



CONSEJERIA DE EDUCACION  
教育处



## LA ATENCIÓN A LA FORMA DEL DISCURSO ESCRITO DE APRENDICES DE E/LE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO HONGKONÉS

LETICIA VICENTE RASOAMALALA  
*Universidad China de Hong Kong*

### RESUMEN

Desde mediados de los años 90, una serie de estudios teóricos y prácticos que se centran en la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras han postulado que los docentes potencialmente facilitan el aprendizaje formal de idiomas. La atención a la forma (en inglés, “*Focus on form*”) (Doughty y Williams, 1998) es uno de los modelos teóricos desarrollados en el campo de la adquisición de lenguas segundas que ha inspirado un enfoque pedagógico. Éste se fundamenta en captar la atención de los aprendices hacia ciertas estructuras de la lengua meta que están aprendiendo.

Resultados de investigaciones sugieren que el uso de este enfoque didáctico en contextos de aprendizaje de idiomas elicitó más respuestas por parte de los estudiantes. En particular, se propone que la autocorrección de las producciones incorrectas facilita la progresión en el aprendizaje de la lengua meta.

La mayoría de trabajos que han tratado sobre la atención a la forma investigan fenómenos de interacción oral en el aula de lengua extranjera. En cambio, una minoría se ha limitado a aplicarlo al discurso escrito generado por los aprendices de idiomas. En un intento de contribuir en esta área de investigación, se presentará un estudio piloto llevado a cabo en una universidad hongkonesa.

De manera específica, se examinarán las estrategias que fomentan la atención a la forma y las autocorrecciones de producciones escritas por parte de aprendices de

ELE. Asimismo, se introducirán estrategias docentes ajustadas a las características de los estudiantes basadas en este enfoque de enseñanza. Los resultados sugieren que la atención a la forma involucra de manera significativa a los estudiantes al reformular ellos mismos sus fragmentos escritos erróneos.

## 1. EL MARCO TEÓRICO

### 1.1. Los cimientos del área de estudio de la atención a la forma

Uno de los aspectos más controvertidos en el campo de la adquisición de segundas lenguas concierne a los efectos de la instrucción formal en el aprendizaje de idiomas. En los años noventa, se inició un debate versando sobre la utilidad de la enseñanza explícita de aspectos gramaticales de una lengua meta (Doughty, 2003; Doughty y Williams, 1998; Long, 1991; Lyster y Saito, 2010; Mackey et al., 2007; Muñoz, 2000; Paninos, 2005; Seedhouse, 2004).

De manera distintiva, una serie de investigaciones (Long, 2007) resaltan que ni los enfoques puramente tradicionales de enseñanza de idiomas ni los estrictamente comunicativos parecen desarrollar la precisión formal gramatical y la corrección en la adquisición de lenguas extranjeras. Asimismo, se han examinado las intervenciones docentes y las colaboraciones entre iguales ante los errores cometidos por los aprendices para mejorar la enseñanza y/o la adquisición de idiomas (Chaudron, 1984; De Guerrero y Villamil, 1994; Lyster y Ranta, 1997).

Fundamentalmente, distintas disciplinas han empleado 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 procedentes de variados ámbitos, entre los 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” o “retroalimentación” utilizado por profesionales del mundo de la educación y los lingüistas
- iii) la “evidencia negativa” (en inglés, “*negative evidence*”) especialmente adoptada por psicólogos y lingüistas mentalistas estudiosos de la adquisición de la L1
- iv) el “feedback negativo” empleado por algunos grupos de psicólogos y lingüistas que investigan la adquisición de la L1 y/o la L2
- v) la “reparación docente” (en inglés, “*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 el “enfoque en la forma” (en inglés, “*focus on form*”) usados por un grupo de investigadores que indagan sobre la adquisición de segundas lenguas desde un punto de vista socio-interaccional

En general, gran parte de los estudios iniciales que se han centrado en el tratamiento del error (Corder, 1967; Hendrickson, 1978; Vigil y Oller, 1976) recomendaron forzar a los aprendices a que generen output (Swain, 2006) en el idioma que adquieren en lugar de que los docentes les proporcionen simplemente las formas correctas en la lengua meta. Sin embargo, estos consejos se desvanecieron a finales de los ochenta. Mayormente, se diluyó la idea de que el aprendizaje lingüístico fuera producto de una actividad social en el campo de investigación de la adquisición de lenguas (Krashen, 1981). No obstante, desde el punto de vista psicolingüístico, “el input comprensible” (Swain, 1985) no parece ser un aspecto clave en el aprendizaje lingüístico (Long, 1996; Schmidt, 1993) tal como los resultados de estudios sobre programas de inmersión canadiense reflejan. Por esta razón, los sujetos instruidos en este entorno de aprendizaje parecen fallar en ser proficientes en la habilidad auditiva y en sus producciones orales en la lengua meta (Long, 1996).

Desde hace dos décadas, diversas corrientes de investigación postulan que los aprendices deberían tomar conciencia sobre ciertos aspectos formales de la lengua meta durante su adquisición con el fin de asimilarlos con éxito (Egi, 2010; Gilakjani y Ahmadi, 2011; Godfried, 2010; Long, 2007; Lyster y Saito, 2010; Pérez-Vidal, 2002; Pica y Washburn, 2003; Schmidt, 1990, 1995; Sharwood Smith, 1993; Sheen, 2010a). Un grupo de investigadores reivindica que los docentes deberían adoptar un enfoque de enseñanza basado en la negociación de la forma. En éste, los profesores abordan puntos específicos de instrucción de la gramática de la lengua meta que actuarían como formas de “input significativo” (en inglés, “*meaningful input*”) (Long, 1996) para los estudiantes de lenguas extranjeras durante la realización de tareas comunicativas. Éstas deben surgir de manera espontánea y natural durante la interacción en el aula. Así mismo, en términos socio-interaccionistas, la negociación de la forma podría originar “output realzado” (en inglés, “*pushed output*”) (Hossein, 2007; Pica et al., 1989) por parte de los aprendices mientras hacen uso de la lengua meta.

Específicamente, se sugiere que las intervenciones docentes podrían desencadenar el desarrollo de la interlengua en el caso de que se cumplan ciertas condiciones (Mackey et al., 2004; McDonough y Mackey, 2006; Lyster, 2007):

- i) Primero, éstas deberían ser percibidas de forma bastante clara por parte de los aprendices.
- ii) Segundo, sería conveniente ofrecer el tiempo y las oportunidades necesarios a fin de que los aprendices autocorrijan sus producciones lingüísticas anómalas modificando el output.

- iii) Tercero, los docentes tendrían que ajustar sus intervenciones teniendo en cuenta la naturaleza del error ocasionado de manera que los aprendices se percaten de la incorrección de sus producciones en la lengua extranjera.

Estas hipótesis se materializaron fundamentalmente en los estudios que investigan las formas implícitas de feedback docente de acuerdo con el grado de ayuda potencial proveído al aprendiz de idiomas (Li, 2010; Lyster, 2001). 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. Un grupo de lingüistas del campo de la adquisición de segundas lenguas empezó a interesarse por el estudio de este tipo feedback (Long et al., 1998; Lyster, 1998a; Mackey y Philp, 1998) desde la publicación del artículo sobre 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.

En esta línea de pensamiento, diferentes investigadores han concluido que estas estrategias docentes podrían potencialmente desencadenar el desarrollo cognoscitivo del aprendiz o bien atraer la atención del aprendiz de una L1 o de una L2 hacia sus propios errores en las modalidades orales y escritas (Achard y Niemeier, 2004; DeKeyser, 1998; Doughty, 2001; Li, 2010; Ranta y Lyster, 2007). No obstante, es todavía necesario determinar las variables que podrían afectar la cantidad y la naturaleza del feedback negativo verbal y no verbal, así como las oportunidades que los docentes podrían proporcionar al aprendiz con miras a que autocorrija sus producciones en la lengua meta y genere output modificado (en inglés, “*modified output*”) en el campo de estudio de la adquisición de idiomas (Long, 2007; Mackey et al, 2003; Shehadeh, 2001; Vicente-Rasoamalala, 2009). Una parte de trabajos se centró en el enfoque pedagógico de “la atención a la forma” (Doughty y Williams, 1998).

Pese al gran número de investigaciones, el entorno óptimo de adquisición de segundas lenguas aún no ha sido precisado y 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). En general, los resultados de los estudios existentes en la materia no son concluyentes y esta área está todavía investigándose.

## 1.2 La noción “atención a la forma”

En la actualidad, existen dilemas en las formas de intervención docente (Long, 2007; Pavel y Gatbonton, 2006). Desde principios de los años noventa, una serie de estudios se interesaron en valorar la “evidencia negativa” o “feedback negativo” suministrado por expertos de lengua<sup>1</sup> a los aprendices. En términos cognitivos, Schmidt (1990, 1995) defendió que si los aprendices no toman conciencia ni se dan cuenta de ciertos aspectos formales de la lengua meta durante alguna fase del aprendizaje de ésta, no se producirá una fase de asimilación (en inglés, “intake”).

En especial, un grupo de lingüistas ha examinado los procedimientos que captan mejor la atención de los estudiantes de idiomas hacia sus propias producciones erróneas u output en la lengua meta que están adquiriendo (Doughty y Williams, 1998; Ellis et al., 2001; Iwashita, 2003; Lightbown y Spada, 1990; Long, 1991). Se ha descrito este fenómeno como “atención a la forma” en el aula de segundas lenguas (Doughty y Varela, 1998; Lyster, 1996, 1998a; White et al., 1991). Este enfoque didáctico se desarrolla a partir de los modelos socio-interaccionistas de adquisición de lenguas extranjeras (Long, 2007). En estos, es fundamental que los estudiantes se fijen en aspectos formales del input de una lengua extranjera para facilitar su aprendizaje de una manera comunicativa y experiencial. En especial, se postula que la mejor manera de adquirir una lengua meta consiste en experimentar con ella como aprendiz y utilizarla como instrumento de aprendizaje. Desde un punto de vista pedagógico, contrasta con la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras que se basa en la gramática.

De forma distintiva, hay que diferenciar dos nociones (Carter y Nunan, 2001; Ellis, 2002; Ellis et al. 2002; Long, 1991, 2007; Norris y Ortega, 2000):

- i) “**la atención a las formas**” se refiere al contenido intrínseco que se presenta a lo largo de una lección y trata unas formas específicas en la lengua meta.
- ii) “**la atención a la forma**” concierne a las estrategias didácticas que atraen la atención de los aprendices de manera contundente y fortuita hacia elementos formales de la lengua meta en el transcurso de una tarea.

Long (1991) equipara la noción de “la atención a las formas” con la enseñanza tradicional de la gramática donde se estudian componentes lingüísticos de manera intensiva y exclusiva o bien como estructuras aisladas (véase la Tabla 1).

---

<sup>1</sup> La noción de “expertos de lengua” se refiere a los docentes o compañeros de clase con un nivel de competencia más alto que el de su interlocutor/-a en episodios puntuales de aprendizaje de idiomas.

| ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS |   |  |
|----------------------------------|---|--|
| OPCIONES                         | MÉTODOS DE ENSEÑANZA  | DESCRIPCIONES DE ACTIVIDADES PROTOTÍPICAS  |
| <b>1. Atención a las formas</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Gramática traducción</li> <li>◆ Audiolingualismo</li> <li>◆ Método de Respuesta Física Total</li> <li>◆ Método silencioso</li> <li>◆ Sílabos nocional-funcionales o estructurales</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Traducciones</li> <li>◆ Presentación extensa de reglas gramaticales y ejercicios controlados de estructuras lingüísticas secuenciados en diferentes niveles de complejidad y de forma sistemática.</li> </ul>   |
| <b>2. Atención a la forma</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Enseñanza enfocada por tareas</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Presentación breve de reglas</li> <li>◆ Comentarios metalingüísticos</li> <li>◆ Dictogloss</li> <li>◆ Repetición por parte del profesor de una producción errónea del aprendiz</li> <li>◆ Reformulaciones docentes</li> <li>◆ Input ensalzado (en inglés, “<i>Enhanced Input</i>”)</li> </ul>               |
|                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Enseñanza de la lengua por contenidos</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Uso puntual de la lengua meta extranjera por parte de un aprendiz de idiomas para realizar tareas cuyo objetivo es aprender un contenido en algunas asignaturas. (Por ejemplo, escribir sobre un aspecto de la historia en inglés, realizar y describir un experimento químico en español, etc.)</li> </ul> |
| <b>3. Atención al contenido</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aprendizaje natural</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Comunicarse con nativos y aprender la lengua meta en un entorno no formal (Por ejemplo, desde la infancia con alguno de los progenitores o familiares, en un país extranjero, durante un intercambio lingüístico, etc.).</li> </ul>   |
|                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Inmersión</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Actividades en algún programa de inmersión dirigidas a estudiantes cuya lengua materna no es el medio de instrucción de la asignatura.</li> </ul>   |

Tabla 1 – Enfoques de enseñanza de idiomas basado en Long (1998).

En cambio, “la atención a la forma” consiste en una interrupción aislada por parte del docente del discurso generado por un aprendiz de idiomas a causa de un problema de comprensión o de producción vinculado a un aspecto formal de la lengua meta (Long y Robinson, 1998: 23). Específicamente, la noción de forma se refiere a los componentes morfológicos nominales y funcionales tales como preposiciones, artículos y pronombres. Se postula que el desarrollo de conocimientos gramaticales se ejecuta mejor si se usa la lengua en un contexto significativo para el aprendiz. Es decir, la gramática de una lengua meta se adquiere al involucrarse el aprendiz en un episodio comunicativo, de manera receptiva o bien productiva en el aula de lenguas extranjera. De manera particular, la atención a la forma considera el aprendizaje en el aula secuenciado a través de tareas.

Long (1991) establece que la atención a la forma se rige por tres criterios generales:

- i) El objeto de atención debe surgir de forma fortuita.
- ii) La finalidad de la actividad en el aula debería ser el contenido o la comunicación usando la lengua extranjera.





En cambio ante las producciones escritas, se les proporciona feedback docente escrito postergado.

Ellis et al. (2001b) se refieren a otra categoría de la atención a la forma que denominan “**preventiva**” (en inglés, “*preemptive*”). Ésta consiste en interrumpir una actividad de clase para que los aprendices presten atención a una forma que se percibe como potencialmente problemática.

De manera sucinta, diferentes estudios (Long, 2007) tratando sobre este enfoque de enseñanza han debatido sobre:

- i) los tipos de formas lingüísticas que se deben considerar en la enseñanza formal de idiomas
- ii) las etapas de aprendizaje de las lenguas extranjeras y las formas problemáticas en relación con la interlengua de los aprendices
- iii) el input significativo y el input comprensible
- iv) las oportunidades de interacción en el aula

Especialmente, la manipulación del input es uno de los procedimientos más comunes en la atención a la forma proactiva (Doughty, 1991) y preventiva. El input ensalzado (en inglés, “*Input Enhancement*”) (Alanen, 1995; Doughty, 1991) es la estrategia didáctica más común que hace resaltar artificialmente una forma de la lengua meta sirviéndose de medios informáticos y de feedback metalingüístico proporcionados de manera aislada o en combinación. Comprende dos técnicas que parecen agudizar la atención de los estudiantes hacia formas de la lengua meta de manera implícita:

- i) **la anegación del input** (en inglés, “*Input flooding*”): consiste en la presentación de manera profusa de ciertas formas lingüísticas de manera artificial sin obviar el objetivo comunicativo.
- ii) **el ensalzamiento tipográfico del input** (en inglés, “*Typographical Input Enhancement*”): se define como el empleo de recursos tales como el subrayado, colores, mayúsculas, textos resaltados en negrita o itálica.

Un número de estudios que han experimentado con el input ensalzado en la modalidad escrita sugieren que los sujetos recibiendo este tipo de tratamiento mejoraron considerablemente su competencia en ciertos aspectos formales de la lengua meta (Scott, 1989; Trahey y White, 1993). No obstante, Long (1991) y Long y Robinson (ob.cit.) puntualizan que la instrucción formal debería atraer la atención de los estudiantes en entornos de discursos orales y escritos mediante tareas comunicativas. Éstas deberían consistir en actividades próximas a acciones que reflejan la vida real, tales como participar en entrevistas o en debates, o bien escribir cartas a amigos utilizando la lengua meta de manera interactiva. De este modo, los



aprendices que experimenten dificultades en la comprensión y/o en la producción de formas gramaticales en la lengua extranjera podrían buscar ayuda para corregir errores. Asimismo, podrían darse cuenta por sí solos de que existen incorrecciones en el uso, o bien de problemas de comprensión en los discursos en la lengua meta (para más información, véase Doughty y Williams, 1998). Por lo tanto, la interacción es considerada como un medio para mejorar las destrezas lingüísticas de los aprendices al encontrarse con problemas de comunicación (Swain y Lapkin, 1998).

En suma, la atención a la forma se basa en la identificación e implementación de estrategias de feedback que faciliten el aprendizaje del estudiante que incluyen aspectos gramaticales de la lengua meta. Este procedimiento surgió con el fin de mejorar el enfoque de enseñanza puramente comunicativo. Pese a ello, ha sido una aproximación didáctica controvertida al interpretarse que se privilegiaba la enseñanza de puntos discretos gramaticales (Doughty y Williams, 1998). De igual manera, los resultados de estudios de atención a la forma (en particular, los de corte experimental), de atención a las formas o de enfoques puramente comunicativos son contradictorios sobre sus ventajas (Leow et al., 2008; Long, 1991, 1997, 2007; Lyster, 2007; Long y Robinson, 1998). Por otro lado, algunos investigadores defienden que este enfoque ayuda a i) monitorizar el output en relación a estructuras más complejas y ii) acelerar el aprendizaje (Ellis, 1993; Long y Crookes, 1992; White, 1991 citado en Williams, 1995).

### 1.3. La negociación de la forma

Desde los años 80, el enfoque comunicativo ha hecho especial hincapié en la preponderancia de la comunicación oral que la escrita en la enseñanza de idiomas influido por las corrientes dominantes mentalistas (Krashen, 1982). Éstas últimas propugnaron la total desconsideración de aspectos formales de la lengua extranjera y los factores contextuales externos. No obstante, tras una década el interés por la atención a la forma fue estimulado a causa de una serie de estudios abogando por los efectos positivos en la producción y la comprensión de las lenguas extranjeras por parte de los aprendices mediante la “interacción negociada” o la “negociación” en el aula de idiomas (De la Fuente, 2002; Ellis, 1991; Ellis et al., 1994; Gass y Varonis, 1989, 1994; Krafft y Dausendschön-Gay, 1994; Long, 1991, 1992; Mackey, 1995; Musumeci, 1996; Pica, 1987, 1992; Pica et al., 1987).

De manera distintiva, diferentes estudios del campo de segundas lenguas se han referido al constructo “negociación” como un procedimiento de aprendizaje en el que se cumplen las siguientes condiciones (Abdesslem, 1993; Gass y Varonis, 1989, 1994; Long, 1996; Pérez-Vidal, 2002; Pica, 1994):

- i) El flujo de la comunicación se interrumpe como resultado de dificultades reales o anticipadas de comprensión expresadas por uno de los interlocutores. En particular, puede comportar distintos grados de errores por parte de los aprendices. Por ejemplo, problemas leves de propiedad del lenguaje o discursos incoherentes plagados de interrupciones que afectan la comunicación.
- ii) Los interlocutores interactúan para “remediar” dificultades de comprensión de un mensaje (“negociación del contenido”) o bien para reformular ciertas formas lingüísticas incorrectas (“negociación de la forma”) con el fin de generar un discurso más claro.

Desde las dos últimas décadas, un número considerable de investigaciones en el campo de las segundas lenguas tiende a estudiar las variables de los tipos de negociación que podrían facilitar el aprendizaje de idiomas en el contexto del aula. Los episodios de negociación de la forma o del contenido se desencadenan habitualmente en cuanto un interlocutor informa sobre la incorrección generada por otro interlocutor (normalmente el aprendiz). El experto lingüístico recurre a una variedad de ajustes durante la negociación de contenidos o de la forma en el aula entre las que caben destacar: las confirmaciones (por ejemplo, “¿Es esto lo que quieres expresar?”), las peticiones de clarificación (por ejemplo, “¿Qué quieres decir con esto?”) y las repeticiones (por ejemplo, “*el amiga es buena*” [reproduciendo la producción previa del aprendiz]).

Inicialmente, la mayoría de estudios en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras que han abordado la negociación en el aula se centraron en “la negociación de contenidos” (en inglés, “*negotiation of meaning*”). Este fenómeno se ha estudiado en una variedad de contextos de inglés como lengua extranjera (EFL) (Faraco y Kida, 2008; Pica, 1994; Révész, 2009), en lecciones de enseñanza por contenidos (Musumeci, 1996) y en clases de inmersión canadienses (Lyster, 1998b). Esta estrategia conversacional docente ordinariamente se manifiesta durante intercambios orales en el aula de lengua extranjera y consta de i) elicitaciones, ii) feedback metalingüístico, iii) peticiones de clarificación, iv) repeticiones de los errores y v) reformulaciones.

En particular, “la negociación de la forma” (en inglés, “*negotiation of form*”) consiste en interacciones que procuran suscitar la atención del aprendiz hacia sus propios errores lingüísticos con miras a que modifique su output incorrecto y se autocorrija (Ellis, 1998; Ellis et al., 1994; Gass et al., 1998; Gass y Varonis, 1994; Long, 2007; Loschky, 1994; Mackey y Philp, 1998; Swain y Lapkin, 1998). Un número de investigadores defiende la negociación de la forma como la clave del éxito en la adquisición de lenguas extranjeras. Concretamente, esta estrategia conversacional didáctica comportando episodios de negociación consiste en acciones interactivas cuyo objetivo es resaltar la forma del output que no se conforma a las normas de una

L2 (Ellis et al., 1994; Gass et al., 1998; Gass y Varonis, 1994; Lyster, 1999; Mackey, 1999; Mackey y Philp, 1998; Swain y Lapkin, 1998).

Este procedimiento se origina en el momento en que un interlocutor señala que ha surgido un problema de naturaleza lingüística durante una interacción en el aula (Ellis et al., 2001; Lyster, 1998b, 2007; Lyster y Ranta, 1997; Pérez-Vidal, 2007; Yang y Lyster, 2010). 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 idiomas. Se persigue potencialmente mejorar la precisión de las producciones de los aprendices en formas de la L2 y la comprensión mutua del mensaje de los interlocutores.

De manera específica, estudios han revelado que este tipo de negociación se manifiesta a través de formas ensalzadas de input (en inglés, “*input enhanced forms*”) para los aprendices de lenguas (Doughty 1988; Loschky 1994) durante la interacción oral en el aula. De este modo, los mensajes se hacen más comprensibles para estos estudiantes. Branden (1997) describe la negociación de la forma como una manifestación que tiene lugar únicamente en diádas de profesor-estudiante. No obstante, igualmente acontece entre iguales (Russel, 2009).

Característicamente, ciertas estrategias docentes que surgen durante la negociación de la forma tales como reformulaciones y correcciones explícitas están bajo estudio en relación a sus cualidades potenciales como “input ensalzado” para los aprendices de idiomas (en inglés, “*input enhancement*”) (Abe, 2006; Dekhinet, 2008; Han, 2001; Izumi, 2002; Jensen y Vinther, 2003; Sharwood Smith, 1993; Swain, 2000; Tsutui, 2004).

Una función didáctica distintiva de esta clase de negociación conlleva a la provisión de feedback lingüístico por parte del docente que incita a la autocorrección. El proveedor de feedback (ordinariamente el docente) focaliza la atención del aprendiz hacia la estructura lingüística problemática. Se postula que los episodios de interacción en el aula facilitadores de aprendizaje fomentan a que los aprendices se den mejor cuenta de la laguna entre sus producciones erróneas y las formas correctas en la lengua meta. Han (2001: 584) ha definido este proceso como “el feedback afinado” (*fine-tuning corrective feedback*). Asimismo, existen indicios en diferentes investigaciones que las tareas complejas que involucran mayor nivel de dificultad para los aprendices promueven más negociación en el aula que las tareas fáciles (Pica et al., 1993).

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 et al., 1998;

Mackey y Oliver, 2002; Mackey y Philp, 1998; McDonough, 2005; Muranoi, 2000; Oliver, 1995, 1998; Pica et al., 1989).

Diferentes autores resaltan la función pedagógica de la atención a la forma. Las definiciones de negociación de la forma se refieren a la modalidad oral pese a que los investigadores que defienden este procedimiento incluyen la modalidad escrita. No obstante, una minoría de estudios ha tratado la negociación de la forma en contextos de tareas escritas (Ferris, 2010; Roberts, 1995; Sheen, 2010b).

En especial, las reformulaciones como estrategia docente correctiva han sido investigadas extensamente en esta área de estudio a pesar de que la mayoría de estudios hallaron que se utilizan mucho más profusamente en el curso de negociaciones de contenido que en las de forma (Doughty y Williams, 1998; Sheen, 2006; Zyzyk y Polio, 2008). Sin embargo, el grado de efectividad de la atención a la forma podría depender del nivel de atención y asimilación por parte del aprendiz sobre la forma, el contenido y la función de ciertos componentes lingüísticos (Khatib y Derakhshan, 2011; Liu, 2011).

Cabe señalar que los fallos de los aprendices tras las intervenciones docentes en las que suministran feedback correctivo resultante de la negociación de la forma no significan que el tipo de retroalimentación docente haya sido ineficaz en términos de adquisición. En general, los efectos inmediatos y duraderos a largo plazo de las autocorrecciones de los aprendices en estos entornos potenciales de adquisición 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.

En particular, la mayoría de trabajos en esta área ha optado por analizar la negociación en el aula en relación con la adquisición y la producción por parte del aprendiz de aspectos morfológicos y sintácticos de la L2 en contextos orales (Long et al., 1998; Mackey, 1999; Mackey y Philp, 1998; Nakahama et al., 2001; Nobuyoshi y Ellis, 1993; Van den Branden, 1997).

Una minoría de estudios ha examinado los efectos potenciales de la negociación en la adquisición de vocabulario en la lengua meta (Ellis et al., 1994; He, 1998) y el papel de la producción de “output ensalzado” (en inglés, “*pushed output*”) durante la interacción en el aula (De la Fuente, 2002). Los resultados de estudios existentes revelan que la negociación parece ser más fructífera si se proporciona tratamiento a los aprendices sobre componentes léxicos y unidades sintácticas complejas (Pica, 1994).

## 2. EL ESTUDIO PILOTO

El presente estudio de piloto, enmarcado en el paradigma de la investigación-acción en el aula (Burns, 2010; Madrid, 2001), pretende examinar si aprendices de español como lengua extranjera en una universidad hongkonesa parecen incorporar el feedback y las formas de input ensalzado en sus autocorrecciones al llevar a cabo una tarea escrita en diferentes fases. Los estudiantes fueron reformulando progresivamente en sus trabajos aspectos formales de la lengua meta y de contenido inexactos teniendo en cuenta la ayuda proveída por el docente y sus compañeros de clase.

### 2.1. Preguntas de investigación

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

- ▶ **Primera pregunta de investigación.** *¿Qué tipos de procedimientos didácticos parecen captar la atención de aprendices de ELE hacia sus propias producciones anómalas escritas?*
- ▶ **Segunda pregunta de investigación.** *¿Qué estrategias de atención a la forma generan autocorrecciones más inmediatas o “uptake” por parte del aprendiz?*
- ▶ **Tercera pregunta de investigación.** *¿Qué rol o grado de influencia podrían tener las respuestas de los aprendices en el desarrollo de la interlengua?*

### 2.2. Metodología

Partiendo de los postulados teóricos actuales socio-interaccionistas que sugieren que las formas implícitas de retroalimentación o de feedback docente y las formas de input manipulado podrían mejorar la competencia escrita de los aprendices de idiomas, la investigadora decidió explorar si un grupo de estudiantes (N=18) del sexto nivel de ELE en una universidad hongkonesa toma en cuenta estos procedimientos didácticos en la elaboración de una multitarea escrita. El contenido de la actividad versó sobre un aspecto de la civilización hispánica elegido por los estudiantes.

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

- i) describir las condiciones en las que aprendices y profesores entablan episodios de negociación de la forma generadas por producciones escritas erróneas fortuitas de los estudiantes en la lengua meta.
- ii) identificar, de acuerdo con teorías de adquisición de lenguas existentes, cómo episodios de feedback docente y de colaboración entre iguales podrían ser particularmente prominentes y significativos para captar potencialmente mejor la atención a la forma por parte de los aprendices.
- iii) investigar el grado de implicación de los aprendices al recibir algún tipo de tratamiento de atención a la forma. En particular, si los estudiantes se dan cuenta de sus propios errores con ciertos tipos de feedback y de qué maneras se autocorrigen o bien cómo fracasan en sus intentos.

En primer lugar, este estudio indaga sobre las estrategias docentes que parecen potenciar mejor la autocorrección. De forma distintiva, explora las secuencias didácticas que parecen concienciar mejor a los aprendices sobre sus propios errores escritos que surgen de manera natural mientras llevan a cabo una multitarea.

Conforme a estos objetivos, de forma exploratoria y a lo largo de dos meses se analizaron i) los tipos de errores escritos (de carácter léxico, ortográfico, morfosintáctico y de uso inapropiado de la L1) generados por los aprendices que surgían de manera natural e inesperada y ii) las intervenciones docentes y la colaboración entre iguales como detonantes para captar la atención a la forma y producir “uptake” durante la ejecución de esta tarea encomendada.

De manera específica, se analizaron las producciones escritas de los aprendices y la distribución de la frecuencia de las intervenciones docentes en los trabajos escritos ante errores en la lengua meta. Se dio una interpretación cualitativa sobre los efectos del feedback docente y de la escritura en colaboración entre iguales en diferentes etapas teniendo en cuenta las teorías socioculturales y los instrumentos existentes de corte constructivista (Lantolf y Appel, 1994).

### *2.2.1. La atención a la forma en una multitarea escrita*

En este estudio piloto, se examinó el fenómeno de la atención a la forma a través de una multitarea escrita. Un número de estudios (Ferris, 2010) han postulado que la escritura colaborativa puede ser un entorno óptimo para ejercitar este enfoque didáctico. Los aprendices de ELE entregaron tres veces sus producciones escritas en soporte informático. De forma preliminar, redactaron en parejas los contenidos iniciales en escritos con el fin de preparar una presentación oral sobre un aspecto de la civilización hispánica.



En una primera fase, el docente señaló con formas más implícitas de feedback los errores lingüísticos y las incoherencias semánticas con miras a que los estudiantes se autocorrigieran. Específicamente, resaltó las incorrecciones con relieves tipográficos y proveyó feedback acompañado de comentarios. Si los aprendices de ELE seguían cometiendo errores tras la primera fase de tratamiento de atención a la forma, el docente les suministraba formas de feedback más explícitas en una segunda fase.

Los estudiantes procedieron a una tercera fase de autocorrección y revisión de formas lingüísticas escritas y contenidos después de tener en cuenta sugerencias de cambios suministrados por sus compañeros. Por lo que se refiere a las evaluaciones de sus producciones en la lengua meta, tras las dos primeras entregas de versiones de sus tareas los estudiantes recibieron notas cualitativas por parte del docente. La nota definitiva se proporcionó después de una presentación oral de sus trabajos.

Si persistían ciertos errores cometidos por los aprendices de forma generalizada en el grupo de clase, se realizaban actividades complementarias de anegación de formas de input (en inglés, “input flooding”) sobre los aspectos lingüísticos en español que parecían ser difíciles para ellos. Por ejemplo, tareas sobre el uso del imperfecto y del indefinido presentadas en Power Point. Estas actividades prácticas eran de carácter proactivo y reactivo de refuerzo que procuraban contrarrestar problemas recurrentes estructurales de la lengua meta y las lagunas de conocimientos por parte de los estudiantes. Estas incorrecciones en la lengua meta se manifestaban en sus producciones en la lengua extranjera. Por otro lado, ciertos aspectos lingüísticos fueron tratados en cursos anteriores. Con el fin de consolidar estas formas lingüísticas, se ejercitaron éstas a través de tareas complementarias que incluían apuntes recordatorios de reglas gramaticales e formas de input anegado.

De manera explícita, se requirió que los estudiantes reformularan formas incorrectas indicadas por el docente. Después de esta fase los estudiantes se intercambiaron sus trabajos escritos. Posteriormente, recibieron feedback de sus compañeros en relación a sus producciones. Tras una última versión corregida y revisada por el docente, este proceso de elaboración culminó con una presentación oral de los productos finales de los aprendices ante la clase. En general, esta actividad actuó como una evaluación sumativa de la multitarea.

### *2.2.2. Las estrategias didácticas de atención a la forma escrita*

Asimismo, el estudio piloto trató de categorizar y definir las estrategias didácticas que incitan la atención a la forma. Se adaptaron ciertas categorías de feedback negativo docente explícito e implícito fijadas por Lyster y Ranta (1996) y Chaudron (1988). Éstas se han referido originalmente al feedback docente oral.



Las siguientes tablas (Tablas 2 y 3) muestran las subcategorías de feedback negativo escrito explícito e implícito. En particular, las formas de feedback negativo implícito están reformuladas de las categorías creadas originalmente por Lyster y Ranta (1997) en los contextos de interacción oral en el aula de lengua extranjera.

| TIPOS DE FEEDBACK EXPLÍCITO NEGATIVO ESCRITO | DEFINICIONES   |
|--|--|
| <b>1. Provisión</b>                          | Provisión explícita de la forma correcta en la lengua meta señalando que se ha cometido un error.<br><br><i>Ejemplo:</i> El verbo ser es incorrecto aquí con años. Recuerda “TENER AÑOS”.      |
| <b>2. Ajustamiento</b>                       | Alteración visible de una parte de la producción escrita del aprendiz llevada a cabo por el docente.<br><br><i>Ejemplo:</i> Los baile <u>ses</u> andalu <u>ces</u> son alegres                 |
| <b>3. Explicación</b>                        | Provisión explícita de información sobre un error generado por el aprendiz.<br><br><i>Ejemplo:</i> “Se expresa inteligente” no es muy correcto. Es mejor “de forma” o “de manera” inteligente. |

Tabla 2 - Tipos de *feedback* explícito negativo escrito.

De manera intensiva, el docente instruyó a los estudiantes para que se fijaran en las formas y funciones de los tiempos verbales del pasado. Estos eran uno de los errores más recurrentes en los aprendices de este nivel. Asimismo, el docente les informó sobre el significado de las formas escritas ensalzadas que tenían la función de feedback. Se usó relieve tipográfico añadido de colores y subrayado para proveer formas de feedback docente implícito.

| TIPOS DE FEEDBACK IMPLÍCITO NEGATIVO ESCRITO | DEFINICIONES   |
|--|--|
| <b>1. Reformulación</b>                      | Estrategia que reestructura la producción escrita original de un aprendiz con la forma correcta sin señalar de manera explícita que era errónea.<br><br><i>Ejemplo:</i> Estas (Estos) problemas se originaron            |
| <b>2. Petición de clarificación</b>          | El docente pide información complementaria al aprendiz para indicarle implícitamente que una parte de su producción es incorrecta incitándole a autocorregirse.<br><br><i>Ejemplo:</i> ¿Estás seguro que se escribe así? |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>3. Relieve tipográfico de porciones de texto</b></p> | <p>El subrayado, el trazado de un círculo o marcado con colores de fragmentos textuales se supeditan a convenciones fijadas por el docente que se dan a conocer a los estudiantes. Estos relieves tipográficos de porciones de texto informan al aprendiz sobre una incoherencia en sus producciones que deben autocorregir.</p> <p><i>Ejemplo:</i> Ellos lucha<b>bar</b>on. [escrito debajo del escrito original del estudiante]</p> |
| <p><b>4. Feedback metalingüístico</b></p>                  | <p>Se refiere a informaciones sobre la naturaleza del error del aprendiz sin proveer de manera explícita la forma correcta.</p> <p><i>Ejemplo:</i> Hay un problema con el tiempo del verbo.</p>   |
| <p><b>5. Elicitación</b></p>                               | <p>Estrategias didácticas que alientan a los estudiantes a hacer cambios en sus producciones escritas.</p> <p><i>Ejemplo:</i> ¿Los cantadores de ópera?</p>   |

Tabla 3 – Tipos de *feedback* implícito negativo escrito.

Ciertas porciones de *feedback* metalingüístico que eran complejas para los aprendices se proporcionaron en una de las lenguas vehiculares de los estudiantes hongkoneses (el inglés).

Por otro lado, la corrección en colaboración entre iguales pareció motivar a los estudiantes en aspectos lingüísticos que debían mejorar. Se les dio potencialmente la opción de analizar y discutir con otros compañeros de clase tal como expresaron en cuestionarios de opinión de corte cualitativo. Asimismo, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre todo el proceso de reescritura, revisión, mejora y de edición de la versión final de sus escritos. De esta manera, se optó por soportar y ensalzar el desarrollo de la lengua meta de acuerdo con los modelos teóricos existentes en el área de la adquisición de lenguas extranjeras (Behan et al., 1997).

El presente estudio adopta la noción de “negociación en el aula” y asume que el aprendizaje de un idioma extranjero tiene lugar en un entorno social y es cimentada a través de diálogos colaborativos. En el aula de lenguas extranjeras los interlocutores interactúan cara a cara de manera sincrónica. En cambio, la negociación de la forma escrita se diferencia por no ser sincrónica. A pesar de ser mencionada en estudios versando sobre la negociación de la forma (Hillocks, 2005), este tipo de estrategia docente ha sido definida por autores de este campo de forma minoritaria.

En general, los episodios de negociación se conciben como ventanas de oportunidades o niveles de ayuda que podrían desencadenar “interacciones significantes” en los procesos de adquisición de idiomas. Este marco se basa en las

aproximaciones teóricas socio-interaccionistas y socioculturales que caracterizan los ajustes del feedback docente como cruciales para acrecentar la conciencia por parte del aprendiz sobre la propiedad de sus producciones en lengua extranjera. Con el fin de examinar y analizar los episodios de negociación de la forma en el presente estudio piloto, se adoptó parte del “Modelo de discurso correctivo de feedback” ideado por Lyster y Ranta (1997). Este instrumento considera las intervenciones docentes que incluyen formas implícitas de retroalimentación.

### *2.2.3. El andamiaje durante los procesos de negociación de la forma*

De manera exploratoria, se escrutó la frecuencia de las reacciones docentes y se especuló sobre su potencial en relación con la efectividad ante las producciones anómalas de los aprendices de lenguas extranjeras. Se procedió a examinar cómo el andamiaje (en inglés, “*scaffolding*”) podría impulsarse y de qué modo(-s) los aprendices podrían involucrarse más activamente en autocorregir sus producciones en la lengua meta a través de las relaciones interpersonales (Lantolf y Appel, 1994). En el presente estudio, durante la elaboración de la multitarea se originaron episodios múltiples de andamiaje (Peregoy, 1999). A través del análisis de las tareas escritas de los aprendices, se ha tratado de hallar las condiciones y los recursos que podrían posibilitar que las intervenciones docentes ante el output de los aprendices de idiomas capten la atención de los estudiantes hacia sus propios errores.

Tras examinar los tipos de reacciones docentes y sus distribuciones, se ha procurado detectar los casos en los que se ha generado “uptake” (Lyster, 1998) o incorporación del feedback por parte del estudiante. De este modo, se ha intentado determinar el potencial del feedback negativo en el aprendiz tras las intervenciones de retroalimentación docente.

Por otra parte, estas acciones de los aprendices se han interpretado de forma cualitativa desde la perspectiva sociocultural o neovygotskiana. Se contemplan los episodios de feedback docente que alentan la atención a la forma como actividades de aprendizaje engendradas en diferentes etapas durante la elaboración de la multitarea. 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 caso del presente estudio, se puede destacar el uso de la computadora por parte de los estudiantes y del docente como herramienta facilitadora del aprendizaje de la lengua meta.

Se han analizado casos de autorregulación por parte de los aprendices en los episodios que contenían situaciones de atención a la forma mediante “la Escala de Regulación” (en inglés, “*The Regulatory Scale*”) ideada por Aljaafreh y Lantolf (1994). Esta herramienta ha procurado valorar los beneficios potenciales de ciertos tipos de acciones docentes ligadas con la provisión del feedback. Los grados de ayuda se han

representado en esta herramienta de análisis como una serie continua compuesta de 13 niveles de regulación. El instrumento empieza con la ayuda más implícita (escala de nivel 1) donde el aprendiz se encuentra en límite del nivel de la autorregulación (en inglés, “*self-regulation*”) (es decir, la situación en la que el aprendiz puede realizar una tarea de aprendizaje de forma autónoma) en la Zona de Desarrollo Próximo (en inglés, “*Zone of Proximal Development*”) (Vygotsky, 1978). Por el contrario, si el estudiante se encuentra en el nivel más explícito de ayuda está regulado por otros (escala de nivel 13).

Específicamente, estos autores han propuesto una versión más reducida en cinco niveles transitorios de regulación (véase la Tabla 4). Estos pueden conllevar tres etapas generales de desarrollo de aprendizaje que se ilustran a continuación (véase la Tabla 5).

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 idiomas para adquirir o bien desarrollar su interlengua:

| <b>LOS CINCO NIVELES TRANSITORIOS DE DESARROLLO EN LA ZPD de Aljaafreh y Lantolf (1994)</b> (Adaptado del texto original) |  |
|---|--|
| <b>Niveles</b>  | <b>Descripciones</b>   |
| <b>NIVEL 1</b>  | El aprendiz es incapaz de darse cuenta que ha cometido un error y de poder corregirlo incluso con la ayuda el profesor. El estudiante está completamente regulado por el docente. O bien no puede interpretar las intervenciones del profesor encauzadas para ayudarle o probablemente no tiene conciencia de que hay un problema en su producción. Por lo tanto, el profesor debe asumir la responsabilidad completa de corregir el error. Más bien en lugar de proveer ayuda correctiva enfoca la atención del estudiante hacia la forma deseable y tras este paso se desencadena el proceso de construcción conjunta en el ZDP. |
| <b>NIVEL 2</b>  | El aprendiz puede darse cuenta de que existe un error en su producción en la lengua meta. No obstante, no tiene la capacidad de corregirlo con la intervención del profesor. Esta situación sugiere un cierto grado de adquisición de formas en la lengua meta por parte del aprendiz. Pese a que el estudiante debe encomendarse al soporte docente en contraste con el nivel 1 da el primer paso para que el docente reaccione y ambos empiecen a negociar la provisión del feedback hacia el proceso de autorregulación. La ayuda requerida es explícita y está a un nivel bajo en la escala reguladora.                        |
| <b>NIVEL 3</b>  | El estudiante es consciente de que hay un error y puede corregirlo únicamente a través de la regulación por otros. Entiende la intervención del profesor y puede reaccionar ante el feedback ofrecido. Los niveles de ayuda necesarios para corregir el error se decantan hacia una regulación implícita.  |
| <b>NIVEL 4</b>  | El aprendiz se da cuenta y corrige su error con ayuda de un feedback muy implícito o desprovisto de él. Comienza a asumir total responsabilidad en la corrección del error. Sin embargo, no tiene la capacidad de autorregularse puesto que a menudo genera formas incorrectas y aún podría necesitar el profesor para confirmar la corrección de su producción. El estudiante puede incluso rechazar el feedback docente cuando no lo solicita  |
| <b>NIVEL 5</b>  | El aprendiz de manera consistente utiliza las formas en la L2 correctamente en todos   |

|  |  |
|--|--|
|  | los contextos. A menudo, sus producciones correctas en la lengua meta se automatizan. En el caso de que se presenten errores no requiere la intervención del docente ya que está totalmente autorregulado. |
|--|--|

Tabla 4 - Los cinco niveles transitorios de desarrollo en la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo).

| LAS TRES ETAPAS DEL DESARROLLO DEL APRENDIZ |  |
|---|--|
| <i>Etapas</i>                               | <i>Descripciones</i>   |
| 1 (niveles 1-3)                             | <i>La regulación por los otros.</i> En estos niveles el aprendiz principiante depende de una cierta manera de otro individuo para desenvolverse en una actividad. Sin ayuda de otra persona, el individuo no puede darse cuenta de los errores que comete. |
| 2 (nivel 4)                                 | <i>La autorregulación.</i> En este nivel los aprendices son totalmente capaces de detectar y corregir sus propios errores sin la ayuda de feedback docente. Sin embargo, sus producciones no están totalmente automatizadas.                               |
| 3 (nivel 5)                                 | <i>Totalmente autorregulado y automatizado.</i> Los errores son originados por despistes del aprendiz más bien que por causa de un aprendizaje incompleto.   |

Tabla 5 – Las tres etapas del desarrollo del aprendiz.

Cabe destacar que en los episodios de andamiaje donde existe una colaboración interpersonal en el contexto de producción escrita en la lengua meta por parte del aprendiz, el docente inicia la negociación de la forma con formas de andamiaje de nivel mínimo (Nivel 1) con respecto al desarrollo transitorio según los postulados socioculturales. El experto tiende a utilizar expresiones en el feedback dirigido a los estudiantes tales como: “¿Encuentras algo mal en tu frase?”. Progresivamente, si el aprendiz no logra autocorregirse y descubrir por sí solo la estructura correcta el docente o bien el compañero de clase puede proporcionar pistas más implícitas tales como “Hay un problema con el tiempo verbal” (Nivel 3).

Globalmente, este estudio observacional piloto ha examinado las estrategias docentes 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 los escritos.

### 2.3. Resultados

Por lo que se refiere a los tipos de procedimientos didácticos que parecen captar la atención a la forma por parte de los aprendices en este estudio, se puede resumir lo siguiente:

- Los casos de negociación de la forma escrita mediante intervenciones docentes implícitas como la elicitación, el feedback metalingüístico y el subrayado con colores de las estructuras parecen fomentar más

autocorrecciones. Los resultados totales manifiestan que el tipo de reacción docente inmediata más recurrente es la elicitación (43%). Siguen en número el feedback metalingüístico (30%), el subrayado (10%), la petición de clarificación (8%), la explicación (7,5%) y la provisión (1,5%).

- Los recursos informáticos actuaron como instrumentos de mediación en el aprendizaje de ELE y como soporte para presentar el componente visual del feedback anegado durante los episodios de atención a la forma.
- Las correcciones explícitas docentes parecen ser las acciones menos eficaces para elicitación autocorrecciones por parte de los aprendices.
- Cabe la posibilidad de que los aprendices hayan dirigido su atención hacia las formas escritas de feedback docente que percibían como tipográficamente resaltadas (Schmidt, 1990) ya que reformulan en un 98,5% de sus producciones incorrectas señaladas a través de este tipo de estrategia.
- Las reformulaciones docentes generaron alrededor de un 97% de “uptake” o incorporaciones por parte del aprendiz. En cuanto a las autocorrecciones léxicas, parece que ocurrieron con más incidencia tras la provisión de formas de retroalimentación docente tales que incluían elicitaciones y feedback metalingüístico que con las reformulaciones.
- Las autocorrecciones ortográficas por parte de los estudiantes en el presente estudio parece que tuvieron una menor repercusión tras las reformulaciones y las correcciones explícitas de los docentes en producciones subsiguientes.

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

- La mayoría de los aprendices participantes en el estudio responden a las intervenciones docentes (más del 98%). En especial, modifican sus estructuras originales inexactas o incurren en otra equivocación incorporando las acciones del docente o uptake en los casos de autocorrecciones realizadas con éxito.
- Ciertos tipos de intervenciones docentes pueden empujar a los estudiantes a percatarse mejor de la diferencia entre sus producciones escritas erróneas y las de la lengua meta. En esta investigación exploratoria, el feedback correctivo metalingüístico parece ser más eficaz para promover la atención a la forma. Por lo tanto, se produjeron más incorporaciones o uptake de estructuras en la lengua meta y autocorrecciones gracias a este tipo de retroalimentación que con las reformulaciones. En especial, los aprendices que recibieron algún tipo de feedback corrigieron alrededor del 85% de errores cometidos previamente.

- En el presente estudio, los estudiantes reflexionaron sobre sus propios errores y sus lagunas de conocimientos en aspectos específicos del español. Tuvieron más conciencia sobre sus fallos en relación a los falsos amigos, las transferencias del inglés y los malos usos de los tiempos verbales.

**Con referencia a las respuestas de los aprendices respecto a sus beneficios potenciales:**

- Se puede concluir que los aprendices parecen autorregularse (es decir, ser autónomos) con miras a autocorregir sus producciones anómalas en la lengua meta, tras haber examinado los episodios de atención a la forma aplicando la “Escala de Regulación” ideada por Aljaafreh y Lantolf (ob.cit.). En especial, esta situación tiene lugar gracias a las formas más implícitas de feedback docente. En cambio, las acciones más explícitas de feedback docente parecieron inducir “la regulación de los aprendices por parte de otro” (en inglés, “*other-regulate*”) según la terminología sociocultural. Por consiguiente, los estudiantes no fueron estimulados a corregir sus propios errores en la lengua meta. De acuerdo con estos indicios, ciertos tipos de feedback implícito docente parecen funcionar mejor como “andamiaje” (en inglés, “*scaffolding*”) para subsanar algunos tipos de errores escritos.
- 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 (Lyster e Izquierdo, 2009; Swain, 1985, 1995). De esta manera, se podrían haber creado las condiciones potenciales necesarias para adquirir una lengua. Estas formas podrían haber instigado a que los aprendices pusieran a prueba hipótesis relativas a formas en la lengua meta (Swain, 1985).
- Los efectos inmediatos o duraderos a largo plazo en relación a los efectos de las autocorrecciones tras la provisión de feedback docente no han sido desentrañados (Mackey, 1999; Nabei y Swain, 2002). No obstante, la evidencia 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 potenciales grados de atención a la forma por parte de los aprendices.
- Ciertos tipos de estrategias de negociación de la forma tales como las elicitaciones y el feedback metalingüístico parecen fomentar un mayor número de casos de andamiaje si se tienen en cuenta los episodios comprendiendo ejemplos de autocorrecciones por parte de los estudiantes en sus producciones subsiguientes.



### 3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo se ha referido a la “atención a la forma” (en inglés, “*Focus on form*”) como una estrategia de negociación en el aula de idiomas que considera el feedback docente correctivo. Se concibe esta estrategia didáctica como potencialmente coadyuvante en la adquisición de idiomas en este estudio piloto exploratorio de corte transversal. Se ha explorado si las intervenciones docentes y la colaboración entre iguales basados en la atención a la forma podrían desencadenar “uptake” por parte aprendices durante la elaboración de una multitarea llevada a cabo en un curso ELE en Hong Kong.

Esta perspectiva está ligada al papel facilitador de las conversaciones en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. 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 entornos de aprendizaje orales y escritos.

Tras examinar los tipos de feedback docente y sus distribuciones, se ha procurado identificar los casos en los que se ha generado “uptake” o incorporación del feedback por parte del estudiante. En particular, el estudio empírico ha puesto en manifiesto episodios de autocorrección de producciones anómalas que involucran a los aprendices en la adquisición del español. De este modo, se ha intentado determinar el potencial del feedback negativo al incorporarse en el aprendiz tras los episodios de negociación de la forma, así como la importancia del desarrollo de la conciencia lingüística por parte de los aprendices en relación a la corrección de sus escritos.

En general, se contemplan 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 incrementar la conciencia por parte del aprendiz sobre la corrección de sus producciones en lengua extranjera. El hecho de proveer a los aprendices tiempo y oportunidades con el fin de corregirse 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 autocorrecciones escritas en gran número de casos durante los procesos de elaboración de la multitarea escrita. Se hipotetiza que los aprendices las interpretaron como formas alternativas y equivalentes a sus producciones erróneas. En cambio, las elicitaciones y el feedback metalingüístico generaron más incorporaciones o uptake y autocorrecciones escritas por parte de los estudiantes en las producciones posteriores. Por consiguiente, estos tipos de acciones

docentes implícitas podrían actuar potencialmente como facilitadoras en la adquisición de idiomas proveyendo tipos de retroalimentación que estimulan la atención a la forma.

Por otra parte, se ha procurado determinar a qué grados diferentes tipos de feedback negativo podrían atraer la atención del aprendiz hacia sus propios errores generados en lenguas extranjeras. No obstante, este aspecto ha sido analizado en relación a posteriores manifestaciones de incorporaciones del feedback por parte del aprendiz.

En el presente estudio, el feedback docente se puede considerar como el detonante que capta la atención de los aprendices hacia sus producciones incorrectas. Igualmente, se parte de la idea que los aprendices pueden beneficiarse de exposición intensiva del input que comprende formas de input comprensible e input ensalzado presentados en tareas que captan la atención de ciertos aspectos formales lingüísticos de la lengua meta.

Este artículo ha tratado de exponer el panorama actual referente a la atención de la forma en el campo de adquisición de segundas lenguas ilustrándola en la modalidad escrita. Específicamente, este estudio piloto ha intentado:

1. examinar detenidamente las acciones docentes que parecen ajustarse a las necesidades de los estudiantes.
2. presentar un método de investigación que analice integralmente las acciones de los docentes y de los aprendices que acontecen durante una tarea escrita de ELE. Los enfoques del presente estudio se centran en dos aspectos de la retroalimentación: i) la provisión del feedback negativo docente y entre iguales y ii) la incorporación del feedback docente por parte de los aprendices en sus producciones subsiguientes (“uptake”) que actúa como un resorte de atención a la forma.
3. evaluar las acciones previamente mencionadas y considerar toda actividad que surge en los episodios de andamiaje (como situaciones potencialmente facilitadoras en los procesos de adquisición de un idioma).
4. identificar las estrategias didácticas adaptadas al output escrito erróneo de los estudiantes que pudieran generar más autocorrecciones o “uptake” por parte del aprendiz.

No obstante, se encontraron ciertas limitaciones en el presente estudio:

- Se debería comprobar la eficacia de la atención a la forma en la memoria a largo plazo de los aprendices de idiomas.
- Se necesita investigar diferentes estrategias didácticas que fusionan la atención a la forma en las modalidades escritas y orales.

- No se pudo considerar exhaustivamente los puntos de vista de los participantes a través de encuestas dirigidas al docente y a los aprendices. Esta falta de evidencia introspectiva de los participantes tiene la finalidad de indagar sobre sus creencias en relación con fenómenos que rodean los episodios docentes.

A modo de conclusión, 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 pretende que los estudiantes ganen autonomía en su propio aprendizaje y reflexionen más en el la cooperación en la adquisición y sus propios procesos de adquisición. Por otra parte, las intervenciones docentes ante el output del aprendiz se han analizado desde la perspectiva sociocultural o neovygotskiana. Desde este marco teórico, se conciben al menos dos agentes (es decir, el aprendiz y el experto en la tarea) en los procesos de aprendizaje y la posibilidad de intervención de diferentes instrumentos mediadores en estos.

Pese a todas estas circunstancias enunciadas, los docentes deberían probar este enfoque para comprobar si funciona en sus clases ya que podría guiar a sus estudiantes para que tomen conciencia del uso de ciertas formas de la lengua meta.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achard, M. y Niemeier, S. (eds.) (2004). Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching. *Studies on Language Acquisition* 18. Berlín: Mouton de Gruyter.
- 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*. Nueva York: Teacher's College Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Nueva York: Routledge.
- Carter, R. y Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1984). The effects of Feedback on Student's Communication Revisions. *RELC Journal*, 15 (2): 1-14.

- Cloud, N., Genesee, F., y Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle & Heinle.
- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 4: 161-169.
- De Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (1994). Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 78: 484-496.
- 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). Nueva 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. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). Nueva York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2000a). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas* (pp. 163-194). Barcelona: Ariel Lingüística.
- 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). Nueva York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. En C. Doughty y M. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 256-310). Oxford: Blackwell.
- 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). Nueva York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egi, T. (2010). Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: Learner responses as language awareness. *The Modern Language Journal*, 94 (1): 1-21.
- 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: 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.
- Farrokhi, F., Rahimpour, M., y Papi, Z. (2011). Incidental Focus on Form Techniques in Iranian EFL Classrooms: A Comparison between Expert and Novice Teachers. *World Journal of Education*, Vol . 1- 1: 150-157
- Ferris, D.R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32: 181-201.
- Ferris, D.R. (2008). Myth 5: Students must learn to correct all their writing errors. En J. Reid (ed.), *Writing myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 90-114). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D.R. (2008). Feedback: Issues and options. En P. Friedrich (ed.), *Teaching academic writing* (pp. 93-124). Londres: Continuum Press.
- Ferris, D.R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland (eds.) *Feedback in second language writing: Contexts & issues* (pp. 81-104). Cambridge University Press.
- Francis, S. (2003). *Input flooding and the acquisition of the Spanish verbs ser and estar for beginning-level adult learners*. Tesis doctoral. Purdue University.
- Gilakjani, A y Ahmadi, S. (2011). Role of Consciousness in Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1 (5): 435-442.
- Godfroid, A. (2010). *Cognitive processes in Second Language Acquisition: The role of noticing, attention and awareness in processing words in written L2 input*. Tesis no publicada, Vrije Universiteit Brussel, Bélgica.

- 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: 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.
- Hillocks, G. Jr. (2005). The Focus on Form vs. Content in Teaching. *Research in the Teaching of English*, Vol. 40 (2): 238-248.
- 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.
- Iwashita, N. (2003). Positive and negative input in task-based interaction: differential affects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25 (1): 1-36.
- Karlström, P., Cerratto-Pargman, T., Lindström, H., y Knutsson, O. (2007). Tool mediation in Focus on Form activities: case studies in a grammar-exploring environment. *ReCALL*, 19: 39-56
- Khatib, M. y Derakhshan, A. (2011). A Complementary-compensatory Approach to Teaching Focus on Form/S in EFL/ESL Classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1 (7): 865-874.
- 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: 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: 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). Londres: 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: Erlbaum.
- Lantolf, J.P. y Thorne, S.L. (2006b). *Sociocultural theory and the Genesis of L2 Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leow, R.P, Hsieh, H.-C. y Moreno, N. (2008). "Attention to form and meaning revisited." *Language Learning* 58.3 (2008): 665-695.
- Li, S. (2010). *The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis*. *Language Learning*, 60: 309-365.
- Liu, Y-T. (2011). Focus on Form as a Pedagogical Framework for Fostering a Native-like Mandarin Tonal Identification System. *Language and Linguistics*, 12 (3): 627-667.
- 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. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En R. Lambert y E.



- Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179-192). Philadelphia: John Benjamins.
- Long, M.H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- 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. 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: 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. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- 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.
- Lyster, R. y Saito, K. (2010). Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research. *Language, Interaction and Acquisition*, 1: 276-297.
- 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., 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.
- Madrid, D. (2001). "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". En M.E. García Sánchez y M.S. Salaberri (eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45) Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.
- Mennin, P. (2003). Rehearsed oral L2 output and reactive focus on form. *ELT Journal*, 57 (2): 133-4.
- Muñoz, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas*. Ariel Lingüística: Barcelona.
- 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.
- Norris, J. M., y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50: 417-528.
- Paninos, D. (2005). *The role of output for learner attention to input in second language acquisition*. Tesis doctoral. University of Pennsylvania ProQuest. <http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3179787>

- Pica, T. y Washburn, G.N. (2003). Input and Evidence in Second Language Learning. *ITL Review of Applied Linguistics*, 141-142: 302-344.
- Peregoy, S. (1991). Environmental scaffolds and learner responses in a two way 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 (2 y 3): 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.
- Ranta, L. y Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. En R. DeKeyser (ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141-160). Cambridge: Cambridge University Press
- Révész, A. (2009). *Task complexity, focus on form, and second language development*. *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (3): 437-470.
- Roberts, M. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language teaching* (pp. 163-182). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Russell, V. (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1): 21-31.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- 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.
- Sheen, Y. (2010a). The role of corrective feedback in second language acquisition: A introduction to the special issue. *Studies in Second language Acquisition*, 32 (2), 169-179.
- Sheen, Y. (2010b). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 203-234.
- Shehadeh, A. (2001). Self- and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35 (3): 433-457.
- Sinclair, J.M. y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Sinclair, J. y Coulthard, R.M. (1992). Towards an analysis of discourse. En M. Coulthard (ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 1-34). Londres: 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: Newbury House.
- 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. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50: 158-164.
- 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). Nueva 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. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp.95-108). Londres: Continuum.
- 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). Nueva York: Cambridge University Press.
- Swain, M., Kirkpatrick, A. y Cummins, J. (2011). *How to Have a Guilt-free Life Using Cantonese in the English Class: A Handbook for the English Language Teacher in Hong Kong*. Hong Kong: Research Centre into Language Acquisition and Education in Multilingual Societies, Hong Kong Institute of Education.
- 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.

- Vicente-Rasoamalala, L. (2010). Teachers' Reactions to Foreign Language Learner Output. Tesis doctoral. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona. <http://www.tdx.cat/TDX-0920110-124612>
- Vigil, N. y Oller, J. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26: 281-295.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zyzyk, E. y Polio, C. (2008). Incidental Focus on Form in University Spanish Literature Courses. *The Modern Language Journal*, 92: 53-70.
- Yang, Y. y Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past-tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32: 235-263.