

# La negociación de la forma en el aula de lengua extranjera

Leticia VICENTE-RASOAMALALA

## Resumen

Una serie de estudios teóricos y prácticos que versan sobre aspectos educativos han postulado que el soporte del profesor es necesario para que los estudiantes progresen en el aprendizaje. Por esta razón, un número considerable de trabajos ha indagado sobre las actividades docentes haciendo especial hincapié en los métodos didácticos aplicados con el fin de examinarlas.

En un intento de contribuir en este área de investigación, el presente artículo presenta un modelo teórico y pedagógico que se ha desarrollado en el campo de la adquisición de lenguas y se ha denominado “la negociación en la forma”. De manera específica, se contextualiza este enfoque en estudios teóricos y prácticos considerando los beneficios potenciales para el aprendiz. Los resultados de estudios sugieren que las estrategias de enfoque en la forma elicitan más respuesta por parte de los estudiantes para corregir sus propias producciones defectivas gramaticales.

Así mismo se presentarán los resultados resumidos de un estudio de caso que ilustra las reacciones de los profesores ante el output<sup>1</sup> de los aprendices durante las interacciones orales en las aulas de lenguas extranjeras distribuidos en tres contextos generales de inmersión lingüística. En particular, se examinaron los rasgos formales de los “episodios de reacciones docentes” (ERD) y los fenómenos circundantes que se manifiestan en ellos. En términos generales, “las reacciones docentes” se refieren a la totalidad de estrategias didácticas verbales y no verbales que se despliegan ante las producciones orales de los aprendices de idiomas durante episodios de negociación de la forma en el aula.

## 1. El marco teórico

### 1.1 La génesis del área de estudio de la negociación

Fundamentalmente, diferentes disciplinas han examinado las reacciones docentes ante los errores cometidos por los aprendices empleando terminología diversa y propia acorde con el campo de investigación. De manera significativa, el uso de vocablos diferenciados está supeditado a las preferencias individuales de los autores de estudios, entre las que destacan:

- i. el “tratamiento del error” para analistas del discurso en los inicios de esta disciplina aplicada en el entorno del aula
- ii. el “feedback correctivo” aplicado por profesionales del mundo de la educación y los lingüistas
- iii. la “evidencia negativa” (“*negative evidence*”) especialmente adoptada por psicólogos y lingüistas mentalistas estudiosos de la adquisición de la L1
- iv. el “feedback negativo” usado por algunos grupos de psicólogos y lingüistas que investigan la adquisición de la L1 y la L2
- v. la “reparación docente” (“*teacher repair*”) para los lingüistas que aplican las perspectivas del análisis del discurso y del análisis de la conversación
- vi. la “atención a la forma” o “enfoque en la forma” (“*focus on form*”) empleado por un grupo de investigadores que indagan sobre la adquisición de segundas lenguas desde un punto de vista socio-interaccional

La mayoría de estudios iniciales que se han centrado en el tratamiento del error (Corder, 1967; Hendrickson, 1978; Vigil y Oller, 1976) han recomendado forzar a los aprendices a que generen output en lugar de proporcionarles simplemente las formas correctas en la lengua meta.

Existen hipótesis enfrentadas que han dominado en esta área de estudio. Éstas se han versado en los papeles de la “comprensibilidad del input y del output” en la adquisición de idiomas entre las que cabe señalar:

- i. la “hipótesis del input comprensible” de Krashen (1982)

- ii. la “hipótesis de la interacción” de Long (1996)
- iii. la “hipótesis del output comprensible” de Swain (1998)

En particular, se postula que las reacciones docentes podrían desencadenar el desarrollo del interlenguaje en el caso de que se cumplan ciertas condiciones:

- i. Primero, éstas deberían ser percibidas de forma bastante claras por parte de los aprendices.
- ii. Segundo, sería conveniente ofrecer el tiempo y las oportunidades necesarias a fin de que los aprendices autorreparen sus producciones lingüísticas anómalas modificando el output.
- iii. Tercero, los docentes tendrían que ajustar sus reacciones teniendo en cuenta la naturaleza del error ocasionado de manera que los aprendices se percaten de la inexactitud de sus producciones en lengua extranjera.

No obstante, el entorno óptimo de adquisición de segundas lenguas aún no ha sido precisado. Los factores facilitadores que rodean este proceso son todavía motivo de controversia desde diferentes perspectivas de investigación (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Lantolf, 2006; Long, 2007; Mackey, 2006).

Mackey, Oliver y Leeman (2003) reclaman que sigue siendo necesario estimar las variables que podrían afectar la cantidad y la naturaleza del feedback negativo verbal y no verbal así como las oportunidades que se pudieran proporcionar al aprendiz con miras a que autocorrija sus producciones en la lengua meta o genere output modificado.

De manera distintiva, las formas implícitas de feedback docente están siendo particularmente examinadas de acuerdo con el grado de ayuda potencial proveída al aprendiz de lenguas extranjeras en parte de los estudios sobre segundas lenguas. En esta línea de pensamiento, diferentes trabajos han concluido que estas estrategias docentes podrían potencialmente desencadenar el desarrollo cognoscitivo del aprendiz o atraer la atención del aprendiz hacia sus propios errores. Este punto está estimulando un debate en este área sobre las funciones del feedback docente en la adquisición de una L1 y una L2.

Como consecuencia, en la actualidad existe un creciente número de

estudios que intenta valorar las características observables de las reacciones docentes en relación con el feedback negativo. No obstante, los resultados de los estudios existentes no son concluyentes y este ámbito de estudio está todavía investigándose.

## 1.2 La negociación en el aula de lengua extranjera

El enfoque comunicativo que ha dominado la enseñanza de lenguas extranjeras desde los años 80 ha hecho especial hincapié en la preponderancia de la comunicación oral que la escrita. Sin embargo, las primeras versiones de este método propugnaban la total desconsideración de aspectos formales de la lengua. En particular, el interés por la atención a la forma ha sido estimulado debido a estudios que abogan en Favor de los efectos positivos en la producción y la comprensión de las lenguas extranjeras por parte de los aprendices mediante la “interacción negociada” (De la Fuente, 2002; Ellis, 1991; Ellis et al., 1994; Gass y Varonis, 1989, 1994; Krafft y Dausendschön-Gay, 1994; Long, 1992; Mackey, 1995; Musumeci, 1996; Pica, 1987, 1992; Pica, Young y Doughty, 1987). En especial, este tipo de acciones podrían dar oportunidades a los aprendices para obtener “input comprensible” (Krashen, 1981; Long, 1981), output modificado (Swain, 1985, 1993, 1994), atención a la forma (Doughty, 2000; Long, 1992; Rutherford y Sharwood Smith, 1988, 1990; Schmidt y Frota, 1986) y feedback (Lightbown y Spada, 1990; Schachter, 1983, 1984, 1986, 1991; White, 1991).

De manera distintiva, el constructo “negociación” se define como un proceso de aprendizaje en el que se cumplen las siguientes condiciones (Gass y Varonis, 1989, 1994; Long, 1996; Pica, 1994):

- i. El flujo de la comunicación se interrumpe como resultado de dificultades reales o anticipadas de comprensión abarcando desde problemas leves de propiedad a interrupciones imponentes en la comunicación.
- ii. Los interlocutores colaboran con el fin de “reparar” las dificultades en la comprensión mediante una variedad de ajustes de interacción tales como ratificaciones (por ejemplo, “¿Es esto lo que quieres comunicar?”) o peticiones de aclaración (por ejemplo, “¿Qué quieres

decir?”).

En general, esta situación beneficiosa se desencadena en el momento en el que los interactuantes durante una interacción en el aula:

- i. expresan un problema de entendimiento sobre lo que ha expresado previamente el otro interlocutor
- ii. modifica y reestructura su discurso para hacerlo más esclarecedor

La negociación consiste comúnmente en el intercambio de palabras que se desencadena tras una producción defectiva de un aprendiz debida a una incoherencia de sentido o de forma en la lengua meta. Esta situación se podría calificar como reparación de un error oral.

Desde las dos últimas décadas, un número considerable de investigaciones en el campo de las segundas lenguas se ha encaminado a investigar las variables de negociación que podrían facilitar el aprendizaje de idiomas. De manera específica, un número significativo de estudios han revelado que la negociación se manifiesta a través de repeticiones, confirmaciones, preguntas o reformulaciones que proveen “formas realzadas” de input para los aprendices (Doughty 1988; Loschky 1994). De este modo, los mensajes se hacen más comprensibles para los estudiantes de lenguas.

La mayoría de trabajos en este área ha optado por analizar la negociación en relación con las condiciones de aspectos tales como la producción o adquisición por parte del aprendiz relativos a aspectos morfológicos de la L2 o la adquisición de rasgos sintácticos o morfológicos de la L2 (Long, Inagaki y Ortega, 1998; Mackey, 1999; Mackey y Philp, 1998; Nakahama et al., 2001; Nobuyoshi y Ellis, 1993; Van den Branden, 1997).

En especial, postulan que las tareas cerradas (en inglés, “closed tasks” que tienen “una” única respuesta) generan más negociación que las tareas abiertas (en inglés, “open tasks”). Por otro lado las tareas que involucran mayor nivel de dificultad a los aprendices promueven más negociación en el aula que las tareas fáciles (Pica et al., 1993).

En particular, “la negociación de significados” en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras se ha estudiado a partir de varias condiciones de las tareas (Faraco y Kida, 2008; Pica, 1994) en una variedad de contextos de inglés como lengua extranjera (ESL), en lecciones de enseñanza por

contenidos (Musumeci, 1996) y en clases de inmersión canadienses (Lyster, 1998b).

Con la excepción de los estudios de inmersión previamente mencionados, la mayoría de estudios que tratan sobre la “negociación” en entornos lingüísticos han sido llevados a cabo en entornos experimentales y controlados (De la Fuente, 2002; Doughty, 1991; Gass y Varonis, 1994; Ishida, 2004; Iwashita, 2003; Long, Inagaki y Ortega, 1998; Mackey y Oliver, 2002; Mackey y Philp, 1998; McDonough, 2005; Muranoi, 2000; Oliver, 1995, 1998; Pica, Holliday, Lewis y Morgenthaler, 1989).

En general, ciertas estrategias docente que incluyen la negociación en la forma, reformulaciones y correcciones explícitas están bajo estudio. Con el fin de elucidar sus potenciales características para el aprendizaje, un grupo de investigadores están estudiando el “input ensalzado” (“*input enhancement*” en inglés) (Abe, 2006; Dekhinet, 2008; Han, 2001; Izumi, 2002; Jensen y Vinther, 2003; Sharwood Smith, 1993; Swain, 2000; Tsutui, 2004).

Un minoritario grupo de investigadores han examinado los efectos potenciales de la negociación en el desarrollo del vocabulario en la lengua meta (Ellis, Tanaka y Yamazaki, 1994; He, 1998) y el papel de la producción de “output ensalzado” (“*pushed output*”) durante la interacción en el aula (De la Fuente, 2002). En suma, la negociación parece ser más fructífera con componentes léxicos y unidades sintácticas complejas (Pica, 1994).

### **1.3 La negociación de la forma**

La “negociación de la forma” es definida como una actividad que se desencadena en el momento en el que un interlocutor durante una interacción señala que tiene un problema de naturaleza lingüística (Ellis, Basturkmen y Loewen, 2001; Pérez-Vidal, 2007). Esta aproximación tiene una orientación didáctica orientada a mejorar la precisión de las producciones de los aprendices en formas de la L2 cuando el aprendiz formula una estructura incorrecta durante una interacción. La noción de forma se refiere a los componentes morfológicos nominales y funcionales tales como preposiciones, artículos y pronombres.

Por otro lado, la comprensibilidad no es el principal objetivo de la

negociación sino la el fomento de la propiedad en las formas lingüísticas (Lyster, 1998b, 2007; Lyster y Ranta, 1997).

Un número de investigadores defiende la negociación de la forma como la clave del éxito en la adquisición de lenguas extranjeras. Esta estrategia conversacional docente ordinariamente se manifiesta en formas de feedback metalingüístico, clarificaciones o repeticiones (Mackey, 1999). La situación ideal en el contexto del aula se fundamentaría en acciones por las que el docente dirigiría la atención del aprendiz a esas estructuras desviadas y a que el estudiante de lenguas autorrepare sus propios errores.

Desde un punto de vista pedagógico, “la negociación de la forma” sirve para promover la atención del aprendiz hacia formas lingüísticas en la lengua meta. Como consecuencia, el diseño de esta estrategia es la corrección lingüística y la comprensión mutua del mensaje de los interactuantes.

Específicamente, este tipo de negociación consiste en cuatro tipos de acciones interactivas cuyo objetivo es resaltar la forma del output que no se conforma a las normas de una L2 (Lyster, 1999). Este tipo de negociación se divide tradicionalmente en: i) elicitaciones, ii) pistas metalingüísticas, iii) peticiones de clarificación y iv) repetición del error con énfasis.

Según Abdesslem (1993), la corrección de un aspecto lingüístico formal que conlleva a la interrupción de una actividad es un fenómeno común en las aulas de lenguas extranjeras. Por otro lado, Branden (1997) describe “la negociación de la forma” como una manifestación que tiene lugar únicamente en díadas de profesor-estudiante. De esta manera, resalta la función pedagógica de esta técnica docente.

Una función didáctica particular de la negociación de la forma conlleva la provisión de feedback lingüístico que alenta a la autocorrección. Distintivamente, los episodios de interacción en el aula facilitadores de aprendizaje y que parecen promover la atención a la forma se fundan en hacer que el aprendiz se dé cuenta de la laguna entre sus producciones erróneas y las formas correctas y legítimas en la lengua meta. Han (2001: 584) ha definido este proceso como “el feedback afinado” (“*fine-tuning corrective feedback*”). En particular, se trata de un proceso en el que el proveedor de feedback correcto focaliza la atención del aprendiz hacia la estructura

lingüística problemática.

Así mismo, en términos socio-interaccionistas, la negociación en la forma podría originar “output realzado” (“*pushed output*”) por parte de los aprendices (Hossein, 2007; Pica et al., 1989) mientras hacen uso de la lengua meta.

No obstante, los fallos de los aprendices tras las intervenciones docentes en las que suministran feedback correctivo no significan que el feedback haya sido ineficaz en términos de adquisición. Los efectos inmediatos y duraderos a largo término de las reparaciones tras el feedback correctivo no han sido desenmascarados (Mackey, 1999; Nabei y Swain, 2002). Pese a ello, hay señales de que puede haber producciones subsiguientes de los aprendices (“uptake”) y las acciones que emprenden tras la provisión del feedback ponen en manifiesto que podrían haberse percatado de las incorrecciones.

#### **1.4 La noción “atención a la forma”**

Un grupo de investigadores socio-interaccionistas reivindican que los docentes deberían adoptar un enfoque de enseñanza basado en la negociación de la forma. En éste, los profesores tratarían puntos específicos de instrucción de la gramática de la lengua meta (Doughty y Williams, 1998).

Esta aproximación denominada “atención a la forma” es controvertida para algunos investigadores de la adquisición de lenguas extranjeras y docentes que defienden el método comunicativo. En la actualidad, existen dilemas en las formas de intervención docente (Pavel y Gatbonton, 2006).

La noción de “atención a la forma” (en inglés, *focus on form*) se desarrolla a partir de los modelos interaccionistas de la adquisición de lenguas extranjeras. Se basa en la importancia de la atención por parte de los aprendices ante aspectos formales del input de una lengua meta con el fin de facilitar la adquisición de una lengua de una manera comunicativa y experiencial.

Desde principios de los años noventa, una serie de estudios han valorado la “evidencia negativa” o “feedback negativo” suministrado por expertos de lengua a los aprendices como procedimientos para hacerles llamar la atención de sus propias formas erróneas en sus producciones u output (Doughty y

Varela, 1998; Lyster, 1996, 1998a; White et al., 1991). Un grupo de lingüistas han descrito este fenómeno como “enfoque en la forma en el aula de segunda lengua” (Ellis, Basturkmen y Loewen, 2001; Lightbown y Spada, 1990; Long, 1991).

En especial, las reformulaciones como estrategia docente correctiva han sido investigadas extensivamente en este área de estudio a pesar de que la mayoría de estudios hallaron que se hace usan más ampliamente en negociaciones de sentido que en las de forma (Doughty y Williams, 1998; Sheen, 2006; Zyzk y Polio, 2008).

Curiosamente, en los tratamientos de atención a la forma, las reformulaciones tienen lugar cuando la petición de repetición no conlleva a que el aprendiz de manera exitosa se dé cuenta de sus propios errores y de modificar su output incorrecto (Long, 2007; Ellis, 1998).

Desde un punto de vista pedagógico, este enfoque contrasta con la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras que se basa en la gramática. En esta aproximación se considera el aprendizaje en el aula secuenciada a través de tareas. Los procedimientos más difundidos para lograr más producción por parte del aprendiz son el realce del input (“*input enhancement*”), los de conciencia lingüística (“*linguistic awareness*”) y la sensibilización a la lengua (“*consciousness raising*”).

En general, este enfoque se basa en la identificación e implementación de estrategias de *feedback* que faciliten el aprendizaje del estudiante.

## 2. El estudio de caso microanalítico

En esta parte se resume el estudio de caso microanalítico cuya finalidad es observar e identificar los turnos de habla en los episodios docentes reactivos. Los datos han sido recogidos en un contexto un tanto inusual: dos escuelas internacionales senegalesas que ofrecen enseñanza bilingüe en contextos de inmersión.

Específicamente, se observaron a 3 profesores interactuando con sus estudiantes en sus respectivas aulas de inmersión en lenguas extranjeras en tres contextos principales diferenciados. Estos involucran diferentes niveles

e idiomas:

- i. Inmersión en inglés nivel avanzado (Cursos de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de acuerdo con los niveles del sistema educativo británico) en la escuela primaria (Contexto 1).
- ii. Inmersión en inglés nivel intermedio (Cursos de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º) en la escuela primaria (Contexto 2).
- iii. Inmersión en español como L3 (Cursos de 9º y 10º) en la escuela secundaria (Contexto 3).

El término “inmersión” en las escuelas A y B se refiere al enfoque de instrucción académica donde los aprendices estudian asignaturas de contenidos temáticos a través de una lengua que no es generalmente la materna (Cloud et al., 2000; Swain, 2000; Wesche, 2001).

Los estudiantes que acuden a este tipo de escuelas especiales están inmersos en un ambiente lingüístico y cultural que puede ser extranjero a ellos. En especial, los estudiantes podrían recibir “exposición” a una cultura, lengua y un sistema educativo foráneos y aprenden la lengua meta a través de la realización de actividades diarias. Por ejemplo, interactuando con los estudiantes y con el personal del colegio que no comparten con ellos las lenguas maternas. Un grupo de estudios informan que “el contexto” (es decir, contextos interactivos únicos) condiciona los tipos de estrategias docentes (Eisenhart, 2001).

Con el fin de conducir más investigaciones en el área del “feedback correctivo” (Lyster y Mori, 2006; Lyster y Ranta, 1997), el presente estudio se ha centrado en las reacciones docentes ante el aprendiz de idioma extranjero en tales contextos de aprendizaje bajo el marco de instrucción formal.

Este trabajo ha estado teóricamente y metodológicamente enmarcado en un enfoque híbrido que engloba diversas perspectivas que se complementan. Éstas se implementan en la corriente actual social interaccionista que comprende las áreas de estudio de la adquisición de segundas lenguas, el socioculturalismo, el análisis conversacional y la etnometodología.

Concretamente, se han descrito y analizado las grabaciones de vídeo extraídas de interacciones naturales en diferentes aulas centrándose en las reacciones docentes. Un total de 14 lecciones fueron observadas con este fin

en cada curso.

Teniendo en cuenta el cúmulo de investigaciones previas, el presente estudio intenta:

- 1) **examinar detenidamente las acciones de tres profesores al tratar el output de sus aprendices con datos recogidos en dos escuelas bilingües internacionales privadas de Senegal (una escuela primaria —la Escuela A; y una escuela secundaria— la Escuela B).**
- 2) **presentar un marco de investigación que analice integralmente las acciones de los docentes y de los aprendices en el discurso en el aula. Los enfoques del presente estudio se centran en dos aspectos de las reacciones docentes: i) la provisión inmediata del feedback negativo docente y ii) la incorporación del feedback docente por parte de los aprendices en sus producciones subsiguientes (“uptake”).**
- 3) **evaluar las acciones previamente mencionadas y considerar toda actividad que surge en los episodios de reacciones docentes como situaciones potencialmente facilitadoras en el proceso de adquisición de una lengua.**
- 4) **identificar las estrategias docentes que se manejan con el output oral erróneo de los estudiantes y que pudieran generar más autorreparaciones o “uptake” por parte del aprendiz.**

En términos metodológicos, este estudio pretende:

- 1) describir la(-s) manera(-s) en las que aprendices y profesores inician negociaciones didácticas durante los episodios de reacciones docentes mediante recursos verbales y no verbales.
- 2) identificar cómo episodios de reacciones docentes podrían ser particularmente prominentes en la adquisición de idiomas. Específicamente, cómo hacer que el aprendiz participe dándose cuenta de sus propias producciones lingüísticas anómalas o incorrectas y autorreparándolas.
- 3) investigar el grado de implicación de los aprendices tras las inter-

venciones docentes. En particular, si los estudiantes se dan cuenta de sus propios errores y de qué manera se autocorrigien de manera beneficiosa.

- 4) considerar los puntos de vista de los participantes a través de encuestas dirigidas a los docentes y a los aprendices. Éstas tienen la finalidad de indagar sobre sus creencias en relación con fenómenos que rodean los episodios de reacciones docentes.

Concretamente, tres preguntas de investigación emergen de este trabajo relacionadas con los episodios de aprendizaje que acontecen en el momento en que i) un aprendiz inicia una conversación en una lengua extranjera y aparece un elemento problemático en ésta ii) seguidamente, el docente reacciona ante esta producción del aprendiz y posteriormente iii) el aprendiz podría actuar en relación a las intervenciones docentes.

La exposición general de los hechos se especifica en las siguientes preguntas de investigación:

► **Primera pregunta de investigación.** *¿Cuáles son las clases de reacciones docentes ante las producciones anómalas de los aprendices de idiomas identificadas en tres entornos de aulas de inmersión en escuelas bilingües internacionales de Senegal?*

► **Segunda pregunta de investigación.** *¿Qué tipos de reacciones docentes podrían generar respuestas del aprendiz bajo las formas de reparación o “uptake” según la tipología y los contextos de inmersión en lengua extranjera?*

► **Tercera pregunta de investigación.** *¿Qué rol o grado de influencia podrían tener las respuestas de los aprendices en el desarrollo de la interlengua?*

Se recogieron los datos del presente estudio en contextos de inmersión diferenciados con la intención de investigar las relaciones entre los errores de los aprendices, las reacciones docentes y el “uptake”. Conforme a ese fin, se examinó la distribución de frecuencia de los episodios de reacciones docentes recogidos en el material grabado en formato vídeo. Asimismo

se identificaron, segmentaron, transcribieron y analizaron las acciones constituyentes de los episodios de reacciones docentes conforme a métodos de la etnografía del discurso y el análisis conversacional.

El estudio empírico se centra en la observación de las reacciones docentes ante el output del aprendiz de lenguas extranjeras. Es decir, las formas explícitas e implícitas de feedback docente negativo. Por esta razón, se ha tratado de caracterizar y codificar de manera exhaustiva los tipos de reacciones docentes en referencia a las estructuras irregulares generadas por el aprendiz de lenguas extranjeras adaptando las categorías de Lyster y Ranta (1996) y las de Chaudron (1988) pertenecientes al feedback docente.

Por consiguiente, se han fijado códigos operacionales representados en subcategorías tales como i) indiferencia (“*disregard*”), ii) feedback verbal negativo explícito, iii) feedback verbal negativo implícito y iv) componentes no verbales.

Los resumimos brevemente a continuación:

- La categoría de “indiferencia” (“*disregard*”) es una estrategia docente que no ha sido inquirida de manera extensiva. Solamente una minoría de estudios sobre el feedback docente mencionan esta estrategia didáctica (Chaudron, 1988). Ésta ha sido igualmente definida con nociones tales como “abandono”, “continuación de tema” o “acción negligente”. En la parte empírica del presente estudio, este aspecto se ha descrito bajo la nomenclatura “no incorporaciones de las producciones del estudiante”. Esta denominación se refiere a las reacciones docentes que denotan indiferencia por parte del profesor ante el output del aprendiz. En otras palabras, esta acción refleja situaciones en las que el profesor ignora una producción del aprendiz o abandona una corrección tras varias tentativas.
- El “feedback negativo explícito” (o corrección preponderante de errores) es el tipo de reacción pedagógica que ha prevalecido en las áreas de investigación de la enseñanza de idiomas. Esta tendencia emergió durante los años 70 en una época donde la “corrección extensiva de errores” fue considerada la clave del éxito en la adquisición de segundas lenguas. Por otra parte, un número de autores ha observado que la mayoría de

los profesores de idiomas confían en exceso en la corrección de errores explícita como fuente principal de feedback (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Chaudron, 1988). Desde la década pasada, ha habido un creciente volumen de estudios que han preconizado las ventajas de la corrección explícita de errores durante la interacción en el aula (DeKeyser, 1993). Este tipo de reacción docente explícita parece atraer la atención de los aprendices hacia sus producciones anómalas en la lengua meta. No obstante, esta práctica docente ha sido censurada últimamente por ser la menos beneficiosa en la adquisición de idiomas pese a que no existan resultados empíricos concluyentes que apoyen estas afirmaciones (Ammar y Spada, 2006).

- El “feedback negativo implícito” se ha definido como aquella estrategia que anima a que el estudiante se autocorrija. Es decir, no se provee la forma correcta inmediatamente tras una producción anómala por parte del aprendiz. Este tipo de feedback ha comenzado a atraer a un grupo de lingüistas del campo de la adquisición de segundas lenguas (Long, Inagaki y Ortega, 1998; Lyster, 1998a; Mackey y Philp, 1998) desde el momento en el que se publicó la Hipótesis de la interacción de Long (1996). Actualmente varios enfoques de aprendizaje sugieren que la provisión de formas implícitas de feedback negativo (especialmente, las peticiones de clarificación y las reformulaciones) podrían estimular a que los aprendices detectasen gracias a estas intervenciones docentes la disparidad en sus producciones entre su interlengua y la lengua meta. Sin embargo, diferentes estudios presentan resultados divergentes y variados sobre esta cuestión.
- Los “componentes no verbales” en los episodios de reacciones docentes consisten en acciones que se materializan con la ayuda de objetos o con partes del cuerpo de un participante. Estos se acompañan a las reacciones docentes lingüísticas o complementan el significado primero que se pretende acometer o proyectar en la reacción.

Con la finalidad de ilustrar los episodios de reacciones docentes, se reformularon los sistemas de codificación existentes teniendo en cuenta la totalidad de los componentes verbales y no verbales que pueden hallarse en

datos recogidos mediante grabaciones de vídeo.

Por otra parte, se escrutó la frecuencia de las reacciones docentes y se especuló sobre su potencial relativo a la efectividad ante las producciones anómalas de los aprendices.

A través de un corpus basado en datos empíricos, se ha tratado de hallar las condiciones y los recursos que podrían posibilitar que las reacciones docentes ante el output de los aprendices de idiomas sean más facilitadoras en términos de adquisición.

Tras examinar los tipos de reacciones docentes y sus distribuciones, se ha procurado detectar los casos en los que se ha generado “uptake” o incorporación del feedback por parte del estudiante. En particular, el estudio empírico se ha centrado en las situaciones de “reparaciones” de las producciones anómalas que involucran a los aprendices en el aula. De este modo, se ha intentado determinar el potencial del feedback negativo al incorporarse en el aprendizaje tras las reacciones docentes.

Este trabajo se ha referido sobre el componente específico de las reacciones docentes que se ha denominado como “negociación de la forma” (“*Negotiation of form*”) en estudios de adquisición de segundas lenguas (Ellis, Tanaka y Yamazaki, 1994; Gass, Mackey y Pica, 1998; Gass y Varonis, 1994; Mackey y Philp, 1998; Swain y Lapkin, 1998). Esta variedad de negociación en el aula de idiomas considera el feedback docente correctivo. En especial, la “elicitación” de formas en la lengua meta por parte de los aprendices durante la interacción en el aula ha sido el tipo de reacción docente más investigada. Esta perspectiva está ligada al papel facilitador de las conversaciones en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Concretamente, se ha sugerido que este tipo de intercambio discursivo de naturaleza didáctica podría proveer “evidencia negativa” a los aprendices sobre sus producciones erróneas. Por consiguiente, se asume que la adquisición tiene lugar en un entorno social y es construida a través de diálogos colaborativos. En estos, los interlocutores interactúan cara a cara en el aula de lengua extranjera.

En general, el presente estudio ha contemplado los episodios de reacciones docentes como ventanas de oportunidades que podrían desatar “interacciones significantes” en la adquisición de idiomas. Se han tenido en cuenta las

aproximaciones teóricas socio-interaccionistas y socioculturales que claman que los ajustes interactivos del feedback docente son cruciales para acrecentar la conciencia por parte del aprendiz sobre la propiedad de sus producciones en lengua extranjera. Con el fin de examinar este aspecto se adoptó parte del “Modelo de discurso correctivo de feedback” ideado por Lyster y Ranta (1997) para analizar episodios. Este instrumento considera las secuencias de las acciones que incluyen feedback.

Por otra parte, las reacciones docentes ante el output del aprendiz se han analizado desde la perspectiva sociocultural o neovygotskiana. Se contemplan los episodios de reacciones docentes como actividades de aprendizaje engendradas a través de la interacción en aulas de inmersión. Se distinguen al menos dos agentes de mediación en tales episodios según esta aproximación: i) los seres humanos y ii) las herramientas que participan en los procesos de aprendizaje (Kozulin, 2003).

En el presente estudio empírico de casos, se ha tratado de analizar los casos de autorregulación por parte de los aprendices durante los episodios de reacciones docentes mediante la “Escala de Regulación” ideada por Aljaafreh y Lantolf (1994). De manera exploratoria, esta herramienta ha intentado medir los beneficios potenciales de ciertos tipos de acciones docentes relacionadas con la provisión del feedback. Se procede a examinar cómo el andamiaje o “*scaffolding*” podría impulsarse y de qué manera(-s) los aprendices podrían involucrarse más activamente en autorreparar sus producciones a través de las relaciones interpersonales (Lantolf y Appel 1994). En particular, se hallaron casos de reacciones docentes multiepisódicas involucrando andamiaje (Peregoy, 1999). Por último, se hizo una triangulación de datos extrayendo las opiniones de los aprendices más mayores y los docentes participantes en el estudio sobre fenómenos que tienen lugar durante los episodios de reacciones docentes.

Potencialmente, las teorías y los resultados del presente trabajo acometen i) acompañar el debate actual sobre el feedback docente verbal y no verbal a estos y ii) promover de manera significativa que los aprendices participen en el proceso de aprendizaje en el aula como objetivo institucional y que se den potencialmente casos de uptake o incorporaciones de las reacciones

docentes. En este sentido, los casos de negociación o los niveles de ayuda del profesor podrían ser considerados como ventanas de oportunidades para los aprendices de segundas lenguas para adquirir o desarrollar su interlengua.

Globalmente, el estudio empírico ha examinado los modos en los que docentes de idiomas reaccionan ante el output de los aprendices de lenguas extranjeras y la naturaleza de sus estrategias como acciones únicas enmarcadas dentro de un contexto específico de actividad (Leontiev, 1989). Asimismo, se ha considerado cómo el aprendiz podría hacer uso de cualquier forma de feedback proporcionada en el aula.

Los resultados del presente estudio parecen reflejar ciertas tendencias en lo referente a los tipos de errores, las reacciones docentes, los contextos de inmersión, los cursos y niveles de clase en relación con el uptake o las incorporaciones del aprendiz.

En suma, se ha procurado determinar el grado al cual diferentes tipos de feedback negativo podrían atraer la atención del aprendiz hacia sus propios errores generados en lenguas extranjeras. Este aspecto ha sido analizado en relación a posteriores manifestaciones de incorporaciones del feedback por parte del aprendiz.

## Conclusiones

El objetivo general del estudio microgenético de corte transversal es ilustrar los episodios de reacciones docentes ante el output de los aprendices de una L2 o una L3 a partir de datos recogidos en dos escuelas de inmersión bilingües localizadas en Senegal. El planteamiento subyacente radica en que las reacciones de los profesores ante el output de los aprendices de idiomas podrían desencadenar “uptake” por parte del aprendiz. Por consiguiente, este tipo de acción docente podría actuar potencialmente como facilitador en la adquisición de lenguas extranjeras. Dada esta posibilidad se incluye el análisis de la distribución de las reacciones docentes, la naturaleza formal lingüística o de contenido de las producciones inexactas de los aprendices y los valores de “uptake” por parte de los estudiantes. En los apartados siguientes resumimos las conclusiones con respecto al estudio empírico.

**Por lo que se refiere a los datos de los profesores se puede resumir lo siguiente:**

- El análisis global de datos indicó que en los tres contextos de inmersión los docentes incorporaron las producciones anómalas de los aprendices bajo formas de feedback negativo en la mayoría de los casos (el 95%). Es decir, proporcionaron feedback a sus estudiantes. Únicamente en la base de datos un 5% de los episodios revelan casos de “indiferencia” por parte de los docentes, en los que no incorporaron las elocuciones incorrectas de los aprendices en la lengua meta.
- Los resultados totales en los tres contextos de inmersión manifiestan que el tipo de reacción docente inmediata más recurrente es la elicitación (n=409; 34,5%). Siguen en número el feedback metalingüístico (n=220; 18,5%), la petición de clarificación (n=170; 14,3%), la reformulación (n=140; 11,8%), la explicación (n=112; 9,4%), la repetición (n=110; 9,3%), la provisión (n=14; 1,2%) y el ajuste (n=11; 0,9%).
- Las reacciones docentes parecen ser más complejas que las descritas en el patrón de discurso tradicional reflejada en la secuencia IRF (Bellack et al., 1966; Schegloff, 2007; Sinclair y Coulthard, 1975). Un episodio de reacción del profesor puede ser “mono-episódico” o “multiepisódico”. Un número significativo de episodios (aproximadamente el 9%) comprende manifestaciones de feedback múltiple. Por otro lado, encontramos que los patrones prototípicos de las reacciones docentes pueden romperse por las interrupciones de los aprendices.
- Los datos recogidos en la presente investigación justifican que los componentes no verbales (n=991) deben ser considerados en futuros estudios versando sobre los episodios de reacciones docentes. Se han hallado a) diversos tipos de señales o estímulos no verbales (“*verbal cues*”) y b) componentes no verbales tales como gestos y escritos en la pizarra. Los escritos en la pizarra (60,5%) parecen reforzar las reacciones docentes en acciones como “provisión”, “ajustamiento” o “repetición” convirtiéndose en mediadores significantes en el aprendizaje de idiomas.
- Los docentes proporcionaron una variedad de feedback negativo a los aprendices. El Docente 1 (T1) y el Docente 3 (T3) favorecieron

más la negociación de la forma con el uso de elicitaciones, feedback metalingüístico y peticiones de clarificación. Por lo que refiere a las reformulaciones, éstas fueron proveídas en bajo número. No obstante, el Docente 2 (T2) únicamente suministró reformulaciones pero desatendió la mayoría de los errores de sus aprendices. Los datos grabados en vídeo reflejan sus opiniones sobre los episodios de reacciones docentes manifestadas mediante entrevistas y cuestionarios.

- El hecho de que hubiera pocos casos de reformulaciones (un 33,6%) en este estudio contradice los resultados de otros estudios que defienden que este tipo de reacciones son universalmente frecuentes en contextos de inmersión. Curiosamente el Docente 2 (T2) que imparte la lengua meta en sus clases y es el único docente no africano, los utilizó de manera más extensiva. Este estudio ha subrayado que las reformulaciones podrían ser ineficaces para inducir a la autorreparación inmediata por parte de los estudiantes como es el caso del contexto del Docente 2 (Allwright, 1975; Chaudron, 1977; Long, 1977).
- Existen frecuentes casos en los que los docentes ofrecen comentarios complementarios a sus estudiantes tras los episodios de reacciones docentes nucleares prototípicas. Estos consisten en refuerzos positivos después de las incorporaciones de los aprendices o comentarios que incluyen reproches.
- Por lo que se refiere a las reacciones docentes, los estilos de los tres profesores participantes en el estudio empírico se conforman a sus opiniones expresadas en cuestionarios y entrevistas. En cierta manera, los docentes en este estudio han corroborado sus convicciones en sus propias prácticas correctivas en las aulas de lengua extranjera tal como ha quedado registrado en las grabaciones de vídeo. Por ejemplo, el Docente 1 (T1) y el Docente 3 (T3) (los profesores no nativos en las lenguas meta impartidas), indicaron que el feedback es necesario para los aprendices. Por lo tanto, asignan un papel específico al feedback negativo tal como la reacción docente que negocia las formas precisas correctas con los aprendices. Sin embargo, el Docente 2 (T2) influenciado por su formación de corte Krashiano y su ejercicio previo en escuelas californianas bilingües no

valoró tanto el feedback negativo y prefirió hacer uso de reformulaciones en situaciones donde surgieron estructuras anómalas por parte de sus aprendices en sus clases.

- Únicamente el Docente 1 (T1) alternó el uso de lenguas en las explicaciones en el aula utilizando la lengua materna (L1) de la mayoría de sus estudiantes en ciertos tipos de reacciones tales como el feedback metalingüístico, las elicitaciones pidiendo repeticiones y las reformulaciones.
- Rasgos tales como la dimensión de los estudiantes asistentes en el aula y las edades de los estudiantes podrían influenciar en las características de provisión de las reacciones docentes. Se produjeron frecuencias más altas de reacciones docentes en los grupos más reducidos tal como es el caso del Sexto curso en el contexto del Docente 2 (T2). No obstante, no se han hallado resultados significativos desde un punto de vista estadístico con respecto a los factores contextuales mencionados.

**En relación a los datos de los aprendices, se puede afirmar lo siguiente:**

- La mayoría de los aprendices participantes en el estudio responden prontamente a las reacciones del profesor (más del 85%). En particular, modifican sus estructuras originales inexactas o incurren en otra equivocación, incorporando las acciones del docente o uptake.
- Ciertos tipos de reacciones docentes pueden empujar a los estudiantes a percatarse mejor de la diferencia entre sus elocuciones erróneas y la de la lengua meta que con otros tipos de reacciones. En el presente estudio, el feedback correctivo metalingüístico parece ser más eficaz para promover incorporaciones o uptake y autocorrecciones que las reformulaciones. En especial, los aprendices que recibieron algún tipo de feedback repararon alrededor del 94% de errores cometidos previamente.
- Los casos de negociación en el corpus mediante reacciones docentes implícitas como la elicitación, el feedback metalingüístico y la repetición parecen fomentar más reparaciones. En contraste las reformulaciones generaron alrededor de un 6,25% de “uptake” o incorporaciones por parte del aprendiz. Las reparaciones léxicas ocurrieron con más incidencia tras la provisión de reacciones docentes como las elicitaciones y el feedback

metalingüístico más bien que con reformulaciones. Las reparaciones fonológicas tuvieron el mayor número de casos tras las reformulaciones y correcciones explícitas.

- Las reformulaciones no parecen producir de manera eficiente la conciencia por parte del aprendiz al producirse un problema de cariz lingüístico relativo a un desajuste entre el input y el output tal como ciertos autores han sugerido (Long, 1996; Long, Inagaki y Ortega, 1998; Long y Robinson, 1998). Los casos de reacciones docentes implementadas por reformulaciones y correcciones explícitas parecen ser las acciones menos eficaces para elicitar autocorrecciones por parte de los aprendices. Únicamente el 34% de un total de 280 reformulaciones generó autorreparaciones. Se registraron episodios en los que los aprendices interpretaron algunos tipos de feedback negativo docente como “pistas falsas” (“*red herrings*”) (Lyster, 1998a; Mackey y Philp, 1998).
- Los aprendices más mayores (Sexto curso; 11 años) produjeron más casos de uptake o incorporaciones. Esto nos hace lanzar la hipótesis de que son más conscientes de la utilidad de las reacciones docentes cuando “autorreparan” sus propias producciones que en el caso de los aprendices más jóvenes (Primer curso; 6 años). Estos resultados podrían ser similares a los del estudio de Mackey y Philp (1998) y de Oliver (1995). En particular, estos sugirieron que los aprendices adultos no ignoran tanto las reformulaciones como hacen los aprendices más jóvenes. Por consiguiente, hacen correlaciones entre este fenómeno y factores ligados a la psicología del desarrollo. La competencia del aprendiz en el contexto del Docente 2 (T2) no pareció generar más casos de interacción o de uptake o incorporaciones. Los estudiantes de este docente se “autocorrigieron” de manera mínima, posiblemente debido al uso de reformulaciones que presentaban oraciones de carácter declarativo presentadas por el Docente 2. Pareció que esas reacciones docentes no fueron interpretadas por los estudiantes como feedback negativo. En contraste, los estudiantes con competencia menor en la lengua meta parecieron generar más incorporaciones o uptake en los contextos del Docente 1 (T1) y del Docente 3 (T3).
- A pesar de todo, se ha apuntado que posiblemente tales respuestas más

largas de los aprendices podrían haber sido causadas por: i) el nivel de competencia menor en la lengua meta de los estudiantes en cierto nivel y de curso y ii) la sostenibilidad de las acciones en los episodios de reacciones docentes en línea con los objetivos del docente con el fin de incitar a que el aprendiz se autocorrija y aprenda de sus propios errores. En el caso de la Escuela B, los aprendices manifestaron más formas de incorporación del feedback docente o uptake ya que se dio el caso de que el Docente 3 (T3) forzaba de manera imperativa a que se autocorrigiesen al final de todo episodio de reacción docente.

- Los aprendices más jóvenes parecieron responder espontáneamente a las reacciones docentes cuando sus compañeros de clase producían formas anómalas en la lengua meta. Posiblemente eran inconscientes de las reglas implícitas canónicas del aula. Por otro lado, al contrario de estudios previos (Long y Sato, 1983), los estudiantes no fueron desalentados a participar en los episodios de reacciones docentes. Se dio la situación de que a ciertos aprendices les gustaba tomar riesgos al tomar parte en las negociaciones de formas en los contextos del Docente 1 (T1) y del Docente 3 (T3). Se ha conjeturado que este tipo de dinámica podrían deberse a factores culturales senegaleses.

### **Con referencia a las respuestas de los aprendices:**

- Tras haber examinado los episodios de reacciones docentes aplicando la “Escala de Regulación” ideada por Aljaafreh y Lantolf (op. cit.) se puede concluir que el aprendiz podría autorregularse con miras a autorreparar sus producciones anómalas en la lengua meta gracias a las formas más implícitas de feedback docente. En cambio, las reacciones más explícitas parecieron inducir “la regulación de los aprendices por parte de otro” (“*other-regulate*”) según la terminología sociocultural. Por consiguiente, los estudiantes no fueron estimulados a autorrepararse. Según estos hechos, ciertos tipos de reacciones implícitas docentes (excepto las reformulaciones que no fueron percibidas como tales por los aprendices) parecen funcionar mejor como “andamiaje” (“*scaffolding*”) para reparar ciertos tipos de errores.

- Ciertas formas de reacciones docentes tales como elicitaciones operaron como resortes que permitieron a los aprendices la práctica de ciertas estructuras lingüísticas en la lengua meta generando output (Swain, 1985, 1995; Lyster y Izquierdo, en proceso de publicación). De esta manera, se podrían haber creado las condiciones potenciales necesarias para adquirir una lengua. Estas formas podrían haber instigado a que los aprendices a poner a prueba hipótesis relativas a formas en la lengua meta (Swain, 1985).
- De acuerdo con los postulados sociales interaccionistas, en los casos donde se halla output fortalecido (“*pushed output*”) para los aprendices (Hossein, 2007; Pica et al., 1989) empuja a que los estudiantes afronten sus errores practicando la lengua meta. Sin embargo, los efectos inmediatos o duraderos a largo plazo en relación a los efectos de las reparaciones tras la provisión de reacciones docentes no han sido desentrañadas (Mackey, 1999; Nabei y Swain, 2002). No obstante, la evidencia de la existencia de incorporaciones del feedback por parte de los aprendices o “uptake” y su posible posterior uso para la adquisición de una lengua podrían servir para hacer inferencias sobre sus grados de percepción.
- El hecho de proveer a los aprendices tiempo y oportunidades para autorrepararse podría favorecer la adquisición de una lengua extranjera. Según Long (1996), algunas formas implícitas de feedback tales como las reformulaciones podrían ser más beneficiosas en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, en el presente estudio, las reformulaciones no fomentaron autorreparaciones en gran número de casos. En cambio, las elicitaciones y el feedback metalingüístico generaron más incorporaciones o uptake y reparaciones por parte de los estudiantes.
- Variables contextuales como la edad del aprendiz, el trasfondo de adquisición lingüística, el grado de motivación para aprender la lengua meta y los objetivos de la clase podrían ser factores que moldean los episodios de reacciones docentes y que influyen en los resultados divergentes obtenidos en estudios observacionales. En el presente trabajo, los aprendices más jóvenes de primer curso están más regulados por otros miembros participantes de acuerdo con la teoría sociocultural. A pesar

de ello el resto de aprendices acorde a sus competencias en los idiomas exhibieron diferentes niveles de regulación en sus “Zonas de Desarrollo Próximo” (“*Zone of Proximal Development*”) tal como muestran las transcripciones del corpus.

- Los resultados sugieren que cada uno de los episodios de reacciones docentes reflejan diferentes grados específicos de regulación y los profesores parecen ajustarse a las necesidades de sus estudiantes individualmente conforme a sus creencias sobre sus prácticas docentes.
- Los episodios de reacciones docentes son mayormente singulares. No obstante, ciertos tipos de reacciones como las elicitaciones y el feedback metalingüístico parecen fomentar un mayor número de casos de andamiaje en los contextos del Docente 1 (T1) y del Docente 3 (T3).
- Las reformulaciones de formas declarativas no parecieron promover la autorregulación por parte del aprendiz y la implicación del aprendiz en las actividades constituyentes de los episodios de reacciones docentes en el contexto del Docente 2 (T2).

A modo de conclusión, este trabajo ha tratado de exponer el panorama actual referente al estudio de los episodios de reacciones docentes ante el output de los aprendices de idiomas en el entorno de la negociación en el aula. Para ello se ha intentado resumir los trabajos multidisciplinares publicados hasta la actualidad en este campo. Por otro lado, se ha ilustrado mediante un estudio de caso en tres contextos educativos de inmersión lingüística diferenciados. No obstante, los resultados del presente estudio deberían interpretarse con cautela. Tras haber examinado de manera crítica el conjunto de trabajos existentes relacionados con la negociación de la forma en el aula y los resultados del presente estudio de caso empírico, se debe ser consciente de la existencia de lagunas en las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento.

#### Notas

- 1 La noción de “output del aprendiz” comprende todas las acciones producidas por los

aprendices.

### Referencias

- Aljaafreh, A. y Lantolf, J. P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78: 465–483.
- Allwright, R. (1975). *Working papers: Language teaching classroom research*. Essex: University of Essex, Department of Languages and Linguistics.
- Basturkmen, H., Loewen, S. y Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental Focus on Form and their Classroom practices. *Applied Linguistics*, 25 (2): 243–272.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. y Smith, F. L. Jr. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teacher's College Press.
- Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle y Heinle.
- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 4: 161–169.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom language acquisition* (pp. 42–63). New York: Cambridge University Press.
- De la Fuente, M. J. (2002). Negotiation and Oral Acquisition of L2 Vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 24: 81–112.
- Doughty, C. (2000a). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas*, Carmen Muñoz (ed.) (pp. 163–194) Ariel Lingüística: Barcelona: 163–194.
- Doughty, C. (2000b). Negotiating the L2 Linguistic Environment. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 18 (2): 47–83.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206–257). New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Pica, T. (1986). Information-gap' tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20 (2): 305–326.
- Doughty, C. y Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114–138). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.

- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 305–328.
- Ellis, R. (1991). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27: 91–113.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, (1): 39–60.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit Knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2): 223–236.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2001a) Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning*, 51 (2): 281–318.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2001b) Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 35 (3): 407–432.
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30 (4): 419–433.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2): 339–368.
- Ellis, R. y Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 575–600.
- Ellis, R., Tanaka, Y. y Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44: 449–491.
- Han, Z. (2001). Fine-tuning corrective feedback. *Foreign Language Annals*, 34: 582–599.
- Han, Z. (2002a). A study of the Impact of Recasts on Tense Consistency in L2 Output. *TESOL Quarterly*, 36 (4): 543–572.
- Han, Z. (2002b). Rethinking the Role of Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. *RELC Journal*, 33: 1–34.

- Han, Z. y Kim, J. H. (2008). Corrective recasts: What teachers might want to know. *Journal of Language Learning*, 36 (1): 35–44.
- Han, Z. y Odlin, T. (2006). *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1998). The Role of Focus-on-form Tasks in Promoting Child L2 Acquisition. En C. W. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp.156–174). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- He, A. W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *Modern Language Journal*, 88: 568–582.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62: 387–398.
- Ishida, M. (2004). Effects of Recasts on the Acquisition of the Aspectual Form -te i(-ru) by Learners of Japanese as a Foreign Language. *Language Learning*, 54 (2): 311–394.
- Krafft, U. y Dausendschön-Gay, U. (1993). Séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57: 137–157.
- Krafft, U. y Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59: 127–158.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Lantolf, J. P. (1994). Sociocultural theory and second language learning: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 78 (4): 418–420.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2001). Sociocultural theory and second language acquisition. En R. Kaplan (ed.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 109–119). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2003). Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. En A. Kozulin, V. S. Ageev, S. Miller y B. Gindis (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 349–370). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and second language learning: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 67–109.
- Lantolf, J. P. (2007). Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1): 31–33.
- Lantolf, J. P. y Appel, G. (eds.) (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.

- Lantolf, J. P. y Genung, P. B. (2002). I'd rather switch that fight: An activity-theoretical study of power, success, and failure in a foreign language. En C. Kramsch. (ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspective* (pp. 175–196). London: Continuum.
- Lantolf, J. P. y Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15: 108–124.
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006a). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. En B. van Patten y J. Williams (eds.), *Explaining Second Language Acquisition Theories in second language acquisition* (pp. 201–224). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006b). *Sociocultural theory and the Genesis of L2 Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 429–448.
- Loewen, S. (2004). Uptake in Incidental Focus on Form in Meaning-Focused ESL lessons. *Language Learning*, 54 (1): 153–188.
- Loewen, S. (2005). Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27: 361–386.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia, (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego: Academic Press, Inc.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. y Robinson, P. (1998). Focus on form: theory, research and practice. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43 (4): 701–17.
- Lyster, R. (1994). La négociation de la forme: Stratégie analytique en classe d'immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50: 447–465.
- Lyster, R. (1998a). Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 51–81.
- Lyster, R. (1998b). Form in immersion classroom discourse: In or out of focus? *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1): 53–82.

- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme: la suite... mais pas la fin'. *The Canadian Modern Language Review*, 55 (3): 353–380.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51: 265–301.
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher–student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37: 237–253.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 399–432.
- Lyster, R. y Izquierdo, J. (en proceso de publicación). Prompts Versus Recasts In Dyadic Interaction. To appear in *Language Learning*, 59 (2).
- Lyster, R., Lightbown, P. M. y Spada, N. (1999). A Response to Truscott's 'What's Wrong with Oral Grammar Correction. *The Canadian Modern Language Review*, 55 (4): 457–467.
- Lyster, R. y Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 269–300.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1): 37–66.
- Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 27 (3): 405–430.
- Mackey, A. (ed.) (2007). *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A., Al-Khalil, M., Atanassova, G., Hama, M., Logan-Terry, A. y Nakatsukasa, K. (2007). Teachers' intentions and learners' perceptions about corrective feedback in the L2 classroom. *Innovations in Language Learning and Teaching*, 1 (1): 129–152.
- Mackey, A., Gass, S. y McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 471–497.
- Mackey, A. (2006a). Feedback, noticing, and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27: 405–430.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2006b). Introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 169–178.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2006c). Pushing the methodological boundaries in interaction research: An Introduction to the special issue. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2): 169–178.
- Mackey, A. y Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis. En A. Mackey (ed.), *Conversational interaction and second language acquisition. A series of empirical studies* (pp. 377–419). New York: Oxford

- University Press.
- Mackey, A., Kaganas, A. y Oliver, R. (2007). Task familiarity and interactional and interactional feedback in child. ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 41 (2): 285–31.
- Mackey, A., Oliver, R. y Leeman, J. (2003). Interactional Input and the Incorporation of Feedback: An Exploration of NS-NNS and NNS-NNS Adult and Child Dyads. *Language Learning*, 53 (1): 35–66.
- Mackey, A. y Philp, J. (1998). Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal*, 82: 338–356.
- Mackey, A., Polio, C. y McDonough, K. (2004). The relationship between experience, education, and teacher's use of incidental focus on form techniques. *Language Teaching Research*, 8 (3): 55–81.
- Muranoi, H. (2000). Focus on Form through Interaction Enhancement: Integrating Formal Instruction into a Communicative Task in EFL Classrooms. *Language Learning*, 50 (40): 617–673.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross-Purposes. *Applied Linguistics*, 17 (3): 286–325.
- Peregoy, S. (1991). Environmental scaffolds and learner responses in a twoway Spanish immersion kindergarten. *Canadian Modern Language Review*, 47 (3): 463–476.
- Peregoy, S. (1999). Multiple embedded scaffolds: Support for English speakers in a two-way Spanish immersion kindergarten. *Bilingual Research Journal*, 23 (2y3): 135–146.
- Pérez-Vidal, C. (2007). The Need for Focus on Form (FoF) in Content and Language Integrated Approaches: an Exploratory Study. *Revista española de lingüística aplicada*, 1: 39–54.
- Schachter, J. (1991). Corrective Feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7 (2): 89–102.
- Sheen, R. (2003). Focus on form: a myth in the making? *ELT Journal*, 57 (3): 225–233.
- Sinclair, J. M. y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. M. (1992). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthard (ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 1–34). London: Routledge.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 235–252). Rowley, MA: Newbury House.

- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50: 158–164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y G. Seidhofer (eds.), *Principles and practices in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64–81). New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 199–212.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 471–484). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. y Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. En R. K. Johnson y M. Swain (eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 1–16). New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1982). Immersion French in secondary schools: 'the goods' and 'the bads'. *Contact*, 5: 2–9.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step toward second language learning. *Applied Linguistics*, 16: 371–391.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82: 320–337.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2000). Task-based language learning: The uses of first language use. *Language Teaching Research*, 4: 253–276.
- Trofimovich, P. y Gatbonton, E. (2006). Repetition and Focus on Form in Processing L2 Spanish Words: Implications for Pronunciation Instruction. *The Modern Language Journal*, 90 (4): 519–535.
- Vigil, N. y Oller, J. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26: 281–295.
- Zyzyk, E. y Polio, C. (2008). Incidental Focus on Form in University Spanish Literature Courses. *The Modern Language Journal*, 92: 53–70.