



MINISTRY OF EDUCATION

Te Tihuhu o te Mātauranga

New Zealand



ROD ELLIS

LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS
EN UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA
ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES EXISTENTES

INFORME AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
AUCKLAND UNISERVICES LIMITED, 2005

RESEARCH DIVISION

Wāhanga Mahi Rangahau

TRADUCCIÓN Y VERSIÓN ESPAÑOLAS:
GONZALO ABIO, JAVIER SÁNCHEZ Y AGUSTÍN YAGÜE

Publicado en 2005 por:
Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda
PO Box 1666
Wellington
Título original: *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review*

ISBN 0-478-13284-0
ISBN (de la versión en internet): 0-478-13285-9

Copyright © Ministry of Education, New Zealand, 2005
Reservados todos los derechos. Cualquier consulta debe ser formulada al editor.

*Las opiniones vertidas en este informe corresponden a los autores y no han de coincidir necesariamente con las del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda
Pueden consultarse otros informes técnicos en el sitio web
del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda: www.minedu.govt.nz bajo el epígrafe "Research"*

TRADUCCIÓN Y REVISIÓN ESPAÑOLAS

(con autorización expresa del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda)

Gonzalo Abio

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Javier Sánchez

Asesor Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia de España en Canberra, Australia

Agustín Yagüe

Asesor Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia de España en Wellington, Nueva Zelanda

NOTA DE LOS TRADUCTORES

En general, las pautas seguidas para la traducción de términos técnicos son las establecidas por el *Diccionario de términos clave de ELE*, editado en versión electrónica por el Instituto Cervantes. No obstante, se han mantenido algunos vocablos ingleses junto a su traducción más extendida en la bibliografía de didáctica del ELE.

Los traductores quieren expresar su agradecimiento al Dr. Ernesto Martín Peris (Universidad Pompeu Fabra) y al Dr. Miquel Llobera (Universidad de Barcelona) por sus valiosas sugerencias terminológicas.

LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN UN CONTEXTO DE ENSEÑANZA

ANÁLISIS DE LAS INVESTIGACIONES EXISTENTES



AUCKLAND UNISERVICES LIMITED
Compañía propiedad de la
UNIVERSIDAD DE AUCKLAND

Elaborado para:

Ministry of Education
45-47 Pipitea Street
PO Box 1666
Wellington

Elaborado por:

Rod Ellis, Catedrático
Departamento de Estudios
de la Lengua y Lingüística Aplicada
Universidad de Auckland

Los informes de *Auckland UniServices Limited* deben ser usados sólo para los fines para los que fueron encargados. Si se prevé utilizar un informe elaborado por *Auckland UniServices Limited* para un propósito diferente o en un contexto distinto al del momento en el que fue encargado, se deberá consultar a *UniServices* a fin de verificar que el informe es interpretado correctamente. En especial se requiere que las conclusiones ofrecidas en los informes de *UniServices*, en caso de ser citadas, lo sean textualmente y sin omisiones.

Índice	
Introducción	7
Sección A: Enfoques pedagógicos y teorías generales sobre el aprendizaje de lenguas	9
El enfoque oral-situacional	9
El enfoque nociofuncional	10
El enfoque por tareas	11
Resumen	12
Sección B: Investigaciones de aula acerca de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos escolares	13
Intervención directa	14
Intervención indirecta	20
Retroalimentación para la corrección	22
Trabajo en grupos pequeños	25
Diferencias individuales y enseñanza	29
Sección C: Principios generales para el éxito de la enseñanza	37
Principio 1: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes desarrollan un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas	37
Principio 2: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención en el significado	38
Principio 3: Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención también en lo formal	38
Principio 4: Es necesario que la enseñanza se oriente -de modo predominante- al desarrollo del conocimiento implícito de la L2, sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito	40
Principio 5: Es necesario que la enseñanza tome en consideración el "programa interno" (<i>built-in-syllabus</i>) de los aprendientes	41
Principio 6: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado <i>input</i> en L2	42
Principio 7: El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción (<i>output</i>)	43
Principio 8: La oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2	44
Principio 9: Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes	45
Principio 10: Es importante que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada	46
Conclusión: cómo aplicar esta investigación	49
Glosario	46
Referencias bibliográficas	53

INTRODUCCIÓN

El propósito de este análisis es examinar las teorías e investigaciones orientadas a determinar en qué consiste una pedagogía eficaz para la adquisición de una segunda lengua (L2) en un contexto de aula. En otras palabras, este análisis pretende responder a la pregunta ¿cómo puede la enseñanza asegurar, con las mejores garantías, el aprendizaje de una lengua?

No es ésta una pregunta de respuesta fácil por dos razones básicas: por un lado, porque hay numerosas teorías que ofrecen perspectivas muy diversas acerca de cómo la enseñanza puede promover el aprendizaje de lenguas; y, por otro, porque las investigaciones empíricas no siempre arrojan resultados concluyentes. En el presente estudio intentaremos reflejar los diferentes puntos de vista y hallazgos teóricos. No hacerlo así supondría representar de manera inadecuada el estado actual de las investigaciones realizadas en este campo.

No obstante, para evitar los riesgos derivados de un relativismo absoluto, procuraremos identificar varios principios generales -basados en aportaciones teóricas e investigaciones- que creemos pueden servir de guía tanto para los responsables de elaborar programas de lenguas como para los docentes. No creemos que los resultados de las investigaciones realizadas hasta la fecha ofrezcan unas pautas definitivas para la enseñanza de lenguas en contextos de aprendizaje. Queremos más bien sugerir, de acuerdo con Stenhouse (1975), que esos principios han de ser entendidos como unas "pautas provisionales" que deben ser llevadas a la práctica y puestas a prueba por los docentes en sus propios entornos de enseñanza.

El estudio se inicia con un análisis de las teorías de aprendizaje que sustentan los tres enfoques principales de la enseñanza de lenguas (Sección A). A partir de ahí, se entra a considerar las investigaciones empíricas sobre enseñanza y aprendizaje en contextos escolares (Sección B). Debido a la gran cantidad de investigaciones realizadas en las tres últimas décadas, el análisis será necesariamente selectivo y se centrará en teorías consideradas clave y en estudios de reconocida importancia. Ambas secciones proporcionan la base para la identificación de un conjunto de principios generales (Sección C). El análisis finaliza con una reflexión sobre cómo los agentes educativos pueden utilizar esta investigación de la mejor manera posible.

Como es inevitable en un estudio de esta naturaleza, los lectores deberán enfrentarse a una serie de términos técnicos. Cuando su significado es de importancia primordial, éstos aparecen definidos en el cuerpo del texto. Por el contrario, en aquellos casos en los que su importancia se considera menor, la definición se recoge en el glosario. Todos los términos destacados pueden ser consultados en dicho glosario.

SECCIÓN A: ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y TEORÍAS GENERALES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

En esta sección se analizarán varios enfoques generales sobre la enseñanza de segundas lenguas / lenguas extranjeras, así como las teorías acerca del aprendizaje de lenguas que los sustentan.

Es frecuente hacer una distinción entre enseñanza de lenguas con fines genéricos y enseñanza de lenguas con fines específicos. La primera se asocia, en particular, con los programas de idiomas que los estudiantes cursan habitualmente en sus centros escolares. La última se relaciona con los programas de idiomas elaborados para grupos de aprendientes específicos (por ejemplo, alumnos que estudian matemáticas o ciencias en una lengua que no es su lengua materna). Es probable que el currículo de idiomas de las escuelas neozelandesas incluya ambos enfoques, en función de los alumnos que asisten a sus aulas. No obstante, por razones de espacio, aquí sólo nos centraremos en la pedagogía de lenguas con fines genéricos.

Los enfoques pedagógicos se inspiran con frecuencia tanto en una teoría de la lengua como en una teoría del aprendizaje de lenguas (Richards & Rogers, 1986). El audiolingualismo (Lado, 1964), por ejemplo, se basa en un modelo estructuralista de la lengua y en una teoría conductista del aprendizaje. En este estudio, sin embargo, nos centraremos solamente en las teorías que sustentan el aprendizaje de lenguas.

Presentaremos tres enfoques generales para el aprendizaje de una segunda lengua / lengua extranjera, e identificaremos las teorías de aprendizaje en las que se fundan. Estos enfoques son: a) el enfoque oral-situacional, b) el enfoque nociofuncional y c) el enfoque por tareas. Se han elegido estos tres enfoques porque constituyen las “corrientes principales” y, con toda probabilidad, reflejan la práctica pedagógica actual en la enseñanza de lenguas en Nueva Zelanda. Existen otros enfoques, como, por ejemplo, los diversos ENFOQUES HUMANISTAS (Moskowitz, 1978), la ENSEÑANZA DE LENGUA BASADA EN CONTENIDOS (Brinton, Snow, & Wesche, 1989) y el ENFOQUE LEXICAL (Lewis, 1993). Todos ellos forman parte de la literatura sobre didáctica de lenguas y descansan, en buena medida, en teorías sobre su aprendizaje, pero no cuentan con gran difusión en el ámbito de la enseñanza de lenguas en contextos escolares. Como es poco probable que estos enfoques alternativos tengan alguna incidencia en los currículos de idiomas de Nueva Zelanda, no serán considerados en este estudio.

EL ENFOQUE ORAL-SITUACIONAL

El enfoque oral-situacional fue desarrollado por especialistas británicos en Lingüística Aplicada como una alternativa al enfoque audiolingual surgido en los Estados Unidos. Se asemeja al enfoque audiolingual en que está basado en un programa estructural (es decir, una relación detallada de las estructuras lingüísticas objeto de enseñanza), pero difiere de él porque destaca los significados –no sólo las formas- originados por tales estructuras y también la importancia de las estructuras situacionales en la enseñanza (es decir, la identificación de contextos situacionales para la práctica de esas estructuras). Desde la década de los sesenta, este enfoque fue dominante en los ámbitos educativos bajo influjo británico, y aun hoy es perceptible en muchos de los libros de texto usados para la enseñanza de lenguas (Terrell, 2002).

En su planteamiento original, el enfoque oral-situacional se basaba en una TEORÍA CONDUCTISTA DEL APRENDIZAJE (*behaviourist learning theory*), según la cual el aprendizaje de una lengua era similar a cualquier otro tipo de aprendizaje, que exige una formación de hábitos. Estos hábitos se formaban cuando los aprendientes aprendían, mediante una práctica repetida, las respuestas correctas a unos determinados estímulos. De acuerdo con esta teoría, la gramática se aprende de modo inductivo, y por ello no hay razón para las explicaciones detalladas de los aspectos gramaticales, de las que no se desprende beneficio alguno.

En sus más recientes manifestaciones, el enfoque oral-situacional se ha visto respaldado por la TEORÍA DEL DESARROLLO DE DESTREZAS (Anderson, 1993), una teoría fundada en la diferencia entre el conocimiento declarativo *-declarative knowledge-* (saber qué) y el conocimiento procedimental (saber cómo). El aprendizaje comienza con conocimiento declarativo y se convierte en conocimiento procedimental cuando se automatiza y reestructura a través de la práctica. DeKeyser (1998) subraya que esta práctica necesita ir más allá de la “conducta meramente lingüística” (*language-like behaviour*) e incluir oportunidades para que los aprendientes participen en actividades que resalten las conexiones de forma y significado y reproduzcan los tipos de condiciones de uso existentes en la comunicación cotidiana. Sin este tipo de actividades la automatización no se puede producir.

En consonancia con la teoría del desarrollo de destrezas, las versiones posteriores del enfoque oral-situacional incorporan las explicaciones gramaticales explícitas. La metodología utilizada es la de presentación-práctica-producción (PPP), donde “presentación” se refiere al suministro de información explícita sobre una estructura gramatical (orientada al conocimiento declarativo), la “práctica” alude al uso de ejercicios que comportan una producción controlada de la estructura meta y la “producción” supone el empleo de tareas diseñadas para que los aprendientes adopten un comportamiento propio de la vida real y completen la automatización. Estos enfoques abundan en algunos de los manuales más utilizados para la formación de profesores de idiomas (p. ej.: Harmer, 2001; Hedge, 2000). La metodología PPP representa una zona de transición en la relación entre el CONOCIMIENTO EXPLÍCITO Y EL CONOCIMIENTO IMPLÍCITO DE LA L2 (véase más adelante).

La última versión del enfoque oral-situacional se denomina a veces “comunicativa”, pero tal denominación es inexacta pues se basa en un programa estructural e implica una metodología orientada más a la precisión que a la fluidez (véase Brumfit, 1984).

EL ENFOQUE NOCIOFUNCIONAL

El enfoque nociofuncional descansa en teorías y descripciones de la lengua que subrayan los aspectos sociales y funcionales de la competencia (por ejemplo, el modelo de competencia comunicativa de Hymes y la gramática funcional de Halliday). Dichas teorías ofrecen un contenido claramente definido que permite especificar qué se debe enseñar, tal y como ocurría en los programas nociofuncionales que comenzaron a aparecer en el Reino Unido en los años setenta (véase, por ejemplo, Van Ek, 1976). Estos listados consisten en una lista de funciones (disculparse y solicitar algo, por ejemplo) y nociones (tiempo pasado y posibilidades, por ejemplo) acompañadas de los exponentes lingüísticos necesarios para llevarlas a cabo en la comunicación. La metodología empleada es aún la de PPP, es decir, se basa en la precisión. Por ello, este enfoque todavía representa lo que White (1988) denominó enfoque Tipo A, esto es, aquél en el que los objetivos son definidos con antelación y es esencialmente “intervencionista” y “guiado por criterios externos” (pág. 31).

El enfoque nociofuncional difiere del enfoque oral-situacional sobre todo en lo que respecta al contenido que debe ser objeto de enseñanza. El enfoque oral-situacional se sustentaba en una teoría de la competencia lingüística (en rigor, competencia gramatical), mientras que el enfoque nociofuncional estaba basado en una TEORÍA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA (Hymes, 1971) y en los modelos funcionales del lenguaje (Halliday, 1973). Esta nueva orientación comporta una ventaja: que puede incluir, de forma más inmediata, la enseñanza de los aspectos pragmáticos de la lengua, tales como los recursos lingüísticos necesarios para mostrar cortesía, y también la enseñanza de los aspectos culturales / rituales, como, por ejemplo, cuándo y cómo saludar a las personas.

Las descripciones sobre el enfoque nociofuncional dicen poco sobre la teoría de aprendizaje. Richards y Rogers (1986, pág. 72) sugieren algunos elementos implícitos en este enfoque, por ejemplo, el concepto de tarea –“acciones en las que se usa la lengua para realizar actividades significativas con el fin de promover el aprendizaje” (pág. 72). Sin embargo, tales conceptos se asocian de manera más clara con la enseñanza por tareas (véase más abajo) que con el enfoque nociofuncional. Otro elemento implícito en la teoría de aprendizaje subyacente (no mencionado por Richards y Rogers) es que el aprendizaje de

lenguas comporta el aprendizaje tanto de segmentos de lengua fijos como de reglas. Muchos de los exponentes de las funciones son, por naturaleza, expresiones fijas. Por ejemplo, para pedir algo se puede recurrir a expresiones hechas como: *¿Puedo...?* y *Le agradecería si pudiera...* Diversos estudios (Ellis, 1984a; Myles, Hooper & Mitchell, 1998; Myles, Mitchell, & Hooper, 1999, por ejemplo) han mostrado que -tanto en un contexto escolar como en un contexto natural- los aprendientes almacenan un gran número de esas expresiones. En este sentido, el enfoque nociofuncional puede ser entendido como altamente compatible con el modo en que los aprendientes aprenden una lengua.

Una revisión de los libros de texto basados en el enfoque nociofuncional, tanto los de publicación más temprana como los más recientes, revela que la teoría subyacente todavía es, de hecho, una teoría del desarrollo de destrezas. Por ejemplo, *Adesso* (Danesi, 1997) combina explicaciones explícitas de aspectos de la lengua con actividades prácticas, (principalmente de tipo controlado). Este libro de texto también pone de manifiesto otro de los principios de aprendizaje inherentes: que el aprendizaje de una lengua es el aprendizaje de una cultura, algo que queda patente en los comentarios explícitos sobre la cultura italiana, presentados en inglés (la lengua materna de los estudiantes).

El enfoque nociofuncional puede reclamar con propiedad su carácter de “comunicativo” porque se centra en el significado. Sin embargo, refleja lo que Howatt (1984) ha denominado “enfoque comunicativo débil”, pues la metodología aún está orientada más a la precisión que a la fluidez. Así lo prueba la teoría del aprendizaje en que se basa.

EL ENFOQUE POR TAREAS

En contraste con los dos anteriores, el enfoque de enseñanza de lenguas por tareas no pretende establecer las formas lingüísticas (y los significados asociados) que deben ser enseñados. En su lugar, el contenido es especificado de forma holística por medio de “tareas”. Skehan (1996) define una tarea como “una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos”. Las tareas pueden conllevar audiciones, expresión oral, lecturas o producción escrita, o cualquier combinación de esas destrezas. En los materiales basados en tareas, son muy comunes dos tipos de ellas: las organizadas en torno a vacíos de información - *information-gap tasks*- (del tipo “escucha y dibuja”) y las de vacíos de opinión -*opinion-gap tasks*- (por ejemplo, debates con asunción de un determinado rol, *balloon debates*). Es necesario diferenciar las tareas de los ejercicios. En estos últimos la atención se sitúa más en la forma que en el significado, y normalmente se pide a los aprendientes que manipulen la muestra de lengua presentada en lugar de intentar comunicarse usando sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos.

El concepto de aprendizaje que subyace en el enfoque por tareas es que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que comportan una INTERACCIÓN AUTÉNTICA (Bachman, 1990), es decir, que exigen utilizar la lengua de forma parecida a como se usa naturalmente fuera del aula. Mientras los enfoques más tradicionales de enseñanza de lenguas (como los dos descritos con anterioridad) dan por sentado que a los aprendientes hay que enseñarles ciertos contenidos lingüísticos *antes* de que puedan comunicarse, la enseñanza basada en tareas parte de la asunción de que los aprendientes aprenden mejor una lengua *mediante* la comunicación misma, como sucede en la adquisición de la primera lengua y en la adquisición de una L2 en un contexto natural. Varios principios de aprendizaje sustentan este punto de vista. Krashen (1981) sugirió que los aprendientes adquieren mejor la lengua cuando son expuestos a un “input comprensible” y están motivados para captar ese *input*. Long (1983a; 1996) ha sostenido que se fomenta la adquisición cuando los aprendientes participan en la NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO (es decir, en las secuencias de interacciones que surgen como consecuencia de algún escollo en la comunicación). Por otra parte, (Long & Robinson, 1998) ha sugerido que la enseñanza basada en tareas ofrece oportunidades para que los aprendientes presten atención a lo formal (*focus-on-form*) en situaciones en las que se producen intentos de comunicación, lo que constituye la circunstancia ideal para que tenga lugar la adquisición. Otros investigadores (Ellis, 2003) han sugerido que el aprendizaje por tareas es necesario para asegurar el desarrollo del conocimiento implícito. Así pues, este enfoque de enseñanza se apoya sobre una variedad de perspectivas teóricas.

La enseñanza por tareas constituye lo que Howatt (1984) ha denominado “enfoque comunicativo fuerte”. La razón es que su objetivo no es sólo enseñar la comunicación como un objeto (como ocurre en el caso del enfoque nociofuncional) sino lograr que los aprendientes participen en actos auténticos de comunicación en el aula. Y ello requiere que los aprendientes traten la lengua que aprenden como una herramienta. Tal concepción da primacía a la “fluidez” sobre la “corrección”, pero también sostiene que los aprendientes pueden alcanzar competencia gramatical como resultado del aprendizaje para la comunicación. Es de interés señalar, no obstante, que tal concepción no niega que los aprendientes necesitan prestar atención a los aspectos formales de la lengua. Para que tenga lugar la adquisición, todo ello debe suceder en un contexto donde la atención al significado sea lo más importante.

RESUMEN

La Tabla 1, a continuación, resume las principales características de estos tres enfoques y de las teorías de aprendizaje en las cuales se basan. Conviene señalar que muchos materiales sobre enseñanza de lenguas publicados en la actualidad no se circunscriben a un solo enfoque, sino que adoptan, de forma ecléctica, dos o más enfoques. Así, aunque hay pocos cursos que sigan de forma pura el enfoque por tareas, la mayoría de los libros de texto modernos intentan incorporar tareas dentro de un marco de trabajo oral-situacional o nociofuncional (o ambos). Sobre este particular, es útil distinguir entre lo que Ellis (2003) ha denominado enseñanza basada en tareas (enseñanza basada exclusivamente en tareas centradas en el significado) y enseñanza de lenguas apoyada en tareas (una enseñanza que usa tareas para practicar formas lingüísticas preseleccionadas y presentadas).

Tabla 1: Teorías del aprendizaje en tres enfoques de la enseñanza de lenguas

ENFOQUE PEDAGÓGICO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	TEORÍA DEL APRENDIZAJE
1. Oral-situacional	Basado en un programa estructural La metodología se apoya en el esquema presentación-práctica-producción (PPP)	Inicialmente conductista, en la actualidad se sustenta en la teoría del desarrollo de destrezas
2. Nociofuncional	Basado en un programa nociofuncional La metodología se apoya en el esquema presentación-práctica-producción	Competencia comunicativa Papel de las expresiones fijas Teoría del aprendizaje de destrezas
3. Basado en tareas	Basado en un programa que consiste en tareas holísticas Enfoque con finalidad en profundidad (<i>deep-end</i>) Interacción auténtica	Aprendizaje implícito de lenguas Hipótesis de la interacción Énfasis en lo formal (<i>focus-on-form</i>)

Los primeros estudios (Scherer & Wertheimer, 1964) que investigaron la relación entre la enseñanza y el aprendizaje pretendían comparar la eficacia relativa de los diferentes enfoques pedagógicos mediante el análisis de los resultados del aprendizaje. Sin embargo, los resultados no fueron concluyentes (Allwright, 1988). Ello dio lugar a que los investigadores centraran su atención en los procesos reales que ocurren en el aula (por ejemplo, las conductas de los profesores y los aprendientes) y examinaran el impacto que algunos procesos específicos tienen sobre el aprendizaje de lenguas (por ejemplo, los tipos de preguntas empleados por el profesor). Estas investigaciones serán tomadas en consideración en las secciones siguientes.

SECCIÓN B: INVESTIGACIONES DE AULA ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS¹

En esta sección revisaremos los estudios empíricos sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el aula, centrándonos especialmente en los publicados en los últimos quince años (para un análisis exhaustivo de las investigaciones anteriores, véase Chaudron, 1998). Estos estudios han adoptado diversos enfoques de investigación:

- a) Descriptivos (estudios que han examinado los tipos de lenguaje producidos por profesores y alumnos en el aula)
- b) Experimentales (estudios que han abordado el tratamiento de la enseñanza proporcionada a los aprendientes con el objetivo de valorar los resultados de aprendizaje obtenidos con distintos modelos).
- c) Etnográficos (estudios basados en observaciones de la práctica en el aula, y en informes retrospectivos e introspectivos de profesores y alumnos).
- d) Relacionales (estudios orientados a establecer relaciones entre diversos conjuntos de variables).

Aunque todos estos estudios han arrojado luz acerca de los tipos de oportunidades de aprendizaje que la enseñanza brinda a los aprendientes, únicamente los estudios experimentales tratan los efectos que la enseñanza (en sus varias formas) ejerce sobre el aprendizaje de lenguas.

Las investigaciones empíricas se han fundado en diversas perspectivas teóricas, que en algún modo pueden ser agrupadas en dos categorías principales (véase Lantolf, 1996): el MODELO COMPUTACIONAL y la TEORÍA SOCIOCULTURAL DE LA MENTE. El modelo computacional entiende el aprendizaje de lenguas en términos de *input-output* y determina los procesos psicolingüísticos que intervienen en el desarrollo del conocimiento de la L2 y su uso en discursos preparados y espontáneos. Los conceptos claves en este modelo son: el PROCESAMIENTO DEL *INPUT*, *INTAKE*, el DESARROLLO DE LA INTERLENGUA, el PROCESAMIENTO DEL *OUTPUT* y LA MONITORIZACIÓN (*monitoring*). Este modelo parte de la asunción de que los aprendientes poseen un “programa interno” (*built-in syllabus*) que guía el modo en que adquieren gradualmente las propiedades lingüísticas de la lengua (es decir, cómo se desarrolla la interlengua). La segunda perspectiva, la de la teoría sociocultural de la mente, entiende el aprendizaje de lenguas como algo que tiene su origen en la interacción social: los aprendientes producen, de forma cooperativa, estructuras que no son capaces de realizar de forma independiente y, con posterioridad, las interiorizan. Las palabras clave en esta teoría son ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO, HABLA PRIVADA (*private speech*), HETERORREGULACIÓN (*other regulation*), AUTORREGULACIÓN (*self-regulation*) y ANDAMIAJE (*scaffolding*).

La enseñanza puede ser considerada un intento de intervenir en el proceso de aprendizaje de lenguas; una intervención que puede involucrar dos grandes tipos de PROGRAMAS. En la *intervención directa*, la enseñanza establece lo que los estudiantes han de aprender, y cuándo han de aprenderlo. Así se percibe en los enfoques oral-situacional y nociofuncional, detallados arriba. Es el caso de los Programas de Tipo A. En la *intervención indirecta*, el objetivo de la enseñanza es la creación de condiciones para que los aprendientes puedan disponer de experiencias de aprendizaje sobre cómo comunicarse en la L2, lo cual se constata en el enfoque por tareas, un Programa de Tipo B.

¹ Debe establecerse una diferenciación entre investigación “basada en el aula” e investigación “orientada al aula” (Seliger & Long, 1983). La primera recopila sus datos desde el interior del escenario real del aula. La última trata aspectos técnicos relevantes para el aprendizaje en el aula, pero sus datos proceden de un entorno de laboratorio. Este análisis sólo considerará estudios basados en el aula.

El análisis que se presenta a continuación tomará en consideración, en primer lugar, las investigaciones relacionadas con estos dos tipos de intervenciones. Después se tratarán algunos estudios referidos a dos aspectos de la enseñanza de lengua que atraen la atención de los investigadores: la retroalimentación para la corrección (*corrective feedback*) y la interacción en pequeños grupos. Por último, se prestará atención a las investigaciones que han estudiado la enseñanza en relación con las diferencias individuales de los aprendientes.

INTERVENCIÓN DIRECTA

Hasta la fecha, los estudios sobre intervención directa se han basado casi de forma exclusiva en el modelo computacional². Estos estudios han procurado establecer que la enseñanza, definida como la manipulación del *input* y / o del *output*, conduce al desarrollo de la interlengua. Sobre este particular, cabe formular las siguientes preguntas clave: 1) ¿es la intervención directa efectiva, en el sentido de que los aprendientes aprenden lo que se les enseña? y 2) ¿hay formas de intervención directa más efectivas que otras? Estas preguntas pueden tener cabida al examinar cualquier nivel del estudio de la lengua (pronunciación, vocabulario, gramática, estructura del discurso y funciones) en cualquiera de las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir). Por razones de espacio, esta revisión estará limitada a la gramática (tradicionalmente el centro de interés de los programas de intervención directa).

¿ES EFECTIVA LA INTERVENCIÓN DIRECTA?

Existe en la actualidad una evidencia clara de que la enseñanza de la gramática puede contribuir a que los aprendientes desarrollen estructuras gramaticales más precisas en actuaciones generadas de forma controlada. Norris y Ortega (2000) completaron un meta-análisis de 51 estudios que utilizaban “la respuesta selección múltiple” o “la respuesta a series cerradas” (*constrained constructed response*) como instrumentos de medida del aprendizaje. El análisis determinó un efecto de 1,46 y 1,20 para estos tipos de medida, respectivamente, lo que indica que, por lo general, la enseñanza centrada en lo formal es efectiva cuando se emplean tales instrumentos de medición. Asimismo, las pruebas realizadas algún tiempo después demostraron que los efectos beneficiosos de esta enseñanza perduraban. De esta investigación se puede extraer una conclusión: que la enseñanza de aspectos gramaticales concretos puede resultar positiva para los aprendientes, si el objetivo es realizar correctamente pruebas tipo cuestionario, como el TOEFL.

En el otro extremo, no son concluyentes las pruebas que relacionan los efectos de la enseñanza de la gramática con la capacidad de los aprendientes para usar unas estructuras concretas en un uso comunicativo de la lengua (en especial en el uso oral espontáneo). Este hecho subraya la dificultad de los investigadores para diseñar instrumentos con los que generar un uso espontáneo de determinadas estructuras de la L2 (sobre este aspecto, véase Loshcky & Bley-Vroman, 1993). De hecho, Norris y Ortega sólo pudieron hallar ocho estudios que incluían como instrumento de medición la “respuesta de opción abierta” (*free constructed response*). Cuando el resultado del aprendizaje es medido con estos instrumentos parece que la enseñanza tiene un efecto mucho más reducido, ya que éste es inferior a la mitad del generado en el caso de “la respuesta de selección múltiple” o “la respuesta a series cerradas”. Sus observaciones señalaban que “la medición de un resultado determinado puede dar lugar a observaciones muy diferentes sobre la eficacia de un procedimiento”. Ellis (2002a) examinó once estudios que adoptaban como instrumento de medición la producción oral libre, y de ellos, la enseñanza sólo tuvo efectos significativos en seis. No obstante, esos efectos fueron también evidentes en las pruebas realizadas después de un tiempo, y, de hecho, en dos de estos estudios fueron más notables. De todo ello se pueden inferir dos conclusiones: la primera, que la enseñanza de la gramática en condiciones de producción oral libre no comporta siempre un uso más correcto de las estructuras meta; la segunda, que en los casos en que se detectan efectos, éstos son duraderos.

² Véase, no obstante, Nassaji y Swain (2000), análisis inspirado en una teoría sociocultural de la mente. Este estudio demostró que la adquisición puede producirse cuando los aprendientes reciben una retroalimentación para la corrección en sintonía con su Zona de Desarrollo Próximo.

La enseñanza de la gramática no capacita a los aprendientes a “saltarse” el ORDEN NATURAL DE ADQUISICIÓN (por ejemplo, el orden en que se ha establecido que los aprendientes adquieren determinados aspectos gramaticales y las etapas del desarrollo que ese proceso comporta). En efecto, los estudios que comparan los aprendientes que aprenden en contextos de enseñanza y los que lo hacen en un contexto natural (Ellis, 1989; Pica, 1983, entre otros) muestran un mismo orden de adquisición de morfemas gramaticales y una misma secuencia de adquisición de estructuras sintácticas determinadas (como, por ejemplo, las oraciones relativas del inglés y las reglas del orden de palabras en alemán). Hallazgos como éstos permitieron a Pienemann (1985) formular su “hipótesis de la enseñabilidad”, según la cual, para que la enseñanza sea eficaz, es necesario que las estructuras meta se sitúen en la etapa de desarrollo siguiente a la alcanzada por el aprendiente. La propia investigación de Pienemann (Pienemann, 1989) apoya esta hipótesis. Sin embargo, un estudio más reciente (Spada & Lightbown, 1999) la cuestiona. Estos investigadores se sirvieron de las cinco etapas de desarrollo que Pienemann preparó para la formulación de preguntas en inglés, y expusieron a los aprendientes a un flujo de *input* que se correspondía con las preguntas de las etapas 4 y 5; su hipótesis predecía que los aprendientes que habían alcanzado el estadio 3 estarían en mejores condiciones para obtener beneficios que los situados en el estadio 2. Sin embargo, fueron éstos últimos quienes consiguieron mayor rendimiento, si bien avanzaron únicamente hasta el estadio 3. De acuerdo con los resultados de este estudio, la enseñanza no modifica el orden natural de adquisición, aunque tampoco parece imprescindible que deba ajustarse a la siguiente etapa de desarrollo de los aprendientes, considerados éstos de modo individual. Este hecho supone un alivio para los docentes, pues sugiere que no necesitan identificar el estadio exacto en que se hallan sus alumnos –un trabajo sin duda arduo- para establecer sus presupuestos docentes. Una de las conclusiones generales de estos estudios es que la enseñanza capacita a los aprendientes para progresar más rápidamente en el orden natural.

Por último, también se puede determinar la eficacia de la enseñanza mediante el examen del conocimiento metalingüístico de los aprendientes. Los estudios realizados por Fotos (1993, 1994) indican que las actividades de descubrimiento gramatical destinadas a desarrollar el conocimiento metalingüístico son efectivas en la medida en que promueven la habilidad de los aprendientes para juzgar la gramaticalidad de las oraciones y para percibir las estructuras gramaticales presentes en el *input*. Sin embargo, Norris y Ortega (2000) pusieron de manifiesto que la magnitud del efecto de la enseñanza era mucho menor cuando se empleaba un “juicio metalingüístico” como instrumento de medición que cuando se utilizaba una “respuesta de selección múltiple” o una “respuesta a series cerradas”, si bien constatan que era sensiblemente mayor que cuando se recurría a la “respuesta de opción libre”. Son pocos los trabajos que han investigado el efecto de la enseñanza sobre la habilidad de los aprendientes de verbalizar reglas gramaticales, por lo que no es posible extraer conclusiones al respecto. Sin embargo, no parece que haya una relación relevante entre esta habilidad y la proficiencia lingüística general de los aprendientes (Alderson, Clapham, & Steel, 1997). En conclusión, no está claro hasta qué punto la enseñanza puede ayudar a los aprendientes a una comprensión explícita de las estructuras gramaticales, ni tampoco cuál es el valor de la enseñanza orientada a ese tipo de conocimiento de la L2.

A modo de resumen, las investigaciones que han pretendido establecer la eficacia de la intervención directa indican que:

1. La enseñanza de la gramática da lugar a una mayor corrección en exámenes y pruebas similares.
2. Sin embargo, es mucho menos probable que produzca una mayor corrección en los usos orales y espontáneos de la lengua.
3. La enseñanza de la gramática no capacita a los aprendientes para “saltarse” el orden natural, pero resulta efectiva para que progresen más rápidamente.
4. Posiblemente no sea necesario ajustar la enseñanza de la gramática a la siguiente etapa de desarrollo del aprendiente.

5. La enseñanza de la gramática puede contribuir a la comprensión metalingüística de las reglas gramaticales de la L2 por parte de los aprendientes, pero existen dudas sobre la utilidad de ese tipo de conocimiento.

6. Cuando la enseñanza de la gramática tiene un rendimiento, ese rendimiento es, por lo general, duradero.

¿SON ALGUNAS FORMAS DE INTERVENCIÓN DIRECTA MÁS EFECTIVAS QUE OTRAS?

Para responder a esta pregunta es necesario identificar un conjunto de opciones de enseñanza y después investigar de forma sistemática la contribución de cada una de ellas al aprendizaje de lenguas, lo que normalmente se realiza mediante estudios experimentales. Long (1991) diferencia dos grandes tipos de enseñanza que abordan lo formal: la que designa como CENTRADA EN LAS FORMAS (*focus-on-forms*) y la que denomina CENTRADA EN LO FORMAL (*focus-on-form*). La primera requiere un enfoque planificado de la enseñanza de los aspectos formales (es decir, la preselección de una forma concreta para el tratamiento, por ejemplo); los aprendientes deben considerar las formas como entidades discretas capaces de ser acumuladas de forma sistemática de una en una. Este tipo de enfoque es, en opinión de Long, incompatible con lo que se sabe sobre la naturaleza de la adquisición de una L2. Por el contrario, la enseñanza centrada en lo formal exige atención a lo formal en el marco de actividades, como, por ejemplo, cuando aparece un escollo en la comunicación y se realizan intentos para resolverlo mediante la negociación de significado. Según la definición de Long, la enseñanza centrada en lo formal es más propia de la intervención indirecta que de la directa. Por esa razón, tomaremos en consideración solamente las opciones referidas a la enseñanza centrada en las formas y reservaremos lo relativo a la enseñanza centrada en lo formal para más tarde, cuando se detalle la intervención indirecta. La Tabla 2 describe las principales opciones de la enseñanza centrada en las formas.

Tabla 2: Las opciones principales en la enseñanza centrada en las formas

OPCIÓN	DESCRIPCIÓN
1. Enseñanza explícita a) Didáctica (deductiva) b) Descubrimiento (inductivo)	Enseñanza que requiere que los alumnos presten atención consciente a las formas presentadas a fin de que las capten y las comprendan Se proporciona a los estudiantes una explicación de las formas. Se proporcionan a los estudiantes datos en la L2 que ilustran esas formas y se les pide que descubran su funcionamiento por sí mismos.
2. Enseñanza implícita a) <i>Input sin realzar (Non-enhanced input)</i> b) <i>Input realzado</i>	Enseñanza que requiere que los alumnos infieran el funcionamiento de las formas sin que éste sea un proceso consciente. Se pide a los estudiantes que memoricen datos de la L2 que ilustran una determinada forma. Se presentan a los estudiantes datos en la L2, sin pretender atraer su atención hacia las formas objeto de estudio. Las formas objeto de estudio son puestas de relieve (mediante el uso de la cursiva, por ejemplo) para de este modo propiciar la percepción de las mismas.
3. <i>Input</i> estructurado	Enseñanza que exige a los aprendientes procesar datos de la L2 que han sido especialmente diseñados para provocar la "captación" de las formas objeto de estudio, y que sólo pueden ser aprehendidos si esas formas han sido procesadas.

<p>4. Práctica de producción</p> <p>a) Controlada</p> <p>b) Funcional</p>	<p>Enseñanza que exige a los alumnos producir enunciados que contengan las formas objeto de estudio.</p> <p>Se guía a los estudiantes para que produzcan enunciados que contengan las formas objeto de estudio (por ejemplo, completando huecos en frases o por medio de la transformación de oraciones).</p> <p>Se pide a los alumnos que produzcan sus propios enunciados con las formas objeto de estudio mediante el uso de algún tipo de contexto situacional.</p>
<p>5. Retroalimentación para la corrección (<i>corrective feedback</i>)</p> <p>a) Implícito</p> <p>b) b) Explícito</p>	<p>Enseñanza que proporciona una retroalimentación como respuesta a los esfuerzos de los alumnos en la producción de las formas objeto de estudio.</p> <p>La retroalimentación modela la forma correcta sin indicar al alumno de forma explícita que ha cometido un error.</p> <p>La retroalimentación deja claro al alumno que se ha cometido un error.</p>

En la enseñanza normalmente intervienen varias combinaciones de opciones. Por ejemplo, una clase típica de gramática puede comenzar pidiendo a los alumnos que lean un diálogo en el cual los ejemplos de la forma objeto de estudio aparecen destacados en cursiva (enseñanza implícita / *input* intensificado). A ello puede seguir una presentación formal de la forma en cuestión (enseñanza explícita / didáctica). Asimismo se puede pedir a los alumnos que realicen unos ejercicios del tipo “completar huecos” (práctica de producción / controlada) y después participen en un juego de rol que les brinde la oportunidad de usar, en una producción libre, la forma objeto de estudio que han practicado (práctica de producción / funcional). Durante el desarrollo de la lección el docente debe señalar y corregir cualquier error que los estudiantes cometan (retroalimentación negativa / explícita). Con todo, al investigar los efectos de la enseñanza centrada en lo formal, es preferible aislar cada una de las opciones para así evaluar su contribución al aprendizaje. A pesar de ello, como recuerdan Norris y Ortega (2000), no ha sido éste el modo de operar habitual de las investigaciones, y por ello se hace difícil establecer conclusiones definitivas acerca de la eficacia de las opciones de enseñanza concretas.

Son varios los trabajos que han comparado la eficacia relativa de las enseñanzas explícita e implícita. Estos estudios fueron incluidos en el meta-análisis realizado por Norris y Ortega, en el que esos modelos fueron descritos como “explícitos” si “la explicación de la regla formaba parte de la enseñanza” o “implícitos” cuando “la enseñanza no incluía ni la presentación de la regla ni tampoco instrucciones para prestar atención a unas determinadas formas” (pág. 167). No obstante, los autores advertían que las mediciones realizadas en muchos de esos estudios favorecían el aprendizaje explícito (es decir, en un 90% de los estudios examinados el conocimiento de las estructuras objeto de estudio por parte de los aprendientes fue realizado mediante instrumentos de medida basados en respuestas predeterminadas más que en un uso comunicativo). Ambos autores indican asimismo que los modelos implícitos fueron puestos en práctica con procedimientos muy restrictivos (se pedía a los aprendientes que memorizaran un conjunto de oraciones, por ejemplo) mientras que los modelos explícitos a menudo incluían otros procedimientos. Por todo ello, es preciso mostrarse cauteloso antes de afirmar que la enseñanza explícita es más efectiva que la implícita.

Es también importante determinar cómo se puede proporcionar una mejor enseñanza explícita. La Tabla 2 sugiere una diferenciación entre los enfoques basados en la “didáctica” o en el “descubrimiento”. El enfoque basado en la didáctica proporciona una explicación directa de los aspectos gramaticales, y en consecuencia se inscribe en un enfoque deductivo. Por otro lado, el enfoque basado en el descubrimiento comporta el uso de diversos tipos de ACTIVIDADES DE CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA -*consciousness-raising tasks*- (Ellis, 1991) que guían a los aprendientes en el descubrimiento de las reglas gramaticales al proporcionarles muestras en la L2 que deben analizar e instrucciones

acerca de cómo hacerlo. Entendido así, este enfoque de enseñanza explícita se presenta como inductivo.

Algunos trabajos han comparado ambos enfoques. Fotos y Ellis (1991) mostraron que si bien ambos modelos resultaban efectivos para la comprensión de una regla gramatical, el modelo didáctico proporcionaba mejores rendimientos cuando el instrumento de medida era un test de gramaticalidad. No obstante, apuntaron que ello podía ser debido a que los estudiantes participantes en la investigación no estaban familiarizados con el trabajo en grupos, necesario en el modelo basado en el “descubrimiento”. Por esa razón Fotos (1993) llevó a cabo un estudio más preciso, con aprendientes con buenos hábitos en el trabajo grupal, que le permitió concluir que ambos modelos, por igual, tuvieron buen rendimiento. Esta investigadora apunta sus preferencias por el modelo basado en el “descubrimiento” porque brinda a los estudiantes ocasiones para comunicarse en la lengua meta cuando realizan las tareas en grupos. Otra razón para preferir el modelo basado en las actividades de “descubrimiento” es que los aprendientes encuentran esas actividades intrínsecamente más motivadoras (Mohamed, 2001). Sin embargo, como Ellis (1991) ha puesto de relieve, las actividades de concienciación lingüística tienen sus limitaciones. En la medida en que se orientan a “entender” la gramática, no a usarla, su utilidad se funda en la pretensión de que el conocimiento explícito de la L2 facilita la adquisición del conocimiento implícito, lo cual, aunque defendible desde el punto de vista teórico, todavía no ha sido demostrado de forma empírica. Por otra parte, las explicaciones gramaticales no son necesariamente atractivas para todos los aprendientes (para los niños, por ejemplo).

La relativa eficacia de un *input* estructurado y una práctica de producción lingüística han suscitado el interés de los investigadores. VanPatten (1996) sostiene que el desarrollo de la interlengua se produce como respuesta al procesamiento del *input* por parte de los aprendientes y no a sus esfuerzos en la producción, aunque ésta puede contribuir a automatizar formas que ya han interiorizado. Igualmente propone que los intentos para incidir directamente en el desarrollo de la interlengua pueden prosperar mediante la ENSEÑANZA BASADA EN EL PROCESAMIENTO DEL *INPUT* (*input processing instruction*), que consiste en 1) una enseñanza explícita encaminada a ayudar a los aprendientes a superar las estrategias de procesamiento “por defecto” (por ejemplo, considerar el primer nombre de un frase del tipo *El perro fue mordido por María* como complemento agente del verbo) y 2) la presentación de *input* estructurado tal como se describe en la Tabla 2.

VanPatten y sus colaboradores llevaron a cabo una serie de estudios cuyo objetivo era comparar los efectos de la enseñanza basada en el procesamiento del *input* y la “enseñanza tradicional” asociada con la producción lingüística. Los aprendientes que contaron con una enseñanza del primer tipo superaron a aquéllos que recibieron una enseñanza tradicional en las pruebas de comprensión subsiguientes y también en las pruebas de producción. Más aún: la eficacia de la enseñanza basada en el procesamiento del *input* debía más a los componentes estructurados del *input* que a la enseñanza explícita (VanPatten / Oikennon, 1996). Algunos estudios posteriores (Van Allen, 2000) no han sido capaces de señalar unas ventajas concluyentes del *input* estructurado sobre la práctica de la producción, mientras que otros (Erlam, 2003) han establecido que la práctica de la producción que obliga a prestar atención a las conexiones entre lo formal y el significado puede resultar más efectiva. Con todo, VanPatten (2002) mantiene que algunas investigaciones no lograron determinar las ventajas de la enseñanza basada en el procesamiento del *input* bien porque no fueron capaces de establecer unas estructuras sujetas a las estrategias de procesamiento por defecto, bien porque eran metodológicamente inválidas. Al margen de si la enseñanza basada en el procesamiento del *input* es o no superior, la investigación muestra, en efecto, que optar por un *input* estructurado resulta efectivo para promover el aprendizaje si éste es calibrado en términos de comprensión o de producción. Esta conclusión invita a considerar la necesidad de revisar los enfoques actuales de la enseñanza de la gramática para hacer un uso completo de esta posibilidad. De modo particular, el *input* estructurado parece ser una opción apropiada para los materiales de enseñanza asistidos por ordenador.

De entre los modelos presentados, la ENSEÑANZA FUNCIONAL DE LA GRAMÁTICA (*funcional grammar teaching*) es la que cuenta con mayor respaldo empírico. Los estudios de Harley (1989), Day y Shapson (1991), Lyster (1994) y Muranoi (2000) certifican la eficacia de este modelo. Además, tal eficiencia es patente en

mediciones de aprendizaje basadas tanto en pruebas tipo test como en producciones más comunicativas. Igualmente, el éxito de la enseñanza no parece estar vinculado a la elección de la forma objeto de estudio. Hawkins y Towell (1996) sostienen que la enseñanza basada en lo formal resultará más efectiva si el objeto de estudio es “simple y se presenta con claridad” (pág. 208), aunque, de hecho, en algunos de los estudios citados con anterioridad, la estructura meta era considerablemente compleja. Por ejemplo, Day y Shapson investigaron el segundo tipo de las oraciones condicionales en francés y Muranoi hizo lo propio con los artículos en inglés, aspectos ambos considerablemente difíciles de aprender, incluso como conocimiento explícito de la L2. Sin embargo, conviene advertir lo siguiente: en muchos de esos estudios la práctica de la producción funcional se combinó con explicaciones explícitas; por otra parte, en el trabajo de Muranoi, se comparó la enseñanza funcional con y sin explicaciones, y la primera de ellas resultó más efectiva. Asimismo, una de las características de muchas de estas investigaciones es que la enseñanza proporcionada era de naturaleza intensiva. En el estudio de Harley, por ejemplo, la enseñanza duró ocho semanas, y en el de Day y Shapson, entre cinco y siete semanas: en la mayoría de los contextos educativos es difícil imaginar que los docentes puedan dedicar tanto tiempo a tratar un único aspecto gramatical.

El papel de la RETROALIMENTACIÓN PARA LA CORRECCIÓN (*corrective feedback*) en la adquisición de una L2 ha dado lugar a controversias. Truscott (1999) ha asegurado que corregir los errores de los aprendientes no afecta a la adquisición de nuevas formas de la L2. La retroalimentación negativa ha sido analizada en diversos estudios, tanto descriptivos como experimentales. Seedhouse (2001) enumera un detallado listado de las estrategias empleadas por los docentes para corregir los errores lingüísticos de sus aprendientes, y subraya una notable tendencia a descartar la retroalimentación directa y manifiestamente negativa en favor de diversas formas retroalimentación indirecta y mitigada. En otras palabras, los docentes prefieren la retroalimentación “implícita” a la “explícita” (véase la Tabla 2), lo que da pie a interrogarse sobre la relativa eficacia de estas dos formas de retroalimentación. En opinión de Seedhouse, los docentes debieran inclinarse por la opción explícita, y así afirma:

Los docentes tratan de evitar la evaluación directa y manifiestamente negativa de los errores lingüísticos de los aprendientes, sin duda con la mejor intención del mundo, para que sus estudiantes no se sientan avergonzados y desmotivados. Sin embargo, al actuar así, lo que están haciendo de algún modo es considerar los errores lingüísticos como algo vergonzoso y problemático (págs. 368-369)

A pesar de ello, crecen las evidencias de que la retroalimentación de corrección puede incidir en la adquisición (este aspecto será tratado con posterioridad, en la sección que aborda este tipo de retroalimentación).

Aunque cualquier conclusión referida a la efectividad de los distintos modelos de enseñanza ha de ser presentada como provisional, las investigaciones establecen, en síntesis, lo siguiente:

1. La enseñanza explícita puede resultar más eficaz que la implícita cuando los instrumentos de medida del aprendizaje son pruebas tipo test.
2. Para el desarrollo de un conocimiento explícito de la L2, las actividades de concienciación lingüística orientadas a una enseñanza explícita basada en el descubrimiento son tan eficaces como la enseñanza didáctica explícita, y pueden además brindar ocasiones para una comunicación centrada en el significado, siempre y cuando se realicen en la L2.
3. Sin entrar a considerar si la enseñanza basada en el procesamiento del *input* es o no más eficaz que la enseñanza basada en la producción, el *input* estructurado contribuye claramente al aprendizaje de la L2 y pudiera ser una opción útil para presentar nuevas estructuras y para el desarrollo de materiales de autoaprendizaje.
4. La enseñanza funcional de la gramática da lugar a aprendizaje, sea éste medido en pruebas tipo test o en actividades con mayores dosis comunicativas.

5. No existe acuerdo acerca de si la retroalimentación de corrección contribuye al aprendizaje o no.

COMENTARIOS FINALES SOBRE LA INTERVENCIÓN DIRECTA

Un buen número de las investigaciones relacionadas anteriormente ha sido llevado a cabo para verificar los postulados de distintas teorías sobre adquisición de una L2, y sólo de modo secundario ha abordado aspectos relativos a la práctica docente. Mitchell (2000) advierte que éste es un asunto problemático en el actual panorama educativo, donde predominan los modelos educativos basados en los resultados y donde los responsables de políticas educativas quieren que se les diga lo que realmente “funciona”. En ese contexto, se hace necesario disponer de investigaciones que aporten evidencias susceptibles de ser utilizadas como base para adoptar decisiones institucionales. Sobre este particular, Mitchell añade que las investigaciones que han analizado la intervención directa en la atención a lo formal no han estado a la altura de las circunstancias:

...en la actualidad los especialistas en lingüística aplicada no pueden establecer recomendaciones de “lo que funciona” en la pedagogía de la gramática de una lengua extranjera porque carecen de investigaciones sólidas en las que apoyar sus recomendaciones... Con todo, las investigaciones han sido muy variadas en sus presupuestos y procedimientos teóricos, y desiguales en sus campos de acción; todo ello ha dado como resultado una serie de hallazgos contrapuestos. (pág. 296)

Borg (1998) llega a una conclusión similar aunque afirma que el problema radica en la confianza otorgada a las investigaciones experimentales. En este sentido propone que los esfuerzos en las investigaciones han de reorientarse hacia las opiniones del profesorado sobre la enseñanza de la gramática y hacia su propia práctica docente. Si bien este tipo de orientación puede proporcionar datos válidos sobre las percepciones de lo que constituye una “buena praxis docente” (tal como los profesores la entienden), lo cierto es que no nos proporcionará información sobre lo que realmente funciona. Para ello, según afirma Mitchell, necesitamos estudios cuidadosamente elaborados sobre procesos y productos.

INTERVENCIÓN INDIRECTA

Esta sección examinará los trabajos que han abordado la enseñanza de lengua basada en tareas.

El objetivo de las investigaciones sobre las tareas es identificar “cuáles son los rasgos de la tarea motivadas psicolingüísticamente” que pueden ser capaces de afectar a la naturaleza del lenguaje resultante durante la producción de una tarea, en modos que resulten relevantes para el procesamiento de una lengua segunda y su aprendizaje (Crookes, 1986). Las investigaciones sobre la Hipótesis de la Interacción (Long, 1996) pretenden establecer qué tipos de tareas son los que con mayores probabilidades conducen al tipo de negociación de significado que, según sus presupuestos, genera adquisición. Los investigadores han analizado diversas variables para tareas y han concluido que las que promueven mayores niveles de negociación de significado reúnen los siguientes rasgos: son bidireccionales –en contraste con las unidireccionales- (Pica & Doughty, 1985), presentan un *input* segmentado –no compartido- (Newton, 1991), se orientan a conseguir un resultado cerrado –antes que uno abierto- (Crookes & Rulon, 1985) y son más divergentes que convergentes (Duff, 1986). Otros trabajos se han centrado en la naturaleza de la participación de los aprendientes en la tarea, examinando qué tipo de tareas conducen a una mayor negociación de significado: las tareas desarrolladas en pequeños grupos o las guiadas por el docente. Últimamente, la atención de los investigadores se ha reorientado hacia las tareas que exigen que los aprendientes produzcan *output*. Tomando como punto de partida la HIPÓTESIS DEL *OUTPUT* (*Output Hypothesis*) de Swain (1985), Izumi (2002) dirigió un estudio en el que se indicaba que los aprendientes que intervinieron en una tarea de reconstrucción que requería producir oraciones de relativo en inglés tenían mayores posibilidades de percibir esas construcciones y aprenderlas que aquéllos que desarrollaron una tarea de comprensión donde las mismas construcciones habían sido destacadas mediante recursos gráficos.

Otros enfoques alternativos sobre la investigación de las tareas parten de las teorías de competencia lingüística y producción oral. Skehan (1998) afirma que la competencia lingüística está formada de vocabulario –incluyendo expresiones fijas, como *No sé*- y reglas gramaticales. Los hablantes nativos hacen uso de esos dos tipos de conocimiento mediante un “sistema de procesamiento dual”, lexicalizado y gramatical, pero con las variaciones que comporte el tipo de actividad propuesta en función de la presión comunicativa a la que estén sometidos y su necesidad de precisión. Skehan añade que cuando se exige a los aprendientes que usen la L2 de forma espontánea es muy probable que dependan del procesamiento lexicalizado. En cambio, cuando deben formular mensajes con una mayor precisión se sirven de su conocimiento de las reglas. Asimismo apunta que sería posible identificar los rasgos esquemáticos que llevan a los aprendientes a poner un énfasis diferencial en la fluidez (una producción libre, pausas indebidas o falsos inicios, pongamos por caso), la complejidad (es decir, el uso de un amplio repertorio de estructuras gramaticales) y la corrección (el uso correcto de esas estructuras gramaticales). Entre las variables analizadas se incluyen la familiaridad con la información que ha de ser comunicada, si la tarea es dialogística o monologística, el grado estructural de la información, la complejidad de la producción y hasta qué punto los aspectos formales de la información han de ser modificados (Skehan, 2001): las tareas que conllevan diálogos comportan mayor corrección que las circunscritas a monólogos, las tareas que exigen un producto complejo dan lugar a una complejidad también mayor y las tareas en las que la información asociada se halla estructurada con claridad fomentan la fluidez.

Algunos investigadores han fundado su análisis en el modelo de producción oral propuesto por Levelt (Levelt, 1989), que establece tres estadios en la producción oral: 1) conceptualización, cuando el objetivo y el contenido semántico del mensaje están determinados, 2) formulación, cuando el hablante relaciona aspectos fonológicos y gramaticales con el mensaje pre-verbal, y 3) articulación, cuando el proyecto fonético descrito en 2) deviene en habla efectiva. Wendel (1997) se ha servido de ese modelo para distinguir dos clases de planificación: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA O CON ANTICIPACIÓN –*strategic or off-line planning*- (la planificación que tiene lugar cuando a los aprendientes se les concede tiempo para preparar la tarea antes de llevarla a cabo) y PLANIFICACIÓN EN TIEMPO REAL –*on-line planning*- (la planificación que tiene lugar mientras los aprendientes llevan a cabo la tarea). Así pues, y de acuerdo con Wendel, la planificación estratégica comporta conceptualización; la planificación en tiempo real, por el contrario, se encamina a la formulación y la articulación y se manifiesta a través de la monitorización. Por su parte Bygate (1996) toma el modelo de Levelt para establecer las repercusiones que, para la resolución de las actividades, tiene el hecho de solicitar a los aprendientes que las repitan.

La contribución de la planificación de la pre-actividad –estratégica- a la producción basada en tareas ha sido analizada en diversos estudios. Ellis (1987) estableció que este tipo de planificación brindaba una mayor corrección en el uso de los tiempos de pasado ingleses (aunque únicamente para las formas regulares). Otros trabajos (Crookes, 1989), en cambio, determinan que los efectos de la planificación estratégica son más perceptibles en lo que respecta a la fluidez y la complejidad que a la corrección. Ortega (1999) analiza varias investigaciones sobre planificación y concluye que no hay evidencia manifiesta de que la planificación contribuya a mejorar la corrección: su propio estudio en aprendientes de español L2 determinó un efecto positivo para los modificadores nominales pero no para los artículos. Una de las explicaciones para esa falta de cohesión de los resultados es que la planificación estratégica solamente se traduce en mayor corrección si los aprendientes disponen de tiempo para controlar la realización de la actividad, según sugiere Wendel (1997). Por su parte Yuan y Ellis (2003) investigaron esta hipótesis en un estudio que comparaba los efectos de la planificación estratégica y de la planificación en tiempo real sobre la producción oral en una tarea de carácter narrativo; sus resultados indicaron que la planificación estratégica dio lugar a mayor fluidez y complejidad mientras que la planificación en tiempo real conducía a un incremento de la corrección y la complejidad. Estos mismos autores alcanzaron resultados semejantes para la producción en una tarea de ese mismo tipo. Parece inferirse, por consiguiente, que existe una regulación entre fluidez y corrección y que los aprendientes inciden en una u otra en función del tipo de planificación en que se hallan involucrados.

No todas las investigaciones sobre tareas han sido motivadas por teorías basadas en un modelo computacional del aprendizaje de una L2. Diversos estudios recientes parten de una teoría sociocultural

de la mente, que entiende el aprendizaje como una construcción social. Tales investigaciones han dado pie a estudios sobre tareas que indagan sobre el “andamiaje” (*scaffolding*) y el “diálogo cooperativo” (*collaborative dialogue*), interacciones solidarias que aparecen cuando unos aprendientes se comunican con otros, y también a análisis que demuestran cómo la tarea -entendida como plan de trabajo- es interpretada y reformulada por los aprendientes durante sus producciones reales (Coughlan & Duff, 1994). Ha habido también intentos de mostrar cómo los aprendientes y hablantes nativos modifican sus producciones durante una tarea en función de su etapa de desarrollo (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Nassaji & Swain, 2000). Platts y Brooks (2002) formulan la noción de “implicación en la tarea” en un teórico entorno sociocultural. Argumentan que esa idea impulsa a los aprendientes a sentirse motivados para completar la tarea y da como resultado que pasen de una actividad relativamente indeterminada a otra más definida y, como consecuencia, creen una situación en la que pueda producirse aprendizaje.

Las investigaciones señaladas hasta ahora se han orientado hacia tareas poco específicas (por ejemplo, tareas preparadas para fomentar un uso comunicativo general de la L2). Sin embargo, existen otros estudios que han abordado tareas con un fin concreto (como las actividades preparadas para promover un uso comunicativo de determinados aspectos de la L2). Newton y Kennedy (1996), por ejemplo, recopilan pruebas de que es posible predecir formas lingüísticas que aparecerán en la realización de una determinada tarea. Estos investigadores establecieron que el género del discurso (descripción frente a persuasión, por ejemplo) suscitado por la tarea influía en las formas lingüísticas usadas. Bygate (1999) por su parte demostró que el procesamiento que implicaba la producción de una tarea narrativa y otra argumentativa hacía que los aprendientes llevaran a cabo diferentes selecciones lingüísticas.

En síntesis, las investigaciones sobre tareas brindan información sobre cómo el diseño de las mismas puede afectar la producción del aprendiente:

1. Se propicia la negociación de significado si la información proporcionada por la tarea está segmentada y el resultado previsto es cerrado o convergente.
2. El diseño de la tarea puede determinar si los aprendientes se sirven principalmente de su conocimiento lexicalizado o de su conocimiento de reglas, y el resultado consiguiente será un énfasis en la fluidez o en la complejidad.
3. El diseño de una tarea puede asimismo determinar las formas lingüísticas concretas que los aprendientes emplean cuando completan una tarea.
4. Si se ofrecen ocasiones para una planificación estratégica de una tarea, se conseguirá un uso de la lengua fluido y complejo. En contraste, si los aprendientes disponen de tiempo para una planificación en tiempo real (monitorización), podrán alcanzar mayor corrección.

Con todo, se debe tener presente que los estudios resumidos se han centrado en el uso del lenguaje y no en su adquisición, si bien los investigadores -basándose en diversos argumentos teóricos- extienden a la adquisición los resultados obtenidos para el uso.

Está ampliamente aceptado que aunque la enseñanza basada en tareas precisa que los aprendientes presten atención preferente al significado, debe también hallar maneras para ayudar a los aprendientes a concentrar su atención en lo formal. Se puede fomentar esa atención a lo formal mediante el diseño mismo de la tarea (tal y como se ha apuntado con anterioridad) y también metodológicamente (ofreciendo ocasiones para la planificación estratégica y en tiempo real). En la sección siguiente detallaremos un procedimiento metodológico concreto para inducir esa atención a lo formal: la retroalimentación para la corrección.

LA RETROALIMENTACIÓN PARA LA CORRECCIÓN

La retroalimentación para la corrección proporcionada por los docentes, y en menor medida, por los estudiantes, ha despertado una atención notable de los investigadores. La motivación teórica de tal

interés reside en la afirmación de que el aprendizaje de una L2 (a diferencia del aprendizaje de la L1) necesita indicaciones, tanto negativas como positivas (a los aprendientes se les ha de decir lo que *no* es correcto y también se les ha de proporcionar ejemplos de lo que *sí* lo es). Para ampliar la información acerca de los desarrollos teóricos sobre la retroalimentación para la corrección, véase Schmidt (1994), quien apunta la importancia de la CAPTACIÓN (*noticing*) y la CAPTACIÓN DE LA DIFERENCIA (*noticing-the gap*). La retroalimentación para la corrección puede ayudar a los aprendientes a percibir formas lingüísticas que de otro modo hubieran pasado inadvertidas y a identificar cómo sus producciones incorrectas difieren de las normas lingüísticas establecidas. Una consecuencia de ello es la hipótesis de que este tipo de retroalimentación desempeña un papel importante en el desarrollo de la corrección en la L2. No obstante, el grueso de los estudios es descriptivo, esto es, no ha buscado mostrar la incidencia que la corrección de los errores de los aprendientes tiene en la adquisición.

Algunas investigaciones tempranas demostraron la complejidad de la corrección del error y pusieron de manifiesto que los docentes tienden a corregir unos errores más que otros, que entre ellos varía notablemente la frecuencia de la corrección y también el modo en que corrigen. Por lo general, la corrección de los docentes se caracteriza por la falta de consistencia y por la imprecisión. Se ha detectado que los docentes utilizan una misma conducta manifiesta (por ejemplo, la repetición) tanto para corregir errores como para reafirmar una respuesta correcta. Nystrom (1983) señaló que “por lo general los docentes son incapaces de seleccionar de entre las posibles opciones de retroalimentación la opción más adecuada”. La falta de consistencia se refleja también en el hecho de que los docentes corrigen a algunos estudiantes pero no a otros (incluso aunque el error sea el mismo), si bien Allwright (1975) indicó que ello puede deberse a los intentos de los docentes por afrontar las individualidades de los aprendientes.

Algunos estudios recientes (por ejemplo, Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2001; Loewen, 2003; Lyster & Ranta, 1997; Panova & Ranta, 2002; Sheen, 2004) se han centrado en la frecuencia con la que determinadas estrategias de corrección se usan en las clases comunicativas. Tales estrategias varían en el grado de explicitud de la corrección; ejemplos de estas estrategias son la “corrección explícita” (*Oh, quieres decir... o Deberías decir...*) y la retroalimentación metalingüística (*No, es masculino*). Por otra parte, las estrategias implícitas pueden ser las reformulaciones (el profesor reproduce todo o parte del enunciado del estudiante excepto el error) y la solicitud de aclaración (como *¿perdona?*). Estos trabajos han prestado atención también a las RE-PRODUCCIONES *-uptake-* (esto es, si el estudiante reacciona de algún modo a la corrección) y si la re-producción comporta reparación (es decir, si el estudiante corrige el error). Ohta (2001) ha demostrado que en las clases de japonés como lengua extranjera los estudiantes no sólo se sirven de la retroalimentación para la re-producción sino que con frecuencia reaccionan a la corrección con habla silenciosa más que con re-producción. Por otra parte, el estudio de Ohta muestra, significativamente, que los estudiantes se pueden beneficiar de la retroalimentación para la corrección dirigida a otros estudiantes; de hecho, Ohta subraya que ciertos estudiantes se benefician más de la retroalimentación si no son el centro de atención.

Dos de las conclusiones genéricas de estos estudios descriptivos son que los docentes tienden a preferir la reformulación a otras estrategias de corrección y que el grado de re-producción y reparación fruto de la reformulación es menor que el que resulta de estrategias más explícitas. No obstante, las reformulaciones en sí mismas difieren en la determinación con la que atraen la atención sobre el error del aprendiente (Nicholas, Lightbown, & Spada, 2001): por ejemplo, una reformulación parcial y breve repetida en varias ocasiones es posiblemente más perceptible para los estudiantes que una más larga y completa pero emitida una sola vez. Los dos beneficios que se derivan de las reformulaciones son, en primer lugar, que proporcionan a los aprendientes un modelo de forma lingüística correcto y, en segundo lugar, que no interfieren excesivamente en el flujo comunicativo de la actividad. Así pues y por lo general, es más probable que los aprendientes asuman la retroalimentación si ésta es explícita (véase al respecto, Samuda, 2001).

Han sido pocos los estudios de campo que han examinado los efectos de la retroalimentación para la corrección sobre el aprendizaje de una lengua. Carol y Swain (1993) descubrieron que la retroalimentación presentada como comentario metalingüístico conducía a un mejor aprendizaje de las

estructuras de alternancia del dativo que las estrategias de corrección implícitas. Carroll, Swain y Roberge (1992) investigaron los efectos de la retroalimentación para la corrección en la capacidad de los aprendientes para distinguir los nombres franceses terminados en *-age* y en *-ment*. Su conclusión fue que la misma era eficaz con respecto a los sustantivos que ya habían sido objeto de estudio, pero no servía para que los estudiantes desarrollaran una capacidad de generalización con nuevos sustantivos. Nobuyoshi y Ellis (1993) y Ellis y Takashima (1999) demostraron que es posible promover el uso de una forma gramatical concreta (los tiempos de pasado) si los aprendientes reciben peticiones de aclaración sobre producciones que contienen un error en tal estructura, y que ello tiene un efecto beneficioso en la producción posterior. Sin embargo, las peticiones de aclaración muy probablemente sólo ayudarán a los aprendientes a mostrar mayor corrección en el uso de unas estructuras ya aprendidas en parte, pero no a adquirir otras estructuras completamente nuevas.

Varios estudios se han ocupado de las REFORMULACIONES. Long, Inagaki y Ortega (1998) determinaron que las reformulaciones eran más eficaces para determinadas estructura meta que los "modelos" (es decir, muestras positivas proporcionadas a los aprendientes antes de que hablen). Por otra parte, Mackey y Philp (1998) demostraron que la interacción que incluía reformulaciones era más eficaz que la que carecía de ellas. No obstante, ambos estudios fueron pruebas de laboratorio. Doughty y Varela (1998) citan un estudio realizado en el aula que examinó el efecto de las "reformulaciones asociadas con la corrección" (esto es, repeticiones de la producción del estudiante que ponen el énfasis en la forma incorrecta y añaden una reformulación), referidas a las formas de pasado del inglés, en la elaboración de informes sobre experimentos de ciencias. Sus hallazgos determinaron que esas reformulaciones dieron lugar a una mejora tanto de la corrección en el uso de los tiempos de pasado como en el proceso en la secuencia de adquisición de estas estructuras.

Las investigaciones presentes se orientan a establecer cómo las re-producciones contribuyen a la adquisición. Leeman (2003), por ejemplo, dirigió un estudio de laboratorio que apuntaba que lo importante para el aprendizaje es la capacidad de advertir con claridad determinadas formas que las reformulaciones proporcionan y no la evidencia negativa que sigue al error. El estudio de Doughty y Varela respalda la conclusión general expresada antes, es decir, que, para que ejerza algún tipo de efecto en el aula, la retroalimentación para la corrección ha de ser lo suficientemente explícita para que los estudiantes se den cuenta de lo que se corrige en ese momento.

En todos esos estudios experimentales, la retroalimentación para la corrección fue, por naturaleza, específica, esto es, dirigida a aspectos lingüísticos preseleccionados. Este tipo de retroalimentación también surge en lecciones en las que no hay un objetivo lingüístico concreto (por ejemplo, el tipo de retroalimentación ocasional que aparece en un aula de inmersión o en una enseñanza por tareas). Esta ocasional atención a lo formal es, de por sí, más genérica que específica. Es decir, durante una única actividad comunicativa pueden aparecer ciertas formas lingüísticas (fonológicas, léxicas, gramaticales o discursivas), pero la atención a lo formal en estos casos es muy breve. Loewen (2002) ha aportado pruebas que sugieren que una atención a lo formal genérica y ocasional puede dar lugar a aprendizaje. Su estudio se centraba en aprendientes concretos con problemas en ciertos aspectos lingüísticos que fueron objeto de atención formal; después de recibir retroalimentación para la corrección, esos estudiantes fueron capaces de usar correctamente esas mismas formas lingüísticas en unos test preparados al efecto.

RESUMEN

1. La retroalimentación para la corrección ofrecida por los docentes es a menudo ambigua y carece de consistencia.
2. Los docentes muestran una preferencia general por el uso de reformulaciones, un modo de retroalimentación implícito en cierta medida. Ello puede deberse a que resulta menos intimidatorio socialmente. Las reformulaciones, no obstante, varían en su forma, y pueden ser muy perceptibles para los estudiantes.

3. La retroalimentación para la corrección es potencialmente valiosa para todos los estudiantes, no sólo para quienes la reciben.
4. Los procedimientos explícitos de retroalimentación (incluyendo en ellos reformulaciones más explícitas) dan lugar a mejores grados de re-producción y de reparación.
5. La retroalimentación explícita y específica puede contribuir al aprendizaje.
6. La retroalimentación genérica puede asimismo ser de ayuda en el aprendizaje.

TRABAJO EN GRUPOS PEQUEÑOS

Partiendo de la enumeración preparada por Long y Porter (1985) acerca de los beneficios del trabajo en grupos o en parejas para la didáctica de las lenguas, Jacobs (1998) ofrece un detallado listado de diez ventajas potenciales (véase la Tabla 3) en el que se comparan las características típicas de los grupos de trabajo frente a la enseñanza centrada en el docente.

Tabla 3: Diez beneficios potenciales de las actividades en grupo para la enseñanza de lenguas (adaptado de Jacobs, 1998)

BENEFICIO	COMENTARIO
1. Eventual incremento de la cantidad de producción oral del aprendiz	En las aulas centradas en el docente, el profesor habla por lo general el 80% del tiempo; en el trabajo de grupos, un mayor número de estudiantes habla durante más tiempo
2. Eventual incremento de la variedad de las producciones de habla	En las aulas centradas en el docente, las producciones de los estudiantes se articulan como respuestas. En el trabajo en grupos, en cambio, su producción puede adoptar papeles diversos, incluidos los que comportan negociación de significado
3. Posible mayor individualización de la enseñanza	En las aulas centradas en el docente, los profesores perfilan su enseñanza de acuerdo con las necesidades de la media de los estudiantes. En el trabajo en grupos, es posible atender las necesidades individuales de cada estudiante
4. Eventual reducción de la ansiedad	Los estudiantes sienten menor nerviosismo al hablar en una L2 con otros estudiantes que ante la clase entera
5. Eventual incremento de la motivación	Los estudiantes mostrarán menor competitividad en el trabajo en grupos y es probable que se estimulen unos a otros
6. Eventual incremento de lo lúdico	Los estudiantes, como "animales sociales" que son, disfrutan de la interacción con otros durante el trabajo en grupo. En las aulas centradas en el docente, la interacción estudiante-estudiante está con frecuencia proscrita
7. Eventual incremento de la autonomía	Las actividades de grupo ayudan a los estudiantes a ser aprendientes autónomos

8. Eventual incremento de la integración social	Las actividades de grupo capacitan a los estudiantes a conocerse entre sí
9. Posibilidad de que los estudiantes aprendan a trabajar con otros	En las aulas típicamente centradas en el docente, no se fomenta que los estudiantes se ayuden unos a otros. El trabajo en grupos contribuye a que los estudiantes aprendan destrezas colaborativas
10. Eventual incremento del aprendizaje	Se estimula el aprendizaje porque los estudiantes están dispuestos a asumir riesgos y pueden apuntalar los esfuerzos de los demás

Algunos estudios tempranos (como los de Pica & Doughty, 1985 y Porter, 1986) se centraron en las oportunidades que el trabajo en grupos proporciona para la negociación de significado, la cual, según la HIPÓTESIS DE LA INTERACCIÓN de Long (Long 1983a, 1996), promueve la adquisición. Tales estudios demostraron que, con una actividad adecuada, el trabajo en grupo dio lugar a una negociación de significado amplia. A este respecto, ello contrasta con la enseñanza centrada en el docente, donde por lo común apenas hay lugar para las modificaciones fruto de la interacción. Otros trabajos (Donato, 1994) han partido de la teoría sociocultural para mostrar la habilidad de los aprendientes para apuntalar las aportaciones de los demás, de modo que sus logros colectivos en la L2 superan los que podrían alcanzar individualmente. Con todo, estas obras no demuestran que el trabajo en grupos dé lugar a adquisición, aunque sí hace posibles las condiciones de interacción que -se supone- la fomentan.

A pesar de todo ello, el valor del trabajo en grupos ha sido también cuestionado. Un riesgo manifiesto es el que se produce en grupos monolingües, donde los aprendientes recurrirán a su L1 mientras hablan unos con otros. Por otra parte, los estudiantes no siempre se muestran dispuestos al trabajo en grupo. Willing (1987) relata que los estudiantes de inglés como lengua extranjera en Australia por él entrevistados señalaban “el trabajo en parejas y los juegos lingüísticos” como las actividades que menos les gustaban. Nunan (1989) explica que los aprendientes tienden a menudo a decantarse por las actividades “tradicionales” en detrimento de las “comunicativas”, mostrando así una preferencia por estructuras de participación centradas en el profesor y no en el aprendiente. El trabajo de parejas o en grupos ha sido igualmente cuestionado, alegando que no asegura las condiciones necesarias para alcanzar satisfactoriamente los resultados de las actividades o el aprendizaje de la lengua. Wells (1999) subraya que el carácter efímero del discurso oral dificulta a los participantes para seguir una línea de razonamiento que les permita tener la certeza de que ha habido progresos y entender en qué ha consistido esa progresión. En sus propias palabras: “la capacidad para recordar las palabras exactas pronunciadas es muy limitada; por ello, y sin la ayuda de una transcripción de lo que se ha dicho, resulta difícil un trabajo sistemático para la mejora de la producción y la comprensión de lo que comporta” (pág. 115).

Prabhu (1987) no incluyó el trabajo en grupos en la metodología del Proyecto de Lengua Comunicativa -*Communicational Language Project*-, un proyecto de enseñanza por tareas que tuvo lugar en escuelas secundarias del sur de la India, argumentando que en el trabajo grupal la posibilidad de que los estudiantes estuvieran expuestos a los “buenos modelos” de inglés necesarios para fomentar el desarrollo de la interlengua era mucho menor que si las actividades previas a la tarea eran realizadas con el profesor:

Como las diferencias entre los sistemas internos de los distintos aprendientes son mucho menores que las que existen entre los sistemas internos de los aprendientes como grupo y el del docente, la interacción mantenida entre aprendientes aportará probablemente menos ocasiones para la revisión sistemática (pág. 81)

Según esta opinión, la interacción entre estudiantes puede dar lugar a un uso pidginizado de la L2 y a la consiguiente fosilización de la interlengua. Prabhu añade igualmente un argumento afectivo en contra del trabajo en grupo: en contra de la idea de Jacob de que el trabajo en grupo puede reducir la ansiedad, Prabhu sostiene que para algunos estudiantes resulta más humillante cometer errores frente a sus compañeros que ante el profesor. Quizá éste sea un aspecto en el que existen diferencias culturales acusadas.

Existe otra razón por la que el trabajo en grupo o en parejas puede resultar menos eficaz para el aprendizaje de lo que a menudo se ha reivindicado: la importancia de la atención a lo formal por parte de los estudiantes durante el desarrollo de una actividad, algo ya señalado con anterioridad. Se ha podido detectar que este tipo de atención ocurre con regularidad cuando son los docentes y los estudiantes quienes llevan a cabo la actividad, pero ¿ocurre esta captación en una interacción entre estudiantes? No hay demasiados estudios que hayan abordado este asunto. Sin embargo, el trabajo de Williams (2001) apunta que el trabajo en grupos podría no contribuir a que los estudiantes presten atención a lo formal; en su trabajo pone de manifiesto que los aprendientes de los niveles inicial e intermedio raramente prestaban atención a lo formal cuando participaban en tareas comunicativas y, cuando lo hacían, era porque el profesor estaba presente. Los aprendientes de nivel avanzado, en cambio, se ocupaban de lo formal con mayor frecuencia. Los aspectos formales a los que los aprendientes prestaban mayor atención –con independencia de su nivel- fueron los léxicos; en muy pocas ocasiones se centraron en problemas gramaticales o fonológicos. Con todo, las actividades analizadas por William fueron siempre de carácter oral. En opinión de Swain y Lapkin (2001), el trabajo en grupos genera una mayor atención a lo formal cuando existe una preactividad que concentra la atención de los aprendientes en lo formal y cuando el producto final es escrito.

¿Cómo podemos conciliar los beneficios potenciales del trabajo en grupo con sus posibles inconvenientes? La respuesta reside posiblemente en hasta qué punto el trabajo en grupo da lugar a aprendizaje cooperativo mediante diálogo colaborativo. La interacción social entre estudiantes no garantiza por sí sola ni el resultado de la tarea ni tampoco las condiciones que fomentan el aprendizaje de una lengua. No basta con agrupar a los estudiantes para completar una tarea: lo que importa es la calidad de la interacción, es decir, si capacita a los estudiantes para acometer eficazmente la actividad y para apoyarse entre sí en el aprendizaje. En este sentido, uno de los aspectos clave para usar el trabajo en grupo o en parejas consiste en asegurar que los estudiantes son capaces de trabajar juntos de modo eficiente: algunos de los estudios acometidos desde la perspectiva teórica sociocultural proporcionan datos importantes sobre cómo conseguirlo.

Storch (2001) certifica la importancia de las actividades colaborativas en grupos de trabajo para alcanzar los resultados deseados. Sus investigaciones se fundaron en las interacciones entre iguales en una tarea de grupo que requería que los aprendientes escribieran un texto en parejas. Este estudio mostró que los estudiantes no siempre trabajaron cooperativamente, pero cuando lo hicieron el rendimiento obtenido fue mejor. Como resultado, Storch identificó las siguientes características de la interacción colaborativa:

1. Predominio de los pronombres de primera persona del plural
2. Escasez –o ausencia- de instrucciones
3. Texto co-elaborado (con adiciones o extensiones a las aportaciones del compañero o compañera)
4. Muestras de lengua cuyo origen es una petición
5. Frecuente incorporación de respuestas interactivas
6. Muestras de andamiaje

Storch concluye recordando que la actitud de los estudiantes hacia el trabajo de grupo es de vital importancia.

Wells (1999) parte de la noción de “discurso progresivo” formulada por Bereiter (1994) y la desarrolla para describir los requisitos que dan lugar a la construcción de conocimiento colaborativo. Sobre este particular, destaca las responsabilidades que los participantes han de asumir para lograr ese tipo de discurso:

1. Trabajar hacia un entendimiento compartido satisfactorio para todos
2. Formular preguntas y propuestas de modo que se pueda disponer de evidencia relacionada con ellas
3. Expandir el núcleo de propuestas colectivamente válidas
4. Permitir que cualquier opinión sea objeto de crítica si ello hace posible el avance del discurso
5. Trabajar cooperativamente para mejorar un objeto de conocimiento (Wells, 1999, págs. 112-113)

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural de la mente, la actividad de “llegar a saber” mediante una conversación depende primordialmente de si los participantes son capaces de usar las producciones de los demás como objetos susceptibles de ser expandidos, cuestionados o rechazados. Como hemos visto, este fin se puede alcanzar más fácilmente si el “objeto de conocimiento” exigido a los estudiantes no es un producto oral sino escrito. Cuando elaboran un texto escrito, los estudiantes son capaces de concebirlo como un “objeto mejorable” y, significativamente, disponer de tiempo y espacio para considerar la lengua misma como un objeto y, de ese modo, alcanzar la atención a lo formal, vital para la adquisición. En las tareas en las que tienen cabida este tipo de “objetos mejorables”, se intensifica la calidad de la interacción, con un mayor número de producciones gramaticalizadas constatable, como ilustró Swain en un estudio basado en producciones en torno a actividades dictoglosicas³ (véase, por ejemplo, Swain, 2000; Swain / Lapkin, 2001). Así pues, podemos de nuevo comprobar que la medida en la que los estudiantes alcanzan una colaboración eficaz depende tanto del tipo de tarea como de sus propios esfuerzos.

Existen, empero, ciertos aspectos de orden práctico que los docentes pueden tener en cuenta para propiciar la cooperación de los estudiantes en el trabajo de grupos o en pareja, si bien no hay apenas investigaciones que se ocupen estrictamente de este asunto. Entre esos aspectos se incluyen:

1. *La disposición de los estudiantes hacia la tarea*

Para que el trabajo en grupo resulte eficaz, los estudiantes han de estar convencidos de que la tarea es relevante, y no sólo una simple oportunidad de “diversión”, tal como Foster (1998) apunta que fue el caso objeto de su investigación (véase el capítulo 6). Los estudiantes, por consiguiente, han de mostrar seriedad y dedicación respecto a la obtención de los mejores resultados posibles para la tarea.

2. *Responsabilidad individual*

Cada estudiante ha de hacerse responsable de su propia contribución para completar la actividad, algo que se puede llevar a cabo asignando a cada miembro del grupo el desempeño de un papel concreto (Jacobs, 1998) o también pidiendo a cada estudiante que detalle su aportación personal en el informe posterior a la actividad.

3. *Composición del grupo*

Uno de los aspectos clave es el número de integrantes del grupo y quiénes lo integran. Jacobs recuerda que muchos libros sobre aprendizaje cooperativo recomiendan que los grupos sean de cuatro personas, que a su vez pueden ser divididos posteriormente en parejas. Se considera que los grupos mixtos (en

³ Una tarea de dictoglosia (Wajnryb, 1990) consiste en un texto breve que contiene múltiples ejemplos de una estructura lingüística específica. Debe leerse dos veces a los estudiantes a velocidad normal mientras ellos toman notas. Los estudiantes después trabajan en grupo para reconstruir el texto a partir de sus anotaciones.

términos de etnicidad y niveles) trabajan mejor que los grupos homogéneos, si bien desconocemos estudios que lo hayan demostrado.

4. *Distribución de la información*

Las tareas con vacíos de información unidireccionales en las que participan estudiantes con diferentes niveles de proficiencia comportan una intensificación de la colaboración si el estudiante con el nivel de proficiencia menor se ocupa del intercambio de información (Yule, Powers, & McDonald, 1992).

5. *Disposición espacial de los estudiantes*

Jacobs (1998) propone que los estudiantes se sienten de forma que todos puedan compartir recursos, hablar con facilidad, cara a cara, sin necesidad de alzar la voz y sin ocupar demasiado espacio.

6. *Destrezas colaborativas*

Los docentes pueden ofrecer algún tipo de entrenamiento sobre las estrategias necesarias para generar una colaboración eficaz (por ejemplo, cómo mostrar desacuerdo y cómo negociar significados). El grado en el que los estudiantes son capaces de utilizar estas estrategias en el trabajo en grupo ha de ser supervisado de manera constante.

7. *Permanencia y cohesión del grupo*

El aprendizaje cooperativo exige que los estudiantes dispongan de tiempo para valorar cómo funciona su propio grupo y para hallar formas de trabajo eficaces. Si la composición de los grupos cambia constantemente, los estudiantes no tendrán ocasión para desarrollar esa "autonomía positiva" (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993), que se estima esencial para la cohesión del grupo. La capacidad de trabajar de modo eficaz con otros es un proceso que requiere tiempo.

8. *El papel del docente*

Jacobs (1998) cita un repertorio de posibles papeles del docente: ejemplificar la colaboración, observar y supervisar el trabajo de los estudiantes e intervenir cuando un grupo se halla en dificultades manifiestas. El profesor puede también participar como un integrante de la tarea, sentándose con los estudiantes durante el desarrollo de la misma, aunque el problema en este caso es que a muchos estudiantes les cuesta reaccionar ante el docente como si fuera un miembro del grupo, pues lo siguen considerando el profesor.

En síntesis, el trabajo de grupo, aunque importante para la adquisición de la lengua, no es esencial y trae consigo algunos inconvenientes notables. Sin embargo, se han apuntado diversos y consistentes razonamientos teóricos para apoyar la afirmación de que la implicación de los estudiantes en el "discurso progresivo" que surge de los intentos colaborativos promoverá la adquisición. Sin embargo, alcanzar este tipo de discurso es un desafío que depende, por una parte, de la elección de la tarea y, por otra, de garantizar las condiciones que hacen posible la cooperación.

DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y ENSEÑANZA

Aunque la adquisición de una L2 implica sin duda procesos psicolingüísticos de tipo general, las variaciones en ella existentes son también muy notables, en especial las referidas al grado de aprendizaje y al nivel último de proficiencia alcanzado. En las secciones anteriores hemos prestado atención a las propiedades universales de la enseñanza en el aula; en esta sección consideraremos las diferencias individuales de los aprendientes. Examinaremos en primer lugar las investigaciones referidas a dos factores que han sido identificados como capaces de afectar al aprendizaje: la aptitud lingüística y la motivación. A continuación nos ocuparemos de los trabajos que han abordado la interacción entre enseñanza y los aspectos relacionados con las diferencias individuales.

Las investigaciones sobre las diferencias individuales cuentan ya con una larga trayectoria. Horwitz (2000), en su revisión de lo publicado sobre este asunto en *The Modern Language Journal* desde la década de los 20 hasta finales de los 70, documenta cómo ha evolucionado el interés en las diferencias

individuales de los aprendientes a lo largo del tiempo. Esta investigadora subraya un significativo cambio en los modos de referirse a las diferencias individuales:

Los términos bueno y malo, inteligente y torpe, motivado y desmotivado han dejado paso a una mirada de nuevos términos como integradora e instrumentalmente motivado, angustiado y relajado, analítico y global, auditivo y visual. (pág. 532)

Así, mientras los antiguos aprendientes eran considerados en términos absolutos, como dotados de una capacidad para el aprendizaje de la lengua o desprovistos de ella de un modo innato, las investigaciones más recientes los califican en términos más relativos, como poseedores de distintos tipos de habilidades y predisposiciones que influyen en el aprendizaje de una manera compleja.

Con el paso del tiempo este cambio de perspectiva refleja una evolución en el papel que las investigaciones sobre diferencias individuales desempeñan en la Lingüística Aplicada. En períodos anteriores, la preocupación principal era ofrecer criterios para seleccionar los estudiantes que debían ser elegidos para aprender una lengua extranjera y, con ese fin, el objetivo primordial de esas investigaciones era *predecir* qué aprendientes tendrían éxito. Todo ello condujo finalmente al desarrollo de test de aptitud lingüística, como el denominado *Modern Language Aptitude Battery* (Carroll & Sapon, 1959). No obstante, las investigaciones más recientes se han encaminado a *explicar* por qué algunos aprendientes tienen más éxito que otros, y han sido consideradas como complementarias a las principales investigaciones sobre adquisición de la L2.

APTITUD LINGÜÍSTICA

La aptitud lingüística es uno de los “dos grandes” factores asociados con las diferencias individuales (el otro es la motivación). Las investigaciones basadas en test –como el *Modern Language Aptitude Test*, MLAT- han puesto de manifiesto relaciones estrechas con el rendimiento lingüístico, del orden de 0,40 o más (véanse Carroll, 1990 y Skehan, 1989 para un análisis de las investigaciones anteriores). Por ejemplo, en un estudio reciente, Sparks, Ganschow y Patton (1995) establecieron que la aptitud lingüística determinada por el MLAT constituía uno de los dos elementos esenciales para predecir las calificaciones logradas por aprendientes escolares de una lengua extranjera; el otro eran las calificaciones en la lengua nativa (inglés).

En un trabajo previo, Carroll identificó cuatro aspectos de la aptitud lingüística:

1. Habilidad para la codificación fonética (la habilidad para codificar sonidos extranjeros de un modo que puedan ser recordados con posterioridad)
2. Sensibilidad gramatical (la habilidad para reconocer las funciones gramaticales de las palabras en las frases)
3. Habilidad para un aprendizaje inductivo (la habilidad para identificar patrones de correspondencia y relaciones entre forma y significado)
4. Habilidad para un aprendizaje memorístico (la habilidad para construir y recordar asociaciones entre estímulos)

Aunque este modelo de aptitud lingüística fue concebido en una época en la que el enfoque de enseñanza prevaleciente era de naturaleza audiolingual, debemos reconocer que ha aguantado el paso del tiempo bastante bien: el MLAT (o pruebas basadas en modelos de aptitud lingüística muy similares) continúa siendo el instrumento preferido en las investigaciones actuales. Sin embargo, Skehan (2002) se ha preguntado recientemente cómo un modelo de adquisición de una L2 puede ser usado para identificar elementos adicionales de la aptitud, en particular la habilidad para prestar atención a los aspectos formales del *input* y para acceder al material lingüístico a partir de la memoria.

Diversos estudios han mostrado que las calificaciones referidas a la aptitud guardan relación con instrumentos de medición formal -tipo test- de la proficiencia de una L2 y también con otros de carácter más informal basados en actividades comunicativas. Horwitz (1987), por ejemplo, estableció que las calificaciones del MLAT se correspondían de modo significativo con las de las pruebas que valoraban aspectos concretos de gramática y con las de producciones orales relativamente espontáneas. Varios estudios experimentales recientes han examinado la relación entre la aptitud lingüística y el aprendizaje implícito / explícito. En ellos, el aprendizaje implícito fue puesto en práctica como una exposición a ciertas frases que ejemplificaban una estructura determinada con la instrucción de memorizarlas, mientras que aprendizaje explícito implicaba pedir a los aprendientes que buscaran activamente la regla o, en algunos casos, que procesaran las frases después de haber recibido una explicación de la regla. Robinson (1997) concluyó que la aptitud lingüística guardaba relación con ambos tipos de aprendizaje⁴.

No obstante, es igualmente posible que distintos aspectos de la aptitud lingüística intervengan en el aprendizaje formal y en el informal. Por ejemplo, si -como apuntan Grigorenko, Sternberg y Ehrman (2000)-, la inteligencia es un factor del aprendizaje explícito, podríamos esperar que la cuantificación de la habilidad para el análisis lingüístico desempeñe en ese caso un papel relevante, mientras que las capacidades para la codificación fonética y la memoria podrían ocupar un papel de mayor importancia en el aprendizaje informal.

Robinson (2002) aboga por una investigación que analice sistemáticamente la interacción entre las exigencias de la tarea, la aptitud lingüística y el aprendizaje de la lengua. Y apunta que “el procesamiento de información requiere de tareas basadas -de un modo diferencial- en habilidades cognitivas” (pág. 386) y que necesitamos conocer cómo todo ello incide en los resultados de aprendizaje. A pesar de ello, y sorprendentemente, son pocos los estudios dedicados a la aptitud lingüística en relación con actividades educativas concretas en vez de con el rendimiento general. Nagata, Aline y Ellis (1999) examinaron la producción de los aprendientes en tareas de vacío de información unidireccionales que incluían comprensión auditiva y completar instrucciones que contenían nuevas palabras en la L2 (una tarea orientada a la adquisición ocasional). En sus conclusiones señalaron ciertas correlaciones -significativas desde un punto de vista estadístico- entre los datos referidos a la asociación de sonidos y símbolos, la sensibilidad gramatical y semántica y la memoria para las palabras por una parte, y la comprensión de las instrucciones por otra. En contraste, sólo la memoria para las palabras fue relacionada de manera sistemática al medir la adquisición de nuevo vocabulario tras la realización de un test. El estudio sugiere que diferentes aspectos de aptitud lingüística podrían estar implicados en distintos tipos de procesamiento de la lengua.

Se han propuesto nuevos modelos de aptitud lingüística. Skehan (1998) afirma que el modelo de cuatro partes originalmente formulado por Carroll puede ser reducido a tres, agrupando la sensibilidad gramatical y la habilidad para el aprendizaje inductivo de la lengua en un único apartado: “habilidad para el análisis lingüístico”. Skehan sostiene que esas tres aptitudes actúan de un modo diferente en el curso del aprendizaje de lenguas por parte de adultos. La habilidad para el análisis lingüístico, vinculada estrechamente con la inteligencia en general, interviene por completo, mientras que la habilidad para la codificación fonética desempeña un papel determinante sólo en los estadios iniciales. La habilidad memorística participa en todos los estadios, aunque en el caso de aprendientes excepcionales se potencia dejándoles que obtengan un nivel de proficiencia más o menos próximo al de un nativo. En una publicación posterior, Skehan (2002) apunta la necesidad de vincular los diferentes componentes de la aptitud con cuatro grandes estadios de la adquisición de una lengua: captación -*noticing*- (codificación fonética y memoria de trabajo), esquematización -*patterning*- (habilidad para el análisis

⁴ Podría argumentarse, sin embargo, que la condición para el aprendizaje implícito expuesta en los estudios de Robinson (y otros) no corresponde con el tipo de aprendizaje implícito que se puede hallar en un entorno natural. La condición “incidental” señalada en el estudio de Robinson (1997), donde se enseña a los aprendientes sólo a tratar de entender las oraciones a las que fueron expuestos, se acerca más quizás a una situación de aprendizaje natural. Es interesante destacar que las correspondencias entre la prueba de aptitud MLAT (*Modern Languages Aptitude Test*) y el aprendizaje que se produce en esas circunstancias fueron inferiores y nada significativas desde el punto de vista estadístico.

lingüístico), *control* –*controlling*- (procesos de recuperación de la memoria) y lexicalización –*lexicalising*- (habilidades memorísticas).

Por último, Sternberg (2002) propone que la teoría de la “inteligencia exitosa” –*successful intelligence*- que ha desarrollado a partir de investigaciones con estudiantes hablantes nativos puede ser de aplicación en el aprendizaje de una L2. Esta teoría distingue entre tres tipos de aptitud: inteligencia analítica (la habilidad para analizar, comparar y evaluar), inteligencia creativa (la habilidad para resolver problemas con soluciones nuevas) e inteligencia práctica (la habilidad para adaptarse, para acomodarse y para seleccionar marcos adecuados a las habilidades propias). Sternberg mantiene que los test se han centrado por lo general en lo analítico y, en menor medida, en la inteligencia creativa, principalmente porque esos han sido los puntos de interés de los métodos de aprendizaje.

MOTIVACIÓN

El papel desempeñado por la motivación en los distintos grados de rendimiento de los aprendientes es sólo ligeramente menor que el de la aptitud lingüística. No es extraño que los docentes reconozcan la importancia de la motivación, tanto la que impulsa a los estudiantes a asistir a una clase de idiomas (motivación extrínseca) como la generada en el aula a partir de la selección de las actividades de enseñanza (motivación intrínseca). Del mismo modo, la motivación ha despertado un creciente interés entre los investigadores, que se manifiesta en un progresivo aumento de los modelos teóricos sobre motivación en la L2 y en los consiguientes estudios al respecto.

Los estudios más rigurosos sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas se iniciaron con los trabajos de Lambert y Gardner sobre la psicología social del aprendizaje de lenguas en el contexto bilingüe canadiense. La teoría que desarrollaron y las investigaciones generadas son descritas por Gardner (1985). Para la comprensión de la perspectiva socio-psicológica, resulta fundamental la distinción entre “orientación” y “motivación”. La “orientación” alude a la amplia diversidad de objetivos que tienen los aprendientes para aprender una lengua. Entre ellos se delimitan dos grandes grupos: una “orientación integradora”, que tiene que ver con el deseo por desarrollar una comprensión de la cultura de la lengua meta (y presumiblemente de llegar a integrarse en ella) y una “orientación instrumental”, que consiste en la percepción de la necesidad de aprender la lengua meta por alguna razón funcional (conseguir un empleo, por ejemplo). La “motivación” fue definida esencialmente como “intensidad de la motivación” (es decir, el esfuerzo que los aprendientes están dispuestos a hacer para aprender una lengua y su persistencia en él). Así, los aprendientes podrían mostrar orientaciones propias pero estarían fuerte y ricamente motivados para alcanzar sus objetivos. Los primeros trabajos de Lambert y Gardner en Canadá sugerían que la motivación integradora guardaba muy estrecha relación con las mediciones del rendimiento en la L2, aunque algunas investigaciones posteriores han demostrado que en ciertos contextos de enseñanza (Filipinas o India, por ejemplo) la motivación instrumental era más importante. En sus trabajos siguientes Gardner reconoce que ambos tipos de motivación son importantes y que pueden coexistir en el mismo grupo de aprendientes. Otros estudios posteriores (Belmachi & Hummel, 1998) han establecido que las orientaciones de los aprendientes son diversas, en función del contexto situacional y temporal, y también dinámicas. En este sentido, lo que podría ser importante no son las orientaciones individuales de los aprendientes sino hasta qué punto cada aprendiente está preparado para proseguir con el objetivo de aprendizaje (la intensidad y perseverancia de su motivación).

Durante la década de los 90, la perspectiva socio-psicológica de la motivación fue cuestionada por diversas razones. En primer lugar, se adujo su incapacidad para reconocer la dimensión resultante de la motivación. Gardner entendía la motivación como causativa (es decir, conducía al rendimiento en la L2), pero ciertos estudios indicaron que, para algunos aprendientes, la motivación era fruto del éxito en el aprendizaje. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, se consideró que presentaba la motivación de una forma demasiado estática y no reconocía el carácter dinámico de la misma, modificada en todo momento como resultado de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y, sin duda, por un innumerable repertorio de factores estrictamente personales. En tercer lugar, y con criterios pedagógicos, se argumentó que la perspectiva socio-psicológica era excesivamente determinista –se consideraba que la motivación era algo que los aprendientes aportaban a la tarea de aprendizaje de la

L2 y determinaba su éxito-, un planteamiento en el que no tenía cabida la posibilidad de que los aprendientes pudieran desarrollar un interés intrínseco en sus intentos de aprender. Por todas estas razones, se consideró que la teoría carecía de relevancia didáctica (Crookes & Schmidt, 1991).

En relación con los desarrollos recientes sobre las teorías de la motivación en una L2, se han formulado dos teorías particularmente interesantes. La primera supone un intento por construir una teoría que reconozca el carácter dinámico y multidimensional de la motivación. El modelo de procesamiento de la motivación para el aprendizaje de una L2 en el aula propuesto por Dörnyei (2001) distingue entre tres conceptos: un “estadio de pre-acción”, que comporta “motivación en la selección” y se relaciona estrechamente con la idea de orientación; un “estadio activo”, que implica “motivación para la ejecución”, en este caso asociada con el esfuerzo que el aprendiente está dispuesto a invertir para alcanzar el objetivo general y muy influenciada por la calidad de la experiencia de aprendizaje; y un “estadio de post-acción”, que implica “retrospección de la motivación”, donde a partir de la experiencia del aprendizaje el aprendiente forma representaciones que influyen sobre su grado de preparación para continuar. Este modelo es capaz de explicar cómo la motivación va cambiando con el tiempo y, en este sentido, se muestra superior a los modelos estáticos de motivación que dominaban las investigaciones anteriores.

El segundo desarrollo tiene que ver con la importante distinción entre motivación extrínseca y motivación intrínseca. Noels, Pelletier, Clement y Vallerand (2000) ofrecen un detallado modelo para ambos tipos de motivación. En él definen las conductas motivadas extrínsecamente como “aquellas acciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo instrumental” (pág. 61), mientras que la motivación intrínseca se describe como “la motivación para participar en una actividad por la capacidad de disfrute y satisfacción que supone” (pág. 61). Por su parte, Noels et al. aluden también a la “amotivación” –*amotivation*- (la falta de motivación para aprender). Un estudio analítico de factores fundado en las respuestas a un cuestionario completado por aprendientes anglófonos de francés como L2 en Canadá confirmó sobradamente este modelo de motivación y distinguió con claridad entre motivación extrínseca e intrínseca. Como se esperaba, la “amotivación” aparecía relacionada de manera negativa con las mediciones de competencia captada y la intención de seguir estudiando. Resultaba especialmente interesante que las mediciones de la motivación intrínseca estuvieran relacionadas de manera más estrecha con las mediciones normativas del aprendizaje que con las mediciones de la motivación extrínseca. Noels et al. interpretan los resultados en términos de una teoría de la autodeterminación, y explican que cuanto más resuelta sea la motivación de un aprendiente mayor será su rendimiento.

La mayoría de estudios ha analizado la relación entre la motivación y las mediciones del rendimiento (como las notas de curso) o la proficiencia lingüística, pero son pocos los que han abordado la motivación en relación con actividades de aprendizaje concretas. Una excepción es el trabajo de Kormos y Dörnyei (2000), que investigaron la motivación vinculada a la producción oral en una tarea argumentativa. En sus conclusiones, estos autores establecen la significativa correlación entre la predisposición para comunicar de los estudiantes, sus actitudes generales hacia el curso y sus actitudes hacia la tarea concreta, por una parte, y la cantidad de habla emitida, por otra. No obstante, al dividir a los estudiantes entre quienes mostraban una buena actitud y quienes manifestaban una mala actitud hacia la tarea, descubrieron que la predisposición para la comunicación sólo guardaba relación con la medición de la producción para los estudiantes con buena actitud. El estudio sugiere que las investigaciones basadas en tareas deben contemplar los factores relativos a las diferencias individuales.

LA INTERACCIÓN ENTRE ENSEÑANZA Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES

La idea fundamental que subyace en estas investigaciones sobre lo que se ha llegado a conocer como tratamiento interactivo de la aptitud –*Aptitude-Treatment Interaction*- (Cronbach & Snow, 1977) es que, para maximizar su eficacia, la enseñanza ha de ser puesta en relación con los modos de aprender de los estudiantes. Esta conexión se puede llevar a cabo de dos maneras: 1) haciendo que la enseñanza se acomode al aprendiente y 2) ayudando al aprendiente a adaptarse a la enseñanza.

Los modelos de aptitud lingüística presentados permiten diversas posibilidades para vincular la enseñanza con las habilidades de los aprendientes. El estudio de Wesche (1981) constituye un buen ejemplo del tipo de investigación disponible al respecto. Wesche se sirvió de test de aptitud lingüística para identificar dos clases de estudiantes: el tipo A obtuvo una puntuación general alta en los test mientras que el tipo B mostró un nivel alto en la habilidad analítica pero presentó problemas en la codificación fonética. De acuerdo con ello, Wesche asoció a los estudiantes del tipo A con un enfoque audiovisual inductivo y a los de tipo B con un enfoque analítico deductivo. Al final de curso no hubo diferencias significativas entre ambos tipos de estudiantes. En un trabajo de seguimiento, Wesche proporcionó enseñanza tanto adaptada como complementaria a los dos grupos de estudiantes mediante un diseño estándar de tratamiento interactivo de la aptitud: los estudiantes en condiciones de enseñanza adaptada demostraron mayor rendimiento que los que estaban en condiciones de enseñanza complementaria. Este trabajo corrobora la opinión de Sternberg (2002) de que la enseñanza debe ajustarse al tipo particular de habilidad en el que el aprendiente se muestra seguro. Sobre este punto Sternberg añade que para la mayor parte de los aprendientes ese tipo es la "habilidad práctica" y no la "habilidad analítica", y subraya que es precisamente ese tipo de habilidad el que es denostado por examinadores y docentes.

Aunque es difícil apreciar cómo los docentes podrían intentar vincular su enseñanza con las orientaciones de motivación de sus estudiantes, resulta mucho más fácil imaginarlos como inductores de su motivación para la ejecución al proporcionar las condiciones que fomentan la motivación intrínseca. Pero, ¿cómo pueden lograrlo exactamente? Uno de los avances más prometedores en los estudios recientes sobre motivación desde perspectivas prácticas es la atención prestada al modo en que los docentes pueden motivar a sus estudiantes. Partiendo de estas investigaciones (y llegando aun más allá en su sentido común), Dörnyei (2001) propone treinta y cinco estrategias para el aula de idiomas. Estas estrategias se reparten entre las que promueven las condiciones de motivación básicas (por ejemplo, "la creación de un atmósfera agradable y de colaboración en el aula"), las que generan motivación inicial ("como puede ser el incremento de las expectativas de éxito de los estudiantes ante una actividad en particular o el aprendizaje en general"), las que procuran una motivación perdurable y consistente ("conseguir que el aprendizaje resulte estimulante y agradable para los aprendientes involucrándolos como participantes activos en la tareas", por ejemplo) y las que animan a una autoevaluación positiva (por ejemplo, "ofreciendo recompensas de carácter motivador"). Dörnyei señala que aunque la eficacia de muchas de esas estrategias no está demostrada, "no hay duda de que la motivación del estudiante se puede incrementar de manera consciente utilizando técnicas creativas" (pág. 144).

Los intentos por ayudar a los aprendientes a adaptarse al tipo de enseñanza que se les ofrece requieren una preparación (o, para usar el término preferido, un desarrollo del aprendiente). La preparación ha incidido en identificar las estrategias de aprendizaje que con mayores posibilidades producen un aprendizaje con éxito. Los estudios sobre el "buen aprendiente de lenguas" (entre ellos, Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco, 1978; Reiss 1985) han señalado que existen cinco aspectos primordiales en el éxito del aprendizaje de una lengua: 1) un interés por lo formal, 2) un interés por la comunicación (práctica funcional), 3) un enfoque activo de la tarea, 4) una conciencia del aprendizaje como proceso y 5) una capacidad para usar las estrategias de un modo flexible, en consonancia con las exigencias de la enseñanza. La intervención pedagógica se encamina a preparar a los aprendientes para el uso de estrategias concretas asociadas a esos cinco aspectos. ¿Hasta qué punto tiene éxito esa preparación? De la revisión que Chamot (2001) lleva a cabo sobre las investigaciones realizadas se concluye que los resultados no son compactos y tienden a mostrar que el uso de estrategias depende de factores contextuales y es necesariamente relativo. Así, aunque se apoya la enseñanza del uso de ciertas estrategias—como el método de la palabra clave para el aprendizaje de vocabulario—, hay también datos que sugieren que los aprendientes se resistirán a usar esas estrategias si estiman que las existentes son válidas. Además, podría haber limitaciones a la habilidad de los estudiantes para aprender nuevas estrategias. En general, los aprendientes con mayor competencia hacen un mayor uso de las estrategias que los menos competentes. Este hecho es a menudo interpretado como un indicador del papel que las estrategias de aprendizaje desempeñan en la competencia avanzada. Sin embargo, existe una opinión alternativa que asegura que es la proficiencia de los aprendientes la que dicta las estrategias que son

capaces de usar. Halbach (2000), en un estudio cualitativo basado en diarios de aprendientes, estableció que eran los mejores estudiantes quienes se beneficiaban de la preparación sobre estrategias, lo que le llevó a preguntarse sobre el valor de esa preparación para los estudiantes más flojos.

La idea general de que el efecto de la enseñanza en el aprendizaje de una lengua está condicionado por las diferencias individuales de los aprendientes, relacionadas con factores como la aptitud lingüística y la motivación, tiene mucho peso, y de ella se ha hecho eco la mayor parte de los docentes, Sin embargo, es posible afirmar que hasta la fecha las investigaciones no han sido capaces de demostrar cómo puede lograrse todo ello en la práctica.

SECCIÓN C: PRINCIPIOS GENERALES PARA EL ÉXITO DE LA ENSEÑANZA

En las secciones anteriores examinamos una serie de investigaciones que han explorado la enseñanza en relación con la adquisición de una L2. Analizamos las teorías de aprendizaje que subyacen a los tres enfoques principales en la enseñanza de lenguas y revisamos estudios que han tratado cómo la enseñanza puede crear los tipos de condiciones necesarias para un aprendizaje con éxito en el aula. Nos hemos aproximado a estudios que han investigado el aprendizaje en el aula desde la perspectiva de las teorías de adquisición generales y universalistas y han estudiado las diferentes formas en las que los aprendientes se acercan al aprendizaje y cómo la enseñanza puede armonizar esas diferencias. También hemos destacado (y volvemos a hacerlo ahora) que esos estudios no proporcionan una concepción definitiva de cómo asegurar que el aprendizaje de lenguas en un contexto de aula tenga éxito. Sin embargo, creemos que proporcionan diversas generalizaciones que pueden constituir una base amplia para una "práctica basada en evidencias" (para un conjunto alternativo de generalizaciones, véase Lightbown, 1985 y 2000). En esta sección intentaremos enunciar esas generalizaciones como una serie de diez principios generales, como una guía para una práctica de enseñanza efectiva.

PRINCIPIO 1: ES NECESARIO QUE LA ENSEÑANZA GARANTICE QUE LOS APRENDIENTES DESARROLLAN UN REPERTORIO RICO EN EXPRESIONES FIJAS Y UNA COMPETENCIA BASADA EN REGLAS

La proficiencia en una L2 requiere que los aprendientes adquieran un rico repertorio de expresiones fijas, que proporcionan fluidez, y una competencia basada en reglas consistente en un conocimiento de reglas gramaticales específicas, que aportan complejidad y precisión (Skehan, 1998). Hoy es ampliamente aceptado que las expresiones fijas son de gran importancia en el uso de la lengua. Se ha demostrado que los hablantes nativos emplean un número de expresiones fijas mucho mayor que los aprendientes de nivel avanzado de una L2 (Foster, 2001). Las expresiones hechas también pueden servir como base para el posterior desarrollo de una competencia basada en reglas. N. Ellis (1996), por ejemplo, ha sugerido que los aprendientes llegan a la gramática por la interiorización primero, y después por el análisis, de las secuencias fijas. Los estudios de aula realizados por Ellis (1984a) y Myles et al. (1998, 1999), mencionados con anterioridad, demuestran que los aprendientes interiorizan a menudo lo aprendido de memoria como segmentos, que desmenuzan con posterioridad para analizarlos.

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas se ha orientado hacia el desarrollo de una competencia basada en reglas (es decir, el conocimiento de unas reglas gramaticales específicas) mediante la enseñanza sistemática de estructuras preseleccionadas. Ello guarda relación con el enfoque centrado en las formas citado arriba. Aunque tal enfoque cuenta con el respaldo de los estudios realizados sobre la intervención directa en el desarrollo de la interlengua (véase la sección anterior), diseñadores de currícula y profesores deben ser conscientes de que este tipo de enseñanza puede resultar tanto en que los estudiantes aprendan estructuras de memoria como en que interioricen reglas abstractas. Esto no debe entenderse como un fracaso de la enseñanza, pues los modelos como tales tienen claramente un valor para el aprendiente. Se trata más bien de reconocer lo que se puede lograr de manera realista mediante un enfoque centrado en las formas, sobre todo con jóvenes aprendientes de nivel inicial.

Si los segmentos fijos desempeñan un papel destacado en la adquisición temprana de una lengua, puede ser provechoso centrarse en ellos al principio, dejando la enseñanza de la gramática para más tarde, como propone Ellis (2002b). Un enfoque nociofuncional es perfectamente apropiado para la enseñanza de modelos prefabricados y rutinas y puede proporcionar una base ideal para la intervención

directa en las etapas iniciales. Sin embargo, un programa de lengua completo debe garantizar el desarrollo de expresiones fijas y de un conocimiento basado en reglas.

PRINCIPIO 2: ES NECESARIO QUE LA ENSEÑANZA GARANTICE QUE LOS APRENDIENTES CONCENTRAN SU ATENCIÓN EN EL SIGNIFICADO

El término “atención al significado” es algo ambiguo. Debemos distinguir dos sentidos diferentes del término. El primero se refiere a la idea de significado semántico (es decir, los significados de ítems léxicos o estructuras gramaticales específicas). Este tipo de significado es tratado en el enfoque oral-situacional y en el enfoque nociofuncional. El segundo sentido de atención al significado se relaciona con el significado pragmático (es decir, los significados altamente contextualizados que surgen en los actos de comunicación). Para que los estudiantes tengan oportunidades de prestar atención al significado pragmático es necesario un enfoque por tareas (o al menos apoyado en tareas) de la enseñanza de lenguas. Aunque sin duda es importante que la enseñanza proporcione oportunidades para que los aprendientes se concentren en los dos tipos de significados, se puede sostener que el significado pragmático es el crucial para el aprendizaje de una lengua.

Existe una diferencia significativa en los enfoques de enseñanza necesarios para que los aprendientes puedan atender al significado semántico y al significado pragmático. En el caso del significado semántico, el profesor y los estudiantes pueden tratar la lengua como objeto y actuar como pedagogos y aprendientes. Pero en el caso del significado pragmático, deben considerar la L2 como un instrumento de comunicación y actuar como comunicadores. A efectos prácticos, ello supone dos orientaciones totalmente diferentes de la enseñanza y el aprendizaje.

La oportunidad de concentrarse en el significado pragmático es importante por diversas razones:

1. De acuerdo con muchos teóricos (entre ellos, Prabhu, 1987; Long, 1996), sólo cuando los aprendientes participan en la descodificación y codificación de mensajes en un contexto de actos de comunicación reales se crean las condiciones para que se produzca la adquisición.
2. Para desarrollar una verdadera fluidez en la L2, los aprendientes deben contar con oportunidades que les permitan crear significado pragmático (DeKeyser, 1998).
3. Es intrínsecamente motivador involucrar a los aprendientes en actividades cuyo objetivo central sea la creación de significado pragmático.

Los teóricos argumentan que es necesario atender al significado pragmático no sólo porque ven en ello una forma de activar los recursos lingüísticos desarrollados por otros medios, sino también porque consideran que es la manera principal de crear los propios recursos lingüísticos. Ésta es la postura teórica subyacente en numerosos programas de inmersión lingüística de gran éxito en todo el mundo (véase Johnson & Swain, 1997). Sin embargo, al abogar por este principio, no queremos sugerir que la enseñanza deba orientarse -de manera exclusiva- a proporcionar a los aprendientes oportunidades para la creación de significado pragmático, sino más bien señalar que la enseñanza, para ser eficaz, debe incluir tales oportunidades, y lo ideal es que las mismas predominen en todo el currículo.

PRINCIPIO 3: ES NECESARIO QUE LA ENSEÑANZA GARANTICE QUE LOS APRENDIENTES CONCENTRAN SU ATENCIÓN TAMBIÉN EN LO FORMAL

Las secciones anteriores han demostrado que la adquisición también requiere que los aprendientes presten atención a lo formal. Así, según algunas teorías sobre la adquisición de una L2, esa atención es

necesaria para que se produzca la adquisición. Schmidt (1994), por ejemplo, ha argumentado que no existe aprendizaje sin una atención consciente a la forma⁵.

Una vez más, no obstante, el término “atención a lo formal” puede tener más de una interpretación. En primer lugar, podría aludir a una orientación general de la lengua como forma. Schmidt (2001) descarta esta hipótesis de atención global, argumentando que los aprendientes necesitan prestar atención a formas *específicas*. En segundo lugar, podría entenderse que sugiere la necesidad de que los aprendientes sólo atiendan a las representaciones fonéticas o gráficas de las formas lingüísticas. Sin embargo, teóricos como Schmidt y Long insisten en que la atención a lo formal se refiere a las conexiones forma-función (es decir, la correlación entre una forma particular y el/los significado/s que adquiere en la comunicación). En tercer lugar, podría interpretarse que la “atención a lo formal” hace referencia a la consciencia de alguna regla abstracta subyacente. Schmidt, sin embargo, muestra cautela al afirmar que la atención a lo formal alude a la percepción de ítems lingüísticos específicos, tal como ocurre en el *input* al que se expone a los aprendientes, y no a una consciencia de reglas gramaticales.

La enseñanza puede facilitar que se preste atención a lo formal de varios modos:

1. Mediante lecciones gramaticales diseñadas para enseñar características gramaticales específicas a través de un procesamiento del *input* o el *output*. Véase la Tabla 2 para un resumen de las diferentes opciones. El enfoque inductivo de la enseñanza gramatical propicia la percepción de formas preseleccionadas; el enfoque deductivo busca establecer una consciencia de las reglas gramaticales.
2. Por medio de tareas especializadas, esto es, tareas que requieren que los aprendientes comprendan y procesen estructuras gramaticales específicas en el *input* y/o produzcan esas estructuras durante la realización de la tarea.
3. Mediante opciones metodológicas que induzcan a prestar atención a lo formal en el contexto del desarrollo de una tarea. Dos opciones metodológicas que han merecido atención por parte de los investigadores y que han sido tratadas en las secciones anteriores son: a) la provisión de tiempo para las planificaciones en tiempo real y estratégica y b) la retroalimentación de corrección.

La enseñanza puede buscar prestar atención *intensiva* a formas lingüísticas preseleccionadas (como en un enfoque centrado en la forma o en una lección construida en torno a una tarea con un énfasis determinado) o puede ofrecer una atención a la forma que sea extensiva e incidental (como en una lección basada en una tarea sin un énfasis concreto). Existen pros y contras sobre estos dos tipos de enseñanza de la gramática. Algunas estructuras no pueden ser dominadas si no existe la oportunidad de una práctica repetida. Harley (1989), por ejemplo, descubrió que los aprendientes de francés anglófonos -participantes en un programa de inmersión lingüística- no lograban adquirir la diferencia entre los tiempos pretérito e imperfecto después de horas de exposición (y es presumible que de alguna retroalimentación para la corrección también), pero eran capaces de aumentar la precisión en el uso de esos dos tiempos verbales tras una enseñanza intensiva.

Sin embargo, la enseñanza intensiva consume tiempo (en el estudio de Harley la enseñanza de las estructuras seleccionadas ocupó más de seis meses), y por ello el número de estructuras trabajadas podría verse limitado. La enseñanza extensiva de la gramática, por otro lado, permite prestar atención a un gran número de estructuras gramaticales. Además, es probable que muchas de esas estructuras puedan ser trabajadas de manera repetida durante un periodo de tiempo. Y como este tipo de enseñanza supone dar respuesta a los errores que cada aprendiente comete, podemos afirmar que se trata de una enseñanza individualizada que permite al profesor experimentar oportunidades inmediatas para acometer el tipo de análisis contextual que Celce-Murcia (2002) recomienda como base

⁵ La medida en la que es necesario atender a la forma para que se produzca el aprendizaje sigue siendo motivo de controversia. Varios investigadores (por ejemplo: Williams, en prensa) han ofrecido pruebas de que cierto aprendizaje tiene lugar sin consciencia. Schmidt (2001) ha modificado ligeramente su postura y acepta la posibilidad de que exista un registro no consciente de la forma lingüística, limitándose a afirmar que “más atención ocasiona más aprendizaje” (pág. 30).

de la enseñanza de la gramática. No obstante, mediante este tipo de enseñanza no es posible atender a aquellas estructuras que los aprendientes no pretenden usar, es decir, la enseñanza extensiva no puede tratar la evitación. Y tampoco proporciona la práctica profunda que algunas estructuras pueden requerir antes de que puedan ser adquiridas por completo. Podemos, pues, sostener que la concepción de la enseñanza de la gramática debe tener en cuenta ambos enfoques.

PRINCIPIO 4: ES NECESARIO QUE LA ENSEÑANZA SE ORIENTE -DE MODO PREDOMINANTE- AL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO IMPLÍCITO DE LA L2, SIN QUE ELLO SUPONGA DESATENDER EL CONOCIMIENTO EXPLÍCITO

El conocimiento implícito es procedimental, se retiene de manera inconsciente y sólo puede verbalizarse si se hace explícito. Se accede a él con rapidez y facilidad, y por ello puede utilizarse en una comunicación rápida y fluida. Según la mayoría de los investigadores, la competencia en una L2 es esencialmente una cuestión de conocimiento implícito. El conocimiento explícito "es el conocimiento lingüístico -y a menudo anómalo- de las características fonológicas, léxicas, gramaticales, pragmáticas y socio-críticas de una L2, acompañado del metalenguaje necesario para clasificar ese conocimiento" (Ellis, 2004). Se retiene de manera consciente, es aprehensible y verbalizable, y normalmente se accede a él mediante un proceso controlado cuando los aprendientes experimentan algún tipo de dificultad lingüística en el uso de la L2. Es necesario trazar una distinción entre conocimiento explícito entendido como conocimiento analizado y como explicación metalingüística. El primero supone una percepción consciente de cómo funciona una determinada característica estructural mientras que el último consiste en un conocimiento del metalenguaje gramatical y en la capacidad de comprender las explicaciones de las reglas.

Como el conocimiento implícito sirve de base a la capacidad de comunicarse con fluidez y confianza en una L2, este tipo de conocimiento debería ser el objetivo de cualquier programa de enseñanza. ¿Cómo puede, pues, ser desarrollado? Como hemos visto, existen teorías contrapuestas al respecto. Según la teoría del desarrollo de destrezas (DeKeyser, 1998), el conocimiento implícito surge del conocimiento explícito, cuando este último se procesa mediante la práctica. Por el contrario, las teorías emergentistas (Krashen, 1981; N. Ellis, 1998) consideran que el conocimiento implícito se desarrolla de forma natural a partir de la comunicación centrada en el significado, con la asistencia, quizás, de cierta atención a la forma. Independientemente de estas posiciones teóricas, existe acuerdo general en que los aprendientes necesitan la oportunidad de participar en la actividad comunicativa para desarrollar un conocimiento implícito. Por ello, las tareas deben desempeñar un papel central en la enseñanza orientada hacia el conocimiento implícito.

La utilidad de enseñar conocimiento gramatical explícito ha sido -y sigue siendo- uno de los temas más controvertidos en la pedagogía de lenguas. Para comprender las diferentes posturas en relación con la enseñanza del conocimiento explícito es necesario considerar dos cuestiones independientes:

1. ¿El conocimiento explícito es de algún valor en y por sí mismo?
2. ¿El conocimiento explícito sirve para facilitar el desarrollo del conocimiento implícito?

Es posible afirmar que el conocimiento explícito sólo es de utilidad si se puede demostrar que los aprendientes son capaces de utilizar ese tipo de conocimiento en una actuación real. Una vez más, el asunto es controvertido. Una postura mantiene que el conocimiento explícito es muy limitado. Krashen (1982) argumenta que los aprendientes sólo pueden usar el conocimiento explícito cuando supervisan, y que ello requiere que estén concentrados en la forma (por oposición al significado) y que dispongan de tiempo suficiente para poder acceder al conocimiento. Pero existen otras posturas. Se puede argumentar que el conocimiento explícito se emplea tanto en los procesos de formulación de mensajes como en la supervisión, y que muchos aprendientes tienen la habilidad de poder acceder a su memoria explícita para alcanzar esos propósitos, sobre todo si las reglas se automatizan en cierta medida. Sin embargo, esto requiere tiempo. Yuan y Ellis (2003) demostraron que la precisión gramatical de los aprendientes aumentaba de forma significativa si disponían de tiempo para una planificación en

tiempo real mientras realizaban una tarea narrativa, una consecuencia fácilmente explicada en términos de su capacidad de acceso al conocimiento explícito.

Con independencia de que el conocimiento explícito tenga un valor en y por sí mismo o no, lo cierto es que puede contribuir al desarrollo de la lengua al facilitar el desarrollo del conocimiento implícito. Esto implica considerar lo que se ha denominado HIPÓTESIS DE LA INTERFAZ, que trata la cuestión de si el conocimiento explícito desempeña algún papel en la adquisición de una L2. Se pueden identificar tres posturas al respecto. De acuerdo con la postura de la no existencia de la interfaz (Krashen, 1981), el conocimiento explícito y el conocimiento implícito son completamente distintos y el conocimiento explícito no puede transformarse en conocimiento implícito. Esta postura cuenta con el respaldo de investigaciones que sugieren que la memoria explícita y la memoria implícita están separadas neurológicamente (Paradis, 1994). La postura de la interfaz sostiene exactamente lo contrario. Basada en la teoría del desarrollo de destrezas, argumenta que el conocimiento explícito se convierte en conocimiento implícito si los aprendientes tienen la oportunidad de realizar una práctica comunicativa abundante. La postura de la interfaz débil (Ellis, 1993) afirma que el conocimiento explícito fomenta el desarrollo de un número de procesos de adquisición esenciales, en especial la captación y la captación de la diferencia (Schmidt, 1994). Es decir, el conocimiento explícito de la estructura gramatical posibilita que los aprendientes atiendan a la estructura en el *input* y realicen la comparación cognitiva entre lo que observan en el *input* y su propio *output*. Estas tres posturas siguen siendo debatidas a nivel teórico.

Las tres posturas sostienen enfoques de la enseñanza de lenguas muy distintos. La postura de la no-interfaz conduce a un enfoque de "gramática cero", es decir, da prioridad a enfoques que se centran en el significado, como el enfoque por tareas. La postura de la interfaz apoya la metodología PPP – la idea de que una estructura gramatical debe primero presentarse de manera explícita y luego practicarse hasta ser procesada totalmente. La postura de la interfaz débil ha sido empleada para servir de base a tareas de concienciación lingüística (Ellis, 1991), que exigen que los aprendientes deduzcan sus propias reglas de gramática explícita a partir de los datos que les son proporcionados.

Este principio, pues, afirma que la enseñanza debe orientarse hacia el desarrollo de *ambos* conocimientos, explícito e implícito, dando prioridad al primero de ellos. Es neutral, sin embargo, en lo que respecta a cómo lograrlo.

PRINCIPIO 5: ES NECESARIO QUE LA ENSEÑANZA TOME EN CONSIDERACIÓN EL "PROGRAMA INTERNO" (*BUILT-IN SYLLABUS*) DE LOS APRENDIENTES

Las primeras investigaciones en adquisición natural de una L2 mostraron que los aprendientes siguen un "orden natural" y una secuencia de adquisición (es decir, dominan diversas estructuras gramaticales en un orden relativamente establecido y universal y atraviesan una serie de etapas de adquisición en su camino hacia el dominio de cada estructura gramatical). Esto hizo que algunos investigadores como Corder (1967) sugirieran que los aprendientes tienen su propio programa interno para aprender gramática como un conocimiento implícito. Krashen (1981) expuso su conocido argumento de que la enseñanza de la gramática no desempeña papel alguno en el desarrollo del conocimiento implícito (lo que él denominó "adquisición"), una opinión basada en la convicción de que los aprendientes (incluidos los escolares) progresarían de manera automática en sus programas internos siempre que tuvieran acceso a un *INPUT* COMPRESIBLE y estuvieran suficientemente motivados. La enseñanza de la gramática, pues, podría contribuir sólo al conocimiento explícito (aprendizaje).

Con posterioridad se realizaron diversos estudios empíricos con el fin de (1) comparar el orden de adquisición de los aprendientes en condiciones naturales y en entornos de enseñanza (Pica, 1983), (2) comparar el éxito de los aprendientes en esas condiciones y esos entornos (Long, 1983b) y (3) examinar si los intentos de enseñar estructuras gramaticales específicas tenían como resultado su adquisición (Ellis, 1984b). En conjunto, esos estudios demostraron que el orden de adquisición era el mismo para aprendientes en condiciones naturales y en entornos de enseñanza; que los aprendientes en entornos de enseñanza alcanzaban, por lo general, niveles de competencia gramatical más altos que los aprendientes en condiciones naturales; y que la enseñanza no garantizaba que los aprendientes

adquirieran lo que se les había enseñado. Ello llevó a la conclusión de que enseñar gramática era beneficioso, aunque debía garantizarse que se enseñaba de una forma compatible con los procesos de adquisición naturales. Los estudios de Long han sido confirmados por investigaciones posteriores (véase el análisis anterior).

¿Cómo puede, entonces, tener en cuenta la enseñanza el “programa interno” del aprendiz? Existen diversas posibilidades:

1. Adoptar un enfoque de enseñanza gramatical cero, como propuso Krashen. Es decir, emplear un programa Tipo B (por ejemplo, un enfoque por tareas) que no intenta predeterminar el contenido lingüístico de una lección.

2. Asegurar que los aprendientes han alcanzado un grado de desarrollo en su aprendizaje que les permite adquirir una estructura específica. Sin embargo, es probable que esto resulte difícil en la práctica, pues los profesores no pueden determinar con facilidad hasta dónde han llegado sus alumnos y sería necesario un enfoque muy individualizado para atender a las diferencias existentes en el nivel de desarrollo de los estudiantes. Asimismo, como indicamos antes, puede que tal ajuste no sea necesario. Es posible que la enseñanza de una determinada estructura no permita a los aprendientes “saltarse” el programa interno, pero puede contribuir a que avancen en el mismo siempre que la estructura meta no se encuentre muy alejada de su nivel de desarrollo.

3. Concentrar la enseñanza más en el conocimiento explícito que en el conocimiento implícito pues aquél no está sujeto a las mismas restricciones de desarrollo que éste. Aunque probablemente es cierto que algunos conceptos lingüísticos declarativos son más fáciles de dominar que otros, ello podría reflejar su complejidad cognitiva y no su complejidad de desarrollo, que puede tenerse en cuenta con mayor facilidad en el momento de decidir el orden de lo que se va a enseñar. De hecho, los programas estructurales tradicionales se gradúan sobre la base de una complejidad cognitiva⁶.

PRINCIPIO 6: EL ÉXITO DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN CONTEXTOS DE AULA REQUIERE UN VARIADO *INPUT* EN L2

El aprendizaje de lenguas, ocurra de forma natural o en un contexto de enseñanza, es un proceso lento y trabajoso. Los niños que adquieren su L1 tardan entre dos y cinco años en alcanzar una competencia gramatical plena, y durante ese tiempo están expuestos a cantidades masivas de *input*. Ellis y Wells (1980) demostraron que una parte importante de la variación existente en la velocidad de adquisición de los niños puede explicarse por la cantidad y calidad del *input* recibido. Lo mismo se puede afirmar con respecto a la adquisición de una L2. Si los aprendientes no son expuestos a la lengua meta no podrán adquirirla. En general, cuanto mayor sea la exposición a la lengua, más rápido y completo será el aprendizaje. La postura de Krashen (1981, 1994) en relación con la importancia del *input* es incontestable. El autor cita estudios que han demostrado que el tiempo de permanencia en el país donde se habla la lengua guarda relación con la proficiencia en la misma y han encontrado correspondencias positivas entre la cantidad de lectura declarada y la proficiencia / competencia lingüística alcanzada. Para Krashen, sin embargo, el *input* debe hacerse “comprensible” bien mediante su modificación bien mediante apoyos contextuales. Es posible que los investigadores no estén de acuerdo con Krashen cuando afirma que el *input* comprensible (junto con la motivación) es todo lo que hace falta para que la adquisición tenga éxito y argumenten que el *output* del aprendiente también es importante (véase el Principio 7, a continuación), pero coinciden en la importancia del *input* para el desarrollo de un conocimiento implícito ampliamente relacionado, necesario para llegar a ser un comunicador efectivo en la L2.

⁶ Un buen ejemplo donde puede distinguirse entre “complejidad cognitiva” y “complejidad de desarrollo” es el de la concordancia sujeto-verbo en inglés. Este aspecto se introduce muy pronto en los cursos estructurales pero sólo llega a dominarse en una etapa de desarrollo muy avanzada.

¿Cómo pueden garantizar los profesores que sus alumnos tienen acceso a un *input* variado? En un contexto de enseñanza de “segundas” lenguas, se puede esperar que los aprendientes consigan tener acceso a un *input* abundante fuera del aula, aunque, como Tanaka (en prensa) ha demostrado en un estudio sobre estudiantes japoneses adultos que aprenden inglés en Auckland, no todos los aprendientes lo logran. En un contexto de enseñanza de lenguas “extranjeras” (como cuando se enseña francés o japonés en las escuelas neozelandesas), hay muchas menos oportunidades para un *input* variado. Para garantizar un acceso adecuado, los profesores necesitan:

1. Incrementar al máximo el uso de la L2 dentro del aula. De forma ideal, esto significa que la L2 debe llegar a ser el medio y el objeto de la enseñanza. Un estudio realizado por Kim (en prensa) reveló que la proporción de L2 empleada en el aula por profesores de lengua extranjera de francés, alemán, japonés y coreano de las escuelas secundarias de Auckland variaba de manera considerable (esto es, entre el 88% y el 22% del *input* total).

2. Crear oportunidades para que los estudiantes reciban *input* fuera del aula. Esto puede lograrse con gran facilidad si se proporcionan amplios programas de lectura basados en lecturas graduadas cuidadosamente seleccionadas y apropiadas al nivel del estudiante, como recomienda Krashen (1989). Elley (1991) revisó algunos estudios que mostraban que para los aprendientes de una L2 es provechoso tanto leer como que se les lea. Además, en el caso ideal de que se disponga de recursos adicionales, las escuelas deben establecer centros de aprendizaje autónomo que los estudiantes puedan utilizar fuera del horario de clases. Los aprendientes de lenguas extranjeras con buenos resultados buscan oportunidades para experimentar la lengua fuera del horario de clase. Es poco probable que muchos estudiantes hagan ese esfuerzo a menos que los profesores (a) pongan recursos a su disposición y (b) les instruyan en cómo emplear esos recursos de manera eficaz.

Podemos afirmar, sin ninguna duda, que es improbable que los estudiantes alcancen altos niveles de proficiencia en una L2 si el único *input* que reciben se halla en el contexto de un número limitado de clases semanales basadas en un libro de texto.

PRINCIPIO 7: EL ÉXITO DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN CONTEXTOS DE AULA REQUIERE ASIMISMO OPORTUNIDADES PARA LA PRODUCCIÓN (*OUTPUT*)

La medida en la que los aprendientes aprenden por el procesamiento del *input* lingüístico o por la producción directa de lengua (hablar o escribir) es motivo de controversia. En contra de la insistencia de Krashen en que la adquisición depende por completo del *input* comprensible, muchos investigadores reconocen hoy que la producción (*output*) del aprendiente desempeña también un papel. Skehan (1998), basándose en Swain (1995), resume las contribuciones que pueden provenir del *output*:

1. La producción del aprendiente sirve para generar un mejor *input* mediante la retroalimentación proporcionada por el esfuerzo dedicado a la producción.

2. Fuerza el procesamiento sintáctico (es decir, obliga a los aprendientes a prestar atención a la gramática).

3. Permite que los aprendientes pongan a prueba hipótesis sobre la gramática de la lengua meta por medio de la retroalimentación que obtienen cuando cometen errores.

4. Contribuye a automatizar el conocimiento existente.

5. Proporciona oportunidades para que los aprendientes desarrollen habilidades discursivas, por ejemplo, mediante la producción de “turnos conversacionales largos”.

6. Es importante para ayudar a los aprendientes a desarrollar una “voz personal” y guiar la conversación hacia temas sobre los que desean aportar opiniones.

Ellis (2003) añade otra contribución del *output*:

7. Pone a disposición del aprendiente un *auto-input* (esto es, los aprendientes pueden atender al *input* proporcionado por sus propias producciones).

La importancia de crear oportunidades para la producción, incluido lo que Swain (1985) ha denominado *OUTPUT FORZADO (pushed output)* -es decir, producción en la que se exige al aprendiente un esfuerzo para expresar mensajes de forma clara y explícita-, constituye una de las razones principales para la incorporación de tareas en los programas de lengua. Los ejercicios (sobre todo los de tipo más controlado) tienen como resultado una producción limitada en términos de extensión y complejidad. No ofrecen a los estudiantes oportunidades para practicar el tipo de producción sostenida (*sustained output*) que los teóricos consideran necesaria para el desarrollo de la interlengua. (Para la diferenciación entre "tareas" y "ejercicios", véase página 12). Algunos estudios (por ejemplo, Allen, Swain, Harley, & Cummins, 1990) han mostrado que las posibilidades de que se produzca una interacción extensa (formada por una frase o más) en un contexto de aula son mayores cuando los estudiantes comienzan a interactuar en la clase y tienen que encontrar sus propias palabras. La mejor manera de lograrlo es pedir a los aprendientes que realicen tareas que requieran la utilización de la lengua oral y la lengua escrita.

PRINCIPIO 8: LA OPORTUNIDAD DE INTERACTUAR EN LA L2 ES FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN ESA L2

Aunque es útil tener en cuenta las contribuciones relativas del *input* y el *output* para la adquisición, también es importante reconocer que ambos ocurren en la interacción oral y que las teorías computacionales y socioculturales de adquisición de una L2 han considerado la interacción social como la matriz donde tiene lugar la adquisición. Así lo señaló Hatch (1978a) en un comentario ya famoso: "uno aprende cómo intervenir en una conversación, uno aprende cómo interactuar verbalmente, y a partir de la interacción las estructuras sintácticas se van desarrollando" (pág. 404). Por ello, la interacción es una manera no sólo de automatizar los recursos lingüísticos existentes sino también de crear nuevos recursos. Según la Hipótesis de la Interacción (Long, 1996), la interacción propicia la adquisición cuando surge un escollo en la comunicación y los aprendientes participan en la negociación de significados. Las modificaciones que se producen en esa interacción contribuyen a que el *output* sea comprensible, proporcionan una retroalimentación para la corrección e impulsan a los aprendientes a modificar su propio *output* para convertirlo en re-producción. De acuerdo con la teoría sociocultural de la mente, la interacción sirve de forma de mediación, permitiendo a los aprendientes construir nuevas formas y desarrollar nuevas funciones de forma colaborativa (véase Lantolf, 2000). Según este punto de vista, el aprendizaje se hace evidente primero en el plano social y, sólo después, en el plano psicológico. Aunque las dos teorías puedan estimar que la interacción social no es necesaria para la adquisición, ambas la consideran una fuente primaria de aprendizaje.

¿Cuáles son, entonces, las características de la interacción que se consideran importantes para la adquisición? En términos generales, es necesario que existan oportunidades para la negociación del significado y un abundante andamiaje (*scaffolding*). Johnson (1995) identificó cuatro requerimientos esenciales para que la adquisición en el aula sea fecunda.

1. Crear contextos de uso de la lengua donde los estudiantes tengan razones para prestar atención a la lengua.
2. Proporcionar oportunidades para que los aprendientes usen la lengua para expresar sus propios significados personales.
3. Ayudar a los estudiantes a participar en actividades relacionadas con la lengua que se encuentran más allá de su nivel de proficiencia actual.
4. Ofrecer un conjunto de contextos amplio para propiciar una "producción lingüística completa".

Johnson sugiere que estas condiciones tienen más probabilidad de que ocurran cuando la estructura de tareas académicas (es decir, el modo como se secuencia el contenido dentro de la lección) y la estructura de la participación social (esto es, cómo la asignación de obligaciones y derechos interaccionales moldea el discurso) son menos rígidas. De nuevo, todo ello se puede proporcionar de manera más adecuada mediante “tareas” que mediante ejercicios. Ellis (1999) sugiere que la clave para asegurar una interacción provechosa para la adquisición es permitiendo que los estudiantes controlen el tema del discurso. Evidentemente, esto no es algo que se consiga con facilidad, pues los profesores deben asegurar que el discurso en el aula sea ordenado, lo que, a su vez, se logra con más facilidad si se controla el discurso mediante intercambios *IRF* (iniciación del profesor / respuesta del estudiante / *feedback* o retroalimentación del profesor). Por tanto, es un reto importante para los profesores crear un tipo correcto de interacción que propicie la adquisición. Una solución es incorporar el trabajo en pequeños grupos a una lección. Como vimos con anterioridad, cuando los estudiantes interactúan entre ellos mismos, es muy probable que surja un discurso rico en adquisición. Sin embargo, como también señalamos, hay una serie de riesgos en el trabajo en grupo que pueden producir un efecto no deseado (por ejemplo, un uso excesivo de la L1 en los grupos monolingües).

PRINCIPIO 9: ES NECESARIO QUE LA ENSEÑANZA TOME EN CONSIDERACIÓN LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DE LOS APRENDIENTES

Hemos visto que aunque se pueden identificar aspectos universales en la adquisición de una L2, también existe una considerable variabilidad en el ritmo de aprendizaje y en el nivel de dominio final. El aprendizaje tendrá más éxito cuando:

1. La enseñanza va aparejada con la aptitud particular de los estudiantes para el aprendizaje.
2. Los estudiantes están motivados.

El diseño de lecciones que impliquen el tipo de enseñanza coincidente propuesto por Wesche (véase más arriba) es probable que quede fuera del alcance de la mayoría de los profesores. Sin embargo, los profesores pueden prestar atención a la diversidad existente en la aptitud de sus estudiantes mediante la adopción de un enfoque de enseñanza flexible que suponga actividades de aprendizaje variadas. Asimismo pueden emplear materiales sencillos para la preparación de los aprendientes (Ellis & Sinclair, 1989), pensados para hacer que los estudiantes sean más conscientes de sus propios enfoques de aprendizaje y de la existencia de enfoques alternativos. Los estudios sobre el buen aprendiente de lenguas sugieren que para aprender una lengua con éxito se necesita un enfoque flexible. Por ello, una manera de ayudar a los estudiantes a aprender es poniendo a su disposición una amplia gama de estrategias de aprendizaje. Este aprender a aprender debe fomentar la idea de que el aprendizaje de lenguas requiere un enfoque empírico y un enfoque analítico y también explicar los tipos de estrategias relacionadas con cada uno de esos enfoques. Los estudiantes escolares tienden a adoptar con frecuencia un enfoque analítico del aprendizaje (aunque no concuerde con su aptitud natural) ya que, por lo general, éste es el tipo de enfoque propugnado en las escuelas (Sternberg, 2001). Es posible que tengan una mayor dificultad en adoptar el tipo de enfoque empírico necesario en una enseñanza de lenguas basada en tareas. Por ello, es esencial cierta preparación si se quiere que los aprendientes realicen tareas de forma eficaz⁷.

Los estudios de Dörnyei han mostrado los tipos de estrategias de enseñanza que los profesores pueden emplear para desarrollar y mantener la MOTIVACIÓN INTRÍNSECA de sus alumnos (para ejemplos, véase la página 21 de su trabajo). Asimismo Dörnyei (2001) formula la afirmación –obvia- de que “la mejor intervención motivadora es simplemente aumentar la calidad de nuestra enseñanza” (pág. 26). Destaca, en especial, la necesidad de una “enseñanza clara” y alude a las listas de comprobación de Wlodkowski

⁷ Foster (1998) señala que los aprendientes adultos de inglés como segunda lengua (ESL) que esta investigadora analizó participaban muy poco en la negociación del significado cuando realizaban tareas porque no lograban tomarlas en serio. Consideraban las tareas como “juegos” y evitaban la negociación porque restaba “diversión”.

(1986) para lograrla. Ello incluye algunas recetas evidentes como “explicar las cosas de forma sencilla” y “enseñar a un ritmo que no sea ni demasiado rápido ni demasiado lento”. Los profesores también deben aceptar que *su* responsabilidad es garantizar que sus alumnos estén y permanezcan motivados y no lamentar el hecho de que les falta motivación. Puede que no sea fácil para los profesores influir en la motivación extrínseca de los estudiantes, pero sí es mucho lo que pueden hacer para aumentar su motivación intrínseca.

PRINCIPIO 10: ES IMPORTANTE QUE AL EVALUAR LA PROFICIENCIA DE LOS APRENDIENTES EN LA L2 SE EXAMINE LA PRODUCCIÓN TANTO LIBRE COMO CONTROLADA

El meta-análisis de Norris y Ortega (2000) sobre los estudios que investigan la enseñanza centrada en la forma demostró que el alcance de la eficacia de la enseñanza depende del modo en que se mide. Estos autores distinguen cuatro tipos de medidas:

1. Criterio metalingüístico
2. Respuesta seleccionada (por ejemplo: selección múltiple)
3. Respuesta a series cerradas
4. Respuesta de opción libre

Como hemos visto, descubrieron que la magnitud del resultado era mayor en el caso de (2) y (3) y menor en (4). Sin embargo, argumentan que (4) constituye la mejor medida de la proficiencia de los aprendientes de una L2, pues corresponde de manera más cercana con el tipo de uso de la lengua que encontramos fuera del aula. La capacidad de responder correctamente a una pregunta de selección múltiple es muy pequeña si el estudiante es incapaz de usar la estructura meta en la comunicación.

Las respuestas de opción libre se logran con mayor facilidad mediante la realización de tareas. El rendimiento obtenido de esta manera puede evaluarse de tres formas diferentes (Ellis, 2003): (1) una evaluación directa de los resultados de la tarea, (2) medidas analíticas del discurso y (3) evaluaciones externas. La segunda no resulta práctica para profesores muy ocupados pues requiere transcribir el habla y después calcular concienzudamente dimensiones tales como el número de frases libres de errores y la complejidad de las mismas. La tercera opción es práctica, pero requiere una gran maestría para garantizar que los índices del rendimiento de los aprendientes son válidos y fiables. La primera de ellas es la que ofrece mayores garantías. Sin embargo, sólo es posible con tareas “cerradas” (esto es, tareas para las cuales sólo existe una respuesta correcta). Un ejemplo de ello pudiera ser una tarea del tipo “Descubre las diferencias”, donde se pide a los aprendientes que interactúen para encontrar un determinado número de diferencias entre dos figuras parecidas. En esta tarea, la evaluación consistiría en establecer si los aprendientes fueron capaces de descubrir las diferencias. Robinson y Ross (1996) ofrecen otros ejemplos de tareas de este tipo orientadas directamente a la producción.

CONCLUSIÓN: CÓMO APLICAR ESTA INVESTIGACIÓN

Por último, consideraremos brevemente cómo la teoría y la investigación pueden incidir en la didáctica de lenguas.

Numerosos investigadores de la adquisición de una L2 a menudo han mostrado dudas sobre la aplicación de los resultados de sus investigaciones a la didáctica de lenguas. Ya en los primeros estudios, Hatch (1978b) reconocía la necesidad de ser precavido, apuntando al “increíble cambio de concepción” que suponía ofrecer consejos basados en los resultados de una investigación. Otros han percibido que aunque las investigaciones sobre la adquisición de una L2 ofrecen análisis valiosos para la didáctica no conviene formarse “grandes esperanzas” (Lightbown, 1985). Lightbown sugiere que los resultados de las investigaciones pueden ser de escaso valor para la “formación de los profesores” (en lo que respecta al desarrollo de habilidades prácticas para la enseñanza), pero sí son valiosos para la “educación de los profesores” (es decir, para entender qué se puede o no se puede lograr en el aula). Quince años más tarde, Lightbown mantiene su postura, y comenta que “las investigaciones en adquisición de lenguas segundas no constituyen la única -ni la principal- fuente de información para guiar a los profesores en su práctica diaria” (Lightbown, 2000, pág. 454).

No obstante, otros investigadores, se han mostrado menos reticentes. Long (1990), por ejemplo, sintió la suficiente confianza como para hacer una relación de “hechos comprobados” que podían aplicarse a la didáctica. Krashen (1989) ha argumentado que los hallazgos de las investigaciones relacionadas con la lectura extensiva indican que no hay necesidad de una enseñanza guiada en el aprendizaje de vocabulario en una L2. Truscott (1999) afirma que las investigaciones sobre la corrección de errores demuestran de forma concluyente que ese procedimiento no funciona y debe ser evitado. Tal postura lleva consigo dos importantes problemas. El primero es que las investigaciones relacionadas con la lectura por placer o la corrección de errores no son tan concluyentes como Krashen y Truscott sugieren. Como debería haber dejado claro el análisis anterior, no hay una sola área en las investigaciones de la adquisición de una L2 que no siga siendo objeto de controversia, fomentada por teorías del aprendizaje contrapuestas y resultados de investigaciones equívocas. El segundo problema es que mientras la investigación pretende establecer verdades generales, la didáctica debe ser necesariamente contingente y local. Por ello, los hallazgos de investigaciones basadas en un contexto de aprendizaje determinado pueden tener escasa relevancia en contextos de aula específicos en los que trabajan profesores concretos.

¿Cuáles son, entonces, los posibles usos de las investigaciones realizadas en adquisición de una L2? Uno de ellos es adoptar el tipo de postura positivista inherente a las prohibiciones de Krashen y Truscott. Pero, como acabamos de argumentar, tal cosa no parece apropiada. No se puede utilizar la investigación para decir a los profesores lo que deben o no deben hacer. Otra sugerencia, propuesta por Krashen (1983), es recurrir a la investigación para desarrollar una teoría y después basar los planteamientos sobre didáctica en esa teoría. En conjunto, así es como ha procedido Krashen. El problema es que no existe una única teoría de adquisición de una L2 que cuente con un consenso general. Un problema adicional es que las teorías provocan más actos de fe que apreciaciones críticas. La tercera aproximación –la que quisiéramos suscribir- consiste en considerar que la investigación (y la teoría) proporciona lo que Stenhouse (1975) ha denominado “pautas provisionales” –es decir, ideas, posibilidades o suposiciones que los profesores pueden decidir probar en su propia aula si las consideran relevantes para la situación específica en la cual trabajan. Tal enfoque considera a los profesores como “investigadores de sí mismos” (*insider researchers*) que utilizan la investigación (al igual que otras fuentes de información, como la experiencia práctica compartida) como base para la acción curricular. Este enfoque reconoce que el hecho de que unas propuestas basadas en la investigación particular sean llevadas o no a la práctica debe siempre depender del juicio profesional del profesor en cuestión.

De todo ello se deduce que el propósito de un análisis de las investigaciones existentes –como el que hemos pretendido realizar- no es prescribir o proscribir lo que los profesores deben hacer para

garantizar una enseñanza efectiva es sus clases, sino más bien suscitar una reflexión sobre la complejidad del fenómeno del aprendizaje de una lengua en un contexto de enseñanza y estimular la disposición a experimentar con nuevos enfoques según las condiciones particulares en cada caso.

GLOSARIO

ANDAMIAJE (*scaffolding*). El andamiaje se relaciona con el trabajo interactivo en el que intervienen los participantes cuando resuelven una tarea de forma cooperativa. Mediante el andamiaje los participantes construyen zonas de desarrollo próximo y de ese modo fomentan el aprendizaje.

APROPIACIÓN DE DATOS (*intake*). La parte del *input* que el aprendiente percibe y, por consiguiente, incorpora a su memoria de trabajo. El *intake* no siempre se incorpora a la interlengua del aprendiente con posterioridad (esto es, pasa a formar parte de la memoria de largo plazo).

ATENCIÓN A LO FORMAL (*focus-on-form*). Los procesos cognitivos por los que los aprendientes atienden a la forma de manera incidental cuando comprenden o producen mensajes comunicativos. Long (1991) utiliza este término para referirse a la enseñanza que atrae la atención de los aprendientes hacia lo formal mientras su foco de atención se concentra en el contenido del mensaje.

ATENCIÓN A LAS FORMAS (*focus-on-forms*). Long (1991) utiliza ese término para aludir a la enseñanza dirigida a la enseñanza de aspectos lingüísticos pre-seleccionados en actividades donde el foco primario de atención de los estudiantes se concentra más en las formas que en el significado.

AUTENTICIDAD INTERACCIONAL (*interactional authenticity*). Bachman (1990) emplea este término para referirse a las tareas que tienen como resultado un tipo de discurso propio de situaciones naturales. Autenticidad interaccional no es lo mismo que autenticidad situacional (que requiere que las tareas reflejen los tipos de situaciones que los aprendientes experimentarán en la vida real).

AUTORREGULACIÓN (*self-regulation*). Término utilizado en la TEORÍA SOCIOCULTURAL DE LA MENTE para referirse a la habilidad de un individuo para regular su propia actividad mental. Constituye la etapa final en el desarrollo de habilidades de alto orden. Véase también HETERREGULACIÓN (*other-regulation*).

CAPTACIÓN (*noticing*). Proceso cognitivo que supone prestar atención a la forma lingüística del *input* que los aprendientes reciben y el *output* que producen. Schmidt (1994) argumenta que la captación es necesariamente un proceso consciente y un requisito para que se produzca aprendizaje.

CAPTACIÓN DE LA DIFERENCIA (*noticing-the-gap*). Proceso cognitivo que implica que los aprendientes comparen las formas que han percibido en el *input* con la representación actual de esas formas en sus interlenguas. Al igual que la CAPTACIÓN, Schmidt (1990) afirma que se trata de un proceso consciente.

COMPETENCIA COMUNICATIVA (*communicative competence*). El conocimiento que los usuarios de una lengua han interiorizado para poder entender y producir mensajes. La mayoría de los modelos de competencia comunicativa reconoce que este conocimiento implica tanto conocimiento lingüístico (es decir, conocimiento de reglas gramaticales) como competencia pragmática (esto es, conocimiento de lo que constituye una conducta lingüística apropiada en una situación específica).

CONOCIMIENTO EXPLÍCITO (*explicit knowledge*). Consiste en un conocimiento *sobre* la lengua (por ejemplo: conocimiento sobre las reglas para formar el plural de los sustantivos en inglés) y puede verbalizarse.

CONOCIMIENTO IMPLÍCITO (*implicit knowledge*). Es el conocimiento intuitivo de lengua que subyace a la habilidad de comunicarse con fluidez en la L1. Se manifiesta en la utilización real de la lengua y sólo es verbalizable si se convierte en CONOCIMIENTO EXPLÍCITO.

CURRÍCULO (*curriculum*). En este trabajo, el concepto currículo se refiere al diseño de un programa de lengua. El currículo especifica el contenido que debe enseñarse, que en el caso de un currículo de lengua puede adoptar la forma de un conjunto de ítems lingüísticos, funciones, temas o tareas. Un currículo a menudo formula conjeturas sobre la naturaleza de la metodología que debe utilizarse.

ENFOQUE LÉXICO (*lexical approach*). El enfoque léxico se centra en el desarrollo de la proficiencia de los aprendientes mediante palabras y combinaciones de palabras. Se basa en la idea de que una parte importante de la adquisición de lenguas consiste en la capacidad para comprender y producir frases lexicales como unidades sin analizar, o “segmentos”, y que esos segmentos se convierten en datos simples a través de los cuales los aprendientes perciben modelos de lengua considerados tradicionalmente como gramática (Lewis, 1993, pág. 95).

ENFOQUES HUMANÍSTICOS (*humanistic approaches*). Enfoques de enseñanza de la lengua que destacan las tareas que suponen un desarrollo de los valores humanos y una sensibilidad a los sentimientos y emociones de los demás.

ENSEÑANZA BASADA EN EL PROCESAMIENTO DEL *INPUT* (*input processing instruction*). VanPatten (1996, pág. 60) la define como una enseñanza pensada para “alterar las estrategias de procesamiento que los aprendientes aplican a la tarea de comprensión y para animarles a establecer conexiones entre forma y significado de mejor calidad que las que establecerían si se les abandonara a sus propios recursos”.

ENSEÑANZA DE LENGUAS BASADA EN EL CONTENIDO (*content-based language teaching*). Un enfoque que implica enseñar lengua mediante la enseñanza de contenido. Así, un programa basado en este enfoque consiste en una serie de unidades temáticas relacionadas con un contenido relevante para los aprendientes.

ENSEÑANZA FUNCIONAL DE LA GRAMÁTICA (*functional grammar teaching*). Consiste en el uso de una variedad de actividades de gramática situacional diseñadas para proporcionar una práctica comunicativa de formas específicas relacionada con las funciones que realizan.

FOSILIZACIÓN (*fossilization*). Los investigadores han advertido que la mayoría de los aprendientes no logran una competencia en la lengua meta. Algunos aprendientes no llegan a superar la etapa en la que su discurso recuerda una lengua pidgin.

HABLA PRIVADA (*private speech*). Ohta (2001) define el habla privada como un “habla audible no ajustada a un destinatario” (pág. 16). Esta autora sugiere que puede adoptar varias formas, incluida la imitación, respuesta alternativa (es decir, respuestas que un aprendiente produce en el aula para preguntas que el profesor ha dirigido a otro alumno) y ensayo mental.

HETERORREGULACIÓN (*other-regulation*). Término utilizado en la teoría sociocultural para aludir a la actividad dirigida por otra persona. La regulación externa sirve para superar la regulación del objeto (*object-regulation*). Constituye una etapa intermedia en el desarrollo de una actividad mental de orden más elevado. Véase también AUTORREGULACIÓN (*self-regulation*).

HIPÓTESIS DE LA INTERACCIÓN (*interaction hypothesis*). Es la hipótesis avanzada por Long en 1980. Afirma que los aprendientes adquieren nuevas formas lingüísticas como consecuencia de la atención que prestan a las mismas en el proceso de negociación del significado con el fin de resolver un problema de comunicación.

HIPÓTESIS DE LA INTERFAZ (*interface hypothesis*). Sostiene que el CONOCIMIENTO EXPLÍCITO puede convertirse en CONOCIMIENTO IMPLÍCITO como resultado de la práctica de aspectos específicos de la L2. Proporciona una clara justificación para enseñar conocimiento lingüístico explícito.

HIPÓTESIS DEL *OUTPUT* (*output hypothesis*). Swain (1985) argumenta que la adquisición de una L2 se promueve cuando se anima a los aprendientes a producir lengua precisa y rigurosa. Swain considera esta hipótesis como una adición y no como una alternativa a la hipótesis del *input*.

INPUT COMPENSIBLE (*comprehensible input*). El *input* que llega a ser comprensible para el aprendiente ya sea por simplificación o uso de un contexto situacional que contribuye a aclarar el significado o por interacción mediante la NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO.

INTERLENGUA, DESARROLLO DE LA (*interlanguage development*). Este término, acuñado por Selinker (1972), alude a (1) el sistema de conocimiento de una L2 que un aprendiente ha alcanzado en una única etapa de desarrollo (“una interlengua”) y (2) los sistemas entrelazados que caracterizan la adquisición de una L2 (“el continuum de la interlengua”).

MODELO COMPUTACIONAL (*computational model*). Se refiere al modelo de aprendizaje de lenguas que subyace en diferentes teorías. Considera el aprendizaje de lenguas como análogo a la forma en que un ordenador procesa información; es decir, en términos de procesamiento del *input*, un programa interno, y *output*.

MONITORIZACIÓN (*monitoring*). Proceso por el que los aprendientes atienden a aspectos de su propia producción y la modifican con el fin de hacerla más gramatical o aceptable. El control implica autocorrección y se diferencia del *output* modificado en que éste es puesto en marcha más por los propios aprendientes que por la retroalimentación proporcionada por otro participante en la tarea.

MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA (*extrinsic motivation*). Es la motivación que el aprendiente aporta inicialmente a la clase. Consiste en los motivos que le impulsan a aprender la lengua junto con el esfuerzo que está dispuesto a realizar para aprenderla. La motivación integradora y la motivación instrumental pueden ser consideradas tipos de motivación extrínseca.

NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO (*negotiation of meaning*) Proceso por el que dos o más interlocutores identifican y luego intentan resolver un fallo en la comunicación. Sin embargo, la negociación del significado no siempre tiene como resultado un entendimiento mutuo.

OUTPUT FORZADO (*pushed output*). El *output* que refleja lo que los aprendientes pueden producir cuando se les exige utilizar la lengua meta de forma correcta y concisa. El *output* forzado no siempre contiene *output* modificado.

PLANIFICACIÓN EN TIEMPO REAL (*on-line planning*). Proceso por el que los aprendientes atienden a la forma mientras planean actos de habla o supervisan sus producciones. La planificación en tiempo real tiene lugar cuando los aprendientes están desarrollando una tarea. Contrasta con la PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA.

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA O CON ANTICIPACIÓN (*strategic or off-line planning*) Proceso por el que los aprendientes planifican lo que van a decir o escribir antes de comenzar una tarea. La planificación pre-tarea puede atender al contenido preposicional, a la organización de la información o a la elección de la lengua. La planificación estratégica es también conocida como la planificación pre-tarea (*pre-task planning*).

REFORMULACIÓN (*recast*). Un enunciado que reformula un enunciado anterior “mediante el cambio de uno o más de sus componentes sintácticos (sujeto, verbo u objeto) aunque aludiendo todavía a sus significados centrales” (Long, 1996, pág. 436).

RE-PRODUCCIÓN (*uptake*). El *output* que los aprendientes producen como consecuencia de la retroalimentación que reciben sobre sus enunciados anteriores. La re-producción no siempre consiste en *output* modificado.

RETROALIMENTACIÓN PARA LA CORRECCIÓN (*corrective feedback*). Respuesta que el profesor u otro aprendiente proporciona como reacción a un enunciado de otro aprendiente que contiene un error. Este *feedback* puede ser implícito, como en el caso de una reformulación (*recast*), o explícito, como en una corrección directa o una explicación metalingüística.

RUTA NATURAL DE DESARROLLO (*natural route of development*). Hay estudios que muestran que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden relativamente establecido (como la -s del plural inglés se adquiere antes que la -s del genitivo sajón) y que muchas otras estructuras (como los interrogativos) se adquieren en una serie de etapas bien definidas. Por ejemplo, los aprendientes utilizan primero, por lo general, preguntas con entonación (*Your name is Keiko?*), luego preguntas que exigen una respuesta sí / no (*Is your name Keiko?*) y, por último, preguntas con pronombres interrogativos (*What is your name?*).

TAREA DE CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA (*consciousness-raising task*). Una tarea que busca que los aprendientes piensen y comuniquen sobre la lengua (a menudo sobre gramática). Así, un aspecto de la lengua se convierte en tema de conversación.

TEORÍA CONDUCTISTA DEL APRENDIZAJE (*behaviourist learning theory*). La teoría conductista del aprendizaje es una teoría general del aprendizaje. Considera el aprendizaje como una formación de hábitos que se originan cuando el aprendiente responde a estímulos específicos y recibe una respuesta (*feedback*) en forma de recompensa o corrección. La teoría conductista pone de relieve factores ambientales frente a factores internos, mentales.

TEORÍA DE LA CONSTRUCCIÓN DE DESTREZAS (*skill-building theory*) La teoría de la construcción de destrezas considera que el conocimiento se origina de forma explícita y de forma gradual se convierte en conocimiento a través de la práctica. Véase también HIPÓTESIS DE LA INTERFAZ (*interface hypothesis*).

TEORÍA SOCIOCULTURAL DE LA MENTE (*sociocultural theory of mind*). Teoría del aprendizaje derivada de los estudios de Vygotsky que subraya el papel desempeñado por el aprendizaje compartido al permitir que los aprendientes ejerzan un control consciente sobre actividades mentales como la atención, la planificación y la resolución de problemas.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (*zone of proximal development*) Este término se utiliza en la TEORÍA SOCIOCULTURAL DE LA MENTE para explicar cómo los participantes en una tarea interactúan para permitir que los aprendientes desarrollen funciones que serían incapaces de desarrollar de forma individual. Alude al potencial del aprendiente por oposición a su nivel real de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, J., Clapham, C., & Steel, D. (1997): "Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency", *Language Teaching Research*, 1, 93-121.

Allen, P., Swain, M., Harley, B., & Cummins, J. (1990): "Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education", en B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (eds.): *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge

Allwright, R. (1975): "Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error", en M. Burt & H. Dulay (eds.), *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Washington, DC: TESOL.

Allwright, D. (1988): *Observation in the language classroom*. London: Longman.

Aljaafreh, A., & Lantolf, J. (1994): "Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development", *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.

Anderson, J. (1993): *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bachman, L. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bereiter, C. (1994): *Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse*. *Educational Psychologist*, 29, 3-12.

Borg, S. (1998): "Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study", *TESOL Quarterly*, 32, 9-38.

Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989): *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Brumfit, C. (1984): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bygate, M. (1996): "Effects of task repetition: Appraising the development of second language learners", en J. Willis & D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.

Bygate, M. (1999): "Quality of language and purpose of task: Patterns of learners' language on two oral communication tasks", *Language Teaching Research*, 3, 185-214.

Carroll, J. (1990): "Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now", en T. Parry & C. Stansfield (Eds.), *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Carroll, J. & Sapon, S. (1959): *Modern language aptitude test - Form A*. New York: The Psychological Corporation.

Carroll, S., & Swain, M. (1993): "Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations", *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-366.

Carroll, S., Swain, M., & Roberge, Y. (1992): "The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations", *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.

Celce-Murcia, M. (2002): "What it makes sense to teach grammar through context and through discourse", en E. Hinkel & S. Fotos (eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (págs. 119-134). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Chamot, A. (2001): "The role of learning strategies in second language acquisition", en M. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning* (págs. 25-43). Harlow: Longman.

Chaudron, C. (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1967): "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.

Versión española en Muñoz Licerias, J. (ed.), (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor: Lingüística y conocimiento: Madrid (págs. 31-40)

Coughlan, P. & Duff, P. A. (1994): "Same task, different activities: Analysis of an SLA task from an activity theory perspective", en J. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. (págs. 173-194). Norwood, NJ: Ablex.

Cronbach, L., & Snow, R. (1977): *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington.

Crookes, G. (1986): *Task classification: A cross-disciplinary review. Technical Report No. 4*. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii.

Crookes, G. (1989): "Planning and interlanguage variability", *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383.

Crookes, G., & Gass, S. (eds.), (1993): *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Crookes, G., & Schmidt, R. (1991): "Language learning motivation: Reopening the research agenda", *Language Learning*, 41, 469-512.

Danesi, M. (1996): *Adesso [Now]* (2ª ed.). Boston, MA: Heinle and Heinle.

Day, R. (Ed.), (1986): *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

DeKeyser, R. (1998): "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar", en C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

Donato, R. (1994): "Collective scaffolding in second language learning", en J. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.

Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C., & Varela, E. (1998): "Communicative focus on form", en C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C., & Williams, J. (eds.), (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Duff, P. (1986): "Another look at interlanguage talk: Taking task to task", en R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Elley, W. (1991): "Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs", *Language Learning*, 41, 375-411.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989): *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. (1996): "Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Ellis, N. (1998): "Emergentism, connectionism and language learning", *Language Learning*, 48, 631-664.
- Ellis, R. (1984a): *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1984b): "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children", *Applied Linguistics*, 5, 138-55.
- Ellis, R. (1987): "Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense", *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- 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. (1999): *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamin.
- Ellis, R. (1999): "Making the classroom acquisition-rich", en R. Ellis (ed.), *Learning a second language through interaction* (págs. 211-229). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (2001): *Form-focused instruction and second language learning*. Malden, MA: Blackwell.
- Ellis, R. (2002a): "Does form-focussed instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R. (2002b): "The place of grammar instruction in the second/ foreign language curriculum", en E. Hinkel & S. Fotos (eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (págs. 17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004): "The definition and measurement of explicit knowledge", *Language Learning*, 54, 227-275.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001): "Learner uptake in communicative ESL lessons", *Language Learning*, 51, 281-318.
- Ellis, R., & Takashima, H. (1999): "Output enhancement and the acquisition of the past tense", en R. Ellis (ed.), *Learning a second language through interaction* (págs. 173-188). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R., & Wells, G. (1980): "Enabling factors in adult-child discourse", *First Language*, 1, 46-82.
- Erlam, R. (2003): "Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 559-582.

- Foster, P. (1998): "A classroom perspective on the negotiation of meaning", *Applied Linguistics*, 19, 1-23.
- Foster, P. (2001): "Rules and routines: A consideration of their role in task-based language production of native and non-native speakers", en M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning and testing*. Harlow: Longman. (págs. 75-97).
- Fotos, S. (1993): "Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance vs. formal instruction", *Applied Linguistics*, 14, 385-407.
- Fotos, S. (1994): "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks", *TESOL Quarterly*, 28, 323-351.
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991): "Communicating about grammar: A task-based approach", *TESOL Quarterly*, 25, 605-628.
- Gardner, R. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Grigorenko, E., Sternberg, R., & Ehrman, M. (2000): "A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test", *The Modern Language Journal*, 84, 390-405.
- Halbach, A. (2000): "Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study", *System*, 28, 85-96.
- Halliday, M. (1986): *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Harley, B. (1989): "Functional grammar in French immersion: A classroom experiment", *Applied Linguistics*, 10, 331-59.
- Harmer, J. (2001): *The practice of language teaching* (3rd ed.). Harlow: Longman Pearson.
- Hatch, E. (1978a): "Discourse analysis and second language acquisition", en E. Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E. (1978b): *Apply with caution. Studies in Second Language Acquisition*, 2, 123-143.
- Hawkins, R. & Towell, R. (1996): "Why teach grammar?", en D. Engel & F. Myles (eds.), *Teaching grammar: Perspectives in higher education*. London: AFLS/CILT.
- Hedge, T. (2000): *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Horwitz, E. (1987): "Linguistic and communicative competence: Reassessing foreign language aptitude", en VanPatten, T. Dvorak & J. Lee (eds.), *Foreign language learning: A research perspective*. New York: Newbury House.
- Horwitz, E. (2000): "Teachers and students, students and teachers: An ever-evolving partnership", *The Modern Language Journal*, 84, 523-535.
- Howatt, A. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1971): *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Izumi, S. (2002): "Output, input enhancement and the noticing hypothesis", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Jacobs, G. (1998): "Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference", en W. Renandya & G. Jacobs (eds.), *Learners and language learning* (págs. 145-171). Singapore: SEAMEO.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1993): *Circles of Learning* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, K., & Swain, M. (1998): *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, S. (en prensa): "The relationship between teachers' language choice and pedagogic functions in foreign language classrooms", *Language Teaching Research*, 9.
- Kormos, J., & Dörnyei, Z. (2000): "The role of individual and social variables in oral task performance", *Language Teaching Research*, 4, 275-300.
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1994): "The input hypothesis and its rivals", en N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Lado, R. (1964): *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw Hill.
- Lantolf, J. (1996): "Second language theory building: Letting all the flowers bloom!", *Language Learning*, 46, 713-749.
- Lantolf, J. (2000): "Second language learning as a mediated process", *Language Teaching*, 33, 79-96.
- Lantolf, J., & Appel, G. (Eds.), (1994): *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Leeman, J. (2003): "Recasts and second language development", *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63.
- Levelt, W. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lightbown, P. (1985): "Great expectations in second language acquisition research and classroom teaching", *Applied Linguistics*, 6, 263-273.
- Lightbown, P. (2000): "Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching", *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Loewen, S. (2002): *The occurrence and effectiveness of incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons*. Tesis doctoral inédita, University of Auckland, New Zealand.
- Loewen, S. (2003): "Variation in the frequency and characteristics of incidental focus on form", *Language Teaching Research*, 2, 315-345.

- Long, M. (1983a): "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom", en M. Clarke & J. Handscombe (eds.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language and teaching*. Washington, DC: TESOL.
- Long, M. (1983b): "Does second language instruction make a difference? A review of the research", *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. (1991): "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (págs. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.
- Long, M. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (págs. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M., & Porter, P. (1985): "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition", *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.
- Long, M. & Robinson, P. (1998): "Focus on form: Theory, research and practice", en C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (págs. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998): "The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish", *The Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Loscky, L., & Bley-Vroman, R. (1993): "Grammar and task-based methodology", en G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters
- Lyster, R. (1994): "The role of functional-analytic language teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence", *Applied Linguistics*, 15, 263-287.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998): "Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings", *The Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Mitchell, R. (2000): "Applied linguistics and evidenced-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy", *Applied Linguistics*, 21, 281-303.
- Mohamed, N. (2001): *Teaching grammar through consciousness-raising tasks: Learning outcomes, learner preferences and task performance*. Memoria de master inédita, University of Auckland, New Zealand.
- Moskowitz, G. (1978): *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Muranoi, H. (2000): "Focus on form through interaction enhancement", *Language Learning*, 50, 617-673.
- Myles, F., Hooper, J., & Mitchell, R. (1998): "Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning", *Language Learning*, 48, 323-363.
- Myles, F., Mitchell, R., & Hooper, J. (1999): "Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction?", *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 49-80.
- Nagata, H., Aline, D., & Ellis, R. (1999): "Modified input, language aptitude and the acquisition of word meanings", en R. Ellis (ed.), *Learning a second language through interaction* (págs. 133-149). Amsterdam: John Benjamins.

- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978): "The good language learner", *Research in Education Series No 7*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000): "A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles", *Language Awareness*, 9, 31-51.
- Newton, J. (1991): *Negotiation: Negotiating what?* Paper presented at SEAMEO Conference on Language Acquisition and the Second/ Foreign Language Classroom, RELC, Singapore.
- Newton, J., & Kennedy, G. (1996): "Effects of communication tasks on the grammatical relations marked by second language learners", *System*, 24, 309-322.
- Nicholas, H., Lightbown, P., & Spada, N. (2001): "Recasts as feedback to language learners", *Language Learning*, 51, 719-758.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993): "Focused communication tasks", *English Language Teaching Journal*, 47, 203-210.
- Noels, K., Pelletier, L., Clement, R., & Vallerand, R. (2000): "Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory", *Language Learning*, 50, 57-85.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000): "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50, 417-528.
- Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Versión española (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nystrom, N. (1983): "Teacher-student interaction in bilingual classrooms: Four approaches to error feedback", en H. Seliger & M. Long (eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ohta, A. (2001): *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ortega L. (1999): "Planning and focus on form in L2 oral performance", *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 109-148.
- Pica, T. (1983): "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure", *Language Learning*, 33, 465-97.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985): "The role of group work in classroom second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 233-48.
- Pienemann, M. (1985): "Learnability and syllabus construction", en K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1989): "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses", *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Platt, E., & Brooks, F. (2002): "Task engagement: a turning point in foreign language development", *Language Learning*, 52, 365-400.

Porter, P. (1986): "How learners talk to each other: Input and interaction in task-centred discussions", en R. Day (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Prabhu, N. S. (1987): *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Reiss, M. (1985): "The good language learner: Another look", *Canadian Modern Language Review*, 41, 511-23.

Richards, J., & Rogers, T. (1986): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (1997): "Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult language learning", *Language Learning*, 47, 45-99.

Robinson, P. (Ed.), (2002): *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins.

Samuda, V. (2001): "Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher", en M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning and testing*. Harlow: Longman. (págs. 119-14).

Scherer, A., & Wertheimer, M. (1964): *A psycholinguistic experiment in foreign language teaching*. New York: McGraw Hill.

Schmidt, R. (1994): "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", *AILA Review*, 11, 11-26.

Schmidt, R. (2001): "Attention", en P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (2001): "The case of the missing 'no'. The relationship between pedagogy and interaction", *Language Learning* 51, Supplement 1, 347-385.

Seliger, H., & Long, M. (eds.). (1983): *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
Versión española en Muñoz Licerias, J. (ed.), (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor: Lingüística y conocimiento: Madrid (págs. 79-101)

Sheen, Y. (2004): "Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings", *Language Teaching Research*, 8, 263-300.

Skehan, P. (1989): *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.

Skehan, P. (1996): "A framework for the implementation of task-based instruction", *Applied Linguistics*, 17, 38-62.

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

Skehan, P. (2001): "Tasks and language performance assessment", en Bygate et al (eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning and testing*. Harlow: Longman. (págs. 167-185).

- Skehan, P. (2002): "Theorising and updating aptitude", en P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning* (págs. 69-93). Amsterdam: John Benjamins.
- Sparks, R., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2000): "Déjà vu all over again: A response to Saito, Horwitz, and Garza", *The Modern Language Journal*, 84, 251-259.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Sternberg, R. (2002): "The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing", en P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Storch, N. (2001): "How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs", *Language Teaching Research*, 5, 29-53.
- Swain, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en S. Gass & C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition* (págs. 235-252). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swain, M. (1995): "Three functions of output in second language learning", en G. Cook & B. Seidhofer (eds.), *For H. G. Widdowson: Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. (págs. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001): Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects", en M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning and testing*. Harlow: Longman. (págs. 99-118).
- Tanaka, K. (en prensa): *Language learning beliefs and language proficiency of Japanese learners of English in New Zealand*. Tesis doctoral inédita, University of Auckland, New Zealand.
- Terrell, T. (2002): *Deux mondes: a communicative approach*. Boston: McGraw Hill.
- Truscott, J. (1999): "What's wrong with oral grammar correction?", *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-56.
- Van Ek, J. (1976): *The threshold level for modern language learning in schools*. Harlow: Longman.
- VanPatten, B. (2002): "Processing instruction: An update", *Language Learning*, 52, 755-803.
- VanPatten, B. (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wajnryb, R. (1990): *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Wells, G. (1999): *Dialogic enquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wendel, J. (1997): *Planning and second language production*. Tesis doctoral inédita, Temple University, Japan.
- Wesche, M. (1981): "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems", en K. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House.

White, R. (1988): *The ELT curriculum*. Oxford: Blackwell.

Williams, J. (2001): "Learner-generated attention to form", en R. Ellis (ed.), *Form-focused Instruction and second language learning* (págs. 303-346). Malden, MA: Blackwell.

Willing, K. (1987): *Learning styles and adult migrant education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Wlodkowski, R. (1986): *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Yuan, F., & Ellis, R. (2003): "The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 oral production", *Applied Linguistics*, 24, 1-27.

Yule, G., Powers, M., & McDonald, D. (1992): "The variable effects of some task-based learning procedures on L2 communicative effectiveness", *Language Learning*, 42, 249-277.

