

Temática: Diseño curricular y contextualización de referentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la certificación de dominio de idiomas

## **Registro Cognitivo Mediante Atención-a-la-Forma en un Curso de Inglés Alineado al Marco Común Europeo de Referencia**

### *Cognitive noticing through Focus-on-Form in an English course aligned to the Common European Framework of Reference*

Fermín Lorenzo Carvajal Rosabal<sup>1\*</sup>

Liliana Argelia Casar Espino<sup>2</sup>

Marisol de la Caridad Patterson Peña<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Centro de Idiomas, Universidad de Ciencias Informáticas, Carretera a San Antonio de los Baños, Km 2 ½, Torrens, Boyeros. La Habana, [fcarvajal@uci.cu](mailto:fcarvajal@uci.cu)

<sup>2</sup> Centro Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Ciencias Informáticas, Carretera a San Antonio de los Baños, Km 2 ½, Torrens, Boyeros. La Habana, [lily@uci.cu](mailto:lily@uci.cu)

<sup>3</sup> Centro de Idiomas, Universidad de Ciencias Informáticas, Carretera a San Antonio de los Baños, Km 2 ½, Torrens, Boyeros. La Habana, [marisol@uci.cu](mailto:marisol@uci.cu)

\* Autor para correspondencia: [fcarvajal@uci.cu](mailto:fcarvajal@uci.cu)

---

#### **Resumen**

En cada curso en la nueva política para la enseñanza de idiomas se requieren adaptar procedimientos para poder lograr que el egresado universitario egrese con las habilidades deseadas. Un proceder deseado se logra al armonizar adecuadamente objetivos, contenidos y sistemas de evaluación; con efectos en las muestras de competencia en el estudiante. En políticas anteriores, cada muestra de incompetencia consciente era muy penalizada, pero en el presente estas pueden llegar a ser valoradas como intentos positivos del estudiante de transitar hacia su zona de desarrollo próximo. Estas muestras son tan bien valoradas que hasta pueden decidir en que el estudiante certifique o logre una colocación superior. El presente trabajo tiene como objetivo ofrecer consideraciones sobre cómo atender ese importante fundamento en las clases de idiomas para lograr que el estudiante mejore sus resultados al concluir cada curso. Para validar el objetivo se realizó un cuasi experimento

con dos grupos de estudiantes de la Facultad 3, Nivel A2.1 de Inglés, a los que se le ofreció Atención-a-la-Forma para propiciar un registro cognitivo que permitiese mejorar resultados en cada banda con las que se evalúa al estudiante. Mediante Atención-a-la-Forma se logró que los estudiantes mostrasen evidencias de incompetencia consciente y hasta transitar hacia la inconsciente; máxima aspiración en el desarrollo de competencias. Para el desarrollo del trabajo se consultó bibliografía especializada sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, mayormente en textos y autores altamente referenciados, y se realizó un procesamiento de datos para mostrar la eficacia de un cuasi experimento.

**Palabras clave:** *Evaluación, Atención-a-la-Forma, desarrollo de competencias, registro cognitivo, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

### **Abstract**

In each course in the new language teaching policy, procedures must be adapted in order to ensure that the university graduate achieves the desired skills. A desired procedure is achieved by adequately harmonizing objectives, contents and evaluation systems; with effects on the competences shown by the student. In previous university policies, displays of conscious incompetence was strictly penalized, but nowadays they can be valued as positive attempts by the student to move towards their zone of proximal development. These samples are so well valued that they can even decide in the student to certify or achieve a higher placement. The objective of this paper is to offer groundings on how to address this important foundation in foreign language lessons in order for the student to improve his results at the end of each course. To validate the objective, a quasi-experiment was carried out with two groups of students from Faculty 3, English Level A2.1, who were offered Focus-on-Form to promote noticing so that they would improve results in each of the bands the student is evaluated with. The quasi-experiment showed that through Focus-on-Form it was possible for the students to show evidence of conscious incompetence and even move towards the unconscious one; maximum aspiration in the development of competences. For the development of the work, specialized bibliography on the Common European Framework of Reference for Languages was consulted, mostly in highly referenced texts and authors, and data processing was carried out to show the effectiveness of a quasi-experiment.

**Key words:** *assessment, Focus-on-Form, competence development, cognitive noticing, Common European Framework of Reference*

## **Introducción**

Previo a la alineación al Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, la evaluación del estudiante dependía de las formas lingüísticas que lograrse producir. Un estudiante que cometiera errores en la producción de formas lingüísticas en inglés era penalizado y ello incidía en su evaluación final. En las valoraciones no se

solía tomar en cuenta el tipo o frecuencia del error cometido. En esas políticas no siempre se establecían diferencias claras entre el error, la falta y el desliz o lapsus mental.

Con la política actual, al estudiante se evalúa a partir de lo que demuestre poder hacer con lo que aprende, a partir de descriptores establecidos en el nivel que curse, donde se valora positivamente cualquier intento de uso de formas lingüísticas de un nivel superior, aunque no sea correcto. El tipo de desviación de la lengua que cometa el estudiante requiere ser valorado; así como la consistencia de este (sea oral o escrita). Desde su propuesta inicial, el MCER ofreció descriptores (que han evolucionado con el tiempo) para evaluar la producción del estudiante; que podían ser aceptadas, adaptadas o rechazadas. Un equipo nacional de evaluadores en Cuba las ha adaptado, a partir de los intereses que se tienen para la certificación del egresado universitario.

Los resultados de la producción oral y escrita en exámenes de certificación en la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) suelen estar por debajo otras universidades del país. En aras de buscar alternativas para revertir la situación, se analizaron modelos de Escalas de Evaluación del 2022, programas del Nivel A2 de idiomas y de exámenes de estudiantes presentados a certificar en 2022 (67 muestras escritas y 39 orales).

La revisión de tareas y el seguimiento de las actividades y recursos educativos en el entorno virtual del curso evidencia desaprovechamiento del trabajo que podría garantizar cumplir descriptores en las Escalas de Evaluación y mejorar la producción y evaluación del estudiante en la UCI. La desatención podría asociarse a que en políticas anteriores las evidencias de incompetencia consciente eran penalizadas, aunque altamente valoradas en la presente política por constituir intentos del tránsito hacia la zona de desarrollo próximo.

Los autores del presente trabajo partieron del presupuesto que propiciar registro cognitivo en el estudiante de idiomas, mediante Atención-a-la-Forma, sobre determinados descriptores en las Escalas de Evaluación coadyuvaría a elevar la producción del estudiante y sus resultados evaluativos. Para ello, se condujo un cuasi experimento en con dos grupos de la Facultad 3, con el logro de buenos resultados. Para desarrollar el trabajo se realizó un análisis documental sobre el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas y Adquisición de Segundas Lenguas además del procesamiento de datos para mostrar la eficacia del cuasi experimento realizado.

## **Materiales y métodos**

Todo aprendizaje de lenguas demanda procesos cognitivos. Según especialistas de Adquisición de una Segunda Lengua, aprender adecuadamente una determinada forma lingüística requiere, inevitablemente, realizar un registro cognitivo que permita al aprendiz comprender cómo funciona la forma en cuestión. En el proceso de aprendizaje de una lengua se deben materializar tres fenómenos: 1) flujo de información (o aducto) que se ofrece al aprendiz, 2) tratamiento de ese nuevo contenido (Atención-a-las-Formas o Atención-a-la-Forma) y 3) producción del aprendiz (o educto) para valorar si el aprendiz ha logrado asimilar lo enseñado.

Con el objetivo de propiciar la comprensión adecuada de los sustentos que se exponen, fue necesario definir ciertos términos que (aunque comunes en el campo de la lingüística, la psicolingüística, o en la disciplina Adquisición de Segundas Lenguas) no suelen estar en el dominio de uso del lector medio. Aunque en la lingüística en español suelen utilizarse equivalentes (no siempre muy adecuados), el estilo funcional de la prosa científica indica utilizar – en textos científicos – el término más preciso existente para abordar un fenómeno.

### **Definición de términos, en orden alfabético**

**Aducto** (ing. Input): “*Muestras, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje.*” (Diccionario Virtual Cervantes, Consultado el 20 de enero de 2020).

**Atención-a-las-Formas** (del inglés Focus-on-Forms): “*Enseñanza de estructuras lingüísticas aisladas en diferentes lecciones, propio de programas estructurados*” (Benati, 2020, p. 409).

**Atención-a-la-Forma** (ing. Focus-on-form): “*cualquier intervención pedagógica para llamar la atención del aprendiz a aspectos gramaticales de la lengua meta mediante un enfoque al significado y uno a las formas*” (Benati, 2020, pp. 269-70).

**Educto** (ing. output): “*Lenguaje que el aprendiz necesita producir en la lengua meta para expresar significado*” (Benati, 2020, p. 31).

**Registro cognitivo** (ing. noticing): “*Proceso cognitivo con el que se hace un llamado de atención conscientemente a los ejemplos lingüísticos en un aducto al que está expuesto el aprendiz [y que] ocurre en la memoria de trabajo*” (Schmidt, en Ellis, 2015, p. 347).

La comprensión de estos términos es esencial para comprender los objetivos del presente trabajo.

### **La enseñanza de idiomas alineada al Marco Común Europeo de Referencia**

Gass y Mackey (2012) agruparon los temas de mayor interés entre investigadores: 1) formas del aducto y su interacción en la memoria de trabajo, 2) formas de instrucción que mejor promueven atención hacia formas lingüísticas y tipos de registro cognitivo (RC) que generan aducto y educto, 3) uso de la retroalimentación interactiva en el desarrollo de L2, 4) aducto e interacción que desarrollan conocimiento declarativo/explicito y procedimental/implícito, 5) cómo medir la adquisición y papel del Registro Cognitivo y la negociación de significado para facilitarla. Entre los conceptos pedagógicos para responder estas inquietudes aparece la *Atención-a-la-Forma* (Gass & Mackey, 2012). El fenómeno es reconocido como un tipo de retroalimentación correctiva (Gass & Mackey, 2012; Benati, 2020). Los elementos 1, 2, 4 y 5 se incluyen en el presente trabajo.

### **Consideraciones generales sobre el aducto**

El aprendizaje del estudiante en mucho depende de las características, organización e impacto del contenido enseñado. En inglés, a ese contenido se le llama *input*; con la implicación que debe 1) ser significativo para aprendiz, 2) estar un nivel por encima del que presente el estudiante y 3) generar adquisición. En la literatura en

español se le suele llamar *flujo* o *caudal informativo* (carente del significado del término en inglés). En la lingüística española existe el término **aducto**, que sí las tiene, y será el utilizado en el cuerpo de este trabajo.

La hipótesis que inicia los estudios sobre aducto parte de S. Krashen (1983-87), con la Hipótesis del Aducto. El autor teoriza (no sin controversias) que para adquirir una segunda lengua el aprendiz necesita contar con exposición a un aducto comprensible que sea ligeramente superior al nivel de desarrollo actual. Según Krashen:

*“la adquisición de L2 [segunda lengua] sólo tiene lugar cuando un alumno es capaz de comprender formas gramaticales un poco más avanzadas que el estado actual de la interlengua del alumno y esta sólo depende del aducto (oral o escrita), que no influye en la adquisición.”* (citado por Robinson, 2015, p. 338)

El aducto es uno de los fenómenos más debatidos en lingüística aplicada. Según Benati (2020) *“el aducto es un factor necesario y vital para la adquisición de un segundo idioma, ya que proporciona los datos lingüísticos primarios para la creación de un sistema lingüístico inconsciente e implícito”* (p. 69). Aunque esa realidad no se cuestiona, se ha debatido sobre qué tipo es apropiado para enseñar: las diferencias más notorias, en cursos de idiomas internacionales, se encuentran en el orden y tipo de formas lingüísticas a enseñar.

Según R. Schütz (2019), diferenciar **aprendizaje** de **adquisición** fue el aporte más importante y conocido de las hipótesis de Krashen y el de mayor influencia entre lingüistas y profesores. Según Benati el aducto proporciona los datos que el sistema lingüístico necesita para adquirir la lengua; pero la adquisición no se produce a no ser que sea procesado; por lo que debe ser comprensible y llevar un mensaje. La estimación del autor en torno a que *“la adquisición se materializa cuando el flujo de información ofrecido contiene estructuras que se pueden comprender y que estén en un estado ligeramente superior al nivel de competencia del aprendiz”* (Ellis, 2015, p. 343) condujo a otros autores a relacionar la estimación con la Zona de Desarrollo Próximo (Myles, 2010).

Debido a que el aprendiz no siempre logra comprender cuáles formas debería aprender para mejorar su desempeño, el profesor debe accionar. Una Atención-a-la-Forma oportuna, propicia que el aprendiz note las peculiaridades de las formas lingüísticas presentadas, como paso esencial para adquirir las formas de interés.

### **Visión del aducto por parte del MCER**

La enseñanza de idiomas alineada al MCER es cíclica. Lo estudiado en un nivel, se vuelve a estudiar en uno superior, de forma más compleja. Por ello no es el objetivo de un curso que el estudiante adquiera las formas cuando se les enseña. Según el Centro Virtual Cervantes, en la adquisición de la L2 *“también intervienen los ajustes que realiza el aprendiz en el proceso... lo que equivale a decir que los participantes moldean el aducto y los mecanismos de negociación del significado.”* (consultado el 20 de abril de 2023). Para medir el nivel de competencias del estudiante en un nivel no es necesario que evidencie adquisición de determinadas formas.

En la visión del MCER se establecen diferencias entre las incompetencias y las competencias del estudiante. Si este logre hacerse entender, aunque estrese al interlocutor, o este tenga que esforzarse para comprender, la necesidad comunicativa está cubierta. Si un estudiante ofrece muestras de incompetencia consciente, ello podría

ser valorado positivamente. En cada curso aparecen objetivos y descriptores (diseñados, analizados y aprobados por instituciones internacionales) con los que delimitan los conocimientos mínimos y los máximos que debe mostrar el estudiante, lo que permite conocer el punto de partida y zona de desarrollo próximo del estudiante.

Los descriptores por niveles y habilidades se organizan en tres categorías: baja, media y alta. Los de la parte alta del Nivel A2, muestran diferencias estrechas con los bajos del A2+. Por ello, al enseñar determinadas formas, la diferencia entre enfocarse a unos u otros podría no resultar muy significativa en teoría, pero sí en la práctica. Los límites en el uso de las formas lingüísticas dependen de los intereses comunicativos del estudiante. Por ello, se consideró positivo valorar las diferentes opciones que tiene el profesor para ofrecer el tipo de aducto que resulta más apropiado durante proceso de aprendizaje y probarlas en un cuasi experimento para evaluar sus resultados.

En el cuasi experimento se conjeturó que no era estrictamente necesario para estudiante llegar a comprender del todo la función y uso de las formas lingüísticas de interés, pues también es efectivo que el estudiante sólo muestre conocer su existencia e intente utilizarlas en la comunicación (aunque no estuviesen del todo correctas).

### **La Atención-a-la-Forma**

La instrucción Atención-a-la-Forma, propuesta por M. Long (1991-1997), devino una alternativa para resolver el problema de la enseñanza comunicativa de la lengua y responsable, en gran parte, del resurgir de esta enseñanza (Hinkel, 2011, Ellis, 2015, Piccardo & North, 2019). Sólo con presentar un determinado contenido no es suficiente para un registro cognitivo si no se acompaña de alguna forma de instrucción.

La Atención-a-la-Forma devino una de las instrucciones pedagógicas más significativa para desarrollar el trabajo en un entorno de ASL. Long, en Gass y Mackey (2012), valora a la instrucción como “*un claro llamado de atención que se hace al aprendiz sobre elementos lingüísticos que surgen de manera incidental en la lección y cuyo enfoque primordial es el significado o la comunicación*” (p. 47). Ante un primer intento de enseñar una forma lingüística que no sea comprendida del todo, o parcialmente, se deben hacer cambios. Ante ello el aducto debe ser variado en aras de encontrar el que puede generar el necesario registro cognitivo.

### **El registro cognitivo**

Considerada una de las más importantes de la década, la hipótesis fue concebida por Schmidt en 1991. Inicialmente, Schmidt, en Robinson (2013), señaló que “*el registro cognitivo es la condición necesaria y suficiente para la conversión de aducto en asimilación*” (p. 42). Según el autor sólo se aprende de lo que se preste atención conscientemente en un aducto (Ellis, 2015). Para Schmidt, en Robinson (2013), comprender el aducto precisa materializar un registro cognitivo mediante concientización (ing. awareness) pues el aducto condiciona la comprensión, e implica reflexión, comprensión e intuición metalingüísticas y, por lo tanto, un nivel más alto de conciencia. Según Philips, en Robinson (2013) el registro cognitivo deviene el filtro del aducto y destaca que solamente lo que el alumno nota conscientemente en el aducto tiene potencial para el aprendizaje y ello “*subyace gran parte de la investigación y la teoría de la instrucción atención-a-la-forma...*” (p. 465).

Schmidt (2012) enfatiza la concientización metalingüística de la RC y ofrece consideraciones para diferenciarlo de otros procesos (atención, concientización, apercepción, detección, motivación y percepción).

- El Registro Cognitivo cumple su función cuando el aducto no logra ser asimilado durante el aprendizaje de la lengua. Las personas aprenden sobre las cosas a las que prestan atención.
- El aducto no se transforma en asimilación a no ser que previamente sea registro cognitivo, es decir, conscientemente registrado. Las formas en la lengua meta no se adquirirán a menos que se resalten.
- La atención al aducto no es simplemente global. La atención controla el acceso a la concientización y propicia el registro cognitivo. Para aprender cualquier característica lingüística de L2, el estudiante debe notarla con un nivel mínimo de concientización; aunque no comprenda la regla asociada.
- El registro cognitivo es una experiencia personal momentánea que el estudiante puede reportar; por lo que requiere atención enfocada a nivel de detección de estímulo con concientización.

En la literatura especializada la hipótesis tiene aceptación en lingüística y psicolingüística. Schmidt (1991) explica que junto al aducto, también es necesaria la asimilación (ing. intake); mediante educto el estudiante evidencia haber hecho un registro cognitivo (Myles, 2010). Según Doughty y Long (2005), ayudar a los aprendices (mediante procedimientos pedagógicos) a notar los “*elementos superficiales*” es una cuestión crucial.

#### **Autores que favorecen el registro cognitivo**

Varios autores (Tomlin & Villa, 1994; Robinson, 1995; Gass & Varonis, 1994; Swain, 2005; Mackey, 2006; Gass & Selinker, 1988; Sato & Lyster, 2012), en Peace (2019), se muestran favorables el fenómeno, al decir que el RC devenido uno de los constructos más importantes en las investigaciones sobre segundas lenguas, ofrecen al aprendiz la oportunidad de modificar su educto y reestructurar su interlengua y que conlleva conciencia; para que el aducto se registre y se mantenga en la memoria para su procesamiento posterior.

Otros autores (Phil, Jordan, Gass) en Robinson (2013), estiman necesario un esfuerzo cognitivo, atención enfocada y modos de aprendizaje explícitos para lograr altos niveles de competencia y precisión gramatical. Benati (2020) estima que sólo el aducto objeto de registro cognitivo y procesado está disponible para la adquisición, la adquisición de la L2 depende de la asimilación, no siéndole posible al aprendiz asimilar todo el aducto al que esté expuesto pues los humanos poseen capacidad limitada para procesar y almacenar información.

#### **Cuasi experimento realizado**

Durante el cuasi experimento se utilizaron diferentes tipos de aducto con la finalidad de estimular el uso de elementos insertados en los contenidos. Entre ellos aparece:

**Aducto Apercebido:** “*parte del lenguaje la que el alumno nota debido a algunas características reconocibles que están vinculadas a su conocimiento previo*” (Gass, en Leow, 2015, p. 92). El aducto se ofreció para



introducir formas lingüísticas de niveles superiores requeridos de conocimiento básico en el estudiante del Nivel A2. Con el fenómeno se intentaba que el aprendiz reconociera el vacío entre lo que conocía y lo que desconocía.

Ejemplo 1. Tras sistematizar el presente progresivo (Unidad 9), y evidenciar dominio de estudiante en la forma lingüística, se muestran textos con gerundio y participio con –ing, resaltando las diferencias con el progresivo, y se hace una breve aproximación de cómo ambos funcionaban, pero sin ejercitación alguna.

**Aducto Enriquecido:** *“estrategia pedagógica donde el aducto ofrecido al aprendiz se resalta para que algunas de sus características sean más sobresalientes y sean más identificables”*. (Smith, en Robinson, 2013, p. 313).

Ejemplo 2. Se ofrece contenido al estudiante (en lecturas y diálogos de las unidades de la 4 a la 10) resaltando conectores (nevertheless, however, in spite of, though) y colocaciones.

Con el aducto sólo se tuvo la intención de estimular al estudiante para que notase formas lingüísticas de interés insertados en alguna tarea, tal como sugiere Smith, en Robinson (2013). El aducto siempre es ofrecido de manera implícita, pues *“manipular explícitamente la conciencia del alumno – a través de la enseñanza basada en reglas o la corrección de errores – no es considerada necesaria o muy útil”* (Han, en Robinson, 2013, p. 314).

**Aducto Saturado:** *“intervención pedagógica donde el aprendiz se expone a múltiples ejemplos de la misma forma/estructura en el aducto”*. (Smith, en Robinson, 2013, p. 410). Mediante el aducto *“se induce la atención del aprendiz a proveer aprendizaje incidental... sin que parezca poco natural o interrumpa el trabajo en actividades basadas en el significado”* (White, en Robinson, 2013, p. 238).

Con la acción no se intentó resaltar o llamar la atención hacia alguna forma lingüística, sólo generar mayor exposición de alguna forma lingüística (sin interrumpir la comunicación) para propiciar un RC.

Ejemplo 3: se insertaron estructuras gramaticales y lexicales fijas en tareas comunicativas de diversas unidades, con el objetivo de hacer que el estudiante se percatara de esas formas mediante reiteradas exposiciones. En cada unidad impar después de la Unidad 3 (presente simple) se insertaron frases cortas (fundamentalmente colocaciones) en presente perfecto, ofreciéndose sólo atención al significado.

**Aducto Mejorado:** *“aducto escrito u oral en las que algunas cualidades de la L2 se resaltan; incrementando la frecuencia, o en el discurso mediante la acentuación o la entonación para resaltarlos”* (Richards & Schmidt, 2010, p. 198). Para Nassaji y Fotos (2016), este aducto es una técnica *“para llamar la atención hacia formas gramaticales... que, aunque... podría promover el registro cognitivo, por sí sola no podría generar aprendizaje. Por ello, para ser más efectivo, este requiere incluir formas más explícitas de mejoramiento”* (p. 57).

Ejemplo 4. El aducto se mejoró de dos formas: oral (énfasis, entonación y gestos) y visual del texto (pequeñas notas explicativas, dentro de un globo flotando). Se manipularon claves tipográficas (cambio de



fuente, aumento de tamaño de letra, subrayado, negritas, mayúsculas, y resaltando con colores) para aumentar la relevancia de formas gramaticales de interés.

Durante el cuasi experimento fue necesario incluir un aducto (no en el diseño inicial) surgido ante la necesidad de realizar aclaraciones sobre alguna forma lingüística incidentalmente introducida. **Aducto Modificado:** “*discurso adaptado o simplificado (mediante el uso de marcadores de comprensión, preguntas de aclaración o auto-repetición) para facilitar su comprensión*” (Richards & Schmidt, 2010, p. 372). Cuando el estudiante no comprendía algo se requería un nuevo aducto (previamente modificado). Filtrar el registro cognitivo se hizo necesario, pues tras un vacío de conocimiento se requiere nueva Atención-a-la-Forma.

### **La Atención-a-la-Forma en el cuasi experimento**

Las tareas comunicativas se insertaron en estructuras gramaticales o vocabulario específico con el objetivo de aumentar la frecuencia de las formas y hace que fuese relevante para el aprendiz. La visión sobre cómo tratar las formas lingüísticas se toma con antelación, por lo que cada aducto es un tipo proactivo e intensivo de Atención-a-la-Forma. Al ofrecerlos, ciertos tipos de aducto (Comprensible, del Instructor, Enriquecido, Estructurado, Instruccional, Modificado, no-interactivo, Saturado, Simplificado) devinieron Atención-a-la-Forma.

Mediante Atención-a-la-Forma se prestó más atención a aspectos en la Producción (oral y escrita) que aparecen asociadas a bandas en la escala de evaluación (Ajuste a la Tarea, a Rango Lexical, Rango Gramatical, Cohesión Coherencia y Mecánica). En contraste con la instrucción explícita en la que se fragmenta el contenido para el estudiante, con el registro cognitivo se logró que el aprendiz segmentara el aducto por sí mismo, simulando al proceso mental de segmentación que se realiza cuando se adquiere el idioma materno.

### **Registro Cognitivo intencionado durante el cuasi experimento**

Para la investigación se consultaron estudios de Ellis, et al. (2001), Gass et al., (2003), Lyster y Ranta (1997), Mackey (2006), Mackey et al. (2000), Shekary y Tahririan (2006), Lyster et al. (2013). Gass muestra evidencias de aprendizaje (lexicales y morfosintaxis). Shekary y Tahririan (2006) examinaron el vínculo entre registro cognitivo y adquisición de L2, analizando interacciones de texto con formas lingüística, con el fin de verificar si las formas lingüísticas podían ser adquiridas al ser resaltadas. Los resultados sugieren que se pueden recordar elementos lingüísticos en casi un 70,3%, en pruebas inmediatas posteriores y un 56,7% del tiempo en pruebas realizadas cierto tiempo después. Estos resultados concluyeron que el RC conduce a la adquisición.

Mackey (2006), en Schmidt (2012), utilizó diferentes medidores de registro cognitivo para verificar cuan apropiada era la retroalimentación para registrar cognitivamente las formas en contextos de L2 y para verificar una posible relación entre el registro cognitivo reportada por el estudiante y sus efectos para el aprendizaje.

Mediante los resultados “*los aprendices reportan más registro cognitivo cuando se les ofrece [Atención-a-la-Forma] y los que reportan más registro cognitivo se desarrollan más que los que reportan menos*” (p. 6).

Los resultados permiten conjeturar que un estudio más amplio, con objetivos concretos ofrecería altos resultados.

## Resultados y discusión

Para la validación se valoraron los resultados de los grupos de tercer año de la Facultad 3. El seguimiento se condujo durante los meses de septiembre a noviembre de 2022. El Grupo 1 (conformado por 21 estudiantes en el Nivel A2.1 de los grupos 4301, 4302) se utilizó como grupo de control, con un horario docente más favorable, y el Grupo 2 (con 22 estudiantes del mismo nivel de los grupos 4303, 4304) como el experimental. Al comenzar el semestre, se aplicó un diagnóstico en Producción Escrita a estudiantes de ambos grupos. Para el diagnóstico de salida se tomaron resultados de la segunda Prueba Parcial, en la semana 14 del semestre. Aunque el accionar del cuasi experimento se había enfocado descriptores que coinciden con tres en bandas de la escala de evaluación, para cuantificar los resultados finales se incluyeron las cinco bandas (adaptadas a escala de 100).

Desarrollo de la Semana 8 del curso se había realizado un corte de asistencia y evaluaciones (C2) y, como resultado, la matrícula total se redujo de 43 a 20 estudiantes. Ello introdujo variantes no esperadas o deseadas, aunque los resultados logrados tras el análisis con los estudiantes que quedaron fueron significativos.

Expresión escrita	Grupo 1(control)		Grupo 2(experimental)	
	Diagnóstico de entrada	Diagnóstico de salida	Diagnóstico de entrada	Diagnóstico de salida
Ajuste a la tarea	34,9	43,1	33,4	59,5
Rango gramatical	22,8	39	22,8	61,3
Rango del vocabulario	30,5	40,5	28,3	69,7
Cohesión y coherencia	27,6	39,8	20	66,4
Mecánica	37	44,6	35,9	62,2

Tabla 1. Resultados de la aplicación del cuasi experimento

Los resultados del cuasi experimento mostraron que la Atención-a-la-Forma con determinados tipos de aducto realmente logra generar un registro cognitivo suficientemente significativo como para que el estudiante muestre intentos y/o dominio de formas lingüísticas y de mecánica favorables para el desarrollo de la expresión escrita en inglés. Los porcentos muestran diferencias sustanciales en el promedio de las cinco bandas de un 18% entre el grupo experimental y el de control, aunque la atención de los autores se centró en sólo tres de ellas. La diferencia más baja en uno de las bandas fue de 13 puntos porcentuales mientras que la más alta fue de 27.

El cuasi experimento mostró que en la media hora de duración del examen escrita, el 37% de los estudiantes lograron utilizar formas lingüísticas de niveles superiores, tales como: dar razones (however, nevertheless, in spite of) para contrastar (though y although), colocaciones para orden narrativo (then, in the first place, lastly, as a summary, generally speaking), para establecer orden descriptivo (in front, right behind, at the bottom) entre los más relevantes; lo que constituye un indicio de registre cognitivo facilitador de competencias conscientes.

Un 31, 4% de los estudiantes produjo oraciones condicionales, tiempos perfectos o voz pasiva correctamente y un 47,8% intentó utilizar condicionales, tiempos perfectos, oraciones compuestas con who y where, o voz pasiva. Los 13 estudiantes presentados a certificar (65% de la matrícula final) lograron aprobar la escritura (100% de presentados): 5 lograron rango de A2+ y 7 de B1. Considerando que el cuasi experimento se centró sólo en 3 de las cinco bandas, los resultados finales deben considerarse muy alentadores para este tipo de acción.

## Conclusiones

El ofrecimiento de Atención-a-la-Forma de las formas lingüísticas menos complejas del Nivel B1 en estudiante del Nivel A2 logra generar cierto nivel de registro cognitivo en el estudiante.

La producción del estudiante del Nivel A2 se logra mejorar con la Atención-a-la-Forma incidental.

La evaluación final del estudiante del Nivel A2 se logra elevar al registrarse sostenidas evidencias de intentos de uso de formas lingüísticas superiores, así como un mejor uso de marcadores de mecánica.

## Referencias

- Benati, A. G. (2020). *“Key questions in language teaching. An introduction”*. CUP. London: UK.
- Diccionario Virtual Cervantes (20 de abril de 2023). Recuperado del [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aducto.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm)
- Doughty, K. J. y Long, M. H. (2005). *The Scope of Inquiry and Goals of SLA*. Blackwell Publishing: UK.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Applied Linguistics, Oxford University Press.
- Ellis, Rod, Helen Basturkmen & Shawn Loewen (2001). *Learner uptake in communicative ESL lessons*. Language Learning 51(2). 281–318.
- Gass, S. M. y Mackey, A. (Edi.). (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Routledge, Taylor & Francis, New York.
- Gass, S. M., Ildikó, S. & Sarah, L. (2003). *Differential effects of attention*. *Language Learning* .53(3). 497–545.
- Gass, S. M. y Selinker. (1988). *Second Language Acquisition*. Routledge, Taylor & Francis, New York.
- Hinkel, E. (Edi). (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II. ESL & Applied Linguistics Professional Series*. Routledge, Taylor & Francis, New York.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall. New York: USA.

- Leow, R. P. (2015). *Explicit Learning in the L2 Classroom. A Student-Centered Approach*. Routledge, Taylor & Francis: New York.
- Long, M. H. (1997). Focus on form in task-based language teaching. *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*, 179-192
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). *Corrective Feedback and Learner Uptake*. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. Cambridge University Press. London: UK.
- Lyster, Roy, Kazuya Saito & Masatoshi Sato. 2013. *Oral corrective feedback in second language classrooms*. *Language Teaching* 46(1). 1–40.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*. 27(3). 405–430.
- Mackey, Alison, Susan Gass & McDonough Kim (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition* 22(4). 471–497.
- Myles, F. The development of theories of second language acquisition. *Language Teaching*. (2010), 43:3, 320–332. Cambridge University Press. UK. Doi: 10.1017/S0261444810000078
- Nassaji H. y Fotos, S. (2016). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*. Routledge, Taylor & Francis, New York.
- Peace, M. M. (2019). *Noticing without Negotiation? What 12 Spanish learners report hearing in peer-produced language*. De Gruyter Mouton. San Antonio: Texas.
- Piccardo, E. y North, B. (2019). *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters: Bristol, UK.
- Richards, J. c. y Schmidt. R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson. London: UK.
- Robinson, P. (Edi.). (2013). *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. Routledge, New York: Taylor & Francis.
- Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, 6, 27.
- Schütz, R. E. (2019): Stephen Krashen's *Theory of Second Language Acquisition*. Recuperado el 10 de junio de 2020 de <https://www.sk.com.br/sk-krash-english.html>
- Shekary, M., & Tahririan, M. H. (2006). *Negotiation of meaning and noticing in text-based online chat*. *Modern Language Journal*, 90, 557–573.
- The Common European Framework in its political and educational context (2001). Modern Language Division. Council of Europe. Cambridge University Press. Recuperado de [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)