



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Krsul, Leticia

La interacción profesor-alumno en la clase de ELSE. Elementos discursivos en el feedback.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Krsul, L. (2018). *La interacción profesor-alumno en la clase de ELSE. Elementos discursivos en el feedback.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/784>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO EN LA CLASE DE ELSE. Elementos discursivos en el *feedback*.

TESIS DE MAESTRÍA

Leticia Krsul

lkrsul@hotmail.com

Resumen

Esta investigación se enmarca en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas y del Análisis del Discurso en el Aula y se detiene en la interacción que se produce entre profesor y alumno en el momento de la clase en el que el profesor debe dar una respuesta ante una evidencia positiva o negativa observada en la producción oral de los estudiantes, es decir, en la retroalimentación o *feedback* del profesor. También, y en menor medida, da cuenta de cómo los estudiantes reaccionan frente a la respuesta del profesor.

Mi objetivo, entonces, es describir y analizar qué recursos discursivos son puestos en práctica en la interacción estudiante-profesor-estudiante en una actividad determinada en el aula de ELSE en la cual el profesor responde a la producción oral del estudiante y éste se hace cargo de esa respuesta.

Directora: Dra. Andrea Menegotto (Universidad Nacional de Mar del Plata-UBA)

Co-directora: Dra. Sara Pérez (Universidad Nacional de Quilmes – UBA)

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a Andrea Menegotto y a Sara Pérez por la confianza en mi proyecto, la predisposición, el tiempo y los consejos recibidos.

A las profesoras y autoridades del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que con su apoyo permanente y su permiso generoso permitieron que esta investigación se llevara a cabo.

También va mi agradecimiento a mis compañeras de profesión quienes desinteresadamente me vieron irrumpir en sus clases, presenciarlas y grabarlas, sin lo cual hubiese sido imposible la realización de este proyecto.

A mi familia, Guillermo, Santiago y Mercedes, quienes resignaron el tiempo familiar compartido para que pudiera dedicarlo a mi vocación.

PRESENTACIÓN

La presente investigación constituye la tesis final en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Comunicación, de la Universidad Nacional de Quilmes.

Desde de mi graduación como Profesora en Letras, y como Licenciada más tarde en la Universidad Católica Argentina, me dediqué a la enseñanza y a la investigación de la lengua española, primero como lengua materna y, después de completar el Diploma en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y/o Extranjera en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, como lengua segunda.

La experiencia cotidiana en la clase de español como Lengua Segunda fue mi principal motivación para realizar esta investigación en el marco de una maestría que me dio la posibilidad de insertarla en un marco teórico y académico de primer nivel. Mi segunda motivación fue contribuir a la labor que realizamos los profesores en el aula de ELSE con el fin de beneficiar, en nuestros estudiantes, la adquisición una lengua que no es la propia.

Esta investigación se enmarca en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas y del Análisis del Discurso en el Aula y se detiene en la interacción que se produce entre profesor y alumno en el momento de la clase en el que el profesor debe dar una respuesta ante una evidencia positiva o negativa observada en la producción oral de los estudiantes, es decir, en la retroalimentación o *feedback* del profesor. También, y en menor medida, da cuenta de cómo los estudiantes reaccionan frente a la respuesta del profesor.

La bibliografía existente sobre estos temas gira, en su mayor parte, en torno a investigaciones teóricas y prácticas sobre lenguas diferentes del español. Bibliografía que, sin embargo, fue necesaria para dar el marco teórico a este trabajo e iniciar una investigación en la práctica del aula de español como lengua segunda que se hace imprescindible en estos tiempos.

Mi objetivo, entonces, es describir y analizar qué recursos discursivos son puestos en práctica en la interacción estudiante-profesor-estudiante en una actividad determinada en el aula de ELSE en la cual el profesor responde a la producción oral del estudiante y éste se hace cargo de esa respuesta.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.

El problema: estrategias docentes para la corrección de las tareas en la clase.
Estructura de la investigación.

2. MARCO TEÓRICO.

El *feedback* y el discurso en el aula.

El *feedback* y la negociación de significados.

La interacción en el aula para la corrección. El *feedback* del profesor en la clase de ELSE y la recepción (uptake) del estudiante.

3. LA EXPERIENCIA

El relevamiento.

El método de análisis

Los datos recogidos.

Cursos y niveles.

3.3.2 Corrección de tarea de la clase previa.

3.3.3. La investigación.

4. ANALISIS DE LOS DATOS.

El nivel 1. Perfil del curso, de los profesores y de los alumnos.

2. Resultados de cada tipo de *feedback* relevados en la observación.

El nivel 4. Perfil del curso, de los profesores y de los alumnos.

2. Resultados de cada tipo de *feedback* relevados en la observación.

4. 3. El nivel 8. Perfil del curso, de los profesores y de los alumnos.

2. Resultados de cada tipo de *feedback* relevados en la observación.

5. EL FEEDBACK A TRAVÉS DE LOS NIVELES. ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS.

En el nivel 1a

En el nivel 4

En el nivel 8

Comparación de resultados entre los niveles.

6. ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LOS RESULTADOS

Explicaciones, causalidades y preguntas

¿Por qué no se utilizan todas las estrategias de *feedback*?

7. SÍNTESIS, CONCLUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES.

8. BIBLIOGRAFÍA.

9. ANEXOS.

Tarea de nivel 1.

Transcripción de interacciones de nivel 1

Tarea de nivel 4

Transcripción de interacciones de nivel 4

Tarea de nivel 8

Transcripción de interacciones de nivel 8

1. INTRODUCCIÓN

El problema: estrategias docentes para la corrección de tareas en la clase.

La investigación en el aula de español como lengua segunda y/o extranjera es una necesidad que crece a medida que se incrementa tanto la demanda de enseñanza de español en el mundo como la necesidad, por parte de los profesores que se dedican a enseñarlo, de contar con bibliografía específica sobre el aula de español y escrita en español, que los oriente a beneficiar la adquisición de la lengua en sus clases.

Si bien en los últimos años los trabajos de investigación relacionados con la experiencia en el aula de español se han incrementado considerablemente, todavía el área no está suficientemente investigada ni descripta. Ésta es una de las razones por las cuales existe, hoy en día, una gran demanda de estudios de investigación empírica sobre el tema, tanto en el país como en el extranjero.

El contexto de adquisición de una lengua segunda, del análisis del discurso en el aula y más específicamente de la interacción que se produce entre profesor y alumno como respuesta a la evidencia de la producción oral de un estudiante, en el momento en que es producida, brinda el marco práctico que permite describir los elementos discursivos presentes en esa interacción y con ello intentar determinar, en el futuro, cuáles benefician el aprendizaje y llevarlos al aula.

Partiendo de la concepción de que la producción oral de los estudiantes en la clase es parte inherente al aprendizaje de una lengua, en esta investigación se describen los recursos que pone en juego el profesor a la hora de hacer una devolución, ya sea positiva o correctiva, sobre esa producción. Se describen también, el tipo de recursos utilizados por el profesor, la frecuencia de uso y la recepción y devolución que realizan los estudiantes.

Estos recursos, que emplea el profesor para hacerle saber al estudiante que su producción se aparta de la norma de la lengua que está adquiriendo, serán descriptos y luego analizados en una situación de control de tareas que el profesor propuso al estudiante en la clase anterior a la observada y en la que se ejercitaba un tema visto en la clase. La elección de esta actividad se justifica en que es una actividad que se repitió en todas las clases observadas, en todos los niveles y todas se produjeron en la situación inicial de la clase.

Con este propósito, se presenciaron y grabaron quince clases de ELSE¹ de diferentes niveles para describir los recursos discursivos en una situación de aula en una práctica específica y determinar, además, si esos recursos se modifican a lo largo de los niveles de aprendizaje y, si es así, cómo se produce esa modificación entre los niveles 1a, 4 y 8 de los cursos de Español Lengua Segunda en el Laboratorio de Idiomas.

Con el apoyo institucional y con el de mis compañeros de profesión fue posible realizar esta investigación en el espacio en el cual me desempeño como profesora de español como

lengua segunda desde hace más de diez años: el Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Estructura de la investigación.

Tanto las líneas teóricas que dan el marco a esta investigación como la descripción y el análisis de los resultados de la investigación se presentan diagramados de la siguiente manera:

El capítulo 2 constituye el marco teórico de la investigación y presenta una breve reseña cronológica de los principales aportes teóricos que contribuyeron a la investigación en la adquisición de segundas lenguas en general, y se detiene en las teorías interaccionistas en lenguas segundas, especialmente en los aportes que se hicieron con relación a los tipos de *feedback* que hace el profesor a un estudiante ante la presencia de un acierto, evidencia positiva, o de un error, evidencia negativa, en la producción oral de éste en el aula. Los aportes teóricos son los relacionados con la negociación de la forma y del significado presentados por Long y Doughty en primer lugar y que luego fueron continuados y ampliados por investigaciones más recientes.

En el capítulo 3 se expone la experiencia de investigación y se da cuenta tanto de los objetivos y las preguntas de investigación que la motivaron como la metodología empleada y también los datos recogidos.

En el capítulo 4 se presenta el estudio exploratorio en el que se describe y se analiza no solamente el corpus seleccionado en tres niveles de aprendizaje, de acuerdo con el marco teórico elegido sino también el perfil del curso, de los profesores y de los alumnos donde la investigación fue realizada.

Posteriormente, en el capítulo 5 se retoma el análisis del capítulo anterior comparando los resultados obtenidos en los tres niveles de aprendizaje elegidos para su observación y su descripción, con el objetivo de formular, en el capítulo siguiente, algunas conclusiones a partir de esas comparaciones realizadas.

En el capítulo 6 se sintetizan las conclusiones preliminares que derivan de la investigación, respondiendo a las preguntas de investigación y, además, se intentará brindar algunas explicaciones a situaciones puntuales que se observaron después del análisis de resultados.

Fue nuestra intención profundizar en el conocimiento de la realidad en el aula de español como lengua segunda por medio de la observación, descripción y análisis de la forma en que se desarrolla la comunicación oral entre profesores y estudiantes durante el proceso de adquisición de una lengua meta, la manera en que el profesor colabora con ese proceso, la manera en la que responde cada estudiante que integra un grupo multilingüe de aprendizaje formal, en los cuales no hay una lengua materna común.

2. MARCO TEÓRICO.

El *feedback* y el discurso en el aula.

La Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) es “el proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia”. (Santos Gargallo, 1993)

Las investigaciones en adquisición de segundas lenguas comienzan con la descripción y la explicación de la competencia lingüística y comunicativa que necesitan los estudiantes de una lengua extranjera y no es uno de los propósitos de esta investigación incluir en este marco un recorrido cronológico exhaustivo de las investigaciones en adquisición de segundas lenguas realizadas hasta el momento, sino presentar una breve reseña que nos permita llegar hasta las teorías actuales sobre interacción en el aula, que dan el marco teórico específico a esta investigación.

Podemos mencionar, entonces, una etapa inicial, anterior a 1965, en los estudios sobre adquisición, conformada por investigaciones que se basaban en el análisis de la producción de los estudiantes y en la consideración de que los errores eran interferencias de la L1 en la L2 del estudiante. Por esta razón, los primeros investigadores realizaban estudios contrastivos de las dos lenguas (la lengua madre y la lengua meta) para identificar las dificultades con las que podrían encontrarse los estudiantes y de esta manera, conociendo las dos lenguas, evitar errores en la L2.

En esta línea, Lado (1957) sostenía que los estudiantes de una lengua segunda tienden a transferir a esa lengua las formas y los significados de su lengua primera y que por esta razón los elementos tanto lingüísticos como culturales que son similares en las dos lenguas son más fáciles de aprender que los que son muy diferentes. Lado postulaba que cuanto más diferentes eran las lenguas se presentarían mayores problemas de aprendizaje en la producción de los estudiantes.

Esta creencia de que las diferencias lingüísticas entre la L1 y la L2 podrían utilizarse para predecir las dificultades del aprendizaje dio origen al Análisis Contrastivo de las dos lenguas, la lengua madre y la lengua meta, corriente que continúa actualmente haciendo aportes valiosos para la adquisición de segundas lenguas, sobre todo en campos relaciones con la lengua con fines específicos en general y a escritura académica en particular (Fernández González, 1995; Baralo, 1996; Valero y otros, 1999).

De este modo, y a partir del Análisis Contrastivo, surge una nueva corriente conocida como Análisis del Error a partir de los trabajos de investigación de Corder (1967). Él tiene en cuenta el proceso de desarrollo de una L2 en un estudiante adulto y sostiene que, como no es posible observar directamente el aprendizaje de una L2 es necesario analizar los resultados del aprendizaje. Comienzan así las investigaciones que se centran en el reconocimiento y tratamiento del error en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Jain, 1974; Santos

Gargallo, 1993; Sonsoles Fernández, 1997).

El error es indicativo del punto en el proceso de aprendizaje en el que se encuentra un alumno (Corder, 1967) y representa una condición necesaria para que se desarrolle el aprendizaje.

Más adelante Vázquez (1999) realiza una clasificación de los errores más habituales que realizan los estudiantes de segundas lenguas con el objetivo de clasificar las áreas de dificultad de un estudiante y también explicar las tipologías más frecuentes de los errores producidos.

Al plantearse el error como un tema fundamental en la adquisición, surgen también las preguntas de si es conveniente o no corregirlo, cuándo es conveniente corregirlos y cómo hacerlo (Corder, 1967)

Selinker (1972) presenta el concepto de interlengua con el que propone que las teorías de aprendizaje de segundas lenguas tengan en cuenta los errores de los alumnos pero también consideren los intentos que realiza el estudiante para comunicarse en la lengua meta. Así, pone el énfasis en el intento de aprender más que en el resultado de la producción de un estudiante.

Análisis Contrastivo, Análisis del Error e Interlengua centran su investigación en el aprendizaje, teniendo en cuenta los procesos involucrados en la adquisición de una lengua segunda, señalando los errores pero también los aciertos de un estudiante (Larsen-Freema y Long, 1994; Adams, 1978; Cazden y otros, 1975).

Sin embargo, estas corrientes no podían dar cuenta de algunos rasgos que se presentaban en la producción de los estudiantes y que solamente podrían ser entendidos considerando el contexto de aprendizaje.

El reconocimiento de la importancia del contexto llevó a los lingüistas a aplicar los conceptos que provenían del Análisis del Discurso considerado como “el estudio de las relaciones entre el lenguaje y sus contexto de uso” (McCarthy, 1991) al aprendizaje de lenguas.

En 1971, Dall Hymes, formula el concepto de competencia comunicativa que parte de la existencia de reglas de uso de la lengua sin las cuales las reglas gramaticales serían estériles. Hymes (1972) analiza las interacciones verbales y llega a la conclusión de que todas presentan ocho componentes que se repiten en cada acto comunicativo. Estos ocho componentes conforman el modelo SPEAKING (Hymes, 1972) en el que Hymes describe y tipifica todos los eventos de un acto de habla. Estos ocho componentes son: la situación, los participantes, la finalidad, la secuencia de actos, la clave, los instrumentos, las normas y el género.

Al analizar una interacción concreta estos ocho componentes son interdependientes y habrá que tener en cuenta cuál de ellos sobresale con respecto al resto para determinar los grados de importancia de los sucesos en una conversación.

Dentro de la corriente del Análisis del Discurso surge una línea que también va estudiar

el Análisis Conversacional. Esta nueva corriente la conforman principalmente Sacks, Schegloff y Jefferson quienes en 1974 organizan la secuencia de la conversación y con ello posibilitan analizar la intervención de los participantes en una interacción y, posteriormente, aplicar ese modelo a una situación de aula. Ellos presentan una caracterización de la conversación a partir de 14 componentes que son siempre interdependientes y por esta razón una determinada relación entre los participantes requiere normas de interacción determinadas, así como un género, una secuencia de actos, una localización espacio-temporal determinada.

El Análisis Conversacional contribuyó al estudio de los detalles de la interacción discursiva y a la exigencia de rigor en las interpretaciones. Tusón Vals (2002) afirma que la conversación se convirtió en el centro de interés de diversas perspectivas científicas que comparten el interés por las interacciones verbales orales en las que lo lingüístico aparece conjuntamente con múltiples señales no lingüísticas que facilitan o entorpecen la comunicación.

Coincidimos con Candela (2001) cuando afirma que la importancia adquirida por los estudios del habla en el aula se debe a la conciencia de que la mayor parte de la actividad de los maestros en la clase y muchas de las formas en las que los alumnos manifiestan lo que saben, se realizan en el aula mediante el lenguaje oral en mayor medida y el escrito en menor medida.

Estudiar la relación entre discurso y procesos educativos en el aula implica adoptar una perspectiva interpretativa que permite acercarse al significado construido en un contexto de interacción alumno-profesor/profesor-alumno en el aula que colabora con el proceso de aprendizaje.

Con relación a la interacción en el aula, son relevantes los aportes realizados por investigadores como Long (1985, 1997), Pica (1994) y Doughty (2000) quienes desarrollan los conceptos relacionados con las diferentes estrategias discursivas que emplea un profesor en el aula para hacer una devolución a la producción de sus alumnos, ya sea esta positiva o correctiva. En estas estrategias son conocidas como estrategias de *feedback* o retroalimentación y estrategias de negociación en un ámbito de instrucción formal.

De este modo, podemos afirmar el *feedback* es un elemento importante en la clase de lenguas para alentar y consolidar el aprendizaje de los estudiantes, tanto por su carácter formativo que apunta al proceso de producción del aprendiz y no solamente al producto como porque cada acción de *feedback* envuelve la interacción de tres elementos: el contexto, la realimentación y la interacción de, por lo menos, dos personas en desigualdad de conocimientos de la lengua que se enseña y se aprende (Hyland, 2010)

2.1. El *feedback* y la negociación de significados.

La teoría interaccionista, (Long, 1983; Swain, 1985; R. Ellis, 1994, Multhaup, 1997; Multhaup y Wolff, 1992; Towell y Hawkins, 1994; McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983) ,

sostiene que en una interacción en la que intervienen un nativo de una lengua (en el caso concreto de una situación de aula de aprendizaje formal de una lengua: el profesor) y un aprendiz (en este caso: el alumno) mediante un proceso de negociación para lograr la comunicación entre ambos, hace que el aprendiz se involucre en lograr una producción adecuada prestando atención a los enunciados del nativo/experto/profesor.

La negociación que se produce en la interacción entre un nativo y un aprendiz de una lengua es debida a la diferencia de conocimiento de la lengua y se la puede definir como la modificación y restructuración de la interacción que ocurre cuando los interlocutores perciben o experimentan dificultades en la comprensión de un mensaje (Long, 1983, Pica, 1994). Así, la negociación empieza cuando hay una ruptura en la comunicación y es a través de ella que los interlocutores tienen la oportunidad de hablar más sobre sus interpretaciones y lograr la comprensión de los mensajes. Y, es en esta negociación donde los aprendices tienen una mayor oportunidad para obtener información apropiada para modificar su mensaje y expresarse adecuadamente, de una manera comprensible.

Long (1998) sostiene que en la negociación el nativo/profesor opta por determinadas estrategias que utiliza tanto para hacer más comprensible su mensaje como para hacer notar al aprendiz que algo en su producción es inadecuado.

Demostró que no solamente un *input* comprensible favorece la adquisición de una segunda lengua, sino que también tanto los hablantes nativos como no nativos se hacen entender por medio de las modificaciones que producen ellos mismos en la conversaciones que mantienen, esta es la base de su hipótesis de la interacción.

Estas modificaciones fueron descritas por Long en sus investigaciones como estrategias y él las clasificó, primeramente, en: repeticiones de lo dicho, expansiones, verificaciones de comprensión, peticiones de clarificación. Con estas estrategias los interlocutores intentan subsanar las dificultades en la comprensión que se producen en una conversación por la falta o el desconocimiento de los recursos necesarios para expresarse adecuadamente que presenta un aprendiz de una segunda lengua.

Estas estrategias de *feedback* que utilizan los profesores en la interacción con sus estudiantes facilitan la negociación tanto de la forma como del significado de la segunda lengua (Long, 1998, Doughty, 2000) y dirigen la atención de los aprendientes hacia la distancia que existe entre su producción y la norma de la lengua que aprenden.

Long y Robinson (1998) demuestran con sus investigaciones que la estrategia de la reformulación es la estrategia de *feedback* más efectiva para que el aprendiz comprenda un error en la forma de su producción, es decir, un error gramatical en su producción ya que consiste en la reformulación de la producción del estudiante mediante la producción de los cambios necesarios para transformar una producción inadecuada en otra adecuada. Esto es percibido por el aprendiz debido a que una reformulación debe ser dada inmediatamente después de producida la incorrección por parte del estudiante y resulta fácil para él observar la diferencia entre su producción y la propuesta por el profesor. Y, si bien la atención está puesta

en la forma gramatical inapropiada, también está puesta en el significado ya que la forma adecuada es dada de acuerdo con un contexto temáticamente definido de interacción.

De este modo, para los interaccionistas, cuanto más expuesto esté el aprendiz a una interacción con un profesor de la lengua meta, más beneficios obtendrá para lograr que su producción se acerque a la lengua que aprende.

Más recientemente, Ferreira (2006) retoma las investigaciones de Long y, basándose en el tratamiento del error y las estrategias que él propone realiza una investigación de campo en la que intenta responder a la pregunta de cómo los estudiantes responden a las diferentes estrategias de *feedback* que reciben después de sus producciones y también el tipo, la frecuencia y la efectividad de cada una de las estrategias de *feedback* que utiliza un profesor en una clase de español como lengua extranjera.

Ferreira divide las estrategias de *feedback* en estrategias positivas y correctivas. Las positivas son las que dan cuenta del acierto en la producción de sus estudiantes y pueden ser de reconocimiento o aceptación, de parafraseo o de repetición de las palabras de los estudiantes. En su investigación ella concluye que los profesores siempre brindan un feedback positivo a sus estudiantes y que la estrategia más utilizada en su análisis fue la de reconocimiento o aceptación.

En cuanto a las correctivas, las divide en dos grupos, las estrategias que integran el primer grupo están formadas por la corrección explícita del error, la repetición del error, la reformulación de la respuesta y la provisión de la respuesta esperada. Las estrategias que conforman el segundo grupo son las estrategias que proporcionan pistas metalingüísticas, solicitud de clarificación o elicitación de la respuesta del estudiante.

En su investigación, concluye que son más utilizadas por los profesores de español las estrategias correctivas que corresponden al primer grupo, en todos los niveles de aprendizaje.

Ella enfoca su investigación en tres contextos diferentes de aprendizaje: el primero, una clase tradicional de lengua, en clases tutoriales individuales y también en clases tutoriales asistidas por computadoras y llega a algunas conclusiones que consideramos relevantes y orientadoras para esta investigación.

Por otra parte, una de sus conclusiones que queda demostrada también en esta investigación es que los profesores en la mayoría de los casos corrigen las inadecuaciones de las producciones de sus alumnos, son muy pocos los casos, tanto en la investigación de Ferreira como en la presente, en los que los profesores pasan por alto un error. Otro punto coincidente es que los profesores corrigen un solo error en la producción de sus alumnos aunque sus enunciados presenten varios. Es decir, el profesor privilegia la corrección de un error sobre otros para marcar una inadecuación.

De este modo, el modelo teórico utilizado por Ferreira nos proporciona las herramientas necesarias para enmarcar la presente investigación y nos permite aplicarlo al análisis de los datos relevados para la descripción y el análisis de los elementos discursivos presentes en la interacción profesor-alumno en la clase de ELSE.

Continuando las investigaciones de Long (1985), tanto Pica (1994) como Gas (1997) y Doughty (1998) sostienen que es en la negociación donde los profesores y los aprendices encuentran las herramientas necesarias para la comprensión. A través de la negociación el profesor encuentra herramientas válidas para hacer ver al aprendiz su inadecuación y puede poner al alumno frente a formas específicas de la lengua para que capte y preste atención no solamente a la comprensión sino también a la producción de su mensaje en una L2.

Pica (1994) con sus investigaciones demostró que dentro de una negociación el alumno pudo enfocarse en los elementos lingüísticos específicos de su mensaje a los que era dirigido por su profesor por medio del *feedback* que recibía y debido a ello pudo modificar su producción.

En la misma línea de investigación, Gass (1997) sostiene que el centro de la negociación es presentar al aprendiz aquellas formas lingüísticas que debe modificar. El profesor tiene a su alcance distintas estrategias que utiliza para comenzar la negociación que puede ser compleja debido a que el estudiante puede o no dar cuenta de lo dicho por el profesor (*uptake*) y comenzar o no una nueva secuencia de negociación.

Doughty (2000), hace una revisión crítica de los estudios sobre negociación tanto de la forma como del significado y presenta un modelo de investigación de la interacción en el aula que favorece la Adquisición de Segundas Lenguas. Sostiene que para solucionar alguno de los problemas que se le presentan a los estudiantes para hacerse comprender o para entender la lengua meta en el aula, ambos interlocutores, profesor y estudiante, deben negociar las habilidades en la lengua, para completar la comunicación. Para que esta negociación sea exitosa, ella propone un modelo basado en la siguiente secuencia de interacción.

- a. Primer turno de la secuencia de discurso: el desencadenante para la negociación de significado, es cualquier producción o parte de una producción que no haya sido adecuadamente producida o entendida.
- b. El interlocutor que experimente alguna dificultad señalará mediante alguna estrategia la falta de comprensión o de adecuación.
- c. El primer hablante normalmente responderá realizando un intento de reparación de la inadecuación cometida.
- d. El segundo hablante finalizará la interacción si comprendió la producción del primer hablante o extenderá la secuencia negociadora si no comprendió la reparación reaccionando nuevamente ante la respuesta.

2.3. Una forma de interacción estudiante-profesor-estudiante en el aula: el *feedback* del profesor en la clase de ELSE y la recepción (*uptake*) del estudiante.

Como señalamos anteriormente, enseñanza de segundas lenguas tiene como objetivo principal la comunicación del aprendiente. Actualmente, éste es concebido como el eje fundamental de los procesos que se desarrollan en el aula y el papel del profesor se convierte en el de ser un facilitador de ese proceso (Peris, 1998)

Por esta razón, describir y analizar la interacción que se genera en el aula entre aprendiente y profesor nos permite acercarnos al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Cambra, 1998).

Tomando como base el enfoque propuesto por Anita Ferreira (2006) para el análisis del *feedback* del profesor en el aula, quien se basó en investigaciones anteriores y en los aportes realizados por Long (1997) y Lyster y Ranta (1997) con relación al *feedback* negativo o correctivo y el *recast*, (reformulación) describiré la interacción que se produce entre profesor y alumno en una clase de ELE.

Como antecedente a la formulación de las estrategias de *feedback*, es necesario mencionar los estudios que investigaron el tratamiento del error en la clase de segundas lenguas como los de Corder (1967) y también los de Vázquez (1991 y 1999), Baralo (1996) y Sonsoles Fernández (1997). Algunos de estos estudios se interesan por mostrar cómo y cuándo es conveniente corregir un error y quién debe hacerlo: el profesor o un par, virtual o debe ser autogenerado (*self-repair*) dando lugar a las investigaciones sobre los recursos que emplea el profesor para subsanar los errores.

De acuerdo con Ellis (1997) consideramos el error como toda desviación de la norma de la lengua meta, conscientes de que esta breve definición no tiene en cuenta el nivel semántico ni discursivo del lenguaje y, conscientes también de que, para esta investigación no nos detendremos ni la tipología del error ni en la gravedad del error, conceptos relevados en numerosos estudios sobre el error en lenguas segundas.

Continuando con Ellis (1997) el tratamiento del error es un proceso complejo y existen varios modelos propuestos para su análisis por investigadores como Allwright (1975), Long (1977), Chaudron (1988), Fernández (1995), Lyster y Ranta (1997), entre otros.

Así, las investigaciones en Adquisición de Segundas Lenguas muestran que los profesores disponen de una amplia variedad de estrategias para el tratamiento del error en la producción oral de los estudiantes en una clase. Investigaciones más recientes muestran estudios sobre el tipo de estrategias, la frecuencia y la efectividad de ellas en la adquisición de la lengua meta.

Una de estas estrategias, como ya mencionamos, es el *feedback*, que, como define Ferreira (2006) son indicaciones que da el profesor al estudiante después de leer o

escuchar su producción en la lengua meta. La función básica del *feedback* es brindar información importante para beneficiar la adquisición de la lengua por parte de los estudiantes.

De acuerdo con Martín Peris (1998) el *feedback* proporcionado por el profesor o por los mismos estudiantes con el objetivo de la corrección de una inadecuación en la producción de un estudiante ha despertado una notable atención entre los investigadores del área y afirma que este interés está basado en la afirmación de que el aprendizaje de una L2 necesita indicaciones tanto positivas como negativas que se brinden al estudiante después de su producción. La retroalimentación o *feedback* puede ayudar a los estudiantes a percibir formas de la lengua o del discurso que de otro modo hubiesen pasado desapercibidas por el estudiante y también identificar cómo sus producciones se alejan o se acercan a la norma y al uso lingüístico establecido.

Los estudios de Lyster y Ranta (1997) y Leeman (2003) analizaron, además de las estrategias de *feedback* que observaron en situación de aula de lenguas extranjeras, la reproducción o *uptake*, es decir, si el estudiante reacciona a la corrección y cómo lo hace, haciendo o no una “reparación del error” cometido.

Retomando el modelo de análisis de *feedback* propuesto por Ferreira (2006), distinguimos entre dos tipos de *feedback*:

1. El *feedback* positivo: es aquel en el que el profesor proporciona una respuesta ante la producción positiva o correcta del estudiante. Puede ser:
 - a. Aceptación: el profesor proporciona reconocimiento o aceptación de lo dicho por el estudiante.
 - b. Repetición: el profesor repite textualmente la respuesta correcta del estudiante con el objetivo de confirmar sus conocimientos.
 - c. Parafraseo: el profesor muestra con su respuesta una nueva forma o estructura que reformula la producción correcta del estudiante con el objeto de enseñarle nuevas estructuras, léxico, etc., en algunas ocasiones puede agregar información nueva, pero siempre dejando en claro que la producción del estudiante fue correcta.

2. El *feedback* negativo o correctivo: es aquel en el que el profesor tiene que dar cuenta al estudiante de que su producción es inadecuada. El *feedback* correctivo se divide en dos grupos:
 - a. Primer grupo: el profesor presenta de manera directa la respuesta correcta al estudiante mostrando su error, o mostrando la ubicación de su error. Este grupo está constituido por las siguientes estrategias:
 - a.1: Repetición del error con entonación ascendente.
 - a. 2: Reformulación de la respuesta del estudiante incluyendo la forma correcta o esperada

(recast).

a.3: Brindar la respuesta correcta cuando el estudiante la desconoce y lo demuestra mediante el silencio.

a. 4: Corrección explícita del error.

b. Segundo grupo: a este grupo corresponden las estrategias constructivas o interactivas que el profesor intenta elicitarse para la corrección del error en la respuesta del estudiante con el objetivo de averiguar si el estudiante comprendió su error. El objetivo principal de las estrategias de este grupo es orientar al estudiante para que repare su error (*self-repair*). Lo constituyen las siguientes estrategias:

b.1: el profesor proporciona al estudiante pistas o claves metalingüísticas o información útil acerca del error (sin repetir el error) través de información o preguntas que tengan que ver con lo incorrecto de la expresión del estudiante sin necesariamente dar la forma esperada o correcta.

b.2: el profesor pide aclaración de lo dicho por el estudiante: indica al estudiante que el profesor entendió mal su respuesta debido a un error, o bien, que la expresión está mal formulada y que requiere que sea reformulada.

b. 3: Elicitación de la respuesta del estudiante (sin proveer la respuesta): el profesor pide al estudiante que dé la información correcta mediante diferentes recursos: haciendo preguntas o repitiendo parte del enunciado del estudiante o haciendo una pausa para que el estudiante complete con la forma adecuada.

El segundo modelo de análisis que será utilizado en esta investigación es el propuesto por Doughty (2000) basado en las secuencias de *negociación* producidas en las interacciones orales entre profesor y alumno y que contribuyen a la adquisición de la segunda lengua. Ella considera los siguientes aspectos en la interacción:

1. Un desencadenante: brindado por la producción del estudiante en la que se observa una inadecuación.
2. Una señal: dada por el profesor, tiene como función alertar al estudiante sobre su inadecuación. Esta señal puede tener una respuesta concreta del profesor o puede utilizar alguna de las formas de *feedback* mencionadas más arriba.
3. Reacción del estudiante o *uptake*: la respuesta del estudiante puede variada, puede reaccionar reconociendo su error y corrigiéndolo o puede no advertirlo. En este caso se necesitaría la intervención del profesor nuevamente.

4. Respuesta del profesor: esta respuesta va a depender, a su vez, de la respuesta brindada por el estudiante pudiendo determinar el cierre de la interacción o el comienzo de una nueva.

3. LA EXPERIENCIA

El relevamiento.

El objetivo principal de la presente investigación es describir los elementos discursivos utilizados, por un lado, por el profesor para dar una respuesta a la producción oral de un estudiante, ya sea ésta positiva o correctiva, en un segmento de la clase de ELE en tres niveles de aprendizajes diferentes: nivel 1a, nivel 4 y nivel 8. Y, por otro lado, describir cómo reaccionan, discursivamente, los estudiantes ante lo dicho por su profesor.

El segundo objetivo es, en primer lugar, comparar si en los diferentes niveles de aprendizaje investigados los profesores utilizan los mismos elementos discursivos, si los modifican o si emplean nuevos y, en segundo lugar, determinar la frecuencia de uso que los profesores hacen de cada uno de los recursos que utilizan en los diferentes niveles.

Para la consecución de estos objetivos, se tomará como base el enfoque propuesto en el artículo de Anita Ferreira (2006) para el análisis del *feedback* del profesor en el aula en los niveles 1a y 4, y en el nivel 8 aplicaremos lo propuesto en el artículo de Doughty (2000) y sus investigaciones sobre *negociación*.

El lugar escogido para el relevamiento de datos para la presente investigación fue el Laboratorio de Idiomas que depende de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su sede central está ubicada en 25 de mayo 221 en la ciudad de Buenos Aires y en él se dictan cursos de alemán, inglés, italiano, francés, portugués, chino, japonés, árabe, además de español para extranjeros. Se dicta también la Capacitación en enseñanza de español como segunda lengua y/o extranjera en donde se forma gran parte de los profesores que actualmente se dedica a la enseñanza e investigación de ésta área.

Esta elección fue hecha no solamente porque es el lugar donde me desempeño como profesora de Español como Lengua Segunda desde hace más de diez años, sino también porque es una institución educativa que depende de una universidad pública argentina que dicta cursos de español durante todo el año y en todos los niveles y lo viene haciendo desde hace más de veinticinco años ininterrumpidamente.

Con respecto a los profesores de español que dictan cursos en el Laboratorio son todos argentinos y tienen el español como lengua madre. Todos ellos poseen un título universitario en Letras o equivalente y también una Capacitación en enseñanza de español como segunda lengua.

Por otro lado, los alumnos extranjeros que cursan español en el Laboratorio provienen de diferentes países con distintas lenguas madres y presentan una gran heterogeneidad en cuanto a edad, cultura, intereses, ocupaciones y escolarización. No todos tienen el mismo interés en el estudio de español, uno lo hacen por necesidades laborales, otros porque es un requisito para completar sus estudios, otros porque pasan un tiempo en Buenos Aires y necesitan comunicarse en lo cotidiano y otros, simplemente, porque les gusta aprender

idiomas. Todos interactúan en clases que se componen de entre 6 a 12 alumnos.

El método de análisis.

La presente es una investigación exploratoria de carácter etnográfico y cualitativo ya que se basa en la observación no participante y la recolección de datos de lo que sucede en el aula de español a través de la observación directa por medio de la toma de notas y de la grabación de clases.

El corpus utilizado está compuesto por los datos obtenidos por medio de la observación y la grabación de diez horas de clases por cada uno de los tres niveles investigados. Además, se realizaron entrevistas a los profesores de los cursos mediante un breve cuestionario. Los alumnos no fueron entrevistados ni tampoco la investigadora interactuó con ellos en las clases observadas.

Así, el resultado fue la obtención de un corpus de 30 horas de grabación en total más las notas tomadas durante las observaciones. De esas 30 horas de grabación solamente fueron utilizadas en la investigación un 25% debido que se seleccionó un segmento de la clase, segmento presente en todas las clases de todos los niveles.

Se presenciaron y se grabaron cinco clases de dos horas de duración de cada uno de los siguientes niveles: 1a, 4 y 8.

Participaron de esta investigación un total de 12 profesoras, cada curso era compartido por dos profesoras y estaba conformado por entre 6 y 12 alumnos cada uno.

Finalmente, el proceso de grabación y de observación demandó un total de 4 meses de trabajo, debiéndose sumar a ello las horas de desgrabación y selección de contenidos para ser utilizados en la investigación.

Para las grabaciones, fueron utilizadas dos grabadoras ubicadas estratégicamente en el aula, a distancias equivalentes entre profesor y alumnos, considerando que de esta forma podríamos grabar las voces de todos los alumnos y también del profesor de una manera completa.

Debido a que en esta investigación solamente tendríamos en cuenta los elementos lingüísticos presentes en la interacción en el aula, la primera decisión que se tomó fue grabar y no filmar las clases. Coincidimos con Tusón Vals (1997) en que la filmación es necesaria para registrar completamente lo que sucede en el aula y sobretodo los factores no verbales en la interacción cara a cara, pero también esta metodología resulta todavía invasiva y condiciona el comportamiento de los alumnos en las clases. Por estas razones, resolvimos usar grabaciones y observar directamente las interacciones y tomar notas sobre los comportamientos no verbales que pudieran facilitar o aclarar algunas situaciones en el aula.

Para la transcripción de las clases, una vez escuchadas todas y seleccionados los segmentos que se utilizarían, seguimos las convenciones propuestas por Tusón Vals (1997) pero resolvimos hacer una simplificación en función de las necesidades de esta investigación.

De este modo, la transcripción pone el foco en los elementos verbales presentes en las interacciones grabadas en las clases y no siempre se incluye la información relacionada con otros elementos presentes en la interacción, como risas, silencios o gestos, que, si bien son importantes para la descripción general de la interacción, exceden el objetivo de nuestra descripción y análisis que solamente se limita a recoger las formas discursivas que emplea el profesor para realizar el *feedback* a sus alumnos y cómo ellos responden.

Por estas razones, de la simbología para transcripciones propuesta por Tusón Vals (1997) se tomaron en cuenta solamente las necesarias para los objetivos de la investigación y fueron las siguientes:

1. Usar las grafías normales. En esta investigación, también se presentan comentarios extraídos de las notas de observación para las aclaraciones necesarias relacionadas con la pronunciación.

2. Símbolos para los

participantes: P: profesor

A: alumno en general o gran

grupo. A1: alumno 1

A2: alumno

2. Etc.

3. Símbolos prosódicos:

? Entonación interrogativa.

! Entonación

exclamativa I Pausa

breve

II Pausa mediana

(...) Pausa larga

.... Corte abrupto en medio de una

palabra MAYÚS. énfasis

4. Símbolos relativos a los turnos de habla.

=...= solapamiento en dos turnos de habla

5. Otros símbolos.

() palabra o palabras ininteligibles.

[] fenómenos no léxicos: risas, miradas, etc.

Los datos recogidos.

Cursos y niveles.

El Laboratorio de Idiomas cuenta con un programa de estudio de español para extranjeros que constaba hasta 2005 con 8 niveles en total, finalizado este último se considera que el estudiante alcanzó un nivel intermedio alto en su conocimiento de español. A partir de 2005 y para cubrir las demandas de un público con necesidades diferentes a las que se venían presentando, se determinó dividir el nivel 1 o inicial en dos niveles: nivel 1a y 1b.

En el nivel 1a se incorporan los estudiantes sin ningún conocimiento previo de español y que, entre otros motivos, tienen como lengua materna una lengua muy diferente del español tanto en su gramática como en su grafía. Mientras que en el 1b lo hacen los estudiantes extranjeros que, entre otros motivos, ya reconocen algunas palabras o preguntas básicas en español.

Del programa completo de español para extranjeros que, como dije, consta actualmente con 8 nivel (el nivel 1 subdividido en dos), los niveles 1a, 1b, 2 corresponden a la etapa elemental de español, los niveles 3 y 4 a la etapa pre-intermedia, los niveles 5 y 6 a la intermedia, mientras que los niveles 7 y 8 corresponden a la etapa intermedia alta.

Debido a que resultaría inabordable para los requerimientos formales de esta investigación la elección de todos los niveles para su descripción y análisis, se resolvió realizar la investigación en tres niveles de aprendizaje diferentes que contemplaran todo el proceso de aprendizaje propuesto por el programa del Laboratorio de Idiomas.

Por esta razón fueron seleccionados los niveles 1a, 4 y 8.

La elección del nivel 1a para esta investigación se debió a que resultaba imprescindible registrar y describir la situación de aula en el nivel de entrada más elemental para poder realizar comparaciones con otros momentos de aprendizaje y determinar similitudes o diferencias en el discurso del profesor y también de los estudiantes.

Por otra parte, la elección del nivel 4 corresponde a que es un nivel en que el estudiante ya tiene adquirida toda la etapa elemental de aprendizaje y está en situación de alcanzar el nivel intermedio, o el nivel umbral de independencia lingüística.

Finalmente, la elección del nivel 8 se debe a que, por un lado, en este nivel el estudiante está terminando la etapa del nivel intermedio alto de conocimientos de español y se prepara

para ingresar a una etapa avanzada de la lengua y, por otro lado, porque es el último nivel de lengua española que se dicta en el Laboratorio de Idiomas.

Las cinco clases presenciadas y grabadas de los niveles 1a y 4, corresponden cada una a un curso diferente dictado entre agosto y diciembre de 2010, todos cursos intensivos de 60 horas de clases distribuidas en dos meses de cursada, a los cuales los estudiantes concurren cuatro veces por semana durante dos horas diarias.

Para la observación y grabación de las diez clases que constituyen el corpus de investigación de estos 2 niveles fueron elegidas en forma aleatoria las semanas número 4 en cada curso, del total de 8 semanas de duración total de todos los cursos.

En cuanto al nivel 8 y, debido que, por un lado, este nivel solamente fue dictado en forma regular cuatrimestral durante ese período, es decir que las 60 horas de clases fueron repartidas en cuatro meses y no en dos como en los niveles anteriores y, por otro lado, solamente se dictaron dos cursos de nivel 8, fue necesario repetir en los mismos cursos las observaciones y las grabaciones en semanas diferentes. Las semanas elegidas fueron la semana 6, la semana 10 y en uno de los cursos también la 12 para completar las 5 clases en total propuestas para cada nivel.

En todos los niveles los estudiantes trabajan con un “Cuadernillo” elaborado por los docentes del Laboratorio y en el cual se encuentran la mayoría de las explicaciones, lecturas y actividades que los estudiantes realizan tanto en clase como de tarea para cumplir con los contenidos mínimos del nivel que están aprendiendo.

3.3.2 Control de una tarea dada la clase previa.

Para realizar la investigación fue seleccionada una actividad determinada y para su selección fue priorizado en primer lugar que fuera una actividad que respondiera a los criterios que encuadran la interacción en el aula y en segundo lugar que fuera una actividad que estuviera presente en todas las clases de todos los niveles observados debido a que esto permitiría poder observar los elementos discursivos en situaciones similares en todos los niveles.

Por esta razón, fue elegida una actividad que corresponde al segmento de la clase en el cual se controla en forma oral una tarea solicitada por el profesor en la clase anterior. Los estudiantes debían realizar esta actividad en sus casas y exponerla oralmente en la clase siguiente, es decir, en la clase observada y grabada.

Si bien en cada clase las actividades fueron diversas y muy ricas para la descripción de los elementos discursivos que ponían en práctica tanto profesores como alumnos, se consideró que específicamente una actividad de corrección o control de tareas brindaría un marco más acotado de participación tanto del profesor como de los estudiantes y también permitiría ver la actuación del profesor y de cada estudiante en forma personalizada y respondiendo a una consigna dada. Esta actividad, en todos los cursos, se realizó al inicio de la clase, después de los saludos y de una breve introducción que cada profesor hacía en su

clase.

Por último, quiero mencionar que las actividades realizadas por los estudiantes y utilizadas en esta investigación corresponden al “Cuadernillo” de actividades que tienen los estudiantes y, por esta razón, resultó más simple para esta investigación seguir el hilo discursivo tanto del profesor como de los estudiantes ya que contábamos con ese material.

Vale la aclaración que queda pendiente para una investigación mayor la descripción de los factores contextuales que intervienen en el proceso de adquisición de una lengua en un ámbito formal como las características psicosociales y culturales tanto de profesores como de alumnos, sus edades, lenguas maternas, el lugar y los recursos educativos que presenta la institución en la cual se realiza la investigación, también la motivación en la enseñanza y el aprendizaje, en pos de la determinación de cómo estos factores influyen tanto en la interacción alumno-profesor- alumno como en la adquisición del español como segunda lengua en general.

3.3.3. La investigación.

Una vez finalizada la grabación y el tomado de notas de las cinco clases, 10 horas en total en cada nivel, se procedió a escuchar las grabaciones completas de las clases. Mientras las clases eran escuchadas se pudo observar que todas las clases comenzaban con una actividad de corrección de tarea que los profesores habían propuesto a sus estudiantes en la clase anterior.

Debido a que esta actividad estaba presente en todas las clases de todos los niveles y, además, a que el profesor proporcionaba el *feedback* inmediatamente después de la producción oral del estudiante y, además, porque observamos interacciones variadas entre el profesor y cada alumno de la clase, resolvimos elegir esta actividad para nuestra investigación ya que podríamos, después de realizar una descripción minuciosa de los recursos discursivos presentes en la interacción derivada de la corrección de la tarea, compararlos dentro del mismo nivel y compararlos entre los tres niveles elegidos para este estudio.

Si bien, una actividad de corrección de tareas propuesta en una clase anterior es una actividad que los estudiantes pueden preparar en sus casas con tranquilidad y con acceso a información extra, a nuestro criterio reúne las condiciones necesarias para ser descripta en esta investigación debido a que los estudiantes, con posterioridad a la realización de la tarea, necesitan comprobar si sus respuestas son correctas o no y, si no lo fueran, saber cuál fue su error.

Por otro lado, el profesor desconoce la producción del alumno hasta que éste la verbaliza y, en forma prácticamente simultánea, deberá optar por dar una respuesta o no a la producción del estudiante y también deberá elegir la forma en que lo hace.

Consideramos, también, que la actividad de corrección de tarea propicia el momento para

explicar o reforzar los conocimientos que los estudiantes van adquiriendo por medio del *feedback*, utilizando algunas de las estrategias de propuestas por Long, Lyster y Ranta o Ferreira, entre otros, o, por las estrategias de negociación mencionadas por Doughty, entre otros investigadores de este tema.

Además, por cuestiones formales y por considerarlas representativas del total de interacciones desgrabadas, se optó por describir cinco interacciones y hacerlo según se presentaban, es decir, en forma cronológica, en los niveles 1a y 4, mientras que para el nivel 8 se describirán dos interacciones representativas del total.

En el capítulo siguiente, se realizará el análisis y comparación de la cantidad y periodicidad de cada uno de los recursos discursivos ya sea de *feedback* o de negociación, en la totalidad de las interacciones grabadas en cada nivel que se presentan en el Anexo.

Finalmente, la desgrabación de cada actividad está presentada dividida en secuencias numeradas correlativamente y permiten identificar, cada una de ellas, la interacción del profesor con un alumno desde el comienzo hasta el final, es decir, hasta que el profesor continúa la interacción con otro alumno. Estas secuencias varían en cantidad de acuerdo con el curso y con la actividad de tarea que presentan y también varía en cada secuencia el número de turnos de habla que se presenta debido a que las interacciones son diferentes de acuerdo con el número de intervenciones de cada estudiante y de acuerdo con las respuestas del profesor.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El nivel 1a. Perfil del curso, de los profesores y de los alumnos.

El nivel 1a. es el nivel de entrada más bajo en la escala de niveles del Laboratorio de Idiomas, es, básicamente, un nivel de adquisición de estilo de aprendizaje y de desarrollo de estrategias relacionadas con la adquisición de una lengua, además de los primeros pasos en el español que le permitirá al estudiante interactuar de manera simple con hispanoparlantes.

El alumno que ingresa en este nivel lo hace principalmente por una o varias de las siguientes razones:

- nunca estuvo en contacto con el idioma español: es su primera vez en un país de habla hispana y hace poco tiempo que se encuentra viviendo en él.
- proviene de una lengua madre con una gramática o con un registro fonético muy diferente del español. Como, por ejemplo: las lenguas orientales o árabes.
- nunca estudió un idioma, excepto el propio.
- durante un tiempo prolongado no estuvo inmerso en actividades relacionadas con la adquisición de lenguas o la escolarización en general.

Por estas características, el ritmo de presentación de contenidos en la clase puede parecer lento, más lento que en otros niveles del Laboratorio de Idiomas, en los cuales el alumno ya conoce algunos elementos de la lengua.

Cabe aclarar que los alumnos que integran este, y todos los niveles del Laboratorio de Idiomas, no tienen una lengua madre en común y en la mayoría de los casos no comparten una lengua en común.

Se trata de un nivel que trabaja principalmente con vocabulario elemental necesario para desenvolverse en situaciones cotidianas y con estructuras gramaticales simples y bien delimitadas. Por esta razón, los temas sugeridos son: la familia, la casa, los objetos de la casa, la ropa, los espacios públicos (calle, plaza), transportes públicos, tiendas, supermercados, hospitales, restaurantes, bares, hoteles, el clima, las profesiones u ocupaciones, las diferentes profesiones u ocupaciones, los puestos de trabajo en una empresa, ubicarse en un shopping.

Además, en la clase se presta en la clase un especial cuidado a la correcta pronunciación.

Las actividades que se proponen están relacionadas con las necesidades de la vida cotidiana y los textos utilizados, si bien son auténticos, pueden modificarse evitando los párrafos que presenten una complejidad mayor a la que pueda alcanzar el alumno.

Por otra parte, el estudiante es enfrentado tanto a la producción y comprensión escrita como oral por medio de la utilización de un “cuadernillo” de actividades y a través de audios especialmente adaptados para su nivel de lengua, que van profundizándose en el transcurrir de las sesenta horas que completan el nivel.

Finalmente, el nivel de actuación esperado en el estudiante al completar este nivel de aprendizaje es que demuestre tener un repertorio básico de expresiones sencillas relativas a brindar y preguntar sobre datos personales y necesidades de tipo concreto, saludar, despedirse, presentarse, preguntar /responder, dar y pedir información sobre temas del ámbito personal, de su rutina o de planes sencillos para el futuro.

Con respecto a las profesoras del nivel 1a, las profesoras llevan enseñando en el Laboratorio de Idiomas más de cinco años, son Licenciadas en Letras y realizaron la Capacitación en enseñanza de segundas lenguas en el Laboratorio de Idiomas. Además, demostraron la suficiente capacidad profesional y conocimiento tanto de la didáctica como de la pedagogía necesarias para enfrentarse a las características que este nivel de aprendizaje requiere.

4.1.2. Resultados de cada tipo de feedback relevados en la observación

La clase comienza con un saludo breve de la profesora. La actividad de tarea que van a corregir en forma oral es una actividad de Verdadero o Falso que figura en el cuadernillo de actividades de los alumnos.² En esta actividad los alumnos tienen que miran un dibujo y contestar si las frases relacionadas con la ubicación de objetos en una casa son verdaderas o falsas. La actividad focaliza en el léxico específico de los objetos que encontramos en una casa y en el uso de preposiciones o frases preposicionales para indicar la ubicación de esos objetos.

De acuerdo con las observaciones realizadas en el curso y, una vez realizadas las desgrabaciones, se transcriben a continuación ejemplos de las modalidades de *feedback* que fueron utilizadas por los profesores³.

Se sigue para este análisis, como ya fue mencionado, el modelo que propone Ferreira (2006) para el análisis del *feedback* en el cual ella lo diferencia de acuerdo con la respuesta que da el profesor a la producción de un alumno. Cuando el output del alumno es adecuado, la respuesta del profesor será positiva y puede ser de tres tipos: reconocimiento y aceptación, repetición y parafraseo de lo dicho por el estudiante. Sin embargo cuando se produce una inadecuación en el output del estudiante, el *feedback* del profesor será negativo o correctivo y las modalidades que puede proveer el profesor en su respuesta son: la corrección explícita del error, la repetición del error con entonación

ascendente, la reformulación de la respuesta, la emisión de la respuesta esperada, la provisión de claves metalingüísticas o pistas para la respuesta adecuada, el pedido de clarificación de la respuesta o la colaboración para que el estudiante elicit la forma adecuada.

A simple vista, en el nivel 1a podemos destacar que el profesor utiliza varias formas de *feedback* para dar una respuesta a sus estudiantes. En el capítulo siguiente analizaremos cuál es la forma de *feedback* más utilizada en este nivel, estableceremos si hay alguna modalidad que el profesor no utiliza e intentaremos llegar a algunas conclusiones sobre porqué se presentan estas situaciones en la clase de nivel 1a.

Es pertinente mencionar que en las interacciones de este nivel no se produjeron respuestas del profesor en la lengua madre del estudiante y solamente se encontraron dos interacciones en las que el profesor no realizó un *feedback*, que en ambos casos hubiese sido positivo ya que las respuestas fueron correctas.

Por otro lado, como analizaremos en el siguiente capítulo, pudimos detectar que la intervención del *feedback* del profesor depende del tipo de actividad en la que se esté trabajando.

A continuación se presentan algunos ejemplos del *feedback* presente en las interacciones de este nivel:

1. Feedback positivo en la modalidad de aceptación.

P: Vamos a corregir la tarea. La página....

era... ¿104? A (gran parte de la clase): si

P: Muy bien. 104... muy bien..¿quién quiere empezar?

¿Gilbert? A1: Bueno. Hay muchos adornos. Verdadero.

P: muy bien

En esta interacción el profesor proporciona el reconocimiento de la respuesta como correcta e incluye una valoración de ella.

2. Feedback positivo en la modalidad de repetición.

A9: un

pájaro P:

sí, un

pájaro.

En cambio, en esta interacción el profesor, además de proporcionar el

reconocimiento de la respuesta como correcta repite las palabras del alumno con el objeto de confirmar el conocimiento lingüístico del estudiante (Ferreira, 2006)

3. Feedback positivo en la modalidad de parafraseo.

P: ¿qué hace la
señora? A3: la
señora cose.

P: está cosiendo... no?

En esta tercera interacción, el profesor parafrasea la respuesta del estudiante, en este caso, brinda al estudiante una nueva estructura lingüística (Ferreira, 2006)

4. Feedback correctivo en la modalidad de indicación explícita del error.

P: ¿Ocho?

A7:
Verdadero
.

P: Falso.

A7: ah, hay dos sillones y 3
sillas. P: Perfecto

En esta interacción, podemos observar un feedback correctivo en el cual el profesor indica directamente la incorrección de la respuesta, sin brindar otro tipo de indicación para su corrección. A pesar de ello, el estudiante corrige inmediatamente su error. El profesor vuelve a intervenir en la segunda respuesta del estudiante brindando un feedback positivo de aceptación.

5. Feedback correctivo en la modalidad de pedido de clarificación.

P: A la tarde qué hace Elizabeth? Quién quiere leer? querés
leer Tom? A19: ella enseña (....)

P: perdón no te entendí ella
enseña....? A19: literatura

P: ah literatura muy
bien. A19: nada por
una hora

P: nada una hora y después va al gimnasio (escribe en el pizarrón y repite) va al gimnasio. Bueno. Muy bien.

Esta es una interacción más extensa que las anteriores debido a que la producción del estudiante es una narración corta. Aquí el profesor indica claramente que no entendió lo que el alumno dijo y repite la parte de la respuesta que sí entendió, dando la posibilidad al estudiante de repetir la palabra incomprensible solamente. El segundo feedback es positivo de repetición de la respuesta y de aceptación. El tercer feedback es también positivo en la modalidad de repetición con agregado de información.

El profesor finaliza el feedback con la aceptación de la respuesta completa del estudiante.

El nivel 4. Perfil del curso, de los profesores y de los alumnos.

El nivel 4 corresponde a una etapa preintermedia en la escala de niveles del Laboratorio de Idiomas. El estudiante que completa este nivel debe poder desenvolverse adecuadamente, tanto en forma escrita como oral, en contextos cotidianos y en situaciones laborales. Puede describir y narrar en presente y pasado y puede hablar sobre situaciones futuras adecuadamente. Puede participar activamente en conversaciones con hispanohablantes cuando los temas que le son conocidos, opinando e intercambiando ideas propias y de otros. También, puede comprender textos de relativa complejidad léxica y gramatical.

Se trata de un nivel que trabaja principalmente con estructuras gramaticales orientadas a desarrollar las estrategias necesarias para la opinión en los estudiantes y, también, a incrementar su léxico general, con relación a los siguientes temas: el trabajo y sus modalidades, la tecnología, saberes populares (horóscopo, refranes, supersticiones), los cambios en la familia y en otras instituciones, ritos y ceremonias, la convivencia.

Las actividades que se proponen están relacionadas con las necesidades de la vida cotidiana y de la vida laboral y los textos utilizados son auténticos, sin modificaciones ni recortes.

También en este nivel, el estudiante es enfrentado tanto a la producción y comprensión escrita como oral por medio de la utilización de un “cuadernillo” de actividades y a través de videos y audios especialmente elegidos para su nivel de lengua y para los temas propuestos en el curso.

Como en todos los niveles que se cursan en el Laboratorio de idiomas, la población es heterogénea en cuanto a edad, nacionalidad, lengua madre, profesión u ocupación y sexo, también en el conocimiento o no de una o más lenguas.

Finalmente, se espera que el estudiante al completar el curso de nivel 4 sea capaz de

organizar su discurso con los conectores apropiados y expresar distintas relaciones lógicas, como también comprender y producir un relato alternando narración y descripción y que también pueda expresar opiniones, deseos y preferencias y comprender distintas actitudes del hablante.

Como en el nivel 1a, las profesoras que dictan este nivel son profesoras egresadas de la carrera de Letras y ambas tienen una capacitación en enseñanza de segundas lenguas. Además, cuentan con una antigüedad superior a los cinco años en el Laboratorio de idiomas y mostraron una gran capacidad de adaptación a los requerimientos de los estudiantes durante sus clases y un buen manejo de la pedagogía y la didáctica.

Resultados de cada tipo de *feedback* relevados en la observación.

La clase comienza con el saludo del profesor a todos los alumnos. Ellos entran de manera muy desordenada y en distintos horarios. La profesora aprovecha estos minutos, en los que los alumnos van llegando de a poco, para hablar sobre lo que hicieron en la última clase y lo que hicieron los alumnos durante la semana.

Luego comienza con la corrección de la tarea que corresponde a la práctica del modo subjuntivo: un ejercicio en el que los estudiantes debían reformular frases dadas mediante la introducción de una estructura que requiriera el uso del modo subjuntivo⁴.

A diferencia de las interacciones presenciadas en las clases del nivel 1a, observamos que los estudiantes interactúan en forma más autónoma y de manera más desenvuelta. Preguntan espontáneamente lo que no saben o necesitan saber y, por momentos, no siguen el ejercicio propuesto o se demoran en el pedido de explicación de vocabulario o estructuras gramaticales que necesitan revisar o desconocen.

En este nivel, también observamos que el profesor utiliza varias formas de *feedback* para dar una respuesta a sus estudiantes.

Podemos destacar que en este nivel tampoco se produjeron respuestas del profesor en la lengua madre del estudiante ni situaciones en las que el profesor no proveyera de *feedback* a las producciones de sus estudiantes.

A continuación se presentan ejemplos del *feedback* presente en las interacciones de este nivel:

1. Feedback correctivo en la modalidad de corrección explícita del error.

A1: ayer no fui...

P: fui es a otro lugar. Ayer no estuve o no vine. A1: ayer no vine. Hice 6 cartas.... (*uptake*)

En la interacción número 1 el profesor realiza un feedback de corrección explícita del error en el output del estudiante dando una explicación de la incorrección del estudiante. Ante este feedback, el estudiante reacciona inmediatamente eligiendo una de las dos respuestas correctas que le brindó el profesor y continúa con el ejercicio.

2. Feedback positivo en la modalidad de aceptación.

A1: me parece terrible que el terremoto en Mendoza haya destruido la parte antigua de la ciudad.

P: perfecto, alguna pregunta con la número 1? As: (silencio)

En esta segunda interacción, el feedback positivo es de reconocimiento de la respuesta correcta ofrecida por el estudiante.

3. Feedback correctivo en la modalidad de corrección explícita con explicación metalingüística

A2: Es increíble que alguien haya escrito las paredes del museo de Bellas Artes.

P: mm.....el verbo escribir es un verbo que tiene participio irregular "escrito con T" (el profesor escribe la respuesta correcta en el pizarrón: ESCRITO).

En la tercera interacción la modalidad de feedback elegida por el profesor es la corrección explícita del error con una breve explicación gramatical y el uso del pizarrón para dar la forma correcta del participio equivocado y así evitar errores en la escritura del estudiante y, para que a la vez, el resto de la clase pueda confirmar su respuesta también.

4. Feedback correctivo en la modalidad de pedido de clarificación

P:...(ESCRIBE EN EL PIZARRÓN) en estas dos frases: espero que estés bien, espero que te vaya bien, espero que la hayas pasado bien... nos referimos al presente al pasado o al futuro? A4: al pasado.

P: cuál? En espero que estés bien ... se refiere al presente al pasado o al futuro... A4: al presente

P: al presente... en espero que estés bien.... espero que te vaya bien...al futuro... cómo hago para referirme al pasado?.... dijimos que con espero va siempre subjuntivo cuando cambia el sujeto.... Yo espero que haya..... con esta forma (subraya en el pizarrón) nos referimos al pasado cuando el verbo principal está en presente. Vieron esto ayer, lo practicaron con Silvina....vieron algunas hipótesis sobre una foto....

As:..... si....sí...

P: ustedes estuvieron en clase yo no....(en tono gracioso, con una sonrisa) As: ...risas.... Ahsí....sí

En esta extensa interacción el profesor comienza con una explicación gramatical debido a que, con posterioridad a la interacción anterior, un alumno le pide al profesor que repita la explicación de los usos del presente y del pretérito perfecto del subjuntivo. El profesor inicia la interacción con esa explicación y con una pregunta a los alumnos en la modalidad gran grupo. El primer feedback es el pedido de clarificación de la respuesta, no debido a que no la entendiera sino a que no quedaba claro si la respuesta era para la oración número uno o para la número dos. El profesor lee la oración número uno y repite la pregunta, en esta ocasión el alumno responde “al presente”, pero esta no era una opción entre las sugeridas por el profesor. Por esta razón, el profesor repite “al presente” en señal de reconocimiento y continúa con una explicación lingüística de los usos de los tiempos del subjuntivo.

5. Feedback correctivo en la modalidad de elicitación

P: siguiente...

A24: le fascina leer a Borges

P: pero le fascina la lectura de Borges? Fijate qué dice el párrafo. A24: a Portoguese le gusta Borges. (*uptake*)

P: Portoguese ejemplifica con la lectura de Borges, pero no dice que le gusta leer a Borges... siguiente...

La quinta interacción presenta un feedback en la modalidad de elicitación. El profesor, en este caso, remite al estudiante al texto del cual obtuvo la información que está dando y le pide que confirme con el texto la respuesta correcta. El estudiante vuelve a la lectura y da la respuesta correcta. El nuevo feedback del profesor es la reformulación de la respuesta del estudiante y da la respuesta esperada, en este caso, una respuesta con una explicación más extensa.

5.4. La clase ELE de nivel 8

El nivel 8 corresponde a la etapa intermedia alta en la escala de niveles del Laboratorio de Idiomas. El estudiante que ingresa en este nivel debe poder desenvolverse adecuadamente, tanto en forma escrita como oral, tanto en contextos cotidianos como en situaciones laborales y académicas. Puede participar activamente en conversaciones con hispanohablantes, en las cuales la comprensión no representa una dificultad

Las actividades que se proponen están relacionadas no solamente con las necesidades de la vida cotidiana sino también de la vida académica y la vida laboral y los textos utilizados son auténticos, sin modificaciones ni recortes.

También en este nivel, el estudiante es enfrentado tanto a la producción y comprensión escrita como oral por medio de la utilización de un “cuadernillo” de actividades y a través de videos y audios especialmente elegidos para su nivel de lengua y para los temas propuestos en el curso.

Se espera que una vez finalizado este nivel el alumno pueda expresarse, en forma escrita y oral con fluidez, naturalidad y espontaneidad sobre temas relacionados con su ámbito personal, laboral y académico haciendo un buen manejo de las estructuras complejas y del léxico específico que le brinda la lengua meta.

Los profesores de este nivel son egresados de la carrera de Letras y completaron la Capacitación en enseñanza de segundas lenguas. Ambas tienen más cinco años de experiencia dando clases en el Laboratorio de Idiomas y además, una de ellas dicta el taller de Oralidad Académica en el Laboratorio de Idiomas y la otra el taller de Conversación Avanzada en la misma institución.

4.3.2. Resultados de cada tipo de feedback relevados en la observación.

La profesora saluda a todos los alumnos. Destina unos minutos para hablar sobre las noticias del día. Me presenta y explica mi presente y porqué estoy grabando la clase. La tarea consiste en la lectura de dos páginas de un texto periodístico y la escritura de un texto similar. Además, la profesora entrega unos escritos que corrigió y los estudiantes consultan sobre las correcciones. Como observamos en el nivel anterior, en este nivel también pudimos notar que los estudiantes interactuaban en una forma aún más autónoma y de manera desenvuelta.

En este nivel, los alumnos preguntaban espontáneamente y no seguían el ejercicio propuesto y muchas veces tampoco seguían la explicación del profesor, es decir, los estudiantes en muchas ocasiones continuaban con su charla de acuerdo con sus necesidades como si el profesor no estuviera delante de la clase.

Una diferencia con respecto a los niveles anteriores es que el profesor, en la corrección de la tarea, interrumpía a los estudiantes a medida que se producía un error. Ante la misma situación en el nivel 1a el profesor dejaba que el estudiante completara su lectura para luego retomar en conjunto, una vez finalizada la lectura, las inadecuaciones que había producido. Con respecto a la corrección de una inadecuación de un estudiante o de un comentario a una respuesta, éstas no se presentan de una manera tan marcada como sucedía en los niveles inferiores, es decir, parecía desdibujarse la línea entre participación del estudiante y participación del profesor, todo parecía desarrollarse de manera encadenada, como una situación de conversación espontánea. Esta situación produjo que la división de las interacciones fuera dificultosa en varios momentos de la corrección de la tarea.

Volveremos sobre este punto en el capítulo siguiente en el cual se realiza el análisis y comparación de las observaciones de las interacciones de los tres niveles.

Se presentan a continuación, a modo de ejemplo, una interacción desgrabada correspondiente al nivel. En esta extensa interacción, notamos que el *feedback* que realiza el profesor no puede tipificarse tan claramente como observamos en los niveles 1a y 4.

Observamos que en el nivel 8 las actividades no incluían ejercitación del tipo cerrada y, tal vez, por esta razón no era posible tipificar tan claramente como en los niveles más bajos el tipo de *feedback* provisto por el profesor.

En estas interacciones, si bien el profesor reconoce y corrige las inadecuaciones de los estudiantes por medio de un *feedback*, la modalidad de *feedback* que emplea el profesor está más próxima al enfoque de *negociación* propuesto por Doughty (2000).

Doughty alude a la negociación, tanto de la forma como del significado, como un proceso presente en la adquisición de una lengua en el nivel del discurso y que suele estar presente en las tareas comunicativas que se realizan en las clases de lengua. La negociación se presenta en una interacción profesor-alumno cuando se produce una ausencia o inadecuación de la habilidad lingüística de un estudiante al resolver una tarea en un contexto de aprendizaje. De este modo, la negociación es un tipo de resolución de problemas lingüísticos en el cual los interlocutores deben “negociar” las inadecuaciones para que el estudiante pueda alcanzar la lengua meta.

Así, en las siguientes interacciones podemos ver cómo el desencadenante de la negociación es una producción inadecuada de un estudiante, ante esto el profesor señala la inadecuación dando diferentes tipos de pistas y, finalmente, el estudiante reaccionará ante esa respuesta ajustando lingüísticamente su primera inadecuación.

Es decir, podemos observar en las interacciones que siguen, que la relación profesor-estudiante es más dialogada que las interacciones de los niveles 1a y 4

Interacción 1: es una tarea de producción escrita que fue solicitada por el profesor en la

clase anterior, los estudiantes la escribieron y se la entregaron al profesor, él la corrigió y subrayó en los escritos las frases o palabras inadecuadas, luego se la devolvió a los estudiantes y ellos debían leerla modificando las incorrecciones que estaban subrayadas en los textos. Consigna de la tarea: describir a una persona/personaje famoso sin decir a quién estaban describiendo para que el resto de la clase lo reconociera.

A1: tengo una pregunta de mi escritura... P: dale leelo...

A1: querés que lo lea?

P: dale... dale.... A ver si la clase adivina quién es... A1: Su columna cervical encorvado hacia delante...

P: hay un error verdad... Su columna cervical encorvado.... a quién se refiere encorvado?

A: qué palabra de tu frase se refiere encorvado? Femenino o masculino? Eso ven está subrayado... para que lo corrijan...

A1: la columna encorvada. Su columna cervical encorvada...

P: bien... eso está subrayado... para que lo modifiques....

En esta interacción, se produce un breve diálogo inicial entre profesor y alumno que posibilita la lectura del texto del alumno. Cuando el estudiante comienza a leer su producción escrita se produce lo que Doughy (2000) denomina *desencadenante*: se produce una inadecuación.

Como *señal* de la inadecuación el profesor reconoce que hay un error y repite la producción del estudiante, luego brinda pistas metalingüísticas (*feedback metalingüístico*) que dirigen la atención del estudiante a su error. Luego hace referencia a una corrección escrita que el profesor hizo con anterioridad al escrito del estudiante. El estudiante se da cuenta del error y lo corrige inmediatamente. Ante esta respuesta del estudiante el profesor da su *feedback* de aceptación y aclara cuál es el objetivo del subrayado en el escrito.

Interacción 2:

P: Cuáles son los rasgos dominantes? ... finales que uno puede agregar a un adjetivo para darle un valor positivo o negativo?

A2: ... oso..... ito.....

P: bien...piensen en la imagen construida por Ariel cuáles son los rasgos dominantes referidos a los sentidos? Estamos estudiando ahora los finales de los adjetivos que dan una idea de color, de olor ... a las descripciones. Cuáles son los rasgos dominantes en la imagen construida por Ariel...

A1: brillante....lechoso....

P: algo que es lechoso qué puede ser? Valor positivo o negativo? A2: para mí lechoso es

.... Se asocia con la leche, blanco, pálido...

P: bien...cuál es la connotación?... Falta de sol, falta de salud.... Alguna hipótesis de quién es?

En esta interacción, el profesor comienza con una pregunta dirigida a toda la clase y referida a un tema gramatical que los estudiantes debían conocer. Aquí, no se produce un *desencadenante* tradicional, es decir el estudiante no produce una inadecuación sino que el profesor intenta obtener información lingüística por parte de los estudiantes por medio de una pregunta, y comienza por una *señal* dirigida a los alumnos. Uno de ellos responde a la pregunta (*uptake*) y el profesor, como respuesta, realiza un *feedback* de reconocimiento y continúa con una explicación metalingüística referida al mismo tema que en su primera intervención y vuelve a hacer una pregunta referida al texto leído por el alumno. Este responde a la pregunta con las palabras que tiene escritas en su texto. El profesor repite una de las palabras leídas por el alumno, continúa su explicación y especifica el tema con otra pregunta para los estudiantes. Un segundo alumno da su opinión y *el feedback* del profesor es primeramente de reconocimiento y luego de reformulación o ampliación de la respuesta recibida.

Si bien esta interacción, y todas las interacciones grabadas en el nivel 8, pueden ser analizadas teniendo en cuenta las estrategias de *feedback* que veníamos utilizando en los niveles 1a y 4, observamos que en las interacciones del nivel 8 había un marcado diálogo entre profesor y alumno que no estaba presente en los niveles más bajos y, por esta razón, para realizar una descripción que relevara esta situación recurrimos al modelo de *negociación* sugerido por Doughty (2000) que nos permitió una descripción más precisa de la interacción en cuanto a la identificación de los elementos discursivos empleados tanto por el profesor como por los estudiantes en la interacción.

De este modo, y teniendo en cuenta los dos modelos de análisis consideramos quedan descriptas completamente las interacciones del nivel 8.

5. El feedback a través de los niveles. Análisis comparativo de resultados.

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos después de la observación, grabación y desgrabación de las actividades de corrección de tareas en los niveles 1a, 4 y 8, de los cursos de español como lengua segunda y/o extranjera.

En primer lugar presentaremos los recursos y su frecuencia utilizados por los profesores de cada nivel y posteriormente compararemos los recursos presente en cada nivel teniendo en cuenta las características específicas de cada uno e intentaremos realizar un análisis de los recursos que observamos.

Como mencionamos anteriormente, utilizamos el modelo de análisis de feedback propuesto por Ferreira (2006) para los niveles 1a y 4, mientras que para el nivel 8 utilizamos el modelo de negociación propuesto por Doughty (2000).

Ferreira propone en su enfoque la presencia de dos tipos de estrategias de *feedback*: positivo, en la modalidad de aceptación, repetición y parafraseo de la respuesta del estudiante, o correctivo, que a su vez subdivide en dos grupos. Un primer grupo formado por la repetición del error con entonación ascendente, la reformulación de la respuesta del estudiante que incluye la respuesta esperada, la provisión de la respuesta correcta y el reconocimiento de la respuesta incorrecta. El segundo grupo está conformado por las estrategias de brindar claves metalingüísticas, el pedido de aclaración y la elicitación de la respuesta del estudiante.

Doughty, en cambio, propone un enfoque de las estrategias utilizadas por el profesor para dar su *feedback* a los estudiantes, basado en la negociación ya sea del significado como de la forma lingüística. La negociación facilita una interacción profesor-alumno que permite un diálogo más fluido entre ellos, marcándose claramente la diferencia entre las estrategias de *feedback* presentadas por Ferreira ya que la principal característica de la negociación es que no presenta un corte abrupto entre el inicio y la finalización de la interacción.

Teniendo en cuenta estos dos enfoques y una vez completada la transcripción de las interacciones de los tres niveles, procedimos a la identificación de las estrategias de *feedback* y de negociación utilizadas en cada una de las interacciones de los distintos niveles observados.

En los cuadros que figuran a continuación, se muestra, en primer lugar, la frecuencia de cada tipo de *feedback* presente en las interacciones relevadas y, en segundo lugar, la frecuencia de cada tipo de *feedback* especificada por nivel, es decir, se cuantifica el tipo de *feedback* utilizado en todas las interacciones. Queremos destacar que en una misma interacción encontramos una o más modalidades de *feedback* y por esta razón, no es coincidente el total de interacciones descriptas con el total de respuestas de *feedback* por parte del profesor.

En nivel 1a.

Cuando entré al aula para realizar la observación y la grabación de las actividades que se desarrollarían, lo primero que llamó mi atención fue el silencio que reinaba en el espacio, la profesora todavía no había llegado y los alumnos, esperaban en silencio, mirando sus cuadernillos de actividades o sus cuadernos de notas. Esta actitud, el no hablar entre ellos, se mantuvo durante toda la clase, solamente la profesora los interpelaba y ellos respondían únicamente a la profesora. Además, en ningún momento los alumnos hicieron preguntas a las profesoras, solamente parecían aceptar y continuar la clase tal como ellas la presentaban.

En este nivel, las profesoras optaron por presentarme diciendo solamente que también era profesora y que ese día acompañaría la clase. En ninguna de las clases las profesoras dieron lugar a los alumnos para preguntas ni tampoco se cercioraron de comprobar si los alumnos habían entendido lo que habían dicho sobre mi presencia.

El tipo de tareas corregidas en este nivel fue variada: completamiento de blancos, completamiento de una oración que ya presentaba la primera parte y, también, una breve producción libre basada en una lectura.

Para la corrección de la tarea, las profesoras llamaban por su nombre a cada alumno a quien le solicitaba leer la tarea y seguían en estricto orden la ubicación en la que los estudiantes se hallaban sentados.

Se presenta a continuación el porcentaje de las estrategias de *feedback* utilizado por los profesores en el nivel 1a.

Modalidad de <i>feedback</i>	Porcentaje de interacciones
Positivo de reconocimiento y aceptación	26,67%
Positivo de repetición	13,33%
Positivo de parafraseo	2,22 %
Correctivo que explicita el error	17,78 %
Correctivo que repite el error con entonación ascendente	No se observaron
Correctivo que reformula la respuesta	11,11%

Correctivo que proveer la respuesta esperada	6,66
Correctivo que brinda claves metalingüísticas	6.66
Correctivo que solicita clarificación de la respuesta del estudiante	8.89
Correctivo que promueve la elicitación de la respuesta correcta.	6,66

Como podemos observar en el cuadro, el 42,22% de los *feedback* fue positivo y el 57,76% fue correctivo.

De los *feedback* positivos, un 26,67% corresponde a la modalidad de reconocimiento y aceptación y la mitad a la modalidad de repetición. Finalmente, sólo el 2,22% corresponde a la modalidad de parafraseo de la respuesta del estudiante.

De los *feedback* correctivo, de un total de 57,76%, el porcentaje mayor está representado por la modalidad de corrección explícita del error con un 17,78% de las intervenciones del profesor. En segundo lugar vemos la reformulación de la respuesta en un 11,11% de las intervenciones. En un 6,66% se provee la respuesta esperada y no se registra ninguna intervención en la modalidad de repetición del error con entonación ascendente. Estas cuatro modalidades corresponden al primer grupo de estrategias de *feedback*, que representan las estrategias en las cuales a la reparación es iniciada por el profesor ya que es él quien corrige los errores de los estudiantes.

Corresponden al segundo grupo de estrategias los siguientes porcentajes: un 6,66% tanto para las estrategias en las que se brinda claves metalingüísticas al estudiante para que corrija su error, como para la promoción de la elicitación de la respuesta correcta y un 8,89% corresponde a la estrategia de pedido de clarificación de la respuesta del estudiante. Este segundo grupo está conformado por las estrategias en las cuales el profesor orienta al estudiante para que él sea quien repare su error.

Es decir, del total de estrategias correctivas (un 57.76%) un 35,55% corresponden a las estrategias del primer grupo con las cuales el profesor corrige, mediante diferentes formas, los errores de sus estudiantes, y un 22,21% corresponden al segundo grupo.

Podemos determinar, en una hipótesis preliminar que debido a que es un nivel inicial, los profesores prefieren las estrategias correctivas del primer grupo con el fin de que la respuesta sea claramente comprendida por el alumno y, a su vez, su respuesta no dé lugar a confusiones. Por esta misma razón, podemos predecir que los profesores no eligen en ninguna ocasión la repetición del error con entonación ascendente.

Estas hipótesis fueron confirmadas en una entrevista personal realizada a los profesores

cuando fueron confrontados con estos resultados. En su mayoría sostuvieron que, por tratarse del nivel inicial, no tuvieron en cuenta el parafraseo por temor a no ser entendidos por los alumnos y agregaron que en algunas ocasiones prefieren proveer sinónimos o parafrasear la respuesta de los estudiantes para presentar alternativas a sus producciones. Además, confirmaron que, si bien no eran conscientes de que la modalidad explícita de corrección del error fue la más utilizada, concordaron en que esta modalidad era la que les daba la posibilidad de no dejar dudas en sus estudiantes.

En la presente investigación no se pudo determinar qué tipo de estrategias de *feedback* el estudiante prefiere debido a que hubiese sido necesario realizar una encuesta también para los alumnos. De todos modos, y concordando con las respuestas obtenidas de los profesores, podemos afirmar junto con Nunan (1988) que las estrategias que corresponden al segundo grupo no siempre son bien recibidas por los estudiantes ya que muchas veces éstos prefieren escuchar del profesor la respuesta correcta directamente.

Finalmente, cabe mencionar que en dos oportunidades solamente el profesor no proveyó un *feedback*, en esos casos el *feedback* que debería haber provisto era del tipo positivo debido a que las dos intervenciones de los estudiantes fueron correctas.

Esto corrobora la idea generalizada de que los profesores en las clases siempre realizan un *feedback* a las producciones de sus estudiantes.

Por otro lado, también es pertinente resaltar que, en el corpus de esta investigación, en cinco ocasiones el *feedback* de aceptación se hizo conjuntamente con una ampliación de la información de la respuesta de los estudiantes. Consideramos que esto se debe, probablemente, al intento de facilitar y enriquecer la adquisición de los estudiantes, teniendo en cuenta sobretodo que están en el nivel inicial de la lengua.

En nivel 4.

Al entrar en el aula para realizar las actividades que tenía previstas, antes del ingreso de las profesoras de los cursos observados, había pocos alumnos ya sentados en el aula y hablaban entre ellos. Esta situación me llamó la atención debido a la diferencia que observaba con relación al silencio presente en el aula de nivel 1a. Cuando la profesora llegó, después de saludarlos, me presentó y les explicó qué estaba haciendo en la clase, todos me saludaron con una sonrisa pero sin hacer preguntas.

En esta clase, al igual que en todas las observadas, los estudiantes estaban sentados formando una semi-ronda que era completada por el escritorio de la profesora quien tenía a su espalda el pizarrón. Cada estudiante tiene su asiento con un pequeño apoyo libros incorporado y la distancia de separación entre cada uno es mínima. El tamaño del aula es lo suficientemente espaciosa como para no dar sensación de falta de lugar y posee una ventana por la cual entra luz y esto genera un ambiente agradable de trabajo.

El tipo de tareas corregidas en este nivel fue también variada: reformulación de oraciones en las que los estudiantes debían optar por usar el modo indicativo o subjuntivo en presente o pretérito perfecto, completamiento de una oración que ya presentaba la primera parte y, también, una actividad de comprensión de un texto escrito.

Para indicar el orden de lectura de la tarea, la profesora solamente preguntó quién quería empezar y cuando determinó quién empezaría, después continuó con el que estaba sentado a su lado y así sucesivamente.

En general, las profesoras observadas en el control de tareas, no se dirigían a los alumnos por sus nombres, simplemente decían “siguiente”, “la número 3”, indicando que debía continuar leyendo la tarea el estudiante que estaba sentado junto al que había terminado de leer o que debía continuar leyendo la oración o respuesta número 3 del ejercicio que se estaba controlando en ese momento. Los alumnos respondían inmediatamente, dando la impresión de que ya conocían ese sistema y que no era nuevo para ellos ese modo de trabajo.

Durante el transcurso de la clase, los alumnos hablaron con la profesora, preguntando libremente lo que no entendían o lo que querían averiguar y también hablaban entre ellos sin causar disturbios en la clase. El clima observado era en la clase era agradable y distendido sin perder el foco en el objetivo que los convocaba.

Se presenta a continuación el porcentaje de las estrategias de *feedback* utilizado por los profesores en el nivel 4:

Modalidad de Feedback	Porcentaje de las interacciones
Positivo de reconocimiento y aceptación	35.71 %
Positivo de repetición	No se observaron
Positivo de parafraseo	No se observaron
Correctivo que explicita el error	21,43%
Correctivo que repite el error con entonación ascendente	No se observaron
Correctivo que reformula la respuesta	No se observaron

Correctivo que proveer la respuesta esperada	No se observaron
Correctivo que brinda claves metalingüísticas	17,86%
Correctivo que solicita clarificación de la respuesta del estudiante	14,28%
Correctivo que promueve la elicitación de la respuesta correcta.	10,71 %

En el nivel 4 podemos observar que, del total de *feedback* provistos por el profesor, el 35.71% corresponden a *feedback* positivo y el 64.28% a *feedback* correctivo.

En este nivel, los profesores optaron por la modalidad de reconocimiento y aceptación únicamente para mostrar su *feedback* positivo.

En cambio, para el *feedback* correctivo optaron por la estrategia de corrección explícita del error de sus estudiantes en un 21.43%, siendo ésta la única estrategia que corresponde al primer grupo. En cuanto a las estrategias de *feedback* del segundo grupo, fueron más variadas las elecciones ya que utilizaron las tres estrategias que conformar este grupo: brindaron claves metalingüísticas en un 17.86%, solicitaron clarificación de la respuesta del estudiante en un 14,28% y promovieron la elicitación de la respuesta correcta en un 10.71%, es decir, las estrategias del segundo grupo fueron utilizadas en un 42,85% de las respuestas del profesor.

Podemos concluir con estos datos que en el nivel 4 los profesores optaron en mayor medida por favorecer la participación del estudiante en el reconocimiento de sus inadecuaciones y su corrección.

Al ser consultados los profesores sobre por qué no habían utilizado, en el *feedback* positivo, ni la estrategia de la repetición de lo dicho por el estudiante ni el parafraseo, todos coincidieron en mencionar que no lo consideraron necesario ya que, en este nivel de dominio de la lengua, era suficiente brindar una muestra clara de que la producción del estudiante era correcta sin necesidad de repetir o parafrasear lo dicho.

Consultados también en cuanto a las estrategias de *feedback* correctivo del primer grupo que no habían utilizado como la repetición del error con entonación ascendente, la reformulación de la respuesta o la provisión de la respuesta esperada, los profesores no dieron una respuesta contundente a esta consulta, simplemente mencionaron el hecho de que prefirieron optar por las modalidades de estrategias del segundo grupo cuando consideraron que el error era significativo para los contenidos que se estaban adquiriendo con esa tarea específica y que habían optado por la corrección explícita del error cuando éste no era un error del tema específico de la clase, sino de clases o de contenidos anteriores y que los alumnos arrastran de niveles anteriores. También coincidieron en mencionar que la elección de la

corrección explícita del error les permitía avanzar más rápidamente en la corrección total de la tarea y enfocarse en la corrección de los temas específicos de la clase.

En el nivel 8

La clase de nivel llamó mi atención debido al nivel de independencia y autonomía que demostraron en todo momento los estudiantes. Conversaban entre ellos y preguntaban y se dirigían a las profesoras en más ocasiones que los estudiantes de niveles inferiores.

Cuando entré a la clase había unos pocos que hablaban desenvueltamente comentándose qué habían hecho el día anterior. En este nivel, las profesoras me presentaron y hablaron sobre mi investigación y mi escritura de tesis, los estudiantes escucharon, me saludaron y continuaron la conversación que tenían entre ellos.

Esta situación, en la que los estudiantes conversaban entre ellos, se prolongó durante toda la clase y muchas veces parecían no prestar atención a lo que decía la profesora sino que continuaban con sus conversaciones ya que parecían más interesados en la información que algún estudiante estaba transmitiendo que en la información que les daba la profesora. Esto sucedió sobre todo, en la primera clase que observé. Además, las preguntas que realizaban a la profesora sobre palabras que desconocían y sobre dudas en general relacionadas con la lengua, se extendieron durante toda la clase y en cualquier momento.

Las profesoras hablaban con naturalidad con los estudiantes, tanto respondiendo a sus preguntas como presentando explicaciones nuevas, generándose un clima de comunidad agradable entre profesor y estudiantes.

Para el análisis de las interacciones del nivel 8, tuve en cuenta no solamente el modelo de Ferreira (2006) sino también el de modelo de negociación de Doughty (2000), debido a que, cuando comenzamos el análisis de las interacciones, una vez finalizada la desgrabación de todas, notamos que todas ellas eran en alguna medida diferente de las anteriores y que el análisis no quedaba completo con la utilización del modelo de *feedback* únicamente y que, por esa razón, necesitábamos un complemento que diera cuenta de la nueva modalidad de interacción profesor-alumno que presentaban las interacciones del nivel 8. Optamos, entonces, por incorporar el modelo de análisis propuesto por Doughty (2000), que ella denomina *negociación*.

Como ella misma define, la *negociación* ya sea de la forma como del significado, se presenta en un contexto de interrupción de la comunicación en el aula provocada por las limitaciones de la habilidad lingüística de los estudiantes de una lengua ante las demandas impuestas por la realización de una tarea. La *negociación* es una estrategia que utilizan los profesores para favorecer la resolución de los problemas lingüísticos de sus estudiantes que surgen en un contexto de aula.

Así, los interlocutores, profesor y alumno, deben “negociar” comprobando, corroborando o corrigiendo la producción en una L2.

Como señalé con anterioridad, el modelo de *negociación* se ajusta a estas interacciones del nivel 8 ya que éstas no presentan cortes marcados de inicio y finalización como las que presentaban los niveles anteriores.

Por otro lado, también observamos, como queda demostrado en las interacciones desgravadas, el único tipo de *feedback* correctivo que proveía el profesor era en la modalidad de clave metalingüística al cual el alumno inmediatamente respondía con un *uptake* dando la respuesta o la forma correcta en su nueva producción.

Como vimos en el capítulo anterior, el modelo de Doughty establece una división de la interacción profesor-alumno en tres momentos: el desencadenante que provoca la negociación; la señal que manifiesta el profesor sobre la inadecuación, y, finalmente, la reacción del estudiante frente a la señal del profesor. Si la reacción del estudiante vuelve a ser inadecuada, la interacción continúa hasta que ambos, profesor y estudiante, negocien la respuesta adecuada.

Doughty afirma que cualquier componente de la secuencia de la negociación incluye algún tipo de ajuste lingüístico al desencadenante que originó la negociación y tenderá a adecuarlo a la lengua meta. Agrega también que todos estos ajustes facilitan la adquisición de la lengua debido a que la negociación es una oportunidad que se proporciona al estudiante para procesar sus producciones en una segunda lengua que le posibilitan la comprensión y por ella el acercamiento a la lengua meta.

Así, el profesor ofrece la posibilidad al alumno de construir un mensaje adecuado, sin dar una respuesta correcta inmediata sino dándole la posibilidad de comparar su hipótesis sobre la lengua por medio de la interacción y la reflexión metalingüística que aporta el profesor.

Gass y Varonis (1994) sostienen que durante la negociación, cuando los estudiantes hacen un esfuerzo por comunicarse, por entender y ser entendidos, hacen un esfuerzo también por notar la diferencia entre su producción y el *feedback* correctivo que reciben y de alguna manera continuar la comunicación con el profesor. De este modo, el profesor aparece como un mediador del proceso de aprendizaje del estudiante.

Volviendo a nuestro análisis, del total de las interacciones observadas y desgravadas correspondientes al nivel 8, todas pudieron ser analizadas con el modelo propuesto por Doughty, es decir, en todas ellas estaban presentes el desencadenante, la señal y la respuesta. Además de esta modalidad también pudimos observar que los profesores, en algunas ocasiones, proveían alguna de las estrategias, tanto positivas como correctivas, de *feedback* relevadas con el modelo de Ferreira (2006).

Lo importante en este nivel es señalar también que, en todas las interacciones estuvo presente el *uptake* de los estudiantes, situación que no se producía en todos los casos en el nivel 4 y en ninguna oportunidad en el nivel 1a. La posibilitación del *uptake* fue debido al carácter dialógico de las interacciones que facilitaban la corrección de las inadecuaciones de los estudiantes.

Comparación de resultados entre los tres niveles.

A continuación figura una tabla comparativa con los porcentajes de la frecuencia de uso de los diferentes tipos de *feedback* en los niveles 1a y 4. Como ya señalamos al nivel 8 se aplicó un criterio de análisis diferente, centrado en el proceso negociador como secuencia dado en la interacción más extensa que se observó en las clases y, por esta razón, será comparado a continuación.

Los resultados están agrupados de la siguiente manera: primero el *feedback* positivo en forma conjunta presentado en un solo rubro que incluye sus tres modalidades. En segundo lugar el *feedback* correctivo sumadas todas sus modalidades, y, en última instancia los porcentajes de frecuencia de uso de las estrategias que corresponden al primer grupo y luego las que corresponden al segundo del *feedback* correctivo.

Estrategias de <i>feedback</i>	Nivel 1a	Nivel 4
<i>Feedback</i> positivo total	42%	35%
<i>Feedback</i> correctivo total	58%	65%
<i>Feedback</i> correctivo del primer grupo	35%	20%
<i>Feedback</i> correctivo del segundo grupo	23%	45%

Teniendo en cuenta los porcentajes obtenidos, observamos que tanto en el nivel 1a como en el nivel 4 es el *feedback* correctivo el más utilizado por los profesores para la corrección de ejercitaciones solicitadas como tarea de estos niveles. En el nivel 1a su uso es del 58% en contraposición con el uso del *feedback* positivo que fue utilizado en un 42% de las intervenciones de los profesores.

Mientras tanto, en el nivel 4 la presencia del *feedback* correctivo es mayor ya que se produce en un 65% de las intervenciones en contraposición con un 35% de *feedback* positivo.

Si bien a partir de estos resultados no podemos llegar a una conclusión definitiva y generalizada sobre la mayor presencia de *feedback* correctivo por sobre el positivo en la clases de los niveles 1a y 4, debido a que habría que tener en cuenta también variables como tipo de tarea solicitada, tipo de contenido que esa tarea relevaba y también tipo de error en el que focaliza la respuesta del profesor, es interesante notar que, a pesar de ser una actividad

de tarea realizada por los alumnos fuera de la clase para la cual tenían la posibilidad de consultar diversas herramientas para poder completarla correctamente, los errores fueron producidos en mayor cantidad que las respuestas correctas.

Si consideramos, como hipótesis generalizada, que en el desarrollo normal de la clase, por ejemplo en la primera ejercitación después de la explicación de un tema nuevo, se podría presentar una mayor cantidad de errores que en una ejercitación solicitada como tarea, podemos concluir que en otro tipo de actividades de ejercitación durante la clase el porcentaje de *feedback* correctivo provisto por el profesor sería aún mayor.

El segundo nivel de análisis de resultado surge a partir de la comparación del porcentaje obtenido entre el *feedback* correctivo del primer grupo y del segundo en cada nivel.

Notamos que en el nivel 1a el *feedback* correctivo del primer grupo es superior al del segundo grupo en un 12%. Recordemos que las estrategias de *feedback* del primer grupo correspondían a estrategias en las que el profesor proporcionaba, con diferentes formatos, la respuesta al estudiante sin requerir la intervención de éste mientras que con las estrategias del segundo grupo solicitaba la intervención del estudiante para llegar a la respuesta correcta. Teniendo en cuenta las dos modalidades y los porcentajes obtenidos podemos concluir preliminarmente que los profesores del nivel inicial optan por dar la respuesta correcta y no dejar lugar a dudas antes que provocar la intervención de los estudiantes.

Consideramos que también necesitaríamos relevar qué tipo de errores prefieren los profesores corregir con las estrategias del primero o del segundo grupo, pero y de acuerdo con lo reconocido por los profesores, prefieren que los alumnos tengan las respuestas correctas sin lugar a dudas.

Sin embargo, en el nivel 4, cuando los estudiantes ya tienen un mayor dominio de la lengua meta, estos porcentajes son inversos y los profesores utilizaron en mayor medida las estrategias del segundo grupo de *feedback* correctivo, un 25% más de oportunidades que las estrategias del primer grupo. Es decir, los profesores del nivel 4 consideraron que la intervención de los estudiantes en la corrección de sus propias inadecuaciones era más beneficiosa para la adquisición de los contenidos que dar una respuesta correcta sin necesidad de la reflexión de los estudiantes.

Ya en sus investigaciones Lyster y Ranta (1997) concluyeron experimentalmente que el tipo de estrategia utilizada por los profesores que habían estudiado era representativo del nivel de aprendizaje de los estudiantes a los que debían dar el *feedback*. También, en el mismo estudio, Lyster y Ranta sostienen que las correcciones que involucran a los estudiantes, cuando el profesor no da la respuesta correcta sino que da pistas que ayudan a los estudiantes a reformular su propia respuesta, suponen una participación activa de éstos que beneficia la adquisición de la nueva lengua debido a que tienen que pensar, reflexionar y dar una respuesta al *feedback* del profesor.

Haciendo un análisis más detallado podemos observar que, entre las estrategias de *feedback* correctivo correspondientes al primer grupo empleadas por los profesores del nivel

1a, de un total del 35%, el 17,78%, es decir, en su mayoría, corresponde a la modalidad de corrección explícita del error, mientras que la modalidad de reformulación de respuesta se presenta en un 11.11% de las veces y un 6,66% la provisión de la respuesta correcta. Cuando los alumnos recibían estas respuestas, las anotaban en sus ejercicios pero al observador no le quedaba claro si efectivamente los alumnos comprendían el porqué de la inadecuación o la daban por válida solamente porque las había dado el profesor.

En comparación en el nivel 4 observamos que los profesores que proveyeron *feedback* correctivo del primer grupo, solamente eligieron la modalidad de corrección explícita del error y desconocieron las modalidades de reformulación de la respuesta y la provisión directa de la respuesta correcta. Consultados los profesores sobre esta situación, reconocieron que no eran conscientes de esta elección pero que podrían explicarlo teniendo en cuenta que la corrección explícita del error implicaba, en cierta medida, el involucramiento del estudiante ya que ellos con su *feedback*, les transmitían que estaban equivocados claramente antes de dar la respuesta, pero les daban alumnos segundos para pensar en la respuesta correcta que luego los profesores confirmaban directamente sin esperar la respuesta de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias del segundo grupo de *feedback* correctivo, la modalidad más utilizada por los profesores del nivel 1a es el pedido de clarificación de la respuesta de los estudiantes en un 8,89% de las oportunidades mientras que están empatados en un 6,66% los porcentajes de las modalidades de claves metalingüísticas y la elicitación de la respuesta correcta.

En el nivel 4, en cambio, la modalidad en la que el profesor brinda claves metalingüísticas al estudiante es la modalidad más utilizada, en un 17,86% de las oportunidades, seguido por el 14,28% de solicitudes de clarificación de la respuesta de los estudiantes y de un 10,71% por el pedido de elicitación de la respuesta esperada.

En este punto y comparando el pedido de clarificación de respuesta de los estudiantes, empleado un 8.89% de las veces en el nivel 1a y un 14,28% de las veces en el nivel 4, después de escuchadas las desgravaciones pudimos notar que, si bien es la misma modalidad, no es utilizada del mismo modo en el nivel 1a que en el nivel 4. El pedido de clarificación de respuesta en el nivel elemental es utilizado en los casos en los que el profesor realmente no entiende la respuesta del estudiante, ya sea por problemas relacionados con la pronunciación del estudiante o la incompreensión de alguna palabra, sin embargo, en el nivel 4, si bien también utiliza este recurso en estos casos también lo utiliza para darle a entender al estudiante que hay un error. Es decir, es similar su uso al de la modalidad de repetición del error con entonación ascendente. El estudiante de nivel 4 reconoce que hay algo incorrecto en su respuesta y tiene la oportunidad de modificarla.

De todos modos, este uso de la modalidad de pedido de clarificación no siempre es claro para los estudiantes porque muchas veces dudan en repetir la respuesta que dijeron o en modificarla. Por otro lado, en el nivel 8 y por medio de la *negociación*, ya sea de las formas lingüísticas como del significado, y al producirse la interacción en una modalidad dialogada, los

estudiantes tenían mayor oportunidad para notar las diferencias entre su producción y la que les proponía el profesor en la *negociación*, como lo afirma en sus investigaciones Long (1996).

En este nivel, avanzado, pudimos tener la posibilidad de observar el proceso de adquisición de la lengua meta de los estudiantes ya que tenían la posibilidad de pensar y reflexionar sobre la forma correcta de sus producciones y poder modificar sus primeras respuestas hasta llegar a la respuesta correcta y, por otro lado, no dependían de una limitación en el tiempo para la modificación de sus respuestas, situación que sí se presenciaba en los niveles anteriores en los cuales el tiempo que dedicaba el profesor a cada respuesta de los estudiantes era limitado.

En todos los casos observados y grabados en el nivel 8, los profesores eran pacientes para recibir el *uptake* de los estudiantes y quedaba claro que ellos entendían por qué realizaban una modificación en su respuesta, no solamente lo comprendía el estudiante que realizaba la interacción con el profesor sino el resto de la clase también ya que en varias ocasiones fue observado que asentían o negaban con gestos que demostraban un total involucramiento en la conversación que era mantenida entre un compañero y el profesor. Como gran parte de la crítica afirma: la información que el profesor brinda en la negociación beneficia a toda la clase y no solamente a los estudiantes que participan de la interacción (Pica, 1994, Long, 1997, Doughty, 2000)

Sin embargo, ante una situación similar en las clases observadas en el nivel 1a, en las cuales, como ya mencionamos, el *feedback* no se realizaba de un modo negociado sino más directo, se observó que los estudiantes que interactuaban con el profesor y a los que éste les daba un *feedback* correctivo, con *uptake* o no por parte de los estudiantes, ellos modificaban en sus cuadernillos la respuesta correcta, pero no se pudo desprender de la observación, por un lado, si comprendían completamente la causa de la modificación o, simplemente, aceptaban el *feedback* del profesor y, por otro lado, tampoco se pudo notar si el resto de la clase comprendía la corrección o simplemente escribía la respuesta correcta dada por el experto.

Con relación a esto, concordamos con Hyland (2010) quien sostiene que las investigaciones parecen realizadas hasta el momento parecen demostrar que los alumnos de niveles avanzados aprovecha mejor el *feedback* de sus profesores, cualquier sea la estrategia utilizada, que los alumnos de niveles elementales o intermedios.

6. Algunas consecuencias de los resultados.

Explicaciones, causalidades y preguntas.

Recordamos que nuestro primer objetivo en esta investigación fue la descripción de los elementos que el profesor ponía en juego para dar una respuesta a la producción oral de estudiantes de los niveles 1a, 4 y 8 de español lengua extranjera y describir también en qué situaciones los alumnos reaccionaban frente a la respuesta de sus profesores y cómo lo hacían.

El segundo objetivo que nos propusimos al inicio fue más amplio y, en primer lugar, fue la realización de una comparación de los recursos utilizados por el profesor para dar su *feedback* en los tres niveles analizados, es decir, verificar si usan los mismos o si usan diferentes recursos y, en segundo lugar, determinar la frecuencia de uso de cada uno de ellos en cada nivel.

Una vez concretados estos dos objetivos, era nuestra intención formular algunas conclusiones sobre los usos del *feedback* en la clase de español lengua extranjera que sirvieran en la realización de la tarea docente.

La descripción y el análisis que realizamos nos permitieron, en primer lugar, reflexionar sobre la situación de aula en la clase de ELSE y valorar la tarea de los docentes para beneficiar la adquisición de la lengua en sus alumnos.

No fue nuestra intención ni presentar una visión crítica del desempeño de los docentes en el aula ni, tampoco, llegar a conclusiones prescriptivas que obliguen a los docentes a realizar algunas de las conclusiones que aquí aportaremos.

Nuestra intención fue, principalmente, contribuir a la reflexión que hacen los docentes sobre su propia enseñanza con respecto a la complejidad de elementos que intervienen en su tarea en el aula y presentar los resultados de una investigación que presenta las modalidades de *feedback* que ellos mismos utilizan en sus clases y así, por medio de la objetivación determinar cuáles de estas modalidades son más beneficiosas para la adquisición en una lengua segunda, en qué momento de la clase debe ser puesta en juego y a la corrección de qué tipo de errores contribuye más adecuadamente cada modalidad.

Las conclusiones preliminares a las que llegamos una vez finalizada la investigación fueron las siguientes:

- a. Los profesores de los cursos de español observados dieron un *feedback* positivo a la producción de sus estudiantes en la mayoría de las producciones orales de los alumnos en una actividad de control de tareas realizadas fuera del aula.

Únicamente en el nivel 8 se detectaron algunos casos en los que los profesores no

brindaron un *feedback* positivo sino que continuaron con la actividad inmediata después de la respuesta correcta de un estudiante, esto sucedió en la interacción 1 y 2 presentadas en el capítulo de análisis de los datos obtenidos.

Es nuestro deber reconocer que la actividad elegida para la descripción fue una actividad de corrección de tareas y, en este tipo de actividades el profesor siempre realiza un *feedback* sobre la producción del estudiante ya que una de las finalidades de estas actividades es verificar si la realización de la ejercitación propuesta fue realizada de una manera adecuada para comprobar la comprensión o no de un tema dado.

Consideramos que en el nivel 8, un nivel avanzado del conocimiento de la lengua que se está estudiando, el estudiante puede comprender perfectamente que su respuesta es correcta si el profesor no realiza un *feedback* explícito positivo. No sucedería lo mismo en los niveles inferiores ya que posiblemente la no respuesta del profesor generaría una sensación de duda en el alumno acostumbrado a recibir una respuesta a su producción.

Consideramos, como también lo hicieron Pica y Doughty (1985) que el tipo de tareas que se realizan en la clase de lengua es una variable importante para tener en cuenta en el uso de una estrategia de *feedback* o de negociación.

La estrategia de *feedback* positivo más utilizada en el nivel 1a fue la de reconocimiento y aceptación que fue usada en el doble de oportunidades que la repetición de la respuesta del estudiante. Esto podría demostrar que los profesores del nivel inicial consideran que es suficiente un reconocimiento para hacer saber a los estudiantes que su respuesta es la correcta y que solamente en algunas ocasiones las repeticiones de la respuesta son beneficiosas para los alumnos.

En el nivel 4 la única estrategia de *feedback* positivo utilizada por los profesores fue la de reconocimiento y aceptación. Esto podría indicar que los profesores de un nivel intermedio parecerían coincidir en que es suficiente un reconocimiento para hacer saber a los estudiantes que su respuesta es la correcta, sin necesidad de repeticiones que podrían demorar la corrección. Sería de suma utilidad realizar una investigación más precisa sobre por qué y en qué situaciones específicamente los profesores del nivel 1a y del 4 eligen la estrategia de reconocimiento por sobre la de repetición y en qué casos, los profesores del nivel inicial, prefieren la repetición, y, además, si realmente son conscientes de esa elección.

Si bien consideramos que con la estrategia de repetición se beneficia toda la clase (Hyland, 2010), no fue la estrategia más utilizada en el nivel 1a y no fue utilizada en ninguna ocasión en el nivel 4.

Con respecto al parafraseo, fue la estrategia menos utilizada en el nivel 1a, un 2,22%, y esto podría ser explicado debido a que el profesor podría considerar que si parafraseara la respuesta del estudiante, éste tendría dudas en reconocer si su respuesta es correcta o no. Sin embargo, podría haber sido una estrategia utilizada en el nivel 4 ya que el conocimiento del idioma de estos alumnos es superior al de los alumnos del nivel

1a, pero, en esta muestra ninguno de los profesores observados utilizó esta estrategia.

En el nivel 8, las interacciones suelen ser más fluidas como quedó demostrado en los capítulos anteriores y, debido a ello, las estrategias del *feedback* positivo del profesor se diluyen en la interacción, parecería no ser realmente importante qué estrategia es utilizada, solamente es importante hacer saber al alumno que su respuesta es correcta y que así fue entendida por el profesor.

Por otro lado, y a la luz de la observación de tres niveles diferentes de aprendizaje, el recurso de repetición o de parafraseo parecería más pertinente para los niveles bajos, niveles en los cuales los estudiantes necesitan adquirir más conocimientos de la lengua meta. En el nivel 8, los contenidos y objetivos de aprendizaje son mucho más específicos que en los niveles anteriores y por esta razón, el parafraseo o la repetición no podrían considerarse tan útiles para la adquisición como en los niveles inferiores.

Estas conclusiones coinciden, por un lado, con la afirmación de Ferreira (2006) quien sostiene que los profesores confirman con mayor atención las respuestas correctas en los niveles principiantes que en los avanzados.

Por otro lado, también son coincidentes con lo sostenido por Leeman (2003) quien afirma que la elección de la estrategia de *feedback* depende del nivel de lengua de los alumnos que van a recibir ese *feedback*.

b. En la presente investigación los profesores siempre dieron un *feedback* correctivo a las inadecuaciones de las producciones orales de los estudiantes, aunque difieren en la estrategia utilizada y en el momento en el que dan el *feedback*.

Pudimos observar que, en la mayoría de las interacciones, los profesores optaron por dar el *feedback* inmediatamente después de producida la inadecuación. En muy pocos casos se observó que el profesor no corregía inmediatamente al alumno sino que esperaba a que terminara toda su exposición para hacerlo. Esta situación solamente se observó en los casos en los que las respuestas de los alumnos eran prolongadas y consideramos que esta modalidad fue elegida para no interrumpir el evento comunicativo. Esto fue observado en interacciones de los tres niveles y en la corrección de distintos tipos de tareas.

Queda para un análisis más exhaustivo relevar por qué y en qué tipo de error el profesor elige interrumpir al alumno y en qué tipo de error prefiere diferir su corrección para hacerlo cuando el estudiante finaliza toda su producción. Con respecto a este tema, una de las conclusiones de Doughty (2000) es que cuando los estudiantes están compenetrados en la producción de una tarea y los profesores perciben una inadecuación prefieren no interrumpir la producción para impulsarlos a una producción correcta sino que privilegian la comunicación por sobre la lingüística.

La estrategia de *feedback* correctivo más utilizada en el nivel 1a por los profesores fue la corrección explícita del error, mientras no usaron en ninguna oportunidad la

repetición del error con entonación ascendente. Consideramos que esta elección es comprensible al tratarse de un nivel elemental ya que los profesores necesitan tener la seguridad de que sus alumnos comprendieron perfectamente que su respuesta fue incorrecta. Al tener un nivel bajo, no podrían estar seguros de que repitiendo la respuesta con tonalidad ascendente fuera suficiente para marcar la incorrección. Por otra parte, estrategias como brindar claves metalingüísticas o el pedido de elicitación de la respuesta correcta fueron las estrategias menos utilizadas por los profesores de este nivel.

En contraposición, en el nivel 4 las estrategias de *feedback* correctivo más utilizadas fueron las estrategias del segundo grupo y no las del primero como en el nivel 1a. Si bien, en porcentaje la estrategia más utilizada fue del primer grupo: la corrección explícita del error de los estudiantes, no fue utilizada ninguna otra de este grupo y sumando las estrategias del segundo grupo fueron usadas en más del doble de oportunidades que la del primero.

Del segundo grupo, la estrategia más utilizada fue la provisión de claves metalingüísticas para que el estudiante reconociera su error, en contraposición con el nivel 1a en el cual esta estrategia fue la menos utilizada.

Esto nos permite concluir que los profesores del nivel 4 consideran que sus alumnos pueden reparar sus errores con una ayuda brindada por ellos y también que sus alumnos tienen los conocimientos metalingüísticos suficientes para comprender lo que dice el profesor y así subsanar el error.

Aquí también y en coincidencia con Leeman (2003) la estrategia elegida por los profesores para brindar el *feedback* a las inadecuaciones de las producciones de sus alumnos depende del nivel de lengua de ellos.

Con relación al nivel de lengua de los alumnos, también Alcón Soler (2001) sostiene que los profesores pueden dar un mejor *feedback* después de confirmar el nivel de interlecto de sus estudiantes ya que podrán elegir la estrategia más adecuada a ese nivel.

Lyster y Ranta (1997) afirman en su investigación que la corrección iniciada por el profesor y concluida por los estudiantes es importante para el aprendizaje de la lengua porque estas correcciones indican una participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Continúan diciendo en el mismo estudio que la participación activa de los estudiantes ocurre cuando hay negociación, como podemos verlo en nuestra investigación en las interacciones del nivel 8, o cuando los estudiantes tienen que pensar y responder al *feedback* del profesor, como lo vimos en el 4 sobretodo. Tanto la negociación como el pensar y responder correctamente solamente son posibles cuando el profesor no brinda la respuesta correcta sino que da pistas para que sea el alumno quien la descubra.

Coincidimos con numerosos investigadores en afirmar la importancia del *feedback* del profesor para favorecer la adquisición de una lengua (Gas (1991), Chaudron (1988), Doughty (2000), Lyster y Ranta (1997), entre otros), debido a que le permite al estudiante

confirmar o no sus hipótesis sobre la lengua que está aprendiendo y posteriormente modificar su interlecto ya que las distintas estrategias de *feedback* les permiten ver formas lingüísticas que de otro modo no hubiera conocido (Ellis, 2005).

Sin embargo, tenemos que mencionar que también Ellis (2005) y otros investigadores cuestionan el uso del *feedback* y sostienen que su uso es ambiguo ya que no es sistemático y pareciera que cada profesor elige qué hacer aleatoriamente, es decir, la principal crítica es que los profesores corrigen algunos errores y otros no, corrigen en algunas ocasiones y en otras no, utilizan algunas estrategias y otras no y no tienen muy claro cuál es el criterio para este proceder. Por otra parte, también sostienen que esta ambigüedad confunde a los estudiantes porque no comprenden porqué su profesor corrige algunos errores y otros no.

Finalmente, es importante señalar que el *feedback* brinda, en esta investigación, una respuesta en forma oral a toda la clase, si bien el profesor se dirige a la respuesta de un solo alumno, es beneficiosa para todos los alumnos presentes que pueden recibir una información nueva.

c. Una vez terminada la descripción de las interacciones, si bien no fue este uno de nuestros objetivos, pudimos observar que después de cada *feedback* todos los alumnos realizaban una recepción o *uptake* de las palabras del profesor, aunque diferían en el modo de realizarlo.

El tipo de *uptake* también dependía del nivel de lengua de los estudiantes. Por ejemplo, el *uptake* que realizaron los alumnos del nivel 1a fue simplemente escribir en sus cuadernillos una tilde cuando el *feedback* era positivo y en el caso de ser correctivo, algunos borraban su respuesta y otros la tachaban y escribían en su lugar lo que el profesor les había transmitido.

En el caso del nivel 4, sucedía lo mismo en el caso de recibir un *feedback* positivo, pero en el caso de recibir uno correctivo, primero confirmaban la respuesta correcta con el profesor y luego la modificaban en sus cuadernillos. En algunas ocasiones, los alumnos también escribían en sus cuadernos explicaciones que hacían los profesores sobre temas relacionados con la tarea.

Por último en el nivel 8, el *uptake* se transformaba en una parte importante de la interacción iniciada con la inadecuación debido a que los alumnos, no solamente el que había cometido la inadecuación sino los demás alumnos presentes en la clase también, hacían intercambios con el profesor para corroborar la respuesta correcta y luego escribían en sus cuadernillos no solamente la respuesta correcta sino las explicaciones adicionales que surgían de las interacciones y que les brindan los profesores.

Con estas observaciones podemos concluir, con otros investigadores, que en el nivel 1a los alumnos tienen como único referente válido de conocimientos sobre la lengua meta al profesor y, sumado a eso, el bajo nivel de comprensión general que tienen los alumnos

de este nivel, prefieren recibir una respuesta directa de sus profesores y no arriesgan a cuestionarla o consultar dudas. Por esta razón es que, en este nivel, es claro si el *uptake* que realizan es con plena conciencia del porqué de la corrección o si solamente confían en la autoridad de los profesores. En cambio, podemos observar que en los niveles intermedio y avanzado los estudiantes organizan de alguna manera la adecuación de la incorrección que cometieron con la respuesta del profesor y, en caso de hacerlo, tienen la posibilidad que les da el conocimiento, intermedio o avanzado de la lengua, de consultar o cuestionar al profesor para resolver sus dudas.

Coincidimos con Leeman (2003) quien, con una investigación de laboratorio, llegó a la conclusión de que lo importante para un estudiante que recibe un *feedback* y puede realizar su *uptake* no es recibir un *feedback* correctivo a continuación de su error, sino la capacidad de darse cuenta con claridad de determinadas formas o conocimientos que el *feedback* provee y contribuyen a la adquisición de la lengua meta.

¿Por qué no están presentes todas las estrategias de *feedback*?

Una vez concluido el relevamiento de los datos pudimos observar que no todas las estrategias de *feedback* al alcance de los profesores fueron utilizadas.

Con el objetivo de llegar a algunas conclusiones sobre porqué los profesores elegían unas estrategias y no otras, realizamos una breve entrevista oral con los profesores observados para recabar esta información.

Para ello, les realizamos dos preguntas:

1. ¿Cuáles son las estrategias de *feedback* que utilizan con mayor frecuencia para la devolución en el control de tareas?

2. ¿Por qué no utilizan las siguientes estrategias....? (esta pregunta fue completada de acuerdo con el nivel que dictaba cada profesora).

En general, y teniendo en cuenta las respuestas obtenidas, las profesoras no son conscientes de la variedad de estrategias de *feedback* que utilizan en sus clases ya que, por un lado, la mayoría solamente mencionaba alguna de las estrategias observadas y, por otro lado, se sorprendían cuando verificaban la variedad de estrategias que habían utilizado en sus clases.

Consultadas las profesoras que dictan tanto el nivel 1a como el nivel 4 sobre por qué no utilizaban la estrategia de repetición del error con entonación ascendente, todas coincidieron en que nunca se había cuestionado esta situación y que si tenían que dar una respuesta, ésta sería porque no consideraban que sus estudiantes pudieran comprender el sentido de la repetición del error en forma ascendente y que de ese modo les generaría una incomprensión mayor.

En el nivel 4, las estrategias no utilizadas fueron varias: entre las estrategias positivas, no fueron utilizadas ni la repetición ni el parafraseo. Consultadas las profesoras sobre esta situación, una profesora sostuvo que no era consciente de esta situación y el resto consideró que posiblemente se debía a querían terminar el control de la tarea lo más rápidamente posible y que por esta razón optaron solamente por el *feedback* de reconocimiento y aceptación para pasar en forma más inmediata a la siguiente oración o pregunta.

Consultadas luego las profesoras del mismo nivel por qué no utilizaron las estrategias de *feedback* correctivo de reformulación de respuesta o de provisión de la respuesta correcta, todas consideraron que ambas estrategias facilitaban la respuesta al estudiante y no les generaba ningún compromiso con el aprendizaje ya que no debían buscar por ellos mismos la respuesta correcta. Por esta misma razón, sostuvieron que la estrategia más utilizada fue la que explicita el error, sin dar la respuesta esperada, precisamente para que el estudiante identifique el error y sea él quien lo modifique, colaborando así con la adquisición.

Finalmente, las profesoras que dictan el nivel 8, coincidieron en que eran conscientes de las estrategias de *feedback* a su alcance pero que, por el alto conocimiento de la lengua que poseían sus alumnos, favorecían las secuencias de negociación prolongadas y también las estrategias que brindan claves metalingüísticas o permiten la elicitación de la respuesta correcta por parte de los estudiantes.

7. Síntesis, conclusión y consideraciones finales.

El motivo principal de esta investigación fue nuestro interés por el conocimiento de la situación de aula en la clase de español para extranjeros y los recursos con los que cuenta el profesor en una situación de interacción para beneficiar la adquisición de la lengua meta en sus alumnos.

Por esta razón, nos enfocamos en uno de los recursos de que dispone el profesor: la respuesta que da a la producción oral de sus estudiantes en las interacciones que se producen en un contexto de aula. Para dar esta respuesta, el profesor dispone de varias estrategias entre las que puede hacer su elección y fue nuestro interés relevar en una investigación de campo realizada en tres niveles de aprendizaje diferentes, las estrategias por las que optaban los profesores.

El corpus utilizado fue variado y representativo de, si bien no de todos los niveles de aprendizaje, sí de los que consideramos más relevantes a la hora de limitarlos: el inicial 1a, el 4 y el último, el nivel 8. Con ellos tres pudimos relevar las estrategias utilizadas en cada uno y comparar los resultados.

Coincidimos con Hyland (2010) en que los errores o inadecuaciones que producen los estudiantes y no son corregidos pueden fosilizarse y, de ese modo, hacer más lenta la adquisición de la segunda lengua.

Para evitarlo, es conveniente que los profesores conozcan las estrategias de las que disponen para realizar su *feedback*, tanto correctivo como positivo y a través de él facilite a los alumnos la posibilidad de evaluar su desempeño y también sus necesidades con respecto a la lengua que está aprendiendo para lograr su autonomía.

Por otro lado, y de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, es necesario que los profesores conozcan y equilibren el uso de las diferentes estrategias de *feedback* con las que cuentan, sobre todo, de aquellas que favorecen la reparación del error generada en el estudiante como la elicitación o las pistas metalingüísticas o el pedido de aclaración ya que estas estrategias involucran la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje (Lyster y Ranta, 1997)

Se pudo observar en esta investigación también que tanto profesor como estudiantes negocian el significado de las formas lingüísticas que producen, formas lingüísticas que presentan un significado de acuerdo con el contexto en el que están inmersas.

Una vez concluido nuestro estudio, reconocemos que quedan algunas líneas de investigación pendientes de análisis que podrían contribuir a una mejor valoración del uso de las estrategias del *feedback* y que no fueron relevadas en este estudio.

En primer lugar, sería muy útil investigar si el tipo de estrategias de *feedback* que brindan los profesores están en relación, o no, con el tipo de error que comenten los estudiantes. Hay suficientes estudios con definiciones sobre este tema que concluyeron, por ejemplo, que la estrategias de *feedback* correctivo del primer grupo son más efectivas para la corrección de errores de pronunciación, mientras que las del segundo grupo son más efectivas para corregir errores gramaticales y de léxico (Ferreira, 2006).

De todos modos, estas investigaciones no llegan a conclusiones definitivas o llegan a conclusiones contrapuestas y, por esta razón, sería conveniente continuarlas analizando las diferencias que se perciben en las clases para aportar más datos que permitan a los docentes de español lengua extranjera reflexionar sobre la relación entre estrategia de *feedback* y tipo de error.

En segundo lugar, también sería muy beneficiosa una investigación que releve el efecto del *feedback* en los estudiantes que lo reciben, que releven si el efecto del *feedback* recibido es inmediato o si se produce a largo plazo. Además, cómo reciben los estudiantes los distintos tipos de *feedback*, ya que como sostiene Hyland (2010) los profesores deberían elegir la estrategia de *feedback* que más se adecue a la percepción del estudiante que ellos tengan.

Una investigación más exhaustiva podría brindar información sobre el uso de las estrategias de

feedback en relación con la personalidad de los estudiantes.

Estos datos podrían contribuir también a confirmar la efectividad, o no, del uso de ciertas estrategias de *feedback* en la adquisición de la lengua meta.

En tercer lugar, una nueva línea de investigación podría incorporar distintas variables a tener en cuenta como lengua madre de los estudiantes, edad, intereses o hábitos sociales y personales en el aprendizaje o el contexto de aprendizaje, para determinar si los tipos de estrategia de *feedback* son consecuencias de estas variables o no.

Y, en el caso de confirmarse una relación entre alguna de esas variables y el tipo de estrategia elegida por el profesor, establecer qué estrategia es más beneficiosa para cada variable.

Con estas tres líneas de investigación que proponemos no están abarcados todos los temas de interés para el análisis en la clase de ELSE, pero seguramente constituirían aportes significativos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Notas

¹ Cabe aclarar que en la presente investigación se emplea Español como Lengua Segunda, debido a que es la lengua que se habla en la comunidad en la que aprenden los estudiantes y por esta razón ellos tienen acceso directo a la lengua fuera del aula.

² La actividad figura en el Anexo 9.1.

³ La desgrabación y la descripción del tipo de feedback de todas las interacciones se transcribe en el Anexo 9.2.

⁴ La actividad figura en el Anexo 9.3

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alcón Soler, Eva. Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula (2001). En: *Pastor Cesteros, Susana y Salazar García, Ventura (eds.) Estudios de Lingüística. Anexo 1*. Universidad de Alicante.
- Aymerich Soler, Marta y Días Rodríguez, Lourdes. Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua. *Cable*. Número 3, Madrid: Equipo Cable. Abril 1989, pp.39-44. www.marcoele.com (5/2007)
- Barranco Pérez, José Luis. La colaboración del discurso del profesor en la adquisición de una lengua extranjera. *Redele. Revista electrónica de didáctica*. Número 10.
- Bitchener, John y otros (2006). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. Auckland University of Technology- Auckland, New Zealand
- Blanco, Esther. El papel del profesor. Análisis de dos sesiones de clases de ELE. *Redele. Revista electrónica de didáctica*. Número 3.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Balls (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Candela, Antonia (1999). "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 6, número 12.
- Candela, Antonia. (2001). "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 6, número 12.
- Carilla, Pilar. El profesor invisible o cómo dinamizar las clases a través del aprendizaje cooperativo. III encuentro práctico de profesores de ELE. Wursburg. 19 y 20 de mayo de 2006.
- Cassany, Daniel (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chaudron, C. (2000) Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. En Muñoz C. *Segundas Lenguas*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En Muñoz, C. *Segundas lenguas*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Doughty, Catherine y Long, Michael (eds.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Maryland: Blackwell Publishing.
- Ellis, Rod (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Wellington: Depto. Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. En: www.minedu.govt.nz (consultado 07.2007)

- Fairclough, Norman. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- Fernández López, Sonsoles. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7 302-216, Servicio de Publicaciones UCM. Madrid.
- Fernández López, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Ferreira, Anita. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*. V. 39 Nro. 62. Valparaíso. Chile.
- García Negroni, María Martha y M. Tordesillas. (2001). *La enunciación en la lengua. de la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Hyland, Fiona. (2010). *Future Directions in Feedback on Second Language Writing: Overview and Research Agenda*. Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Hyland, Ken y Hyland, Fiona (ed.) (2006). *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. Cambridge University Press. Applied Linguistics.
- Hymes, Dell. (1972). Models of the interaction of language and social life. En: Gumperz J.J. y Krashen, Stephen (2005). *Second Language "Standards for success": Out of Touch with Language Acquisition Research*. *International Journal of Foreign Language teaching en L2*. En: www.sdkrashen.com (consultado 07.2007)
- Lavandera, Beatriz (1985). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Leeman, Jennifer. (2003) Recasts and second language development: Beyond negative evidence. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37–63.
- Liceras, J.M. (2004). La adquisición en el aula sin input formal: los compuestos exocéntricos en las interlenguas del español. *Redele. Revista electrónica de didáctica*. Número 0.
- Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. En H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (Eds.), *On Tesol 77* (pp.278-294). Washington DC: TESOL
- Long, Michael (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En RITCHIE William. C y Tejk K. BATHIA (eds.), *Handbook of Research on Language Acquisition. Vol.2: Second Language Acquisition*. Nueva York: Academic Press, 413- 453.
- Long, M., Inagaki, S. & Ortega, L. (1997) The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, 82 (3), 357-371.

- Lyster, Roy (1998). "Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse", en *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-82.
- Lyster, Roy y Leila RANTA (1997). "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R, Saito K. y Sato M. (2013) Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching / Volume 46 / Issue 01 / January 2013*, pp 1 40
- Panova, Iliana y Lyster, Roy. (2003). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. McGill University. Montreal. Canadá.
- Pomerantz, Anita y B.J.Fehr. (2001). Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de sentido. En T. van Dijk. El discurso como interacción social. Barcelona. Gedisa.
- Tusón Valls, Amparo. (1997). Análisis de la conversación. Editorial Ariel. Barcelona.
- Tusón Valls, Amparo. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 133-153.
- Vázquez, G. (1991). Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera, Peter Lang. Frankfurt am Main. Alemania.

9. ANEXOS

Fotocopia de tareas del nivel 1a

Esta es la casa de la Señora Rococó.



104 (ciento cuatro)

Laboratorio de Idiomas, U.B.A. - Nivel 0 - Unidad 4

② ¿Es Verdadero o Falso?

1. La señora Rococó está en la cocina. F
2. Hay muchos adornos.
3. No hay flores.
4. La señora mira la televisión.
5. Hay un reloj debajo de una planta.
6. Sobre la mesa hay frutas.
7. Hay una planta delante de la señora.
8. Hay tres sillones.
9. No hay animales.
10. La televisión está al lado de la señora.

105 (ciento cinco)

Laboratorio de Idiomas, U.B.A. - Nivel 0 - Unidad 4

Desgrabación e identificación del tipo de *feedback* en las interacciones en la clase de nivel 1a

Interacción 1:

P: Vamos a corregir la tarea. La página.... era... ¿104?

A (gran parte de la clase): si

P: Muy bien. 104... muy bien..¿quién quiere empezar? ¿Gilbert?

A1: Bueno. Hay muchos adornos. Verdadero.

P: muy bien

A1:¿qué es adornos?

P: Adornos son todas esas cosas de decoración (la profesora muestra la imagen en el cuadernillo)

A1: gracias

En la tercera intervención del profesor se observa un Feedback positivo en la modalidad de aceptación.

En la cuarta intervención del profesor para responder a la pregunta del A1, el profesor incluye en la explicación un feedback correctivo en la modalidad de reformulación en el que incluye la forma gramatical correcta en su respuesta: “**Adornos son...**” en contraposición a la pregunta de A1 “¿Qué **es** adornos?”

Interacción 2:

P: Bien. Número 3 Cris?

A2: Es verdadero.

P: Hay plantas. Muy bien.

En la segunda intervención del profesor se puede observar un feedback positivo en la modalidad de aceptación más la repetición de la respuesta correcta que A2 no había mencionado. Esta repetición de la respuesta tiene el objetivo de fijar en los alumnos el léxico que están aprendiendo.

Interacción 3:

P:¿Nicolás o Matías?

A3: verdadero

P: ¿qué hace la señora?

A3: la señora cose.

P: porque está cosiendo no? Bien. Mira su trabajo y la televisión está apagada..aparentemente.

En esta interacción podemos observar que el profesor no se queda solamente con la respuesta “Verdadero o Falso” de A3 sino que le pide una aclaración del “verdadero”. Este pedido de aclaración está vinculado con la repetición que el profesor hace en la interacción 2.

Entonces, en la segunda intervención del profesor devuelve un feedback positivo con pedido de comprobación de la respuesta. En la tercera intervención del profesor emplea un feedback positivo en la modalidad de parafraseo de la respuesta de A3.

Interacción 4:

P: Eh..Nicolás?

A4: Falso

P: El reloj está a la derecha de la planta. Muy bien.

En la segunda intervención el profesor ofrece un feedback positivo en la modalidad de aceptación y antes indica la respuesta verdadera que A4 no menciona.

Interacción 5:

P: Lucas?

A5: Está ahí. Verdadero.

No hay feedback del profesor.

Interacción 6:

P: Ana Sofía?

A6: Hay una planta.

P: muy bien. Detrás de la señora. Perfecto.

En la segunda intervención del profesor vemos un feedback positivo de aceptación doble más la aclaración de la respuesta completa o repetición.

Interacción 7:

P: ¿Ocho?

A7: Verdadero.

P: Falso.

A7: ah, hay dos sillones y 3 sillas.

En esta interacción el profesor en la segunda interacción devuelve al alumno un feedback negativo o correctivo en la modalidad de corrección explícita del error.

A7 se da cuenta de su error (uptake) y modifica su respuesta.

Ante la respuesta correcta de A7 el profesor no realiza feedback.

Interacción 8:

P: (mirando al alumno siguiente en la distribución de la clase, indicándole que debe responder la siguiente consigna)

A8: No hay animales. Falso. Hay un gato.

P: Hay un gato real y animales falsos no?

A8: Si, hay un elefante y un ave.

A9: un pájaro (error en la pronunciación del sonido /p/)

P: ave, sí, un pájaro con p (escribe en el pizarrón) un pájaro. Bien.

A9: un pájaro que habla?

P: no, pájaro y ave es similar. Un pájaro que habla es un loro. Ese que hace PRRR PRRR así, es un loro....

El profesor, en respuesta a A8, utiliza un feedback positivo en la modalidad de repetición y agrega más información para indicar que la respuesta no está completa.

A9 solapa su respuesta con A8 agregando a la interacción un nuevo vocablo.

El feedback, en este caso, ante el error de pronunciación de A9 reformula lo dicho por el alumno indicando la forma correcta de pronunciación y luego indica mediante un feedback positivo de aceptación que está correcto.

Interacción 9:

A10: qué es la diferencia abajo y debajo?

P: no hay diferencia, es igual, lo mismo pasa con delante y adelanté, abajo, debajo, también es igual.

En esta interacción se produce una pregunta directa de A10 a la que el profesor responde también de manera directa. En este caso no presenta ejemplos ni hace aclaraciones.

Interacción 10:

P: Número 10?

A11: Verdadero.

P: muy bien. La televisión está enfrente de la señora. Muy bien. Hay alguna pregunta? Cómo se llama la cosa que está al lado ... al lado del señor?

A11: cenicero.

P: muy bien cenicero, para poner las cenizas del cigarrillo. Este es un cenicero un poco antiguo... pero es una casa un poco extraña.

En la segunda intervención del profesor también podemos observar un feedback positivo en la modalidad de aceptación. Agrega la frase completa indicada como “verdadero” en calidad de refuerzo para la comprensión de los alumnos y realiza una pregunta sobre léxico en la que emplea una construcción preposicional correspondiente al tema específico de la actividad de tarea.

En la tercera intervención del profesor y ante la respuesta correcta de A11, realiza un feedback positivo en modalidad de aceptación y realiza una aclaración sobre la utilidad y características del cenicero y de la casa que están describiendo.

Interacción 11:

P: Cómo se llama el objeto o la cosa que está a la derecha del televisor? (mirando al alumno que está al lado de A11)

A12: Ave.

P: No, a la derecha del televisor.

A12: para la luz?

P. Exactamente Cómo se llama?

A12: vela.

P: muy bien. Una vela a la derecha del televisor.

Esta interacción comienza con una pregunta directa del profesor a A12 que se aparta de las respuestas “verdadero/falso”.

Ante la evidencia negativa de A12, el profesor realiza un feedback negativo en el cual agrega

pistas para que A12 elicite la respuesta correcta.

En la siguiente intervención de A12, este no presenta la respuesta a la primera pregunta del profesor sino que utiliza una pregunta para corroborar que profesor y alumno se estén refiriendo al mismo objeto.

En la tercera intervención del profesor le brinda un feedback positivo indicando que se refieren al mismo objetivo y vuelve a hacer la pregunta inicial.

En la cuarta intervención del profesor, su feedback es positivo en la modalidad de aceptación y luego incluye la lectura de la frase completa para favorecer la comprensión y la adquisición.

Interacción 12:

P: Bueno, tienen tarea.

A (gran grupo): sí

P: perfecto ¿podemos corregir la pag. 62? Página 62. Si, bueno. Dice... ¿querés leer el título, Tomás? Del ejercicio..

A13: A la mañana..

P: Eh... no...completá....

A13: oh... Completá las cuatro frases con la información del texto.....

P: perfecto

En esta interacción, en la segunda intervención del profesor pide a A1 que lea el título del ejercicio. A1 malinterpreta el pedido y comienza directamente a leer el ejercicio, ante esta situación, el profesor en su tercera intervención, brinda un feedback correctivo mediante la formulación de la respuesta correcta.

En la cuarta intervención del profesor, su feedback es positivo en la modalidad de aceptación.

Interacción 13:

P: ... ¿Podés empezar a leer las frases? ¿sí?

A14: A la mañana ella come un pan tostado y una banana (errores en la pronunciación de “ella” y “tostado”)

P: Ella come un pan tostado y una banana (la profesora repite con la pronunciación adecuada y escribe en el pizarrón)

A14: sí. Ella toma un jugo de naranja (errores en la pronunciación de “jugo” y “naranja”)

P: perfecto. Bueno muy bien. Ella toma un jugo de naranja (la profesora repite con la pronunciación adecuada y escribe en el pizarrón)

A14: cómo? Jugo de naranja (repite para corregir su pronunciación, esta vez lo pronuncia bien)

P. sí, un jugo de naranja.

A14: jugo de naranja (vuelve a repetir)

P: perfecto. Bien

En la segunda intervención del profesor notamos un feedback correctivo en la modalidad de reformulación de la pronunciación correcta de los vocablos incorrectos, refuerza su respuesta la escritura en el pizarrón de la frase.

A14 recibe el feedback reconociendo su pronunciación inadecuada y hace la corrección de su pronunciación (*uptake*)

Interacción 14:

P: Al mediodía qué hace Elizabeth? Fan? Querés leer?

A15: Come.

P: Sí, perfecto. Al mediodía Elizabeth come con sus compañeros de trabajo. No, Elizabeth termina al mediodía. Eso no. ¿sí? Todos tienen la misma información más o menos..... ¿todos tienen la misma información, igual, idéntico, similar?

A: sí

En esta interacción el profesor comienza su feedback positivo de aceptación y repetición y completa la frase con más información. Inmediatamente, realiza un feedback correctivo en la modalidad de reformulación, debido a que la pregunta puede tener dos respuestas posibles correctas: “come al mediodía” y “termina al mediodía”. Solamente una se adecua a lo que dice el texto, la otra puede deducirse por el contexto.

Agrega a su *feedback*, con la finalidad de constatar la comprensión, la utilización del parafraseo en el uso de la sinonimia: igual, misma, idéntica, similar?

Interacción 15:

P: a ver.. querés leer Katy?

A16: al mediodía ella enseña español

P: ajá. Pero ella le enseña español a un extranjero a la mañana, ella da una clase individual no? al mediodía?..... (indicando a otro alumno)

A17: ella termina de enseñar español al mediodía.

P: perfecto. Ella termina de enseñar español al mediodía y come con.....(mirando al siguiente alumno).

A18: ... come con sus compañeros

P: muy bien...bueno... perfecto.

En esta interacción el profesor reformula la respuesta del estudiante y presenta el error del estudiante sin dar la respuesta correcta. Para la respuesta correcta, hace intervenir a otro estudiante (A17).

A A17, el feedback del profesor es en la modalidad positivo en la modalidad de repetición completa de lo dicho por el estudiante y continúa la frase haciendo intervenir a A18, a quien le hace una devolución del tipo aceptación.

Interacción 16:

P: A la tarde qué hace Elizabeth? Quién quiere leer? querés leer Tom?

A19: ella enseña (...)

P: perdón no te entendí ella enseña....?

A19: literatura

P: ah literatura muy bien.

A19: nada por una hora

P: nada una hora y después va al gimnasio. (escribe en el pizarrón y repite) va al gimnasio.

Bueno. Muy bien.

En esta interacción, el profesor pide la confirmación de la respuesta ya que declara no haber entendido la respuesta. Cuando A19 repite su respuesta, el feedback es positivo en la modalidad de repetición.

Continúa con su feedback positivo de repetición y completa la frase con nueva información, se ayuda con el pizarrón para escribir las palabras y repite sus últimas palabras.

Interacción 17:

P: Y a la noche... qué hace Elizabeth? Querés leer?

A20: Mira televisión y cena

P: prepara...

A20: prepara la cena... (*uptake*)

P: Ajá, escucha música y después se duerme. Muy bien, perfecto. Alguien tiene una consulta?

Quiere preguntar alguna cosa en particular? O está bien?

A: está bien.

P: perfecto... otra cosa....

En esta interacción, el profesor interviene con un *feedback* correctivo en la modalidad de corrección explícita del error ya presenta el verbo que el estudiante debió haber utilizado “prepara”. Inmediatamente el estudiante realiza el reconocimiento y corrige su error. Para finalizar el ejercicio el profesor es quien presenta en forma explícita el final del ejercicio y corrobora la comprensión por medio de una pregunta directa.

Interacción 18:

P: Tienen su rutina acá?

A: si (en conjunto)

P: todos lo tienen? ...Bien, vamos a escuchar a los estudiantes que lo tienen. Tomás querés leer?

A21: Hola me llamo Tomás estudio todos los días a la UBA a la mañana desayuno muy bien tomo el café como cereal con leche a las nueve me ducho a las once yo hago (palabra incomprensible)

P: hago?

A21 tarea tarea español

P:... mi tarea de español

A21: mi tarea de español (*uptake*)

P: perfecto

A21 como a la mediodía a las una y media salgo de casa para la clase Uba (...) después de la clase voy al mercado a las 6 me voy a casa a preparar la cena para mi y mi novia a las 10 (...) camino 15 cuadras para encontrarme con mi novia cerca de la estación (....)

P: es un estación de subte?

A21: si.....Constitución (errores en la pronunciación).....y escuchamos música

P: muy bien.....veamos.... “estudio español en la UBA” (escribe en el pizarrón la oración y focaliza en la preposición). “cereales” (escribe en el pizarrón y focaliza en la pronunciación). “Constitución” (escribe en el pizarrón y focaliza en la pronunciación). “Para encontrarme con mi novia” (escribe en el pizarrón y focaliza en las preposiciones). Está muy bien

Esta interacción se diferencia de las anteriores en que los estudiantes leen una producción escrita relativamente extensa en comparación con las frases que debían dar como respuesta en los ejercicios anteriores. Por esta razón, el profesor, además de elegir la modalidad de su *feedback*, debe elegir el momento en que lo hace, es decir, debe decidir si lo hace inmediatamente después de observada la incorrección o, por el contrario, debe esperar a que el alumno termine su exposición o produzca una pausa para hacerlo.

En la primera exposición de A21 notamos algunas inadecuaciones que el profesor no corrige

inmediatamente. El profesor solamente interviene con un pedido de aclaración cuando no comprende lo que dice el estudiante, el pedido de aclaración en el que repite la última palabra comprendida en tono interrogativo para que el estudiante repita la palabra que continúa, se debe a la dificultad en la comprensión de la pronunciación de un vocablo.

La segunda vez que interviene el profesor lo hace en la modalidad de corrección explícita del error, repitiendo la frase que dijo el alumno con el agregado de la preposición que faltaba en la producción del estudiante.

Después del reconocimiento del error por parte del estudiante, el profesor realiza un *feedback* positivo de aceptación.

El estudiante continúa leyendo su producción y al producirse una nueva incomprensión debido a la pronunciación defectuosa de una palabra, el profesor realiza un pedido de aclaración anticipando la posible palabra incomprensida y lo hace por medio de una pregunta relacionada: “Es una estación de subte?”

Cuando el estudiante termina la exposición de su rutina, el profesor retoma las inadecuaciones y realiza un *feedback* correctivo explícito en forma integral, desde el inicio, y escribe en el pizarrón las frases correctas.

Y finaliza o cierra el *feedback* en la modalidad positiva de aceptación para el trabajo general del estudiante.

Fotocopia de tareas del nivel 4.

VI. PRETÉRITO PERFECTO DEL SUBJUNTIVO

Antes de viajar:

¡Espero que la pases bárbaro en tu viaje!

Después de que volvió de su viaje:

¡Espero que hayas disfrutado tus vacaciones!

Formación del Pretérito Perfecto del Subjuntivo:

Presente Subjuntivo del verbo Haber + participio

Haya	Hayámos
Haya	Hayan

+ participio

lleg-ado
com-ido
viv-ido

Hayas

A. Agregá un contexto a algunas de las siguientes frases:

1. Espero que vengas a la fiesta que hago este sábado.
2. Espero que les hayas avisado a todos que la fiesta es a las 22.30.
3. No creo que llegue a tiempo a tomar el tren.
4. No creo que haya llegado a tiempo a tomar el tren.
5. Es imposible que puedas terminar de limpiar la casa en un día.
6. Es imposible que haya limpiado la casa en un día.
7. Me alegra que viajes a visitar a tus parientes.
8. Me alegra que hayas viajado a visitar a tus parientes.
9. Dudo que me llame por teléfono después de la discusión que tuvimos.
10. Dudo que haya entendido lo que traté de decirle.
11. Es una pena que no podamos vernos este fin de semana.
12. Es una pena que no nos hayamos podido ver el sábado pasado.
13. No es verdad que Marta sea mentirosa.
14. No es verdad que Marta haya mentido en la audiencia.

- a. Lee la entrevista al arquitecto Portoghessi y luego hacé una lista con las cosas que le gustan de Buenos Aires y las cosas que le molestan:

Las cosas que le gustan	Las cosas que le molestan
Plazas verdes y sus diseños	

- b. Con la información que tomaste del texto elaborá frases nuevas como la del ejemplo:

Modelo: Le fascina que Buenos Aires tenga tantas plazas verdes y que sean tan buenos sus diseños.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

- c. Hacé una lista de las recomendaciones que indica Portoghessi para mejorar la ciudad

Modelo: Es necesario que se inicie con urgencia un plan de restauración de algunos barrios.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

d. **Para conversar:**

¿Estás de acuerdo con la visión que tiene Portoghessi de Buenos Aires? Explicá por qué sí o por qué no.

¿Podrías agregar otras observaciones sobre tu impresión de la ciudad de Buenos Aires?

9. 4. Desgrabación e identificación del tipo de *feedback* en las interacciones de la clase de nivel 4.

Interacción 1:

P: Bueno... página 97....

A1: 96

P: 96 la hicieron ayer con Silvina.

A1: ayer no fui...

P: fui es a otro lugar. Ayer no estuve o no vine.

A1: ayer no vine. Hice 6 cartas.... (*uptake*)

P: bueno.... Dámelas... me las llevo para corregir..... hiciste tantas... ¿no entendiste la tarea?

A1: si....

En la interacción inicial, que no corresponde específicamente a la corrección de la tarea, la profesora aprovecha una inadecuación del estudiante que comienza la interacción para realizar un *feedback* de tipo correctivo en la modalidad de corrección explícita del error: la diferencia entre ir y venir, brindando al estudiante dos posibilidades de respuestas correctas.

Inmediatamente el estudiante da cuenta del *feedback* produciendo la respuesta correcta.

Interacción 2:

P: Todos hicieron la tarea de la página 97? Empezamos con el número 1? (mirando a un alumno)

A1: me parece terrible que el terremoto en Mendoza haya destruido la parte antigua de la ciudad.

P: perfecto, alguna pregunta con la número 1?

As: (silencio)

P: La número 2 ¿te animás Andrea?

En esta interacción el *feedback* del profesor es positivo en la modalidad de aceptación seguida de un pedido de constatación para verificar si todos los estudiantes habían entendido o necesitaban alguna aclaración o explicación extra.

Interacción 3:

A2: Es increíble que alguien haya escrito las paredes del museo de Bellas Artes.

P: mm.....el verbo escribir es un verbo que tiene participio irregular “escrito con T (lo escribe en el pizarrón). El número 3... a ver...Katy..

El *feedback*, en esta interacción, es correctivo en la modalidad de explicación metalingüística directa. El profesor corrige una inadecuación del estudiante dando la forma correcta esperada y la refuerza escribiéndola en el pizarrón. Sin embargo, no repite la frase en forma correcta sino que solamente corrige el error.

Interacción 4:

A3: Me parece mal que los delincuentes quisieron entrar al banco a robar.

P: Me parece mal que..... se usa con subjuntivo... recuerdan esta regla?

(La profesora explica y escribe en el pizarrón las reglas para el uso de los verbos de opinión y las construcciones impersonales con indicativo y subjuntivo)

A3: siempre que es negativo usamos subjuntivo?

P: no, cuando es no creo que, no me parece que... con afirmativo usamos indicativo. Pero, me parece bien o interesante o necesario ... va con subjuntivo afirmativo o negativo. Recuerdan esto? Lo estudiamos hace dos semanas.... Por ejemplo: me parece ridículo que hayan querido asaltar el banco... me parece mal que hayan querido robar el banco. ¿Podés repetir la frase número 3?

A3: ammm

P: la que leíste.

A3: Me parece mal que los delincuentes hayan querido entrar al banco a robar. (*uptake*)

En esta interacción, la inadecuación le permite al profesor realizar una explicación del tema gramatical necesario para la resolución del ejercicio. En la primera intervención del profesor realiza un *feedback* correctivo en la modalidad de corrección metalingüística directa, no da la respuesta correcta sino que expresa cuál es el modo adecuado para la producción de la frase de la ejercitación.

Después de la explicación, A3 hace una pregunta que es aprovechada por el profesor para seguir explicando el tema.

En esta interacción el *uptake* del estudiante se hace por pedido expreso del profesor cuando le solicita que repita la frase.

Interacción 5:

P: Está claro cómo usar esa forma del subjuntivo pasado?

SILENCIO.

P:... (ESCRIBE EN EL PIZARRÓN) en estas dos frases: espero que estés bien, espero que te vaya bien, espero que la hayas pasado bien... nos referimos al presente al pasado o al futuro?

A4: al pasado.

P: cuál? En espero que estés bien ... se refiere al presente al pasado o al futuro...

A4: al presente

P: al presente... en espero que estés bien.... espero que te vaya bien... al futuro... cómo hago para referirme al pasado?... dijimos que con espero va siempre subjuntivo cuando cambia el sujeto.... Yo espero que haya..... con esta forma (subraya en el pizarrón) nos referimos al pasado cuando el verbo principal está en presente. Vieron esto ayer, lo practicaron con Silvina.... vieron algunas hipótesis sobre una foto....

A:..... si....si...

P: ustedes estuvieron en clase yo no.... (en tono gracioso, con una sonrisa)

A: ...risas.... Ahsi....si

Esta interacción comienza con un pedido de corroboración de comprensión de un tema explicado. Al obtener solamente silencio como respuesta, el profesor continúa con la explicación del tema, con otro ejemplo.

Interacción 6:

P: cómo es el siguiente? Caty podés opinar sobre esa frase?... recuerden que el verbo decir tiene el participio irregular “dicho” (escribe en el pizarrón)

A5: no creo que hayan dicho que harían el trabajo si les pagaban horas extra.

P: muy bien. La siguiente por favor...

En esta interacción el profesor pide que lean la siguiente frase y hace una aclaración sobre uso adecuado de un participio, tal vez, previendo que podría haber un error en su formación ya que se trata de un participio irregular.

Después de la producción del estudiante el profesor realiza un *feedback* positivo de aceptación.

Interacción 7:

P:.... La siguiente por favor...

A6: Es importante que mis padres hayan volvido a la tierra de sus padres.

P: mmm.... (escribe y subraya volver en el pizarrón: vuelto)... no, hayan vuelto....otro irregular.... Siguiente...

En esta interacción el profesor, después de escuchada la inadecuación, realiza un *feedback* correctivo en la modalidad de corrección explícita del error reforzado con la escritura en el pizarrón de la forma correcta y le suma una explicación metalingüística sobre la irregularidad del participio del verbo “volver”.

No da la opción al estudiante para el *uptake* ya que pasa inmediatamente a la siguiente frase y siguiente estudiante

Interacción 8:

P: Siguiente...

A7: (,,) haya conocido al nuevo gerente y nos hayan caído bien.

P: podés leer la frase completa?... es importante

A7: Es importante que haya conocido al nuevo gerente y nos hayan caído bien.

P: hayan a quién se refiere? Está en plural?

A7: sí.

P: entienden qué significa caer bien? Caerle bien a una persona? (escribe en el pizarrón)
“Él nos cae bien”...

A7: si.... que el gerente nos haya caído bien. (*uptake*)

En esta interacción, la primera parte de la frase que produce el estudiante es incomprensible y el profesor le pide que la repita en forma completa, además, presenta él mismo la frase introductoria. Después de la lectura completa de la frase y notando la inadecuación, el profesor realiza un *feedback* correctivo proporcionando claves metalingüísticas para que el alumno corrija su error. Sin embargo, el estudiante no se da cuenta de su error y esto le permite al profesor realizar un nuevo *feedback* apelando al conocimiento del significado de la construcción “caer bien”. Después de la explicación, para la que se apoya en el uso del pizarrón, el alumno puede producir correctamente su frase.

Interacción 9:

A8: dónde estamos?

P: acá. Nos parece simpática, nos cae bien. Gerente....alguien sabe qué significa?

A8:... el jefe.

P: bien, es el jefe en qué tipo de trabajo? Gerente...Es el que está en el puesto más alto?

A9: ... más arriba del jefe.

A10:...superior.

P: no necesariamente...no siempre el gerente significa el superior. Superior es una palabra muy general que indica exactamente la persona que está arriba mío..
perdón...en una escala de trabajo....

A11: si.

P: ...En un organigrama... qué es exactamente un gerente? En qué tipo de trabajo hay un gerente? Por ejemplo en la universidad no hay gerente. En qué tipo de trabajo hay gerentes?

A12: fábrica.

P: bien.

A13: negocio

P: Bien...

En esta interacción, el profesor continúa con una explicación de un concepto visto en la interacción anterior dando un sinónimo. Luego hace una pregunta directa sobre el significado de la palabra “gerente”. Ante la respuesta del estudiante, el profesor realiza un *feedback* positivo de aceptación y luego continúa con un *feedback* correctivo de aclaración o de especificación. Después de una nueva respuesta de los alumnos, el profesor realiza un *feedback* correctivo con la respuesta explícita del significado de la palabra sobre la que estaba preguntando. Ante el pedido de ejemplos, el *feedback* del profesor es positivo de aceptación.

Interacción 10:

P:... número 7?

A13: no puede ser que mi amiga se haya ido a probar suerte en otro país.

P: perfecto. Muy bien. Número 8.

En esta interacción el *feedback* es positivo de aceptación.

Interacción 11:

A14: Es ridículo que el auto se haya descompuesto en medio de una ruta desierta.

P: bien. Alguna pregunta? ... número 9

En esta interacción el *feedback* es positivo de aceptación. Incluye una pregunta para verificar si hay dudas sobre la producción.

Interacción 12:

A15: Es verdad que la policía haya detenido el tránsito para dar paso al presidente.

P: no....no..... cuál es el error?

A15: no sé...

A 16: es verdad sigue con indicativo.... Es una excepción.

P: muy bien.... muy bien..... se acuerdan de las excepciones? (escribe en el pizarrón).

Recuerden esto. Número 10.

En esta interacción el *feedback* del profesor es correctivo indicando que la respuesta es incorrecta y solicitando la identificación del error a toda la clase. Ante este pedido A15 desconoce su error y A16 indica la regla gramatical de uso de la expresión impersonal “es verdad que”, pero no produce una frase correcta.

Ante esta respuesta el *feedback* del profesor es positivo de aceptación y le suma el recordatorio de las excepciones ya vistas. Las escribe en el pizarrón para que los estudiantes recuerden y fijen la regla y las excepciones.

Interacción 13:

A 17: Me parece mal que Benito no haya visto ninguna película argentina.

P: perfecto... muy bien...

En esta interacción el *feedback* es positivo en la modalidad de aceptación.

Interacción 14:

P:... déjenme ver por dónde íbamos... La tareíta ... vamos a ver... página 86 ¿puede ser? La tareíta que tenían:... leer un texto y hacer unos ejercicios página 84 y 85.... Sí? “Los porteños aún no descubrieron Buenos Aires”...Primero... entendieron en líneas generales el texto? Cómo se manejaron con el léxico? Entendieron las palabras? Les pareció fácil el texto? Fácil de leer? ... dudas?.... preguntas?....

A18:... El verbo “echar”. Acá usa “no se echó atrás”... yo descubrí en el diccionario... tengo acá “echar atrás”

P: ...echarse atrás (se solapan corrigiendo)

A18: echar es un verbo muy... no sé... “echo” “echar”... cómo se usa?.... echar a llorar.... echar a reir....

P: muy bien... entonces... cuándo se usa?... qué podrían decir?

A19: no sé...normalmente...alguna cosa que tiene que ver con movimiento ¿no?

P: primero.. (escribe en el pizarrón) “echar de un lado a otro” ¿no? O echar a alguien o algo. Echar a un perro de acá. Acá hay un perro: vamos a echarlo, eso es sacarlo Ahí está relacionado con lo que vos decís, con el movimiento, es sacarlo de acá. Generalmente es una palabra que está relacionada con un movimiento rápido, en ese caso: echar a alguien del trabajo cuando alguien se va de un trabajo no porque quiere sino que el jefe o las autoridades lo sacan del....

A19: Ah si

P:... lugar porque no les gusta su trabajo.

A19: siempre negativo el sentido...

P: Eh...no...no... fijate que hay una expresión que no la usamos mucho acá en Argentina pero sí en España que es “echar de menos” eso no es negativo y “echar de menos” significa extrañar a alguien (escribe en el pizarrón) o puede ser a algo, una situación, echar de menos algo o a alguien (escribe en el pizarrón). Echo de menos a mi familia... pero no lo usamos acá, por ahí...por eso te digo el sentido de echar más común es ese. Cuál es la expresión ahí?

A19: No se echó atrás....

P: ... cuando uno dice de alguien que se echó atrás es que se arrepintió de algo, por supuesto ...en algunos casos...puede significar como falta de valor... pero a veces todo lo contrario... puede ser un acto de reflexión que alguien se echa atrás porque ha reflexionado porque lo ha pensado mejor... es positivo o negativo.

En esta interacción, después de la producción del estudiante, el primer *feedback* del profesor es correctivo en modalidad de dar la forma correcta de uso del verbo “echarse atrás”. Después de los ejemplos de usos presentados por A18, el profesor realiza un *feedback* de aceptación que continúa con un pedido a los estudiantes para que resuman el significado.

Después de la intervención de A19, el *feedback* del profesor es de aceptación de lo dicho por A19 que le permite presentar nuevos ejemplos de uso de las expresiones “echar atrás” y “echarse atrás”.

Después de la explicación y ante la nueva intervención de A19 quien concluye diciendo “siempre negativo el sentido”, el profesor realiza un *feedback* correctivo en el que presenta ejemplos de uso contrarios a lo mencionado por A19.

El profesor termina su *feedback* retomando la expresión usada en el texto y explicando el sentido de la frase en diferentes contextos.

Interacción 15:

P: Qué otra palabra o expresión encontraron ahí como...

A20: la segunda línea del texto... BROTA

P: ... bien.... Le brota su pasión... ya entiendo....

A20:...está brotado... cuando estás....así ...(hace gestos de exaltación levantando las manos)

P: ah sí... no te brotés....cuando uno reacciona ... me gritó....me gritó...

A20:es bronca...

P: Bueno.... Está relacionado.... En este término... en este sentido que dice Zoe tiene que ver con bronca con una clase de bronca... pero no es lo que está diciendo.... Me brota la pasión...o sea...brota es algo que aparece...aparece espontáneamente...

A20:... la encuentra... a cada paso....

P: se la encuentra ... claro... le brota ... algo que le nace...(palabras incomprensibles) por lo que dice en el texto ... y siempre hace referencia a este enamoramiento que él tiene de la ciudad.... Y la pena que siente porque la ciudad no está en condiciones como él se la imagina....

A21: brota como incrementa.

P: no sé si como incrementar.... Brota..En este sentido brota como aparece...

A21: aparece sí. (*uptake*)

P: .. puede ser que a lo largo del texto....también se incrementa esta pasión pero en este momento es aparece...brota su pasión por la arquitectura...

Ante la consulta de A20 sobre el significado de la palabra “brota” y ante el aporte que A20 hace sobre uno de sus significados, el profesor realiza un *feedback* positivo de aceptación de la explicación y ejemplo presentado por A20, sin embargo continúa con un *feedback* correctivo ya que el significado mencionado por A20 no es el significado que se le da en el texto a la palabra “brota”. El *feedback* del profesor en este caso es correctivo en la modalidad de reformulación para que los estudiantes comprendan el

sentido en que está usada esa palabra en el texto.

Vuelve a intervenir A20 y se produce otro *feedback* positivo de aceptación más una nueva reformulación que ayuda a la comprensión.

A21 presenta un posible sinónimo de la palabra “brota”, en este caso el *feedback* del profesor es correctivo en la modalidad de corrección del error y en su respuesta presenta un nuevo sinónimo que ya había dado antes. Entonces, se produce el reconocimiento del significado por parte de A21 y el profesor finaliza la interacción con un agregado a su explicación anterior.

Interacción 16:

P: Alguna otra expresión que quieran destacar antes de ir a los ejercicios?

A22: sí. Va a terminar convirtiéndose en una ciudad más.

P: sí, vamos de nuevo pero un poquito antes para entender mejor cómo llegamos a esa expresión. Buenos Aires es una ciudad con identidad propia si no se cuida eso va a terminar convirtiéndose en una ciudad más. Eso es lo que no entendés “una ciudad más”

A22: por qué es?

P: es porque está destacando primero que tiene identidad propia, que es diferente de otras, que es especial, pero si no se cuida esa identidad se pierde, se convierte en una ciudad como cualquier otra, en una ciudad más, en una ciudad similar a otras...

A22: y San Pablo?

P: supongo que se refiere a Brasil, yo no conozco San Pablo.... Pero supongo que se refiere al crecimiento desmesurado de San Pablo... ustedes pueden opinar (hay brasileños en la clase).....

En esta interacción no se presenta una situación de *feedback* ante una inadecuación presentada por un estudiante, es un *feedback* en el que el profesor responde preguntas directas de los estudiantes sobre el significado de algunas palabras o frases del texto.

A22 pregunta el significado de una frase completa. La respuesta del profesor es remitir a A22 a una parte anterior en el texto para que pueda captar el sentido de la frase completa. Luego, en la segunda intervención, el profesor pide a A22 la aclaración de qué es exactamente lo que no comprendió. Después de corroborar esto, el profesor continúa con la explicación.

Interacción 17:

P: vamos a los ejercicios de la página 86.... Lee la consigna..

A23: lamenta que él no pueda clasificar edificios como obras de arte.

P: perdón no entiendo...

A23: Lamenta que él no pueda clasificar edificios como obras de arte.

P: podemos usar también un infinitivo: lamento no poder clasificar edificios como obras de arte. Siguiendo...

En la interacción 17 el profesor realiza un *feedback* correctivo en la modalidad de pedir aclaración al estudiante ya que interpreta la frase dicha por A23 como un error. Como A23 repite del mismo modo la frase sin realizar un *uptake* o un *self repair*, el profesor realiza un *feedback* correctivo mediante una explicación metalingüística y agrega la construcción correcta de la frase.

El profesor continúa con la actividad de corrección sin dar tiempo a A23 a realizar su *uptake*.

Interacción 18:

P: siguiente...

A24: le fascina leer a Borges

P: pero le fascina la lectura de Borges? Fijate qué dice el párrafo.

A24: a Portoguese le gusta Borges.

P: Portoguese ejemplifica con la lectura de Borges, pero no dice que le gusta Borges... siguiente...

En esta interacción el *feedback* del profesor es correctivo mediante la elicitación de la respuesta: el profesor le pregunta a A24 reformulando su frase para corroborar si A24 dice lo que quiere decir. Ante la respuesta de A24, quien no cambia el significado de su primera respuesta, el profesor realiza un *feedback* correctivo dando la respuesta correcta.

Fotocopia de las tareas del nivel 8.

Atención: muchas palabras que terminan en -illo y -ón no tienen valor apreciativo. Son palabras que designan objetos: bombilla, barbilla, cabecilla, colilla, pastilla, pasillo, tornillo, sombrilla, ventanilla; sombrilla, cajón, camisón, cartón, salón, sillón, tapón, botiquín, calcetín, etc.

- Con un compañero, escriban la definición que podría dar un diccionario de 3 de las palabras anteriores.

- En forma individual o grupal, escriban la descripción de una persona o lugar en la que el uso de diminutivos o aumentativos sea funcional al contenido que se quiere transmitir.

Algunos sufijos transforman verbos en sustantivos.

Producir > producción; pensar > pensamiento; transportar > transporte

- d. En el siguiente cuadro, agreguen los sustantivos derivados de los siguientes verbos en la fila correspondiente:

proteger servir realizar debatir llegar atreverse vengarse dividir optar redactar dirigir infectar aterrizar proteger combatir adoptar consumir almacenar correr soportar envasar aprender conocer esperar		
Sufijos	Verbos > Sustantivos	¿Otros ejemplos?
-aje	Rodar > rodaje	
-ante/ -iente	Ayudar > ayudante	
-ción/ -sión	Elaborar > elaboración	
-do / -da	Trasladar > traslado	
-dor	Nadar > nadador	
-miento	Sentir > sentimiento	
-anza	Cobrar > cobranza	
-e	Cortar > corte	

Desgrabación e identificación del tipo de *feedback* en las interacciones de la clase de nivel 8

Interacción 1:

A1: tengo una pregunta de mi escritura...

P: dale leelo...

A1: querés que lo lea?

P: dale... dale.... A ver si la clase adivina quién es...

A1: Su columna cervical encorvado hacia delante...

P: hay un error verdad... Su columna cervical encorvado.... a quién se refiere encorvado? A qué palabra de tu frase se refiere encorvado? Femenino o masculino? Eso ven está subrayado... para que lo corrijan...

A1: la columna encorvada. Su columna cervical encorvada...

P. bien... eso está subrayado... para que lo modifiques....

A1: si...si... la columna cervical encorvada hacia delante encuentra su cabeza colgada el cuello

P: ahí hay otro error... la columna cervical encorvada cuelga del... el significado del verbo colgar ... el verbo colgar pide la preposición de... su cabeza colgada del cuello

A: colgada del cuello..

P: muy bien Ariel...

A1: ah...sí...si...Siempre se lo ve vestido de traje fino, de ambo cruzado y acompañando mocasín negro perlado y brillante.

P: piensen en la imagen construida por Ariel cuáles son los rasgos dominantes en la descripción de Ariel....referidos a los sentidos? Estamos estudiando ahora los finales de los adjetivos que dan intensifican las descripciones.

Interacción 2:

P: Cuáles son los rasgos dominantes? ... finales que uno puede agregar a un adjetivo para darle un valor positivo o negativo?

A2: ... oso..... ito.....

P: bien...piensen en la imagen construida por Ariel cuáles son los rasgos dominantes referidos a los sentidos? Estamos estudiando ahora los finales de los adjetivos que dan

una idea de color, de olor ... a las descripciones. Cuáles son los rasgos dominantes en la imagen construida por Ariel...

Alumnos: brillante....lechoso....

P: algo que es lechoso qué puede ser? Valor positivo o negativo?

A: para mí lechoso es Se asocia con la leche, blanco, pálido...

P: bien....cuál es la connotación?.... Falta de sol, falta de salud.... Alguna hipótesis de quién es?

A: encorvado?

P: si encorvado: con una curva en la espalda. De allí viene "encorvado". Joroba: jorobado.Cuál es la diferencia entre jorobado y encorvado?

A:

P: son sinónimos?

A: jorobado es más ...(hace un gesto con su cuerpo, se inclina hacia adelante mostrando una joroba en su espalda)

P: exacto: jorobado es un problema médico, en cambio encorvado es algo más postural...

A: no

P: Néstor Kirchner. Qué les llama la atención de la descripción?

A: falta la descripción de los ojos.... Que toda la prensa utiliza: visco...

P: estrábico. Esa es la palabra médica.

A: qué es chueco?

P: que tiene las piernas arqueadas....

A: Kirchner está chueco...

P: es chueco.... Siempre es... para las descripciones....Ariel no utilizó el rasgo que permitiría hacer una caricatura....

A: estrábico?

A: piernas no rectas...

P: exactamente, esa es la mirada que toma la prensa. La forma de vestir también, a parte del aspecto físico.

Interacción 3:

P: ... bueno, de la vez pasada nos habían quedado algunas exposiciones pendientes...

Vos preparaste algo?

A: mmm....no.... sabés que no pude?!

P: y vos?

A: no

P: y vos Sara?

A: Eh... muy rápido.

P: y vos?

A: no.... Pensé demasiado qué hago qué hago y después no hice nada...

P: nada... bueno... vamos a escuchar a Sara.

En estas extensas interacciones, notamos que el *feedback* que realiza el profesor no puede tipificarse tan claramente como observamos en los niveles 1a y 4.

La interacción que se presenta entre profesor y estudiante, si bien el profesor reconoce y corrige las inadecuaciones de los estudiantes, lo hace de un modo más próximo al enfoque de *negociación* propuesto por Doughty (2000).