \tilde{a} \quad z$$

¹¹ El apoyo visual para cualquier actividad es aconsejable, como también lo es permitir que ´toquen´ el lenguaje con las manos.

ò

¹² Combinación de instrucciones.

silencioso

anscripción (Vídeo 0: 00-0: 30)

a de contacto con la L2

tand up** this is your

fifth lesson***

e here***

a circle

acher** what's

ANT: Hello* I'm * Antonio

(lanza la pelota)

llo* I'm* David

- **lota)**

E: Hello* I'm* Elena

a la pelota)

M: Hello* I'm* Mónica

T: Laura!* hello!* come in!

¹³ Apoyo visual.

e)

Response.

T: Stand up!

SS: (Respuesta corporal)

k!

SS: (Respuesta corporal)

y!

espuesta corporal)

: Point to the ceiling!

SS: (Respuesta corporal)

¹⁴ Selección de verbos variada.

floor!

rporal)

window!

orporvid** touch the elephant

***and the parrot

D: (Respuesta corporal)

T: Antonio* please* point to the

elephant ** excellent!*** sit down

ANT: (Respuesta corporal)

T: Guille** touch* the giraffe

very good

G: (Respuesta corporal)

T: Rocío*** touch the dog

Excellent

R: (Respuesta corporal)

T: Mónica** touch the lion**

no** that's the duck*** the

lion

very good

M: (Respuesta corporal errónea)

M: (Respuesta corporal)

T: Any problems?* No problems?

Ok

• **Secuencia 7: Dictado de símbolos.**

(Se entrega a los alumnos una hoja numerada del 1 al 10)¹⁵

T: Are you ready?

ok* number one¹⁶** one* draw*

a ruler

SS: (Respuesta corporal)

T: Number two!** draw a man*

a man

SS: (Respuesta corporal)

T: Number three!*** draw* a

girl*** a girl*** Antonio!

you don't know "girl"?** No?

SS: (Respuesta corporal)

T: Number four!*** Can you

please draw* a rubber*** a rubber

SS: (Respuesta corporal)

T: Number five!*** draw a

sharpener***a sharpener

(si no lo sabeis lo dejais en

blanco)

SS: (Respuesta corporal)

T: Number seven

SS: Six!

¹⁵ Se repasa y comprueba la adquisición de vocabulario.

¹⁶ Aprovechamos para repasar los números cardinales que conocen.

T: Number six!*** will you please
draw** a pencil**** a pencil

SS: (Respuesta corporal)

T: Number eight

SS: seven!

T: Seven*** draw * a book
a book

S: Un libro

T: Number eight* will you
please draw** a giraffe?

S: ¡No soples!

SS: (Risas)

S: ¡Jó qué difícil!

S: Ni siquiera me cabe

SS: (Risas)

T: Will you please* draw* a
snake? **a snake

SS: (Respuesta corporal)

T: And now** finally** the last
one is* an elephant

T: I repeat all of them¹⁷

• Secuencia 8: The Jungle/La Jungla¹⁸

Desde la clase nos trasladamos a la jungla mediante una máquina del tiempo imaginaria, donde la expedición de pequeños exploradores se encontrará con toda clase de animales.

(Los niños están en la máquina del tiempo)

T: Come in***stand up!

ok**let's go to the jungle!

walk!

SS: (Respuesta corporal)

T: Run!¹⁹

SS: (Respuesta corporal)

Run!

Stop!

SS:(Respuesta corporal)

T: Listen!

SS: (Respuesta corporal)

T: Look!

¹⁷ Se vuelve a repetir todo el dictado para comprobar. Los niños no han comprendido todas las secuencias lingüísticas a modo de *input*, sino que han percibido los elementos léxicos que se les pedía que dibujaran, ya que sus mentes estaban predispuestas a percibirlos acústicamente. Así, de la secuencia 'Will you please draw a snake?', perciben *snake*, y lo demás se queda en un río de sonidos que aún no logran comprender, pero que interpretan dentro del contexto de la actividad.

¹⁸ Tejada (1994).

¹⁹ Se pueden utilizar todas las acciones que conocen y sus combinaciones.

T: David**What is it?
 SS: (Respuesta corporal)

T: Snake!
 D: Snake²⁰

Let me see the snake!
 SS: (Respuesta corporal)²¹

T: Is it* long* or short?²²
 SS: Long!!!

T: What colour it it?
 SS: Green!

T: Ok* walk
 SS: (Respuesta corporal)

T: Jump***jump*jump!
 SS: (Respuesta corporal)

T: Stop!
 SS: (Respuesta corporal)

T: Listen!
 SS: (Respuesta corporal)

T: What is it* Elena?
 E: /cocodril/²³

T: A crocodile!
 let me see * the crocodile!
 SS: (Respuesta corporal)

T: Is*is*is the crocodile's
 mouth*** big* or small?
 SS: Big!!

T: Big * and* what colour*
 is the crocodile?
 SS: Green!

T: Green!** ok* let's go!
 Walk!***
 Run!*** run*run*run*run*run
 SS: (Respuesta corporal)

T: Hop*hop*hop*hop*
 SS: (Respuesta corporal)

T: Stop!
 SS: (Respuesta corporal)

T: Ana* what is it?
 A: Giraffe

²⁰ Se producen palabras aisladas que han oído constantemente de boca del profesor y que su cerebro recupera como parte del lenguaje pasivo que poseen almacenado en la memoria.

²¹ Imitan los movimientos y sonidos de los animales.

²² Aprovechamos para hacer preguntas sobre todo lo que puedan responder con palabras aisladas.

²³ Interferencia de L1.

T: Sorry?

A: Giraffe!

T: Let me see the giraffe!

SS: (Respuesta corporal)

T: Ok* all right* What colour is it?

SS: Yellow*** and black

T: OK* is it* beautiful* or ugly?

SS: Beautiful

T: Very good**go!*walk!

SS: (Respuesta corporal)

T: Look!

SS: (Respuesta corporal)

T: Mónica* What is it?

M: Monkey!

T: A monkey!* let me see the monkey!

SS: (Respuesta corporal)

T: Stop!

SS: (Respuesta corporal)

T: What colour* is a monkey?

SS: Brown

T: Brown**is it beautiful?

SS: Beautiful!

T: Yes* it's beautiful
go ** walk!* walk*walk*

SS: (Respuesta corporal)

T: Look!

SS: (Respuesta corporal)

T: Is it a lion?***
Is it a lion**yes* or no?²⁴

SS: Yes!

T: What colour*is a lion?

SS: Brown

SS: And yellow

T: Is it dangerous?

SS: Yes!

T: And*is it big?

SS: Yes!

T: Ok* let me see a lion!

SS: (Respuesta corporal)

T: Ok* go* go**

SS: (Respuesta corporal)

²⁴ Han tardado en percibir la pregunta por que hemos cambiado la forma habitual, pero han logrado interpretarla.

T: Stop

SS: (Respuesta corporal)

T: Let me see a***

what**Guillermo *what?

G: Cat

T: A cat*let me see a cat

SS: (Respuesta corporal)

T: Is it *big *or small?

SS: Small!

T: Ok* let's go back*to class

go* in the time machine²⁵

SS:(Respuesta corporal)

6.2.3.2. La percepción/compreñión en el período de producción: Entrevistas orales: cuatro pruebas a lo largo del curso.

6.2.3.2.1. Primera muestra de entrevistas orales: noviembre (0: 30-0: 36).

♦ ALUMNO 1

• Secuencia 1

T: Ana** come here

A: (Respuesta corporal)

T: Sit down* please

A: (Respuesta corporal)²⁶

T: No** sit down here

sit down here

A: (Respuesta corporal)

T: Hello* how are you?

A: Fine* thank you* and you?

T: I'm fine* thanks

What's your name?

A: I'm Ana

T: And* how old are you?

A: I'm eight

T: D'you live in Jaén?

A: Yes

• Secuencia 2

T: Yes*** good

all right** Ana

²⁵ Su imaginación les permite pensar que vuelven de la jungla.

A: ¿Me siento ya?

T: No* you stay here
take** will you please take
the blue pen?

A: (Respuesta corporal)

T: Aha!** give it to me

A: (Respuesta corporal)

T: And now** will you please
take the orange pen?
now* what colour* is this pen?

A: (Respuesta corporal)

A: Green

T: Aha!* D'you like it? ²⁷
is it beautiful?

A: Yes

T: Yes*** what colour* is
this one?

A: Purple²⁸

T: aha!** purple

• Secuencia 3

ok*** what's this?

A: Monkey

T: And*** what's this?

A: Giraffe

T: A giraffe** and* what's this?

A: Elephant

T: Can I see* a crocodile?

A: (Respuesta corporal)

T: Ok** Can a I see* a snake?

A: (Respuesta corporal)²⁹

• Secuencia 4

T: Very good** excellent!
now* point* to the short man

A: (Respuesta corporal)

T: Excellent!

Touch your back

A: (Respuesta corporal errónea)

²⁶ Percibe 'sit down' y lo asocia con 'sit down at your desk', lo que significa que hay un fallo de interpretación del mensaje debido a la costumbre de realizar la acción de sentarse en su pupitre cada vez que oye ese mismo mensaje.

²⁷ Parafrasear para conseguir acercarnos al esquema mental del alumno, y ayudarle a interpretar el mensaje.

²⁸ Producción de palabras aisladas -one word stage-.

²⁹ Comprobamos que la alumna percibe la diferencia de significado entre 'Can I see a snake?' e 'Is this a snake?', aunque siempre desde una interpretación global.

No* that's your tummy
your back ***very good
Touch your shoulders

A: (Respuesta corporal)

A: (Respuesta corporal)

T: Open your mouth

A: (Respuesta corporal)

T: Show me your tongue

A: (Respuesta corporal)

T: Good*** now* show me your teeth

A: (Respuesta corporal)

T: Good** sit down***
thank you

◆ ALUMNO 2

• Secuencia 1

T: Point* to the man

E: (Respuesta corporal)

T: Excellent** now* point* to
the small dog
excellent!

E: (Respuesta corporal)

T: What colour* is the elephant?

E: Pink* white **and blue

T: And blue*** very good
ok*** what's this?

E: Monkey

T: A monkey*** excellent
can I see* a monkey?

E: ¿Eh?

T: Can I see*** the monkey?

E: (Respuesta gestual)

T: Excellent
What's this?

E: Dog

◆ ALUMNO 3

• Secuencia 1

T: Put* the pencil *on my head

E: (Respuesta corporal errónea)

T: My head!³⁰

R: (Respuesta corporal errónea)

³⁰ Relación de "my" con "su": no distingue aún el determinante o bien no percibe nada más que *head* e interactúa en el proceso de interpretación con un modificador a su gusto.

T: My head!

R: (Respuesta corporal errónea)

T: No* that's your mouth
my head!*** my head!

R: (Risas)

Roci*This is your head!
that's your head
Which is my head?

R: (Respuesta corporal errónea)

T: No** that's your head
that's your hair

R: (Risas)

T: Rocio* this is my head
no** my head** my head***
very good

R: (Risas)³¹

• Secuencia 2

T: Roci** please *take the
yellow pen

R: (Respuesta corporal)

T: Good*** put it** between the
orange pen* and the green pen

R: (Duda)

This* is the orange pen***
between* the orange *and the
green pen

R: (Respuesta corporal)

• Secuencia 3

T: No *like that*** yes
ok*** look for the crocodile
(busca en unas *flashcards*)
Quickly*** quickly quickly

R: (Respuesta corporal)

R: No hay ninguno

T: Yes* there's one***
It must be somewhere

R: ¡Aquí!

T: The last one!
Ok** very good** what colour
is it?

R: Green

T: Green** d'you like* crocodiles*
or not?

³¹ La persistencia de esta alumna ratifica que no se percibe si no se 'quiere', ya que percibe las estructuras lingüísticas de acuerdo con las estructuras mentales en las que se encuentra en ese momento.

R: Bad³²

T: Yes* they are bad!** they
are bad!
very good** Can I see* a crocodile?
Can I see* a crocodile?

R: (No entiende)

T: Let me see the crocodile!³³

R: (Respuesta gestual rápida)

T: Let me see a snake

R: (Respuesta gestual)

T: Very good** let me see the
elephant

R: (Respuesta gestual)

T: Very good* let me see the
monkey

R: (Respuesta gestual)

T: Let me see a fish****

♦ ALUMNO 4

• Secuencia 1

T: Show me your feet!

D: (Respuesta corporal)

T: Open your mouth!

D: (Respuesta corporal)

T: Show me your tongue

D: (Respuesta corporal)

T: Touch your ears

D: (Respuesta corporal)

T: Touch your hair

D: (Duda)

T: Hair! touch your head

D: (Respuesta corporal)

T: Touch your hair!

D: (Respuesta corporal)

T: Ah! point to my hair

D: (Respuesta corporal)

T: Touch my ear

D: My?³⁴

T: Yes** my ear

³² Respuesta interesante, ya que va más allá de una respuesta *yes/no* que corresponde a tal pregunta. Sin embargo, eso no quiere decir que la competencia lingüística de la alumna sea superior, ya que la respuesta sigue estando dentro de la etapa telegráfica, aunque sí da muestras de iniciativa propia.

³³ Reconoce esta última estructura y no la anterior.

³⁴ Comprueba que ha percibido correctamente.

D: (Respuesta corporal)

T: Touch* the window

D: (Respuesta corporal)

T: Turn around

D: Turn around (duda)(Respuesta corporal)

T: Good* sit down**

Sit down here!

6.2.3.2.2. Segunda muestra de entrevistas orales: enero (0: 36-0: 42).

♦ ALUMNO 1

• Secuencia 1

T: How many* windows* are there
in class?

E: Two

T: Two** and* how many teachers?

E: There are *** there is one³⁵

T: Very good* now *we are there
now* we are there!***

• Secuencia 2

T: Is the fox* dangerous?

E: Yes

T: And* is it* intelligent?

E: Yes

T: Yes* very intelligent** give
it to me***

E: (Respuesta corporal)

• Secuencia 3

Thanks*** something else

Which is* from here** your
favourite* food?*** Which is your
favourite food?

(le da tarjetas)

E: (Enseña una)

T: Soup?*** you like soup?

E: No³⁶

T: No

Let me see***d'you like***
d'you like* salad?

E: Yes

T: Yes?*** What is there*

³⁵ Rectifica por sí solo: equivocación y no error. Interpreta el mensaje.

³⁶ La respuesta de la alumna ratifica que no ha interpretado la pregunta correctamente.

in the salad?*** What's this?

E: /Kiu**Kiu***kiukamba/³⁷

T:(Risas) and* what's this?

E: Tomatoes

T: Tomatoes!** and this?

E: Le**le**letucce

T: Letucce!** very good *
excellent!

• Secuencia 4

Now* from these two* balls

give me* the big ball

give it to me

E: (Respuesta corporal)

thank you***very good

♦ ALUMNO 2

• Secuencia 1

T: Roci*** can you come

please?

sit down

R: (Respuesta corporal)

hello* how are you?

R: Well** thank you

T: What's your name?

R: My name* is* Rocío

T: Can you speak* louder?

(gesticulando)

how old* are you?

R: (Duda) Ahh!³⁸

³⁷ Muy difícil de pronunciar y recordar. Interferencia de sonidos de L1.

³⁸ La situación de duda de la alumna ratifica que ha percibido la pregunta de modo global y que le suena

T: Ahh!

R: I'm ***seven

T: Seven**seven*are you happy?

R: Yes!

T: Yes** very good* you are happy!
that's excellent* Roci

- **Secuencia 2**

Roci** you tell me
stand up!

R: (Respuesta corporal)

T: Point* to the ceiling!³⁹

T: Five* six* seven***

(mirando al resto de la clase)

SS: Eight!!

T: So* there are***?

R: Nine*eight!!

T: How many* teachers* are
there?

R: There is* one

T: How many* windows?

R: There is* one

◆ ALUMNO 3

• Secuencia 1

T: Ok** D'you live* in Jaén
or in Córdoba?

A: Jaén

T: In Jaén* ok* Ana
point to me!

A: (Respuesta corporal)

T: Point to you

A: (Respuesta corporal)

T: Point to *the teacher

A: (Respuesta corporal)

T: Point to me

(risas)

A: (Respuesta corporal)

T: Point to* your nose

A: (Respuesta corporal)

T: Point to your* mouth⁴²

A: (Respuesta corporal)

T: Stand up

A: (Respuesta corporal)

T: Point to* the ceiling

A: (Respuesta corporal)

T: Touch* your tummy

A: (Respuesta corporal)

T: Show me* your back

A: (Respuesta corporal)

T: Show me* your teeth

A: (Respuesta corporal)

T: Show me* your tongue

A: (Respuesta corporal)

T: Point* to Rocio's feet

completa y correcta.

, pero

and* what* month* is it?

D: Ehm***March

T: March** it's March***

excellent

How old are you?

D: I'm nine

T: Nine** you are nine***

Excellent!

• Secuencia 3

T: David* touch your nose

D: (Respuesta corporal)

T: Touch your ears

D: (Respuesta corporal)

T: Touch* my nose

D: (Respuesta corporal)

T: Touch your hair

D: (Respuesta corporal)

T: Touch my hair

D: (Respuesta corporal)

T: Ok* turn** turn around

ok* stop*** excellent⁴⁵

D: (Respuesta corporal)

• Secuencia 4

T: David* ehm*** what's this?

D: It's* an icecream

T: It's* an icecream

d'you like* icecreams?

D: Yes

T: Yes** you like* icecreams!

and*** what's this?

D: A cookie

T: A cookie!** d'you like*

cookies?

D: Yes!

T: Yes!** I love* cookies!

and this* what's this?

D: (Duda)

T: Is it* a cookie?

⁴⁴ Rectifica la equivocación ante nuestra respuesta gestual de desaprobación: respuesta mecánica, lo cual ratifica que aún no ha asimilado este tipo de respuestas y necesita más práctica.

⁴⁵ No parece que haya ningún problema con la comprensión de las instrucciones y, por lo tanto, las respuestas corporales son satisfactorias. Además, hemos comprobado que percibe ya la diferencia acústica y de significado entre *my* y *your*.

D: No

T: Is it* an animal?

D: Yes

T: Is it* an elephant?

D: No⁴⁶

T: No** is it* a bird?

D: (Sonríe)⁴⁷

T: (Risas) Yes* this is* a bird
it's a bird* ehm**** What's this?

D: A rabbit

• Secuencia 5

T: A rabbit!* what's* a rabbit*
like?

D: Ehm** brown* and white

T: Yes* and **** long ears**
or* short ears?

D: Long

T: Long ears** very good****
excellent

• Secuencia 6

Tell me**** ehm**** which is*
your favourite** fruit

D: (Busca en las tarjetas)

Let me see**** this one?****
this is your favourite?

D: Yes

T: And* what is this?

D: An orange⁴⁸

T: An orange!* and what colour
is it?

D: Orange

T: Orange yes****put it here

D: (Respuesta corporal)

• Secuencia 7

T: Ok* now** more difficult
let me see**how many****
How many*how many lemons*
are there?

⁴⁶ Aunque no sabe lo que es *bird*, es capaz de ir aproximándose dentro del campo léxico, es decir interpreta el mensaje.

⁴⁷ Se deja influenciar por la profesora: no consigue evocar la palabra.

D: Eight

T: Eight** very good
and** how many* trees* are there?

D: Eight

T: Eight trees***and* how many
cakes are there?

D: Nine

T: There are nine***there are
nine*cakes*** very good* and*
How many* windows* are there
in this class?

D: Ehm***(piensa)⁴⁹

T: How many windows* are there?
how many?***one or two?

D: One

T: There is one** yes or no?

D: Yes

• **Secuencia 8**

T: Now** you are going to read*
Read
(muestra tarjetas con palabras impresas)⁵⁰
What's this?

D: Bus

T: Bus* excellent* it's a bus
and this?

D: Door

T: Door* very good***
and this?

D: Bed

T: A bed*** and this?

D: Clock

T: A clock***and this?

D: Scarf

T: Yes it's a scarf***
What's a scarf?*do you know?
no?

⁴⁸ Reconoce cuándo debe utilizar el artículo indefinido y cuándo no.

⁴⁹ Comprende pero no usa *there is*, lo que evidencia que presta más atención al contenido léxico-nocional que a la forma. El lenguaje o respuestas telegráficas son muy frecuentes en esta fase de aprendizaje como se está evidenciando en el presente estudio.

⁵⁰ Pretendo comprobar el nivel de percepción visual que están adquiriendo, es decir, si pueden evocar la forma escrita de los elementos léxicos con los que hemos trabajado de forma pasiva en clase anteriormente.

(le enseña el dibujo)

Ok* a scarf* and this?

what's this?

D: Sun

T: Sun* very good** you read

very well*** and this?

D: Orange

T: Orange*** very well

excellent

• Secuencia 9

Finally*** from here***

look for* a woman

D: A woman? (busca el muñeco)

T: Yes** a woman***

Let me see

D: Woman

T: A woman**is this* a woman?

is this a woman* David?

D: No

T: No* this is not* a woman

let me see *the woman

let me see**yes this is

a woman**are you a woman?

are you a woman?***are you

a woman* or a boy?

D: (Respuesta corporal)

D: A boy

T: Am I a woman* or a boy?

D: A woman

• Secuencia 10

T: A woman*** excellent

finally*** from this picture***

if I can open it***

Who's* Peter's** grandmother?

(árbol genealógico)

D: María

T: Maria* is Peter's* grandmother

and who's* Mike's* brother?

D: Jack

T: No* Jack is* Mike's* grandfather

who is Mike's***brother?

D: Brother**Tom

T: No* Tom is***

D: Father⁵¹

T: Father*and I said* brother

D: Bob

T: No* Bob* is Mike's uncle**

Peter* is Mike's brother

D: Ahh!

T: Ahh!* e i o u ***very good

ok* excellent

We finished*sit down*thank you

D: (Respuesta corporal)

◆ ALUMNO 2

• Secuencia 1

T: Ana** come here***

It's your turn***

Hello* how are you* today?

A: Fine* thank you* and you?

T: I'm* very well

ehm*** Ana* what's today?

A: It's Friday

T: And* what* month* is it?

A: March

T: March***and* where d'you live?

A: I live in Jaén

T: Aha!* you live* in Jaén

d'you live* in Madrid?

A: No* it isn't⁵²

T: No* it isn't no ***

D'you live* in Madrid?

A: No* I do

T: I***

A: I don't!⁵³

• Secuencia 2

T: I don't* very good

I don't

ehm*** touch my shoulder

⁵¹ Interferencia intralingual (father/brother).

⁵² Respuesta mecánica: hipergeneralización. Consigue dar con la forma correcta tras una reincidencia e insistencia del profesor. Evidencia interés tanto por el contenido como por la forma.

- A: (Respuesta corporal)
- T: Touch your head
- A: (Respuesta corporal)
- T: Point to the door
- A: (Respuesta corporal)
- T: Point to the blackboard
- A: (Respuesta corporal)
- T: Let me see a fish
- A: (Respuesta corporal)
- T: Let me see a bird
- A: (Respuesta corporal)

- **Secuencia 3**

- T: Excellent**now*from these
balls**take the small ball**
and put it on your head
- A: (Respuesta corporal)
- T: and* put it back* on the table⁵⁴
- A: (Respuesta corporal)
- T: Excellent***
from here *** take a man
- A: (Respuesta corporal)
- T: Yes* yes yes** that's a man
- (interrupción de Guillermo)(...)

- **Secuencia 4**

- T: From these transports***
look for* the aeroplane
- A: (Respuesta corporal)
- T: Good** what's it like?
- A: It's black⁵⁵
- T: Black?!
- A: ¡Uy! White
- T: (Risas) It's white
- A: It's *** very windows⁵⁶
- T: Sorry?
- A: It's very windows
- T: Many** windows

⁵³ Interesante la secuencia de respuesta y el acercamiento progresivo a la forma correcta, rechazando la respuesta anterior y así sucesivamente: monitorización por acercamiento.

⁵⁴ Combinación larga de secuencias lingüísticas.

⁵⁵ Interferencia de L1 -black/blanco-.

⁵⁶ Interferencia intralingual -very/many-.

⁵⁷ No ha pensado. Se ha dejado llevar por la profesora.

⁵⁸ Los alumnos no reconocen visualmente las tarjetas.

bjbjýĭ ýĭ

in this class?

A: There is* one⁵⁹

T: There is one* excellent

- **Secuencia 7**

(abrimos poster con árbol genealógico)

Tell me**who is* Peter's* sister?

A: Jennie

T: Jennie** and who's* Peter's* mother?

A: Susan

T: Susan** and* who's* Peter's uncle?

A: Bob

T: And* who's* your father?⁶⁰

A: (Sonrie) Anthony

T: Good** excellent!

Ana** we're finished**thank you

♦ **ALUMNO 3**

- **Secuencia 1**

T: You are going to read
some words* for me
what's this?

ANT: Clock

T: Clock*** and this?

ANT: Scarf

T: Very good* and* what's the
meaning of* scarf?

ANT: Bufanda

T: Very good!*** excellent!
and this?

ANT: Sun

T: And* what's the meaning?

ANT: Sol

T: Very good* and this?

⁵⁹ Comprobamos que la alumna percibe y sabe usar la diferencia entre 'there is' y 'there are' aunque no sea consciente de los elementos que componen tales fragmentos lingüísticos. Tan sólo sabe que un fragmento se usa cuando se refiere a una sola cosa y el otro cuando hay más de una.

T: Good*** and this? ANT: Orange

T: This is difficult**and this? ANT: Clock

T: ¡Ah!*** ANT: /kei/

k*k*key ANT: Key

T: And* what's the meaning of* key? ANT: Llave

• Secuencia 2

T: Very good** excellent
and how many cups* are there?
(mostramos tarjetas) ANT: There are*six

T: There are six***and how many
gloves* are there? ANT: There are*two

T: There are two***and how many
Antonios* are there in class? ANT: There is one

T: There is one** Antonio
excellent*sit down

♦ ALUMNO 4

• Secuencia 1

T: (Mostramos tarjetas para leer) E: Spoon

T: Spoon E: Penguin

T: Aha! E: Milk

T: What's the meaning? E: Leche

T: (Mostramos tarjeta) E: Key

T: What's the meaning? E: Llave

T: (Mostramos tarjeta) E: Bus

⁶⁰ Comprende a pesar del cambio de referente.

T: (Mostramos)

E: Door

T: (Mostramos)

E: Pen

T: (Mostramos)

E: Clock

T: Let's see

E: Money⁶¹

T: Money**excellent!

62.3.2.4. Cuarta muestra de entrevistas orales: junio (0: 57-1: 06).

♦ ALUMNO 1

• Secuencia 1

T: Ok***Where is your***photograph?⁶²

your family**photograph?

D:(La busca)

T: Is this?

D: (Afirma)

T: Excellent***OK***a lot of people

here!***tell me**who's your father?

D: (Señala)

T: This is*your father

and**what's his name?

D: Juan de Dios*ehm***I've got a
one motherDulce Nombre***⁶³

T: Aha!

D: Ehm***

T: And*have you got*brothers or sisters?

D: Yes*one brother*Angel Luis**
and greatgrandmother***

T: Aha!*you've got a greatgrandmother!

D: Yes

T: Very good**and*what's her name?

D: María

T: María***very good**and*how

old is she?***

Is she very old?

⁶¹ La lectura de palabras aisladas ha sido fluida y correcta, lo que ratifica la postura de las teorías de la forma.

⁶² Apoyo visual y sensación de naturalidad.

⁶³ No quiere esperar a que le preguntemos, sino que se adelanta.

- D: Yes
- T: Yes**how old?***
a hundred?
- D: No!
- T: No***how old is she?
- D: Ehm***ninety-one
- T: Ninety-one**is she good?
- D: Yes
- T: And**have you got one*ehm*
grandmother?
- D: Yes
- T: Yes*how many**grandmothers**
have you got?
- D: One
- T: One*aha*OK*tell me about*your
brother?⁶⁴
- D: (Señala)
- T: Yes*yes*this is your brother*
what's his name?
- D: Angel Luis
- T: Aha**and*how old is he?
- D: Ehm**eleven
- T: Eleven**good
Does he go*to your**school?
Does he go*to your school?
- D: (No entiende)⁶⁵
- T: Your brother***goes to your*
school?⁶⁶
- D: Yes!⁶⁷
- T: Yes***to your class?
- D: No
- T: No!***ehm***
(interrupción de Guillermo)(...)

◆ ALUMNO 2

• Secuencia 1

T: Ana***let's speak about*your family
where's your*picture***

⁶⁴ Volvemos al tema del cual nos habíamos desviado.

⁶⁵ No percibe el mensaje ya que no es capaz de interpretar la estructura lingüística.

⁶⁶ Buscamos la forma de hacer comprender.

⁶⁷ Al cambiar la estructura lingüística en la pregunta hemos conseguido que el alumno perciba las palabras claves que le ayudan a interpretar el mensaje.

(busca)

there we go***

tell me about your family*Ana

A: This is my mother*Isabel
she's got**she's got a⁶⁸***dark
hair*and brown eyes***

T: Aha***

A: And*she's*thirty*ehm*three

T: OK***

What about*your father?

A: This is*my father

T: Who?*this?(señalando)

A: My mother

T: And this?

A: My father***he's got a*dark
hair**and*brown eyes

• Secuencia 2

T: And*is your father*a policeman?

A: (No entiende)

T: A policeman***is he a secretary

A: No

T: No**he is a***

A: Teacher!

T: A teacher!

• Secuencia 3

T: Continue***tell me about*your*
small*brother

A: This is my *small brother*
Joaquín***he's got*dark hair*and
brown eyes***he's*three

T: He's three!**only three!**very good
Is he good?

A: Yes

T: Yes*Ok*now**tell me about*your*big brother

A: This is*my big brother*Gaspar

T: Who?*Who's your big brother?

A: (Señala)

A: He's got*ehm*dark hair***
and*brown eyes***and he's*ten

T: He's*ten*very good*and now*

your middle brother

A: This is my*middle*brother**

he's got*dark hair*and brown

eyes***he's*seven

T: Aha!***have you got*sisters?

A: No

T: No***Ana*have you got*ehm**
grandparents?⁶⁹

A: (Cara de sorpresa) Yes

T: How many?

A: One*one father*and one mother

T: No*grandfathers*and*grandmothers

A: Ah!*one grandmother*no*yes**

two grandmothers*and one*

grandfather

T: Ok**what's your*grandfather's
name?

A: Joaquín

♦ ALUMNO 3

• Secuencia 1

T: Antonio*have you got*brothers
or sisters?

ANT: Sister

T: How many sisters*have you got?

ANT: Ehm***

T: How many sisters*have you got?
Ten?

ANT: No

T: No*how many?

ANT: Seven

T: Seven sisters?(risas)No!**
Antonio*you haven't got seven sisters!⁷⁰
(risas)

ANT: One

T: One sister***and she's seven!
yes*she's seven***but you haven't
got seven sisters*you have*one sister

ANT: Yes

⁶⁸ Uso incorrecto del artículo indefinido: adherencia fonética: sonido *filler*.

⁶⁹ No ha percibido "grand".

⁷⁰ El alumno ha percibido ciertos componentes léxicos de la pregunta como son 'how many' y 'sister' e interpreta la pregunta erróneamente (how old is your sister?), ya que al percibir la pregunta globalmente, esto le ha llevado a la interpretación equivocada.

T: What's*your sister's*name?

ANT: María de la Paz

T: M^a Paz**is she*a good sister?

ANT: Yes

T: Yes*she's a very good sister
and*what's*M^a Paz like?***What's
she like?

ANT: (Piensa)⁷¹

T: Is she beautiful?

ANT: Yes

T: Yes*she's very beautiful***
is she fat?

ANT: No

T: No***is she tall?

ANT: Yes⁷²

T: Yes***she's tall***⁷³
Let's look for your photograph
where's your photograph?
oh!**this one
OK***tell me about your family
tell me about*your family

ANT: ¿Que te cuente?⁷⁴

T: Yes

ANT: My father is*Anthony*ehm**
¿cómo se dice cuantos años tiene?⁷⁵

T: He is***

ANT: He is**thirty***six

T: Thirty-six***and he has*long hair⁷⁶

ANT: No***Short hair

T: Tell me about**your mother
this is your mother (señalamos)

ANT: No

T: No**who's your mother?

ANT: (Señala)

⁷¹ No interpreta la pregunta. Percibe 'like', por lo que interpreta 'gustar', lo cual hace que no consiga interpretar la estructura lingüística que está usando la profesora (what's she like?).

⁷² La rapidez y fluidez con la que el alumno contesta a las preguntas con *yes* o *no* indica que percibe las palabras clave que le aporta el contenido general de las mismas con facilidad.

⁷³ El alumno es muy introvertido y pasivo por lo que instiga las respuestas y lo hace muy bien, lo que demuestra que aún no ha desarrollado la iniciativa conversacional, pero sí que percibe e interpreta globalmente las preguntas sencillas que le realiza sobre su familia.

⁷⁴ Ha percibido solamente 'family' e interpreta que la profesora quiere que él hable de su familia, pero, no obstante quiere que se lo confirme.

⁷⁵ Está acostumbrado a decir su propia edad cuando se le pregunta en clase, pero no suele hablar de la edad de los demás; por lo tanto, no recuerda que fragmento de la lengua se usa para ello.

⁷⁶ Seguimos sonsacando información

T: Oh! **that's your mother**

she's* M^a Carmen

ANT: No*M^a de la Paz

T: Oh!* M^a Paz

ANT: Ehm***

T: And* she has red hair

ANT: No**ehm**black

T: And* she's ugly***is she ugly
or beautiful?

ANT: Beautiful

6.2.3.2.5. Investigación sobre la competencia comunicativa: perspectiva global (Vídeo: 1: 06-1:21)

-ONE DAY AT SCHOOL-

(Función de fin de curso. Se abre el telón. El decorado es el de una clase con una pizarra y la mesa del profesor al fondo. Los alumnos se encuentran sentados a ambos lados del escenario. La profesora –quien suscribe el presente trabajo- entra por la puerta).

- **Secuencia 1: Presentación y saludos**

T: Morning*children!

SS: Morning*teacher!

T: How are you*today?

SS: Fine*thanks*and you?

T: I'm very well*thank you**
all right**what's today?

- **Secuencia 2: Fecha**

SS: Friday

T: (Escribe en la pizarra)

Ok*it's Friday*yes*and*what
month*is it?

SS: June

T: Yes*it's the seventh*of
June**nineteen*ninety-six***
Is it hot?

SS: Yes

T: Yes*very hot*very hot
ok***stand up

- **Secuencia 3: TPR**

	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to me	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to you	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to the teacher	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to me ⁷⁷	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to the ceiling	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Point to the floor	
	SS: (Respuesta corporal)
T: OK**touch my table	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Touch your nose	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Jump!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: Hop!	
	SS: (Respuesta corporal)
T: All right ⁷⁸ *very good*sit down	
	SS: (Se sientan)

• **Secuencia 4.1: Mathematics**

T: Open your books*at page* ten please**	
	SS: (Respuesta corporal)
T: No*don't*don't open your books now*let's do*a little bit of*mathematics David**where are you? can you come out* please?	
	D: (Sale a la pizarra)
T: What's ten*and**seventy-five?	
	D: (Hace la suma)
T: Good!*and*what's that?	
	D: Eighty-five
T: Very good*sit down*thanks	
	D: (Se sienta)

⁷⁷ Podemos afirmar que los alumnos ya han afianzado la interpretación del significado de los pronombres *me* y *you*.

⁷⁸ Realización correcta y rápida de infinidad de instrucciones: Actividad colectiva. Los alumnos, tras un curso de práctica han conseguido llegar a percibir las instrucciones de forma global y las interpretan con bastante rapidez.

- **Secuencia 4.2**

T: Esperanza**can you come out
please?

E: (Sale a la pizarra)

T: What's**five hundred**and sixty-five
and sixty-fiveand*eighty-one⁷⁹

E: (Hace la suma)

T: What's that?

E: Six hundred*and* forty-six

T: Excellent!*very good**
sit down

E: (Se sienta)

- **Secuencia 5.1: Arts**

T: All right**let's do*a little
bit of *language
Ana**can you come out*please?

A: (Sale a la pizarra)

T: Can you please*write**ehm*
window?

A: (Escribe en la pizarra)

T: Can you spell it?

A: dabliu*i*en

T: Ah*ah

A: ai⁸⁰***en*di*ou*dabliu

T: Ok***what's the meaning?

A: "Ventana"

T: All right*excellent**sit down

A: (Se sienta)

- **Secuencia 5.2**

T: Antonio*can you come out*
please?

ANT: (Sale a la pizarra)

T: Now**let's do* a little bit*
of art***can you please*draw*a**
dog?

Can you clean* the blackboard?⁸¹

ANT: (Borra la pizarra)

⁷⁹ Nos arriesgamos a que no sepa hacer la suma de tres cifras.

⁸⁰ Ella misma corrige inmediatamente: equivocación que no error, lo que denota que ha percibido el fallo por interferencia de la L1.

⁸¹ Comprobamos que los alumnos reconocen e interpretan gran parte del lenguaje de la clase –*classroom language*–, tema que desarrollamos en el capítulo 1.

T: All right**that's fine***
can you draw*a dog?

ANT: (Respuesta corporal)

T: Is it difficult?

ANT: No

T: No***
quickly!!

ANT: (Termina la respuesta corporal)

T: That's a very *good*dog
excellent*sit down

ANT: (Se sienta)

• Secuencia 5.3

T: OK**Moni*Can you come out?

M: (Sale a la pizarra)

T: Can you please*draw**a cat?

M: (Dibuja)

T: Oh!*that's*a very nice*cat!
excellent*sit down

M: (Se sienta)

• Secuencia 5.4

T: Roci!**come out!

R: (Sale a la pizarra)

T: Can you please*draw*a***
a ruler?

R: (Dibuja)

T: Is that correct*children?

SS: Yes!

T: Yes * that's correct**Ok*
thanks***
open your books*at page*ten**and
do the activities*one*and two**and three

SS: (Abren los libros)

T: Are you ready?

SS: Yes

T: Yes?

(La profesora se golpea la cabeza con la pizarra y se marea. Los niños corren a ayudarla)

• Secuencia 6.1: Cambio de papeles

SS: Teacher!*teacher!

T: Teacher?**who is the teacher?

SS: (Se miran asombrados)

D: Me** the teacher!

T: You are the teacher?

D: Yes

T: All right (le da sus gafas
y su chaqueta. Se pone de pie
en la silla del profesor)
(risas)

- **Secuencia 6.2**

D: Antonio**come here⁸²

ANT: (Sale a la pizarra)

D: What's ten*and ten?

ANT: (Hace la suma)

D: What's that?

ANT: Twenty

D: Very good*sit down

ANT: (Se sienta)

D: Esperanza* come here

- **Secuencia 6.3**

E: (Sale a la pizarra)

D: Clean the blackboard

E: (Borra la pizarra)

D: What's*a hundred and twenty
and*five hundred and twenty?

E: (Hace la suma)

D: What's that?

E: Six hundred*and forty

D: Very good*sit down

E: (Se sienta)

- **Secuencia 6.4**

A: Excuse me*can I be a teacher*now?

E: Yes

(Le da las gafas y la chaqueta)⁸³

A: Mónica*come here

M: (Sale a la pizarra)

A: Write* a m**a cat

M: (Escribe)

A: Very good**Can you spell it?

M: Si*ei*ti

A: Very good**sit down

⁸² Improvisa su papel utilizando su observación de la profesora a lo largo del curso.

⁸³ Los niños intercambian sus papeles.

M: (Se sienta)

A: David**come here

• **Secuencia 6.5**

D: (Sale a la pizarra)

A: Write a "balloon"

D: (Escribe)

A: Can you spell it?

D: Bi* ei*el*el*ou*ou*en

A: Very good*sit down

D: (Se sienta)

E: excuse me**can I be*the teacher now?

A: Yes*you can⁸⁴

(Le da las gafas y la chaqueta. Se cambian los papeles)

• **Secuencia 6.6**

E: Rocío***

R: (Sale a la pizarra)

E: Clean the blackboard

R: (Limpia la pizarra)

E: Draw* a house

R: (Dibuja)

E: Very good**sit down***no*one moment

(coge tarjetas y se las muestra)

How many*fish*are there?

R: There are****there are*nine

E: very good***[Lourdes!

• **Secuencia 7**

L: Me?

(sale la profesora de verdad)

L: a cat**a cat*a cat

(dibuja un cerdo)(risas)

a cat!!

E: Yes***

Draw* a cat

E: No*no (risas)

L: No?!

Help!

• **Secuencia 7.1**

R: Yo! (sale Rocío)

⁸⁴ Observamos cómo los niños son ahora los que realizan las preguntas y las órdenes emulando el *input* que les da normalmente la profesora, lo cual ratifica que lo perciben global y correctamente.

L: May I sit down?

E: Yes***no!

(Muestra tarjeta)

How many*rainbows*are there?

L: There is**two

E: Yes

L: There is⁸⁵*two!

E: No *no***there are* two

OK***sit down

L: (Se sienta)

- **Secuencia 8**

ANT: Excuse me*can I be the teacher*now?

E: Yes

(Se cambian los papeles)

ANT: David***

- **Secuencia 9.1**

D: (Sale a la pizarra)

ANT: Touch your*nose

D: (Respuesta corporal)

ANT: Touch your**mouth

D: (Respuesta corporal)

ANT: Touch your*ear

D: (Respuesta corporal)

ANT: Very good**sit down

D: (Se sienta)

ANT: Moni***

- **Secuencia 9.2**

M: (Sale a la pizarra)

ANT: Touch your***eyes

M: (Respuesta corporal)

ANT: Touch your**David head⁸⁶

M: (Respuesta corporal)

ANT: Touch your**and shoulder⁸⁷

M: (Respuesta corporal)

ANT: Very good**sit down

M: (Se sienta)

Excuse me**can I be the teacher?

ANT: Yes

⁸⁵ Enfatizamos 'is' con el tono de voz.

⁸⁶ Hace uso de la estructura de posesión como lo entiende auditivamente ya que nunca lo ha visto escrito, ni se le ha explicado formalmente.

⁸⁷ 'And shoulder' es una adherencia fonética que ha realizado de la canción "Head and Shoulders" sobre las partes del cuerpo.

(Se cambian los papeles)

- **Secuencia 10.1**

M: Antonio*please
 ANT: (Sale a la pizarra)
 M: Point to you⁸⁸
 ANT: (Respuesta corporal)
 M: Point to me
 ANT: (Respuesta corporal)
 M: Point to**the table
 ANT: (Respuesta corporal)
 M: Sit down
 ANT: (Se sienta)
 M: Roci***

- **Secuencia 10.2**

R: (Sale a la pizarra)
 M: Point to floor⁸⁹
 R: (Respuesta corporal)
 M: Point to me
 R: (Respuesta corporal)
 M: Point to you
 R: (Respuesta corporal)
 M: Sit down
 R: (Se sienta)
 R: Excuse me*Can I the teacher now?
 M: Yes
 (Cambian papeles)

- **Secuencia 11.1**

R: Ana***
 A: (Sale a la pizarra)
 R: (Mostrando lápices de colores)
 ¿Qué color ir it?⁹⁰
 (Risas)
 R: What colour is it?
 A: Red
 R: Lourdes!

⁸⁸ Uso sorprendentemente correcto de *you* y *me* en la producción oral, lo que ratifica que perciben el significado de los dos pronombres y saben interpretarlos: empiezan a asimilar la estructura conversacional.

⁸⁹ Omisión del artículo definido 'the', lo cual no consideramos importante en principiantes. Como hemos enfatizado a lo largo de este trabajo, las lenguas se adquieren de forma global al principio, para ir puliendo y afinando poco a poco.

⁹⁰ Mezcla inconsciente de L1 y L2. Esta es una de las anotaciones más interesantes del corpus, ya que denota de forma clara que la niña no presta atención a la forma específica de la lengua sino al significado global de fragmentos lingüísticos (en el segundo estudio recogemos una anotación de tipo similar en el que un alumno aplica una regla gramatical del inglés al español inconscientemente, creando una muestra de *Spanglish* morfológico).

- **Secuencia 12.1**

L: Oh!**again⁹¹

R: What colour is it?

L: Oh**that's red

R: No*no*no*

L: Yes*it is

R: No!*help!***

Moni

- **Secuencia 12.2**

M: (Sale a la pizarra)Red

R: RED?!!!

M: Red

R: No*no*no*David

- **Secuencia 12.3**

D: Green

- **Secuencia 12.4**

R: Sit down

What colour is it?

L: Ehm** Black

- **Secuencia 12.5**

R: No*no*no**help***Ana

A: Brown

R: Yes**sit down

- **Secuencia 13.1**

L: May I clean*the blackboard?

R: Yes

L: (se golpea la cabeza otra vez y vuelve en sí)

(Risas)

- **Secuencia 13.2**

L: What* are you doing there?

R: I'm*the teacher

L: No* you are not***I'm*the

teacher!**give me my glasses

and*give me*my jacket!*right now**

and*sit down on your desk!!

R: (Se sienta rápido)

- **Secuencia 14**

T: And you!***open your*

activity book*and do* your

exercise*at page ten

SS: (Comienzan a hacer la actividad en silencio)

- **Secuencia 15**

T: (Arrepintiéndose de ser tan dura
con los alumnos)

Do you want*to sing*a song?

SS: Yes!!!

T: Let's go!

SS: (Se levantan y se preparan. Cantan tres
canciones escenificadas con las que terminan su día
en el colegio, y con ello la obra de teatro)

(Aplausos. Se cierra el telón)

⁹¹ Volvemos a salir a la pizarra con la intención cometer errores para comprobar si los localizan.

6.3. Estudio 2: la percepción y la comprensión en el aprendizaje del español como lengua extranjera: estudio longitudinal de un grupo de principiantes universitarios

6.3.3.1. Primer cuatrimestre

6.3.3.1.1. La percepción/comprensión a los dos meses de aprendizaje: presentaciones orales¹ (casete).

♦ ALUMNO 1

T: Uh*qué pequeñito***qué pequeñito
Tamara*vamos a ponerlo aquí**la familia de
Tamara no tiene cara (risas)*no tiene cara***muy
bien** a ver* ¿cómo te llamas?

TA: Uh?

T: ¿Cómo te llamas?

TA: Me llamo Tamara

T: Y*vete* vete mas para acá**¿y de dónde eres?

TA: Soy* de Jamaica

T: Y*¿dónde vives?

TA: Vivo en Hattiesburg*Mississippi

T: Muy bien Tamara*empieza

TA:***Ok*ah***éste*mi abuela * mi abuela se
llama *Edna **ah* ella * tiene*
sesenta*y*tres*años**ah*es*alta*y*morena*y vive
en Jamaica*ah*mi abuela*le gusta cocinar*y en su
tiempo libre*ella*le gusta leer*su *bible*

T: aha*su biblia

TA:Yeah*ok*este*mi*abueeelo*mi abuelo*se
llama Tony*pero está muerto**ok**mi abuela y mi
abueeelo*tiene dos hijas**ah*mi mamá*y*mi
tía**ok**mi tía se llama Pati*vive en*Los Estados
Unidos**ella tiene*cincuenta años pero*muy
tacaño*muy muy tacaño**ah***ah**ella and*su
esposo están separados*pero*tiene tres hijos*ok*mi
prima*no*mi***primer*prima*se*llama*Andrea*e
lla*tiene*/trenta/*y cinco años*ella es*ru*ella es
baja y rubia*ah**ella es un profesora² de
matemáticas**en Jamaica*con mi familia**

¹ Las transcripciones han sido procesadas en formato de tabla, por lo que ha sido difícil controlar los espacios. Pedimos disculpas en cuanto a la presentación formal.

² Vamos a presenciar muchos errores de coordinación de género y número a lo largo de las transcripciones, sobre todo en el primer cuatrimestre debido a la interferencia de la L1.

le gusta**le gusta mirar la televisión y*/hablar/³ con
 sus amigos*y*en sus tiempo* libre*le gusta**salir
 con**los amigos**ok**mi*segundo primo se
 llama*Anthony**ah**vive*en*Nigeria*pero*yo no
 conoce*ah***mi otra prima se llama Susan*Susan
 es*no Susan tiene**veintidos años*vive en Nigeria
 con*su*padre*y**hermano*tambien*ok**huhm**
 es mi ma*mamá*mi mamá se
 llama*Yvonne**tiene**/trenta/*y*siete años**mi
 mamá es*muy trabajadora**mi mamá es muy
 trabajadora*y muy inteligente*ella le
 gusta**cocinar*y**hablar con sus amigos**ah**en
 su tiempo libre***en su tiempo libre*le
 gusta*descansar*ok*

T: Ah*Tamara*¿a ti te gusta cocinar?

TA: **Sí*me gusta**cocinar

T: ¿Mucho?

TA: Sí

T:¿Comida jamaicana*o comida de Estados
 Unidos?

TA:**Ah*los dos

T: Los dos

TA: Sí*ah*mi papa*mi papa se llama
 Gardfield**mi papa es alto*y tiene*/trenta/*años*es
 muy trabajador**y*en su tiempo libre*le
 gusta*descansar también*oh*mi mamá y mi
 papa**tiene*dos hijos*yo*y mi hermano (enseña
 una foto)

T: Oh!*¿qué pequeñito!*¿muy pequeñito!

TA: Mi herma***mi hermano se llama
 Ragim**Ragim*tiene dos años*él es muy
 ener*gético*y le gusta hablar
 mucho*mucho*mucho*en*su*tiempo*libre*(...)a
 lot of that*uh*le gusta leer*su libro y /hablar/
 con*mi abuela*uh***that's it!

T: Aha*o sea*que tu hermano tiene dos años

TA: Dos años

T: ¿Y vive en Jamaica?

TA: Sí

³ Interferencia fonética de la *h* aspirada del inglés.

T: Y*¿tú hablas por teléfono con tu hermano mucho?

TA: Sí

T: Aha!

TA: Todas semanas

T: Todas las semanas*eso está muy bien*dos añitos sólo*¿qué bien!*¿alguna pregunta para Tamara?

M: Eh**¿cuantos años tienes*eh**deix*⁴ padre?

TA: Oh**mi padre tiene**/trenta/* y dos*años

M: Young man!

TA: Huh?

M: Thirty two*joven! (risas)

TA:En Jamaica*ok*en Jamaica*yo vivo*cerca**el mar*aproximada*uhm*quince*what's a mile?

T: Millas

TA: Quince millas

T: Del mar*muy bien*¿alguna otra pregunta para Tamara**de su familia?*¿No?*muy bien Tamara! (aplausos)

♦ ALUMNO 2

T: Escuchad a Brian
muy bien*¿cómo te llamas?

B: *Hum*me llamo Brian

T: Aha**¿Qué día es hoy*Brian?***¿Qué día es hoy*¿cuál es la fecha?

B: (...)

T: No*no*no* la fecha**la fecha

B: Ehh*lunes***

T: Uhm*muy bien*¿dónde vives*Brian?

B:*Ah*vivo en Hattiesburg

T:Y*¿de dónde eres?

B: Ah*soy de Texas

T: Muy bien* pues empieza

B:*Uhm**mi*abuelo*es*John**ah*/sesente/***y tiene*/sesente/*años**ah*él es*alto*y delgada**mi abuelo*es*Jessica*tiene*/sesente/*y ocho

⁴ La lengua materna de este alumno es el francés: transferencia de la lengua materna sin que él se dé cuenta.

años**/ela/ es***uh*simpático⁵**mi tío
 es*Walter**uh***tiene*(...)años**uhm*vivo en
 *(...)**mi tía***Diane**/ela/ es*muy
 simpática***y mi primo Steve**tiene
 veiniuno*años***el es estudiante en
 LSU**mi*madre**es*Debbi**Uhm**tiene*uhm**
 treinta y tres**es muy simpático y trabajador**mi
 padre Jerry***tiene veintisiete años**uhm**él es
 alto*y trabajador**ah**mi*hermana*es
 Chelsey**tiene*veinte años**ah**él es
 simpático***and**/ela/ es estudiante en
 H.A.M.***es muy inteligente**that's all!

T: ¿Tú tienes sobrinos?

B: ***Uhm*no!

T: ¿No?

B: No

T: No*¿y tú*eh*eres tío?

B **¿Tío?

T: ***¿Tú eres tío?

B:***Oh*no!

T: No*muy bien*muy bien***¿tenéis alguna
 pregunta para Brian***¡pues muy bien!
 (aplausos)

♦ ALUMNO 3

T: ¿Cómo te llamas?

C:**Me llamo Chris**me llamo Chris**

T: ¿De dónde eres?

C: **Soy de Louisiana***

T: **Muy bien*muy bien*perfecto

C: Soy de Louisiana

T: ¿De New Orleans?

C: *Baton Rouge

T: Ah!*y*¿dónde vives?

C: Vivo en Hatties*vivo en Hattiesburg

T: Muy bien*pues venga*la familia

C: Mi /buelo/ (...)tiene**sesenta años*él es muy
 simpático*él es bajo**le gusta*pescar*en*su * ¿su
 tiempo libre?

⁵ Problemas con la coordinación de género y número a lo largo de todas las presentaciones. No olvidemos que son alumnos principiante, cuya L1 es invariable en género.

T: Aha!

C: **Ah**(…)*mi*/buela/ (...) *tiene*sesenta*y
ocho años*es muy difícil*difícil

T: Ah*¿sí?

C: Uhm***le gusta mirar televisión***ah*mis
buelos*viven*en*Massachussets***mi
mamá*(…)*tiene cuarenta*y cinco
años**ella*trabajar⁶ en una escuela**ah*ella es
bajo**ella le gusta*caminar**mi papa es
James*tiene*cuarenta y ocho años*le gusta*beber
cerveza*y*mirar*los /portes/*en el televisión*

T: ¿Mirar qué?*¿qué le gusta a tu padre?

C: Mirar a los deportes

T: ¿A los poetas?

S: Deportes

T: ¡Ah!*¿deportes!*Ah*muy bien*muy bien*los
deportes**¿el football?

C: Oh*todo

T: Todo*todo*todo

C: y**el juego

T: ¿Mucho o poco?

C: Ah*mucho

SS: (risas)

C:**(...)*Ah*and*ah**vive*en**Dallas*Jennifer*
tiene*dieciocho*años*le
gusta*leer**tiene***pelo*café*corto***ehm*vive
en Louisiana

T: ¿Tu hermana *está casada o es soltera?

C: Soltera

T: Aha*uhm*Chris*¿y a tí *qué te gusta hacer en tu
tiempo libre?

C: ¿Yo?

T: Aha

C: Mirar ***uhm*

T: Los deportes

C: Yeah*aha*los deportes

T: Y*¿cuantos años tienes Chris?

C: Veinte

T: Muy bien**¿tenéis alguna pregunta?*

⁶ Vamos a ver verbos sin conjugar a lo largo de las transcripciones debido a la interferencia del inglés.

¿ya?*¿tenéis alguna pregunta para Chris?*

¡Muy bien!*¡muy bien!

(aplausos)

◆ ALUMNO 4

T: Muy bien*¿cómo te llamas?

L: **¿Cómo te llamas?*oh*me llamo Lawanda

T: ¿Y cuantos años tienes?

L: ***

T: ¿Cuántos años tienes tú?*¿veinte?

L:***What are you saying?*¿cuántos*años*tienes?⁷

T: Aha

L: Oh*how old am I?(se
ríe)**ah*veinte*uno*años

T: Muy bien*muy bien*eh*¿de dónde eres
Lawanda?

L: Vivo en*Petal*Mississippi

T: Muy bien*y*pero*¿vives en Hattiesburg?

L:*Vivo en*I live in Petal*Vivo en Petal

T: Oh*venga***

L: Mi padre*uh*mi padre es /e/⁸cincuentatres*mi
padre es /e/ fantástico trabajar*dor*bajo**eh*e
guapo**mi madre*es**oh*I forgot*mi padre
nombre es Marcus **oh*mi madre*es*mi madre
nombre es Ellis* mi madre es
***uhm*trente**eh*nueve**mi madre es
uhm*simpáticabonita*eh*trabajador***mi
primo nombre es⁹*Lorenda**vivo en Baton-
Rouge**primo*mi prima es*simpática*(...*es
joven*e alto***mi**amingo**eh**nombre
is**Sherea**mi mingo es bonito*y
simpática**ella*joven*joven**vivo**en*Magnolia
mi hermano*nombre es Marcusmi hermano*es
simpática*joven*e guapo**vivo¹⁰ en*Nueva
Orleans**mi hermano es**nombre es Chris*mi

⁷ La pregunta le suena familiar, pero no consigue evocar el significado inmediatamente, lo que prueba que no ha interpretado la pregunta.

⁸ La L1 de esta alumna es lo que se conoce como *Black English*. Una de las características es que, a menudo, no pronuncian la -s al final de palabra e incluso no conjugan el verbo 'to be'. Así, no hacen uso de la forma 'is' que se asimila a 'es'. Vemos más adelante que hace un esfuerzo por pronunciar la 's'.

⁹ Interferencia sintáctica del inglés.

¹⁰ Problemas con las conjugaciones: la alumna tiende a utilizar la forma 'yo' por ser la que más ha practicado en clase.

- hermano*es*simpático**joven***
I don't know*how do you say 'play football'?
- T: Juega al football
- L: Juega al football**eh*mi /amingo/*nombre es Louise¹¹**vivo en Liberty**Louise es*simpática**joven**eh*Louise*es¹²**veinte**unos*uno**mi primo*nombre es Shalita*uhm*vivo en*(...)mi primo es veinteauno¹³**mi primo*mi prima*es simpática*joven*trabajador**what can I say***uhm*mi hermano*es*hermano*es**uhm***mi hermano es /veintetres/*mi /amingo/ es veinte*dos*mi primo es veinte**dece*ocho**
- T:Y tú*¿cuantos años tienes?
- L: **Veinte*uno
- T:¿Queréis hacer alguna pregunta a Lawanda?
- S: ¿Shalita*es tu amiga preferida?
- L: What?
- S: ¿Shalita es tu amiga preferida?
- L: Ma /mingo/?*Louise
- S: Louise*es tu amiga*preferida
- L: Uhm*si¹⁴
- T:***Muy bien*¡perfecto!
(aplausos)
- ♦ ALUMNO 5
- T: Muy bien*¿cómo te llamas?
- K: Me llamo Kelly
- T: ¿Y cuantos años tienes?
- K: Veintidos
- T: ¿De dónde eres?
- K: Soy de Jackson
- T: ¿Y dónde vives?
- K: Vivo en Hattiesburg
- T: Muy bien*Kelly*háblanos de tu familia
- K: (...) Mi padre familia¹⁵*uhm*mi abuela*Louise*y abuelo John*ellos viven en

¹¹ Transferencia del inglés en el orden de las palabras: 'My friend's name is Louise'.

¹² Interferencia del la L1: 'He is twenty'

¹³ Interferencia léxico-sintáctica del inglés: 'My cousin is twenty-one'.

¹⁴ Negociación de significado.

¹⁵ Transferencia del inglés en el orden de la oración: 'My father's family'.

Jackson**ah*mi papa es David*I don't know him
very well*mi tía Laurie*eh*ella*vive en
Jackson*eh*muy trabajadora*and loco!

T: ¿Tu tía * loca?*¿sí?

K: Sí*mi hermana**se llama Sarah*muy
trabajadora*muy simpática y muy bonita

T: ¿Cuántos años tiene?

T: Cua*trooo*no*eve**ah*tiene una hermana*se
llama Shannon*ah*ella*vive en Texas

T: ¿Tu hermana o la hermana de tu madre?

K: Mi hermana*vive en Texas

T: ¿En la universidad?*¿va a la universidad?

K: No*no**mi abuelo es Bill*uh*how do you say
“stepfather”?

T: Padrastro

K: Es una padrastro*mi mamá y Dale***(piensa)

T: ¿Tu padrastro Dale qué?

K: Married

T: Casado

K: Ah*sábado pasado*eh*mi mamá y Dale

T: ¿Se casaron?

K: Aha

T: ¿El sábado pasado?*¿la semana pasada?

K: Aha!

T: ¡Qué bien!*¿estás*tú estás contenta?

K: ¡Sí!

T: Sí*¡muy bien Kelly!

(aplausos)

♦ ALUMNO 6

T: Muy bien*háblanos de tu familia*tienes un
poster muy bonito*con muchas cosas*háblanos de
tu familia*

SS: (risas)

J: Ah*ah*quiero
presentarte*mi*abuelo*papa*ah*eh*siete*sieteochos
*eh*él es*él es*uhm*muy
trab*trabajador*and*y**muy independiente

T: Aha

J: Él*mi
abuela(...)*es*Nany**ella*es**sete**es**ella

- es***muy**(...)
- T: Uhm
- J: Te gusta hablar*nosotros
- T: (risas)
- J: Mi papa*Billy*tiene**cuatro*cuarenta y ocho*él tiene*él es muy*trabajador*un poco gordo
- SS: (Risas)
- D: Eh*muy**simpático***mi mamá*Julie*es¹⁶*cicuenta*es*muy**creati* /creativia*/creativia/?
- T: Creativa
- D: Aha*y muy simpática***eh*muy bonita*un poco gorda**eh**un poco anciana
- SS: (Risas)
- T: No*¡sólo tiene cincuenta años!*eso no es anciana*ah*ah
- D: Ah***tiene**ah**mi herma**yo tengo dos*hermanos*ah*hermano*uno*es*Ben*él*es*la* **dieciséis**diecisiete*eh**muy*independiente*y* original*ah*mi*dos*hermano*es*Tobby**ah* Tobby es*es*veinte*nueve**es**muy**¿grande?
- T: Aha
- D: Ah*es muy*romántica
- T: Aha! (risas)
- D: Ah**es***es*¿espontenioso¹⁷*** Ella es mi*cu*cuñado*Stephanie***uhm**I don't know how to say this*but*muy mal*bad*very bad**I don't know how to say that*gone*I don't know*ok**
- SS: (Risas)
- D: My sobrino es Ally y Hayle**ge*¿gemalo?
- T: Gemelas
- D: ¿Gemelas?*uhm*yo ten*gemelas*y*las cuatro tienen*muy energético*y muy curioso**
- T: ¡Muy bien!*¡muy bien!**¿tenéis alguna pregunta para Dusti?*¿Kendria?
- K: Uhm*¿Dónde*dónde**dónde vive?
- D: Uhm**me?*who*me?

¹⁶ Transferencia estructural del inglés: 'My mother is fifty'.

¹⁷ Intenta adivinar una palabra en español mediante la adaptación de la palabra en inglés: hipergeneralización y préstamo –*borrowing*–.

K: Aha

D: Uhm*vivo en Philadelphia

T: Vives en Hattiesburg**

D: Oh!*(se ríe)

T: Bien*¿alguna pregunta?

T:¿Tu*mamá**qué*qué*le
gusta*hacer*en*su*tiempo libre?

D: Uhm*Mí mamá*te gusta*pin*pintar

T: ¿Es buena artista?

D: ¡Muy!¹⁸

T: Aha*¿qué tipo*de arte*pinta?*¿qué tipo?

D: What kind of art?****(hace gesto con las manos)***todo

T: Todo***Muy bien*¡muy bien!

♦ ALUMNO 7

T: Muy bien*cuando quieras**vamos a ver*¿cómo te llamas?

J: Me llamo Jennifer

T: Muy bien*¿dónde vives?

J: Uh*vivo en Hattiesburg

T: Aha*y*¿de dónde eres?*¿de dónde eres?

J: ¿Soy de*Jackson?

T: Muy bien*Jennifer*pues hablemos de tu familia

J: Ok*mi fami*milia es pequeña**ah**Joe es mi abuela (señala una foto)*ella tiene setenta y ocho años*ah*ella es*baja*baja*y muy simpática y muy inteligente*y muy artista**ah**le gusta*cocinar*y es*cocinera muy buena (se ríe)

T: Aha!

J: Ah*ello¹⁹ es mi*abuelo*George**ello es setenta y ocho años*ah*ello le gusta*ah cocido*hacienda pequeñaah**es*muy inteligente*y alta*alto**and ah**Bill es mi padre *eh*ello tiene*cincuenta años**ello es*eh*bajo*y muy inteligente*y le gusta*mucho*libros

T:¿Qué tipo de libros le gustan a tu padre?

¹⁸ Interferencia léxica de la L1: very/muy

¹⁹ Aplica la regla que ha aprendido sobre la formación del masculino y femenino en español: hipergeneralización.

- T: Todo*todo*le gustan todo
- J: Todo
- J: Ah*Denise es mi madre*ella tiene*ella tiene**eh*cuarenta y ocho años*es muy simpática*y**le gusta*hablar*mucho (se ríe)**vive en Jackson**and then*Karter es mi hermano*tiene*cinco años*
- T: Ah*¿qué pequeño!
- J: (Ríe)*Ah*bajo*and*y le gusta*habla mucho y correr
- T: Y correr**¿es bueno?*¿tu hermano es bueno?
- J: (Asiente con la cabeza)
- T: ¿Sí?*oye*¿tenéis alguna pregunta para Jennifer?*¿alguna pregunta para Jennifer*¿Musa?
- M: ¿Tú tienes hermanas?
- J: No
- M: ¿Qué le gusta*a tu madre?
- J: Le gusta*leer*muchos libros*y*ah***es*artista
- T: Aha*¿le gusta escribir?
- J: Aha
- T: Aha*¿qué interesante!***Dusti
- D: ¿Qué*te gusta*pequeño*hermano?
- J: Le gusta*escribir*also*ah*correr*y hablar*mucho*mucho*mucho (risas)
- T: ¿Ya?****muy bien*¿muy bien!***(aplausos)
¡Siguiente!
- ♦ ALUMNO 8
- T: Vamos a ver*¿cómo te llamas?
- K: Me llamo Kendria
- T: Y*¿de dónde eres Kendria?
- K: Ah*soy de Jackson
- T: Y*¿pero dónde vives?
- K: Vivo en Hattiesburg
- T: Y*¿dónde vive tu familia?
- K: Vive en Jackson
- T: ¿Te gusta*te gusta Hattiesburg a tí?
- K: Más o menos
- T: Más o menos*¿qué prefieres?*Jackson o Hattiesburg?
- K: Prefiero Jackson

T: Bien*muy bien*vamos

K: Ah*aquí*ah*es mi ab*mi abuela**se llama Akeba Smith*tiene*ochenta y dos*años*es muy simpática*y muy* baja**uhm*mi abuelo*está*muer*¿muerto?

T: Aha

K: Tiene*tres*ah*hijas**mi tía*Joy*es muy simpática*y*me gusta**cocinar todos los días**ah**mi tía*se llama*mi otra tía* se llama Barbara**es muy simpática*y baja*también**aquí es mi mamá**tie*tiene*cuarenta y cinco años* es muy simpática*y baja también**ah*le gusta*trabajar*en el patio (espera confirmación)

T: Aha*muy bien

K: Ah*aquí es²⁰ mi primo*Yolan*prima*Yolanda**tiene*tiene*treinta y *treinta y uno años***aquí es mi padre**ah*tiene*cuarenta y cinco años*y le gusta*pescar*mucho

T: Aha*¿a ti te gusta pescar?

K: Más o menos

T: Aha*¿y cómo se llama tu padre?

K: Len*aquí es mi hermana**tiene cinco años

T: ¡Qué pequeña!

K: Sí**y**dos primos*Ricky y*Ryan

T: Entonces*¿cuántos hermanos tienes tú?

K: No tengo hermanos

T: ¿Solamente una hermana?

K: Sí

T: Muy bien*y ah* ¿Cuál es la dirección*de tus padres?

K: Viven en Jackson*Mississippi

T: Pero*¿dónde?

K: Ah*they live in the North

T: En el norte*¿y cómo se llama la calle?

K: Ah* Lake Odom

T: ¡Muy bien!

K: Y*oh*mis*Mis dos tíos*y**y mis primos*y mi abuelo*mi**abuela*vi*viven*en

²⁰ Todavía no han aprendido el verbo 'estar'.

Natchez*Mississippi

T: Aha!*muy bien**Natchez*Natchez es una ciudad muy bonita*a mí me gusta mucho Natchez*las plantaciones*está muy bien*¿tenéis alguna pregunta para Kendria?*Kendria*a tí*¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

K: Ah* me gusta*leer*los libros*y visitar***ah**con mis*a mis amigos²¹

T: ¿Qué tipo de libros te gustan?

K: Todos

T: Aha*o sea*que te gusta leer*y escribir Aha*muy bien*perfecto*¿alguna pregunta para Kendria?*Bueno Kendria*muy bien*¡muy bien! (aplausos)

◆ ALUMNO 9

K: Es mi abuela**uhm*tiene*setenta años*es muy baja*y*simpática**ah*a mi abuela le gusta*guisar*is that right?

T: Aha*guisar o cocinar*sí

K: Ok

T: ¿A ti te gusta cocinar?

K: Sí

T: ¿Sí?

K:Uhm*no tengo**¿el tiempo?

T: Aha*¡muy bien!

K: Uhm*su esposo*se llama (...)es mi abuelo*uhm*tiene*setenta*años tambien*uhm*él*es*trabajador**y*alto*uhm*a mi abuelo le gusta*sacar fotos**uhm*mis abuelos tiene²²*tres*tres hijas*la primera es*mi madre*uhm*(...)mi padre*uhm*se llama(...)y Mary*eh*mi madre tiene*cuarenta y dos años*y mi padre tiene cuarenta y siete*uhm*mi madre es*responsable y *uhm*simpática*a mi madre le gusta leer***¿mirar las teleseries?

T: Aha

K: Y a mi padre**le gusta trabajar con

²¹ Interferencia de la L1: 'Visit with' (inglés de Estados Unidos).

²² Seguimos con los problemas en las conjugaciones de los verbos.

la*computadora

T: Aha

K: Él es***guapo y*ah*gracioso

T: Aha

K: Y ellos tienen*tres hijas*soy la primera**y tengo una hija**se llama Britney*ella*tiene*cuatro*años*es**uhm* baja*y loca*uhm**a Britney le gusta bailar y leer*uhm*mi hermana**tengo dos hermanas*uhm*Tracy*tiene dieci*ocho*años*vive en*vive en Baton Rouge**es*alta*y**perezosa*uhm*a Tracy le gusta*escuchar música*y Elisabeth*tiene*quince años**es bonita y baja*uhm*le*le gusta*tocar el *saxophone

T: Aha**¿a ti te gusta tocar instrumentos?

K: Sí**uhm*me gusta tocar*el*piano

T: Aha!*¿eres buena?

K: Uhm*I used to be*I haven't played in a long time

T: Ah

K: Uhm*mi tía**uhm**se llama*Jen**tiene cuarenta y cuatro años* y su esposo se llama (...) *ella es baja*y*él es muy*alto

T: ¿Cuántos hijos tiene?

K: Dos*tiene dos hijas

T: Aha

K: Uhm*Katie**es un (...) *pero (...) *ella tiene*diez*años**ella es*delgada*y*alta*como su padre

T: Aha

T: Y su**hermana* (...) tiene ocho años*uhm*es muy bonita*y**las dos*a las dos**le gusta***ride horses?

T: Montar a caballo

K: I looked it up and then I forgot*uhm*viven*en*McComb*Mississippi*uhm* tengo*otra*tía*se llama Carol*vive en Jackson*eh*tiene treinta y*seis años y*tiene un esposo que se llama Steve**y*ah*él tiene*treinta y seis años tambien*tiene dos hijos*el primero se llama (...) *tiene cuatro años 8 a (...) le

- gusta*uhm**hablar*
- T: Uhm*a tí*¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- K: ¿Yo?
- T: Aha
- K: Ah*me gusta**mirar televisión*y*leer con mi hija
- T: Y*tú lees*lees novelas*románticas*a tu hija?
- K: Repite
- T: ¿Tú lees*novelas*románticas*a tu hija o no?
- K: No (se ríe)
- T: No*¿Lees novelas*de misterio*a tu hija?
- K: No
- T: No*¿qué le lees a tu hija?*¿qué lees?
- K: Uhm*leo*uhm*Dr. Seus
- T: Aha
- K: Y*uhm*a mi hija*le gusta*Barbie
- T: Aha
- K: Tiene de*tiene las novelas*no novelas*libros*de Barbie
- T: ¿Los libros de Barbie?*¿Hay libros de Barbie?
- K: Aha
- T: ¿Sí?*¿hay libros de Barbie?*wow!*pues*
¿alguna pregunta para Karen*de su hija?*
¿de su familia?*no*¿cómo tiene los ojos tu hija?
¿Los tiene grandes o pequeños?
- K: ¿Mi hija?
- T: Aha
- K: Uhm*grande
- T: Grandes*¿y el pelo?*el pelo (señala)
¿lo tiene largo o corto?
- K: Corto²³
- T: Corto*aha*alguna pregunta para Karen**
¡muy bien!*¡muy bien! (aplausos)
- ♦ ALUMNO 10
- T: ¿Cómo te llamas?
- N: Te llamas*ah*no*me llamo Naomi

²³ Comprende mediante gestos: lenguaje no verbal.

T: Aha*¿y de dónde eres?

N: Soy de Japón

T: Aha*y*¿dónde vives?

N: Vivo*en Hattiesburg

T: Muy bien*perfecto*háblanos de tu familia

N: Ok*uhm*éste*es*mi padre*se llama Iwao**él
tiene*cincuenta y*cincuenta y*seis años**él
es*muy***baja*bajo*y*simpática**le*gusta*
jugar*Nintendo cuando**el tiene *uhm*
SS: (Risas)

T: ¿Tiempo?

N: Tiempo libre*éste es*mi madre*se llama*Eriko
/Eliko/*él tiene cincuenta y
cuatlo/²⁴años**uhm**es**muy*baja*y*un
poco**gorda

T: Naomi*¿tú cuantos años tienes?

N: Uhm*tleinta años*tienes*¿tleinta años?

T: Aha

N: Uhm**Me*ah*ok*me gus*ah no*le gusta**le
gusta*el comple*comple*comple

T: ¿Comprar?

N: Comprar /complal/*cuando él tiene*tiempo
libre**es*mi buena amiga también

T: Aha*muy bien*tu madre y tu amiga

N: Right

T: Muy bien

N: Uhm*éste es*mi herma*hermano*se
llama*Atmobil**él es bajo*eh*I don't know*tiene
tleinta y tles años***me*le gusta*jugar*Nintendo
y*ver*pele/peliquiu/*películas**en vídeo*cuando
es*cuando él*tiene*tiempo*libre*es muy*¿cómica?

T: Aha

N: Y traba*trabaja*dora*trabajador*ok*mi
familia*mi familia tiene*un pello*se llama
Judy**tiene**cuatlo años*el es muy
inteligente**y*parte de mi familia

T: Muy bien*Naomi*¿tú tienes abuelos*¿tienes
abuelos?

²⁴ Ya que la L1 de esta alumna es el japonés, muchas de las 'r' las va a pronunciar como 'l': interferencia fonética de la L1.

- N: (No entiende)²⁵
- T: Abuelos**tu padre y tu madre*¿tiene padres o no?***tu madre*¿tiene padre o padre?
- N: Ah*sí (no muy convencida)
- T: Sí
- N: Sí*(...)
- T: ¿Qué?*¿están muertos?***o sea*que no tienes abuelos?
- N: No
- T: No*no*¿tienes primos?***primos
- N: ¿Plimos?*(se ríe)
- T: A ver*Naomi*¿tu padre y tu madre tienen hermanos?
- N: ¿Hermanos?
- T: (Risas) Naomi*No*Nogu*¿cómo se dice el nombre de tu hermano?*¿cómo es?
- N: ¿Cómo es?*Asnogo*hermano
- T: ¿Cómo es tu hermano?
- N: ¿Es tu hermano?
- T: (Risas)*Tu hermano!*tu padre*¿tiene hermanos?
- T: Sí
- T: Sí*sí*son tus tíos*ellos son tus tíos
- N: Tíos (se ríe)
- T: Tranquila*tranquila**Agu*como se diga*es tu hermano
- N: Right
- T: Sí*¿tu padre tiene hermanos?*¿tiene hermanos o no?
- N: Sí
- T: Aha*ellos son tus tíos**¿cuántos her*cuántos hermanos tiene tu padre?
- N: Ok*one hermano one hermana
- T: ¿Quién?*¿tú o tu padre?
- N: Mi padre
- T: Tu padre*muy bien*un hermano y una hermana*ellos tienen hijos?
- N: ¿Hijos?

²⁵ Esta alumna ha memorizado su presentación oral. Al interrumpirla para hacerle preguntas, se bloquea y no comprende. Además, y esta apreciación es estrictamente de carácter personal debido a mi experiencia con alumnos, algunos japoneses son más analíticos -left brain- al aprender lenguas que los americanos, quienes son mucho más globales -right brain-.

T: ¿Tienen hijos?***

N: (Niega con la cabeza)

T: No tienen hijos

N: No*no tienen

T: Entonces no tienes primos

N: No*¿primos?

T: Sí*primos**¿qué son primos?

SS: Cousins!

N: Sí

T: (Risas) Sí tiene!*Naomi tiene primos*

muy bien**¿cuántos primos tienes?

N: Ah*a lot!

T: Muchos

N: Muchos

T: Muchos*muy bien*¿tenéis alguna pregunta

para Naomi?*¿eh?*¿tenéis alguna pregunta para

Naomi?***¿no?(Risas)¡perfecto!*¡perfecto!

¡Muy bien!²⁶

6.3.3.1.2. La Percepción/compreensión a los cuatro meses de aprendizaje: presentaciones orales

(1:21-2:21)

En esta sección vamos a ver algunas transcripciones de varias secuencias al final del primer cuatrimestre. Estamos interesados en ver cómo están percibiendo la lengua y ver el nivel de comprensión al final de esta etapa. Al mismo tiempo, veremos las presentaciones orales que hicieron en clase como trabajo de fin de curso.

♦ Clase 1: Secuencia 1: verbos que cambian la vocal en la raíz y las profesiones.

T: A ver*empezamos*¿qué quiere ser*que quiere
ser*eh*Brian?

M: ¿Qué quieres ser?

B: Policía

T: Muy bien*entonces*Brian quiere ser
policía*policía en Hattiesburg o policía en Nueva
Orleans?

B: Uhm*federal

T: Ah*federal***¿qué quiere ser Musa?

²⁶ Negociación de significado continua con esta alumna.

- T: ¿Ingeniero?
- M: Gerente
- T: ¿Qué?*Musa*¿qué quieres ser tú?
- M: No*gerente*gerente
- T: Ah!*gerente*gerente de una compañía***(escribe en la pizarra)*muy bien*un gerente muy importante*perfecto**¿qué quiere ser Mark?
- M: Gerente
- T: Comerciante de barcos*muy bien*Mark*(escribe en la pizarra)*de barcos grandes ***como el Titanic (risas) Mark quiere ser*comerciante*de barcos*muy bien***
- S: Mark*quiere ser*comerciante de barcos
- Y*¿qué quiere ser Lawanda?
- T: Biblio...
- L: Biblioteca
- T: Biblio*tecario***(escribe)*Lawanda*quiere ser*bi*blio*te*ca*ria***¿y qué quiere ser Daryon?
- L: Biblioteca
- D: Ehm*football
- SS: (Risas)
- T: Football?*tú no quieres ser football*tú quieres ser*jugador*de football!
- Jugador*de*football*profesional***entonces* (escribe)*Daryon*quiere*
- ser*jugador*de**football*profesional***ehm*
- Daryon*¿dónde*en qué equipo te gustaría jugar?*¿en qué equipo te gustaría jugar?
- D: Ehm*where do I play?
- T: Te gustaría
- D: Oh*who do I wanna play for?
- T: Aha
- D: Atlanta
- T: ¿Atlanta?*¿son buenos?
- D: Sí
- T: ¿Sí?*muy bien (risas)***
- Tamara*en qué*qué*no*no*qué quiere ser Tamara?
- S: Quiere ser reportera
- T: Una reportera*muy bien*(escribe)*Tamara*quiere*ser*reportera*

reportera***Tamara*para qué periódico*para qué periódico?

TA: Ah...

T: ¿Hattiesburg?

TA: (Risas) No*ah*I don't wanna work in a newspaper

T: ¡Ah!*no quieres trabajar en un periódico

TA: Ok*ah*quiere*trabajar*en*o para?***ABC /eibisi/

T: ABC /abece/**eso es muy importante*eh

TA: O en*mi país

T: Ah*en tu país*perfecto***eh*que quiere ser Karen?

S: Karen*¿quiere ser profesora?

T: Muy bien!*Karen*¿tú que quieres ser?

K: Quiero ser profesora

T: Quiero*ser profesora*¿eh?*muy bien*¿lo comprendéis?*Dusti dijo*Karen quiere ser profesora*y Karen dijo*yo quiero ser profesora*¿sí?*muy bien*entonces (...)

M: So*when did you want to be a teacher?

T: ¿Yo?*cuando era así*(señala) de chiquitita**siempre*siempre*cuando era pequeña**yo quería ser profesora de ballet

M: Oh!*ballet

T: Y después*un poquito más grande*quería ser profesora de inglés*y después quise ser profesora de español*y después*no lo sé

SS: (Risas)

T: (Risas)*abrid el libro en la página noventa y tres*página*noventa*y tres

♦ Clase 2: Secuencia 1: Acciones progresivas.

T: (...)*¿Qué está haciendo Oprah?

S: Oprah está*corriendo

T: ¿Está...?

S: Corriendo

T: Corriendo*uhm*está corriendo*Oprah está corriendo (escribe)*muy bien*¿algo más?*¿sí? ¿qué?*¿qué está pasando ahora en

Hollywood?*¿qué está pasando ahora en
Hollywood?*Jennifer

J: Están ganando mucho dinero

T: Ah*están ganando mucho dinero*¿quién está
ganando mucho dinero*¿Jennifer?

J: Dinero

T: ¿Pero quién?*¿quién?

J: Los*los*actors

T: Los actores*bien*los actores están
ganando*mucho*dinero (escribe)

S: ¡Películas!

T: Mucho dinero con las películas*eh*mucho
dinero con las películas*perfecto*¿qué está pasando
ahora en Hollywood Mark?*¿qué está pasando
ahora en Hollywood?

M: Oh*ela*está*haciendo*películas

T: Perfecto*¿qué está pasando ahora en
Hattiesburg?*este grupo (señala)

S: Nada (risas)

T: Nada*no está pasando nada

S: No está pasando nada

T: Naomi*¿qué está pasando ahora en Hollywood?

N: Same group

T: Ah*sí*el mismo*el mismo grupo**de qué están
hablando Clinton y Hillary?

S: Ellos*están hablando sobre el*divorce*divorsa²⁷?

T: El divorcio*están hablando del divorcio*muy
bien

S: Divorcio (risas)

T: (Escribe) Ellos*están*hablando*sobre
el divorcio*muy bien*muy bien*ah*¿este grupo?

• **Secuencia 2: Presentación de Mark: ‘Mi vida en la Universidad’.**

T: Empieza*habla de tu universidad

M: Do you want me to start speaking?

T: Sí

M: Ok*mi vida en la universidad de Southern
Mississippi es bueno*tomo*cinco
clases*bilología*español*manners clase*radio

²⁷ Se inventa la palabra en español aplicando la regla más general de finalizar un nombre con una vocal: hipergeneralización

/reidiou/*radio y televisión*ah*mi profesora de español es Lourdes Sánchez*eh*Lourdes Sánchez es a *vegetarian*

SS: (Risas)

T: (Ríe) I knew it!

M: Los estudiantes en mi clase es muy bonita y simpático*mis amigos en la universidad de Southern Mississippi*es*

Lee*Cory*Micke*etc*ah*esta...

T: Mark*Mark*pásate*go to the other side

M: All right (se pasa al otro lado por motivos de la cámara de video)

T: Thank you

M: Está muy inteligente y simpático*viven en dormitorios**uh*mi actividad es toco guitarra*ah*see*miro²⁸ televisión*miro periodicos*y escucho música*vivo en Bond Hall*mi compañero de cuarto en Bond Hall es Cory*Cory es sucio /sukio/*means 'dirty'

SS: (Risas)

M: Y risueño*como en la Commons*y la comida es bueno*that's all I got

T: Muy bien*eh*Mark*¿cómo es Bond Hall*¿cómo es Bond Hall**¿es*es una residencia buena o mala?*¿cómo es?

M: Uhm*buena*I like it*buena*

T: ¿Es buena?*¿sí?*eh*¿cuántos*cuántos dormitorios*bedrooms*cuántos dormitorios hay?

M: Do you mean 'bedrooms' in Bond Hall?*I don't know

T: ¿No lo sabes?

M: There's a lot!

SS: (Risas)

T: Aha*¿y dónde está?*¿dónde está Bond Hall*¿dónde está?

M: Uhm*It's like a*I can't say that in Spanish*you go down the street and*

S: (Risas)

²⁸ En Latinoamérica se dice 'mirar televisión' en lugar de 'ver la televisión'. Los libros de texto de español en USA están escritos por autores latinoamericanos en su mayoría y, por lo tanto, orientados al español de este continente.

T: Ok*ah*Mark*en general*¿te gusta la universidad de Southern Mississippi o no?

M: Sí*I like it*I mean*me gusta la universidad de Southern Mississippi

T: Muy bien*¿tenéis alguna pregunta para Mark*¿no hay ninguna pregunta?*muy bien Mark*muy bien (aplausos)*Karen*vamos allá Karen**

• **Secuencia 3: Presentación Karen: ‘Mi vida en la Universidad’.**

T: Vamos a ver que yo te vea si sales bien (se acerca al objetivo de la cámara)*muy bien*perfecto**pues empieza*tu universidad*o tu vida en la universidad Karen

K: Ah*ahora tengo cuatro clases*tengo español*psicología**ah*comunicación*y filosofía**ah*me gusta*todos mis clases salvo filosofía*ah*mis profesores son simpáticos**vivo en Pine Haven*es muy bonito*ah*ahora tenemos*uno dormitorio*pero*ah*en dos semanas*¿sí?

T: En dos semanas*muy bien

K: Eh*vamos***

T: Vamos a tener

K: Vamos a tener*¿un apartamento nuevo?

T: Aha*¿con cuántos dormitorios?

K: Dos

K: Dos*muy bien*¿tú con quién vives Karen?

K: Ah?

T: ¿Con quién vives?

K: Vivo con mi*hija***mis amigos no viven en Mississippi*ah*mi amiga preferida se llama Kira*ah*vive en New Orleans*tiene veinti*cuatro años*y es*enfermera**has*hace veinte años que...*is that right?

T: Aha

K: Ah**es bonita y muy simpática*a Kira le gusta ir de camping y bailar***uhm*el fin de semana pasado*uh*mi hija y yo fuimos a la*¿granja?

T: Aha

K: De mis tíos*aquí (señala foto)*es la casa*a la

granja*ah*a Britney*la gusta pescar y montar a caballo con mis primas**Britney***ah*¿coge?*¿o cogue?* I forgot how to say it*¿los peces?

T: Aha*que son 'peces'?

K: Fish***uhm*that's all*I don't have much to talk about

T: Muy bien*en general***te gusta la universidad de Southern Mississippi?

K: Sí

T: Sí*los profesores*las clases?

K: Sí (risas)

T: (Risas)*¿cuantos créditos tomas?

K: Ah*doce

T: Doce créditos*y*ah*¿has dicho que no te gusta filosofía?

K: Es muy difícil

T: Es muy difícil

K: Y*el profesor*no es simpático

T: ¿No es simpático?*¿tenéis alguna pregunta para Karen?

M: ¿Te gusta español?

K: Sí*quiero ser profesora de español y francés

M: ¡Perfecto!

T: Muy bien* Karen va a ser una profesora de español y francés muy buena*sí*¿algo más?*pues muy bien Karen*perfecto*la siguiente es Kendria*was it you?*and the*who's the next one?*after Kendria?

D: I can go

T: You can?*good!

- **Secuencia 4: Presentación de Kendria: 'Mi vida en la Universidad'.**

K: (Enseña una postal de la universidad y se ríe)

T: Muy bien*muy bien tu *visual aid* (risas)

K: Mi vida en la universidad de Southern Mississippi es muy*un poco*interesante*ah*tengo clases todos los días*tomo*dieci*ocho créditos***mis clases son*aburridas* y interesantes a veces*los estudiantes y los profesores son simpáticos*ah*tengo*tengo muchos ami*amigos*pero mis amigos en la

universidad*ah*se llaman*Tsha*Shana**son
 interesantes*muy inteligentes y*simpáticos***vivo
 en Scott Hall (señala a la derecha y se
 ríe)*hay*ah*¿ruido?

T: Aha

K: Hay siempre*mucho ruido

T: ¿Cómo se llama tu residencia?

K: Scott Hall

T: ¡Ah!*Scott Hall

K: Es cerca de*(señala a Mark)

T: Ah*cerca de Bond Hall*¿cómo es?*¿es buena o
 no?

K: No

T: No*¿y la comida cómo es allí?

K: No***la comida*es malo

T: ¿Sí?*(risas)

SS: (Risas)

K: Ah*mis amigos y yo salimos*a veces*comemos
 en el restaurante

T: ¿Cuál es tu restaurante favorito?

K: No tengo

T: ¿No?*pero*¿cuál te gusta?

K: Todos

T: Todos*muy bien

K: Uhm*mis amigos y yo*ah*vamos al cine durante
 la semana*o los fines de semana

T: Aha*ah*en general*que piensas*de la
 Universidad de Southern Mississippi

K: Me gusta más o menos

T: ¿Te gusta más o menos?*¿sí?*aha*¿y cuántos
 créditos tomas ahora?

K: Tomo diez y ocho

T: Ah*es verdad*dieciocho*¿te gustan todas tus
 clases?

K: Más o menos

T: Más o menos*muy bien*¿y los profesores son
 simpáticos?

K: ¡Sí!

T: ¿Todos?

K: Sí

T: Sí*muy bien*(risas)***

¿Alguna pregunta para Kendria?***

¡Muy bien*muy bien!

(aplausos)

Venga Dusti*vamos allá

• **Secuencia 5: Presentación de Dusti: ‘Mi vida en la Universidad’**

T: A ver que nos cuentas...

D: Yo tengo una vida normal*con lo*con los*estudiantes*yo*asisto a la universidad*del Sur de Mississippi

(enseña postal)

en este semestre yo*tomando*cuatro clases*ah*que son*psicología*español (...) *ah*mis compañeros de la universidad*ah*son*muy buenas personas y bastantes**ami*amigables*ah*yo*yo tengo muchos amigos*aquí en el Southern*pero mis*mejores amigos son*Mindy (enseña foto)*(risas) I didn't have a picture but this looks like her*Mindy y Ali*también yo soy miembro de Kappa Alfa Zeta*sorority en la universidad*yo vivo en Hilman Hall*pero*el*próximo**próxima*año*yo*estar* mudándome*mudándome²⁹*para**un nuevo*dormitorio*que se llama Panama

T: Eh*¿dónde vives ahora?

D: Hickman

T: ¿Y dónde esta Hickman?***¿está cerca de Bond Hall?

D: No*no

T: No

D: Ah*it's in the middle (...)

T: Eh*¿y cómo es?*¿cómo es Hickman?

D: Es bueno

T: Es bueno

D: Es poquito³⁰

T: Es pequeño*bien

D: Pequeño

T: Aha*muy bien***¿ya? (...)

D: Muchas gracias*por*por su atención³¹

²⁹ Interferencia sintáctica de la L1: 'I am moving vs. Estoy mudándome –Me voy a mudar'.

³⁰ Interferencia léxica de la L1: 'Little' vs. 'Poquito' –'pequeño'.

³¹ Esta alumna ha memorizado toda su presentación.

T: (Risas)*muy bien*¿tenéis alguna pregunta para Dusti?***
¡Muy bien!

◆ **Clase 3: Secuencia 1: Preguntas personales.**

T: Brian*eh***¿tú trabajas?

B: Sí

T: ¿Dónde trabajas?

B: Trabajo en el*militar

T: Trabajo en**no en el militar***trabajo en*eh***con los militares*creo*trabajo con los militares*in the military***escribelo en la pizarra*Musa**¡Brian!*¡escribelo!

B: (Va a la pizarra)

T: Musa*¿a qué hora comienzas a trabajar?

M: No trabajo

T: Muy bien*pues entonces ¿a qué hora comienzas a estudiar?

M: A las ocho

T: Pero toda la frase

M: Ah*co*comencio*a estudiar a las ocho

T: Es un *stem change**comienzo*muy bien*comienza a estudiar a las ocho
(mira la frase de Brian en la pizarra)
...con los militares*es plural

B: (lo arregla)

T:Muy bien Musa*escribelo*eh*Lawanda**¿dónde prefieres almorzar?

L: Yo preferido*ah*a las siete

T: ¿A las qué?***¿dónde?*¿dónde?

L: Yo prefiero almorzar a la Chilis³²

T: En*en

L: En Chilis

T: Muy bien*perfecto*escribelo***Chris*o Daryon*Daryon*¿qué tienes que hacer hoy?

D: Estudio*hoy

T: Sí*but use the same structure*¿qué tienes que hacer hoy?

D: Oh*yo tengo que estudiar*hoy

³² Interferencia sintáctica de la L1: 'at Chilis'.

T: Muy bien*yo tengo que*estudiar hoy***Chris*:¿qué piensas hacer mañana?*¿qué piensas hacer mañana?

C: Pienso ir mis clases*y*estudio un poco***ugh!

T: No*no*no!*esta muy bien! pero*you did the first half fine and...

C: Oh*I think I know³³

T: A ver*repite

C: Pienso ir mis clases y estudiar un poco

T: Perfecto*vamos a ver*Naomi*:¿cuándo vuelves a casa hoy?*¿cuándo vuelves a casa hoy?

N: Yo vuelvo a mi casa *a las cinco

T: Perfecto*yo vuelvo a mi casa a las cinco*vamos***

N: (No va a la pizarra)

T: ¡Qué está bien!

N: ¿Sí?

T: ¡Qué sí! (risas)*a ver*(lee las frases de la pizarra)***Daryon*eso arréglalo*fix that...

• **Secuencia 2: Presentación de Lawanda: 'Mi vida en la Universidad'.**

T: Vamos a ver*empieza*vamos a ver que nos cuentas de tu universidad

L: Yo soy*tomar³⁴*doce horas*por lunes*miércoles y viernes*yo tomar*español*eh*a las*por martes a las nueve*yo tomar (...)inglés**mi professor de español es Miss Sánchez (...) Ah!*yo tengo muchos /amigos/ a la universidad*mi amigo nombres³⁵ está Lashanda*Shana (...)mi /amigo/ es simpático*simpática*ah***yo soy**(...) durante el*semana*yo vivo en*Mississippi Hall*por la universidad de Southern Mississippi*en Hattiesburg*pero*por el fin de semana*yo ir*a*mi casa

T: Muy bien*¿alguna pregunta para Lawanda?***eh*¿te gustan tus profesores*Lawanda?

L: Sí

³³ Autocorrección.

³⁴ Transferencia de la L1: 'I am taking'.

³⁵ Seguimos con la tranferencia del inglés en el orden de la oración: 'My friend's names are...'.

T: ¿Sí?

L: Uno

T: ¿Qué?

L: Uno

T: ¿Uno sólo?*¿los demás no son simpáticos?

L: No*uno*no simpático

T: Ah!*uno no es simpático*muy bien*muy bien*¿cómo se llama tu dormitorio?*tu residencia*como se llama?

L: Oh*Mississippi Hall

T: Aha*¿es*es buena o no?

L: Buena

T: ¿Sí?*¿y la comida es buena?

L: No*no

T: Ah*no hay comida

L: Eat?*in the Commons³⁶

T: No*in Mississippi Hall

L: They don't serve food

T: ¿No hay comida*no*y en el Commons la comida es buena?

L: Bad

SS: (Risas)

T: Regular*muy bien*muy bien Lawanda*perfecto (aplausos)
Naomi*¡vamos allá!

• **Secuencia 3: Presentación de Naomi: 'Mi vida en la Universidad'.**

N: (Se prepara y saca un poster)

T: Uhm*¿qué bonito Naomi!*¡muy bien*perfecto!

N: Yo*tengo*cinco*clases*cálculo*español* computación*antropo...

T: Antropología

N: Antlo*pología*y biolo*gía

T: Y español

N: Y*español*los**profesores*son*simpáticos*pero *las clases*muy difíciles*para mí

T: Eh*Naomi*¿son difíciles las clases o el inglés es difícil?

N: Both

³⁶ "The Commons" es el nombre de los comedores universitarios de USM.

T: Ah*ok

N: Plofesa lab*se
llama*se llama*Miss Lilly*es muy simpática*a
mi*yo tengo unos amigos*japoneses*latinos*y otros
países*es muy
inteligente*conoces**eh*personas*de otras
partes**yo vivo en una casa
con*dos*companelos*companelos*de cualto**ellas
se llaman Kali y Itzui*nosotros*nos gusta*tomar
capuchino*cada día*eh**tlabajo en el
restaurante...

T: ¿En cuál?*¿dónde trabajas tú?

N: ¿Dónde?*Ryan's

T: Ah!*¿tú trabajas en Ryan's?*¿qué bien!*¿cómo
es la comida de Ryan's?

N: Sí*más o menos

T: Más o menos

N: A veces /a visí/ (risas)yo estoy muy ocupada
y*cansada*eh*ahora estoy contenta *porque*este
semestre*casi*termina*ah

T: Aha*¿un día sólo!

N: Cuando tiempo*libre*me gusta salir con mis
amigos***(...)

T: Muy bien (risas)*Naomi*¿cuál es tu
residencia?*¿dónde vives?¿cómo se llama tu
residencia?

N: Treinta y uno*sur

T: Ah* ¿qué vives en un apartamento o en una casa?

N: Una casa

T: ¿Qué bien!*en la calle treinta y uno

N: Sí

T: ¿Tenéis alguna pregunta para Naomi?***

No?***¿muy bien!*¿muy bien!

(aplausos)

• **Secuencia 4: Presentación de Jennifer: 'Mi vida en la Universidad'.**

T: A ver*Jennifer*empieza

J: Mi vida en la universidad no es interesante*tengo
clases los lunes*miércoles*y viernes*no tengo
clases los martes y los jueves**tomo quince
créditos*eh*me gusta*las clases de psicología*pero

- mi profesor es muy aburrido*ah
- T: ¿Quién?*¿quién es aburrido?
- J: Mi profesor de psicología
- T: Tu profesor de filosofía
- J: Fisiología
- T: ¡Ah!*fisiología!*¿sí?
- J: Sí*eh*vivo en el dormitorio de Elan Arms con mis amigos*mis amigos se llaman David*Eric*Luke*Mark...
- J: Jennifer*¿cómo es la comida de Elan Arms?
- J: Eh*
- T: ¿Es mejor*más buena o menos buena que Commons?
- J: Mejor* is that 'better'*mejor?³⁷
- T: Aha*¿es mejor que Commons?
- J: Aha*but still not very good (risas)
- SS: (Risas)
- J: Ah*mis amigos son simpáticos (...)a veces*vamos al cine y jugamos deportes*ah*** (risas)
- T: ¿Ya?
- J: (Asiente)
- T: Aha*¿tenéis alguna pregunta para Jennifer?***Jennifer*tú eres de Jackson*¿no?
- J: (Asiente)
- T: Y*¿qué te gusta más*Jackson*o Hattiesburg?
- J: Jackson
- T: Jackson*¿por qué?
- J: There's more things to do
- T: Hay más cosas***y tú* ¿los fines de semana te vas a Jackson?
- J: Ah*a veces*is that right?³⁸
- T: Aha*sí sí sí*¡muy bien Jennifer!
- (Aplausos)

• **Secuencia 5: Presentación de Jennifer II: 'Mi vida en la Universidad'.**

J: Eh*yo soy*tomando³⁹ cuatro

³⁷ Adivina el significado a través del contexto de un modo global.

³⁸ Una vez más vemos que los alumnos comprenden mucho más de lo que son capaces de producir en la L1 dando muestras de uno de los puntos principales del presente trabajo de investigación: la comprensión precede a la producción.

- clases**literatura?/litretura/*español*computadora
y historia***mis professors son simpática y
interesante*ah**yo no tengo muchos amigos en la
universidad pero todos los estudiantes son
simpática*ah*yo vivo en (...)con mi hija**
- T: ¿En dónde vives?
- J: (...)apartaments
- T: ¿Dónde es?
- J: Eh**across Hardy Street (...)
- T: No vives en Pine Haven
- J: (...)
El fin de semana yo voy a Jackson**me gusta jugar
golf con mi papá y mi mamá
- T: Aha
- J: Mi vida es muy aburrida
- T: ¿Ah sí?*¿por qué?
- J: I don't know why**I have nada! (...)
- T: Pero bueno Jennifer*te casas*¿te casas la semana
que viene!
- J: Yeah*sí
- T: Te casas la semana que viene*¿tu vida va a ser
muy interesante!*¿y te vas a Cancún!
- J: (Pone cara rara)
- T: ¿No te vas a Cancún?
- J: (no entiende) No
- T: ¿Te vas a Cancún o no?
- J: I don't understand
- T: (Risas)*tú*la semana que viene*
- J: After a week?
- T: No*next week*eh*la semana que viene*tú vas a
Cancún
- J: Ah*yeah*oh yeah! (comprende ahora)
- T: ¡Ah!*¿entonces no me digas que tu vida es
aburrida!
- SS: (Risas)
- J: I'm more excited about the honeymoon*how do
you say that?
- T: 'Honeymoon' es 'luna de miel' (escribe en la
pizarra) (...)¿alguna pregunta para Jennifer*que se
va a casar?***¿no?*¿muy bien!

³⁹ Transferencia léxico-sintáctica de la L2: ser/estar.

(aplausos)

¡Musa!*¡vamos allá!

• **Secuencia 6: Presentación de Musa: ‘Mi vida en la Universidad’.**

M: Mi vida en la universidad

(enseña dibujos a ordenador)

T: Uy!*¡qué bonitos!

M: Ah**la universidad se llama universidad Southern Mississippi**es /e/ ⁴⁰*ah*buena universidad**tengo*cinco*clases*español*derecho *financia*marketing y computación*profesores son*buenos*pero*a veces son aburridos**las clases son...

T: ¡La profesora de español no es aburrida!

M: No!*no!*(risas)*las clases son muy interesante**me gustan*mis clases***después*vivo en dormitorio Hattiesburg Hall*después las clases como a Commons*ah*la comida es /e/ más o menos**me gusta Commons *parce que**por que encuentro mis amigos allí*eh**por la noche volvio al dormitorio*eh*y pongo la televisión*luego estudio un poco*antes de*dormir*eh*tengo muchos amigos a la universidad*pero mi amigo preferido se llama Abraham**eh*a veces voy a su casa*tiene un apartamento cerca aquí*hablamos mucho de*de muchas cosas*eh*a veces nosotros jugamos soccer

T: ¿Tú eres bueno jugando al fútbol?

M: No*jugo un poco*me gusta jugar*eh*los fines de semana*a veces salgo con*con amigos*eh*al cine**¡ya está!

T: Entonces*vamos a ver Musa*¿a ti te gusta*estás contento en Hattiesburg*en Mississippi?

M: Sí

T: ¿Tu vida es feliz aquí*en la universidad?

M: Sí*eh*pero*a veces pienso en mi país

T: A claro*a veces piensas en tu país*y yo en el mio también!*sí*muy bien*¿alguna pregunta para Musa?***¿dónde has dicho que vives?*¿cuál es tu residencia?

⁴⁰ Transferencia fonética del francés, que es su L1.

M: Hattiesburg Hall

T: ¿Y cómo es?

M: Es bien

T: ¿Está bien? *Sí? *¿alguna pregunta? *muy

bien** (aplausos)

(a toda la clase) did you see the visual aids?

They were perfect *he was following them and he

knew exactly what he had to say (...)

♦ **Clase 3: Secuencia 1: Presentación Kelly: 'Mi vida en la Universidad'.**

T: Venga *vamos Kelly

K: (Prepara sus apoyos visuales)

T: Uy! *cuantas cosas *muy bien *muy bien *sí

sí *venga *háblanos de tu universidad

K: Eh *me llamo Kelly *voy a la universidad *yo tengo *trece *créditos *el *lunes *miércoles *y *viernes *yo *** tengo *español *historia *y *economía *** el *ah *oh! *el martes y jueves *yo tengo *ciencias biológicas *ah *me gustan los profesores y estudiantes en la universidad *yo trabajo en Crescent City Grill *ah *yo soy camarera *vivo en Fox Gate *mi compañera es Tammy *ella es muy trabajadora *sí *mi amiga Kelly es simpática *ah *mi novio es Renee *el es guapo *inteligente *y perezoso *ah *cuando no estoy trabajando me gusta descansar

T: Muy bien **oye Kelly *tu novio estudia en USM

T: No *Loyola

T: Ah *Loyola *¿y qué estudia tu novio?

K: Eh?

T: ¿Qué estudia?

K: No sé

T: ¿No sabes? *¿qué carrera sigue?

K: Business

T: Ah *negocios *y él ¿qué quiere ser en el futuro? *¿él que quiere ser? *** ¿él quiere ser como Mark *comerciante de barcos o no?

K: No

T: No *¿él que quiere ser?

K: Ah *no sé

T: ¿Tenéis alguna pregunta para Kelly? ***

Kelly

K: ¿Sí?

T: ¿Tú eres miembro de alguna *sorority*⁴¹?

K: ¡No!

T: ¿No hay más preguntas?

K: ¡Aburrido!

T: ¿Es aburrido eso? **muy bien

(aplausos) **¡muy bien!

Chris* ¡vamos allá!

• **Secuencia 2: Presentación de Chris: ‘Mi vida en la Universidad’.**

C: Tomo dieciocho*horas*en lunes*miércoles y viernes*tengo tres clases*inglés*filosofía y **español**el martes y jueves tengo dos clases*ética del comerciante*I don’t know how to say that

T: No sé**ética del comerciante

C: Económica**mis profesores

S: (Un estudiante entra tarde y no se puede oír lo que dice Chris)

C:...y vivo en Elan Arms

T: Elan Arms

C: Elan Arms

T: ¿Es*es un buen dormitorio*es una buena residencia?

C: Es buena

T: Es buena*muy bien*entonces en general Chris*¿te gusta USM?

C: Sí*me gusta*I like it

T: Muy bien*¿tú perteneces a alguna *fraternity*⁴²?

C: No

T: ¿No?*muy bien*¿alguna pregunta para Chris?*Chris*¿tú qué carrera sigues?

C: Ah***no sé*I really don’t know⁴³

T: ¿Y qué quieres ser*tú qué quieres ser*quieres ser

⁴¹ Las *sororities* son centros sociales universitarios para chicas . Son muy populares entre las estudiantes norteamericanas.

⁴² Las *fraternities* son sólo para chicos. Los miembros de una *fraternity* y una *sorority* tienen reuniones, fiestas, conferencias, entre otras actividades.

⁴³ Los estudiantes norteamericanos, a menudo, comienzan los estudios universitarios sin saber cual va a ser su especialidad, ya que deben cursar muchas asignaturas que son comunes para todas las carreras. Más adelante, deciden qué carrera quieren seguir.

abogado*quieres ser comerciante*quieres ser**

C: Law Enforcement

T: ¿Qué?*ah*un policía*más o menos*igual que

Brian*muy bien*vamos a tener muchos policías

aquí*¿alguna pregunta?***muy bien Chris!

(aplausos)

¡vamos Brian!

- **Secuencia 4: Presentación de Brian: ‘Mi vida en la Universidad’.**

T: Venga Brian*tu universidad*cuéntanos

B: En la universidad yo tomo*cinco

clases***tengo**dos*core

classes*inglés*español***etc*ah

T: De tus clases*¿cuál es la mas difícil?***

de todas tus clases*¿cuál es la más difícil?

B: Español

T: ¿Español?*no!***¡pero es la más divertida

también!

B: (Sonríe)*Ah*normalmente mis profesores son

muy interesantes**ah*mi profesor preferido es Dr.

Scott*voy a clase*cada día*menos es sábado y

domingo*ah**por la noche me gusta mirar

televisión con mi novia*Sandy

T: ¿Qué estudia Sandy?*¿qué quiere ser Sandy?

B: Children care

T: ¿Y tú qué quieres ser?

B: Policía***ah*por la noche me gusta mirar

televisión con mi novia Sandy*ah*fin de semana

me gusta salir con mis amigos*ah*a veces yo voy a

pescar con mi novia*ah*vivo en Crescent Rouge***

T: Un momento*un momento*¿alguna pregunta?

M: ¿Dónde es tu apartamento?

T: ¿Dónde está tu apartamento?

B: By Turtle Creek Mall

T: Ah*sí*¿ya?***¡muy bien!

(aplausos)

6.3.3.2. La percepción/comprensión en el segundo cuatrimestre

6.3.3.2.1. Primeras producciones a los cinco meses de aprendizaje

• Secuencia 1: Comprensión de una lectura en voz alta⁴⁴.

T: Vamos a ver***el libro cerrado*abierto

no*cerrado**me escucháis a mí

(Lee lectura del libro de texto 'Vamos a la playa' p. 113).

¿Sí?*Ehh***no*no abráis*escuchádme

(indica la respuesta correcta)

¿Martín y Pancho son*altos*hermanos*pelirrojos*o primos?

SS: Hermanos

T: Muy bien**¿la esp*no*el esposo de Silvia se llama*Jaime*Rapu*Martín*o Pancho?

SS: Martín

T: ¿La familia va a **acostarse*vestirse*bañarse*o divertirse?

SS: ***¡Divertirse!

T: Divertirse*o*¿van a bañarse?***

S: Nadar

T: Van a nadar***¿la familia Stewart va a la playa***hoy*mañana*en dos días?

SS: Hoy

T: Hoy*muy bien**el tiempo hoy está**malo*lluvioso*bueno*muy nublado

SS: ¡Bueno!

SS: ¡Muy bueno!

T:*Muy*bueno***a***Silvia*Jaime*Martín*Pancho
*le gustó mucho el partido

SS: (Silencio)

T: ¿A quién le gustó mucho el partido?

S: Silvia

T: ¿A Silvia?*¿a Pancho!

Lota*¿Qué es Lota?

SS: Lota es una playa

T: Muy bien*muy bien*Lota es una playa*una playa**a los Stewart les gusta**ir a la playa*jugar

⁴⁴ Leo una lectura del libro en voz alta y después hacemos una actividad de comprensión sobre la lectura. Las preguntas son de elección de respuesta múltiple.

fútbol*o esquiar

S: Ir a la playa

T: Ir a la playa**el fotógrafo*el fotógrafo de la familia es*¿quién es?

SS: (...)

Martín

T: Martín**los Stewart viven*¿dónde?*un pueblo*una isla*Chile*o en Argentina?

SS: Chile

T: En Chile*¿en dónde viven?

S: Tamahú

T: Muy bien*perfecto*abrid el libro⁴⁵***vamos a ver*eh***el narrador va a ser*Jason**Pancho*va a ser*Eric*Silvia**va a ser*Kelly*y Jaime*va a ser*ah*Chris**¿sí o no?*venga*levantaros*y veniros aquí*aquí

SS: (Salen a la pizarra)

T: Eric*vamos**me falta alguien ¿no?***¿quién falta?*narrador**Jaime*Pancho*Silvia***y Martín*¿quién es Martín?*¿tú quién eres Eric?

E: I'm not sure

SS: (Risas)

T: ¿Y tú Chris?

C: Jaime

T: ¿Y tú?

S: Pancho

T: ¿Y tú?

S: Silvia

T: ¿Y tú?

S: ¡Martín!***(risas)

SS: (Risas)

T: ¡Martín!*(risas)*pues el narrador va a ser***Jennifer*Jennifer**¡el narrador!

J: Who am I?

T: La introducción

J: (Sale a la pizarra)

T: Venga*empezamos

J: Te gustan los juegos Olímpicos**

T: ¡Espera*espera*espera a Jennifer!

SS: (Risas)

⁴⁵ Ahora ellos van a leer otra lectura en voz alta.

J: Jaime Stewart y su esposa Silvia*viven con sus dos*niños*en*Concepcion*Chile*Jaime*tiene* cuarenta y cinco*años*es alto*y pelirrojo*y tiene*los ojos*azules**Silvia Rapu*de Stewart*tiene*treinta años*nació en*la Isla de Pascua*y es de**ascendencia**polinesia**sus hijos*se llaman**Martín Luis**diez años*Francisco Javier*o Pancho*siete años

S:¿Te*gustaron**los

juegos*olímpicos*anoche*Pancho?

S: Sí*papá**me gustó*especialmente*el equipo*argentino*que*estuvo*fabuloso**

(risas)

S: Por eso*los argentinos*ganaron el partido de fútbol*oye*hace buen tiempo hoy*tengo ganas de ir*a la playa**Lota hoy

S: Sí* Vamos*y*allá

SS: (Risas generales)

T: Allí

S: Allí*podemos**almorzar en el restaurante Solimar*como**lo hicimos el año pasado**nos divertimos mucho en Lota*is that how you say it?

T: Aha

S: Claro*porque nadamos todo el día**comimos*helado de chocolate*en la*heladería

T: ¡Muy bien!

S: ¿Te gusta mucho*el helado*verdad hijo?

S: Sí mamá*tú sabes que me gustan*todas las**cosas dulces (risas)

S: Después*de almorzar*en el*Solimar*podemos*pasear*y*visitar*el pequeño*museo*del pueblo

S:Sí**voy*a***levar*mi*cámara*nueva**para*** sacar*unas /fotos/

T: Eric**sí*Eric*no*no*no*escúchame**voy a llevar mi camara nueva*para sacar unas fotos*repítelo

E: Sí*voy a **say that word again

T: Sacar

SS: Llevar

T: Llevar

E: Llevar***mi cámara***nuevo**para
sacar*unas*fotos /foutos/

T: Foutos no*fotos

E: /Foutos/

S: Bueno*¡vamos a la playa!

T: ¡Muy bien!*sentaos***gracias

6.3.3.2.2. Primeras producciones a los seis meses de aprendizaje.

- **Secuencia 1: Presentación de Trent: Honduras.**

T: Bueno*escuchad*por favor**por
favor**escuchad a Trent***Trent nos va a hablar
hoy de*Honduras***¿sí o no Trent?

T: Sí

T: Pues venga*Trent

T: First night we got there (...)

T: Perdón*¿cuándo fuiste a Honduras?

T: Eh?

T: ¿Cuándo fuiste a Honduras?

T: (Piensa) Dos**años**ago (risas)⁴⁶

SS: (Risas)

T: ¿Cómo se dice ‘ago’?

SS: Hace

T: Hace dos años**o hace dos veranos

T: La capital de Honduras
/jonduras/⁴⁷*es*Tegucigalpa*es*very
nice**big*muy grande**airport*muy grande

T: ¿El aeropuerto?

T: el aeropuerto (asiente)

T: Es más grande que*el aeropuerto de Nueva
Orleans* o más pequeño?

T: Oh!***grandier⁴⁸

SS: (Risas)

T: (Ríe) Es más grande

T: (Continúa en inglés)...

⁴⁶ Mezcla de la L1 y la L2 en la misma oración.

⁴⁷ Transferencia fonética de la ‘h’ aspirada del inglés.

⁴⁸ Transferencia del inglés. El alumno adopta las reglas de formación de los comparativos en su L1 y las aplica al español. En la primera parte de las aportaciones investigadoras vimos una alumna de inglés en una situación similar pero a la inversa: ‘Qué color is it?’.

El clima de Honduras es*perfecto

T: Perfecto**no hace frío*y no hace calor*perfecto

T: No*perfecto***la lengua*la lengua de Honduras
es*español

T: Un momento*Trent*no se dice Jonduras*se
dice*Honduras

T: Honduras

T: Honduras*no se pronuncia la
'hache'*'hache'*no es jonduras*es Honduras

T:*Las*actividades***gente*como***haciendo*es
*esnorquel*y*montar montañas (...) and the water
over there*muy bonita (...)⁴⁹

T: Trent*tengo una pregunta*¿cómo es la
gente*como es la gente*las personas*en
Honduras*cómo son?

T: The people?

T: Sí

T: Muy simpáticas***shy

T: Tímidas

T: Tímidas (...)

T: ¿Son buenas personas?

T: Oh*sí sí!

T: ¿Te gustó Honduras?

T: (Hesitates. No comprende 'gustó')

T: ¿Te gustó Honduras?

T: Oh sí!*mucho! mucho!

T: ¿Tenéis alguna pregunta para Trent?***

No?***muy bien!

(aplausos)

• Secuencia 2: Comprensión auditiva.

T: Abrid el libro de trabajo en la página**ochenta y
nueve***abrid el libro de trabajo en la
página**ochenta y nueve***Vamos a la
playa**'vamos a la playa'*¡ojalá!

Vamos a ver**'Vamos a la playa!''**lee las frases
de abajo*y escucha la conversación entre los
miembros de la familia Stewart*os acordáis que
eran Jaime*Martín*Silvia y Pancho**luego*haz un

⁴⁹ Una vez más vemos como el alumno hace una mezcla de español e inglés para poder expresar lo que necesita.

círculo alrededor (gestos) del nombre de la persona*que le corresponde a cada frase**váis a escuchar*un diálogo*y tenéis que hacer un círculo*a la persona*que dice*la frase*Jaime*Silvia*Martín**leed todas las frases

SS: (Leen en voz baja las preguntas de la comprensión auditiva)

T: ¿Sí?*¿ya?***la primera*no hagáis nada***solamente escuchad
(pone la cinta del libro de trabajo: ver en el apéndice I-B)

SS: (Desconcierto general porque no reconocen las voces de los personajes)⁵⁰

T: No os preocupeis**lo vamos a hacer juntos**we're going to do it all together
(pone el primer fragmento de la actividad)
¿A quién le gusta el equipo argentino?

SS: ¡A Pancho!

T: A Pancho
(Pone el segundo fragmento)
¿Quién tiene ganas de ir a la playa Lota?

SS: ¡Pancho!

S: ¡Silvia!

T: Silvia

SS: She asks the question

T: No no*ella dice*tengo ganas de ir a la playa*ella quiere ir a la playa

A: ¡Qué es* 'ganas'?

T: Ganas de*¿qué es* 'tengo ganas de'?

S: She likes to* 'I'd like to'

T: 'I'd like to'***quien quiere almorzar en el restaurante Solymar?

SS: Martín

S: Pancho!

T: Pancho*y quién quiere*a quién le gustan las cosas dulces?

⁵⁰ Las cintas de cassette, ya que no tienen apoyo visual de ningún tipo, son las audiciones que más trabajo cuesta entender a los aprendices de una lengua extranjera. A veces se convierten en sonidos corridos que no tienen principio o final a oídos del alumno. Esto mismo ocurre con las canciones y con las noticias/programas de radio. Además, esta actividad de comprensión auditiva se hizo especialmente difícil, ya que los alumnos no lograron distinguir las voces de los personajes, lo cual complicó en gran medida el seguimiento de la audición.

S: Martín

T: A Martín (...)

(pone el siguiente fragmento de la actividad)

¿Quién*quién quiere pasear*y visitar el museo del pueblo?

SS: ¡Pancho!

SS: ¡Jaime!

T: Jaime*el padre*¿y quién quiere sacar fotos?

T: ¡Pancho!

• Secuencia 3: Repaso gramatical: 'Las preferencias'.

T: Eh***vamos a repasar***dónde tengo yo esto...

(coloca la transparencia con dibujos de actividades de diversión y deportes en el retroproyector)

Bueno*vamos a ver***Jason*¿qué tienes ganas de hacer el fin de semana? *¿qué tienes ganas de hacer el fin de semana?

J: Tengo ganas de*comi⁵¹

T: No*que tienes ganas de*hacer*el proximo fin de semana?

J: Tengo ganas*ah***miro*televisión

T: Tengo ganas...

S: ¡De!

T: De**mirar televisión

Crista*¿qué te apetece hacer el fin de semana?

C: Me apetece*ah***ir comprar

T: Ir de compras*ir de compras*muy bien*ah*Kevin***¿qué te gusta*hacer el fin de semana?

K: Me*me gusta*jugar baloncesto

T: Aha*perfecto*perfecto*perfecto*Jennifer*¿qué te gustaría*hacer el fin de semana?

J: Me gustaría*patinar

T: Patinar*perfecto***Myrick*¿qué te***qué te apetece hacer el fin de semana?

M: Apetece***(...)

T: No**un momento*que*te apetece*hacer*el fin de semana?

⁵¹ Hipergeneralización: están aprendiendo a hablar de actividades pasadas y ha aplicado la conjugación del verbo en pasado.

- M: Me /mi/ apetece**escuchar música
- T: Perfecto***Tania*¿qué te gustaría*hacer el fin de semana?
- T: Perfecto**Je...Eh*Stephanie*¿Tienes ganas*tienes ganas de esquiar*el fin de semana?
- S: No*no tengo ganas de esquiar el fin de semana
- T: Muy bien*no tengo ganas de esquiar*Amanda**tienes ganas*de***bailar con tus amigos*el fin de semana?
- A: Ah*no está
- T: ¿Tienes ganas de*ir al cine?
- A: No**tienes*tengo ganas de*esquiar
- T: Ah*Tienes ganas de esquiar*¡muy bien!
- Tara*haces*¿qué te gustaría hacer*en Spring break?
- T: Te gustaría trabajar en Spring break*aha*Kelly*¿qué te gustaría hacer en Spring break?
- K: ¿Me gusta*o me gustaría?
- T: ¿Qué te gustaría?
- K: Me*gustaría*visitar mis parientes
- T: Muy bien**Bill*¿qué te gustaría*hacer en Spring break?
- B: Yo***yo****gustaría...
- T: ¿Qué te gustaría?
- B: Yo*gustaría
- T: Yo*gustaría*no
- B: Me /mi/*gustaría**ir*ah*a*Isla Mujeres
- T: ¿Dónde está?
- B: Está*al sur de *Cancún
- T: Shelby**¿qué te gustaría hacer en Spring break?
- S: **Me gustaría*voy a Florida
- T: Me gustaría ir a Florida*perfecto*perfecto**¡ya!

6.3.3.2.3. Primeras producciones a los siete meses de aprendizaje.

- **Secuencia 1: Presentación de Jennifer: Ecuador.**

J: Ecuador es en sudamerica*Ecuador es sur de colombia y norte de Perú*oceano*pacífico es oeste**hay cuatro regiones en Ecuador*oriente*la

sierra*la costa*Gala*pagos*es isla***se
 llama*es*Republica del Ecuador**la capital es
 Quito*y la clima es*Tropical*la lengua*oficial*es
 español*and chi*qui*chia (Quechua)*el*how do
 you say 'government'?

T: (Dirigiéndose a la clase) ¿Cómo se dice
 'gobierno'?

SS: (Risas)

T: Oops!

J: Es demo*demo*democrático*el presidente es
 (...) *troleum es muy importante

T: ¿El qué?

J: Troleum?

T: El petroleo*el petroleo

J: (...) Malaria es muy mal aquí

• **Secuencia 2: Presentación de Stephanie: Perú.**

S: Perú está en sudamérica*está al sur de Ecuador y
 Colombia*este de oceano Pacífico*oeste de Brasil y
 Bolivia*y norte de Chile***tipo de gobierno es
 república**el*presidente*es

Alberto*Fugimori**religión /relizn/ de Perú
 es*Catholic*las lenguas oficiales de Perú
 son*español y Quechua*también (...) Las industrias
 de Perú son*petroleum

T: Petroleo

S: Petroleo*fishing*how do you say 'fishing'

T: Pesca

S: Pesca*textiles*y ship building*agricultura de
 Perú es cotton*sugar*cane*café y coco**no
 es*monarquía en Perú

T: No hay

S: No hay monarquía*moneda de Perú*el sol*one
 nuevo sol equals*ciento céntimos*clima de
 Perú*está árido*y hace*fresco***regiones de
 Perú*son*muchas costas*montañas y llanos** y
 bandera de Perú es rojo y blanco

• **Secuencia 3: Preguntas personales: Verbos que cambia la vocal en la raíz.**

T: Vamos a ver*otra vez**las preguntas
eran**eh**¿cuál es tu comida
preferida?*Amanda*¿cuál es tu comida preferida?

A: Yo prefiero quesadillas con salsa

T: Yo prefiero quesadillas

A: (...)

T: Bien*otra manera*another way

S: Mi comida preferida

T: Mi comida preferida...

S: Es

T: Es**so there are two ways*hay dos
maneras***mi comida preferida es*el
pollo*o*prefiero el pollo**¿de acuerdo? (...)
Dos*¿a qué hora almuerzas*Crista?*¿A qué hora
almuerzas?

C: I missed that

T: ¿Sí?*Latonia*¿a qué hora almuerzas?

T: Almuerzo*a la una

T: Almuerzo a la una*o como a la
una**eh*Roman*¿a qué hora*no*qué
bebes*normalmente**en la cena?*¿en la casa*en la
cena?

R: No

T: ¿No?*Tonia

T: Bebo*un refresco frío*en la cena

T: Bebo un refresco frío*bebo agua*bebo
cocacola***no me digáis*don't say 'coke'*'coke'
is English*coca-cola'!

A: Why can't you say 'bebo coca-cola por cena
/sína/*I drink coke for dinner⁵²?

T: 'Cause 'por' is not 'for'*es 'en'*¿eh?***o
'para'*o 'en' o 'para'*but never 'por'***sí (...)
eh*¿cuál es tu postre preferido?*¿cuál es tu postre
preferido*Jason?

J: Mi postre preferido es*chocolate

T: Es chocolate*mi postre preferido es
chocolate*o prefiero el chocolate
(explica los problemas con 'por' vs. 'para')

Bien*eh...

6.3.3.2.4. Primeras producciones a los ocho meses de aprendizaje: final de curso y perspectiva global.

• Secuencia 1: Presentación de Crista: La República Dominicana.

T: Crista nos va a hablar hoy*de la República Dominicana

C: Mi proyecto cultural es de*República Dominicana**el país está este de (...)

T: Sí

C: Y al oeste de Honduras***República Dominicana es en la isla de...

(entra un estudiante y hace ruído. No se oye a Crista)

...la clima es muy caliente*todo el año (...)

el gobierno es democrático**el presidente es*Jaime*Fernández**la capital República Dominicana es*Santo*Domingo (señala mapa)**la población es (...)**la lengua oficial es español*pero muy personas*hablan inglés**la religión principal es*católico**educación elemental es**requisito**is that how you say that?*

T: Bien*un requisito

En esta país el dinero es *el peso***doce pesos son una*un*ese dollar***la agricultura es muy importante*pero* (...)

T: Muy bien*esto está muy bien*perfecto*dime*otra vez*el sistema de gobierno*en*en Puerto Ri*en la República Dominicana

C: They have...

T: En español

C: I can't* (continúa en inglés)

T: Muy bien*¿tenéis alguna pregunta para Crista?*no?*vamos a ver*dime otra vez*eh*¿qué pasa con la lengua? ¿Qué lengua hablan?

C: La lengua es*la oficial lengua

⁵² Interferencia sintáctica de la L1.

es*español*pero**many people (pasa al inglés)

They have a lot of tourism*and (...)

T: That's interesting*¿qué interesante!*yo no lo
sabía**muy bien***gracias***

bueno*'Destinos'*¿habéis visto 'Destinos'?

SS: Sí

S: What?

T: 'Destinos'*¿lo habéis visto?

S: Sí

• **Secuencia 2: Repaso de un episodio de *Destinos*⁵³.**

T: ¿Cómo se llama el episodio de *Destinos*?

S: "Abroad"

T: ¿Cómo se llama en español?

S: "En el extranjero"

T: "En el extranjero"*(escribe en la pizarra)

"En el extranjero"***¿dónde está Raquel en este
episodio?

S: Con Arturo

T: Pero*¿en qué país?

S: Argentina

T: En Argentina

S: ¿Buenos Aires?

T: Bueno*sí*en Buenos Aires*pero el país es
Argentina**y ella está en la capital*que es*Buenos
Aires***

¿Qué personajes*aparecen en el episodio?***¿qué
personajes aparecen en el episodio?

SS: Arturo

SS: Raquel

SS: Héctor

T: Arturo*Raquel*Héctor***la madre de Raquel
(escribe en la pizarra)

A: El picturo*no*el foto*de Angel

T: Ah* la foto de Angel**la foto de

⁵³ *Destinos* es el programa audiovisual que los alumnos de español de USM siguen como complemento al libro de texto. Está diseñado por Bill VanPatten y es un recorrido cultural en forma de telenovela por episodios que llevan al alumno a través de los países de habla hispana mientras que va siguiendo la gramática y vocabulario del libro de texto. Véase la referencia en la bibliografía.

Angel*sí**que*más**alguien*más*importante*

¿no?*vamos otra vez***¿quién es*quién es

Arturo?*¿quién es Arturo?

SS: El hombre*de Angel

T: ¿El hombre de Angel?

S: ¡El hermano! (risas)

T: El hermano de Angel**es el hermano de

Angel*¿quién es Angel?

S: Hijo de don Fernando

T: El hijo de don Fernando*¿ y...?

SS: ¡Rosario!

T: Y Rosario***¿quién es Héctor?*¿quién es

Héctor?

S: Hombre de Angel**I mean*el amigo

T: El amigo**"hombre"es "man"

S: I know

T: El amigo*¿qué?

S: En cantanto⁵⁴

T: El cantante

T: Cantanto

T: Cantante*cantante es masculino y femenino*él es

el cantante*es*argentino

S: ¿Qué es "cantante"?

T: Cantante*que canta****singer

S: Héctor!*Héctor* (pone la voz de la película)(risas)

T: Esa era su esposa*su esposa***la madre de

Raquel*la madre de Raquel*¿cómo es?*¿cómo es

ella?*¿cómo es la madre de Raquel?

S: Muy simpática

SS: (...)

T: ¿Qué?****es muy simpática**es muy simpática

S: Wears glasses

T: Lleva gafas*lleva gafas*(escribe)***es*¿es

joven o es vieja?

S: Vieja

T: La madre de Raquel*es*es*vieja**es*mayor*es

mayor*eh**y hablan por teléfono**Raquel y su

madre hablan por teléfono**¿Raquel llama a su

madre*o la madre llama a Raquel?

⁵⁴ Hipergeneralización: la alumna aplica las reglas más comunes de formación del masculino en español.

SS: ¡Raquel llama a su madre!

T: Raquel llama a su madre**vamos a hablar**de la relación*de la relación (escribe)**entre Raquel y Arturo

SS: ¡Ah!

T: Hay una relación entre Raquel y Arturo

S: Raquel quiere a *Arturo

T: Raquel quiere a Arturo**a Raquel le gusta mucho Arturo*sí*¿qué piensa Raquel de Arturo?*¿qué piensa ella de Arturo?*¿qué piensa?

SS: (...)

T: ¿Qué?***¿él está casado?

SS: ¡No!

S: No esposa

S: I thought he said he was...

T: Aha**no*está divorciado**Arturo está divorciado*su mujer*su ex-esposa*¿era argentina o no?

SS: ¡No!

T: ¿De dónde era?

SS: Perú!

T: De Perú*era de Perú*se divorciaron y ella volvió a su país*entonces ahora*a Raquel le gusta mucho Arturo*¿qué piensa ella de Arturo?*¿piensa que es guapo o feo?

SS: ¡Guapo!

T: Es muy guapo*es simpático o antipático

T: Simpático

T: Muy simpático**es Arturo buen cocinero?*cocinero (pizarra)***cocinero es*que cocina***you don't even know what I said*right? (subestima la comprensión de los estudiantes)

SS: Yeah!*cook!

T: Right!*good!*¡muy bien!

S: ¿Cochina?

T: Cocina (ríe y escribe)***"cocinar"es el verbo*y el nombre es "cocinero"*¿es Arturo buen cocinero?

SS: Sí

T: Sí**cuando empieza el episodio*Raque y Arturo*van a cenar*¿dónde cenar?

- SS: (...)
- T: ¿Dónde Shelby?
- S: En la casa de Arturo
- T: En la casa de Arturo*muy bien*cenan en la casa de Arturo***¿cómo es la casa de Arturo***¿cómo es la casa de Arturo?
- SS: Muy grande
- T: Es muy grande*y es*:¿qué mas?
- S: Has a green couch
- SS: (Risas)
- T: Tiene un sofá verde*un sofá*un sofá*(escribe)*un sofá verde*¿y es bonita la casa o fea?
- SS: Bonita
- T: Bonita*es muy bonita**bien***van***están allí*¿qué cenan?*¿qué comen?
- SS: Brochetas
- T: Brochetas*vamos a ver*la cena de Arturo y Raquel*qué*primero*¿qué beben?
- SS: Vino
- T: ¿Qué vino?
- SS: ¡Tinto!
- T: Vino tinto (escribe)*porque el vino tinto se bebe con la carne*y el vino blanco se bebe con el pescado**did you know that?*el vino tinto con la carne*y el blanco con pescado
- S: White with fish and red with meat
- T: Aha*pescado y pasta***entonces*beben vino tinto*beben vino tinto*¿y qué comen?*¿qué comen de aperitivo?*¿qué es “aperitivo”? (escribe)
- S: Appetizer
- T: Sí*¿qué comen de aperitivo?
- S: Cheese
- S: Queso
- T: Queso*muchos quesos*el queso...¿qué?
- S: Y el pan
- T: Pan*queso y pan*el queso y la carne en Argentina son muy buenos*y el vino*el vino sobre todo el vino de Chile es muy bueno*el queso y la carne de Argentina son muy famosos y muy buenos*¿sí?*bien*beben vino*vino tinto*¿qué

comen?*¿qué cocina Arturo?

S: Broch

T: Broch...

S: Pollo a la inglesa

T: Brochetas (escribe)

S: Y pollo a la inglesa

T: ¿Pollo a la inglesa?

S: Yeah

t: Sí*pero no lo cocinan*hablan del pollo*pero no
cocina*hablan del pollo a la inglesa*comen
brochetas*¿qué son las brochetas?

SS: *Shish-Kebab!*

T: Sí*pero quiero que las expliquéis en
español*¿qué es una brocheta?

SS: Carne*tomate*

S: Es carne*tomate

S: Onions

T: Cebollas

S: El pollo

S: Patata

T: Patata*pollo

S: How do you say “bacon”?

T: Panceta (risas)*(tropieza)*¡otra vez!*again**las
brochetas tienen carne*carne*¿qué tipo de
carne?*¿qué tipo de carne?

S: Beef

S: How do you say “pork”?

T: Cerdo*carne de cerdo y carne de
vaca***(escribe) de cerdo y de vaca***carne de
cerdo y carne de vaca*¿qué más tienen las
brochetas?

S: Pollo

T: ¡Pollo no!*no tienen pollo las brochetas*¿o sí?

S: No

T: No*tiene esa carne*¿qué más?

S: Tomato

T: Tomato*¿qué más?

S: Onion

S: Cebolla

T: (Escribe) Cebolla*que más?

- T: ¡No!*¿la brocheta?*¿sí?
- S: Chorizo
- S: ¡Sí!
- S: What's that?
- S: I forgot
- T: (No los oye) ¿Qué mas?
- S: Pimientos
- T: Pimientos*(escribe)*pimientos
- S: Queso
- T: ¿Queso en la brocheta?*no**en la brocheta*no***y una ciruela*¿qué es la ciruela?
- SS: (...)
- T: Es una fruta*la ciruela es una fruta
- S: Fruit!
- S: Isn't it "raisin"?
- T: No*no*plum
- S: Plum?
- T: Sí
- S: A "prune"!
- T: Oh!*how do you spell that?
- S: Prune?
- T: Yeah
- S: P-R-U-N-E
- T: Prune?*that's a dry plum?*all right!*good****bueno*(risas)
- bien*vamos a ver*escuchad un momento**¿está casado Arturo o no?***¿está casado Arturo?
- S: ¡No!
- S: Divorciado
- T: Está divorciado*está divorciado***bueno*¿cuál es la profesión de Arturo*¿cuál es la profesión de Arturo?
- S: Médico de /saicologia⁵⁵
- T: Es doctor en psicología*es médico en psicología*muy bien*terminan la cena*terminan de cenar*eh**Raquel va a su casa*llama a su madre*hablan*al día siguiente por la noche*¿a dónde van?***¿a dónde van*Raquel y Arturo*al día siguiente por la noche?
- S: Cantina

⁵⁵ Transferencia fonética de la L1.

T: A la cantina*¿cómo se llama la cantina?

S: “Pícolo Navio”

T: Pícolo Navio*¿qué hay en la cantina?*¿qué hay?*hay una...
hay una fiesta o no?

SS: ¡Sí!

T: ¿Y a quién buscan?*¿a quién buscan en la cantina?

SS: Héctor!

T: A Héctor*y quien es Héctor?

S: Amigo de Angel

T: Muy bien*entonces Héctor dice*que*que Angel se fue*a dónde?

S: Puerto Rico

S: Caribe

S: Al Caribe*Angel se fue al Caribe*qué?

S: (...)

T: ¿Quién es Jose de San Martín*Wendy?

S: Líder militar

T: Es un líder militar*es un general*¿qué?

S: What number are we on?

T: Seis*¿quién fue Jose de San Martín?

S: Ah*sí

T: Es un líder militar*un general que*en*en mil ochocientos doce*en mil ochocientos doce*¿que pasó en mil ochocientos doce?

S: War

T: En mil ochocientos doce*Jose de San Martín**eh*lideró la liberación de Argentina*qué es liberación?

S: Freed

T: Aha*la liberación*de Argentina de España**y después lideró la de Chile y la de Perú*o sea*que Jose de San Martín liberó a Chile y a Argentina Y a Perú*de la corona española*¿sí?*muy bien**Héctor*¿dónde está Héctor?*¿dónde va Héctor?

S: Cantina

T: ¿Y después de la cantina?

S: Casa de*él

- S: ¿Su casa?
- T: ¿Qué*qué coge en su casa*que le da a Arturo?
- S: Un picturo de Angel⁵⁶
- T: ¿Un?
- S: ¿Picturo?
- T: (Se ríe) Un cuadro*un cuadro o una pintura (escribe) un cuadro o una pintura de Angel
- S: ¡Angel es muy guapo!
- T: Angel es muy guapo*sí*Angel es muy guapo*en su foto está muy guapo
- S: Yo quiero (...)
- T: ¿Sí?*vamos a ver que pasa*let's see what happens (...)ok**ah***so*le da un cuadro*le da un cuadro*y dice que puede estar en el Caribe*¿algo más?*¿algo más?
- S: (...)
- T: ¿Qué?*el número cuatro*is that what you said?
- S: (...)
- T: Puerto Rico*quizá Puerto Rico
- S: (...)
- T: Number eleven?*un cuadro*que le dio*un cuadro
- S: (...)
- T: (...) ¿Tenéis alguna pregunta de 'Destinos' o no?
- SS: ¡No!

• **Secuencia 3: Comprensión auditiva.**

- T: Bien*ahora*página noventa y seis*"A escuchar: Las comidas de Jaime"
- (Pone la cinta de cassette y los alumnos siguen la actividad en el cuaderno de trabajo, página 96: ver el script en el apéndice II)⁵⁷
- Muy bien*¿qué quiere comer*qué quiere comer hoy Jaime?
- S: Papas
- T: Bien*patatas y que más*no*¿patatas?

⁵⁶ Interferencia léxica de la L1: 'picture'

⁵⁷ Esta comprensión auditiva sale mejor que la que realizaron anteriormente (nota 50) debido a que sólo aparecen dos personajes de voces bien diferentes y, por lo tanto, pueden ser identificadas fácilmente. Además, la actividad es más corta y pueden mantener mejor la concentración.

SS: ¡No!

T: No*no quiere comer patatas

S: Arroz

T: Arroz

S: Pescado

T: Y pescado

S: Zanahorias

SS: (...)

T: Zanahorias

S: (...)

T: Sí**zanahorias***quiere comer pescado*arroz*y zanahorias

S: I thought he said* “no zanahorias”

T: No*she asked him*eh**no*he asked**are there any more carrots left*and she said*no*I’ll buy you some

SS: (...)

T: Va a comer arroz*pescado*y zanahorias*listen to it again

(pone la cinta otra vez)

and let’s see*there’s one last thing*hay otra cosa*al final*at the end he wants something else*let’s see the very last thing he wants*let’s see if you know what it is

(listening)

SS: (Termina la cinta) ¡Periódico!

T: El periódico

S: ¿Qué es ‘periódico’?

S: Paper

T: Y ahora*(se mira el reloj y hace gesto de agobio)*

S: Quizzes

T: Quizzes***uhm*¿hay algo de aquí que queráis repasar?*is there anything that you want to go over*before I give you the tests back?

• Secuencia 4: Repaso de una prueba.

T: I was going to tell you before*I mean*when I gave you the quizzes back

S: ¿Muy mal?

T: No*¡No!*están bien*eh***si tenéis*un verbo*eh***lee el periódico*lee el periódico (escribe en la pizarra)*sustituís el periódico por un pronombre⁵⁸

S: Lo

T: Pero dímelo

S: (...)

T: ¿Qué?*sí*the whole thing

S: Lo lee

T: No*it's a command

S: Léelo

T: Leelo (afirma)*lee*lo

SS: (Hacen preguntas)

T: Cuando*el objeto directo*esta*detrás*detrás del verbo*siempre va junto*como una palabra

S: Say it in English

T: Cuando el objeto directo*está delante*por ejemplo*lo como*son dos palabras***so*if the direct object goes after the verb*it becomes*only one word***if it comes before the verb*it's*it's two words (...)

SS: Sí

T: Y ahora*pues*los quizzes

(devuelve las pruebas que hicieron el día anterior)

⁵⁸ Hemos querido incluir este fragmento entre las transcripciones para ver que en este momento se realiza un tipo de enseñanza *bottom-up*, ya que la edad de los alumnos y el tipo de enseñanza al que están acostumbrados, lo requiere. Contrastamos este hecho con el tipo de enseñanza globalizada que se aplica a los alumnos de corta edad del primer estudio en la presente Tesis Doctoral. Es impensable creer que un tipo de explicación como la que aquí presentamos se pueda dar a los niños de 7 y 8 años.