USOS DEL METALENGUAJE EN UNA ACTIVIDAD DE ESCRITURA COLABORATIVA: HABLANDO SOBRE EL IMPERFECTO Y EL INDEFINIDO

ANA FERNÁNDEZ DOBAO
Universidad de Washington

RESUMEN

Este trabajo analiza el uso del metalenguaje en episodios relacionados con la lengua (ERL) que tienen como foco una forma del imperfecto o del indefinido. El análisis de la interacción entre 20 grupos de aprendices durante la realización de una actividad de escritura colaborativa confirma que este tipo de actividad promueve la producción de ERL, pero no la verbalización del conocimiento gramatical explícito de las reglas de uso del imperfecto y el indefinido. Esta verbalización no parece sin embargo necesaria para la resolución correcta de los ERL.

Palabras clave: episodio relacionado con el lenguaje, escritura colaborativa, imperfecto, indefinido, metalenguaje

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se examina el uso del metalenguaje durante una actividad de escritura colaborativa en grupos. Las actividades de escritura colaborativa son aquellas en las que dos o más estudiantes trabajan de manera conjunta para producir un único texto (Swain, 2001). El rasgo definitorio de estas tareas es que los estudiantes comparten la autoría del texto y consecuentemente la responsabilidad sobre su forma y contenido (Storch, 2011). Esta coautoría, la necesidad de ponerse de acuerdo no solo sobre el contenido sino también sobre la forma, impulsa a los estudiantes a hablar explícitamente sobre el lenguaje y a colaborar en la resolución de los problemas relacionados con el uso de la lengua. Es así como se produce el metalenguaje, entendido aquí en su sentido más amplio

como todo uso del lenguaje para hablar sobre el lenguaje, "*language about language*" (Berry, 2005: 3).

La unidad de análisis utilizada para conceptualizar este tipo de actividad metalingüística es el episodio relacionado con el lenguaje (ERL), definido como "cualquier segmento de la interacción en el que los estudiantes hablan sobre el lenguaje que están produciendo, cuestionan su uso del lenguaje, o corrigen sus propios errores o los de sus compañeros" (Swain y Lapkin, 1998: 326). La investigación previa ha confirmado que las tareas colaborativas promueven la producción de ERL y que estos ERL constituyen una oportunidad para el aprendizaje. Los aprendices tienden a retener el conocimiento lingüístico construido en los ERL en los que participan (Fernández Dobao, 2014b; Kim, 2008; Storch, 2002, 2008; Swain y Lapkin, 1998; Watanabe y Swain, 2007).

Recientemente, la investigación en esta área ha empezado a prestar atención a la naturaleza del metalenguaje utilizado en estos ERL y su posible impacto en el proceso de aprendizaje. Se han examinado factores como la longitud del episodio y el nivel de elaboración metalingüística (Fernández Dobao, 2014a; Storch, 2008), el carácter explícito o implícito de la actividad metalingüística (Gutiérrez, 2008), o el tipo de estrategias utilizadas para la resolución del problema (López, Roca de Larios y Manchón, 2014). El presente trabajo se relaciona con estas últimas investigaciones.

En este estudio se analiza la interacción entre aprendices de español como lengua extranjera durante una actividad de escritura colaborativa en grupos diseñada para centrar su atención en el contraste imperfecto/indefinido—contraste que presenta especial dificultad para los aprendices de lengua materna inglés. Se examina la naturaleza del metalenguaje utilizado en los ERL centrados en estas dos formas verbales. Más concretamente, se analizan las oportunidades que estos ERL ofrecen para la verbalización del conocimiento gramatical explícito que los estudiantes poseen de las reglas de uso del imperfecto y el indefinido. Desde una perspectiva sociocultural, esta verbalización facilitaría la adquisición, y consolidación, de este conocimiento (Qi y Lapkin, 2001; Negueruela-Azarola y Lantolf, 2006).

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

El estudio se llevó a cabo en una universidad estadounidense. Los participantes, hablantes nativos de inglés, eran aprendices de español como lengua extranjera. En total 80 estudiantes participaron en el estudio. Todos ellos estaban matriculados en el mismo curso de nivel intermedio, pero en diferentes secciones.

2.2. Instrumentos y procedimiento

Los estudiantes completaron las actividades del estudio como parte de las actividades del curso. En primer lugar, completaron una actividad de repaso gramatical cuyo objetivo era revisar todos aquellos usos del imperfecto y el indefinido necesarios para enfrentarse con éxito a la actividad de escritura colaborativa. Una vez finalizado el repaso gramatical, los estudiantes se agruparon en grupos de cuatro para realizar la actividad de escritura. Cada grupo de estudiantes recibió un juego de 15 viñetas. Su profesor les pidió que ordenaran las viñetas para crear una historia y que escribieran la historia empezando con la frase "Érase una vez…" Las instrucciones enfatizaban que la historia debía haber ocurrido en el pasado y que por lo tanto al escribir el texto debían utilizar las formas verbales de imperfecto e indefinido. Los cuatro miembros de cada grupo trabajaron de manera conjunta durante toda la actividad para producir un único texto.

La actividad de escritura colaborativa duró aproximadamente 30 minutos. Durante este tiempo se grabó la interacción en cada uno de los grupos. En total se grabaron 471 minutos de interacción y se recogieron 20 textos escritos, los textos escritos por cada uno de los 20 grupos que participó en el estudio.

2.3. Análisis de los datos

Las interacciones fueron transcritas y analizadas, y todos los ERL centrados en las formas verbales objeto de estudio, imperfecto e

indefinido, fueron identificados. Siguiendo la definición de Swain y Lapkin (1998), estos ERL incluyen todos aquellos segmentos de la interacción en los que los estudiantes discutieron, cuestionaron o corrigieron el uso de una forma del indefinido o del imperfecto.

El primer ejemplo ilustra un ERL centrado en el imperfecto. Los estudiantes están intentando producir el enunciado "la mujer frecuentemente miraba cosas", que requiere el uso del imperfecto. Inicialmente, no parecen estar seguros de si lo correcto en este contexto es el imperfecto, "miraba", o el indefinido, "miró". Tras considerar ambas posibilidades, deciden que la acción que están describiendo es habitual y que por lo tanto deben utilizar el imperfecto. Consiguen así resolver correctamente el episodio.

Ejemplo 1. ERL centrado en el imperfecto, correcto

Estudiante 1: la chica: ... mi- ... mira:-
Estudiante 2: miraba a cosas
Estudiante 3: mira: cosas
Estudiante 2: *would it be better* miró?
Estudiante 3: *what's she saying?*
Estudiante 2: *she saw things*
Estudiante 1: *she does, she does it a lot*
Estudiante 2: *okay* heh heh *she looks at them a lot* heh
Estudiante 4: frecuentemente
Estudiante 3: *yes*
Estudiante 4: frecuentemente ... la mujer ... miraba:

Texto: "La mujer, frecuentemente, miraba a las cosas en un jardinaria"

El ejemplo 2 ilustra un ERL centrado en el indefinido, en la forma verbal "decidió". Los estudiantes dudan entre el uso del imperfecto, "decidía", o del indefinido, "decidió". Optan por el uso del indefinido que es, en efecto, la forma correcta en este contexto.

Ejemplo 2. ERL centrado en el indefinido, correcto

Estudiante 1: ella decidía
Estudiante 2: mm
Estudiante 1: or deci-? ... decidí? ... decidió?
Estudiante 3: decidió, decidió
Estudiante 1: sí?
Estudiante 3: sí
Estudiante 2: decidió!
Estudiante 1: decidió

Texto: "Ella decidió visitar un hombre que sabía mucho del futuro"

El ejemplo 3 ilustra un ERL centrado en el imperfecto pero resuelto de manera incorrecta. Los estudiantes deciden utilizar el indefinido, "necesitó", cuando lo correcto en este contexto sería el imperfecto, "necesitaba".

Ejemplo 3. ERL centrado en el imperfecto, incorrecto

Estudiante 1: dijo que ella necesita ... necesitaba?
Estudiante 2: mmhmm
Estudiante 1: viajar a
Estudiante 3: no, necesitó ... necesitó. una vez ... *not that she used to need.* ella necesitó
Estudiante 1: pero necesito ... es la forma de yo
Estudiante 3: necesitó ne:ce:si:tó
Estudiante 1: oh!
Estudiante 3: imperfecto no, er ... um pretérito,[1]
Estudiante 1: oh! lo siento

Texto: "El hombre le dijó que ella *necesitó viajar mucho"

Por último, se consideran sin resolver aquellos ERL en los que los estudiantes no son capaces de tomar una decisión sobre la forma gramatical objeto de discusión. En el ejemplo 4 los estudiantes,

incapaces de conjugar la forma “voló”, deciden ignorar su mensaje original y sustituir el verbo “volar” con el verbo “salir”. El problema que inició el ERL queda sin resolver.

Ejemplo 4. ERL centrado en el indefinido, sin resolver

Estudiante 1: uh cómo se dice u:h volar en el ... pretérito?
Estudiante 2: u:h vu-
Estudiante 3: vu:l-
Estudiante 1: volió?
Estudiante 2: vulió?
Estudiante 1: vulió?
Estudiante 3: vuelio? volió?
Estudiante 2: vo-
Estudiante 3: vo- vuelio *makes no sense*, pero ...
Estudiante 2: heh heh heh
...
Estudiante 3: o salió ... la ciudad
Estudiante 2: salió sí

Texto: “Salió la ciudad y su contaminación”

Además de analizar la frecuencia, foco y resolución de los ERL, se analizó el metalenguaje utilizado en cada episodio. Se identificaron aquellos ERL en los que los estudiantes verbalizaron su conocimiento explícito de las reglas de uso del imperfecto y/o el indefinido. Los ejemplos 1 y 3 ilustran dos ERL con verbalización. En el ejemplo 1 los estudiantes justifican la elección del imperfecto en base a una regla gramatical, común en los libros de texto de español, que establece que el indefinido se utiliza para acciones que ocurrieron una vez en el pasado y el imperfecto para acciones habituales o frecuentes. Esta misma explicación es la que se utiliza en el ejemplo 3 para justificar el uso del indefinido, aunque, en este caso, erróneamente. Los ERL de los ejemplos 2 y 4 son ERL sin verbalización.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del estudio. En la tabla 1 podemos ver que los 20 grupos produjeron un total de 226 ERL centrados en formas del imperfecto o el indefinido, más de 11 ERL por grupo. Estos datos confirman que durante la realización de la tarea los estudiantes cuestionaron, discutieron y corrigieron el uso de estas formas verbales con relativa frecuencia.

Sin embargo, la verbalización fue muy limitada. Sólo un 15% de los ERL analizados incluyen verbalización. La mayoría de los episodios fueron resueltos sin una explicación o regla gramatical que justificara la solución adoptada.

Tabla 1. Frecuencia de los ERL

	Total	Media	DS	%
ERL con verbalización	33	1.65	1.39	15%
ERL sin verbalización	193	9.65	3.69	85%
Todos los ERL	226	11.30	4.52	100%

La tabla 2 muestra que, de los 226 ERL analizados, 148 se centraron en una forma del indefinido y solo 78 en una forma del imperfecto. Es decir, los estudiantes produjeron casi el doble de ERL de indefinido que de imperfecto. El imperfecto tiene en español un uso más restringido y, en sus textos, los estudiantes crearon casi el doble de contextos de uso del indefinido que del imperfecto.

En esta segunda tabla vemos también que la presencia de verbalización fue claramente mayor en los ERL de imperfecto, 26%, que en los de indefinido, 9%. Las investigaciones sobre la adquisición del contraste imperfecto/indefinido sugieren que el indefinido es la forma por defecto, la primera forma que se adquiere. Los usos del imperfecto se incorporan de manera gradual a medida que los estudiantes avanzan en el proceso de adquisición de la lengua (Montrul y Salaberry, 2003). Esto explicaría los resultados obtenidos. Para ponerse de acuerdo sobre el uso del indefinido estos estudiantes,

Tabla 2. Foco de los ERL

	ERL de indefinido				ERL de imperfecto			
	Total	Media	DS	%	Total	Media	DS	%
ERL con verbalización	13	0.65	0.67	9%	20	1.00	1.08	26%
ERL sin verbalización	135	6.75	2.73	91%	58	2.90	2.47	74%
Todos los ERL	148	7.40	2.80	100%	78	3.90	3.04	100%

Tabla 3. Resolución de los ERL

	ERL correctos				ERL incorrectos o sin resolver			
	Total	Media	DS	%	Total	Media	DS	%
ERL con verbalización	25	1.25	1.29	14%	8	0.40	0.60	18%
ERL sin verbalización	157	7.85	2.89	86%	36	1.80	1.58	82%
Todos los ERL	182	9.10	3.73	100%	44	2.20	1.54	100%

de nivel intermedio, apenas necesitaron recurrir a su conocimiento gramatical explícito. Sin embargo, para solucionar los problemas relacionados con el uso del imperfecto, más difíciles para ellos, necesitaron hacer referencia a este conocimiento con una mayor frecuencia.

Por último, la tabla 3 presenta los ERL clasificados según su resolución. La mayoría de los ERL analizados, 182, más del 80% del total, fueron resueltos correctamente. Estos datos confirman que, al trabajar de manera colaborativa y aunar sus conocimientos lingüísticos, los estudiantes fueron capaces de ayudarse mutuamente y solucionar correctamente la mayoría de las dificultades planteadas por el uso del imperfecto y el indefinido.

En esta tabla podemos ver además que el porcentaje de ERL correctos e incorrectos o sin resolver que incluyen verbalización es muy similar, 14% frente a 18%. Es decir, no parece haber una relación directa entre la presencia de verbalización y la resolución del episodio.

4. CONCLUSIONES

En resumen, la actividad de escritura colaborativa diseñada para los fines de la presente investigación sirvió para centrar la atención de los estudiantes en las formas verbales objeto de estudio y promover la reflexión metalingüística y la colaboración. Los estudiantes produjeron un número considerable de ERL centrados en el imperfecto y el indefinido, sin embargo, la mayoría de estos episodios fueron resueltos sin una explicación o justificación gramatical. Estos resultados indican que, aunque las actividades de escritura colaborativa ofrecen un contexto para la verbalización del conocimiento gramatical explícito, no promueven dicha verbalización. Si esto es lo que se busca en el aula, el profesor necesita recurrir a otro tipo de actividades y/o instrucciones.

El análisis de los ERL ha revelado también que esta verbalización no fue necesaria para la resolución correcta de los episodios. Los estudiantes fueron capaces de resolver correctamente la mayoría de sus problemas sin necesidad de recurrir a su conocimiento gramatical explícito de las reglas de uso del indefinido y/o el imperfecto. La

verbalización no influyó por lo tanto en el uso correcto de las formas de indefinido e imperfecto. La investigación futura tendrá que determinar si influyó o no en la adquisición de estas formas verbales, es decir, hasta qué punto tanto los ERL con verbalización como los ERL sin verbalización facilitaron la adquisición del contraste entre el imperfecto y el indefinido.

NOTAS

[1] Estos estudiantes utilizan el término pretérito para referirse al indefinido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berry, R. 2005. "Making the most of metalanguage", *Language Awareness,* 14: 3-20.

Fernández Dobao, A. 2014a. "Attention to form in collaborative writing tasks: Comparing pair and small group interaction", *Canadian Modern Language Review.* DOI:10.3138/cmlr.1768.

Fernández Dobao, A. 2014b. "Vocabulary learning in collaborative tasks: A comparison of pair and small group work", *Language Teaching Research*. DOI: 10.1177/1362168813519730.

Gutiérrez, X. 2008. "What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like?" *The Modern Language Journal,* 92: 519-553.

Kim, Y. 2008. "The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary", *The Modern Language Journal,* 92: 114-130.

López, S., Roca de Larios, J., Manchón, R. 2014. "Understanding the nature of LREs during individual writing tasks: An analysis of L2 learners' strategic behaviour across different proficiency levels", trabajo presentado en el *XXIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Inédito.

Montrul, S., Salaberry, R. 2003. "The development of tense/aspect morphology in Spanish as a second language", en Lafford, B., Salaberry, R. (Eds.) *Spanish Second Language Acquisition.*

State of the Science. Washington, DC: Georgetown University Press. 47-73.

Negueruela-Azarola, E., Lantolf, J. 2006. "A concept-based approach to teaching Spanish grammar", en Salaberry, R., Lafford, B. (Eds.) *The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition from Research to Praxis.* Washington, D.C.: Georgetown University Press. 79-102.

Qi, D., Lapkin, S. 2001. "Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task", *Journal of Second Language Writing*, 10: 277-303.

Storch, N. 2002. "Patterns of interaction in ESL pair work", *Language Learning*, 52: 119-158.

Storch, N. 2008. "Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development", *Language Awareness*, 17: 95-114.

Storch, N. 2011. "Collaborative writing in L2 contexts: processes, outcomes, and future directions", *Annual Review of Applied Linguistics*, 31: 275-288.

Swain, M. 2001. "Integrating language and content teaching through collaborative tasks", *The Canadian Modern Language Review*, 58: 44-63.

Swain, M., Lapkin, S. 1998. "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together", *The Modern Language Journal*, 82: 320-337.

Watanabe, Y., Swain, M. 2007. "Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners", *Language Teaching Research*, 11: 121-142.