

# REACCIONES<sup>1</sup> DE LOS PROFESORES ANTE EL OUTPUT DE LOS APRENDICES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Leticia VICENTE-RASOAMALALA

## Introducción

El presente estudio se basa en la observación de un profesor de ELE interactuando en diferentes niveles con sus estudiantes en un colegio privado internacional de Senegal. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en la que se examinan diferentes tipos de clases de lenguas extranjeras. Especialmente, se pretende comparar las prácticas de diferentes profesores en clases ordinarias de lenguas extranjeras con las de inmersión en relación al tratamiento del output de sus estudiantes. Teniendo en cuenta todo esto, el objetivo principal de estas observaciones es indagar sobre cómo los profesores de lenguas extranjeras reaccionan ante los productos (u output) orales de sus aprendices. En particular, se pretenden identificar secuencias didácticas lingüísticas y no verbales que puedan optimizar el aprendizaje de segundas lenguas. El contexto teórico de este estudio está influenciado en *la Hipótesis de la Interacción* de Long (1996) y la *Perspectiva Neo-Vygotskiana* (Vygotsky, 1968). La hipótesis subyacente radica en que algunas estrategias docentes parecen facilitar mejor las reparaciones de las formas lingüísticas desviadas de los aprendices en segundas lenguas. Puesto que el presente estudio está todavía en la etapa de análisis de datos, se presentarán algunos aspectos referentes a la recogida de ellos y algunos ejemplos representativos de las reacciones docentes. En especial, se ofrecerá una clasificación sucinta de las principales reacciones de los profesores ante el output de los aprendices y algunos extractos de material en vídeo para ilustrarlas.

## 1. Generalidades

### 1.1 El contexto teórico

Numerosos estudios sugieren que el feedback (escrito u oral) de los profesores facilita el aprendizaje en contextos de segundas lenguas o lenguas extranjeras (Ferris, 1997; Kepner, 1991; Long, Inagaki & Ortega, 1998; Lyster, 1998; Mackey & Philp, 1998; Guerrero & Villamil, 1994; Froc, 1995). En el caso del contexto oral, hay constancia de que los profesores de idiomas recurren a diferentes estrategias pedagógicas para evaluar el output de sus aprendices en la lengua de destino. Estos tipos de estrategias docentes informan a los aprendices si sus productos son correctos o incorrectos.

Durante estos últimos años, la *Hipótesis de Interacción* de Long (1996) postula que la provisión de “*feedback negativo implícito*” por parte del profesor puede ser

---

<sup>1</sup> El término “reacción del profesor” se refiere a todas las acciones que los docentes adoptan ante el output o los productos de sus estudiantes en lengua extranjera. La reacción se puede equiparar al concepto de “feedback” o retroalimentación. No obstante, encontramos casos en los que el profesor hace caso omiso a lo que expresa el estudiante y no lo evalúa.

mucho más beneficiosa para los aprendices de una lengua extranjera. Por consiguiente, varios trabajos se han centrado en el estudio de este tipo de feedback (Lyster, 1998, 1999; Mackay & Philp, 1998). Sin embargo, otros tipos de estrategias y aspectos concomitantes al output oral de un aprendiz no han sido ampliamente investigados.

En suma, toda esta serie de trabajos intentan dar una visión sobre cómo profesores y estudiantes interactúan en clases de lenguas extranjeras y cómo se crean oportunidades para que los estudiantes hagan uso de una lengua extranjera (Johnson, 1995). Antes de proseguir, se aclarará de manera somera a qué se refieren los términos i) *feedback explícito* e ii) *implícito negativos*.

El ***feedback negativo explícito*** es aquél que consiste en la provisión de las formas correctas de producciones de los aprendices de lenguas que se desvían de las normas de la lengua meta.

Ejemplo: S2<sup>2</sup> : Va partir

T: **No no no** [*Feedback negativo explícito*]

Por otro lado, el ***feedback negativo implícito*** se refiere a aquél que anima a que los estudiantes se auto corrijan.

Ejemplo: S1. Gloria ha que partir

T: **Gloria ha...** [*Feedback negativo implícito*]

Siguiendo otra línea de investigación, algunos estudios interaccionistas han descrito, segmentado y analizado la interacción adoptando la terminología Sociocultural de Vygotsky (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Donato & McCormick, 1994; Berthoud & Py, 1993; Guerrero & Villamil, 1994; Floc, 1995; Block, 2003). Para Vygotsky y los Neo-Vygotskianos, los comportamientos humanos durante la interacción (en extensión, los diferentes tipos de soporte docente), los instrumentos materiales (por ejemplo, la utilización de la pizarra o del ordenador), símbolos, etc. son todos fuentes de “*mediación*” que facilitan el aprendizaje. Esta actividad cognitiva por parte del aprendiz implica procesos mentales superiores como “la memoria lógica, la atención selectiva, el razonamiento, el análisis y la dimensión metacognitiva en la resolución de problemas [*“logical memory, selective attention, reasoning, analysis, and the metacognitive dimension of problem solving”*]” (Donato & McCormick, 1994: 456).

Por otra parte, se considera que la ayuda del profesor genera un aprendizaje efectivo que algunos autores denominan “andamiaje” [*scaffolding*] (Baquero, 1996; Cazden, 1991). Aljaafreh y Lantolf (1994) examinaron los efectos del feedback negativo en el área de la adquisición de segundas lenguas. En su estudio hacen constar que parece haber una progresión significativa en el desarrollo de los aprendices entre *la regulación por parte de otro* [*other-regulation (other-repair)*] a *la autorregulación* [*self-regulation (self-repair)*]. De acuerdo con los Neo-Vygotskianos (Donato & McCormick, 1994; Floc, 1995; Schinke-Llano, 1986), cuando los profesores proveen formas de feedback más implícitas y menos formas explícitas durante la corrección, los estudiantes toman más el control de su actividad lingüística de aprendizaje en una segunda lengua. En cambio, en los episodios en los que hay más asistencia por parte del profesor (regulación excesiva, [*overregulation*]), el aprendiz lo tiene más difícil para

---

<sup>2</sup> Participantes: T (Profesor), S2 (Estudiante 2).

conseguir la autorregulación o autoreparación durante una actividad de aprendizaje. Se conjetura de esta manera que el aprendiz progresa menos en la adquisición de una lengua extranjera. Lantolf y Aljaafreh (1996) en su trabajo sobre los tipos de respuestas reactivas ante los feedbacks explícitos e implícitos determinaron que ambos tipos de feedback son relevantes para el desarrollo lingüístico. No obstante, para que el feedback sea significativo éste debe ser negociado entre el aprendiz novicio y el experto conocedor de la lengua teniendo en cuenta el estadio de desarrollo en su aprendizaje.

## 1.2. El contexto lingüístico

### 1.2.1. Senegal

En cuanto al contexto lingüístico de este estudio, Senegal es el emplazamiento del lugar de recogida de datos. Este país es una antigua colonia francesa situada en el oeste de África y que tiene el francés como única lengua oficial. Ésta es la lengua obligatoria utilizada como medio de instrucción en la enseñanza a pesar de que existen 36 lenguas indígenas que son utilizadas de manera más activa. El wolof es la más hablada (para un 44% es la lengua primera).

Tabla 1: El contexto lingüístico

Senegal	
Localización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado de África occidental</li> <li>• Limita al norte con Mauritania, al este con Malí, al sur con la República de Guinea y Guinea-Bissau, y al oeste con el océano Atlántico. En la parte meridional se encuentra Gambia.</li> </ul>
Lenguas	Francés (oficial) y 36 lenguas indígenas “Lenguas nacionales” wolof (44%), peul (23%), serer-sine (15%), diola (5%) y mandinga (4%).
Tasa de alfabetización	Muy baja (38,3 % en 2003)

### 1.2.2. El centro educativo

El centro educativo en el que se han extraído los datos es un colegio bilingüe (francés e inglés) de enseñanza secundaria en el que se imparte español como tercera lengua. Esta institución acoge a alumnos procedentes de la elite senegalesa y de expatriados en Senegal. La investigadora seleccionó este centro mientras desempeñaba su cargo como lectora de la Agencia Española de la Cooperación Internacional en una universidad senegalesa. En este colegio, el inglés es utilizado como la lengua vehicular mayoritaria para asuntos internos. El programa que siguen es un programa de inmersión doble. Es decir, la mitad de las lecciones se enseñan en un idioma y la otra en el otro. No obstante, a partir del tercer año en el que se imparte

el español como tercera lengua se reducen las asignaturas en francés. En particular, el español es impartido 3 horas a la semana desde los trece años hasta la finalización de los estudios de bachillerato. Así mismo se utiliza en algunas actividades de enseñanza por contenidos como exposiciones de pósters y concursos de oratoria. Durante las clases de ELE, es la única lengua permitida y fuera de clase los estudiantes están obligados a utilizarla cada vez que se encuentran con los profesores de español.

Tabla 2: El centro educativo

Características del colegio	
Niveles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación secundaria</li> <li>• Bachillerato Internacional</li> </ul>
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edades comprendidas entre los 11 y 17 años</li> <li>• Procedentes de la elite senegalesa y expatriados De varias nacionalidades</li> </ul>
Programas de inmersión lingüística	Francés (49%) e inglés (50%) como lenguas de instrucción <b>MÁS</b> Wolof y español como lenguas extranjeras (1%) (3 horas a la semana a partir de los 13 años)

## 2. Datos específicos del estudio

### 2.1 Los sujetos

Hay dos clases de participantes en este estudio: i) el profesor de ELE y ii) los aprendices. El profesor de nacionalidad senegalesa es experimentado y ha sido profesor de ELE durante 30 años.

Tabla 3 : Perfil del profesor

Perfil del profesor						
Profesor	Colegio	Nacionalidad	L1	Lengua impartida	Titulación	Años de enseñanza
3	B	Senegalesa	Wolof y Francés	Español	Licenciatura Universitaria	30 años

Por otro lado, los aprendices (N = 38) pertenecen a dos niveles de Secundaria (el noveno y el décimo grado según el sistema estadounidense). Las edades de los estudiantes comprenden entre los 13 y los 14 años.

Tabla 4: Lugar de la recogida de datos

Información sobre las clases			
Clases	Sistema senegalés/ Sistema estadounidense	Edades de los estudiantes	N°
<i>Cursos de ELE (L3)</i>	4 <sup>e</sup> /9th grade	13 años	18
	3 <sup>e</sup> /10th grade	14 años	20
<i>N° total de estudiantes</i>			<i>n= 38</i>

## 2.2 Reacciones de los profesores ante el output de los aprendices

Tal como se acaba de mencionar, el enfoque del estudio se centra en las “reacciones de los profesores” ante el output de los aprendices de lenguas extranjeras. La noción de “reacción” (Vicente-Rasoamalala, 1999) se basa en el término “react” (reacciona) que es propuesto por Bellack y otros (1996) en la clásica descripción del discurso en el aula. Estos autores defienden que la interacción en el aula consiste en 4 básicos turnos pedagógicos: 1) ***Structure***, 2) ***Solicit***, 3) ***Respond*** and 4) ***React*** (1. Estructura, 2. Solicita, 3. Responde 4. Reacciona). En negrita y cursiva se señalan las secuencias didácticas. Los últimos términos de esta descripción coinciden casi con el modelo de turnos en el aula ideado por Sinclair y Coulthard (1975). En éste último, encontramos esta secuencia: ***Una Iniciación (del profesor) – la respuesta (del aprendiz) y el Feedback (del profesor) sobre la respuesta previa del estudiante***. Esta secuencia es conocida como la estructura de intercambio *I: R: F (I: R: F Exchange Structure)*. De cierta manera, el concepto de “reacción” podría ser un equivalente a la noción de “feedback o retroalimentación”. No obstante, en el aula se atestigua que los profesores no siempre proveen feedback. Por lo tanto, “una reacción” puede referirse también a las no incorporaciones del output de los aprendices por parte de los docentes. Por ejemplo, el profesor puede mostrar indiferencia ante el output del estudiante o simplemente puede abandonar su tarea de provisión de feedback al estudiante. Teniendo en cuenta estos comportamientos docentes, el objetivo general del presente estudio es encontrar qué tipo de secuencias didácticas podrían optimizar el aprendizaje. Potencialmente, algunos episodios de las reacciones docentes en relación a los productos de los aprendices de lenguas extranjeras podrían ser unas más beneficiosas que otras a largo o corto plazo tal como sugieren algunas teorías.

## 2.3 Los datos

Dado que el estudio todavía está en su etapa de análisis de datos, no es posible dar resultados definitivos. Sin embargo, se presentarán algunos aspectos referentes a la recogida de datos y a ciertos ejemplos representativos de las reacciones de los profesores.

En cuanto a la recogida de datos, se han adoptado algunos elementos del método etnográfico que incluyen los siguientes procedimientos: a) grabaciones con videocámara, b) notas de campo del investigador, c) cuestionarios para los aprendices y el profesor y d) entrevistas al profesor.

Tabla 5 : La recogida de datos

Recogida de datos	
Duración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un curso académico</li> </ul>
Métodos etnográficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grabaciones con videocámara</li> <li>• Notas de campo de la investigadora</li> <li>• Cuestionarios para los aprendices y el profesor</li> <li>• Entrevistas a los profesores</li> </ul>
Base de datos principal	Vídeos DV grabados en estéreo por medio de una Cámara digital

La base de datos principal son vídeos DV grabados en estéreo a través de una cámara digital. No se optó por un único formato audio en la recogida de datos ya que se podrían obviar potencialmente del análisis de las reacciones docentes elementos no verbales que podrían ser relevantes. Tal cómo fue probado en un estudio previo que se llevó a cabo. Unos elementos no verbales tales como palabras escritas en la pizarra o gestos del profesor como reacciones no verbales parecen actuar como feedback para los estudiantes.

El corpus resultante consistió en grabaciones de interacciones en el aula tras 10 observaciones de clase (5 por grupo). Con relación a los objetivos del estudio, la investigadora optó por grabar únicamente las partes de las lecciones en las que había interacciones orales entre el profesor y los estudiantes.

Tabla 6 : El corpus

El corpus	Grabaciones de interacciones tomadas durante 10 observaciones en el aula (5 para cada grupo)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Únicamente se tienen en cuenta los episodios del feedback resultante de las interacciones orales</li> <li>➤ Episodios de reacciones docentes: <b>output del aprendiz + reacción del profesor + respuesta del aprendiz (si se da el caso)</b></li> </ul>

Los datos recogidos abarcan episodios de interacción entre el profesor y los aprendices que incluyen reacciones docentes. Estos episodios incluyen el turno inicial en el que se produce el error del aprendiz, la reacción del profesor, y la respuesta del profesor (si se da el caso).

#### 2.4 Codificación y transcripciones de las grabaciones

En lo referente a los datos recogidos y su posterior transcripción, únicamente las secuencias de datos grabados conteniendo episodios de reacciones docentes en relación al output de los estudiantes fueron tenidos en cuenta. En estudios previos, las

relaciones entre los aprendices y profesores de lenguas extranjeras fueron consideradas como una secuencia doble. Es decir, se analizaba en la mayoría de los casos la producción del aprendiz y la respuesta del profesor. Normalmente, el uso posterior del feedback por parte del estudiante era estudiado de manera separada en un análisis posterior.

En este estudio en cambio, las interacciones son categorizadas y analizadas como secuencias tripartitas consistiendo principalmente en: i) *el turno inicial del estudiante*, ii) *la reacción del profesor* y iii) *la respuesta del aprendiz*. De esta manera, se refleja la naturaleza completa de estos turnos.

## 2.5 Categorización de las reacciones didácticas

Hay dos grupos principales de reacciones didácticas que tienen en cuenta y dan un tratamiento a las producciones de los aprendices. Éstas son: i) *el feedback explícito* y ii) *el feedback implícito*. Asimismo, estas reacciones docentes pueden ser subdivididas principalmente en dos tipos:

- a) *Las reacciones docentes lingüísticas*
- b) *Los elementos no verbales acompañando las reacciones*

### a) *Las reacciones docentes lingüísticas*

*El feedback lingüístico explícito* consiste en aquel feedback que el profesor provee directamente. Sus subcategorías son: 1. el feedback explícito positivo y 2. el feedback explícito negativo.

1. **El feedback positivo explícito** comprende las estrategias docentes que señalan que las producciones de los aprendices de lenguas extranjeras son correctas. (ej. *sí, es esto*).
2. **El feedback negativo explícito** consiste en la provisión directa de corrección de las formas desviadas de los aprendices (ej. *no es correcto. Es "ir" no "venir"*).

En contraste, tal como se comentó el *Feedback Implícito Lingüístico* se refiere a aquél que anima a que los estudiantes se autoevalúe o autocorrija. Esta categoría se subdivide en:

1. **Feedback positivo implícito** en el que el profesor implícitamente confirma la correctitud de la producción del estudiante pero pide una reconfirmación por parte del aprendiz.
2. **Feedback negativo implícito negativo** es aquél que anima a los estudiantes a autocorregirse al existir un error.

En los últimos años, bajo la influencia de la Hipótesis de la Interacción de Long (1996) un número significativo de trabajos están enfocados hacia el estudio de las formas implícitas negativas que se consideran como las formas de feedback más beneficiosas.

Algunos autores distinguen cinco tipos de feedback implícito negativo:

- i) **La reformulación:** provisión de la forma correcta en la lengua meta de una producción previa del aprendiz desviada en la lengua extranjera.

- ii) **La petición de aclaración:** el profesor pide más información al aprendiz para mostrarle que algo es incorrecto en su producción animándole a autocorregirse.
- iii) **La repetición:** el profesor repite la totalidad o parte de la producción incorrecta del estudiante para hacer resaltar la parte errónea.
- iv) **El feedback metalingüístico:** preguntas o comentarios referentes a una producción errónea del aprendiz sin provisión de la forma correcta.
- v) **La elicitación:** diferentes procedimientos en los que se pide que el estudiante proporcione una forma correcta.

*b) Elementos no verbales*

Los tipos principales de feedback no verbal son:

- i) **El asentimiento con la cabeza:** el profesor hace un movimiento de cabeza inclinándola de abajo a arriba para mostrar que aprueba la producción del aprendiz.
- ii) **La negación implícita no verbal:** el docente mueve su cabeza o un dedo de un lado a otro para rechazar el todo o una parte de la producción de un estudiante.
- iii) **El repite implícito no verbal:** el profesor pide de manera implícita por medio de gestos que el estudiante repita algo con la intención de que se autocorrija.

Por otra parte, existen *elementos no verbales que refuerzan las reacciones*. Éstos son elementos o acciones concomitantes a las reacciones docentes que podrían ser mediadores del aprendizaje. Entre ellos encontramos dos elementos que sobresalen tales como: i) el uso de la pizarra y ii) los gestos.

2.6 Extractos ejemplificantes de vídeos

En este apartado, se van a presentar algunos extractos de grabaciones que ilustran algunos tipos de reacciones docentes.

Ejemplo 1: REACCIÓN DOCENTE MONOEPISÓDICA

@Participantes: T (Profesor), S1 (Estudiante 1)

COMPONENTES:

*FEEDBACK NEGATIVO EXPLÍCITO*

S1: Tiene fotos

S1: tiene

T: Tiene...Tiene faltas [Feedback explícito negativo]

S1: tiene faltas... faltas

Ejemplo 2: REACCIÓN DOCENTE MULTIEPISÓDICA

@Participantes: T (Profesor), S1 (Estudiante 1), S4 (Estudiante 4), Ss (varios estudiantes)

COMPONENTES:



*FEEDBACK NEGATIVO IMPLÍCITO*: Feedback metalingüístico, repetición, elicitación, reformulación

*FEEDBACK EXPLÍCITO POSITIVO*

*FEEDBACK EXPLÍCITO NEGATIVO*

*TRANSFERENCIA A OTROS ESTUDIANTES*

*ELEMENTOS NO VERBALES* uso de la pizarra, gestos

@Participantes: T1 (Teacher 1), S1 (Student 1)

S1: Gloria, Está está parti..

S2: Está... parti..

S1: Está está partido... a inglés

T: Mira ¿cómo formar el participio? ... los tiempos pasados [Feedback metalingüístico]

Gloria.. [elicitación]

S2: Estaba yendo

T: No no no [Feedback negativo explícito]

T: Ha dicho... Gloria [petición de aclaración y elicitación] [transferencia clase]

S2: Va partir

T: No no no [Feedback negativo explícito]

S1: Gloria euh hace

S2: Gloria debe que

S2: Tiene que... o debe que

S2: debe que o tiene que

T: Bien. ¿Quién me puede conjugar este verbo? [elicitación] [transferencia]

S4: Gloria hay que...

S5: Gloria hay que ir

T: Gloria... [elicitación]

T: Quién bien Bien... Primera persona [elicitación]  
[escribiendo en la pizarra]

Ss: Ha has ha

S3: Nos

Ss: Hemos, habemos habéis han

T: Hemos, habéis, han [reformulación]

Ss: Hemos habéis han

T: Pero ahora aquí [elicitación]

S1: ia ha Ha

S1. Gloria ha que partir

T: Gloria ha... [repetición] [repite implícite gestual]

S1: Ha partido ha partido en Inglesia

S2: Gloria ha ido a Inglaterra

T: Gloria ha ido a Inglaterra [reformulación]

Ss: Sí

S3: El lunes

T: Pero por el momento Gloria está aquí [petición de aclaración]

Pero el lunes está delante de nosotros  
 Bien ¿Cómo vamos a expresarlo? [petición de aclaración]  
 Gloria... Gloria... Gloria [elicitación]  
 ¿Qué verbo vamos a emplear? [feedback metalingüístico]  
 S3: Hein. Bien  
 T: Gloria [elicitación]  
 S2: Gloria va a...  
 Ss: ir a Inglaterra  
 T: Gloria va a ir a Inglaterra [reformulación]  
 T: Repite [repetición]  
 S1: Gloria va a ir a Inglaterra  
 T: ¿Cuándo?  
 S1: El lunes  
 T: Bien Gloria... el próximo lunes, Gloria va a [elicitación]...  
 S1: El próximo lunes Gloria va a ir a Inglaterra

En el ejemplo 1, el episodio de la reacción docente es monoepisódica. Es decir, solo una reacción docente tiene lugar durante un intercambio entre el profesor y un estudiante. En cambio, el ejemplo 2 es un episodio multiepisódico ya que se involucran intercambios que contienen diferentes reacciones docentes para llegar a un objetivo. Es significativo este ejemplo ya que contiene muchas reacciones implícitas y participan todos los estudiantes de la clase. Al final, el estudiante repara su error y toda la clase ha participado en el proceso. Encontramos un ejemplo claro de andamiaje.

### 3. Conclusión

Como resumen, esta charla ha presentado una explicación somera de un estudio amplio que está en una etapa de análisis, por esta razón, no puedo dar resultados concluyentes. Principalmente, se han presentado unos tipos de reacciones didácticas que podrían ser beneficiosas para los estudiantes en su aprendizaje de lenguas. Así mismo, se han expuesto aspectos sobre la recogida de datos adoptando métodos etnográficos y utilizando una videocámara digital. De manera particular, se han tratado las diferentes formas de feedback verbales que los profesores aplican a las producciones de los aprendices de lenguas extranjeras. El feedback puede ser i) *positivo* o ii) *negativo*. Significativamente, en el campo de la Adquisición de las segundas lenguas se ha dado más relieve al estudio del *feedback negativo*.

Cabe destacar la codificación de estas reacciones docentes en dos subdivisiones principales: 1. el *feedback explícito* y el 2. el *feedback implícito*. En el primero, el docente modifica parte de la producción del estudiante para reajustar las incorrecciones del aprendiz de manera prolija. Sin embargo, los trabajos basados en las perspectivas *Interaccionistas* (Long, 1996) y *Neo-Vygotskianas* (Vygotsky, 1968) sostienen que el *feedback negativo implícito* es el más beneficioso. Este último parece tener más posibilidades de captar mejor la atención del aprendiz sobre sus

construcciones incorrectas en la L2. De este modo, hay más probabilidad de que los aprendices se autocorrijan siendo más partícipes y conscientes de su propio aprendizaje. La mayoría de trabajos en este área se están centrando en la descripción y análisis de cinco tipos de *feedback implícito* tales como i) *la reformulación*, ii) *la petición de aclaración*, iii) *la repetición*, iv) *el feedback metalingüístico* y v) *la elicitación*.

Por otro lado, al trabajar con material vídeo en este estudio se tienen en cuenta los componentes no verbales que aparecen durante los intercambios orales en el aula ELE. Éstos parecen ser elementos portadores de significado que podrían actuar como *feedback* o complementos de las reacciones didácticas. Estos aspectos extralingüísticos no han sido previamente examinados extensivamente en estudios previos sobre la retroalimentación o *feedback* ya que se han basado mayoritariamente en el material audio recogido.

En concreto, el propósito final de este estudio sobre las reacciones docentes podría ser la identificación de condiciones didácticas que pudieran facilitar el aprendizaje de las lenguas. Con esta información, los docentes podrían adaptarse mejor a las necesidades de sus estudiantes haciéndoles interactuar en el aula.

#### Referencias

- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994) "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development", *The Modern Language Journal*, 78: 465-483.
- Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Colección Psicología Cognitiva y Educación. Aique Grupo Editor S.A.
- Block, D. (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*, Edinburgh University Press.
- Carroll, S. & M. Swain (1993) "Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations", *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 357-386.
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms research on teaching and learning*, CUP.
- (1977) "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors", *Language Learning*, 27: 29-46.
- Donato, R. & McCormick, D. (1994) "A Sociocultural Perspective on Language Strategies: The Role of Mediation", *The Modern Language Journal* 78.
- Long, M. H. (1994) "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition.
- Long, M. H., Inagaki, S & Ortega, L. (1998) "The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish", *The Modern Language Journal*, 82: 357-37.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997) "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", *Studies in SLA*, 19: 37-66.

- Vicente-Rasoamalala, L. (1998) *Teachers' Reactions to Foreign Language Learners' Output*. Unpublished Final Year Ph. D. Programme Research Project. *Dept. of English and German, Universitat de Barcelona*.
- , (2005) "Reacciones de los profesores ante el output de los aprendices de lenguas extranjeras: creación de una plantilla de observación", *The Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University*, 37: 317-360.
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language*. MIT Press.
- Zanón, J., Redo, J.A. & Arbonés, C. (1992) *Sistema de transcripción para el análisis de registro audiovisual en el aula de lengua extranjera*. Papers de treball de recerca educativa. UB, ICE.