FACULTAT DE TRADUCCIÓ I D'INTERPRETACIÓ

GRAU EN Estudis d'Espanyol i Xinès: Llengua, Literatura i Cultura

TREBALL DE FI DE GRAU
Curs 2025-2026

Propuesta de una metodología de enseñanza basada en la simulación del mecanismo lingüístico de los modelos de IA generativa

Quan Tang

NIU 1601569

TUTOR
Xuehang Jin Wang

Barcelona, 29 de mayo de 2026

Universitat Autònoma de Barcelona

Páginas de créditos

Datos del TFG

Título: Propuesta de una metodología de enseñanza basada en la simulación del mecanismo lingüístico de los modelos de IA generativa

Autora: Quan Tang

Tutor: Xuehang Jin Wang

Centro: Universidad Autónoma de Barcelona

Estudio: Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura

Curso académico: 2025-2026

Palabras clave

Bloqueo expresivo, Ansiedad lingüística, Adquisición de segundas lenguas, IA generativa, Procesamiento predictivo

Resumen del TFG

Este Trabajo de Fin de Grado analiza el fenómeno del bloqueo expresivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, entendido como la dificultad para producir discurso oral pese a poseer conocimientos lingüísticos suficientes. A partir del estudio de la ansiedad lingüística y la carga cognitiva, se revisan críticamente algunas limitaciones del enfoque comunicativo tradicional y se propone una reinterpretación de la producción lingüística como proceso gradual de generación y ajuste. Sobre esta base, se plantea una propuesta metodológica inspirada en el funcionamiento de los modelos de IA generativa, orientada a favorecer la autonomía expresiva y reducir la presión asociada a la producción oral.

Dades del TFG

Títol: Proposta d'una metodologia d'ensenyament basada en la simulació del mecanisme lingüístic dels models d'IA generativa

Autora: Quan Tang

Tutor: Xuehang Jin Wang

Centre: Universitat Autònoma de Barcelona

Estudis: Grau en Estudis d'Espanyol i Xinès: Llengua, Literatura i Cultura

Curs acadèmic: 2025-2026

Palaules clau

Bloqueig expressiu, Ansietat lingüística, Adquisició de segones llengües, IA generativa, Processament predictiu

Resumen del TFG

Aquest Treball de Fi de Grau analitza el fenomen del bloqueig expressiu en l'aprenentatge de llengües estrangeres, entès com la dificultat per produir discurs oral tot i disposar de coneixements lingüístics suficients. A partir de l'estudi de l'ansietat lingüística i la càrrega cognitiva, es revisen críticament algunes limitacions de l'enfocament comunicatiu tradicional i es proposa una reinterpretació de la producció lingüística com un procés gradual de generació i ajustament. Sobre aquesta base, es planteja una proposta metodològica inspirada en el funcionament dels models d'IA generativa, orientada a afavorir l'autonomia expressiva de l'aprenent i a reduir la pressió associada a la producció oral.

BDFP's Data

Title: Proposal for a Teaching Methodology Based on the Simulation of the Linguistic Mechanism of Generative AI Models

Author: Quan Tang

Directed by: Xuehang Jin Wang

Centre: Autonomous University of Barcelona

Studies: Bachelor's Degree in Spanish and Chinese Studies: Language, Literature and Culture

Academic year: 2025-2026

Keywords

Expressive blockage, Language anxiety, Second language acquisition, Generative AI, Predictive processing

Abstract

This Final Degree Project examines the phenomenon of expressive blockage in foreign language learning, understood as the difficulty of producing oral discourse despite possessing sufficient linguistic knowledge. Drawing on research on language anxiety and cognitive load, the study critically reviews certain limitations of the traditional communicative approach and proposes a reinterpretation of language production as a gradual process of generation and adjustment. On this basis, a pedagogical proposal inspired by the functioning of generative AI models is presented, aimed at fostering learners' expressive autonomy and reducing the pressure associated with oral production.

Índice

1. Introducción 5
1.1 Contexto y motivación personal 5
1.2 Problema de los estudiantes con bloqueo expresivo 7
1.3 Hipótesis: una propuesta inspirada en la IA generativa 10
1.4 Delimitación del estudio y perfil del alumnado 11
2. Marco teórico 14
2.1 Características de los aprendices con dificultades expresivas 14
2.2 Limitaciones del enfoque comunicativo tradicional 19
2.3 Bases lingüísticas del funcionamiento de los modelos de IA 24
3. Diseño metodológico propuesto 31
3.1 Principios del sistema: predicción, reformulación, reentrenamiento 31
3.2 Actividades tipo: input, generación, revisión asistida, reescritura libre 37
3.3 Ejemplo práctico de una unidad didáctica 42
4. Aplicabilidad y beneficios potenciales 50
4.1 Reducción de la ansiedad por errores y perfeccionismo 50
4.2 Activación del "sentido de expresión" (sensación de producción) 52
4.3 Fortalecimiento de la autonomía expresiva 54
5. Conclusión y pasos siguientes 56
5.1 Valor del enfoque en contextos reales 56
5.2 Posibles mejoras y adaptaciones futuras 56
5.3 Limitaciones de la propuesta y condiciones de aplicación 57
6. Bibliografía 59

1. Introducción

1.1 Contexto y motivación personal

En los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, es frecuente observar que numerosos estudiantes, aun habiendo adquirido una base gramatical y léxica suficiente, experimentan dificultades significativas a la hora de expresarse oralmente de manera espontánea. Esta situación resulta especialmente visible en contextos educativos formales, donde la producción lingüística se desarrolla bajo condiciones de evaluación explícita o implícita, lo que tiende a intensificar la presión percibida por el aprendiz.

Desde la experiencia en el ámbito educativo y de aprendizaje de lenguas, se constata que estas dificultades no siempre están relacionadas con una falta objetiva de conocimientos lingüísticos. Por el contrario, muchos estudiantes manifiestan una clara discrepancia entre lo que son capaces de comprender o formular mentalmente y lo que finalmente consiguen verbalizar. Esta brecha entre competencia interna y producción efectiva suele ir acompañada de sensaciones de bloqueo, inseguridad y miedo a cometer errores, lo que conduce a una participación limitada o evitativa en actividades de expresión oral.

La literatura especializada ha señalado que la ansiedad asociada al aprendizaje de lenguas extranjeras constituye un fenómeno recurrente que afecta de manera directa a la producción lingüística, en particular en situaciones de comunicación oral (Horwitz et al., 1986). En este sentido, la dificultad para expresarse no puede entenderse únicamente como un problema técnico o cognitivo, sino como el resultado de una interacción compleja entre factores lingüísticos, emocionales y contextuales.

La motivación que da origen al presente trabajo surge, por tanto, de la necesidad de explorar enfoques pedagógicos que atiendan específicamente a este tipo de dificultades expresivas, prestando especial atención a los mecanismos que intervienen en la producción lingüística y a las condiciones que facilitan o inhiben la expresión. Partiendo de esta preocupación, se plantea la búsqueda de alternativas metodológicas que permitan

reducir el impacto de la ansiedad y favorecer una relación más fluida y segura del aprendiz con el proceso de producción lingüística.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, estas dificultades expresivas adquieren una relevancia particular, ya que la producción oral suele ocupar un lugar central tanto en los objetivos curriculares como en los criterios de evaluación. Sin embargo, en la práctica docente, la expresión oral continúa siendo uno de los ámbitos que genera mayor tensión y desigualdad entre los aprendices, especialmente en aquellos que presentan un perfil más reflexivo o perfeccionista.

La presión por producir en tiempo real, unida a la exposición pública inherente a muchas actividades orales en el aula, puede convertir la expresión lingüística en una experiencia percibida como amenazante. Como consecuencia, algunos estudiantes desarrollan estrategias de evitación que limitan su participación, no por falta de competencia, sino por la dificultad para gestionar el componente emocional asociado al acto de hablar en una lengua extranjera. Esta situación resulta especialmente problemática en niveles intermedios y avanzados, donde se espera del aprendiz una mayor fluidez y autonomía expresiva.

Desde una perspectiva pedagógica, la persistencia de estas dificultades plantea interrogantes sobre la adecuación de los enfoques tradicionales para atender a determinados perfiles de aprendices. En particular, surge la necesidad de reflexionar sobre cómo los entornos de aprendizaje y las dinámicas de aula influyen en la relación del estudiante con la producción lingüística, así como sobre qué condiciones pueden favorecer una experiencia de expresión más segura y progresiva. Estas cuestiones constituyen el punto de partida del presente trabajo y justifican la exploración de alternativas metodológicas orientadas a reducir la presión asociada a la producción oral y a facilitar el desarrollo de la competencia expresiva.

Asimismo, estas dificultades expresivas no solo afectan al rendimiento académico inmediato, sino que también influyen en la percepción que el aprendiz construye sobre su

propia competencia lingüística. Cuando la experiencia reiterada de bloqueo o inseguridad se prolonga en el tiempo, puede generar una relación distorsionada con la lengua objeto de aprendizaje, marcada por la anticipación del error y la autoevaluación negativa. De este modo, la expresión oral deja de ser percibida como una oportunidad de comunicación y pasa a entenderse como una situación de riesgo que conviene minimizar.

Esta dimensión subjetiva del aprendizaje resulta especialmente relevante en contextos educativos donde la interacción oral constituye un componente central del proceso formativo. Ignorar el impacto de estos factores puede conducir a propuestas pedagógicas que, aun siendo coherentes desde el punto de vista lingüístico, no logran responder a las necesidades reales de determinados perfiles de aprendices. Por ello, abordar las dificultades expresivas desde una perspectiva que integre tanto los mecanismos lingüísticos como las condiciones afectivas de la producción se presenta como un paso necesario para repensar las prácticas docentes y avanzar hacia modelos de enseñanza más inclusivos y eficaces.

1.2 Problema de los estudiantes con bloqueo expresivo

A pesar de disponer de conocimientos gramaticales y léxicos suficientes, numerosos estudiantes de lenguas extranjeras experimentan dificultades persistentes en el momento de expresarse oralmente de manera espontánea. Estas dificultades no se manifiestan necesariamente como una incapacidad para formular enunciados correctos, sino como una interrupción o inhibición del proceso de producción en situaciones comunicativas reales, fenómeno que en este trabajo se abordará bajo el término de bloqueo expresivo.

Desde una perspectiva psicolingüística y pedagógica, este bloqueo no puede interpretarse como un episodio aislado ni como una reacción puntual ante una tarea concreta. Por el contrario, suele configurarse como un patrón recurrente que se activa en contextos de aula caracterizados por la exposición pública, la presión temporal y la percepción de evaluación constante. En estos entornos, la atención del aprendiz tiende a desplazarse del contenido comunicativo hacia la forma lingüística y hacia la valoración externa de su desempeño, lo que interfiere con el uso espontáneo del lenguaje.

Horwitz et al. (1986) describen cómo, en el aula de lenguas extranjeras, los estudiantes ansiosos desarrollan una preocupación excesiva por sus supuestas deficiencias como hablantes, lo que afecta a su capacidad para concentrarse en la tarea comunicativa en sí. Esta focalización en el error y en la autoevaluación negativa contribuye a generar una sensación de falta de control sobre la propia producción lingüística, aumentando la probabilidad de bloqueo en el momento de hablar.

En este contexto, el bloqueo expresivo puede entenderse como el resultado de una dinámica circular: la experiencia de dificultad o fracaso en la producción oral refuerza la ansiedad del aprendiz, lo que a su vez incrementa la probabilidad de nuevas experiencias negativas. Con el tiempo, esta dinámica favorece la consolidación de expectativas de fracaso que se activan incluso antes de iniciar la producción, limitando la participación del estudiante y empobreciendo sus oportunidades de práctica comunicativa.

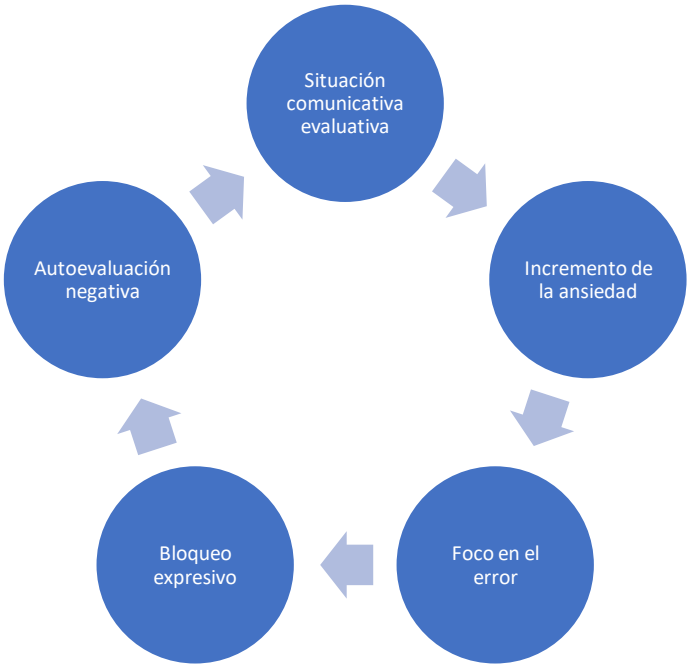

Figura 1. Dinámica circular del bloqueo expresivo. (Elaboración propia)

Como se observa en la Figura 1, esta dinámica circular tiende a retroalimentarse, de modo que la ansiedad inicial refuerza progresivamente las condiciones que favorecen el bloqueo expresivo. Los estudios empíricos han mostrado que esta dinámica se traduce en comportamientos observables en el aula. Onwuegbuzie et al. (1999) señalan que los

aprendices con mayores niveles de ansiedad tienden a adoptar estrategias de evitación, tales como reducir voluntariamente sus intervenciones orales, recurrir a respuestas mínimas o evitar situaciones que impliquen una exposición prolongada ante el grupo. Estas conductas no reflejan necesariamente una falta de motivación, sino un intento de protegerse frente a experiencias percibidas como emocionalmente amenazantes.

Asimismo, Onwuegbuzie et al. (1999) subrayan que la ansiedad se relaciona estrechamente con una autoevaluación negativa persistente del propio rendimiento lingüístico. Esta percepción de incompetencia no solo afecta a la actuación inmediata del aprendiz, sino que influye en sus decisiones a medio y largo plazo, condicionando su grado de implicación en actividades de producción oral y reforzando la estabilidad del bloqueo expresivo como rasgo de su experiencia de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el bloqueo expresivo no debe ser concebido como un déficit individual ni como una falta de esfuerzo por parte del estudiante, sino como un fenómeno emergente de la interacción entre factores afectivos, cognitivos y contextuales. Las condiciones pedagógicas del aula —incluida la forma en que se organiza la interacción, se gestiona el error y se plantea la evaluación— desempeñan un papel determinante en la intensificación o atenuación de este problema.

Reconocer el bloqueo expresivo como un problema de naturaleza estructural y pedagógica resulta fundamental para replantear las estrategias de enseñanza de la expresión oral. Este reconocimiento permite desplazar el foco desde la corrección formal del producto lingüístico hacia el proceso de producción y hacia las condiciones que facilitan una relación más segura y progresiva del aprendiz con el uso de la lengua extranjera, cuestión que se desarrollará en los apartados teóricos y metodológicos posteriores.

1.3 Hipótesis: una propuesta inspirada en la IA generativa

A partir del análisis del bloqueo expresivo desarrollado en los apartados anteriores, se plantea la necesidad de explorar enfoques metodológicos que intervengan directamente en las condiciones en las que se produce la expresión lingüística. En particular, se parte de la hipótesis de que una modificación controlada del proceso de producción puede contribuir a reducir la ansiedad asociada a la expresión oral y a facilitar una relación más fluida del aprendiz con el uso de la lengua extranjera. Esta propuesta tiene como objetivo principal romper la dinámica circular de retroalimentación negativa descrita en la Figura 1.

La presente investigación propone como hipótesis principal que un enfoque de enseñanza basado en la simulación de determinados mecanismos lingüísticos propios de los modelos de IA generativa puede favorecer la activación de la producción lingüística en aprendices con dificultades expresivas. Esta hipótesis no se apoya en la sustitución del aprendiz por sistemas automáticos de generación, sino en la utilización pedagógica de procesos como la predicción, la reformulación y la reescritura progresiva como herramientas de apoyo al desarrollo de la expresión. En lugar de exigir un producto final perfecto de forma inmediata, este enfoque fomenta una generación iterativa del discurso, de forma análoga a los procesos de producción progresiva observables en los modelos de IA generativa.

La simulación de dichos mecanismos permitiría desplazar el foco del aprendiz desde la corrección inmediata del producto lingüístico hacia el proceso de construcción del discurso. Al reducir la presión asociada a la producción espontánea y al error, se crearían condiciones pedagógicas caracterizadas por una menor presión evaluativa, más favorables para la experimentación lingüística. Como se ilustra en la Figura 2, este modelo de producción guiada permite desplazar el foco del aprendiz desde la corrección inmediata del producto hacia un proceso progresivo de construcción de la expresión.

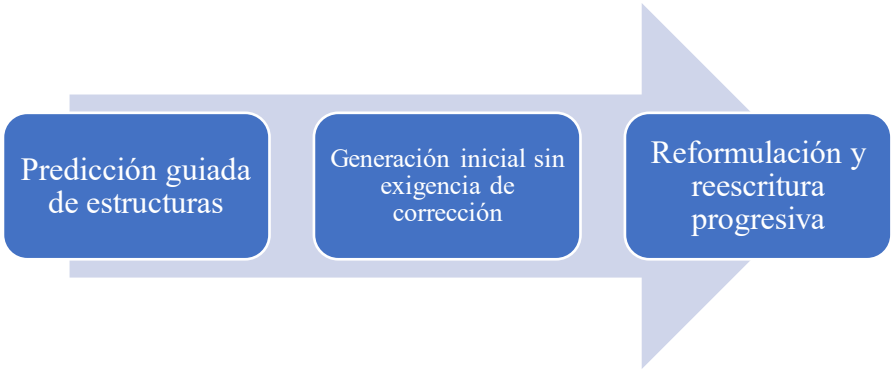

Figura 2. Modelo de producción lingüística guiada inspirado en mecanismos de la IA generativa. (Elaboración propia)

Además, este tipo de enfoque puede favorecer una percepción más gradual y controlada de la producción lingüística, en la medida en que el aprendiz interactúa con fragmentos parciales de discurso, versiones alternativas y reformulaciones guiadas. Esta interacción progresiva permitiría reforzar la sensación de control sobre la propia producción, aspecto especialmente relevante en perfiles de aprendices caracterizados por una alta autoexigencia y una tendencia al perfeccionismo.

Por todo ello, la hipótesis que guía este trabajo sostiene que la integración pedagógica de un modelo de producción inspirado en los mecanismos de la IA generativa puede contribuir no solo a la reducción de la ansiedad asociada a la expresión oral, sino también al fortalecimiento de la autonomía expresiva del aprendiz. Esta propuesta será desarrollada y concretada en los apartados metodológicos posteriores, donde se describirá el diseño del sistema basado en tres ejes operativos: la predicción de estructuras, la reformulación guiada y el reajuste progresivo de las rutinas expresivas.

1.4 Delimitación del estudio y perfil del alumnado

El presente trabajo se concibe como una propuesta de carácter pedagógico y exploratorio, cuyo objetivo principal es analizar la viabilidad de una metodología de enseñanza orientada a reducir el bloqueo expresivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El alcance del estudio se delimita de forma explícita con el fin de evitar generalizaciones excesivas y de situar la propuesta en un marco de aplicación concreto y realista.

En primer lugar, esta investigación se centra en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos educativos formales, con especial atención a la enseñanza de lenguas a adolescentes y adultos. No se aborda el ámbito de la adquisición temprana ni la enseñanza dirigida a niños, dado que los procesos afectivos, cognitivos y metacognitivos implicados en la producción lingüística presentan características significativamente distintas en dichas etapas. El foco se sitúa, por tanto, en aprendices que ya disponen de una competencia lingüística básica o intermedia y que, aun así, manifiestan dificultades persistentes en la expresión oral.

Asimismo, el estudio se dirige prioritariamente a perfiles de aprendices que presentan rasgos como una elevada autoexigencia, una marcada sensibilidad al error o una tendencia al perfeccionismo, factores que, como se ha señalado en los apartados anteriores, pueden intensificar la ansiedad asociada a la producción lingüística. No se pretende describir un perfil clínico ni abordar trastornos psicológicos específicos, sino analizar dificultades expresivas habituales en contextos educativos ordinarios, derivadas de la interacción entre las condiciones pedagógicas del aula y la experiencia subjetiva del aprendiz.

Con el fin de sintetizar las principales características del alumnado al que se dirige la propuesta metodológica, la Tabla 1 recoge de forma esquemática los rasgos más relevantes del perfil considerado en este estudio.

Tabla 1. Perfil general del alumnado destinatario de la propuesta metodológica. (Elaboración propia)

Dimensión	**Población / Ámbito**
Rango de edad	Adolescentes y adultos (aprendizaje formal)
Nivel lingüístico	Intermedio (B1–B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas — MCER)
Perfil psicológico	Estudiantes con perfeccionismo inhibitorio y alta monitorización
Contexto educativo	Instituciones regladas (Educación Secundaria, Universidad y Escuela Oficial de Idiomas — EOI)
Objetivo pedagógico	Reducción de la ansiedad y mejora de la fluidez en el proceso de generación discursiva

En cuanto al marco institucional, la propuesta metodológica se concibe para su aplicación en contextos de enseñanza reglada, tales como cursos de lengua en educación secundaria, enseñanza universitaria o programas de formación lingüística para adultos. No se contempla, en esta fase del trabajo, la adaptación del modelo a entornos de aprendizaje completamente autónomos o informales, ni su implementación en contextos de inmersión total fuera del aula, dado que dichas situaciones implicarían dinámicas pedagógicas y objetivos distintos a los aquí considerados.

Por último, conviene señalar que este estudio no tiene como objetivo evaluar empíricamente el impacto de herramientas de IA generativa en el aula ni analizar el rendimiento técnico de dichos sistemas. La atención se centra exclusivamente en la simulación pedagógica de determinados mecanismos de producción lingüística inspirados en estos modelos, entendidos como un marco conceptual para el diseño de actividades didácticas. La validación empírica a gran escala y la comparación cuantitativa con otros enfoques metodológicos quedan fuera del alcance del presente trabajo y se plantean como posibles líneas de investigación futura.

Estas delimitaciones permiten situar la propuesta en un marco de aplicación concreto y coherente con los objetivos del estudio, al tiempo que facilitan una lectura clara de los resultados y conclusiones que se derivan del análisis metodológico desarrollado en los capítulos posteriores.

2. Marco teórico

2.1 Características de los aprendices con dificultades expresivas

En este trabajo, el bloqueo expresivo se considera una manifestación central dentro de un conjunto más amplio de dificultades expresivas, que incluye factores afectivos, cognitivos y contextuales que condicionan la producción oral. El objetivo de este apartado es caracterizar de manera sistemática a este tipo de alumnado, atendiendo a los factores afectivos, cognitivos y contextuales que intervienen en la aparición y mantenimiento del bloqueo expresivo. Esta caracterización resulta fundamental no solo para precisar el problema pedagógico abordado, sino también para justificar la necesidad de una intervención metodológica centrada en el proceso de producción y no exclusivamente en el producto lingüístico final.

En el aula de lenguas extranjeras, las dificultades para expresarse oralmente suelen interpretarse de forma inmediata como una consecuencia directa de la falta de competencia lingüística. Sin embargo, numerosos estudios han mostrado que esta explicación resulta insuficiente para describir una parte significativa de los problemas observados en la producción oral. En muchos casos, los aprendices son capaces de comprender textos orales complejos, de formular por escrito ideas elaboradas o de preparar intervenciones con un grado de corrección notable, pero experimentan bloqueos, vacilaciones prolongadas o silencios cuando se enfrentan a situaciones de comunicación espontánea. Esta discrepancia entre competencia disponible y rendimiento efectivo sugiere que el problema no reside únicamente en la posesión de conocimientos, sino en la activación de dichos conocimientos bajo condiciones específicas de presión comunicativa.

Desde esta perspectiva, el término aprendices con dificultades expresivas se emplea en este trabajo en un sentido funcional y pedagógico. Se refiere a estudiantes que presentan una dificultad persistente para movilizar sus recursos lingüísticos en tiempo real, especialmente en contextos de aula que implican exposición pública, evaluación implícita o exigencia de fluidez inmediata. Estas dificultades no se manifiestan de forma aislada ni ocasional, sino como patrones recurrentes que condicionan la participación oral y la

experiencia global de aprendizaje. En consecuencia, su análisis requiere una aproximación que integre dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales, así como su interacción con el diseño pedagógico del aula.

Uno de los factores más estrechamente vinculados a este perfil es la ansiedad asociada al uso de la lengua extranjera. Horwitz et al. (1986) conceptualizan la ansiedad lingüística como un constructo específico del aprendizaje de lenguas en contextos educativos, relacionado con un conjunto de autopercepciones, creencias y reacciones emocionales que se activan ante la exigencia de comunicar en una lengua no materna. Según estos autores, la ansiedad en el aula de lengua se articula en torno a la aprensión comunicativa, la ansiedad ante exámenes y el miedo a la evaluación negativa, tres dimensiones que convergen de manera particularmente intensa en la producción oral. Hablar en una lengua extranjera implica no solo un esfuerzo lingüístico, sino también una exposición inmediata ante el grupo y una percepción constante de juicio, lo que convierte la expresión oral en una de las actividades más vulnerables desde el punto de vista afectivo.

En aprendices con dificultades expresivas, la ansiedad no actúa únicamente como una reacción puntual ante determinadas tareas, sino que tiende a estructurar la relación del estudiante con la producción oral. La sensibilidad al error adquiere un peso central: el error deja de ser interpretado como una parte natural del proceso de aprendizaje y pasa a percibirse como un indicador de incompetencia o como un fracaso evaluativo. Este fenómeno resulta especialmente visible en perfiles con alta autoexigencia o tendencia al perfeccionismo, para quienes la producción oral se convierte en una situación de riesgo que conviene minimizar. En estos casos, el objetivo implícito del aprendiz no es comunicar de manera eficaz, sino evitar cometer errores visibles, lo que incrementa la probabilidad de bloqueo y reduce la disposición a participar.

La dimensión afectiva se encuentra estrechamente relacionada con procesos cognitivos que intervienen en la producción oral. Hablar en una lengua extranjera exige coordinar múltiples operaciones en tiempo real: planificación conceptual, selección léxica, construcción sintáctica, control fonético y gestión pragmática de la interacción. Cuando

el aprendiz se encuentra bajo presión afectiva, una parte significativa de los recursos atencionales se desvía hacia la vigilancia de la forma lingüística, dando lugar a lo que puede describirse como una monitorización excesiva. Esta monitorización se manifiesta en conductas como detenerse repetidamente para buscar la forma "correcta", autocorregirse de manera constante o reformular mentalmente antes de atreverse a hablar. El resultado no suele ser un aumento de la precisión, sino una ralentización del discurso, una fragmentación de la producción y una mayor probabilidad de interrupciones y silencios.

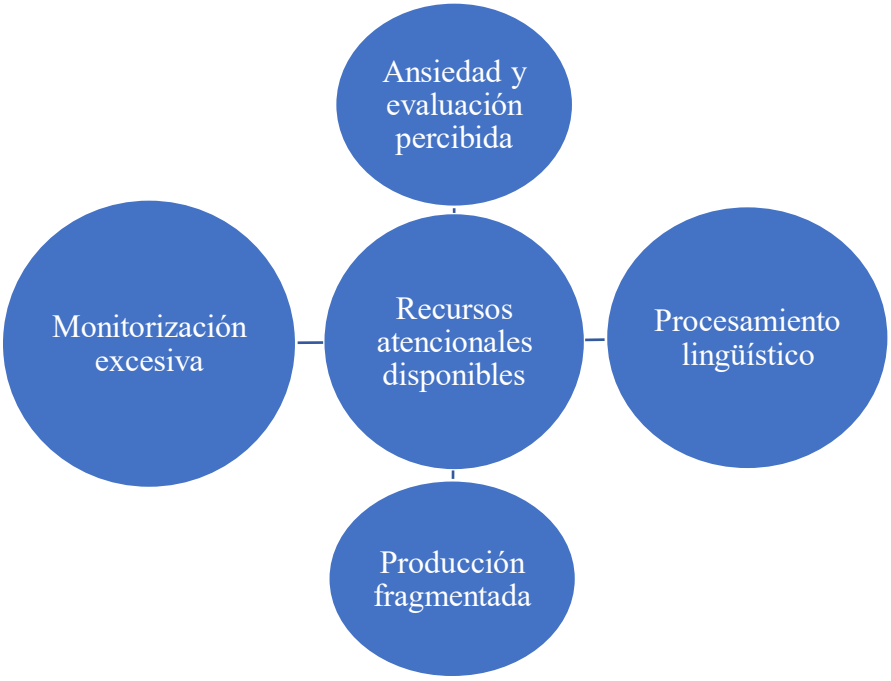

Figura 3. Distribución de los recursos atencionales durante la producción oral bajo ansiedad. (Elaboración propia)

Como se representa de forma esquemática en la Figura 3, la activación de la ansiedad y de los mecanismos de monitorización excesiva reduce los recursos cognitivos disponibles para la producción fluida, lo que incrementa la probabilidad de bloqueos y detenciones durante el habla. En este contexto, la atención del aprendiz se desplaza desde el contenido comunicativo hacia el control formal del discurso, generando una sobrecarga cognitiva que dificulta la continuidad y espontaneidad de la expresión oral.

Este fenómeno puede analizarse a la luz de la relación entre atención a la forma y comunicación. Desde una perspectiva de adquisición de segundas lenguas, Ellis (2014a)

señala que el aprendizaje se ve favorecido cuando la atención a la forma se integra de manera flexible en el uso comunicativo, en lugar de imponerse como condición previa a la producción. Este enfoque, conocido como *focus on form*, se refiere a una orientación puntual de la atención del aprendiz hacia aspectos lingüísticos relevantes sin interrumpir el flujo comunicativo. Para los aprendices con dificultades expresivas, esta distinción resulta crucial: cuando el aula induce una atención rígida e inmediata a la corrección formal, especialmente en contextos evaluativos, la producción oral tiende a percibirse como una prueba constante de competencia, lo que intensifica la monitorización y refuerza los bloqueos.

La relación entre corrección, fluidez y carga cognitiva adquiere aquí una dimensión pedagógica central. En perfiles con alta sensibilidad al error, la exigencia de producir enunciados correctos desde el primer intento puede funcionar como un filtro que impide el inicio mismo de la producción. Antes de hablar, el aprendiz evalúa posibles errores, anticipa consecuencias negativas y pierde el hilo del mensaje que desea transmitir. En consecuencia, el problema no se resuelve únicamente aumentando el input o practicando estructuras aisladas, sino interviniendo en la manera en que se distribuye la atención entre significado y forma durante la producción oral.

Junto a la ansiedad y la monitorización, la autopercepción de competencia desempeña un papel determinante en el comportamiento comunicativo del aprendiz. Liu (2013) muestra que la ansiedad en lengua extranjera y la competencia percibida influyen de manera significativa en el uso de estrategias de aprendizaje, siendo la percepción de competencia un predictor especialmente relevante del comportamiento estratégico. Cuando el aprendiz se percibe como poco competente —independientemente de su nivel objetivo—, tenderá a adoptar estrategias defensivas orientadas a minimizar la exposición, como reducir la participación oral, limitar la complejidad de los enunciados o evitar tareas que exijan improvisación.

Estas dimensiones afectivas y cognitivas se proyectan en una serie de comportamientos observables en el aula que caracterizan de manera clara a los aprendices con dificultades

expresivas. Entre las manifestaciones más frecuentes se encuentra la evitación de la participación oral, que puede adoptar formas diversas: desde la negativa explícita a intervenir hasta la adopción de una actitud pasiva que limita la iniciativa comunicativa. Asimismo, es habitual el uso de respuestas mínimas o altamente estereotipadas, así como una dependencia excesiva de apoyos externos y una autocorrección reiterada que fragmenta el discurso.

Tabla 2. Manifestaciones conductuales de las dificultades expresivas en el aula. (Elaboración propia)

Dimensión	Manifestaciones observables	Función adaptativa
Evitación	Reducción de la participación oral, silencios prolongados, actitud pasiva	Autoprotección frente a la exposición pública
Simplificación	Uso de fórmulas fijas, respuestas muy breves	Reducción de la carga cognitiva
Dependencia externa	Uso constante de notas y búsqueda de confirmación docente	Aumento del control percibido
Monitorización excesiva	Detenciones frecuentes y autocorrección reiterada	Prevención de la evaluación negativa

Como se observa en la Tabla 2, estas conductas cumplen una función adaptativa inmediata para el aprendiz, al reducir el malestar asociado a la producción oral. No obstante, a medio y largo plazo generan un coste pedagógico significativo, ya que limitan las oportunidades de práctica comunicativa real y refuerzan la asociación entre expresión oral y experiencia negativa.

La caracterización de este perfil no puede desligarse del contexto pedagógico en el que se desarrolla la interacción. El diseño de las tareas, la gestión del error y el grado de presión evaluativa influyen de manera decisiva en la activación o atenuación de los mecanismos descritos. Cuando la producción oral se asocia estrechamente a la calificación o a la corrección inmediata y pública, los aprendices con dificultades expresivas tienden a intensificar la monitorización y la evitación. Por el contrario, los

entornos que proporcionan espacios de práctica con menor presión evaluativa, sin renunciar a objetivos formativos claros, aumentan la probabilidad de que el aprendiz experimente la expresión oral como un proceso de ensayo y ajuste.

En síntesis, los aprendices con dificultades expresivas se caracterizan por una combinación de factores afectivos, cognitivos y contextuales que interactúan de manera dinámica. Reconocer esta complejidad permite desplazar la atención desde una interpretación deficitista del estudiante hacia una reflexión sobre las condiciones de producción lingüística que ofrece el aula. Esta caracterización fundamenta la necesidad de diseñar intervenciones metodológicas orientadas a modificar el proceso de producción, redistribuir la atención entre significado y forma y reforzar la sensación de control del aprendiz, aspectos que se desarrollarán en los capítulos siguientes.

2.2 Limitaciones del enfoque comunicativo tradicional

El desarrollo de la competencia comunicativa ha constituido uno de los objetivos centrales de la enseñanza de lenguas extranjeras contemporánea. El denominado enfoque comunicativo surge precisamente como respuesta a modelos anteriores centrados en la memorización de estructuras gramaticales aisladas, proponiendo que el aprendizaje lingüístico debe producirse a través del uso significativo del lenguaje en contextos de interacción. Bajo este paradigma, la participación oral frecuente y la negociación de significado se consideran condiciones fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Sin embargo, aunque este enfoque ha supuesto avances pedagógicos significativos, diversos estudios han señalado que sus principios no siempre se ajustan a las condiciones cognitivas y afectivas reales bajo las cuales tiene lugar la producción lingüística en el aula (MacIntyre y Gardner, 1994; Skehan, 1998; Young, 1991). En particular, cuando se analizan los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de la ansiedad lingüística y la carga cognitiva, emergen una serie de tensiones estructurales que permiten reconsiderar críticamente algunos de sus supuestos fundamentales.

Uno de los aspectos más relevantes en este sentido es el papel de los factores afectivos en la adquisición lingüística. La hipótesis del filtro afectivo propone que variables como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad influyen directamente en la capacidad del aprendiz para aprovechar el *input* lingüístico disponible. Cuando la ansiedad es elevada, el *input* comprensible puede no llegar a integrarse en los mecanismos de adquisición, aun cuando el estudiante sea capaz de comprender el mensaje desde un punto de vista consciente. De acuerdo con Krashen (1982), este filtro actúa como un bloqueador mental que impide que el "*Language Acquisition Device*" (LAD) procese la información, lo que implica que incluso un entorno rico en estímulos comunicativos resulta inútil si el estado emocional del aprendiz no es óptimo.

Según esta visión, el aula de lengua extranjera solo favorece la adquisición en la medida en que mantiene un nivel bajo de presión emocional. Krashen (1982) señala explícitamente que uno de los principios pedagógicos fundamentales consiste en evitar colocar al estudiante 'a la defensiva', ya que la corrección excesiva o la exigencia prematura de producción oral tienden a elevar el filtro afectivo y dificultar el aprendizaje. Esta actitud defensiva se manifiesta en lo que Krashen (1982) denomina el *Monitor over-user*, un perfil de estudiante que está tan preocupado por la exactitud gramatical que su fluidez se ve reducida a cero, transformando el acto comunicativo en un ejercicio de introspección gramatical que dificulta o paraliza la comunicación espontánea.

Este planteamiento introduce una primera tensión con ciertas prácticas asociadas al enfoque comunicativo. Aunque este promueve la interacción oral desde etapas tempranas, la exigencia de participación inmediata puede generar precisamente las condiciones emocionales que obstaculizan la adquisición. La producción oral deja entonces de funcionar como espacio de exploración lingüística y pasa a percibirse como una prueba constante de competencia.

Las investigaciones sobre ansiedad en el aula refuerzan esta interpretación. Diversos estudios muestran que las actividades que implican hablar delante del grupo, responder espontáneamente o realizar presentaciones orales constituyen algunas de las situaciones

más generadoras de ansiedad para los aprendices (Young, 1991; MacIntyre y Gardner, 1994). Más de la mitad de los estudiantes analizados reportan este tipo de tareas como las más estresantes dentro del aprendizaje lingüístico, especialmente cuando existe evaluación explícita o implícita. Young (1991) destaca que la ansiedad ante la comunicación oral es el componente más persistente y debilitante, afectando no solo a la disposición a hablar, sino también a la capacidad de procesar y recuperar información en tiempo real.

Estos resultados sugieren que la ansiedad no debe interpretarse únicamente como una característica individual del estudiante, sino también como un producto de determinadas configuraciones metodológicas. De hecho, algunos autores plantean que la ansiedad lingüística puede emerger progresivamente como consecuencia de experiencias educativas reiteradas, lo que implica que el problema puede residir parcialmente en la organización pedagógica del aprendizaje más que en el aprendiz mismo. MacIntyre y Gardner sostienen que la ansiedad interfiere en los tres estadios del aprendizaje (MacIntyre y Gardner, 1994): ingreso (*input*), procesamiento y egreso (*output*), lo que significa que un alumno ansioso necesita más tiempo y más repeticiones para lograr los mismos resultados que un alumno relajado, una realidad que el enfoque comunicativo, con su énfasis en la espontaneidad, suele pasar por alto.

Desde un punto de vista cognitivo, esta situación puede explicarse por la competencia limitada de los recursos atencionales disponibles durante la producción lingüística. La interacción oral exige la coordinación simultánea de múltiples procesos: planificación conceptual, selección léxica, control gramatical, monitorización del error y gestión social de la interacción. Cuando la ansiedad incrementa la autoevaluación interna, parte de estos recursos se desvía hacia el control del rendimiento, reduciendo la fluidez del discurso y aumentando la probabilidad de interrupciones o silencios.

La investigación psicocognitiva sobre tareas comunicativas muestra que la planificación y la disponibilidad de tiempo influyen significativamente en la fluidez y complejidad del discurso producido. Estudios experimentales indican que la falta de planificación

incrementa las pausas y el silencio, mientras que el aumento de demandas cognitivas obliga a los aprendices a priorizar ciertos objetivos lingüísticos en detrimento de otros, evidenciando la existencia de un sistema atencional limitado. Skehan (1998) argumenta que los aprendices poseen una capacidad de procesamiento limitada, y cuando se enfrentan a tareas comunicativas pesadas sin preparación, se ven obligados a realizar un "*trade-off*" (compensación): si buscan precisión, pierden fluidez; si buscan fluidez, pierden precisión.

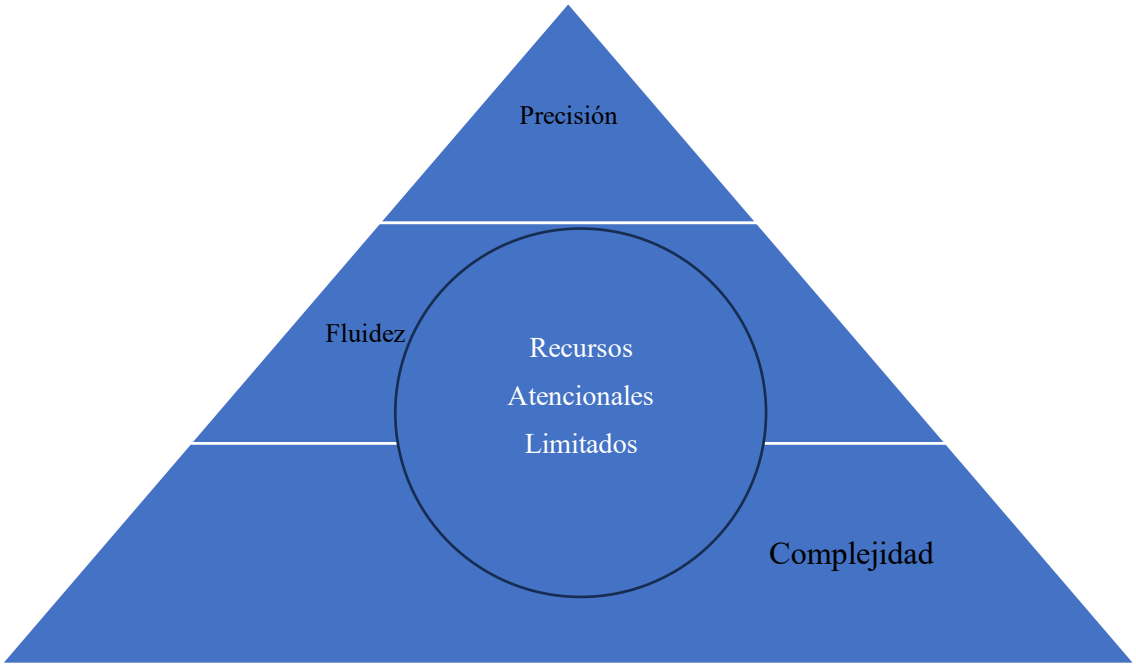

Figura 4. Modelo de competencia por recursos cognitivos en la producción oral (adaptado de Skehan, 1998).

Como se representa en la Figura 4, el centro del sistema de producción no es una regla gramatical, sino un depósito finito de recursos atencionales. Según el modelo de Skehan (1998), estos recursos deben dividirse entre la búsqueda de precisión, la fluidez del habla y la complejidad estructural. Para el aprendiz perfeccionista, el círculo central está permanentemente amenazado: al intentar expandir el área de Precisión, se produce una contracción inmediata en la Fluidez, lo que explica la parálisis observada en el enfoque comunicativo tradicional.

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, este hallazgo permite cuestionar que la comunicación espontánea constituye siempre el entorno óptimo para el aprendizaje. En situaciones de alta presión temporal, los aprendices tienden a recurrir a formas lingüísticas seguras o simplificadas, reduciendo la complejidad estructural de su producción con el fin de mantener la interacción. Otro supuesto central del enfoque comunicativo es que la producción frecuente favorece automáticamente el aprendizaje lingüístico. No obstante, el análisis empírico del *output* comprensible introduce importantes matices. Diversos estudios sobre output comprensible señalan que, incluso en actividades diseñadas específicamente para promover la negociación de significado, las modificaciones reales del discurso producido por los estudiantes son relativamente escasas (Swain, 1985; Pica, 1994). En interacciones controladas, las reformulaciones significativas aparecen aproximadamente una vez cada varios minutos, y no existe evidencia clara de que dichas modificaciones conduzcan necesariamente a mejoras duraderas en la precisión lingüística.

Asimismo, investigaciones sobre retroalimentación docente revelan que, aunque los profesores proporcionan corrección en una proporción considerable de errores, solo una pequeña parte de estas intervenciones conduce a una reparación efectiva por parte del estudiante. Lyster y Ranta (1997), en sus estudios sobre la interacción en el aula, descubrieron que el "*recast*" (la corrección implícita) es la técnica más usada por los profesores, pero la menos efectiva para generar un cambio real en el conocimiento del alumno, lo que implica que la simple exposición a correcciones dentro de la interacción comunicativa no garantiza procesos de adquisición profundos.

En este contexto, la corrección del error adquiere un papel ambiguo. Si bien los estudiantes reconocen la utilidad de recibir retroalimentación, la ansiedad generada depende en gran medida de cómo y cuándo se produce dicha corrección. La evidencia sugiere que no es la existencia del error lo que genera ansiedad, sino su tratamiento dentro de situaciones evaluativas públicas (Young, 1991). Seedhouse (1997) refuerza esta idea al señalar que la organización de la reparación en el aula a menudo sigue una lógica de "evaluación" más que de "comunicación", lo que refuerza la identidad del alumno como "alguien que falla" en lugar de "alguien que comunica".

Considerados conjuntamente, estos resultados permiten replantear críticamente algunos principios operativos del enfoque comunicativo tradicional. El problema no reside en su objetivo —la comunicación significativa— sino en la suposición de que la producción inmediata constituye siempre el mejor punto de partida pedagógico. Para determinados perfiles de aprendices, especialmente aquellos con alta sensibilidad al error o tendencias perfeccionistas, la exigencia de producción espontánea puede activar mecanismos afectivos y cognitivos que dificultan precisamente la participación comunicativa que el enfoque pretende fomentar. Si se analiza el proceso desde una lógica cercana al pensamiento de primeros principios, se observa que el sistema de enseñanza actual está intentando forzar un "egreso" (habla) sin haber estabilizado el "procesamiento" interno mediante entornos de baja presión.

De este modo, la dificultad expresiva observada en muchos estudiantes puede interpretarse no como ausencia de competencia lingüística, sino como una desalineación entre las condiciones pedagógicas de producción y los procesos cognitivos que permiten la generación progresiva del discurso. Esta reinterpretación abre la posibilidad de explorar modelos alternativos que mantengan la finalidad comunicativa, pero reorganizando el proceso de producción lingüística desde sus condiciones de activación, cuestión que será desarrollada en los apartados siguientes a través de la simulación de mecanismos propios de la IA generativa.

2.3 Bases lingüísticas del funcionamiento de los modelos de IA

El desarrollo reciente de los modelos de inteligencia artificial generativa ha generado un renovado interés por la naturaleza lingüística del proceso de generación del lenguaje. Aunque estos sistemas pertenecen al ámbito tecnológico, su funcionamiento plantea cuestiones profundamente lingüísticas relacionadas con la representación del conocimiento, la organización de las regularidades del lenguaje y los mecanismos mediante los cuales se produce una secuencia discursiva coherente. En consecuencia, analizar las bases lingüísticas que permiten comprender su funcionamiento no implica describir su arquitectura informática, sino examinar qué concepciones del lenguaje hacen

posible que un sistema pueda producir enunciados plausibles desde el punto de vista lingüístico.

Durante gran parte del siglo XX, la lingüística teórica tendió a concebir la competencia lingüística como un sistema abstracto de reglas independientes del uso. Sin embargo, enfoques más recientes dentro de la adquisición de segundas lenguas y la lingüística cognitiva han desplazado progresivamente la atención hacia modelos basados en el uso, donde el conocimiento lingüístico emerge de la experiencia acumulada con el lenguaje. Bajo esta premisa, el lenguaje no se adquiere exclusivamente mediante la internalización explícita de reglas, sino a través de la sensibilidad progresiva a patrones estadísticos presentes en el input.

Ellis (2002) demuestra que la frecuencia de aparición de formas lingüísticas influye directamente en el procesamiento y en la accesibilidad cognitiva de estructuras gramaticales, fenómeno conocido como *frequency effects*. Según este autor, los aprendices desarrollan representaciones lingüísticas graduales basadas en la repetición y en la probabilidad de coocurrencia entre elementos lingüísticos, lo que implica que la gramática emerge del uso reiterado más que de la aplicación consciente de reglas abstractas (Ellis, 2002). Esta perspectiva introduce una concepción probabilística del lenguaje que resulta fundamental para comprender el funcionamiento de los modelos generativos: la plausibilidad lingüística depende en gran medida de la regularidad estadística observada en el uso previo.

En trabajos posteriores, Ellis amplía esta idea proponiendo que los aprendices funcionan como "estadísticos intuitivos", capaces de detectar dependencias probabilísticas entre formas y significados mediante procesos de aprendizaje implícito. Este aprendizaje, descrito como *contingency learning*, permite que el sistema cognitivo ajuste continuamente sus expectativas lingüísticas en función de la experiencia acumulada (Ellis, 2006). Desde este punto de vista, producir lenguaje implica anticipar continuaciones probables basadas en patrones previamente internalizados.

Este principio constituye una convergencia conceptual significativa con el funcionamiento de los modelos de lenguaje basados en IA. Dichos sistemas generan texto estimando probabilidades condicionales a partir de grandes cantidades de datos lingüísticos. Aunque el mecanismo computacional difiere del aprendizaje humano, ambos procesos comparten una lógica descriptiva común: la generación lingüística se apoya en regularidades distribucionales y en la anticipación probabilística de estructuras plausibles.

No obstante, la explicación lingüística del fenómeno no puede reducirse únicamente a la frecuencia léxica. La lingüística cognitiva ha mostrado que el conocimiento lingüístico se organiza en unidades más complejas que la palabra individual. La Gramática de Construcciones propone que la lengua está compuesta por emparejamientos convencionales entre forma y significado que abarcan desde expresiones fijas hasta esquemas sintácticos abstractos. Goldberg (2006) sostiene que las construcciones constituyen las verdaderas unidades básicas del conocimiento lingüístico, ya que integran información sintáctica, semántica y pragmática dentro de patrones aprendidos mediante el uso (Goldberg, 2006).

De este modo, la producción lingüística depende de la capacidad del sistema cognitivo para anticipar continuidades probables dentro de un contexto comunicativo determinado. La fluidez no surge únicamente del conocimiento explícito de reglas, sino de la posibilidad de reducir incertidumbre mediante expectativas progresivamente estabilizadas a través de la experiencia lingüística. Esta lógica ayuda especialmente a comprender por qué los modelos generativos pueden producir secuencias coherentes: su funcionamiento se basa en la estimación contextual de regularidades probabilísticas presentes en grandes volúmenes de lenguaje.

Goldberg subraya además que la generalización lingüística emerge gradualmente a partir del uso y no mediante reglas independientes del contexto. Las construcciones más frecuentes adquieren mayor fuerza representacional y se activan con menor esfuerzo cognitivo (Goldberg, 2006). Este fenómeno permite explicar tanto la fluidez en hablantes expertos como la tendencia de los aprendices a apoyarse inicialmente en expresiones

formulaicas. Desde un punto de vista lingüístico, la producción fluida depende de la disponibilidad automática de patrones construccionales consolidados.

La relación entre frecuencia, construcción y predicción se vuelve aún más clara cuando se incorpora la perspectiva de la cognición predictiva. Clark (2013) propone que el cerebro humano puede describirse como un sistema predictivo jerárquico cuya función principal consiste en anticipar información futura y minimizar el error entre expectativas internas y estímulos reales. En este marco, la percepción y la acción —incluido el lenguaje— se basan en modelos generativos internos que producen hipótesis continuas sobre el entorno (Clark, 2013).

Aplicado al lenguaje, este enfoque implica que comprender y producir discurso son procesos estrechamente relacionados: ambos consisten en generar predicciones y ajustarlas progresivamente mediante retroalimentación contextual. La producción lingüística puede interpretarse, así como la externalización de un proceso interno de simulación predictiva, donde cada elemento del discurso restringe las posibilidades futuras y orienta la construcción del significado global.

Este modelo permite reinterpretar el funcionamiento lingüístico de los sistemas de IA generativa desde una perspectiva no tecnológica sino cognitiva. Los modelos de lenguaje operan generando hipótesis probabilísticas sobre la continuación más plausible de una secuencia textual, actualizando dichas estimaciones en función del contexto previo. Aunque carecen de intención comunicativa humana, su comportamiento lingüístico puede describirse como la formalización computacional de principios predictivos ya presentes en teorías cognitivas del lenguaje.

La relevancia pedagógica de esta convergencia no reside en equiparar mente humana y máquina, sino en reconocer que ambos sistemas comparten una característica funcional: la generación iterativa. Tanto el hablante humano como el modelo generativo producen lenguaje mediante aproximaciones sucesivas, ajustando continuamente la producción en función del contexto. Esta característica contrasta con enfoques pedagógicos que

conciben la producción lingüística como la ejecución inmediata de un producto final correcto.

Ellis (2014b) señala que la eficacia de la enseñanza depende en gran medida de la correspondencia entre los procesos cognitivos activados durante el aprendizaje y aquellos implicados en el uso real del lenguaje. Cuando las actividades pedagógicas exigen resultados que no reflejan los mecanismos naturales de procesamiento, se incrementa la carga cognitiva y disminuye la automatización lingüística (Ellis, 2014b). Por consiguiente, una pedagogía inspirada en procesos generativos debería favorecer la construcción progresiva del discurso y no únicamente la corrección del resultado final.

La integración de estas perspectivas permite formular una interpretación lingüística coherente del funcionamiento de los modelos de IA. En primer lugar, el lenguaje presenta regularidades estadísticas sensibles a la frecuencia que permiten la formación de expectativas probabilísticas (Ellis, 2002; Ellis, 2006). En segundo lugar, el conocimiento lingüístico se organiza en redes de construcciones forma–significado adquiridas mediante el uso (Goldberg, 2006). En tercer lugar, la cognición lingüística puede describirse como un sistema predictivo que genera hipótesis y reduce errores mediante retroalimentación contextual (Clark, 2013). Finalmente, la enseñanza eficaz requiere alinearse con estos mecanismos de procesamiento reales (Ellis, 2014b).

Consideradas conjuntamente, estas bases lingüísticas permiten comprender por qué los modelos de IA generativa pueden producir secuencias lingüísticas plausibles y, al mismo tiempo, ofrecen un marco teórico sólido para reinterpretar la producción oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Si la generación lingüística es esencialmente predictiva, gradual e iterativa, entonces las dificultades expresivas observadas en muchos aprendices pueden entenderse como interrupciones en este proceso generativo más que como ausencia de conocimiento lingüístico.

Bajo esta premisa, la parálisis del aprendiz no responde a una falta de reglas memorizadas, sino a la incapacidad del sistema cognitivo para reducir la incertidumbre mediante la predicción activa (Clark, 2013). Mientras que el enfoque tradicional prioriza el análisis,

los modelos de IA y la lingüística basada en el uso sugieren que la fluidez depende de la frecuencia de exposición y la activación de unidades formulaicas o construcciones (Ellis, 2002; Goldberg, 2006).

Esta perspectiva transforma nuestra comprensión de la producción oral: ya no es un acto de 'aplicar gramática', sino de simular probabilidades. Para visualizar cómo los pilares de la ciencia cognitiva y la lingüística del uso se formalizan computacionalmente en la IA, se presenta la siguiente síntesis comparativa que fundamenta la propuesta metodológica de este trabajo:

Tabla 3. Convergencia entre principios de la lingüística cognitiva y el funcionamiento de la IA. (Elaboración propia a partir de Ellis, 2002; Goldberg, 2006; Clark, 2013)

Mecanismo Lingüístico	**Base Teórica (Humana)**	**Simulación en IA Generativa**
Aprendizaje Estadístico	Los aprendices son "estadísticos intuitivos" que detectan patrones de frecuencia.	Procesamiento de grandes volúmenes de datos para estimar probabilidades.
Unidades de Procesamiento	Gramática de Construcciones: emparejamientos forma-significado.	Captura de regularidades estructurales y patrones recurrentes (no palabras aisladas).
Lógica de Generación	El cerebro como sistema predictivo que minimiza el error.	Generación del siguiente elemento (*token*) basado en el contexto previo.
Naturaleza del Proceso	Generación iterativa y ajuste mediante retroalimentación.	Refinamiento sucesivo y coherencia probabilística.

En consecuencia, el valor pedagógico de los modelos generativos no reside en su uso directo como herramienta tecnológica, sino en la posibilidad de simular didácticamente sus principios lingüísticos fundamentales: predicción contextual, generación progresiva

y ajuste iterativo. Esta reinterpretación sirve como base para el diseño metodológico desarrollado en el capítulo siguiente, donde se propondrá una organización de la producción lingüística orientada a reducir la presión evaluativa y favorecer la activación gradual del discurso.

3. Diseño metodológico propuesto

3.1 Principios del sistema: predicción, reformulación, reentrenamiento

El sistema metodológico propuesto en este trabajo parte de una premisa fundamental de la adquisición de segundas lenguas: la eficacia de la instrucción depende de la correspondencia existente entre las actividades pedagógicas y los mecanismos cognitivos reales implicados en el procesamiento del lenguaje. Cuando las dinámicas de aula exigen al estudiante tipos de producción incompatibles con sus posibilidades de procesamiento, la carga cognitiva aumenta significativamente y la fluidez discursiva tiende a deteriorarse. Es aquí donde el problema de muchos aprendices con bloqueo expresivo no reside necesariamente en la ausencia de conocimientos lingüísticos, sino en una desalineación entre las exigencias metodológicas del aula y las condiciones cognitivas bajo las cuales se activa la producción oral.

A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la producción espontánea inmediata, el presente sistema propone reorganizar el proceso de aprendizaje alrededor de mecanismos de predicción, reformulación y ajuste progresivo del discurso. La propuesta se inspira parcialmente en ciertos principios operativos observables en los modelos de IA generativa, aunque no con el objetivo de sustituir el aprendizaje humano por automatización tecnológica, sino de reinterpretar la producción lingüística desde una lógica menos centrada en la vigilancia consciente del error y más próxima a los mecanismos naturales de generación del lenguaje.

Uno de los fundamentos centrales del sistema es la concepción del lenguaje como un proceso predictivo. Diversas corrientes recientes de la lingüística cognitiva y de la ciencia cognitiva sostienen que el cerebro humano no opera únicamente como un receptor pasivo de información, sino como un sistema anticipatorio que genera constantemente hipótesis sobre los estímulos futuros. Clark (2013) describe la cognición humana como un modelo predictivo jerárquico cuya función principal consiste en minimizar continuamente el error de predicción entre las expectativas internas y la información procedente del entorno. Desde este enfoque, comprender y producir lenguaje implica anticipar posibles continuaciones discursivas y ajustar dichas expectativas según el contexto comunicativo

disponible. Esta lógica resulta especialmente relevante para comprender el funcionamiento de los modelos generativos de IA, cuya producción textual depende igualmente de mecanismos continuos de predicción contextual y estimación probabilística de secuencias lingüísticas.

Esta idea resulta especialmente relevante en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Cuando un aprendiz se enfrenta a una situación de producción oral bajo alta presión evaluativa, gran parte de sus recursos atencionales se desvía hacia la autoevaluación y la monitorización consciente de la corrección formal. Como consecuencia, el sistema cognitivo pierde capacidad para mantener procesos fluidos de anticipación lingüística, generándose interrupciones, silencios o bloqueos discursivos. En muchos casos, el problema no deriva de una falta absoluta de conocimiento, sino de la incapacidad temporal para reducir la incertidumbre mediante mecanismos automáticos de predicción contextual.

A partir de esta idea, el sistema intenta modificar las condiciones en las que se activa la producción oral reduciendo inicialmente el nivel de incertidumbre cognitiva de las tareas. En lugar de exigir al estudiante la generación inmediata de un discurso completamente libre y estructuralmente perfecto, las actividades se organizan alrededor de contextos parcialmente previsibles que permitan activar expectativas lingüísticas relativamente estables. El sistema no busca simplificar artificialmente la lengua, sino en facilitar que el aprendiz reactive mecanismos naturales de anticipación antes de enfrentarse a tareas comunicativas más abiertas y complejas.

Asimismo, Ellis (2006) explica que la adquisición lingüística puede entenderse como un proceso de *contingency learning*, en el cual los aprendices desarrollan sensibilidad progresiva hacia regularidades probabilísticas presentes en el input. Según este enfoque, los individuos actúan como "estadísticos intuitivos", capaces de detectar patrones recurrentes de coocurrencia entre formas lingüísticas y significados a partir de la exposición repetida al lenguaje. Desde esta perspectiva, la fluidez no depende únicamente de la aplicación consciente de reglas abstractas y pasa a concebirse como el resultado de

la automatización gradual de expectativas lingüísticas adquiridas mediante el uso. De manera similar, los modelos de lenguaje generativo procesan grandes volúmenes de input lingüístico para identificar regularidades estadísticas y generar continuaciones discursivas plausibles en función del contexto previo.

Esta idea se relaciona directamente con la importancia de la frecuencia en la organización del conocimiento lingüístico. Ellis (2002) señala que las estructuras más frecuentes tienden a consolidarse con mayor facilidad en la memoria y requieren menos esfuerzo de procesamiento durante la producción oral. Las secuencias recurrentes poseen una accesibilidad cognitiva superior, lo que permite recuperarlas de manera más rápida y automática en situaciones comunicativas reales. En consecuencia, la fluidez no depende únicamente del dominio explícito de reglas gramaticales, sino también de la disponibilidad inmediata de patrones lingüísticos estabilizados mediante la experiencia repetida.

En este modelo, el sistema propuesto concede un papel prioritario a las unidades formulaicas y a las construcciones frecuentes como punto de partida para la producción oral. Muchos aprendices son capaces de utilizar expresiones relativamente complejas en contextos concretos precisamente porque dichas secuencias han sido internalizadas como bloques de uso frecuente. La producción lingüística no siempre se construye palabra por palabra, sino mediante la activación flexible de patrones parcialmente consolidados que reducen la carga cognitiva asociada al ensamblaje sintáctico consciente.

La relevancia de este principio se hace especialmente visible en aprendices con tendencias perfeccionistas o altos niveles de ansiedad lingüística. Muchas veces, estos estudiantes intentan controlar conscientemente cada elemento gramatical de su discurso antes de iniciar la producción oral, lo que ralentiza enormemente el procesamiento y favorece la aparición del bloqueo expresivo. La utilización de construcciones frecuentes y secuencias parcialmente automatizadas permite redistribuir la atención cognitiva, liberando recursos que pueden destinarse a la continuidad comunicativa y a la organización global del discurso.

La propuesta desarrollada en este trabajo se relaciona estrechamente con la Gramática de Construcciones formulada por Goldberg (2006), según la cual el conocimiento lingüístico está compuesto por asociaciones convencionales entre forma y significado adquiridas a través del uso. Desde este enfoque, las construcciones no son simples plantillas sintácticas abstractas, sino unidades cognitivas que integran información semántica, pragmática y discursiva. Los hablantes no producen necesariamente cada oración mediante reglas independientes aplicadas desde cero, sino reutilizando y adaptando esquemas previamente internalizados a nuevas situaciones comunicativas. Esta idea también permite comprender por qué los sistemas generativos son capaces de producir secuencias coherentes sin depender exclusivamente de reglas gramaticales explícitas: su funcionamiento se basa en la captación de regularidades estructurales presentes en patrones recurrentes del lenguaje.

Este planteamiento también tiene consecuencias pedagógicas importantes. Si la producción lingüística depende en gran medida de la disponibilidad de construcciones cognitivamente accesibles, entonces la enseñanza de lenguas extranjeras no debería basarse exclusivamente en la memorización aislada de reglas gramaticales seguida de una producción espontánea inmediata. Resulta más coherente favorecer inicialmente la estabilización de patrones lingüísticos frecuentes que permitan al estudiante desarrollar una sensación progresiva de continuidad discursiva antes de incrementar la complejidad estructural de las tareas comunicativas.

Considerados conjuntamente, estos principios muestran ciertas similitudes entre determinados mecanismos de procesamiento humano y ciertas dinámicas observables en los modelos de IA generativa, especialmente en lo relativo a predicción contextual, generación secuencial y reajuste iterativo del discurso.



Figura 5. Principios cognitivos del sistema metodológico propuesto (adaptado de Clark, 2013; Ellis, 2002, 2006, 2014; Goldberg, 2006; Skehan, 1998).

Sobre esta base teórica, el sistema metodológico propuesto introduce una lógica de producción iterativa inspirada parcialmente en ciertos mecanismos observables en los modelos de IA generativa. La producción oral no se concibe como un acto único, inmediato y definitivo, sino como un proceso gradual de aproximaciones sucesivas en el que el discurso puede reformularse, expandirse y reajustarse progresivamente. El aprendiz no necesita producir desde el inicio una versión perfecta de su intervención, sino generar una primera aproximación comunicativa que posteriormente pueda reorganizarse y enriquecerse mediante nuevas reformulaciones. Al igual que en los sistemas generativos, donde cada nueva salida depende del contexto previamente producido y puede reajustarse de manera continua, el sistema propuesto entiende la producción oral como un proceso dinámico de expansión progresiva y reorganización contextual del discurso.

Esta lógica busca reducir uno de los principales factores responsables de la parálisis expresiva: la percepción de que cada intervención oral constituye un producto final sujeto a evaluación inmediata. Cuando el estudiante entiende la producción lingüística como un proceso flexible y revisable, disminuye la presión asociada a la exactitud absoluta del primer intento y aumenta la disposición a participar comunicativamente. El error deja

entonces de interpretarse como evidencia de incompetencia y pasa a formar parte de un proceso normal de ajuste progresivo del discurso.

Ellis (2014c) sostiene que una enseñanza eficaz de segundas lenguas debe favorecer tanto el desarrollo de conocimiento basado en reglas como la adquisición de expresiones formulaicas automatizadas. Asimismo, señala que las actividades pedagógicas deben alinearse con los mecanismos reales de procesamiento implicados en el uso de la lengua. Exigir una producción completamente precisa desde las primeras fases de elaboración del discurso puede generar demandas cognitivas incompatibles con el funcionamiento natural de la producción oral.

Esta idea se relaciona además con la noción de recursos atencionales limitados desarrollada por Skehan (1998). La producción oral exige coordinar muchos procesos simultáneamente: seleccionar vocabulario, organizar ideas, controlar la gramática y mantener la interacción. Cuando el aprendiz intenta controlar conscientemente todos estos procesos al mismo tiempo, especialmente bajo presión temporal, la fluidez suele deteriorarse considerablemente. Por esta razón, el presente sistema busca redistribuir progresivamente la carga cognitiva mediante actividades que permitan automatizar parcialmente determinadas dimensiones de la producción antes de incrementar el nivel de complejidad comunicativa.

En esta línea, la reformulación cumple una función central. El objetivo no consiste en interrumpir constantemente el discurso para corregir errores aislados, sino en acompañar gradualmente la reorganización de las producciones del aprendiz hacia formas más complejas y precisas. La retroalimentación deja de funcionar exclusivamente como mecanismo evaluativo y pasa a integrarse dentro de un proceso continuo de ajuste contextualizado. La atención a la forma no desaparece, pero se activa en condiciones cognitivas menos amenazantes para el estudiante.

El sistema propuesto desplaza parcialmente el foco pedagógico desde la evaluación inmediata del resultado hacia el acompañamiento del proceso generativo. La producción

lingüística se entiende aquí como una actividad dinámica, gradual y probabilística, donde la fluidez emerge de la interacción entre frecuencia, predicción, automatización y reformulación progresiva del discurso. A partir de esta base se desarrollarán en el apartado siguiente las actividades específicas que articulan el funcionamiento práctico de la propuesta metodológica.

3.2 Actividades tipo: input, generación, revisión asistida, reescritura libre

Tomando como base los principios teóricos expuestos en el apartado anterior, el sistema metodológico propuesto organiza las actividades de producción oral alrededor de una lógica de generación progresiva del discurso inspirada parcialmente en determinados mecanismos observables en los modelos de IA generativa. El objetivo no consiste en sustituir la interacción humana por automatización tecnológica, sino en reinterpretar pedagógicamente ciertos procesos de producción secuencial, predicción contextual y reajuste iterativo presentes tanto en la cognición humana como en los sistemas generativos contemporáneos. En este modelo, la producción lingüística no se concibe como la recuperación inmediata de estructuras completamente planificadas, sino como una construcción gradual condicionada por el contexto discursivo previamente generado.

En una primera fase, las actividades priorizan el input contextualizado y parcialmente predecible, con el fin de reducir la incertidumbre inicial del aprendiz y facilitar la activación progresiva de expectativas lingüísticas estables. La producción lingüística no se activa de manera aislada, sino a partir de marcos discursivos que permiten anticipar parcialmente determinadas continuidades semánticas y estructurales. Esta lógica se aproxima al funcionamiento de los modelos generativos, cuya producción textual depende igualmente de la interpretación probabilística del contexto previo para estimar continuaciones posibles del discurso.

Por esta razón, el sistema propone inicialmente tareas donde el estudiante entra en contacto con secuencias frecuentes, contextos comunicativos guiados y construcciones recurrentes que funcionan como soporte preliminar para la producción posterior. Antes de exigir respuestas completamente abiertas, las actividades ofrecen patrones

relativamente previsibles que disminuyen la sobrecarga cognitiva asociada a la producción espontánea inmediata. Por ejemplo, el estudiante puede trabajar inicialmente con secuencias incompletas, continuaciones parcialmente guiadas o estructuras argumentativas previamente contextualizadas antes de producir discursos más autónomos.

Tras esta fase inicial de input, el sistema introduce actividades centradas en la generación progresiva del discurso. A diferencia de las dinámicas tradicionales de producción inmediata, las tareas propuestas permiten al estudiante construir significado de manera gradual, sin necesidad de formular desde el inicio intervenciones completamente estructuradas y gramaticalmente precisas. La producción ya no se entiende como un producto definitivo, sino como un proceso secuencial de expansión discursiva condicionado por las estructuras previamente generadas.

Uno de los elementos centrales del sistema es esta lógica de generación secuencial. En muchos contextos de enseñanza tradicional, la producción oral suele interpretarse como un producto final sometido a evaluación inmediata. Por ello, muchos aprendices desarrollan una tendencia a monitorizar constantemente cada fragmento de su discurso antes incluso de iniciar la producción. Esta situación aumenta considerablemente la carga cognitiva y favorece fenómenos de bloqueo expresivo, especialmente en estudiantes con altos niveles de ansiedad lingüística o sensibilidad al error.

Para evitar esta dinámica, el presente sistema introduce actividades donde la primera producción del estudiante no se considera una versión definitiva, sino un punto inicial de construcción discursiva. El aprendiz puede generar estructuras parciales, fragmentos semánticos o formulaciones incompletas que posteriormente serán reorganizadas mediante nuevas iteraciones del discurso. Igual que ocurre en los modelos generativos, donde cada nueva secuencia depende del contexto previamente producido, la producción oral se desarrolla aquí como una cadena progresiva de reajustes y expansiones sucesivas.

Por ejemplo, ante una actividad orientada a expresar opiniones, el sistema no exige desde el inicio una respuesta completamente estructurada. El estudiante puede comenzar

mediante secuencias breves como “creo que…”, “para mí…”, “me parece interesante…”, expandiendo posteriormente el contenido mediante nuevas reformulaciones guiadas. La actividad no busca una única respuesta perfecta desde el primer intento, sino favorecer un proceso de construcción discursiva que se desarrolla de manera progresiva durante la interacción.

Este planteamiento se relaciona con la hipótesis del output formulada por Swain (1985), según la cual la producción lingüística favorece la toma de conciencia de vacíos expresivos y estimula procesos de reorganización interna del conocimiento lingüístico. Sin embargo, el sistema propuesto se distancia parcialmente de aquellos enfoques que convierten la producción inmediata en una obligación evaluativa constante. La prioridad inicial no consiste en detectar errores públicamente desde las primeras fases de elaboración del discurso, sino en mantener activa la continuidad generativa de la interacción.

La revisión asistida constituye una de las fases centrales del sistema metodológico propuesto. En este modelo, la reformulación cumple una función distinta de la corrección tradicional. Lyster y Ranta (1997) señalan que muchas formas de retroalimentación presentes en el aula, especialmente los *recasts* implícitos, generan niveles relativamente bajos de reparación efectiva por parte del aprendiz. Esto sugiere que la simple exposición a correcciones dentro de la interacción comunicativa no garantiza necesariamente procesos profundos de reorganización lingüística.

Para ello, el presente sistema integra la retroalimentación dentro de secuencias progresivas de reconstrucción discursiva. Cada reformulación funciona como una nueva iteración de la producción, donde el estudiante reorganiza parcialmente el discurso anterior a partir del contexto ya generado. El objetivo no consiste en interrumpir constantemente la producción para señalar errores aislados, sino acompañar gradualmente el reajuste de las estructuras producidas hacia formas más complejas y precisas.

La reformulación puede producirse de múltiples maneras. En algunos casos, el profesor reorganiza parcialmente la producción del estudiante manteniendo el contenido semántico original. En otros, se proporcionan estructuras parcialmente completadas que permiten ampliar progresivamente el discurso sin bloquear la continuidad comunicativa. Así, una producción inicial como "yo muy nervioso hablar español" puede transformarse gradualmente en "yo estoy muy nervioso cuando hablo español", permitiendo posteriormente añadir nuevas expansiones discursivas. La atención a la forma no desaparece, pero se integra dentro de un proceso menos amenazante desde el punto de vista afectivo.

Otro de los principios organizativos de las actividades consiste en la utilización de bloques semánticos y construcciones frecuentes como soporte inicial de la producción oral. Desde la perspectiva de la lingüística basada en el uso, la fluidez no depende únicamente del conocimiento explícito de reglas gramaticales, sino también de la disponibilidad automática de secuencias recurrentes estabilizadas mediante la experiencia lingüística. Ellis (2002) sostiene que la frecuencia de exposición facilita la automatización de patrones lingüísticos y reduce el esfuerzo cognitivo necesario para recuperarlos durante la interacción.

En consecuencia, muchas actividades del sistema se construyen alrededor de expresiones parcialmente predecibles que permitan reducir la sensación de vacío expresivo experimentada por numerosos aprendices. Antes de exigir producciones completamente abiertas, el estudiante trabaja inicialmente con estructuras frecuentes que funcionan como puntos de apoyo cognitivo para la expansión posterior del discurso. Expresiones como "desde mi punto de vista", "lo que quiero decir es que" o "una de las razones principales es…" proporcionan marcos relativamente estables que facilitan la continuidad comunicativa incluso cuando el control gramatical todavía es limitado.

Este uso de construcciones frecuentes también se relaciona con el funcionamiento de los modelos generativos de IA. Estos sistemas no operan únicamente mediante palabras aisladas, sino a partir de regularidades estructurales identificadas en grandes volúmenes

de lenguaje. Del mismo modo, el sistema metodológico propuesto intenta favorecer que el aprendiz acceda progresivamente a patrones lingüísticos relativamente estabilizados antes de enfrentarse a tareas completamente abiertas y cognitivamente más exigentes.

Más adelante, el sistema incorpora procesos de reescritura libre orientados a favorecer una reorganización más autónoma del discurso. A diferencia de las etapas anteriores, donde el estudiante recibe apoyos parciales o reformulaciones guiadas, en esta fase el aprendiz debe reconstruir y expandir sus propias producciones utilizando los patrones lingüísticos previamente estabilizados. El objetivo no es alcanzar una perfección inmediata, sino desarrollar progresivamente una sensación de autonomía expresiva mediante sucesivos procesos de reajuste discursivo.

La reescritura libre introduce además un componente fundamental relacionado con la flexibilidad generativa del lenguaje. Al igual que en los modelos de IA generativa, donde múltiples continuaciones pueden resultar plausibles dependiendo del contexto, las actividades no buscan una única formulación correcta y definitiva. Poco a poco, el estudiante comprende que la producción lingüística admite reorganizaciones, expansiones y alternativas discursivas diversas, reduciendo así la percepción de que cada intervención oral constituye una prueba absoluta de exactitud gramatical.

Este principio también se relaciona con la noción de recursos atencionales limitados desarrollada por Skehan (1998). La producción oral exige coordinar simultáneamente múltiples operaciones cognitivas: selección léxica, organización sintáctica, planificación conceptual, monitorización y gestión interactiva. Cuando todas estas demandas aparecen de manera simultánea bajo presión temporal, muchos aprendices recurren a silencios, simplificaciones extremas o evitación comunicativa. El sistema propuesto intenta redistribuir progresivamente dichas demandas mediante actividades que automaticen parcialmente determinados procesos antes de incrementar el nivel de complejidad comunicativa.

Dentro de esta lógica, la retroalimentación también adopta una organización distinta a la observada en numerosos modelos tradicionales de interacción en aula. Seedhouse (1997) señala que, en muchos contextos educativos, la reparación conversacional deja de funcionar como mecanismo comunicativo y pasa a integrarse dentro de dinámicas evaluativas permanentes. Como consecuencia, la corrección continua puede reforzar la percepción del aula como espacio de vigilancia más que de exploración lingüística.

Para evitarlo, el presente sistema intenta desarrollar formas de retroalimentación menos interruptivas e integradas dentro del propio proceso de generación discursiva. La corrección no desaparece, pero se desplaza hacia momentos en los cuales la continuidad comunicativa ya ha sido parcialmente estabilizada. El objetivo consiste en evitar que la monitorización consciente bloquee desde el inicio la activación espontánea del discurso. Así, el aprendiz puede reorganizar progresivamente sus producciones sin percibir cada intervención oral como una prueba definitiva de competencia.

En general, las actividades propuestas buscan transformar la relación del estudiante con la producción oral. La comunicación deja de interpretarse como un espacio donde únicamente se evalúa precisión inmediata y pasa a concebirse como un mecanismo de generación gradual basado en expectativas contextuales. Sobre esta base se desarrollará en el apartado siguiente una posible aplicación didáctica del sistema en contextos concretos de enseñanza de lenguas extranjeras.

3.3 Ejemplo práctico de una unidad didáctica

La siguiente unidad didáctica presenta una posible aplicación práctica del sistema metodológico desarrollado en este trabajo. La propuesta está dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera de nivel B1-B2 que, aunque poseen conocimientos lingüísticos suficientes para desenvolverse en situaciones habituales, todavía presentan dificultades para activar dichos conocimientos durante situaciones de producción oral espontánea. Muchos de estos aprendices comprenden textos relativamente complejos, reconocen estructuras gramaticales correctas y son capaces de identificar errores cuando aparecen en el discurso ajeno. Sin embargo, cuando deben expresar sus propias ideas de

forma inmediata, experimentan bloqueos frecuentes, largos silencios o una tendencia constante a revisar mentalmente cada palabra antes de hablar.

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, el problema principal no reside necesariamente en la ausencia de conocimientos lingüísticos, sino en las condiciones cognitivas bajo las cuales dichos conocimientos deben activarse durante la interacción. Por este motivo, la presente propuesta no pretende sustituir completamente los objetivos comunicativos del Enfoque Comunicativo ni del *Task-Based Language Teaching* (Enfoque Basado en Tareas, TBLT), sino reorganizar progresivamente el proceso de producción oral mediante una secuencia inspirada parcialmente en determinados mecanismos observables en los modelos de IA generativa: input contextual, predicción, generación progresiva, revisión asistida y reescritura libre.

La sesión tiene una duración aproximada de noventa minutos y gira en torno al tema de la influencia de la inteligencia artificial y de las redes sociales en la vida cotidiana y en el trabajo.

Fase 1. Input contextual y reducción de la presión inicial (0–10 minutos)

Durante los primeros diez minutos, el profesor evita iniciar directamente un debate abierto delante de toda la clase. Aunque este tipo de actividades es frecuente en numerosas propuestas comunicativas, puede generar niveles elevados de ansiedad en estudiantes con dificultades expresivas, especialmente cuando perciben que deben producir respuestas completas desde el primer momento.

En lugar de ello, la sesión comienza con una breve fase de exposición contextual. El profesor presenta varios fragmentos relacionados con el tema de la unidad, tales como "La inteligencia artificial está transformando numerosos sectores laborales", "Muchas empresas utilizan algoritmos para tomar decisiones", "Algunas personas consideran que la IA mejorará la calidad de vida" u "Otras creen que puede generar nuevos problemas sociales".

Durante esta fase no se exige ninguna producción oral. Los estudiantes leen, escuchan y comentan brevemente el contenido. El objetivo consiste en activar conocimientos previos y reducir la presión asociada al inicio de la interacción.

Para los aprendices con dificultades expresivas, este momento resulta especialmente importante. Muchos de ellos son capaces de comprender perfectamente la información presentada, pero experimentan dificultades cuando deben producir lenguaje sin preparación previa. La exposición inicial les permite activar recursos lingüísticos ya disponibles antes de enfrentarse a tareas de producción más exigentes.

Fase 2. Predicción contextual (10–25 minutos)

Una vez activado el contexto temático, la clase entra en una fase de predicción. En lugar de pedir opiniones completas, el profesor presenta secuencias incompletas como “Una de las principales ventajas de la IA es...”, “El principal problema aparece cuando...”, “Las redes sociales permiten...” o “Mucha gente tiene miedo de que...”.

Los estudiantes no construyen todavía frases completas, sino que escriben una o dos palabras que consideran posibles continuaciones. Así, ante la primera secuencia pueden aparecer respuestas como “rapidez”, “productividad”, “automatización” o “eficiencia”, mientras que ante la segunda pueden surgir términos como “desempleo”, “dependencia”, “privacidad” o “control”.

En este momento el objetivo no consiste en evaluar precisión lingüística ni capacidad argumentativa. La finalidad es demostrar al estudiante que ya posee contenido relevante para comunicar. Muchos aprendices con dificultades expresivas afirman no saber qué decir cuando se enfrentan a una tarea oral. Sin embargo, al trabajar mediante predicciones breves, descubren que sí disponen de ideas, aunque todavía no las hayan transformado en discurso.

Posteriormente, los estudiantes comparan sus predicciones con las de sus compañeros. Observan que existen múltiples respuestas posibles y que ninguna continuación constituye necesariamente la única respuesta correcta. Esta observación contribuye a reducir la presión asociada a la producción oral.

Fase 3. Generación progresiva del discurso (25–50 minutos)

Tras completar las predicciones iniciales, la actividad avanza hacia la generación progresiva. En lugar de solicitar inmediatamente una opinión completa sobre la inteligencia artificial, el profesor pide a los estudiantes que amplíen gradualmente las palabras que ya han producido.

Por ejemplo, una predicción inicial como “rapidez” puede transformarse posteriormente en el enunciado “La inteligencia artificial permite trabajar con mayor rapidez”. A continuación, esta primera formulación puede ampliarse mediante explicaciones como “porque puede realizar determinadas tareas en menos tiempo” y complementarse posteriormente con ejemplos concretos relacionados con el uso de la inteligencia artificial en empresas o contextos cotidianos.

El discurso comienza así a construirse paso a paso. El estudiante no necesita planificar una intervención completa desde el inicio. Cada nueva producción surge a partir de una producción anterior.

Este aspecto resulta especialmente relevante para los aprendices con dificultades expresivas. Con frecuencia, estos estudiantes intentan planificar mentalmente toda su intervención antes de comenzar a hablar. Cuando no consiguen completar dicho proceso, la producción se bloquea por completo. La generación progresiva reduce esta exigencia, ya que únicamente requiere producir el siguiente elemento discursivo y no el discurso completo.

En algunos casos pueden aparecer silencios prolongados. Por ejemplo, un estudiante puede ser incapaz de responder inmediatamente a una pregunta como "¿Cuál es una ventaja de la IA?" y permanecer varios segundos en silencio antes de afirmar que no sabe qué decir. En lugar de interpretar esta reacción como una falta de conocimiento lingüístico, el profesor recupera una de las predicciones realizadas previamente por el propio alumno. Si este había escrito la palabra "rapidez" durante la fase anterior, se le invita a transformarla progresivamente en una frase simple y posteriormente en una explicación más desarrollada. De este modo, la producción no surge a partir de una generación completamente libre, sino de la expansión progresiva de contenido previamente activado.

Fase 4. Revisión asistida y expansión discursiva (50–75 minutos)

Una vez iniciada la producción, la sesión entra en una fase de revisión asistida. A diferencia de los modelos tradicionales centrados en la corrección inmediata del error, esta etapa no tiene como objetivo principal señalar incorrecciones gramaticales, sino mantener activo el proceso de generación lingüística cuando este comienza a bloquearse.

Por ejemplo, una producción inicial como "La inteligencia artificial es rápida" no se considera una respuesta insuficiente que deba sustituirse inmediatamente por una formulación más compleja. Al contrario, constituye un punto de partida válido para continuar desarrollando el discurso. A partir de ella, el profesor solicita progresivamente nuevas ampliaciones, invitando al estudiante a añadir causas, ejemplos, consecuencias u opiniones.

De este modo, una formulación simple puede transformarse gradualmente en una explicación más extensa que incorpore ejemplos concretos, posibles riesgos asociados al fenómeno descrito y relaciones con otros aspectos del tema trabajado, como el papel de las redes sociales. El estudiante nunca recibe la instrucción de producir una intervención completamente elaborada desde el principio. Cada nueva parte del discurso se construye a partir de una producción anterior.

En este sentido, la revisión asistida funciona como un mecanismo de andamiaje temporal. Cuando el estudiante encuentra dificultades para continuar, el profesor introduce

preguntas, conectores o secuencias parcialmente iniciadas que facilitan nuevas ampliaciones del discurso. Expresiones como “Una posible consecuencia sería...”, “Desde mi punto de vista...”, “Sin embargo...”, “El problema principal aparece cuando...” u “Otra ventaja importante es que...” sirven como apoyos temporales destinados a facilitar la continuidad discursiva.

Para los estudiantes con dificultades expresivas, esta fase resulta especialmente relevante. Con frecuencia, estos aprendices abandonan sus intentos de producción cuando no encuentran inmediatamente la formulación adecuada. La revisión asistida reduce la probabilidad de abandono porque transforma cada dificultad en una nueva oportunidad de continuación. El objetivo principal no consiste en producir un discurso perfecto, sino en impedir que el proceso de generación se detenga prematuramente.

Gradualmente, muchos estudiantes comienzan a reutilizar de forma espontánea estructuras observadas durante fases anteriores. La producción deja de depender exclusivamente del apoyo externo y comienza a adquirir mayor autonomía.

Además de ampliar sus producciones, los estudiantes comienzan a revisar y actualizar progresivamente formulaciones elaboradas anteriormente. Tras comparar sus intervenciones con las reformulaciones propuestas por el profesor y con las aportaciones de otros compañeros, muchos alumnos modifican parcialmente sus propias respuestas incorporando nuevos elementos léxicos, argumentativos o discursivos.

Por ejemplo, una producción inicial como “La inteligencia artificial es rápida porque trabaja muchas horas” puede transformarse posteriormente en una formulación más elaborada como “La inteligencia artificial es rápida y además permite aumentar la productividad de muchas empresas”. En este caso, el estudiante no genera una respuesta completamente nueva, sino que reajusta una producción previa a partir de información obtenida durante la interacción.

Esta actualización progresiva de producciones anteriores constituye uno de los elementos centrales de la propuesta. De manera análoga a lo que ocurre durante los procesos de reajuste observables en los modelos de IA generativa, el estudiante incorpora nueva información al sistema de representaciones que está utilizando y vuelve a generar discurso a partir de una versión modificada de sus producciones previas.

Fase 5. Reescritura libre y reorganización autónoma (75–90 minutos)

Durante los últimos quince minutos de la sesión, los estudiantes realizan una actividad de reescritura libre. A diferencia de una tarea tradicional de producción final, esta fase no exige comenzar desde una página en blanco. Cada alumno trabaja con el material lingüístico que ha ido construyendo durante toda la sesión.

Por ejemplo, una predicción inicial como “rapidez” puede haber dado lugar posteriormente a diversas producciones parciales desarrolladas durante las fases anteriores. En esta etapa, el estudiante selecciona aquellas ideas que considera más relevantes, establece relaciones entre ellas y las integra dentro de una estructura argumentativa más amplia y cohesionada.

La producción final no aparece como un acto único de creación instantánea. Una vez revisadas y actualizadas las producciones individuales durante la fase anterior, los estudiantes pasan a una etapa de reorganización global del discurso. El objetivo ya no consiste en añadir nuevas ideas ni modificar el contenido previamente generado, sino en seleccionar, ordenar y conectar las distintas producciones elaboradas a lo largo de la sesión para construir un texto coherente y estructurado.

Desde la perspectiva de esta propuesta, la mejora observada no se manifiesta únicamente en una mayor precisión gramatical. Muchos estudiantes muestran una reducción significativa de silencios prolongados, una mayor disposición a iniciar intervenciones y una menor tendencia a abandonar sus intentos de producción cuando encuentran dificultades momentáneas.

Particularmente importante resulta el cambio en la relación psicológica que el estudiante establece con la lengua extranjera. La producción oral deja progresivamente de percibirse como una prueba constante de corrección formal y comienza a experimentarse como un proceso flexible de construcción progresiva del significado. El alumno descubre que no necesita disponer de una intervención completa antes de empezar a hablar, sino que puede construirla gradualmente mientras interactúa.

Desde el punto de vista metodológico, esta unidad no pretende sustituir completamente los principios comunicativos desarrollados por el Enfoque Comunicativo y por el TBLT. Su objetivo consiste en reorganizar parcialmente las condiciones bajo las cuales se activa la producción oral en estudiantes con dificultades expresivas. Inspirándose parcialmente en determinados mecanismos observables en los modelos de IA generativa, especialmente en lo relativo a predicción contextual, generación secuencial, actualización progresiva de producciones previas y reorganización posterior del discurso, la propuesta entiende la producción oral no como un producto terminado que debe aparecer correctamente formulado desde el primer intento, sino como un proceso continuo de elaboración del discurso.

La finalidad última no consiste únicamente en mejorar la precisión lingüística, sino también en favorecer una relación menos defensiva con el uso de la lengua extranjera, reducir la frecuencia de los bloqueos expresivos y facilitar el desarrollo progresivo de autonomía comunicativa en contextos reales de interacción.

4. Aplicabilidad y beneficios potenciales

4.1 Reducción de la ansiedad por errores y perfeccionismo

Uno de los beneficios potenciales más relevantes del sistema propuesto es la reducción de la ansiedad asociada a la producción oral y al miedo constante al error. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) señalan que muchos estudiantes de lenguas extranjeras experimentan elevados niveles de tensión cuando deben participar oralmente en clase, especialmente en situaciones donde perciben que su producción está siendo evaluada de manera inmediata. Los autores describen la ansiedad lingüística como una reacción específica vinculada al aprendizaje de lenguas extranjeras, caracterizada por sentimientos de preocupación, nerviosismo y bloqueo durante la interacción oral.

Desde esta perspectiva, el problema no depende únicamente del nivel lingüístico objetivo del estudiante, sino también de la forma en que el entorno pedagógico organiza las condiciones de producción. En numerosas dinámicas propias del Enfoque Comunicativo y del TBLT, la producción espontánea y la negociación inmediata del significado ocupan un lugar central desde etapas relativamente tempranas. Aunque estos modelos buscan favorecer la comunicación auténtica, también pueden aumentar la presión psicológica en aprendices con alta sensibilidad al error o tendencia a controlar constantemente cada parte de su discurso.

Krashen (1982) sostiene que la adquisición lingüística solo puede desarrollarse adecuadamente cuando el aprendiz recibe input comprensible en contextos de baja ansiedad. El autor afirma además que el estudiante no debe situarse “a la defensiva” durante el aprendizaje, ya que esta actitud dificulta el procesamiento lingüístico y favorece la aparición de bloqueos durante la producción oral. Desde esta lógica, la producción espontánea bajo presión puede provocar que el estudiante concentre gran parte de sus recursos cognitivos en la vigilancia del error y en la evaluación constante de su propio rendimiento, reduciendo así la continuidad discursiva.

Este fenómeno resulta especialmente visible en estudiantes con rasgos perfeccionistas. Gregersen y Horwitz (2002) señalan que muchos aprendices ansiosos establecen estándares excesivamente altos para su producción oral y reaccionan de manera muy crítica ante errores gramaticales o fonéticos relativamente pequeños. En numerosos casos, estos estudiantes prefieren permanecer en silencio antes que exponerse públicamente a una producción considerada "incorrecta" o insuficientemente precisa. La consecuencia no es únicamente una disminución de la fluidez, sino también una reducción progresiva de la participación comunicativa dentro del aula.

El sistema metodológico desarrollado en este trabajo intenta intervenir precisamente sobre estas condiciones de activación. En lugar de exigir una producción completamente espontánea desde el inicio, la propuesta organiza la interacción mediante secuencias graduales de generación, reformulación y reutilización discursiva. El estudiante no necesita construir inmediatamente estructuras complejas desde cero, sino que puede apoyarse inicialmente en patrones parcialmente previsibles y reorganizar progresivamente sus propias producciones a medida que aumenta su seguridad comunicativa.

Así, el error deja de ser como un indicador inmediato de fracaso y comienza a integrarse como parte normal del proceso de construcción lingüística. La corrección no desaparece, pero pierde su carácter constante e inmediato. En lugar de interrumpir continuamente la producción oral para señalar desviaciones formales, el sistema prioriza inicialmente la continuidad discursiva y la estabilización progresiva del habla. Esta reorganización reduce parcialmente la presión asociada a la necesidad de producir mensajes "perfectos" desde el primer intento.

Asimismo, el hecho de trabajar mediante ciclos iterativos de reformulación disminuye la percepción de exposición pública permanente que suele intensificar la ansiedad lingüística. El estudiante comprende progresivamente que la producción oral no constituye un producto definitivo e irreversible, sino un proceso abierto a reformulaciones y reajustes sucesivos. Como consecuencia, la interacción puede comenzar a percibirse

menos como una situación de evaluación constante y más como un espacio gradual de construcción comunicativa.

En términos pedagógicos, esto podría resultar especialmente útil para estudiantes que poseen conocimientos lingüísticos relativamente sólidos, pero experimentan bloqueos frecuentes debido al miedo al error o a la autocorrección excesiva. En estos casos, la dificultad principal no parece derivar únicamente de una falta de conocimiento gramatical, sino de la imposibilidad de mantener continuidad discursiva bajo condiciones de elevada presión cognitiva y afectiva. El sistema propuesto intenta precisamente reducir esta tensión reorganizando las condiciones bajo las cuales se activa la producción oral.

4.2 Activación del "sentido de expresión" (sensación de producción)

Además de la posible reducción de la ansiedad lingüística, otro de los beneficios potenciales del sistema propuesto consiste en la activación progresiva de lo que en este trabajo se denomina "sentido de expresión", es decir, la sensación de que el estudiante realmente es capaz de producir discurso en la lengua extranjera. En numerosos aprendices con dificultades expresivas, el problema no parece residir exclusivamente en la falta de conocimientos lingüísticos, sino también en la percepción constante de incapacidad para transformar dichos conocimientos en producción comunicativa continua.

Desde la perspectiva de Bandura (1997), las creencias de autoeficacia influyen directamente en la manera en que las personas afrontan situaciones de dificultad y evalúan sus propias capacidades de actuación. Cuando un estudiante percibe repetidamente que no logra expresarse con suficiente rapidez o precisión, puede desarrollar progresivamente expectativas negativas sobre su propia capacidad comunicativa. En consecuencia, incluso situaciones relativamente simples de interacción oral comienzan a anticiparse como experiencias de fracaso potencial.

Dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, esta percepción afecta directamente a la disposición del estudiante a participar oralmente. MacIntyre et al. (1998) señalan que la

voluntad de comunicarse en una segunda lengua no depende únicamente del conocimiento lingüístico objetivo, sino también de factores psicológicos relacionados con la confianza y la percepción subjetiva de competencia comunicativa. Así, muchos estudiantes que poseen recursos lingüísticos suficientes continúan evitando intervenir oralmente debido a la sensación de no poder sostener adecuadamente la interacción.

El sistema metodológico desarrollado en este trabajo intenta intervenir precisamente sobre esta percepción de incapacidad expresiva. En lugar de exigir una producción completamente autónoma desde el inicio, la propuesta organiza la interacción mediante secuencias graduales donde el estudiante puede generar pequeñas continuaciones discursivas apoyándose inicialmente en estructuras parcialmente previsibles. A medida que estas producciones se reformulan y amplían progresivamente, el aprendiz comienza a experimentar una sensación más estable de continuidad discursiva.

Desde esta perspectiva, la producción oral deja de percibirse únicamente como una prueba constante de corrección gramatical y pasa a entenderse como un proceso flexible de construcción progresiva del significado. El estudiante no necesita producir inmediatamente intervenciones extensas y completamente precisas para participar en la interacción, sino que puede reorganizar gradualmente sus propias producciones a través de ciclos sucesivos de generación y reajuste.

De este modo, el sistema no busca únicamente aumentar la cantidad de producción oral, sino modificar la percepción que el estudiante tiene de su propia capacidad expresiva. A través de secuencias graduales de generación y reformulación, algunos aprendices comienzan progresivamente a experimentar que pueden sostener y ampliar su discurso sin necesidad de controlar conscientemente cada estructura desde el inicio. El “sentido de expresión” surge así no tanto de la perfección formal inmediata, sino de la experiencia repetida de poder continuar comunicándose incluso cuando la producción todavía permanece incompleta o parcialmente inestable.

4.3 Fortalecimiento de la autonomía expresiva

Otro de los beneficios potenciales del sistema propuesto es el fortalecimiento progresivo de la autonomía expresiva del estudiante. Holec (1981) define la autonomía en el aprendizaje de lenguas como la capacidad del aprendiz para asumir responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia lingüística no depende únicamente de la transmisión directa de contenidos por parte del profesor, sino también de la capacidad del estudiante para participar activamente en la construcción y reorganización de su propio discurso.

En numerosos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente aquellos donde la producción oral se encuentra constantemente guiada por correcciones inmediatas y validaciones externas, algunos estudiantes desarrollan una fuerte dependencia de la intervención docente antes de continuar hablando. Como consecuencia, la producción oral puede llegar a percibirse como una actividad donde cada intervención necesita confirmación permanente por parte del profesor para considerarse válida o adecuada.

El sistema metodológico desarrollado en este trabajo intenta reducir parcialmente esta dependencia mediante procesos graduales de generación, reformulación y reajuste discursivo. A medida que el estudiante reutiliza estructuras previamente activadas y reorganiza progresivamente sus propias producciones, comienza también a desarrollar una relación más autónoma con el discurso oral. La continuidad de la interacción deja entonces de depender exclusivamente de instrucciones externas inmediatas y empieza a sostenerse de manera más estable a través de los propios recursos comunicativos del aprendiz.

Little (1991) señala que la autonomía no implica ausencia de apoyo pedagógico, sino una participación progresivamente más activa del estudiante en el control de su propio aprendizaje. Desde esta lógica, el sistema propuesto no elimina la intervención docente, pero intenta redistribuir parcialmente su función. El profesor deja de ocupar exclusivamente el papel de corrector del error y pasa a facilitar contextos donde el estudiante puede reorganizar y ampliar progresivamente sus propias producciones.

Así, la autonomía expresiva se relaciona aquí con la capacidad de mantener y desarrollar el discurso utilizando recursos lingüísticos parcialmente propios, incluso cuando la producción todavía presenta cierta inestabilidad formal. A medida que el aprendiz participa repetidamente en procesos de generación y reformulación, comienza progresivamente a sostener, modificar y expandir sus ideas con una menor dependencia de apoyos externos inmediatos.

5. Conclusión y pasos siguientes

5.1 Valor del enfoque en contextos reales

La dificultad para participar oralmente de manera fluida continúa siendo uno de los problemas más frecuentes en numerosos contextos de enseñanza de lenguas extranjeras. Muchos estudiantes poseen conocimientos gramaticales y léxicos relativamente suficientes para comprender gran parte del input en la lengua meta, pero siguen experimentando bloqueos frecuentes cuando deben producir discurso de forma espontánea delante de otras personas. En numerosos casos, esta dificultad no parece derivar exclusivamente de una falta de conocimientos lingüísticos, sino también de las condiciones cognitivas y afectivas bajo las cuales se activa la producción oral.

Dentro de numerosos contextos asociados al Enfoque Comunicativo y al TBLT, la interacción espontánea y la negociación rápida del significado ocupan un lugar central desde etapas relativamente tempranas. Aunque estas metodologías han supuesto avances importantes frente a modelos centrados exclusivamente en la memorización de reglas, algunos aprendices continúan experimentando dificultades para mantener continuidad discursiva bajo presión comunicativa inmediata.

En definitiva, la propuesta desarrollada en este trabajo busca reorganizar gradualmente las condiciones bajo las cuales se activa la producción oral. La finalidad no consiste únicamente en mejorar la precisión lingüística, sino también en favorecer que el estudiante pueda desarrollar continuidad discursiva y participar en la interacción de una manera menos defensiva y más accesible.

5.2 Posibles mejoras y adaptaciones futuras

Aunque la propuesta desarrollada en este trabajo se centra en estudiantes de nivel B1-B2 con dificultades expresivas en producción oral, el sistema podría adaptarse progresivamente a otros niveles y contextos de aprendizaje. En niveles iniciales, por ejemplo, sería posible aumentar el grado de apoyo contextual y trabajar con secuencias

lingüísticas más breves antes de introducir tareas de producción más abiertas. En niveles avanzados, el modelo podría orientarse hacia la reorganización de discursos argumentativos más complejos y hacia interacciones menos previsibles.

Asimismo, algunos principios del sistema —como la generación gradual, la reformulación progresiva o la reutilización de construcciones frecuentes— podrían aplicarse también a actividades de expresión escrita o revisión textual. Del mismo modo, futuras investigaciones podrían explorar posibles formas de integración parcial con herramientas digitales basadas en IA generativa para crear espacios complementarios de práctica y reformulación discursiva.

Finalmente, sería necesario desarrollar estudios empíricos que permitan evaluar con mayor precisión el impacto real de la propuesta en distintos contextos educativos. Observaciones de aula, estudios piloto o comparaciones experimentales podrían ayudar a analizar hasta qué punto la reorganización gradual de las condiciones de producción favorece efectivamente la continuidad discursiva y reduce los bloqueos expresivos.

5.3 Limitaciones de la propuesta y condiciones de aplicación

A pesar de las posibilidades pedagógicas planteadas a lo largo de este trabajo, la propuesta desarrollada presenta también diversas limitaciones. En primer lugar, el sistema expuesto constituye principalmente una formulación teórica y metodológica que todavía requiere validación empírica en contextos reales de enseñanza. Aunque los principios utilizados se apoyan en investigaciones previas sobre ansiedad lingüística, procesamiento cognitivo y adquisición basada en el uso, el impacto concreto del modelo sobre la producción oral todavía necesitaría ser evaluado mediante investigaciones más amplias.

Asimismo, la propuesta no implica abandonar la importancia de la precisión gramatical ni sustituir completamente los enfoques comunicativos contemporáneos. El modelo se sitúa dentro de una perspectiva comunicativa del aprendizaje de lenguas, aunque propone

reorganizar progresivamente las condiciones cognitivas y afectivas bajo las cuales se activa la producción oral, especialmente en estudiantes con dificultades expresivas.

También debe considerarse que no todos los aprendices reaccionan de la misma manera ante dinámicas de producción gradual. Algunos estudiantes pueden sentirse más cómodos en sistemas con estructuras más explícitas o con mayor presencia de corrección directa desde etapas tempranas. Además, la implementación del enfoque exige una participación del docente en la gestión flexible de la interacción y en la organización progresiva de secuencias de reformulación y reajuste discursivo.

En última instancia, la propuesta desarrollada no busca ofrecer una solución definitiva para todos los problemas relacionados con la producción oral en lenguas extranjeras, sino abrir una posible línea de reflexión sobre la relación entre ansiedad lingüística, continuidad discursiva y generación progresiva del lenguaje. Más allá de la incorporación puntual de referencias a la IA generativa, el objetivo principal consiste en explorar formas de enseñanza donde la producción oral pueda experimentarse como un proceso más flexible, gradual y accesible para el estudiante.

6. Bibliografía

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. *The Behavioral and Brain Sciences*, *36*(3), 181–204. https://doi.org/10.1017/S0140525X12000477

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, *24*(2), 143–188. https://doi.org/10.1017/S0272263102002024

Ellis, N. C. (2006). Language Acquisition as Rational Contingency Learning. *Applied Linguistics*, *27*(1), 1–24. https://doi.org/10.1093/applin/ami038

Ellis, R. (2014a). Taking the critics to task: The case for task-based teaching. In *Proceedings of CLaSIC* (pp. 103–117).

Ellis, R. (2014b). Editorial. *Language Teaching Research, 18*(4), 425–427.

Ellis, R. (2014c). Principles of instructed second language learning. In M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 31–45). Cengage Learning.

Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford University Press.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, *86*(4), 562–570. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Little, D. G. (1991). *Definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources.

Liu, H. (2013). Effects of foreign language anxiety and perceived competence on learning strategy use. *International Journal of English Linguistics, 3*(3), 76–88. https://doi.org/10.5539/ijel.v3n3p76

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, *19*(1), 37–66. https://doi.org/10.1017/S0272263197001034

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, *82*(4), 545–562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*(2), 283–305. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics, 20*, 217–239.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning, 44*(3), 493–527. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x

Seedhouse, P. (1997). Combining form and meaning. *ELT Journal*, *51*(4), 336–344. https://doi.org/10.1093/elt/51.4.336

Seedhouse, P. (1999). The relationship between context and the organisation of repair in the L2 classroom. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, IRAL*, *37*(1), 59–80.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, *75*(4), 426–439. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x