



LA INTERACCIÓN ENTRE PARES Y EL INPUT ESCRITO

Influencia del input escrito en las interacciones orales de aprendientes de alemán como lengua extranjera

Peer interaction and written input
Influence of written input on the oral interactions of German as a foreign language learners

NATALIE KIRCHHOFF
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, ESPAÑA

KEYWORDS

*Foreign language teaching
Foreign language acquisition
Classroom research
Peer interaction
Input modality
Education
Pedagogical strategies*

ABSTRACT

The present study investigated the influence of written input on oral peer interactions in a German as a foreign language classroom. Learners participated in six interactive classroom activities. One group of fourteen learners was exposed to oral input during the activities and the other group of fourteen learners, apart from oral input also received written input. Oral interactions were audio recorded and transcribed in order to analyse the frequency and nature of language-related episodes (LREs). The results suggest that written input influences oral interactions.

PALABRAS CLAVE

*Enseñanza de lenguas extranjeras
Adquisición de lenguas extranjeras
Investigación en el aula
Interacción entre pares
Modalidad de input
Educación
Estrategias pedagógicas*

RESUMEN

El estudio presente investigó la influencia del input escrito en las interacciones orales entre pares en un aula de alemán como lengua extranjera. Los aprendientes participaron en seis actividades de interacción en el aula. Un grupo de catorce aprendientes fue expuesto a input oral durante las actividades y el otro grupo de catorce aprendientes aparte del input oral también recibió input escrito. Las interacciones orales fueron grabadas en audio y transcritas para analizar la frecuencia y la naturaleza de los episodios relacionados con la lengua (ERL). Los resultados sugieren que el input escrito influye en las interacciones orales.

Recibido: 23/ 07 / 2022

Aceptado: 20/ 09 / 2022

1. Introducción

La interacción entre pares desempeña un papel significativo en la adquisición de lenguas extranjeras (LE) y segundas lenguas (L2) en entornos educativos. Numerosos estudios dentro del campo de la investigación de la interacción en el aula han demostrado que la interacción entre pares fomenta la adquisición (Adams & Oliver, 2019; Philp et al., 2014; Sato & Ballinger, 2016; Ziegler & Bryfonski, 2018).

Durante las actividades interactivas centradas en el significado, los aprendientes a menudo se ayudan entre sí para resolver dudas que tienen en cuanto a la LE o L2. Según Loewen & Sato (2018) estos episodios relacionados con la lengua (ERL) son diálogos colaborativos en torno a una cuestión lingüística. Durante la interacción centrada en el significado, un ERL ocurre espontáneamente (Loewen, 2020) y es motivado por una necesidad de expresarse con precisión lingüística (Loewen & Sato, 2018). Los aprendientes participan en una discusión sobre un tema lingüístico, que puede ser una negociación de forma o de significado, o también una reflexión metalingüística, cuando los aprendientes hablan sobre un elemento lingüístico que les gustaría usar (Ellis, 2015). Los aprendientes pueden discutir por ejemplo una forma gramatical, el significado o la elección de una palabra o la pronunciación. A continuación, se ilustra un ejemplo de un ERL, en el que los aprendientes hablan sobre el artículo de la palabra española ,mapa’.

Ejemplo 1. ERL

Aprendiente 1: Los nombres en el mapa. ¿Es el mapa o la mapa?

Aprendiente 2: El mapa.

(Gass et al., 2005, p. 587).

Los ERL se utilizan con frecuencia en la investigación empírica para medir y estudiar las oportunidades de adquisición de la lengua meta durante las interacciones en el aula, ya que los ERL han demostrado ser beneficiosos para la adquisición de LE/L2 (p. ej., Kim, 2008, 2012; Suzuki y Storch, 2020). En el campo de la investigación de la interacción en el aula se ha examinado, por ejemplo, cómo las diferentes variables de diseño de la actividad afectan a la cantidad y la naturaleza de los ERL (Adams y Ross-Feldman, 2008; García-Mayo y Azkarai, 2016; Kim, 2008, 2012; Niu, 2009).

Según Kim (2015) el diseño de la actividad se refiere al tipo de actividad (p. ej., intercambio de información, toma de decisiones o intercambio de opiniones), a las características de la actividad (p. ej., intercambio de información opcional vs. requerido) y a la complejidad de la actividad (compleja vs. menos compleja) (Kim, 2015). También podemos añadir la modalidad de la interacción (oral vs. escrito) y la modalidad del *input* (p. ej., oral vs. escrito).

Kim (2008) en un estudio con aprendientes de coreano como L2 ($N = 32$) comparó actividades colaborativas e individuales en el aula y examinó la relación entre los ERL y la adquisición de vocabulario. Los aprendientes se dividieron en dos grupos. Un grupo realizó una actividad en parejas y al otro grupo se le pidió que pensara en voz alta mientras realizaba la actividad de forma individual. Se analizaron los ERL en las interacciones entre pares y los protocolos de pensamiento en voz alta. Usando un diseño de *pre-test* y *post-test*, Kim midió la adquisición de vocabulario en ambos grupos y descubrió que las actividades colaborativas habían promovido más la adquisición de vocabulario que las actividades individuales.

En otro estudio Kim (2012) pudo establecer un vínculo directo entre la complejidad de la actividad, la frecuencia de los ERL y la adquisición de preguntas. En el estudio los aprendientes de inglés como LE ($N = 191$) se dividieron en tres grupos experimentales y un grupo de control. Los aprendientes de los grupos experimentales participaron en varias actividades bajo tres condiciones de complejidad (simple, compleja y más compleja). Los resultados indicaron que los aprendientes que completaron las actividades más complejas participaron en más ERL, lo que condujo a una mayor adquisición de preguntas.

Otra variable de diseño de actividad de aula que interesa a los investigadores es la modalidad de la interacción. Un estudio reciente que exploró la modalidad de la interacción (hablar vs. escribir) es la investigación de García-Mayo & Azkarai (2016). Los aprendientes de inglés como LE ($N = 44$) participaron en cuatro actividades interactivas. En dos actividades los aprendientes produjeron *output* oral y escrito mientras que en las otras dos actividades los aprendientes solo produjeron *output* oral. Se analizaron las interacciones orales de los aprendientes durante las cuatro actividades y los resultados indicaron que los aprendientes habían producido más ERL durante las actividades de producción escrita en comparación con las actividades de producción oral. Estos resultados coinciden con investigaciones previas (p. ej., Adams & Ross-Feldman, 2008; Niu, 2009). Con respecto a la naturaleza de los ERL, García-Mayo & Azkarai (2016) encontraron un mayor número de ERL centrados en la forma en las actividades de producción escrita, mientras que en las actividades de producción oral identificaron un mayor número de ERL centrados en el significado (ver también Amo-García, 2021). Otros estudios previos también sugieren que las actividades de escritura colaborativa generalmente brindan más oportunidades para que los aprendientes presten atención a la forma que las actividades de aula donde el *output* es puramente oral. Las actividades de *output* oral, en cambio, llevan a los aprendientes a prestar más atención al significado (ver García-Mayo & Azkarai, 2016 para una revisión).

La modalidad de *input* como variable de diseño de actividad que podría afectar la interacción ha recibido poca atención en la investigación de la interacción en el aula hasta el momento. Kirchoff (2021b), en su estudio en un

aula de alemán como LE, descubrió que los aprendientes que participaron en actividades interactivas orales en las que tuvieron acceso a *input* escrito produjeron menos ERL y participaron en menos co-construcciones que los aprendientes que solo estuvieron expuestos a *input* oral. En este estudio los aprendientes ($N = 16$) se dividieron en dos grupos. Cada grupo participó en cuatro actividades orales interactivas en el aula. Solo uno de los dos grupos junto a *input* oral y visual también recibió *input* escrito que se proyectó en una pantalla grande en el aula durante las actividades. Se analizaron los episodios colaborativos de los aprendientes, más precisamente los ERL y co-construcciones. Los resultados sugieren que la ausencia de *input* escrito durante las actividades hizo que los alumnos participaran significativamente más a menudo en ERL y co-construcciones. Este estudio sin embargo no analizó la naturaleza de las ERL que fueron producidas por los aprendientes en cada grupo, es decir, si su enfoque estaba en la forma, en el léxico o en la pronunciación de la lengua meta.

El estudio presente trata de llenar este vacío e informa sobre un estudio cuasi-experimental realizado en la Universidad de Cádiz en el aula de alemán como LE que explora la influencia de la modalidad de *input* (oral vs. escrito) en la frecuencia y naturaleza de los ERL en las interacciones orales entre pares.

2. Objetivos y preguntas de investigación

Este estudio tiene como objetivo hacer una contribución a la investigación sobre variables de diseño de actividades de aula. Se examina la modalidad de *input* en las actividades de aula y su influencia en las interacciones orales entre pares. Más precisamente el estudio presente aspira a explorar cómo la modalidad de *input* influye en la frecuencia y la naturaleza de ERL. Además, se pretende proporcionar implicaciones significativas para las estrategias pedagógicas en cuanto a la inclusión o exclusión del *input* escrito en actividades de interacción oral entre pares en el aula de LE. A partir de estos objetivos se elaboraron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo influye la modalidad de *input* en la frecuencia de los ERL en las interacciones orales entre pares?
2. ¿Cómo influye la modalidad de *input* en la naturaleza de los ERL en las interacciones orales entre pares?

3. Metodología

Este estudio cuasi-experimental fue realizado en la Universidad de Cádiz. Examinó la influencia de la modalidad de *input* (oral vs. escrito) en las interacciones orales entre pares en el aula de alemán como LE. El estudio se hizo con una clase de aprendientes de alemán en su aula y horario habitual de clase y con sus dos docentes habituales.

3.1. El diseño del estudio

Veintiocho aprendientes participaron en el estudio y fueron divididos en dos grupos. Los aprendientes de cada grupo participaron en seis actividades de interacción oral centradas en el significado durante el horario regular de clases. Un grupo (14 aprendientes) recibió *input* oral y visual en forma de imágenes durante las actividades de aula y el otro grupo (14 aprendientes) aparte del *input* oral y visual también fue expuesto a *input* escrito. Las interacciones orales entre pares de los dos grupos fueron grabadas en audio y transcritas para examinar la frecuencia y la naturaleza de los ERL.

Es importante señalar que los dos grupos siguieron los mismos procedimientos durante las actividades con la única diferencia de realizar las actividades en diferentes modalidades de *input*: el grupo 1 recibió *input* oral y visual, y el grupo 2 fue expuesto a *input* oral, visual y escrito.

3.2. Los participantes

Los veintiocho aprendientes fueron 16 mujeres y 12 hombres. Eran estudiantes universitarios en su segundo año de alemán como LE. Todos los participantes eran alumnas y alumnos de la asignatura de *Alemán IV* en la Universidad de Cádiz. Con respecto a su nivel de dominio del alemán, según el plan de estudios universitario y los cuestionarios que los participantes completaron antes del estudio, los aprendientes habían estudiado previamente alemán durante un año y medio por término medio y su nivel de dominio estaba ligeramente por debajo del nivel A2 (MCER) (Consejo de Europa, 2020). La gran mayoría de los aprendientes eran hablantes nativos de español, solo una hablante nativa de italiano y una de ucraniano participaron en el estudio. Todos los aprendientes excepto uno eran monolingües. La hablante bilingüe era hablante de ucraniano y ruso.

3.3. Las actividades

Los aprendientes de ambos grupos participaron en una clase de 80 minutos de duración en su aula habitual y con sus docentes regulares. En esta clase se hicieron seis actividades interactivas orales. Los aprendientes del grupo 1 llevaron a cabo las actividades con *input* oral del docente e *input* visual que se proyectó en la pantalla grande del aula a través de diapositivas de presentación. Los aprendientes del grupo 2 en cambio estuvieron expuestos no solo a *input* oral y visual durante las actividades, sino también a *input* escrito que se incluyó en las diapositivas de presentación.

Las siguientes dos figuras muestran ejemplos de diapositivas de presentación. La figura 1 ilustra la diapositiva de presentación que se proyectó en la pantalla del aula en el grupo 1 mientras que los aprendientes realizaban la

segunda actividad. La figura 2 muestra la diapositiva de presentación que los aprendientes del grupo 2 vieron en la pantalla durante la misma actividad.

Figura 1. Ejemplo de una diapositiva de presentación (grupo 1)



Fuente: elaboración propia.

Fuente de imágenes: Andi O, n.d.; Eisenberg, 2004; Huszár, 2004; Kucinski, n.d.; Navarro, 2006; Torterolo, 2005.

Figura 2. Ejemplo de una diapositiva de presentación (grupo 2)



Fuente: elaboración propia.

Fuente de imágenes: Andi O, n.d.; Eisenberg, 2004; Huszár, 2004; Kucinski, n.d.; Navarro, 2006; Torterolo, 2005.

En las seis actividades orales interactivas del aula los aprendientes realizaron diálogos en parejas. Durante cada actividad los aprendientes cambiaron varias veces de interlocutor. En cuanto al tipo de actividad, las seis actividades fueron tanto actividades de conversación como de toma de decisiones. En las actividades 1 y 2 los aprendientes tenían que hablar sobre sus actividades y viajes de fin de semana preferidos. En las actividades 3 y 4 tenían que organizar dos viajes de fin de semana diferentes: un viaje a la montaña y otro a la playa. En la actividad 5 se les pidió a los aprendientes que organizaran una actividad de ocio de su elección y en la actividad 6 los aprendientes debían invitar a un compañero o a una compañera de clase a esta actividad de ocio planificada en la actividad anterior.

3.4. La codificación

Las interacciones orales entre pares de los dos grupos fueron grabadas en audio y después transcritas para facilitar el análisis de datos. Los ERL se clasificaron en función de su enfoque. Como se mencionó antes, los ERL son diálogos colaborativos entre aprendientes sobre un tema lingüístico (Loewen y Sato, 2018). Los aprendientes pueden hablar sobre una forma gramatical, el significado de una palabra, la elección de una palabra o la pronunciación. Siguiendo a Storch y Aldosari (2013) se codificaron los ERL centrados en la forma y en el léxico. Los ERL centrados en la forma abordan problemas morfosintácticos y los ERL centrados en el léxico se ocupan de la elección, la traducción y el significado de palabras. Storch y Aldosari (2013) además analizaron ERL centrados en la pronunciación, ortografía y puntuación. En el presente estudio, sin embargo, solo fueron codificados los ERL que abordaban la pronunciación, ya que ningún aprendiente, ni siquiera los participantes del grupo 2 con acceso a palabras y expresiones escritas, participó en diálogos colaborativos sobre la ortografía o puntuación.

A continuación, están ilustrados ejemplos de ERL tomados de los datos de este estudio. En el ejemplo 2 dos aprendientes están planificando una excursión (Actividad 2). Se centran en una cuestión léxica, más precisamente en la elección de palabras.

Ejemplo 2. ERL centrado en el léxico

Aprendiente 1: Hallo. Machen machen wir nach Malaga? Machen? Fahren? Was ist... richtig? Machen wir nach Malaga?

[Hola. ¿Hacemos hacemos a Málaga? ¿Hacemos? ¿Vamos? ¿Qué es... correcto? ¿Hacemos a Málaga?]

Aprendiente 2: Machen? Fahren! Fahren!

[¿Hacemos? ¡Vamos! ¡Vamos!]

Aprendiente 1: Ja, ja fahren! Fahren wir nach Malaga?

[¡Sí, sí vamos! ¿Vamos a Málaga?]

Fuente: datos del presente estudio.

El ejemplo 3 es un ERL que trata sobre el orden de palabras. Dos aprendientes están hablando sobre una excursión a la montaña (Actividad 3).

Ejemplo 3. ERL centrado en la forma

Aprendiente 1: Wann wir fahren hin... in die Berge? Wann... wir? Ist korrekt wann wir fahren hin?

[¿Cuándo nosotros vamos ahí... a la montaña? ¿Cuándo nosotros? ¿Es correcto cuándo nosotros vamos ahí?]

Aprendiente 2: Wann fahren? Wann fahren wir hin... besser.

[¿Cuándo vamos? Cuando vamos nosotros ahí...mejor.]

Fuente: datos del presente estudio.

En el ejemplo 4 un aprendiente pregunta por la pronunciación correcta de la palabra que significa „noche de televisión“ (Actividad 1).

Ejemplo 4. ERL centrado en la pronunciación

Aprendiente 1: Machen wir einen Fernseh... Fernsehabend? ((Problema con la pronunciación de ‚Fernsehabend‘))

[¿Hacemos una noche... noche de televisión?]

Aprendiente 2: Ja, gute Idee!

[¿Sí, buena idea!]

Aprendiente 1: Fernsehabend? Ist Fersehabend oder? ((Problema con la pronunciación de ‚Fernsehabend‘))

[¿Noche de televisión? ¿Es noche de televisión o?]

Aprendiente 2: Ich denke ist Fernsehabend. ((pronunciación correcta))

[Creo que es noche de televisión.]

Fuente: datos del presente estudio.

3.5. El análisis de los datos

Se utilizó el análisis de varianza de ANOVA para analizar las diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en cuanto a la frecuencia de ERL. Los tamaños del efecto se calcularon y se interpretaron como efecto pequeño (0,01), efecto moderado (0,06) y efecto grande (0,14) (Dörnyei, 2007).

El análisis cuantitativo no exploró las seis actividades del experimento por separado sino en conjunto, ya que las actividades eran muy similares entre sí en cuanto a su implementación y diseño, incluidos el tipo y las características de la actividad, la modalidad de interacción, así como el tema general.

En cada actividad los aprendientes formaron parejas para llevar a cabo las interacciones orales. En cada una de las seis actividades, los aprendientes participaron en interacciones entre pares con varios interlocutores diferentes, es decir, los aprendientes cambiaron varias veces de pareja. Para el estudio estadístico se contabilizaron los ERL de cada diálogo en parejas. En cada grupo, contando las seis actividades en total, se realizaron 112 diálogos de pareja ($n = 112$) y cada diálogo duró un tiempo promedio de aproximadamente 2 minutos.

4. Resultados

En la siguiente sección se examina primero la frecuencia de ERL por diálogo de pareja en los dos grupos y más adelante se analiza la naturaleza de los ERL que fueron producidos en cada modalidad de *input*.

4.1. La frecuencia de los ERL

En cuanto a la frecuencia de los ERL, los aprendientes del grupo 1, que solo recibió *input* oral y visual, superaron a los aprendientes del grupo 2, que también fue expuesto a *input* escrito. Para analizar la frecuencia de los ERL se realizó un análisis de varianza (ANOVA) utilizando los ERL como variable dependiente. Los resultados indicaron un efecto principal estadísticamente significativo de la modalidad de *input* para los ERL. La tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas de la frecuencia de los ERL. Se ilustran los números totales, las medias por diálogo de pareja y las desviaciones estándar (DE) para ambas modalidades de *input*.

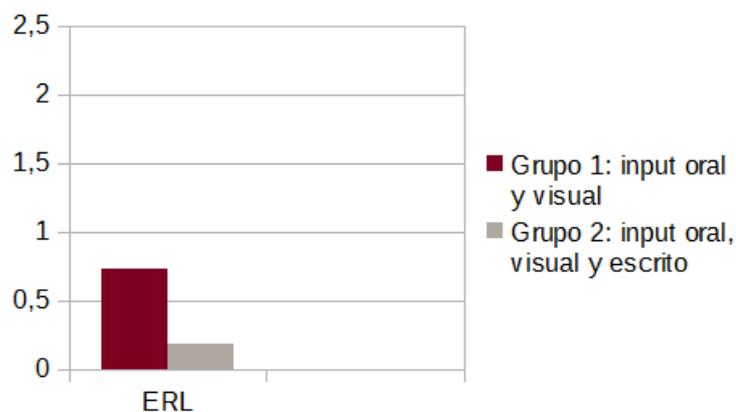
Tabla 1. Frecuencia de los ERL

	Total	Media por pareja	DE
Grupo 1: <i>Input</i> oral y visual (n= 112)	82	0.73	0.61
Grupo 2: <i>Input</i> oral, visual y escrito (n= 112)	20	0.18	0.38

Fuente: elaboración propia.

Los aprendientes del grupo 1 participaron en una media de 0,73 ERL por diálogo de pareja ($DE = 0,61$), mientras que los aprendientes del grupo 2 solo participaron en una media de 0,18 ERL ($DE = 0,38$). El análisis de ANOVA mostró que el efecto principal fue estadísticamente significativo entre los dos grupos ($F(3,88) = 65,24, p < 0,000$), con un tamaño de efecto grande ($\eta^2 = 0,23$). En la siguiente figura se muestra la frecuencia de los ERL en las interacciones orales entre pares de ambas modalidades de *input*.

Figura 3. La frecuencia de ERL



Fuente: elaboración propia.

4.2. La naturaleza de los ERL

Después del análisis de la frecuencia de los ERL producidos en los dos grupos del estudio se examinó la naturaleza de los ERL. En los datos de ambas modalidades de *input* se pueden encontrar los tres tipos de ERL: los ERL centrados en la forma, en el léxico y en la pronunciación. Los ERL centrados en la forma se ocuparon principalmente en las preposiciones y el orden de las palabras. Los ERL centrados en el léxico se preocuparon principalmente por el significado, la elección y la traducción de palabras. Los ERL centrados en la pronunciación abordaron principalmente la correcta pronunciación de las nuevas palabras introducidas previamente por el y la docente. La tabla 2 ilustra estadísticas descriptivas para el tipo de ERL producidos por los aprendientes en las

interacciones orales entre pares. La tabla ilustra el número total de ERL en ambas modalidades de *input* y los porcentajes de los diferentes tipos de ERL calculados sobre el número total.

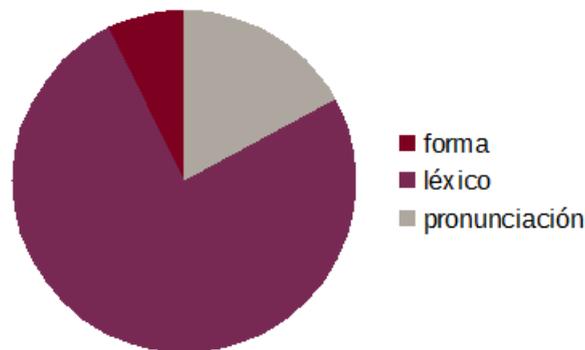
Tabla 2. La naturaleza de los ERL

	Total	ERL centrados en la forma	ERL centrados en el léxico	ERL centrados en la pronunciación
Grupo 1: <i>input</i> oral y visual	82 (100%)	6 (7,3%)	62 (75,6%)	14 (17,1%)
Grupo 2: <i>input</i> oral, visual y escrito	20 (100%)	1 (5%)	17 (85%)	2 (15%)

Fuente: elaboración propia.

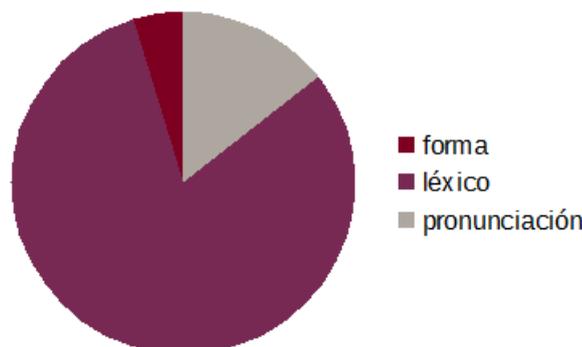
El análisis mostró que los ERL centrados en el léxico predominaban claramente en ambas modalidades de *input*. Más del 75,6% del total de ERL eran ERL centrados en el léxico en ambas modalidades de *input*. En el grupo 1 el 75,6 % del total de ERL se centró en cuestiones léxicas y en el grupo 2 el 85 % del total de ERL se ocupó del léxico. En ambas modalidades de *input* los ERL centrados en la pronunciación fueron menos frecuentes. En el grupo 1 solo el 17,1% del total de ERL se centró en la pronunciación correcta de una palabra y en el grupo 2 solo el 15% del total de ERL se ocupó de la pronunciación. El tipo más infrecuente en ambas modalidades de *input* fueron los ERL centrados en la forma. En el grupo 1 solo el 7,3 % del total de ERL se refirió a la forma y en el grupo 2 solo lo hizo el 5 % del total de ERL. En las figuras siguientes se muestran la naturaleza de los ERL en las interacciones orales entre pares de ambas modalidades de *input*.

Figura 4. La naturaleza de ERL en el grupo 1 (*input* oral y visual)



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. La naturaleza de ERL en el grupo 2 (*input* oral, visual y escrito)



Fuente: elaboración propia.

Los resultados mostraron que la modalidad de *input* no afectó la naturaleza de los ERL en las interacciones orales entre pares. El estudio no encontró diferencias considerables en los porcentajes de tipos de ERL entre los aprendientes del grupo 1 y del grupo.

5. Discusión

El análisis cuantitativo (ANOVA) encontró efectos estadísticamente significativos de la modalidad de *input* en la frecuencia de ERL. Los aprendientes del grupo que solo recibió *input* oral participaron en un mayor número de ERL durante sus interacciones orales entre pares que los aprendientes del otro grupo, que también fue expuesto a *input* escrito. En cuanto a la naturaleza de los ERL el análisis mostró que la modalidad de *input* no afectó la naturaleza de los ERL.

5.1. La frecuencia de los ERL

La primera pregunta de investigación planteó cómo influye la modalidad de *input* en la frecuencia de los ERL en la interacción oral entre pares. Los resultados revelaron que la modalidad de *input* afectó la frecuencia de ERL, con estadísticamente más ERL en el grupo 1. Por lo tanto, los estudiantes que solo recibieron *input* oral participaron en significativamente más ERL en las interacciones orales con sus interlocutores e interlocutoras que los aprendientes que también recibieron *input* escrito.

El acceso permanente a los modelos escritos en la pantalla grande del aula parece haber afectado la frecuencia de los ERL. Puede ser que el *input* escrito generó menos improvisación, dudas, errores o dificultades de comprensión en las interacciones orales de los aprendientes y, en consecuencia, también originó menos reflexión sobre la lengua meta en forma de ERL. La ausencia de *input* escrito resultó en más oportunidades para que los aprendientes participaran en diálogos colaborativos sobre temas lingüísticos.

Basándose en estudios anteriores que mostraron que los ERL facilitan la adquisición de L2/LE, se puede argumentar que los aprendientes que no tenían acceso a *input* escrito participaron en interacciones que fueron más beneficiosas.

Estos resultados coinciden con Kirchhoff (2021b), quien encontró evidencias de que los aprendientes que habían tenido acceso a *input* escrito durante las cuatro actividades interactivas de su estudio produjeron significativamente menos episodios colaborativos (ERL y co-construcciones) en sus interacciones orales con sus compañeros y compañeras. Kirchhoff concluyó que los aprendientes que solo recibieron *input* oral y visual necesitaron más ayuda de sus interlocutores e interlocutoras durante las actividades.

5.2. La naturaleza de los ERL

La segunda pregunta de investigación se refiere a la naturaleza de los ERL. La pregunta era cómo influye la modalidad de *input* en la naturaleza de los ERL en las interacciones orales entre pares. Se utilizó un análisis de datos descriptivos para examinar la naturaleza de los ERL en ambas modalidades de *input*.

Los resultados revelaron que la modalidad de *input* no afectó a la naturaleza de los ERL en las interacciones orales entre pares. El estudio no encontró diferencias considerables en el porcentaje de tipos de ERL entre los aprendientes del grupo 1 y el grupo 2. Sobre una base porcentual los aprendientes de ambas modalidades de *input* se involucraron predominantemente en ERL sobre cuestiones léxicas y discutieron mucho menos la forma o la pronunciación.

El resultado de que la modalidad de *input* no había tenido impacto en la naturaleza de los ERL fue sorprendente, pero aun así consistente con investigaciones previas. Existe evidencia de que las actividades de aula donde el *output* es puramente oral tienden a originar más ERL centrados en el significado, mientras que en las actividades de escritura colaborativa es más probable que los aprendientes presten atención a la forma (ver García-Mayo & Azkarai, 2016 para una revisión). Estudios previos además encontraron que las actividades orientadas a la gramática, o las actividades en las que los aprendientes reciben instrucción gramatical explícita antes de realizar las actividades, llevan a los aprendientes a centrarse más en la forma en sus ERL (Choi & Iwashita, 2016). Las actividades que los aprendientes llevaron a cabo en este estudio no estaban orientadas sobre la gramática, no tenían instrucción previa a la gramática ni tenían un componente de escritura. Por lo tanto, los resultados de este estudio están en línea con investigaciones previas que encontraron que los aprendientes en interacciones orales donde el enfoque está en el significado y donde el *output* es únicamente oral tienden a enfocar cuestiones léxicas en sus ERL.

6. Conclusiones

Con respecto al objetivo del estudio, que era investigar cómo la modalidad de *input* afecta a la frecuencia de los ERL en las interacciones orales entre pares, este estudio encontró un vínculo entre la ausencia o presencia del *input* escrito y la cantidad de ERL producidos por los aprendientes. Cuando a los aprendientes solo se les proporcionó *input* oral y visual, participaron en significativamente más ERL. Los resultados contribuyen a la

investigación sobre los ERL en las interacciones entre pares y señalan la importancia de la modalidad de *input* en cuanto a la frecuencia de ERL.

El estudio también tuvo como objetivo investigar cómo la modalidad de *input* afecta a la naturaleza de los ERL en las interacciones orales entre pares. Los resultados indicaron que la modalidad de *input* no afectó a la naturaleza de los ERL en las interacciones orales entre pares. El tipo más frecuente en ambas modalidades de *input* fueron los ERL que abordaron cuestiones léxicas como el significado, la elección y la traducción de palabras. Mucho menos frecuentes fueron los ERL que se ocupaban de la pronunciación y de la forma. Los resultados se suman a la investigación sobre ERL en las interacciones orales entre pares, y están en línea con estudios previos que encontraron que los aprendientes en interacciones orales se involucran con mayor frecuencia en ERL que enfocan cuestiones léxicas (p. ej., García-Mayo y Azkarai, 2016). Los resultados de este estudio además proporcionaron evidencia de que la naturaleza de los ERL que producen los aprendientes en las interacciones orales entre pares no depende de la modalidad del *input* recibido por los aprendientes durante las actividades de aula.

El presente estudio contribuye, por un lado, a la investigación sobre la adquisición de LE, más precisamente a la investigación de interacciones orales entre pares en un entorno educativo. Por el otro lado tiene también implicaciones para las estrategias pedagógicas en el aula de LE en cuanto al diseño de actividades interactivas orales.

Los resultados del presente estudio pueden ser importantes para el diseño de actividades orales interactivas en entornos educativos. La inclusión de *input* escrito en las actividades orales del aula utilizadas en este estudio ofreció menos oportunidades para que los aprendientes participaran en diálogos colaborativos, más precisamente en los ERL, que son considerados beneficiosos para la adquisición de L2/LE. Cuando los y las docentes quieren fomentar diálogos colaborativos entre sus aprendientes sobre dudas, preguntas o problemas de tipo lingüístico, podrían preferir la ausencia de *input* escrito en sus actividades orales de aula.

7. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de mi tesis doctoral inédita (Kirchhoff, 2021a) con el título de *Input modality in oral peer interactions: instructional conditions in the German as a foreign language classroom* defendida en el año 2021 dentro del programa de Doctorado en Lingüística por la Universidad de Cádiz. Me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento a mis directores de tesis Francisco Zayas Martínez y Raúl Dávila Romero.

Referencias

- Adams, R. & Oliver, R. (2019). *Teaching through peer interaction*. Routledge.
- Adams, R. & Ross-Feldman, L. (2008). Does writing influence learner attention to form? En D. Belcher, y A. Hirvela (Eds.), *The oral-literate connection: Perspectives on L2 speaking, writing, and other media interactions* (pp. 243-265). The University of Michigan Press.
- Amo-García, N. (2021). *The Impact of Task Modality on Collaborative Tasks in English Foreign Language Contexts: Language-Related Episodes* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2021/249145/AmoGarciaNatalia_TFG2021.pdf
- Choi, H. & Iwashita, N. (2016). Interactional behaviours of low-proficiency learners in small group work: Pedagogical potential and research agenda. En M. Sato, y S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 113-134). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.45.05cho>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2ª ed.). Oxford University Press.
- García-Mayo, M. P. & Azkarai, A. (2016). EFL task-based interaction: Does task modality impact on language-related episodes? En M. Sato, y S. Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 241-266). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.45.10gar>
- Gass, S. M., Mackey, A. & Ross-Feldman, L. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language Learning*, 55(4), 575-611. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00318.x>
- Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(1), 114-130. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00690.x>
- Kim, Y. (2012). Task complexity, learning opportunities, and Korean EFL learners' question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(4), 627-658. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000368>
- Kim, Y. (2015). The role of tasks as vehicles for language learning in classroom interaction. En N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 163-181). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch10>
- Kirchhoff, N. (2021a). *Input modality in oral peer interactions: instructional conditions in the German as a foreign language classroom* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Cádiz.
- Kirchhoff, N. (2021b). The impact of input modality on collaborative peer interaction. En J. J. Gázquez-Linares, M. M. Molero-Jurado, A. Martos-Martínez, A. B. Barragán-Martín, M. M. Simón-Márquez, M. Sisto, R. M. del Pino-Salvador, y B. M. Tortosa-Martínez (Comps.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 593-604). Dykinson, S. L.
- Loewen, S. (2020). *Introduction to instructed second language acquisition* (2ª ed.). Routledge.
- Loewen, S. y Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Philp, J. J., Adams, R. & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Routledge.
- Sato, M. y Ballinger, S. (Eds.) (2016). *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*. John Benjamins.
- Storch, N. & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>
- Suzuki, W. & Storch, N. (2020). Introduction. En W. Suzuki, y N. Storch (Eds.), *Language Learning and Teaching: A collection of empirical studies* (pp. 1-16). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.55.int>
- Niu, R. (2009). Effect of task-inherent production modes on EFL learners' focus on form. *Language Awareness*, 18(3-4), 384-402. <https://doi.org/10.1080/09658410903197256>
- Ziegler, N. & Bryfonski, L. (2018). Interaction-Driven L2 Learning: Advanced learners. En P. Malovrh, y A. Benati (Eds.), *The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition* (pp. 94-113). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119261650.ch6>

Referencias de imágenes

- Andi O. (n.d.). Trip to Prague [Photograph]. FreeImages. <https://www.freeimages.com/es/photo/trip-to-prague-1217831>
- Eisenberg, J. D. (2004). Amusement Park [Photograph]. FreeImages. <https://www.freeimages.com/es/photo/amusement-park-1478764>
- Huszár, M. (2004). Tough at the Top [Photograph]. FreeImages. <https://www.freeimages.com/es/photo/tough-at-the-top-1402244>
- Kucinski, P. (n.d.). Trip [Photograph]. FreeImages. <https://www.freeimages.com/es/photo/trip-1497498>
- Navarro, J. L. (2006). Zoo Elephants [Photograph]. FreeImages. <https://www.freeimages.com/es/photo/zoo-elephants-1389904>
- Torterolo, M. (2005). Day of Beach [Photograph]. FreeImages. <https://www.freeimages.com/es/photo/day-of-beach-1407654>