

ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA

*UNIVERSIDAD de
ALICANTE*

ANEXO 1

TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Susana Pastor Cesteros y
Ventura Salazar García
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección
Estudios de Lingüística

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros
Ventura Salazar García
(eds.)

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA

Lourdes Ortega
**Atención implícita hacia la forma:
teoría e investigación**

Índice

Portada

Créditos

Lourdes Ortega

Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación	5
Resumen	5
Abstract	6
1. Atención hacia a forma: Historia y fundamentos	6
2. Manipulación implícita del input: la anegación del input y el relieve añadido	27
3. La provisión de evidencia negativa implícita a través de reformulaciones	42
4. Conclusión	62
Referencias bibliográficas	64

Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación

LOURDES ORTEGA

(Georgia State University)

Resumen

El campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) ha experimentado en los últimos veinte años una proliferación de estudios empíricos tanto en el aula (Doughty y Williams, 1998a) como en el laboratorio (Hulstijn, 1997) sobre la relativa eficacia de distintas propuestas pedagógicas basadas en el principio de la *atención hacia la forma*, término acuñado por Long al inicio de la década de los noventa (Long, 1991). La atención hacia la forma ha cristalizado en distintas propuestas pedagógicas sutilmente diferentes, pero en su formulación más estricta (Long, 1991; Long y Robinson, 1998) favorece técnicas implícitas de instrucción de L2. Este artículo tiene como objetivo presentar al lector especializado los fundamentos teóricos en los que se gestó la propuesta de la atención hacia la forma y ofrecer una síntesis comprensiva de los hallazgos más importantes derivados de

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

la investigación de intervenciones pedagógicas implícitas de atención hacia la forma.

Abstract

Second language acquisition research over the past two decades has seen a proliferation of L2 classrooms studies (Doughty & Williams, 1998a) and experimental studies in laboratory settings (Hulstijn, 1997) which investigate the effectiveness of various instructional techniques known under the rubric of focus on form (Long, 1991). Although L2 instruction of several types have been proposed under somewhat different conceptualizations of this principle, a strict notion of focus on form as originally conceived (Long, 1991; Long y Robinson, 1998) favors implicit L2 instructional interventions over explicit ones. This review article presents the reader with the theoretical underpinnings underlying focus on form instruction and offers a comprehensive synthesis of recent findings from implicit focus on form research.

1. Atención hacia a forma: Historia y fundamentos

1.1. Introducción

En la década de los ochenta, cuando la adquisición de segundas lenguas (ASL) cumplía apenas sus primeros diez años de existencia como campo de investigación independiente, Long (1983, 1985, 1988) inició una serie de argumentos que pretendían aplicar a la enseñanza de

idiomas los hallazgos y principios establecidos en ASL hasta ese momento, proponiendo en esencia que el objetivo primordial de la enseñanza de idiomas debía ser el esbozo de pedagogías que facilitaran el desarrollo óptimo de la interlengua. Concretamente, Long (1983) rompió con la posición mayoritaria en la década de los setenta, que consideraba como ideal la adquisición en contexto natural que tenía lugar exclusivamente fuera del aula, y defendió que la evidencia empírica mostraba la superioridad de la adquisición en el aula sobre la adquisición en contextos naturales. El argumento era que, si bien la instrucción no alteraba el itinerario evolutivo que se da naturalmente en la construcción de la gramática segunda (por ejemplo, los llamados estadios del desarrollo, véase Pienemann, 1998), sí que aceleraba el ritmo de los procesos de adquisición y mejoraba los niveles últimos de aprendizaje. Por ejemplo, ciertos aspectos de la gramática, tales como la gama completa de estrategias de relativización (Pavesi, 1986) o la codificación morfológica del tiempo verbal (Sato, 1986), parecían difíciles, si no imposibles, de adquirir en una segunda lengua sin instrucción formal. Sin embargo, Long (1988) matizaba que la probada eficacia de la instrucción formal de idiomas en general no aseguraba que cualquier *tipo de instrucción* fuera igualmente idóneo. En este sentido, Long llegó a la conclusión de que al-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

gún aspecto singular de la instrucción formal de la L2 en el aula debía ser responsable por las ventajas en ritmo y nivel de adquisición última que se observaba en aprendices formales:

“[...] mi opinión es que una *atención hacia la forma* es probablemente la característica esencial de la instrucción de idiomas, debido al relieve que aporta a las formas tratadas en el input lingüístico ofrecido en el aula y también en el input fuera del aula, donde estas formas se hallen presentes.”
(Long, 1988: 136; énfasis en el original)

Desde entonces, tres han sido las respuestas ofrecidas a la pregunta sobre qué clases de intervenciones en el aula de idiomas constituyen formas de instrucción óptima (véase Doughty y Williams, 1998a; Long, 1991; Spada, 1997): intervenciones pedagógicas cuyo objetivo es involucrar al aprendiz en el procesamiento del contenido del mensaje (*Focus on Meaning*), intervenciones pedagógicas que persiguen fijar la atención del aprendiz hacia las formas lingüísticas en aislamiento (*Focus on FormS*), y finalmente intervenciones pedagógicas que buscan dirigir la atención del aprendiz hacia la integración de forma y contenido durante el procesamiento de material lingüístico nuevo (*Focus on Form*) (para

una presentación breve y accesible de los tres tipos de instrucción, véase Long, 1997).

1.2. El procesamiento del contenido y la atención hacia las formas

Las intervenciones cuyo objetivo es involucrar al aprendiz en el procesamiento del contenido del mensaje (*Focus on Meaning*) son acordes con la postura de la imposibilidad de la interfaz entre el conocimiento explícito e implícito (véase Schwartz, 1986 y 1993; Young-Scholten, 1999). Esto es, si se cree que la gramática interna puede ser construida sólo en base a conocimiento implícito derivado del procesamiento de la lengua durante la comunicación genuina de mensajes, entonces es lógico proponer que la instrucción formal en el aula debe tener como objetivo primordial el recrear y emular situaciones naturales de comunicación en las que el aprendiz es guiado a procesar contenidos, a la espera de que la gramática se desarrollará como resultado incidental de tal procesamiento. El principio del procesamiento del contenido constituye el pilar fundamental en que Krashen basó sus propuestas metodológicas hace ya más de dos décadas (véase Krashen y Terrell, 1983). Sin duda, las raíces de este principio pedagógico remontan a los años setenta, cuando la

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

revolución nativista chomskyana favoreció la búsqueda de principios fundamentales en la adquisición del lenguaje como facultad humana y empujó a investigadores y educadores a buscar similitudes fundamentales entre la adquisición de la lengua nativa y el aprendizaje de una segunda lengua (e.g., Dulay, Burt, y Krashen, 1982). El mismo principio, sin embargo, sigue pujante en la actualidad en la teoría y el diseño curriculares de programas de enseñanza de lengua basada en el contenido y de programas de inmersión. En general, los llamados sílabos analíticos (Wilkins, 1976), que presentan al aprendiz el input lingüístico no manipulado y dejan para éste la tarea de analizar las características formales del input, se sustentan en el principio del procesamiento del mensaje y en la hipótesis de la imposibilidad de la interfaz.

Por otra parte, el campo de la didáctica de idiomas ha asumido tradicionalmente, a través de numerosas modas metodológicas desde sus comienzos hace ya varios siglos hasta fechas muy recientes, la posibilidad de la interfaz entre el conocimiento explícito e implícito (p. ej., DeKeyser, 1994 y 1998), de manera que siempre se han planteado técnicas pedagógicas que persiguen fijar la atención del aprendiz hacia las formas lingüísticas en aislamiento (*Focus on FormS*)

(para una panorámica histórica, véase Musumeci, 1997). Técnicas de atención hacia las formas son propias de metodologías tradicionales tales como el aprendizaje de la gramática a través de la traducción, pero también abundan en métodos mucho más modernos, tales como la versión de la enseñanza comunicativa propuesta por el British Council en sus cursos de preparación del profesorado, donde se imparte la estrategia de las tres 'P': (1) la Presentación de reglas gramaticales que han sido cuidadosamente secuenciadas de menor a mayor complejidad lingüística; (2) la Práctica controlada de tales estructuras en ejemplos representativos, que son extraídos cuidadosamente de sus contextos naturales y aparecen enlazados convenientemente en frases y párrafos simples; y (3) la Producción o práctica relativamente más creativa de las estructuras a aprender, durante la cual se aconsejan técnicas selectivas para la corrección de errores. Tales pedagogías basadas en el principio de la atención hacia las formas lingüísticas en aislamiento son propuestas porque se espera que el conocimiento explícito metalingüístico obtenido durante la instrucción de hecho revertirá en el desarrollo a largo plazo de la gramática interna. Los sílabos sintéticos (Wilkins, 1976), que presentan al aprendiz reglas cuidadosamente graduadas en orden de creciente dificultad y dejan para éste la tarea de sintetizar las reglas aprendidas

en un sistema lingüístico íntegro, se sustentan en el principio de la atención hacia las formas y en la hipótesis de una interfaz directa entre el conocimiento metalingüístico explícito y el conocimiento lingüístico tácito.

1.3. Limitaciones de la atención exclusiva al contenido o a las formas

Los partidarios de la atención hacia la forma han señalado repetidamente que tanto las pedagogías basadas en el procesamiento del contenido como las que persiguen fijar la atención hacia las formas en aislamiento producen resultados que no son enteramente satisfactorios (Long, 1991a, 1991, 1997; Long y Robinson, 1998).

Desde luego, el emular simplemente las condiciones naturales (i.e., fuera del aula) de la adquisición tiene poco sentido cuando se considera que, sin instrucción formal, la mayoría de aprendices adultos alcanzan niveles típicamente muy modestos de proficiencia en la lengua segunda. Por ejemplo, Schmidt (1983) señala que las oportunidades de obtener input relevante para la adquisición al procesar mensajes en situaciones de comunicación fueron suficientes para que su informante, Wes, desarrollara la competencia discursiva, pero hicieron poca mella en el desarrollo de su competencia

gramatical o sociolingüística. Aun incluso cuando los aprendices son niños en casos de adquisición no bilingüe, amplias oportunidades de interactuar y negociar el contenido del mensaje en situaciones de inmersión familiar llevan a un desarrollo óptimo de muchos aspectos de la competencia comunicativa y de la capacidad de comprensión, pero producen resultados mucho menos satisfactorios cuando la competencia gramatical es examinada (Sato, 1990). Es más, ello ha sido observado no sólo en situaciones de inmersión familiar, sino también escolar, en los programas de inmersión francesa en escuelas de Canadá. A pesar de que los aprendices son niños en edad temprana y de que el aprendizaje de la lengua se lleva a cabo en condiciones afectivas, sociales, y educativas óptimas, la inmersión produce resultados en la competencia gramatical productiva considerablemente inferiores a los resultados en cuanto a la capacidad de comprensión y al aprendizaje de contenidos, que llegan ambos a niveles muy cercanos a nativos (Swain, 1985).

En resumen, amplia evidencia empírica pone de manifiesto que el aprendizaje que se deriva del procesamiento del input con fines exclusivos de comunicación del mensaje es limitado, tanto en situaciones fuera del aula como dentro del aula, y tanto cuando los aprendices son adultos como cuando son

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

niños adquiriendo una segunda lengua. La limitación de pedagogías basadas en el procesamiento del contenido del mensaje no concierne solamente a aspectos gramaticales formales de la segunda lengua, sino que también se extiende a otros aspectos de la competencia comunicativa, tales como la competencia sociolingüística y la pragmática (Ortega, 2000). Ciertos aspectos formales y funcionales de la lengua segunda, o ciertas correspondencias de forma y función, sólo se adquieren si el aprendiz atiende a los aspectos específicos de la forma o formas lingüísticas involucradas en la correspondencia de forma y función que debe ser adquirida en cada caso.

Por otra parte, desde los primeros años de gestación del principio de la atención hacia la forma, Long se apresuró a señalar que la alternativa pedagógica a la instrucción basada en el procesamiento exclusivo de la forma no podía estribar en una vuelta hacia la enseñanza tradicional de la gramática, a la atención hacia las formas:

“Por otra parte, no creo que haya ninguna evidencia de que un programa de instrucción organizado a base de una serie (o ni siquiera una secuencia) de *formas* en aislamiento sea más digno de crédito (ya sea teórico, empírico, o lógico) ahora de lo

que lo fuera cuando Krashen y otros lo atacaron hace varios años.” (Long, 1988: 136, énfasis en el original)

En efecto, la atención hacia las formas conduce a menudo a grados finales de competencia poco fluida y casi nunca natural o apropiada, por lo que muchos estudiantes de idiomas se sienten frustrados y desencantados con la instrucción tradicional.

1.4. El principio de la atención hacia la forma

Long (1991; véase también Long, 1997; Long y Robinson, 1998) y más recientemente Doughty y Williams (1998b) señalan que es un error promulgar como principio pedagógico la atención exclusiva hacia el contenido o la atención exclusiva hacia las formas, y sostienen, en cambio, que el tipo de instrucción ideal es uno que induzca al aprendiz a dirigir su atención hacia la forma cuando ésta es el vehículo esencial a través del cual el contenido está expresado. Ello está en consonancia con teorías funcionalistas emergentistas de la adquisición del lenguaje, tales como las recogidas en MacWhinney (1998) y Tomasello (1998), aunque históricamente la atención hacia la forma se inspira en teorías lingüísticas funcionalistas tradicionales, particularmente en

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

Givón (1985 y 1993). La propuesta es que diferentes intervenciones pedagógicas serán más o menos eficaces dependiendo de hasta qué punto los procesos de atención involucrados durante el procesamiento de la segunda lengua pueden ser alterados, al orientar la atención del aprendiz hacia las correspondencias de forma y función que deben ser adquiridas. Puesto que desde el prisma del desarrollo de la interlengua las correspondencias de forma y función son la materia a adquirir, crucial en el principio de la atención hacia la forma es el requisito de que la atención del aprendiz sea *primero* involucrada en el procesamiento del contenido, y sólo entonces en el procesamiento de aspectos lingüísticos de la forma. Sólo una vez que el estado cognitivo de procesamiento del contenido es logrado, puede la intervención externa aspirar a fijar la atención del aprendiz en la forma por adquirir en una manera que sea psicolingüísticamente útil, en el sentido de congruente con una visión de la interfaz solamente parcial entre el conocimiento metalingüístico y el conocimiento lingüístico tácito. Es decir, a través de la atención hacia la forma como tipo de instrucción se intenta crear una ventana de oportunidad para el aprendizaje, que se cree posible sólo cuando la forma a adquirir es procesada como vehículo del contenido expresado a la vez que ciertos aspectos lingüísticos de la forma en cuestión son puestos en relieve

para el aprendiz de manera clara pero implícita, sin interrumpir el procesamiento del contenido. En palabras de Doughty (2000: 181), el objetivo del principio de la atención hacia la forma es “*añadir* atención a la forma en una tarea primordialmente comunicativa en lugar de *alejarse de* un objetivo comunicativo para discutir una característica lingüística” (énfasis en el original). Este principio pedagógico, en definitiva, se enmarca en la asunción de una interfaz solamente parcial entre el conocimiento metalingüístico explícito y el conocimiento lingüístico tácito (p. ej., de Graaff, 1997), y se halla reflejado en ciertas propuestas de sílabos analíticos, tales como los sílabos basados en tareas planteados por Long y Crookes (1992 y 1993). Las premisas teóricas que subyacen al principio pedagógico de la atención hacia la forma están enraizadas en modelos cognitivos de la adquisición del lenguaje que identifican la atención como el mecanismo central en el aprendizaje (Schmidt, en prensa) y tienen una base claramente psicolingüística (Doughty, en prensa).

1.5. Definiciones divergentes de la atención hacia la forma

Existe una fructífera línea empírica de investigación de atención hacia la forma que se ha concentrado en comparar una amplia gama de técnicas pedagógicas que persiguen manipu-

lar exteriormente procesos atencionales internos con el fin último de facilitar el proceso de adquisición. Desgraciadamente, la variedad de operativizaciones pedagógicas y de afiliaciones epistemológicas que los investigadores de la noción de atención hacia la forma han contribuido a esta línea de investigación ha dado lugar a cierta vaguedad terminológica y de definiciones. En el panorama actual de la investigación pedagógica, existen al menos tres definiciones diferentes del principio de la atención hacia la forma.

La concepción original en Long (1991), así como su reformulación más reciente presentada en Long y Robinson (1998), descansa en un esfuerzo externo, enmarcado en la negociación del contenido del mensaje durante la interacción y el uso comunicativo de la lengua meta, para orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del input que tienden a ser ignorados por el aprendiz si éste es abandonado a sus propios recursos. Esta definición de atención hacia la forma exige que las intervenciones pedagógicas sean *reactivas* y extremadamente *implícitas*. Por intervención reactiva se entiende (1) que la decisión de añadir relieve a una forma (o a algún aspecto de la misma) resulta a partir de problemas de comunicación o limitaciones de interlengua que surgen durante el uso de la lengua meta con fines co-

municativos genuinos, y (2) que la intervención se lleva a cabo *in situ*, como respuesta inmediata al problema comunicativo. Las intervenciones son implícitas en el sentido de que el hilo de comunicación no debe ser interrumpido, sino que la atención del aprendiz debe ser dirigida hacia la forma de manera efectiva pero también sutil.

Tres condiciones deben cumplirse para que el profesor de idiomas en el aula decida que un problema comunicativo determinado debe ser tratado *in situ* con una intervención de atención hacia la forma. Primero, el problema debe ser pervasivo, esto es, el profesor interviene sólo si juzga que la forma en cuestión suele causar el mismo tipo de problema en la mayoría de los estudiantes de la clase y no es el resultado, por ejemplo, de un estilo de aprendizaje idiosincrásico o de demandas comunicativas y cognitivas excepcionales. Segundo, el problema debe ser remediable, con lo cual se entiende que el profesor debe juzgar que el aprendiz está en un punto del desarrollo lingüístico tal que la forma en cuestión está todavía por adquirir pero puede ser adquirida (el aprendiz está 'listo' a adquirir la forma o la forma es 'aprendible', en términos de Pienemann, 1998). Finalmente, la tercera condición es que el profesor juzgue que la forma lingüística, además de plantear un problema pervasivo y de ser

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

aprendible, es útil, en el sentido de que es utilizada con frecuencia y tiene una valencia comunicativa suficiente como para que el aprendiz se encuentre en situación de mejorar el éxito de la comunicación en el futuro si la nueva forma es usada correctamente. Nótese que en esta versión de atención hacia la forma se descarta la viabilidad del diseño proactivo de instrucción a través de sílabos estructurales y materiales graduados cuidadosamente planeados de antemano, ya que es imposible que estos reflejen las necesidades reales de cada aprendiz y las vicisitudes de la negociación y el uso de la lengua durante la comunicación en el aula. En cambio, la responsabilidad de instrucción recae enteramente en el docente de idiomas, que goza de un poder profesional de decisión en el aula extremo y, a la vez, debe poseer una sensibilidad a cuestiones del desarrollo de interlengua para la que muchos profesores no están necesariamente entrenados.

Una segunda definición de atención hacia la forma se ha extendido entre numerosos investigadores que, como Long, están interesados en las implicaciones pedagógicas de los hallazgos de ASL pero que, sin embargo, no consideran que las intervenciones en el aula necesiten ser reactivas o implícitas para poder atraer con éxito la atención del aprendiz ha-

cia las formas lingüísticas en el input (véase, por ejemplo, R. Ellis, 1998; Harley, 1993; Sharwood Smith, 1993; Spada, 1997; y Van Patten, 1995). Estos investigadores sugieren que la atención hacia una determinada forma meta puede ser atraída de numerosas maneras que pueden favorecer el proceso de adquisición por varias vías, incluyendo beneficios que sólo son posibles si se asume una interfaz directa entre el conocimiento explícito e implícito. La mayoría de estos investigadores prefieren usar el término ‘instrucción enfocada en la forma’ (*form-focused instruction*) en lugar del término acuñado por Long (‘atención hacia la forma’, *focus on form*). Intervenciones pedagógicas enmarcadas en esta definición más amplia incluyen técnicas proactivas planeadas de antemano que piden al aprendiz explícitamente que la atención sea fijada en aspectos lingüísticos determinados de acuerdo con un sílabo sintético estructural (R. Ellis, 1998; Spada, 1997).

En un intento por reconciliar las dos posiciones, Doughty y Williams (1998b) sugieren una tercera definición de atención hacia la forma. Según Doughty y Williams, la atención hacia la forma puede ser definida como una cualidad psicolingüística de ciertas técnicas pedagógicas que persiguen atraer, orientar, y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos for-

males del input que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real. La quintaesencia de tal cualidad psicolingüística es un esfuerzo por encontrar un equilibrio entre aspectos de la intervención que añaden relieve hacia la forma y hacen que el aprendiz note la forma de manera memorable (*enhanced salience*, en el sentido general de Sharwood Smith, 1993), y aspectos que mantienen el objetivo primordial de comprender y comunicar el mensaje en la tarea o actividad pedagógica (*unobtrusiveness*, en el sentido de Doughty y Williams, 1998b). Doughty y Williams establecen ciertas condiciones que satisfacen el principio de atención hacia la forma en su definición intermedia, situada entre la restringida de Long y Robinson (1998) y la muy inclusiva de Spada (1997). Estas condiciones se pueden destilar en dos requerimientos fundamentales: (1) la forma objeto de la intervención debe ser seleccionada proactiva o reactivamente, pero siempre en base a argumentos del desarrollo de la interlengua, teniendo en cuenta las necesidades comunicativas y de interlengua de los aprendices en cuestión; y (2) la intervención debe ser diseñada de manera que en un primer lugar la atención del aprendiz sea involucrada en el procesamiento del contenido, y sólo entonces se extienda hacia el añadido elemento de atención hacia la forma en la intervención. Aunque Doughty y Williams (1998b) ad-

miten en su lista de intervenciones pedagógicas algunas tan explícitas que serían calificadas por Long (1991) de atención hacia las formas en aislamiento, por otra parte estas autoras también advierten en contra del peligro de abandonar el principio de la atención hacia la forma si se olvida el objetivo de la comunicación y se viola el requisito cognitivo de procesamiento simultáneo de forma y contenido.

Un número cada vez más variado de técnicas pedagógicas en el aula de idiomas ha sido objeto de investigación sistemática en la década de los noventa (véase la lista propuesta por Doughty y Williams, 1998b). Todas ellas pueden clasificarse en cuatro grupos, dependiendo del objetivo general de la intervención: (a) técnicas centradas en el aprendizaje metalingüístico de reglas (por ejemplo, la explicación gramatical tradicional, el descubrimiento inductivo de reglas, las discusiones de concienciación metalingüística, o la dictoglosa); (b) técnicas para la provisión de evidencia negativa o corrección de errores (a través de procedimientos como, por ejemplo, reformulaciones, petición de esclarecimiento, *garden path*, o retroalimentación metalingüística explícita); (c) técnicas para la manipulación externa del input aportado en el aula (por medio de la anegación del input o del relieve tipográfico añadido); y (d) técnicas de manipulación de la

práctica de producción (por ejemplo, la instrucción a través del procesamiento del input). Algunas de estas técnicas coinciden claramente con la calificación de atención hacia las formas en aislamiento (por ejemplo, la técnica de corrección del *garden path* en Tomasello y Herron, 1988 y 1989), mientras que otras son sensibles a requerimientos psicolingüísticos del aprendizaje pero probablemente son de naturaleza suficientemente explícita y proactiva como para ser clasificadas como técnicas de instrucción enfocada en la forma y no como atención hacia la forma (p. ej., Fotos, 1994; Lyster, 1994; Swain, 1998).

1.6. Síntesis de los hallazgos sobre los efectos del tipo de instrucción

En un meta-análisis de 77 estudios empíricos del tipo de instrucción de L2 publicados entre 1980 y 1998, Norris y Ortega (2000) usaron la definición intermedia de Doughty y Williams (1998b) y clasificaron las numerosas intervenciones pedagógicas recogidas en los 77 trabajos de acuerdo con cuatro cualidades generales: explícita, implícita, de atención hacia la forma, y de atención hacia las formas. Los resultados derivados de los 49 estudios con suficiente información de datos para ser incluidos en el meta-análisis estadístico produ-

ieron los siguientes resultados (para más detalle, véase Norris y Ortega, 2000). Primero, hasta la fecha las técnicas explícitas han mostrado ser más efectivas que las implícitas, con una diferencia en favor de las primeras de 0,59 unidades de desviación estándar que, además de ser estadísticamente significativa, es considerablemente grande. Asimismo, de acuerdo con los resultados del meta-análisis, tanto las técnicas de atención hacia la forma como las de atención hacia las formas han demostrado hasta la fecha ser igualmente efectivas: la magnitud media de efecto fue 1,00 unidades de desviación estándar para las intervenciones de atención hacia la forma y 0,93 para las intervenciones de atención hacia las formas, y la diferencia es estadísticamente no significativa.

No obstante, sería equivocado deducir en base a estos resultados que la investigación de técnicas de atención hacia la forma y de técnicas implícitas debe ser abandonada, y que la relativa eficacia de estos cuatro tipos generales de instrucción ha sido establecida en la investigación producida en la década de los ochenta y noventa. Como Norris y Ortega (2000) repetidamente advierten, la operativización de la atención hacia la forma y hacia las formas ha sido enteramente inconsistente a través de su corta historia de investigación empírica. Asimismo, en las 77 investigaciones anali-

zadas, el diseño suele ser sesgado claramente en favor de las intervenciones de atención hacia las formas, debido principalmente a tres razones. Primero, la mayoría de las técnicas implícitas aplican un solo elemento pedagógico mientras que la mayoría de las técnicas explícitas combinan una variedad de elementos en un solo tratamiento. Segundo, los instrumentos para medir los efectos casi siempre requieren el uso decontextualizado de la forma lingüística en cuestión, el despliegue de conocimiento metalingüístico, o ambas cosas, por lo que el formato de medición de efecto es en esencia idéntico al formato del tratamiento explícito estudiado en la mayoría de los casos. Finalmente, los efectos se miden casi siempre de forma inmediata, cuando existen buenas razones para esperar que los efectos de intervenciones implícitas sean detectables después de un período de incubación y que, por el contrario, los efectos de las intervenciones explícitas registren un deterioro importante a medida que pasa el tiempo.

En el resto del presente artículo nos concentramos en presentar los hallazgos empíricos derivados de investigación centrada en tres técnicas de atención hacia la forma que se mantienen en el centro de gravedad de intervenciones implícitas características de la atención hacia la forma que Long

propone (véase Long y Robinson, 1998). Así, nos ocuparemos de dos técnicas que persiguen manipular el input para hacer la forma a adquirir más perceptible, añadiendo frecuencia y relieve (p. ej., Trahey y White, 1993; Doughty, 1991) y de una técnica implícita para la provisión de evidencia negativa durante la interacción (p. ej., Long *et al.*, 1998; Doughty y Varela, 1998). El objetivo del resto de este trabajo es proponer una serie de refinamientos que puedan guiar en el futuro un programa de investigación adecuado para establecer los parámetros que moderan la eficacia de técnicas implícitas de atención hacia la forma.

2. Manipulación implícita del input: la anegación del input y el relieve añadido

Dos técnicas de atención hacia la forma se han centrado en manipular externamente el input lingüístico aportado en el aula a través de materiales escritos y orales: la anegación del input (*input flood*) y el relieve añadido al input (*input enhancement*). Ambas técnicas tienen como objetivo intensificar la frecuencia de una forma en el input o su grado de perceptibilidad. En la anegación del input, los materiales aportados en el aula son sistemáticamente inundados o anegados con la forma a la que la atención de los aprendices quiere ser di-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

rigida. El objetivo de esta técnica es exponer a los aprendices a cantidades artificialmente altas de una forma que de otro modo tiende a ser ignorada durante el procesamiento natural del mensaje. En el relieve tipográfico añadido, por otro lado, estas formas anegadas en el input son tipográficamente marcadas a través de itálicas, capitalización, subrayado, o coloreado.

El estudio pionero en esta línea de intervención pedagógica es Doughty (1991). Doughty presentó a veinte estudiantes universitarios con actividades de lectura a través del ordenador. Las actividades consistían de tres historias diferentes distribuidas en tres o cuatro episodios cada una y espaciadas a lo largo de diez días. Cada episodio contenía de cinco a seis cláusulas de relativo del tipo oblicuo (p. ej., Pedro conoce al hombre *con el que se casó María*; véase Keenan y Comrie, 1977). Esta cantidad de cláusulas de relativo del tipo oblicuo llama la atención por lo extremadamente alta, si se considera que los episodios eran de longitud total aproximada de diez líneas cada uno. Para el grupo de comparación base (N = 6), el tratamiento fue exclusivamente el de anegar el input con cláusulas de relativo del tipo oblicuo, mientras que los dos grupos experimentales recibieron no sólo el input anegado, sino también explicación metalingüística sobre

estrategias de relativización del tipo oblicuo (N = 6) o relieve tipográfico añadido a las cláusulas de relativo (N = 8). Los resultados fueron sorprendentes. En primer lugar, los dos grupos experimentales registraron el mismo grado de mejora en las pruebas de juicio gramatical y de producción de cláusulas de relativo, pero el grupo de relieve tipográfico añadido al input mostró además una comprensión lectora superior a la del grupo de explicación metalingüística. Así mismo, el grupo de comparación base, que sólo había recibido la anegación de cláusulas de relativo del tipo oblicuo en el material de lectura, experimentó una mejora clara, si bien menos notable que la de los otros dos grupos experimentales. Después de inspeccionar en detalle los elementos presentes en el tratamiento metalingüístico y el de relieve añadido, Doughty notó que las explicaciones metalingüísticas provistas en el ordenador también incluían ciertos elementos de relieve visual añadido (por ejemplo, palabras que se movían en la pantalla y mostraban así la transformación de subordinación relativa). Esta observación llevó a Doughty a sugerir que el relieve añadido era probablemente responsable del aprendizaje observado en ambos grupos. Aparentemente, las explicaciones gramaticales en el tratamiento metalingüístico, en vez de ofrecer una ventaja en el aprendizaje, habían más bien ser-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

vido como distracción en detrimento de la comprensión lectora (Doughty, 1991).

Los resultados de este estudio promovieron el interés por la anegación del input y el relieve tipográfico añadido al input como posibles técnicas de atención hacia la forma extremadamente implícitas. Varios estudios, todos ellos publicados en los noventa, han implementado estas técnicas de manipulación del input con un número de formas gramaticales distintas, en inglés, francés, y español como L2, y con sujetos que eran niños en edad escolar y adultos universitarios.

Paradójicamente, la anegación del input suele ser considerada un tratamiento control en la mayoría de los estudios, al que se compara directamente un tratamiento de relieve añadido y, a veces, otros tratamientos más explícitos. En muy pocos estudios ha sido la anegación del input comparada a un grupo control que no recibe ningún otro tipo de instrucción en la forma a adquirir. Este es el caso de Trahey y White (1993). Estos investigadores anegaron los materiales escritos que escolares francófonos de 12 años de edad en Canadá (N = 54) recibieron durante dos semanas (unas 10 horas de tratamiento) con un número inusualmente alto de adverbios ingleses entre el sujeto y el verbo, algo que no es gramatical en francés. Los resultados de este grupo en dos

pruebas de juicio de gramaticalidad y en una prueba oral de elicitación de la estructura en cuestión fueron comparadas a los producidos por un grupo de 82 escolares de la misma edad que no recibieron tales materiales anegados. Los aprendices expuestos al input anegado durante dos semanas experimentaron una mejora estadísticamente significativa en su capacidad de reconocer como gramatical en inglés la posición del adverbio entre el sujeto y el verbo.

En algunos estudios, la anegación del input ha sido comparada exclusivamente a la instrucción metalingüística. Por ejemplo, Scott (1989) investigó la eficacia de la anegación del input oral en la enseñanza de cláusulas de relativo y de subjuntivo a estudiantes universitarios de francés como lengua extranjera. En una clase (N = 34), la profesora explicó las reglas de relativización a través de seis presentaciones cortas, mientras que en otra clase (N = 34) la misma profesora leyó durante seis clases consecutivas relatos cortos de unos diez minutos de duración que contenían 25 cláusulas de relativo y numerosos casos de subjuntivo. Ambos tratamientos resultaron en una mejora en los post-tests de las dos estructuras investigadas, aunque el tratamiento de explicación de reglas obtuvo una ventaja estadísticamente significativa sobre el tratamiento de anegación del input.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

Varios estudios se han centrado en comparar el relieve tipográfico añadido al input directamente con la anegación del input como tratamiento base. En un contexto de universitarios estadounidenses aprendiendo español como lengua extranjera, Jourdenais y sus colegas (1995) se centraron en la enseñanza de la diferencia aspectual verbal entre el indefinido y el imperfecto a través de la lectura de una narrativa que incluía 18 indefinidos y 10 imperfectos. El grupo de comparación base (N = 5) sólo recibió esta anegación del input de lectura, y el grupo de relieve añadido (N = 5) recibió el mismo input anegado pero con relieve tipográfico añadido por medio de caracteres en *itálicas* y subrayado. Los aprendices que recibieron el tratamiento de relieve añadido demostraron una ventaja estadísticamente significativa sobre los que recibieron el input anegado. En otro contexto universitario estadounidense de español como lengua extranjera, Shook (1994) investigó la forma verbal de perfecto (p. ej., *he comido*) y la distinción de uso de los pronombres relativos *que* y *quien* (*quien* tiende a ser sobregeneralizado por estudiantes de español cuya primera lengua es inglés). En dos sesiones consecutivas, se les pidió a los estudiantes que reprodujeran por escrito un pasaje de longitud aproximada de 185 y 217 palabras que acababan de leer y que respondieran a preguntas de selección múltiple. El grupo base (N = 35) recibió

los pasajes anegados con las formas meta, el grupo de relieve añadido al input (N = 52) fue expuesto a las formas anegadas y con relieve añadido en itálicas, y un tercer grupo (N = 38) fue expuesto a la anegación y el relieve añadido, pero además recibió instrucciones en las que se les pedía que intentaran descubrir las dos reglas gramaticales en cuestión, una condición de inducción. Los resultados mostraron un efecto superior del relieve añadido sobre la simple anegación del input, y ninguna diferencia estadísticamente significativa entre la condición de relieve añadido puramente implícita y la implícita inductiva. En un programa intensivo de inglés en las escuelas del Canadá francófono, White (1998) comparó la eficacia de la anegación del input y del relieve añadido para atraer la atención de estudiantes de doce o trece años de edad hacia los adjetivos posesivos ingleses *her* y *his*, que en inglés concuerdan en género con el poseedor, mientras que en francés (como en español) concuerdan con lo poseído. Durante dos semanas (unas diez horas de tratamiento) los estudiantes en una clase (N = 29) leyeron textos apropiados a su edad que habían sido anegados con adjetivos posesivos de tercera persona. Los estudiantes en otras dos clases (N = 27 y 30) recibieron dos tratamientos de relieve añadido al input anegado que correspondían a operativizaciones ligeramente diferentes: en una condición, el input

anegado siguió presente durante el resto del semestre a través de materiales de lectura adicionales. Ninguna diferencia estadísticamente significativa fue observada para ningún grupo. White (1998) concluyó que quizás tanto el tratamiento de anegación del input como el de relieve añadido son demasiado sutiles para atraer la atención de aprendices jóvenes hacia estas formas, que ya de por sí son altamente frecuentes en el input natural. Puesto que el estudio de Trahey y White (1993) se realizó con estudiantes de edad similar a los de White (1998) y en el mismo contexto educativo, se puede especular que la diferencia en resultados puede estar relacionada con la naturaleza específica de las estructuras investigadas, más que con la edad de los sujetos.

Siguiendo la pauta iniciada por Doughty (1991), otros trabajos de atención hacia la forma vía manipulación del input se han centrado en comparar en un mismo estudio los efectos de la anegación del input no sólo con los del relieve añadido del input, sino también con la explicación metalingüística, o con ambas técnicas. Tal es el caso de Alanen (1995), que comparó los efectos de la simple anegación del input con los del relieve tipográfico añadido y los de la explicación metalingüística a la hora de aprender dos reglas simplificadas del finés, una lengua completamente desconocida para los suje-

tos universitarios estadounidenses que participaron en el estudio. Cuatro grupos (N = 9 cada uno) recibieron dos horas de finés, espaciadas en un intervalo aproximado de una semana, por medio de dos actividades de comprensión de lectura con oraciones que describían dibujos simples. Todos los grupos recibieron instrucciones de usar un glosario con el vocabulario básico, trabajar a través de los materiales de lectura, y contestar unas preguntas de comprensión al final de cada lección, y todos recibieron las dos estructuras anegadas en el input de lectura. Sin embargo, el grupo de relieve tipográfico añadido recibió asimismo las estructuras en itálicas, mientras que el grupo de explicación metalingüística tuvo la oportunidad de estudiar durante cinco minutos al principio de cada sesión una página con explicaciones de las dos reglas en cuestión. Un tercer grupo recibió el input anegado, el relieve tipográfico añadido, y las explicaciones, mientras que el grupo base sólo fue expuesto al input anegado con las dos estructuras. Los resultados de este estudio apuntan a diferencias estadísticamente significativas solamente entre los grupos que recibieron explicaciones gramaticales (con o sin relieve añadido) y el grupo control. Sin embargo, el grupo que recibió solamente el relieve añadido al input experimentó ciertos cambios cualitativos en la pauta de

errores demostrada en los post-tests, lo cual sugiere efectos como resultado de este tratamiento, si bien no cuantificables.

Por último, ha habido también estudios en los que la manipulación del input por medio del relieve tipográfico añadido se compara con otra intervención pedagógica que incluye en sí misma las técnicas de anegación del input y de relieve añadido junto con otros elementos de instrucción explícita o implícita, constituyendo lo que Norris y Ortega (2000) han llamado, a falta de mejor término, una intervención 'compuesta' de atención hacia la forma (*compounded focus on form*). Tal es el caso de un estudio realizado por Williams y Evans (1998) con estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua. En este trabajo se investigaron dos reglas gramaticales distintas: (1) la diferencia semántica entre adjetivos participiales acabados en *-ing* y en *-ed* (e. g., *boring vs. bored*) y (2) el uso de la voz pasiva en inglés. Un grupo (N = 11) recibió input de lectura anegado con tres veces más ejemplos de ambas estructuras de los que los materiales originales contenían, otro grupo (N = 11) recibió, además de los materiales anegados, explicaciones gramaticales breves y corrección implícita de errores durante la discusión de las lecturas, y un tercer grupo (N = 11) actuó como control real y sólo fue expuesto a los materiales y actividades originales

pero sin la anegación del input ni las explicaciones y correcciones. La intervención compuesta de atención hacia la forma fue superior a la simple anegación del input para la distinción de adjetivos, pero no para el aprendizaje de la voz pasiva, donde ambos tratamientos produjeron cambios mínimos. Al interpretar sus resultados, Williams y Evans concluyeron que el uso de la voz pasiva experimentó cambios mínimos independientemente del tratamiento posiblemente porque era una forma todavía por emerger en la interlengua de los aprendices cuando las intervenciones pedagógicas tuvieron lugar. El aprendizaje de la distinción de adjetivos, por el contrario, implicaba formas verbales acabadas en *-ed* y en *-ing* que ya habían emergido en la producción de los aprendices al comienzo del estudio.

Otro caso de intervención ‘compuesta’ de atención hacia la forma que cabe destacar, esta vez en el contexto universitario del español como lengua extranjera, es el estudio de Leeman *et al.* (1995). Leeman y sus colegas investigaron el efecto de relieve añadido a 17 formas verbales de imperfecto e indefinido incluidos en los materiales de preparación para la discusión de un tema sobre la historia de España. Los estudiantes en una de las dos clases (N = 10), además del relieve tipográfico añadido a través de colores y subrayado,

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

recibieron instrucciones de fijarse en la forma y función de los tiempos verbales subrayados en colores, y también fueron corregidos por el profesor implícitamente (esto es, sin que se ofreciera ninguna explicación metalingüística) en su uso de imperfecto e indefinido durante la discusión del tema en clase. Los estudiantes en una segunda clase (N = 12), que actuaron como grupo de control, prepararon el mismo tema usando materiales idénticos con la anegación de verbos en indefinido e imperfecto pero no recibieron el relieve añadido, las instrucciones de prestar atención a los tiempos verbales, ni ninguna corrección de las formas durante la discusión en clase. Aunque el grupo que recibió el tratamiento compuesto de atención hacia la forma no experimentó una mejora estadísticamente significativa en cuanto a la corrección de uso de tiempos verbales, los efectos de este tratamiento se manifestaron en un aumento claro en la frecuencia de intentos de interlengua (es decir, no nativos) de producir las formas verbales recibidas durante la intervención pedagógica.

¿Qué conclusiones empíricas con respecto a la eficacia de la manipulación implícita del input se pueden destilar del conjunto de estos estudios de atención hacia la forma? Por un lado, la sola anegación del input parece tener el efecto in-

mediato de inducir cambios en los juicios de gramaticalidad de aprendices: formas que antes no eran reconocidas como posibles en la lengua meta son aceptadas como gramaticales después de un corto período de exposición al input anegado (Trahey y White, 1993). Este efecto es, sin embargo, limitado. Por una parte, cuando la anegación es retirada, los efectos no resisten el paso del tiempo y pueden evaporarse (Trahey, 1996). Por otra, la anegación del input ofrece evidencia positiva cuyo efecto no impacta la capacidad de los aprendices de juzgar ciertas formas como ilícitas o no gramaticales en la lengua meta. Es decir, para ciertas formas en las que las correspondencias entre la L1 y la L2 son opacas o difíciles, es probable que la evidencia negativa sea un necesario complemento a la evidencia positiva del input anegado.

Los efectos observados como resultado del relieve tipográfico añadido al input son de mayor magnitud que los observados con la anegación del input, y por ello quizás más prometedores. Primero, parece claro que los aprendices de hecho dirigen su atención consciente a las formas que ven tipográficamente resaltadas y las notan en el sentido de Schmidt (1990) (así lo demuestran los hallazgos resultantes de protocolos de introspección en Alanen, 1995 y Jourdenais *et al.*, 1995). Segundo, es interesante comprobar que la ex-

posición al input anegado con una forma cuyo relieve es resaltado tipográficamente afecta las pautas de producción de interlengua de manera muy especial. Específicamente, el relieve añadido induce a los aprendices inmediatamente después de la intervención a tomar riesgos e intentar utilizar la forma por adquirir a la que han sido expuestos, y tales intentos resultan en formas de interlengua transitorias, esto es, no coincidentes con las formas meta, pero indicativas de una incipiente reestructuración de la representación gramatical subyacente (Alanen, 1995; Leeman *et al.*, 1995).

No obstante, no es del todo justificado el optimismo a la hora de interpretar estos resultados, ya que debe considerarse que el efecto del relieve añadido al input es frecuentemente de menor magnitud que los efectos observados con intervenciones más explícitas en los mismos trabajos, tales como explicaciones metalingüísticas (Scott, 1989), o combinaciones de relieve añadido con otros elementos más explícitos que inducen atención hacia la forma en cuestión (por ejemplo, el tratamiento de intervención compuesta en Williams y Evans, 1998). Otro aspecto evidente en los resultados es que la eficacia o falta de ella depende en gran parte de ciertos factores probablemente relacionados con la elección de

la forma lingüística a tratar y la edad u otras características individuales de los aprendices.

No debe olvidarse, sin embargo, la nota de precaución ya comentada antes (Norris y Ortega, 2000): los resultados de estos estudios son tan válidos (o inválidos) como lo sean las operativizaciones de los tratamientos y los instrumentos empleados para medir sus efectos. Desde luego, no se puede descartar la posibilidad de que los efectos reales de estas dos técnicas de manipulación del input hayan sido hasta la fecha pobremente investigados en los estudios existentes, ya que los tratamientos suelen ser breves (de una única sesión de media hora a un máximo de diez horas espaciadas en dos semanas) y las pruebas post-tratamiento inmediatas. Con intervenciones pedagógicas extremadamente implícitas, como los son la anegación del input y el relieve añadido, sería lógico objetar que resultados importantes para el aprendizaje se pueden observar sólo si los tratamientos son lo suficientemente intensos (por ejemplo, reciclados a lo largo del semestre o año académico, véase Leow, 1998) y si se utilizan pruebas retardadas, ya que los efectos del procesamiento implícito de material nuevo pueden aparecer después de un intervalo de incubación que corre el riesgo de ser confundido con una falta de efecto (Mellow, Reeder, y Forster,

1996). En definitiva, en el futuro será necesario un programa de investigación mucho más sofisticado para clarificar la cuestión de cómo las técnicas de la anegación y el relieve añadido al input pueden ser empleadas en el aula para poner en marcha el proceso cognitivo inicial de notar ciertas formas de la L2.

3. La provisión de evidencia negativa implícita a través de reformulaciones

No todas las maneras posibles de proporcionar evidencia negativa al aprendiz son consideradas como candidatos pedagógicos de iguales méritos desde un prisma de atención hacia la forma (véase Long, 1996). Naturalmente, la provisión de evidencia negativa es postulada como más efectiva cuando las correcciones de errores son realizadas de manera *implícita* poco obtrusiva, esto es, sin interrumpir más que breve y sutilmente el hilo de la comunicación genuina, y de manera *reactiva*, esto es, en tanto en cuanto problemas relacionados con ciertas formas que surgen naturalmente en la interacción (Long, 1991; Long y Robinson, 1998). Es por ello que un número creciente de investigaciones se ha centrado en investigar reformulaciones (llamadas *recasts* en inglés, o contra-ejemplos en terminología castellana usada para el

lenguaje infantil por López Ornat, 1994) como un procedimiento sistemático de corrección de errores durante actividades interactivas de propósito pedagógico.

Las reformulaciones son respuestas del interlocutor ofrecidas en el turno inmediatamente siguiente a una emisión del aprendiz que no es gramatical. El siguiente ejemplo ficticio ilustra una reformulación típica (la forma objeto de reformulación está en *itálicas*):

aprendiz: Y luego el banco *estuvo* cerrado

interlocutor: ¡Oh, El banco *estaba* cerrado, qué desastre!

En su respuesta, el interlocutor acepta el contenido previamente producido por el aprendiz a la vez que muestra la versión gramatical del mismo. El argumento teórico, en consonancia con el principio de atención hacia la forma, es que esta forma de corrección, siendo extremadamente implícita, tiene, no obstante, un relieve singularmente perceptible para el aprendiz debido sobre todo a dos cualidades de las reformulaciones (véase Farrar, 1990 y 1992). Primero, la corrección sucede en el turno contiguo inmediato a la emisión no gramatical, lo cual aumenta la posibilidad de que la diferencia entre la forma usada y la forma meta recibida como respuesta sea registrada por el aprendiz. Segundo, el aprendiz

no necesita emplear su atención en el procesamiento de contenido, puesto que es él quien ha generado el mensaje que es reformulado, de manera que toda la atención está libre para ser dirigida al procesamiento de la forma lingüística en la versión reformulada. En resumen, las reformulaciones facilitan el proceso de comparación cognitiva de material lingüístico que es procesado y almacenado en la memoria (Nelson, 1981). Se puede concluir, pues, que esta forma de corrección, si se emplea sistemáticamente, favorece precisamente los procesos de memoria y atención que se creen esencialmente involucrados en la adquisición de una L2 desde el punto de vista del principio de atención hacia la forma (véanse Robinson, 1995; Schmidt, en prensa).

Zobl (1985) es un estudio pionero de reformulaciones que, sin embargo, es citado raramente en resúmenes de la bibliografía, probablemente porque la conceptualización de reformulaciones como tratamiento de atención hacia la forma no tuvo lugar hasta mucho más tarde, con estudios pilotos no publicados llevados a cabo por Mito (1993) y Richardson (1995) (véase Long, 1996). Zobl investigó el efecto de reformulaciones en la adquisición de los adjetivos posesivos ingleses *her* y *his*. Partiendo del hallazgo de que el uso de estos posesivos emerge en la interlengua primero en contextos

de poseedor no humano y sólo más tarde en contextos marcados de poseedor humano, Zobl investigó la hipótesis de que las reformulaciones acelerarían la adquisición de posesivos en inglés si eran dirigidas a errores relacionados con el rasgo semántico marcado [poseedor humano] y que, en cambio, serían menos beneficiosas si eran dirigidas a errores relacionados con el rasgo semántico no marcado [poseedor no humano]. Esta hipótesis es consonante con el principio de proyección del aprendizaje propuesto por Zobl (1983) y ha sido estudiada con otras estructuras, especialmente con cláusulas de relativo (p. ej., Doughty, 1991; Eckman, Bell, y Nelson, 1988). En un formato de interacción del profesor con el conjunto de estudiantes en el aula, un grupo de francófonos adultos estudiantes de inglés (N = 18) recibió reformulaciones de errores producidos al contestar preguntas sobre ocho dibujos relacionadas con poseedores humanos. Otro grupo de aprendices (N = 18) recibió reformulaciones usando el mismo procedimiento, pero esta vez con dibujos relacionados con poseedores no humanos. Estos dos tratamientos fueron replicados con dos nuevos grupos (N = 21 y 19, respectivamente) un año más tarde. A pesar de la corta duración de los tratamientos (aproximadamente 15 minutos), los grupos que recibieron reformulaciones de errores relacionados con poseedores humanos (el

contexto de uso marcado) experimentaron una clara mejora en las pautas de errores demostradas en una prueba administrada después del tratamiento. De los dos grupos que recibieron reformulaciones de errores relacionados con poseedores no humanos (el contexto de uso no marcado), sólo un grupo (N = 19) experimentó cierta mejora, pero incluso en este caso mucho menor que la del grupo de aprendices que recibieron formulaciones sobre errores relacionados con posesivos marcados. Además de presentar evidencia sobre el principio de la proyección del aprendizaje con formas lingüísticamente marcadas, los resultados de Zobl (1985) ofrecen evidencia temprana de que el procedimiento de reformulación para la provisión de evidencia negativa en el aula es una forma viable y extraordinariamente efectiva, si se piensa en la brevedad del tratamiento en este estudio. Asimismo, el estudio muestra, una vez más, la importancia de la elección de la forma a tratar cuando se investiga la eficacia de cualquier tipo de instrucción.

El primer trabajo experimental publicado sobre reformulaciones como tal fue Long, Inagaki, y Ortega (1998; véase también Inagaki y Long, 1999; Ortega y Long, 1997). Estos autores presentan los resultados de dos estudios de contexto universitario que investigaron el efecto relativo de reformula-

ciones, que ofrecían evidencia negativa sobre dos estructuras de la lengua meta, por un lado, y de modelos que ofrecían evidencia positiva sobre las mismas estructuras, por otro. Tanto el estudio de japonés (N = 8 por tratamiento) como el de español como lengua extranjera (N = 12 por tratamiento) adoptaron un diseño muy similar, basado en una replicación parcial del trabajo no publicado de Mito (1993). Durante dos juegos comunicativos en parejas que requerían de los grupos experimentales el uso de dos estructuras todavía no adquiridas, cada aprendiz experimentó una estructura a través de reformulaciones, y la otra estructura a través de modelos. Este diseño puso especial cuidado en asegurar que tanto la intensidad como la oportunidad de producción y comprensión de las estructuras ofrecidas en ambos tratamientos fueran comparables. Así, reformulaciones y modelos fueron provistos sólo seis veces en cada juego, y tanto en las reformulaciones como en los modelos el aprendiz tenía una sola oportunidad para producir la estructura y una sola oportunidad para recibirla a través del input auditivo, siempre al hilo del juego comunicativo en el que el procesamiento del contenido del enunciado era necesario para completar la tarea con éxito, y siempre en turnos inmediatamente contiguos en el discurso. La única diferencia estribaba en que los modelos ofrecían la estructura nueva en cuestión en un enunciado

previamente grabado para el aprendiz, que debía oírlo, procesar el contenido, y comunicar el enunciado al interlocutor. Las reformulaciones, por el contrario, ofrecían la estructura nueva inmediatamente después de que el aprendiz generara un enunciado sobre cuyo contenido ejercía completo control. El estudio de reformulaciones en japonés como L2 produjo resultados mixtos difíciles de interpretar (véase Inagaki y Long, 1999, para los detalles). En el estudio de español como L2, las formulaciones tuvieron un efecto claramente beneficioso en ocho de los doce aprendices que recibieron reformulaciones de la posición del adverbio entre el verbo y su objeto, un orden de palabras que no es gramatical en inglés. Sin embargo, ni modelos ni reformulaciones tuvieron efecto alguno en la segunda estructura tratada, la topicalización del objeto directo.

Como movimientos en la interacción, las reformulaciones presentan tres atributos: (a) ofrecen evidencia negativa porque implícitamente indican al aprendiz que la forma elegida para expresar un mensaje no es lícita o preferida en la lengua meta; (b) ofrecen evidencia positiva al mostrar al aprendiz la forma gramatical del enunciado no gramatical que éste produjo; y (c) contienen un relieve añadido debido a la posición contigua en el discurso, que hace más fácil para el

aprendiz el comparar la emisión y la reformulación y, en el mejor de los casos, les lleva a percibir la diferencia formal entre las dos. Leeman (2000) se propuso investigar experimentalmente hasta qué punto cada uno de estos tres atributos esenciales de las reformulaciones era responsable de los beneficios observados en los trabajos empíricos. En dos tareas comunicativas centradas sucesivamente en la producción y la comprensión por parte del aprendiz, un grupo de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (N = 17) recibió reformulaciones de errores de concordancia de género y número entre sustantivo y adjetivo. Un segundo grupo (N = 18) recibió solamente evidencia negativa de que un error había sido producido pero no fue expuesto a la forma gramatical del enunciado (*Uh huh, pero tú dijiste 'una taza rojo'*). Un tercer grupo (N = 18) no recibió ninguna clase de corrección durante la fase de producción, pero durante la tarea de comprensión recibió evidencia positiva con relieve añadido a través de la entonación (*Hay una taza roja; hay un libro blanco*). Finalmente, el llamado grupo control (N = 19) realizó las dos mismas tareas que los otros tres grupos, pero nunca fue corregido durante la tarea de producción, y sólo recibió evidencia positiva de la concordancia entre adjetivo y sustantivo durante la tarea de comprensión, sin manipulación de la entonación (*Hay una taza*

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

roja, hay un libro blanco). En resumen, los dos grupos de relieve añadido y evidencia positiva tuvieron las mismas oportunidades de producción que el resto de los grupos durante la primera tarea comunicativa, pero nunca fueron corregidos. Inversamente, los dos grupos de reformulación y evidencia negativa recibieron la misma evidencia positiva que el resto de los grupos durante la segunda tarea de comprensión, con la virtud metodológica de que la frecuencia de el input aportado fue ingeniosamente calculado de modo que fuera comparable en cada uno de los cuatro grupos experimentales. Leeman concluyó que tanto las reformulaciones como el relieve añadido al input a través de la entonación fueron técnicas igualmente efectivas para el aprendizaje de la concordancia de número y género, mientras que ni la sola provisión de evidencia negativa ni la exposición a simple evidencia positiva tuvieron un efecto satisfactorio en las pruebas inmediatas después de los tratamientos. Cabe cuestionar la validez ecológica de interpretar el relieve añadido a través de la entonación como una operalización equivalente al relieve posicional obtenido en reformulaciones (a través de la contigüidad del discurso que favorece episodios de comparación cognitiva; véase Nelson, 1981). Lo que sí parece claro al juzgar los resultados de este estudio, sin embargo, es que la técnica de relieve añadido por medio de la entonación pue-

de ser sumamente efectiva para el aprendizaje de ciertos aspectos morfológicos de la L2. Sin duda, una línea futura de investigación es comparar la relativa eficacia de añadir relieve al input a través de la intonación o a través de la tipografía, dependiendo de si el input aportado en el aula es de lectura o auditivo.

Aunque útiles en el esfuerzo de determinar si las reformulaciones pueden facilitar el desarrollo de ciertos aspectos de la gramática segunda, estudios como el de Long *et al.* (1998) y el de Leeman (2000), que comparan un número predeterminado de reformulaciones con el mismo número de otro tipo de movimiento en la interacción, investigan las reformulaciones en el laboratorio, con tareas comunicativas altamente controladas que raramente serían posibles en el aula. Es posible, no obstante, diseñar la investigación experimental de reformulaciones por medio de la interacción de parejas que realizan una tarea sin que haya un control artificial en cuanto a las contribuciones respectivas de los interlocutores, su naturaleza o su frecuencia. Los resultados provenientes de este tipo de diseño corroboran en gran medida el papel facilitativo de las reformulaciones para la adquisición de L2. Concretamente, Mackey y Philp (1998) compararon el efecto relativo de la interacción natural y de lo que podríamos

considerar aquí la anegación de la interacción con reformulaciones, o reformulaciones intensivas. Los aprendices eran estudiantes adultos de inglés en Australia. Las tareas eran tres narrativas, cada una entre 15 y 25 minutos de duración y realizada en tres días consecutivos. Un grupo (N = 12) experimentó la oportunidad de negociar el significado durante la realización de cada tarea a través de la interacción natural con un interlocutor nativo. El otro grupo (N = 17) recibió reformulaciones intensivas (aproximadamente 350% más reformulaciones de las que se produjeron en el grupo de interacción natural), provistas por interlocutores nativos que habían sido previamente entrenados para reformular interrogaciones con pseudo inversión y con uso del verbo auxiliar (estadios 4 y 5 del desarrollo de la formación de interrogaciones en inglés como L2, siguiendo a Pienemann y Johnston, 1987). Las reformulaciones intensivas llevaron a nueve de los diecisiete aprendices a producir preguntas de un estadio superior del desarrollo tres semanas después del tratamiento, mientras que la oportunidad general de negociar el significado tuvo este efecto en sólo uno de los doce aprendices que recibieron el tratamiento de interacción natural.

Iwashita (1999) estudió en un diseño experimental los efectos relativos de la evidencia tanto positiva como negativa re-

lacionada con tres estructuras gramaticales y 24 palabras nuevas ofrecidas por interlocutores nativos a estudiantes de japonés como lengua extranjera en Australia (N = 41) a través de una serie de tareas comunicativas. Iwashita encontró que los interlocutores nativos japoneses corrigieron solamente la mitad de errores relacionados con las estructuras y el vocabulario investigado, ignorando el otro cincuenta por ciento de errores. Al comparar las oportunidades de aprendizaje aportadas por la evidencia positiva y la evidencia negativa durante la interacción basada en tareas, Iwashita encontró que las reformulaciones, si bien el tipo más frecuente de corrección gramatical (entre 35% y 48% de las correcciones, dependiendo de cuál de las tres estructuras, eran reformulaciones), constituían en el mejor de los casos aproximadamente un 15% de todos los movimientos interactivos conteniendo evidencia sobre una de las tres estructuras, mientras que el 70% de los movimientos interactivos del interlocutor nativo ofrecían al aprendiz evidencia positiva sobre las estructuras en cuestión. Iwashita descubrió que esta abundante evidencia positiva resultó en una mejora de las tres estructuras gramaticales en las pruebas que siguieron al tratamiento, pero sólo para los aprendices que estaban en un nivel más avanzado de desarrollo lingüístico al inicio del estudio. Por el contrario, la provisión de evidencia negativa a tra-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

vés de reformulaciones, que era mucho más modesta en términos de frecuencia absoluta, dio lugar a una mejora estadísticamente significativa en relación con sólo una de las tres estructuras, pero la mejora se observó para todos los aprendices por igual, independientemente de su nivel de desarrollo lingüístico inicial. El lector podrá apreciar la complejidad de estos resultados y el grado de refinamiento interpretativo que conllevan. Ello fue posible porque Iwashita empleó un análisis de regresión múltiple, que le permitió investigar simultáneamente los efectos derivados del tipo de movimiento en la interacción (evidencia positiva a través de modelos, y evidencia negativa a través de reformulaciones), los efectos atribuibles al nivel de proficiencia inicial de los aprendices y las posibles interacciones entre ambas variables.

Los estudios experimentales de provisión de evidencia negativa son raramente conducidos en el aula. Este es el caso de Doughty y Varela (1998), que investigaron los efectos de reformulaciones ofrecidas a aprendices de inglés como L2 en edad escolar (de 11 a 14 años de edad) en una clase de ciencias naturales. A lo largo de cuatro semanas, durante las cuales los estudiantes en una clase (N = 21) condujeron varios experimentos de ciencias, la profesora ofreció frecuentes reformulaciones de usos no gramaticales del tiempo ver-

bal de pasado. Las reformulaciones se produjeron durante interacciones entre la profesora y los estudiantes como clase, y así mismo durante trabajo en grupos, cuando la profesora circulaba de grupo en grupo. En informes orales y escritos de experimentos que los estudiantes condujeron al final de las cuatro semanas de tratamiento, la eficacia de tal régimen intensivo de reformulaciones fue comprobada en comparación a los estudiantes en otra clase (N = 13), que no recibieron ningún tratamiento de atención hacia las formas de pasado. Es importante señalar, sin embargo, que en dos aspectos fundamentales estas reformulaciones son poco comparables a las utilizadas en otros estudios. Primero, la reformulación de la profesora incluía dos tipos distintos de corrección, uno en el que la emisión era reformulada para ofrecer evidencia positiva de la forma gramatical de pasado (la operativización tradicional de reformulación) y otro tipo de corrección más elaborado, en el que primero la profesora repetía el error del estudiante con entonación ascendente para llamar la atención sobre el problema y animar al aprendiz a corregirse a sí mismo. Si el aprendiz producía la emisión reformulada gramaticalmente, la corrección podía terminar ahí; si por el contrario el aprendiz no era capaz de corregirse a sí mismo, entonces la profesora producía la reformulación. Esta operalización de reformulación incluye dos ele-

mentos nuevos: el relieve añadido a través de la entonación (elemento comparable al estudiado como variable independiente en Leeman, 2000), y la oportunidad de autocorrección. La segunda diferencia entre la operativización de formulaciones de Doughty y Varela (1998) y de otros investigadores es que este tipo de reformulación en el aula también podía incluir la repetición sucesiva de la reformulación por parte de la profesora o del estudiante, con lo cual la intensidad del tratamiento parece considerablemente mayor que en otros estudios. Por lo tanto, es difícil juzgar si las reformulaciones en sí mismas fueron efectivas en este estudio como técnica de corrección, o si el impacto observado deriva más bien del relieve añadido a través de la entonación, del esfuerzo de procesamiento requerido de los aprendices al intentar autocorregirse durante la producción empujada (Swain, 1985), de la intensidad alta del tratamiento, o si la combinación de todos estos elementos es la clave que explica los resultados.

¿Cuáles son las direcciones más fructíferas para un programa de investigación futuro centrado en la atención hacia la forma y la provisión de evidencia negativa? Como se ha visto, los estudios experimentales o casi-experimentales de la provisión de reformulaciones se enfrentan a dos tipos de

problemas o limitaciones. Por un lado, si el diseño se centra en torno a la interacción natural basada en tareas comunicativas, a menudo la frecuencia y características de movimientos de evidencia negativa queda sin documentar y esto hace que la interacción se convierta en un concepto monolítico o 'caja negra' sin explorar (Long, 1980). Es decir, cualesquiera que sean los beneficios observados en las pruebas experimentales, no se puede saber exactamente qué tipos de movimientos interactivos de corrección explícita de errores, reformulaciones, negociación del significado, e incluso evidencia positiva, durante la realización de las tareas son responsables de los resultados. Tales son las limitaciones de los resultados obtenidos en estudios como Loschky (1994), Mackey (1999), y Mackey y Philp (1998). Por otro lado, si el diseño en estos estudios proporciona un control estricto del tipo e intensidad de correcciones provistas durante la interacción (p. ej., presentando el tratamiento a través de un juego comunicativo altamente controlado), se corre el riesgo de observar efectos cuyo poder de generalización a situaciones más naturales de interacción en el aula es desconocido. Tales son las limitaciones a la hora de evaluar la relevancia pedagógica de los resultados obtenidos en estudios como Carroll y Swain (1993), Leeman (2000) y Long, Inagaki, y Ortega (1998). Afortunadamente, algunas investigaciones

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

experimentales recientes como Iwashita (1999) han empezado a superar las limitaciones de los estudios experimentales iniciales, y apuntan a diseños fructíferos para la investigación futura.

Otra cuestión metodológica es la falta de consistencia en las operativizaciones a través de estudios. Por ejemplo, la intensidad de tratamientos de reformulación varía sustancialmente (de seis reformulaciones durante diez minutos de tratamiento a tratamientos de 350% más reformulaciones de lo que sería natural en situaciones de interacción) y debe ser estudiada como variable independiente en el futuro. Más importante aún es la diferencia en definiciones de reformulación, que en algunos estudios de interacción natural y en el aula (p. ej., Doughty y Varela, 1998) puede incluir una serie de movimientos complejos que, sin duda, son más explícitos que la definición operativizada en estudios de laboratorio (p. ej., Long *et al.*, 1998). Debido a estas fuentes de variabilidad a través de los estudios hasta la fecha, los resultados son difíciles de comparar y la interpretación cumulativa de estudios se ve impedida (véase Norris y Ortega, 2000).

Al margen de los problemas metodológicos (que, por otra parte, tienen consecuencias graves para el progreso de cuestiones sustantivas dentro de la investigación de la evi-

dencia negativa), ciertas críticas de fondo han sido aireadas en años recientes en contra de la eficacia de la provisión de evidencia negativa implícita y, concretamente, las reformulaciones. Desde conceptualizaciones de instrucción enfocada en la forma (*form-focused instruction*, Spada, 1997), se sostiene que la provisión de evidencia negativa explícita es superior en eficacia a la provisión de evidencia negativa implícita, y se cuestiona que las reformulaciones sean un procedimiento idóneo para facilitar la adquisición de aspectos gramaticales que son difíciles de notar e incorporar en la interlengua, aunque se reconoce que es un procedimiento frecuente en el aula comunicativa (Lyster y Ranta, 1997). Varios son los argumentos aducidos (Lyster, 1998a y 1998b). Un argumento, ya mencionado, es la falta de validez ecológica en estudios de reformulación en el laboratorio, cuyos resultados según estos autores no pueden aplicarse al aula. Otro argumento es la ambigüedad de los movimientos implícitos durante la interacción entre el profesor y el aprendiz, puesto que el aprendiz puede interpretar la reformulación como una confirmación del contenido del mensaje expresado de manera, más que correctiva, simplemente alternativa. En este sentido, es necesario conceder que varios estudios apuntan a la opacidad de la corrección de errores desde el punto de vista del aprendiz,

que a menudo desconoce que el profesor ha ofrecido una corrección o no comprende la naturaleza de lo corregido (véase, por ejemplo, Roberts, 1995; Slimani, 1991; y argumentos en Truscott, 1996 y 1999). Más problemático es el argumento contencioso de que la falta de incorporación de la reformulación en el siguiente turno del aprendiz (lo que se ha dado en llamar *uptake* en inglés) es indicio sintomático de que éste no ha ‘utilizado’ la evidencia negativa en un sentido psicolingüístico (Lyster y Ranta, 1997). Lógicamente, como Oliver (1995) ha señalado, los aprendices frecuentemente no tienen la oportunidad (o la inclinación) de repetir la reformulación antes de reanudar el hilo central de la interacción, pero ello no obsta para que las formas gramaticales reformuladas no hayan sido registradas en la memoria a corto plazo y procesadas hasta el punto de ser almacenadas como ejemplares en la memoria a largo plazo, dejando una huella (*trace*) que facilita la identificación y comparación eventuales (Doughty, en prensa; Robinson, 1995). Por ejemplo, Mackey y Philp (1998) no encontraron evidencia de una relación facilitadora entre las incorporaciones y la mejora en las pruebas posteriores al tratamiento, aunque sí entre las reformulaciones y la actuación en las pruebas experimentales. La vía más plausible de investigar este tercer argumento en

contra de la eficacia de la evidencia negativa implícita no es por medio de la evidencia de incorporación durante la interacción, sino a través de datos de introspección y datos de memoria implícita, puesto que los argumentos de facilitación de las reformulaciones son de carácter psicolingüístico y no discursivo.

En suma, el programa de investigación de reformulaciones y otras formas de evidencia negativa implícita (p. ej., la petición de esclarecimiento en Nobuyoshi y Ellis, 1993; y la negociación del significado en Oliver, 1995, 2000) está todavía en su infancia y requerirá de refinamientos metodológicos en estudios experimentales que a la vez refuercen la validez externa y ecológica de los tratamientos. Asimismo, la cuestión de la eficacia de la provisión negativa implícita necesitará ser investigada con más consistencia a través de definiciones y operativizaciones rigurosas, y por medio de la expansión de fuente de datos, incluyendo no sólo evidencia discursiva observable (p. ej., incorporación de reformulaciones), sino también evidencia introspectiva y de memoria implícita, ya que los procesos causales postulados en el principio de atención hacia la forma son de naturaleza psicolingüística más que metacognitiva y metalingüística.

4. Conclusión

Dentro del campo de ASL, el valor de la instrucción formal, lejos de ser aceptado como axioma, es por el contrario objeto de intenso debate teórico y empírico. Este debate se ha centrado en dos cuestiones. Primero, está la cuestión teórica sobre la posibilidad o imposibilidad neurocognitiva de que el conocimiento metalingüístico explícito pueda convertirse en conocimiento gramatical implícito (la cuestión de la interfaz brevemente comentada en este trabajo). El esclarecimiento definitivo de esta cuestión dependerá de los descubrimientos que la investigación neurocognitiva produzca sobre cómo funciona el cerebro durante el aprendizaje y procesamiento del lenguaje, y esto es algo que por el momento se divisa en un futuro más bien lejano (N. Ellis, 1998). La segunda cuestión es pedagógica pero tiene relevancia tanto teórica como práctica: ¿cuál es la relativa eficacia de orientar la atención de los aprendices durante la instrucción en el aula hacia el procesamiento del contenido del mensaje, hacia el procesamiento de la forma por adquirir en aislamiento, o hacia el procesamiento del contenido y la forma simultáneamente? Fundamental en este debate del tipo de instrucción es la comparación de técnicas explícitas e implícitas.

Un programa de investigación extemadamente complejo se discierne para el futuro con respecto a la investigación pe-

dagógica de la atención hacia la forma. Un objetivo primordial, que desgraciadamente nunca se ha planteado en la literatura empírica hasta ahora, es establecer a través de investigaciones cumulativas una escala de magnitud de efecto con la que juzgar la eficacia relativa de las varias técnicas pedagógicas de atención hacia la forma (Norris y Ortega, 2000). Esto es, ¿qué cantidad y qué calidad de cambios en la actuación posterior a un tratamiento de (por ejemplo) anegación del input, relieve añadido, o reformulaciones pueden ser consideradas satisfactorias, eficaces, óptimas, etc.? (véase Norris y Ortega, en prensa). Por otra parte, está claro que la magnitud de efecto no puede ser absoluta para cada técnica, sino que deberá ser establecida, como mínimo, en relación a las formas lingüísticas específicas a adquirir, ya que los resultados empíricos existentes apuntan repetidamente a la necesidad de considerar interacciones entre el tipo de intervención pedagógica de atención hacia la forma y la naturaleza de la forma a notar (p. ej., Iwashita, 1999; Long *et al.*, 1998; White, 1998; Williams y Evans, 1998; Zobl, 1985). A juzgar por los avances metodológicos y sustantivos de los estudios más recientes en la investigación de la atención implícita hacia la forma, la perspectiva de futuro es esperanzadora.

Referencias bibliográficas

ALANEN, R. (1995). "Input enhancement and rule presentation in second language acquisition", en SCHMIDT, R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching* (Technical Report No. 9) (259-302). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

BARDOVI-HARLIG, K. y B. S. HARTFORD (1993). "Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 279-304.

CARROLL, S. y M. SWAIN (1993). "Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.

DE GRAAFF, R. (1997). *Differential effects of explicit instruction on second language acquisition*. The Hague: Holland Institute of Generative Linguistics.

DEKEYSER, R. (1994). "How implicit can adult second language learning be?", en *AILA Review*, 11, 83-96.

- DEKEYSER, R. (1998). "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar", en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 42-63.
- DOUGHTY, C. (1991). "Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization", en *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- DOUGHTY, C. (2000). "La negociación del entorno lingüístico de la L2", en MUÑOZ, C. (ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 163-194.
- DOUGHTY, C. (en prensa). "Cognitive underpinnings of focus on form", en ROBINSON, P. (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C. y E. VARELA (1998). "Communicative focus on form", en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-138.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

- DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.) (1998a). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (1998b). "Pedagogical choices in focus on form", en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.
- DULAY, H., M. BURT y S. KRASHEN (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- ECKMAN, F., L. BELL, y D. NELSON (1988). "On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language", en *Applied Linguistics*, 9, 1-20.
- ELLIS, N. C. (1998). "Emergentism, connectionism and language learning", en *Language Learning*, 48, 631-664.
- ELLIS, R. (1998). "Teaching and research: Options in grammar teaching", en *TESOL Quarterly*, 32, 39-60.
- FARRAR, M. J. (1990). "Discourse and the acquisition of grammatical morphemes", en *Journal of Child Language*, 17, 607-624.

- FARRAR, M. J. (1992). "Negative evidence and grammatical morpheme acquisition", en *Developmental Psychology*, 28, 90-98.
- FOTOS, S. (1994). "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks", en *TESOL Quartely*, 28, 323-351.
- GIVÓN, T. (1985). "Function, structure and language acquisition", en SLOBIN, D. (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 1005-1028.
- GIVÓN, T. (1993). *English grammar: A function-based approach*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- HARLEY, B. (1993). "Instructional strategies and SLA in early French immersion", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-260.
- HULSTIJN, J. H. (1997). "Second language acquisition research in the laboratory: Possibilities and limitations", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 131-144.
- INAGAKI, S. y M. H. LONG (1999). "The effects of implicit negative feedback on the acquisition of Japanese as a second language", en KANNO, K. (ed.), *Studies on the ac-*

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

- quisition of Japanese as a second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- IWASHITA, N. (1999). *The role of task-based conversation in the acquisition of Japanese grammar and vocabulary*. Tesis doctoral no publicada, University of Melbourne.
- JOURDENAIS, R., M. OTA, S. STAUFFER, B. BOYSON y C. DOUGHTY (1995). "Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis", en SCHMIDT, R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report No. 9). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 183-216.
- KEENAN, E. y B. COMRIE (1977). "Noun phrase accessibility and universal grammar", en *Linguistic Inquiry*, 8, 63-99.
- KRASHEN, S. y T. TERRELL (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- LEOW, R. P. (1998). "The effects of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA", en *The Modern Language Journal*, 82, 49-68.

- LONG, M. H. (1980). "Inside the "black box": methodological issues in classroom research on language learning", en *Language Learning*, 30, 1-42.
- LONG, M. H. (1983). "Does second language instruction make a difference? A review of the research", en *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- LONG, M. H. (1985). "A role for instruction in second language acquisition: Task-based training", en HYLSTENSTAM, K. y M. PIENEMANN (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 77-100.
- LONG, M. H. (1988). "Instructed interlanguage development", en BEEBE, L. (ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley, MA: Newbury House, 115-141.
- LONG, M. H. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en BOT, K. de, R. GINSBERG y C. KRAMSCH (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

- LONG, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en RITCHIE, W. y T. BHATTIA (eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- LONG, M. H. (1997). *Focus on form in task-based language teaching*. Presentación en the Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching. Accesible en: <http://www.mhhe.com/socscience/foreign-lang/top.htm>.
- LONG, M. H. y G. CROOKES (1992). "Three approaches to task-based syllabus design", en *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- LONG, M. H. y G. CROOKES (1993). "Units of analysis in syllabus design- The case for task", en CROOKES, G. y S. M. GASS (eds.), *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 9-54.
- LONG, M. H., S. INAGAKI y L. ORTEGA (1998). "The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish", en *The Modern Language Journal*, 82, 357-371.

- LONG, M. H. y P.ROBINSON (1998). "Focus on form: Theory, research, and practice", en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- LOSCHKY, L. (1994). "Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship?", en *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 303-323.
- LEEMAN, J. (2000). *Recasts in Spanish as a second language: An empirical study of negative evidence and enhanced salience*. Tesis doctoral no publicada, Georgetown University.
- LEEMAN, J., I. ARTEAGOITIA, B. FRIDMAN y C. DOUGHTY (1995). "Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction", en SCHMIDT, R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*_(Technical Report No. 9). Honolulu, HI: University of Hawa'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 217-258.

LYSTER, R. (1994). "The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence", en *Applied Linguistics*, 15, 263-287.

LYSTER, R. (1998a). "Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms", en *Language Learning*, 48, 183-218.

LYSTER, R. (1998b). "Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse", en *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.

LYSTER, R. Y RANTA, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

MACKEY, A. (1999). "Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL", en *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.

MACKEY, A. y J. PHILP (1998). "Conversational interaction and second language development: Recasts, responses,

and red herrings?”, en *The Modern Language Journal*, 82, 338-356.

MacWHINNEY, B. (ed.). (1998). *The emergence of language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

MELLOW, D., K. REEDER y E. FORSTER (1996). “Using time-series research designs to investigate the effects of instruction on SLA”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 325-350.

MITO, K. (1993). *The effects of modelling and recasting on the acquisition of L2 grammar rules*. Honolulu: Manuscrito no publicado. ESL Department, University of Hawai'i at Manoa.

MUSUMECI, D. (1997). *An exploration of the historical relationship between theory and practice in second language teaching*. New York: McGraw-Hill.

NELSON, K. E. (1981). “Toward a rare event cognitive comparison theory of syntax acquisition”, en DALE, P. y D. INGRAM (eds.), *Child language: An interactional perspective*. Baltimore: University Park Press, 375-402.

NOBUYOSHI, J. y R. ELLIS (1993). "Focused communication tasks and second language acquisition", en *ELT Journal*, 47/3, 203-210.

NORRIS, J. M. y L. ORTEGA (2000). "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", en *Language Learning*, 50, 417-528.

NORRIS, J. M. y L. ORTEGA (en prensa). "Defining and measuring acquisition", en C. Doughty y M. H. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition*, London: Blackwell.

OLIVER, R. (1995). "Negative feedback in child NS/NNS conversation", en *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-481.

OLIVER, R. (2000). "Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork", en *Language Learning*, 50, 119-151.

ORTEGA, L. (2000). "El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: Propuestas interaccionistas y cognitivas", en MUÑOZ, C. (ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 197-229.

ORTEGA, L. y M. H. LONG (1997). "The effects of models and recasts on the acquisition of object topicalization and adverb placement by adult learners of Spanish", en *Spanish Applied Linguistics*, 1, 65-86.

PAVESI, M. (1986). "Markedness, discoursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context", en *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-55.

PIENEMANN, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.

PIENEMANN, M. y M. JOHNSTON (1987). "Factors affecting the development of language proficiency", en NUNAN, D. (ed.), *Applying second language acquisition research*. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre, AMEP, 45-141.

RICHARDSON, M. A. (1995) *The use of negative evidence in second language acquisition of grammatical morphemes*. Tesina de M. Ed.no publicada, University of Western Australia.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

- ROBERTS, M. A. (1995). "Awareness and the efficacy of error correction", en R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report No. 9). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Centre, 163-182.
- ROBINSON, P. (1995). "Attention, memory, and the 'noticing' hypothesis", en *Language Learning*, 45, 283-331.
- ROBINSON, P. (1996). *Consciousness, rules, and instructed second language acquisition*. New York: Peter Lang.
- SATO, C. (1986). "Conversation and interlanguage development: Rethinking the connection", en DAY, R. R. (ed.), *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 23-45.
- SATO, C. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen: Gunter Narr.
- SCHMIDT, R. (1983). "Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence", en WOLFSON, N. y E. JUDD (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 137-174.
- SCHMIDT, R. (1990). "The role of consciousness in second language learning", en *Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.

- SCHMIDT, R. (en prensa). Attention. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, R., y S. FROTA (1986). "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese", en DAY, R. R. (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237-322.
- SCHWARTZ, B. (1986). "The epistemological status of second language acquisition", en *Second Language Research*, 2/2, 120-159.
- SCHWARTZ, B. D. (1993). "On explicit and negative data affecting and affecting competence and linguistic behaviour", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- SCOTT, V. (1989). "An empirical study of explicit and implicit teaching strategies in French", en *The Modern Language Journal*, 72, 14-22.
- SHARWOOD SMITH, M. (1993). "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases", en *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 165-179.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

- SHOOK, D. J. (1994). "FL/L2 reading, grammatical information, and the input-to-intake phenomenon", en *Applied Language Learning*, 5, 57-93.
- SLIMANI, A. (1991). "Evaluation of classroom interaction", en J. C. Alderson y A. Beretta (eds.), *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-220.
- SPADA, N. (1997). "Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research", en *Language Teaching*, 29, 1-15.
- SWAIN, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en GASS, S. M. y C. G. MADDEN (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- SWAIN, M. (1998). "Focus on form through conscious reflection", en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.
- TOMASELLO, M. (ed.). (1998). *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- TOMASELLO, M. y C. HERRON (1988). "Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom", en *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-246.
- TOMASELLO, M. y C. HERRON (1989). "Feedback for language transfer errors: The garden path technique", en *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 385-395.
- TRAHEY, M. (1996). "Positive evidence in second language acquisition: Some long-term effects", en *Second Language Research*, 12/2, 111-139.
- TRUSCOTT, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes", en *Language Learning*, 46, 327-369.
- TRUSCOTT, J. (1999). "What's wrong with oral grammar correction", en *The Canadian Modern Language Review*, 55, 437-456.
- TRAHEY, M. y L. WHITE (1993). "Positive evidence and pre-emption in the second language classroom", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 181-204.
- WHITE, J. (1998). "Getting the learners' attention: A prototypical input enhancement study", en C. Doughty y J.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 85-113.

WILKINS, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIAMS, J. y J. EVANS (1998). "What kind of focus and on which forms? ", en DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 139-155.

YOUNG-SCHOLTEN, M. (1999). *Focus on form and linguistic competence: Why Krashen is still right*. Presentación en The Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Stamford, Connecticut 6-9 de Marzo.

ZOBL, H. (1983). "Markedness and the projection problem", en *Language Learning*, 33, 293-313.

ZOBL, H. (1985). "Grammars in search of input and intake", en GASS, S. y C. MADDEN (eds.), *Input in SLA*. Rowley (MA): Newbury House, 329-344.