

Enseñar lengua con vídeo: El input visual-auditivo como estímulo de la conexión entre pragmática y contenido. Un estudio piloto

Jensen, Eva Dam y Vinther, Thora, Universidad de Copenhague

Resumen: En este artículo presentamos la base teórica y describimos el diseño experimental de un estudio piloto en marcha.

El punto de partida es la idea de que el input relevante para la adquisición de la lengua hablada es el diálogo improvisado por hispanohablantes en situaciones contextuales claramente definidas. En este tipo de input no solo son lingüísticamente de fiar el léxico y la morfosintaxis, sino también los rasgos pragmáticos y discursivos, siendo así apropiados para imitar y aprender.

El estudio investiga la importancia del contexto visual y auditivo para la adquisición de la pragmática en el español como lengua extranjera, con la hipótesis de que el input grabado en vídeo supera al input escrito para este tipo de aprendizaje.

En el estudio piloto comparamos el aprendizaje de dos grupos que trabajan con una secuencia de actos de habla (discusión /riña sobre la planificación del fin de semana), uno de ellos a base de una escena de vídeo, y el otro a base de la transcripción solamente.

Los datos que analizamos son grabaciones de sonido de un pre-test y un post-test en que los estudiantes rellenan una especie de Discourse Completion Test, pero de forma oral y con un buen nivel de contextualización.

1. Introducción

En este proyecto exploramos el potencial del vídeo para impartir la pragmática de una segunda lengua (E/LE). Las preguntas que pretendemos contestar positivamente son ¿es posible inventar una técnica didáctica capaz de aprovechar el diálogo del vídeo para el aprendizaje, y no sólo como material de comprensión? ¿Podemos mostrar que aporta más al aprendizaje de la pragmática de la lengua hablada trabajar con un diálogo grabado en vídeo que con el mismo texto por escrito? Y en tal caso ¿se puede explicar qué mecanismos están funcionando? Suponemos que la tarea consiste en atraer la atención focal del aprendiz hacia el nivel de pragmática del input, de manera que se estimule la conexión entre la situación y la expresión, y para eso proponemos que el vídeo es un instrumento invaluable.

2. El vídeo en los métodos comunicativos

El vídeo lleva unos 25 años como parte del equipo normal del aula de lenguas extranjeras, sin haberse hecho especialmente conocido por su eficacia. Originalmente su aparición tuvo lugar en consonancia con el origen de los métodos comunicativos, a mediados de los 70, cuando tanto la pedagogía inglesa como la americana empezaron a poner el enfoque en ‘el contenido’ de la lengua - en vez de en ‘la regla gramatical’, y la didáctica del vídeo se contagió por las teorías del momento. En Europa se había empezado a hablar del ‘material auténtico’ y en Norteamérica el concepto clave desde finales de los 1970 era el ‘input comprensible’. En términos de Roman Jakobson (1960) estos dos métodos se habían alejado del *código* para concentrarse en el *mensaje*; 31 años después, Long (1991) acuñó las etiquetas actualmente en boga: se había abandonado la práctica de poner ‘*focus on forms*’, es decir, en las reglas gramaticales, para enfocar el ‘*meaning*’, o sea el contenido de la lengua. Ambos métodos ponen en el centro de interés el contenido narrativo; conciben el aprendizaje como un resultado inconsciente de la comunicación durante la que se evitan los comentarios sobre las formulaciones lingüísticas y la corrección.

En la didáctica del vídeo, una de las preguntas más interesantes es: ¿para qué sirve la imagen? ¿cómo se puede aprovechar la parte visual? Y la respuesta, desde luego, se tiene que buscar en las nociones del aprendizaje de idiomas. Las dos escuelas mencionadas siguieron distintos

caminos ante el elemento visual, según sus ideas del aprendizaje: mientras en el Método Comunicativo inglés la imagen es usada para tener de qué hablar en la clase, en el método basado en la Hipótesis del Input, la imagen sirve como ayuda para hacer comprensible el habla. En Inglaterra, siguiendo las pautas del Consejo Británico, el contenido se aprovechaba para estimular la comunicación en juegos, tareas e improvisaciones, que, se suponía, llevaba al aprendizaje. En EEUU y Canadá, mientras tanto, el método pedagógico que seguía a Krashen y a su Hipótesis del Input consideraba como condición suficiente el exponer al aprendiz a 'input comprensible', fiándose del poder del subconsciente, para llegar al aprendizaje, sin necesidad siquiera de hablar.

3. El vídeo y la conexión mental

En contraste, métodos cognitivos como la que nombramos arriba, que animan al aprendiz a observar tanto el contenido como la lengua del input con el fin de estimular las conexiones mentales, pertenecen a los que en la terminología de Long (1991) ponen '*focus on form*', lo que significa que la atención focal de los aprendices se tiene que dirigir tanto al contenido (como en todo método comunicativo) como a la expresión verbal. Esta opción representa una visión del aprendizaje como inductivo y consciente, que se basa en la hipótesis del 'Noticing' (Schmidt 1990, Gass 1988, Robinson 1995), en la que se señaló la necesidad que tiene el aprendiz de reparar en la forma lingüística para poder procesarla. Según la hipótesis, *noticing* (el reparo) es la condición necesaria y suficiente para convertir input en *intake*, o sea, para crear la ocasión de aprender (Schmidt p 129). Cabe recordar aquí que en el caso de L2, el aprendizaje tradicionalmente se llevaba a cabo a base de la lengua escrita; así el aprendiz tenía ocasión de volver sobre la formulación las veces que lo necesitara. Al tratarse de la lengua hablada, sin embargo, sabemos que la impresión fonológica se desvanece en el momento en que hemos extraído el contenido semántico (Sachs 1967). Por lo tanto, si el que escucha no ha reparado antes en la forma del mensaje, ya no tiene acceso a ella. He ahí una paradoja que entorpece el aprendizaje a base de la comprensión oral. Un aprendiz de L2 no tiene los recursos cognitivos suficientes para descubrir los elementos desconocidos en el input oral, los 'huecos', y después procesarlos sobre la marcha con la suficiente atención para formular hipótesis acerca de su naturaleza. Sobre todo, habría que añadir, si al mismo tiempo tiene que participar en la conversación, escuchar al interlocutor y pensar en una respuesta, además de inventar estrategias de comunicación para compensar por el vocabulario que no es capaz de

recuperar de la memoria a largo plazo. Este hecho contribuiría a explicar el éxito limitado de los métodos mencionados, sobre todo en cuanto a su uso de vídeo.

El procesamiento del input que resulta en conexiones mentales entre las formas lingüísticas y sus significados en la comunicación es el que en inglés se conoce como *form-meaning mapping* (o *form-meaning connexion*). Esta descripción del proceso de aprendizaje como una actividad cognitiva nos proporciona por fin la explicación de cómo podemos aprovechar el diálogo contextualizado del vídeo para el desarrollo de nuestra segunda lengua. Un método con estas características tendría otra concepción de cómo se puede aprovechar la parte visual. Discutiendo el *noticing* en terminos de dónde tiene que poner su atención focal el aprendiz, Schmidt (2001) explica que la atención global no lleva al aprendizaje:

“The solution proposed in this chapter is that attention must be directed to whatever evidence is relevant for a particular learning domain, i.e., that attention must be specifically focused and not just global. Nothing is free. (...) In order to acquire pragmatics, one must attend to both the linguistic form of utterances **and the relevant social and contextual features with which they are associated**”. (p.30, el énfasis es nuestro).

Con el procedimiento didáctico que empleamos pretendemos brindarle al aprendiz la posibilidad de prestar atención a los detalles de la expresión aprovechando la imagen, en el análisis de diálogos altamente contextualizados. De esta manera el aprendiz puede observar la dependencia que existe entre la expresión y la situación. Así logramos enseñar que la realidad social de hecho es un proceso dinámico creado por los participantes por medio del idioma. Asimismo se puede ilustrar cómo la variación lingüística está determinada por la situación en que se produce.

4. El nivel de pragmalingüística del input

No todo vídeo, sin embargo, es apropiado para este aprovechamiento. Para ser relevante para el aprendizaje, el input tiene que consistir en lengua hablada, comunicativamente compleja, improvisada por hablantes nativos en un contexto bien definido. Los diálogos que se usan en clase deben contener todos los detalles de la lengua hablada natural, para evitar que los aprendices construyan conexiones falsas. Por esta razón llevamos precisamente muchos años

experimentando con la producción del material de vídeo indicado para la enseñanza de idiomas. No nos sirven los diálogos dramáticos convencionales del cine y de las películas publicitarias, ya que por lo general están basados en un guión, por lo que uno no se puede fiar de que todos los rasgos sean auténticos de la lengua hablada. Mientras la norma hablada del vocabulario, la morfología y el uso de la sintaxis elemental no se separan mucho de la norma escrita, este no es el caso al tratarse de los otros niveles. En el de pragmática, por ejemplo, se nota mucho la falta de espontaneidad si el diálogo proviene de un texto escrito. Con el input apropiado, cada aprendiz puede acercarse, por su cuenta, a la lengua en su contexto narrativo y social. Apoyando su orientación en el contexto explícito se facilita la tarea de todo aprendiz de llevar a cabo el mencionado proceso que tiene que resultar en conexiones mentales entre las formas lingüísticas y sus significados en la comunicación, es decir la tarea de construir ese paisaje semántico/sintáctico/pragmático que constituye la competencia comunicativa del idioma.

5. La repetición como estrategia pedagógica

La repetición en que no se cambia la intervención original no es frecuente en el diálogo normal. Un hablante, si se le pide que repita, normalmente varía su enunciación al emitirla por segunda vez, a menudo quitando lo que puede haber sido la fuente del problema. Por lo general la repetición exacta parece enfática fuera del ámbito de la enseñanza. Pero se aprovecha sobre todo como recurso pedagógico, usado para darle ocasión al aprendiz de observar detalles lingüísticos del input que se le escaparon la primera vez que los oyó. Si podemos mostrar el efecto de la repetición exacta en el aprendizaje de la lengua hablada, mostramos al mismo tiempo la necesidad de usar vídeo, ya que para repetir los rasgos lingüísticos hasta el más mínimo detalle es imprescindible la grabación electrónica. Por consiguiente, el potencial de la repetición es el objeto del estudio actual. Se ha analizado en dos estudios anteriores, Gass, Mackey, Alvarez & Fernández (1999), y Jensen & Vinther (2003). Los estudios difieren entre sí, tanto en su manera de diseñar la repetición como en la manera de construir el experimento. La idea, que es común entre los tres, es que la repetición *libra a los informantes de prestar atención al contenido la segunda y tercera vez, dándoles así tiempo para poner atención en la forma.*

5.1 La repetición en Gass & al (1999)

El objetivo particular del estudio de **Gass & al.** (1999) es el de analizar la posibilidad de activar la competencia interlingual por medio de una técnica muy inteligente de ‘consciousness raising’. En el primer intento, el aprendiz se hace consciente de sus dificultades para expresar un contenido concreto, y en intentos siguientes tiene la oportunidad de mejorar su propio output, esta vez sin la carga de tener que prestar atención al contenido. En ninguna de las ocasiones recibe input verbal. Se investiga si tiene efecto o no la producción repetida del mismo contenido.

En el diseño dos grupos ven diferentes fragmentos de los sketches mímicos de Mr. Bean. La tarea de los informantes consiste en formular una descripción de lo que pasa en los fragmentos. Un grupo ve el mismo fragmento tres veces, cada vez grabando su verbalización del contenido, mientras el otro grupo hace lo mismo con tres diferentes fragmentos. La cuarta vez los dos grupos ven un nuevo fragmento. Un tercer grupo ve vídeos sólo la primera y la cuarta vez.

La hipótesis es que el grupo que produce la misma descripción tres veces mejora su control de la corrección lingüística, mientras el otro grupo no mejora. Los datos son las descripciones producidas en relación con el último fragmento. No se trata de aprender algo nuevo, ya que los fragmentos son mudos, sino de activar los recursos lingüísticos existentes por medio de la repetición. Comparando los datos se pudo comprobar una mejora limitada en cuanto a tres parámetros diferentes, en el grupo que vió el mismo fragmento tres veces, comparado con el otro grupo experimental, en el que no se pudo registrar mejora alguna.

5.2 La repetición en Jensen & Vinther (2003)

También **Jensen & Vinther** (2003) analizan el efecto de la repetición, pero esta vez del input lingüístico. Sin embargo, la idea de *librar a los informantes de prestar atención al contenido la segunda y tercera vez, dándoles así tiempo para poner atención en la forma*, es, como queda dicho, la misma. En este estudio se usó el tipo de material anteriormente descrito: diálogos improvisados por hablantes nativos. Tres grupos escucharon cada enunciado tres veces seguidas, en diferente combinación de velocidad, normal-lenta-normal; normal-lenta-lenta y normal-normal-normal. Se supone que el grupo que escucha la primera variante, después de ser librado del problema de comprender el contenido, podrá aprovechar la versión lenta para formular hipótesis sobre los problemas que encuentre y al final usar la segunda repetición como retroalimentación de sus hipótesis. En cambio los que escuchen la segunda

variante podrán aprovechar las dos versiones lentas para formular hipótesis sobre los problemas que hayan tenido. Los datos se recogieron con un test de *elicited imitation* (Vinther, 2002) llevado a cabo en el laboratorio de idiomas, a base de otros dos diálogos diferentes .

6. El estudio piloto de Jensen & Vinther, en preparación.

El actual estudio representa una combinación de los dos anteriores. La idea fundamental sigue siendo la de librar al aprendiz de prestar atención al contenido la segunda y tercera vez, dándole tiempo para poner atención en la forma. El uso didáctico de la repetición, empero, también aquí es diferente.

Como hipótesis se plantea, como venimos diciendo, que la enseñanza de la pragmática con vídeo, en la que se puede estudiar la interacción gestual, facial y corporal de los hablantes, además del ambiente físico en que tiene lugar el intercambio, no es solamente útil, sino que también supera a la enseñanza basada en textos escritos.

El objetivo inmediato del experimento es la adquisición de diez elementos pragmáticos, entre ellos marcadores de tomar el turno, expresiones de énfasis, expresiones de rechazo, expresiones conciliatorias, fórmulas para insistir, etc. que aparecen en el texto/vídeo. El objetivo científico del experimento es constatar hasta qué punto los estudiantes son capaces de integrar ese tipo de expresiones en su propio dominio pragmático del español después de trabajar con ellas en dos horas de clase con formas diferentes de input.

6.1. Diseño del experimento e informantes

El diseño experimental es el de pre-test, tratamiento y post-test, dispuestos de manera que los participantes acudieron dos veces: la primera para el pre-test seguido de una sesión de enseñanza, y la segunda, para otra sesión de enseñanza, inmediatamente seguida del post test. Entre las dos veces transcurrió una semana. La variable independiente es el input, que en uno de los grupos se presenta en forma de vídeo, mientras que en el otro es el diálogo escrito.

Los informantes son 27 estudiantes de español de segundo año de la universidad de Copenhague, con tres años de estudios de instituto y un año en la universidad, todos daneses menos cuatro estudiantes visitantes: una checa, un inglés y una italiana y un italiano. El nivel de los estudiantes varía algo, pero como todos hacen tanto el pre- como el post-test, no hemos considerado necesario especificar con más detalle sus conocimientos del español. Los 27 estudiantes están repartidos al azar entre el grupo X que trabaja con vídeo(14 estudiantes), y el

grupo Y que trabaja con texto escrito (13 estudiantes). En este estudio piloto no ha sido posible, debido al bajo número de estudiantes, operar con un grupo de control. En un experimento que no es piloto, es imprescindible incluir un grupo de control para verificar si una posible mejora se debe al tratamiento o simplemente al hecho de que los estudiantes son capaces por sí mismos de mejorar el test la segunda vez que lo realizan.

6.2. Los test

Anteriormente se llevó a cabo un pre-experimento, que nos llevó a modificar la idea original de los test. En este primer experimento, los test consistían en rolplay entre parejas. Se trataba de que uno de los participantes del diálogo tenía que hacer que su interlocutor llevara a cabo algo que éste había prometido hacer, pero que ahora estaba a punto de abandonar. Un diálogo de este tipo ofrece muchas ocasiones de utilizar los actos de habla que queríamos estudiar, como convencer, insistir, presentar excusas y disculparse. Pero los rolplay salieron muy largos y muy difíciles de interpretar y evaluar. Por eso decidimos cambiar los test con el objetivo de limitar al informante a formular solamente determinados actos de habla. Para ello se eligió una adaptación del conocido DCT: ‘discourse completion test’, también llamado ‘production questionnaire’ (Sasaki 1998). En la versión corriente de este test se le pide al informante que escriba en una o dos líneas lo que diría en determinada situación imaginada, de la que se le presenta una corta descripción. Pero en lugar de una reacción escrita, nosotras pedimos a los estudiantes que respondiesen en voz alta, grabando las respuestas en el laboratorio de lenguas, y en lugar de preguntas sueltas, usamos varias preguntas coordinadas, de forma que las respuestas se integraran en un diálogo y estuvieran mejor contextualizadas. Como en Gass & al. (1999) el objetivo cognitivo del primer pase es el de abrir la conciencia de un “gap” en el interlenguaje del informante. El posttest, que es idéntico al pre-test, le da la ocasión de rellenar este hueco con lo que ha aprendido durante el tratamiento.

Tanto el pre-test como el post-test se realizaron en un laboratorio de lenguas, y los datos se registraron en cintas cassettes que hubo que transcribir para llevar a cabo el análisis..

Para dar una idea del test se cita aquí su comienzo:

Tienes una discusión seria con tu pareja. Tú le has propuesto que podríais ir al cine con unos amigos esta noche, pero ha dicho que no con la excusa de que no tiene ganas de salir. Te enfadas, porque tu pareja siempre dice lo mismo. Se lo dices:

1)”

Tu pareja explica que es tarde para ir al cine.

Pero tú sabes que no es así en absoluto, y rechazas su argumento:

2)” ”

Tú piensas que tu pareja se niega porque está de mal humor y tiene poco ánimo.

Piensas que a lo mejor le puedes alentar recordándole que lo suele pasar muy bien en el cine:

3)” ”

.....

El test contiene en total ocho preguntas o “huecos” para los que los estudiantes tienen que proporcionar una propuesta oral de cómo reaccionar en la situación. La variable sociolingüística que se estudia aquí es, con respecto a las dimensiones de relación entre los participantes, la de diferencia mínima de poder relativo (en la dimensión vertical) y de distancia social mínima (en la dimensión horizontal) (Brown & Levinson 1987).

Este mismo texto sirvió tanto para pre-test como para post-test.

6.3. El tratamiento

El tratamiento consistió en dos clases de 45 minutos cada una, la primera, como ya dijimos, inmediatamente después del pre-test y la segunda inmediatamente antes del post-test, una semana más tarde. Como material de enseñanza se utilizó el tercer episodio de la serie de vídeo *Enredos*, producida por nosotras en 1990. El episodio, que dura 5 minutos, trata de un matrimonio que discute seriamente cómo pasar el fin de semana con los niños, deseando ella ir con unos amigos al campo, mientras él se niega a salir de casa.

Como queda dicho, consideramos de primordial importancia que el lenguaje que usamos como input sea espontáneo. En esta serie, el diálogo ha sido improvisado por los actores en el momento de grabar los episodios. Para cada escena se dieron ciertas instrucciones generales sobre el desarrollo del episodio, pero no había guión ni indicaciones de cómo formular el diálogo. El texto, por lo tanto, se acerca mucho al lenguaje coloquial espontáneo. En consecuencia, el inventario de expresiones pragmáticas con que se trabajó en el tratamiento es el que seleccionaron en su tiempo los actores para formularse al improvisar el diálogo del episodio.

La única diferencia entre los dos grupos experimentales es el medio por el que se introduce el input en clase: el grupo X observó el vídeo, rebobinando y volviendo a ver y escuchar el diálogo cuantas veces fuera necesario para comprenderlo y reconocer las estructuras con que

trabajaba. El grupo Y, en cambio, leyó la transcripción del texto y fue resumiendo el argumento a medida que se comentaban y aclaraban los problemas de comprensión. Aparte de eso, la metodología didáctica consistió, en los dos grupos, en intercambios entre profesora y estudiantes para aclarar problemas y explicar rasgos nuevos de la lengua, y en ejercicios orales entre los estudiantes. Además de la introducción lingüística al lenguaje utilizado en el episodio (vocabulario, argumento, aclaración de algún problema gramatical), en clase se estudió la pragmática del diálogo entre los personajes, haciendo hincapié también en su personalidad, en la relación que hay entre ellos, y en el contexto físico en que se encuentran. Mientras el grupo Y utilizaba el texto para ejemplificar los temas que se trataban, el grupo X volvía sobre los sitios pertinentes del vídeo para verificar los ejemplos. En el episodio aparecen múltiples expresiones pragmáticas, ya sean marcadores conversacionales, elementos léxicos o frases hechas, con la función de apoyar los actos de habla de proponer, insistir, animar, argumentar y de rechazar y presentar contraargumentos. En clase se trabajó con todas ellas, pero en especial con las más relacionadas con el diálogo del test, que constituyen nuestra ‘lista especial’. Casi todas ellas también tienen otros usos y significados además de los que a continuación se especifican, pero en las clases experimentales se trabajó con el sentido en que aparecen en su aplicación actual en el episodio. Se trata de las siguientes expresiones:

- *Mira, oye, hombre* y *vamos* son los llamados ‘enfocadores de la alteridad’ (Zorraquino & Portolés 1999), es decir que apuntan al oyente (como los tres primeros) o a ambos interlocutores (como el último). Los ejemplos con que se trabajó en este estudio fueron *mira* y *oye* antepuestos, con el valor fático de llamada de atención al oyente (Pons Bordería 1998: 216) - (*Pero*) *hombre* tiene muchos usos, y es importante subrayar que no es meramente una expresión de énfasis. En el episodio aparece, con entonación característica ascendente, para introducir un enunciado que contiene cierto grado de disconformidad con el oyente, y como tal se la enseñamos a los estudiantes, mientras que *hombre* con entonación descendente (y seguido de punto), expresa la función de poner punto final a un enunciado con un levísimo tono de recriminación¹. *Vamos* es un marcador reformulativo, pero al mismo tiempo apunta al oyente invitándole a participar del esfuerzo de buscar las palabras adecuadas para expresar determinada idea. (Zorraquino y Portolés (1999: 4178), Beinhauer ([1929] 1968: 339).

¹ Con esta descripción diferimos algo de Zorraquino & Portolés (1999), quienes ven en el uso de *hombre* un atenuante de la disconformidad con el oyente, mientras nosotras consideramos que el conector mismo marca esa disconformidad al tiempo que la atenúa.

- *¿sabes?* Aunque esta expresión no figura entre los ejemplos de los enfocadores de alteridad con función de apéndices comprobativos de Zorraquino y Portolés (1999: 4188), pensamos que es ese su valor, paralelo a *¿no?* y *¿verdad?*, donde el hablante busca la aceptación del interlocutor.
- *de verdad* es utilizado como expresión de refuerzo pragmático en el texto, donde aparece al final del enunciado.
- *(Pero) si* introduce un argumento postulando que el interlocutor ya lo conoce, y que debiera tenerlo en cuenta. Mientras la expresión no existe en inglés ni en italiano, es fácil de traducir a las lenguas nórdicas ('jo'²), pero de todas maneras los estudiantes tienen que practicar su uso para integrarlo en su lenguaje.
- *¡Qué va a ...!*, no es un marcador conversacional, sino una fórmula para rechazar algo que acaba de decir el interlocutor, y que hay que aprender a construir con infinitivo.
- *¡Ya estamos!* también es una fórmula prefabricada que expresa impaciencia ante una reacción inaceptable muchas veces repetida.

Para practicar estas expresiones, después de explicar su contenido y función, se efectuaron ejercicios en forma de imitaciones de fragmentos cortos del diálogo. Primero los estudiantes hacían el papel de los personajes del vídeo, o sea una repetición literal, y luego desarrollaban otra versión del fragmento, conservando la estructura de actos de habla y las expresiones pragmáticas, pero cambiando el contenido semántico. Así, los estudiantes repasaron los fragmentos del episodio varias veces, primero de forma casi idéntica, y paulatinamente en forma de diálogos más libres, pero con la atención puesta en utilizar las expresiones pragmáticas que se estaban estudiando.

6.4. Análisis de datos y evaluación:

El estudio está ahora en su fase de análisis y evaluación. Se ha hecho una transcripción de los dos test, y el objetivo del análisis será constatar:

- 1) si los estudiantes han mejorado su uso de expresiones pragmáticas en sus propuestas de cómo rellenar el diálogo del test, y
- 2) qué grupo de estudiantes ha mejorado más: el grupo X, que ha trabajado con el vídeo, o el grupo Y, que únicamente ha trabajado con texto escrito.

² Su uso, sin embargo, no es exactamente el mismo, ya que en español no aparece en frases subordinadas

En el análisis de los test se cuantificará el uso de las expresiones pragmáticas que se han estudiado en el tratamiento, y para comparar si los estudiantes han mejorado o no, deberá considerarse también el uso que hacen los estudiantes de expresiones pragmáticas en general. El sistema de evaluación está todavía en proceso de elaboración. La idea es calificar con un punto cada expresión aprendida, bien construida y adecuadamente aplicada, y ½ punto por cada expresión que aparece en el test pero solamente cumple uno de los requisitos, o sea que aparece en su sitio correcto, pero está mal construida, o bien tiene su forma exacta pero está utilizada de forma que no da el sentido pragmático correcto.

7. A modo de conclusión

El análisis cuidadoso de los datos y la evaluación final de este estudio piloto nos ayudarán a comprender mejor cómo trabajan los estudiantes con el input, y nos indicarán si es pertinente llevar a cabo un estudio en mayor escala para comparar los efectos de distintos tipos de input en relación con la adquisición de los rasgos pragmáticos de la lengua.

Resultados en apoyo de la hipótesis de que la repetición idéntica del input facilita la integración de ese tipo de expresiones en el dominio pragmático del aprendiz, colocarían al mismo tiempo el medio del vídeo en un lugar primordial para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas:

- Beinhauer, W. ([1929] 1968): *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Brown, P. & Levinson, S. ([1978]1987) *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1988): 'Integrating Research Areas: A framework for second language studies'. *Applied Linguistics*, 9(2), 198-217.
- Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M.J. & Fernández-García, M. (1999) 'The effects of task repetition on linguistic output'. *Language Learning*, 49, 549-581.
- Jakobson, R. (1960): 'Linguistics and Poetics'. In T. E. Sebeok (ed.): *Style and Language*, M.I.T Press, pp. 350-377
- Jensen, E.D & Vinther, T. (2003) 'Exact Repetition as Input Enhancement in Second Language Acquisition'. *Language Learning*, 53 (3), 373-428.
- Long, M. (1991): 'Focus on Form, a design feature in language teaching methodology', In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds): *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspectives*, Amsterdam. John Benjamins, pp. 39-52.
- Pons Bordería, S. (1998): 'Oye y mira o los límites de la conexión' en M. A. M. Zorraquino & E. Montolío (Coords.): *Los marcadores del discurso*. Madrid: Arco/Libros, pp. 213-228.
- Sachs, J. S. (1967) 'Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception & Psychophysics*, 2, 437-442.
- Sasaki, M. (1998): 'Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays'. *Journal of pragmatics* 30, 457-484.
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46.
- Robinson, P. (1995): Attention, memory and the 'noticing' hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Verschueren, J. (2004): 'Notes on the role of metapragmatic awareness in language use'. In A. Jaworski (ed.): *Metalanguage: social and ideological perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 53-73.
- Vinther, T. (2002) 'Elicited imitation: a brief overview'. *International Journal of Applied Linguistics*, 12.1, 54-73.
- Zorraquino, M. A. M. & J. Portolés Lázaro (1999): 'Los marcadores del discurso'. In I. Bosque & V. Demonte (Coords.): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol III, Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213