

¿Por qué enseñar a escribir usando técnicas de "focus on form"?

Rosa M^a Lucha Cuadros

Doctoranda de la Universitat de Barcelona

Fecha de envío: 18 de mayo de 2006

Rosa M^a Lucha es licenciada en Filología Hispánica por la Universitat de Barcelona, donde ha cursado también el Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Ha desarrollado su labor profesional en el ámbito de la docencia y en el diseño de material didáctico de E/LE. Es coautora de *Prisma*, libro de ejercicios, nivel B1 (Ed. Edinumen) y de *Pasatiempos con los verbos* (Ed. Edinumen). Como investigadora, ha trabajado para la Fundación de la Universitat Pompeu Fabra en el proyecto europeo ALLES (Advanced Long-Distance Language Education System). En la actualidad está cursando el Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona.

Resumen

El estudio que aquí presentamos aborda los siguientes temas:

1. Indaga acerca de si una enseñanza intensiva centrada en la forma induce o no a obtener resultados más positivos en la adquisición, al menos en la memoria a corto plazo, de estructuras lingüísticas significativas; en nuestro caso estructuras para comparar y expresar ventajas e inconvenientes.
2. Permite postular la efectividad del uso de herramientas informáticas para evaluar la "calidad de información" (Díaz y Ruggia 2004) de producciones escritas. Las herramientas utilizadas han sido, por un lado, el analizador-etiquetador Connexor, y, por otro lado, el software Childes (MacWhinney 1987), formado por diferentes programas informáticos, que permite la cuantificación automática de la frecuencia de aparición de categorías sintácticas elegidas previamente.

En la investigación participaron dos grupos de estudiantes del programa Erasmus de la Universitat Pompeu Fabra. El primer grupo recibió una enseñanza intensiva centrada en la forma tras la cual realizó una tarea de expresión escrita consistente en la redacción de un texto expositivo. El segundo grupo realizó la misma tarea de expresión escrita, pero sin la previa instrucción centrada en la forma.

Palabras clave: enseñanza centrada en la forma, análisis de producción escrita en ELE, análisis semiautomático, *input enhancement*, evaluación de producción no nativa.

Abstract

The present study analyses the effectiveness of instructed second language teaching through focus on form in a group of learners compared with a control group. Written production was elicited through a final task after refreshing grammar and lexis content in the experimental group while the control just did the final task. The final product of both students' groups was analysed with semiautomatic processors (Childes and Connexor) and the patterns resulting compared and evaluated separately. Data show that the experimental group, which underwent treatment, did perform more native-like than the control group.

Key words: focus on form teaching, Spanish Second language writing assessment and analysis, semiautomatic analysis of L2 production, input enhancement techniques.

1. Introducción

A partir de los años 70 del siglo pasado, la enseñanza de idiomas inicia un giro en sus planteamientos didácticos: se sustituye la perspectiva tradicional de una enseñanza basada en la selección y secuenciación de estructuras gramaticales por una concepción de la lengua más nocio-funcional. Esta nueva forma de entender la enseñanza de una L2 da paso al "enfoque comunicativo". Más recientemente, la enseñanza mediante tareas se ha convertido en uno de los referentes metodológicos de dicho enfoque. Estas nuevas metodologías prestan especial atención a la enseñanza centrada en el significado, dando prioridad a la práctica de las cuatro destrezas con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa del aprendiente y dejando en un segundo lugar la atención a la forma, ya que algunos autores consideraban que la adquisición de las estructuras lingüísticas se produciría con la simple exposición a un *input* rico, abundante y comprensible (Giovanni *et. al.* 1996; Martín Peris 1996; Carretero 2004).

Estudios realizados en los años 80 y principios de los 90 señalaban la poca eficacia que en la adquisición de una lengua extranjera poseía la enseñanza centrando el foco en la forma y consideraban que la adquisición de la forma meta sólo era posible de una manera inconsciente, igual que lo hacen los usuarios de una L1. Sin embargo, a partir de finales de los años 90 se empieza a reivindicar los efectos positivos que el foco en la forma ejerce sobre la adquisición de una L2, facilitando que dicha adquisición, al menos en la memoria a corto plazo, sea más rápida y con mejores resultados (Ellis 2001, 2002).

A partir de estas teorías, lo que nos hemos propuesto en el presente trabajo es comprobar, en primer lugar, si una enseñanza intensiva centrando el foco en la forma induce o no a obtener resultados más positivos en la adquisición¹, al menos en la memoria a corto plazo, de estructuras lingüísticas

¹ La mayoría de los autores utilizan el término *adquisición* para referirse a la *obtención* de conocimientos lingüísticos. Krashen (1992) hace la distinción entre "aprendizaje" y "adquisición". Según él, la "adquisición" es la manera natural de interiorizar el lenguaje, sin prestar atención a la forma lingüística, igual que hacen los niños. En cambio, el "aprendizaje" se produce de una manera consciente, normalmente dentro de una situación formal de aprendizaje.

McLaughlin (1992), por otro lado, plantea ciertas dudas sobre la distinción que realiza Krashen entre "adquisición" y "aprendizaje". Según este autor, Krashen no define claramente qué es lo que entiende por "consciente" y "subconsciente", sino que se limita a identificar el aprendizaje "consciente" con el aprendizaje de reglas gramaticales, y la "adquisición subconsciente" con juicios basados en la "percepción". Pero para McLaughlin no está claro cuándo se recurre a la "regla" o la "percepción". Y por eso propone otro modelo basado en la teoría general del procesamiento humano de la información: el procesamiento "controlado" y el "automático". Un procesamiento "controlado", según McLaughlin, "es una secuencia temporal de nodos activados por los individuos mediante la utilización del almacenamiento a corto plazo" (McLaughlin 1992: 165) y necesitan de una atención activa. En cambio, "los procesos automáticos utilizan un conjunto relativamente permanente de conexiones asociativas en el almacenamiento a largo plazo, la mayor parte de ellos exigen una cantidad considerable de tiempo para desarrollarse completamente. Una vez aprendidos, es difícil alterar o suprimir uno de estos procesos." (McLaughlin 1992: 165).

Ellis (2001) propone otro esquema en el procesamiento de la información. Siguiendo el modelo computacional de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) distingue entre: 1) *intake* (fijarse en la forma y guardarla en la memoria a corto plazo) y 2) *adquisición* (incorporar nuevas formas en la memoria a largo plazo y reestructurar el sistema de interlengua).

Así, en nuestro estudio, cuando hagamos referencia a la "adquisición en la memoria a corto plazo" lo vamos a hacer con el sentido que utiliza Ellis el término *intake*, pero, al mismo tiempo,

significativas, en este caso estructuras para comparar y expresar ventajas e inconvenientes. Para realizar dicho estudio, hemos analizado y comparado producciones escritas guiadas de dos grupos de estudiantes de E/LE. Pero mientras el grupo A recibió la enseñanza intensiva centrada en la forma, el grupo B no efectuó un trabajo atendiendo a la forma de las estructuras meta objeto de estudio.

En segundo lugar, hemos analizado la efectividad del uso de herramientas informáticas para evaluar la "calidad de información" (Díaz y Ruggia 2004) de las producciones escritas de los estudiantes de ambos grupos. El programa informático *Childes* (MacWhinney 1987) - que permite la cuantificación automática de frecuencias de categorías sintácticas elegidas previamente- y el analizador-etiquetador *Connexor* nos han proporcionado datos cuantitativos que permiten comparar de una forma objetiva la riqueza y variedad léxicas y la cohesión de los textos de los grupos A y B en relación con un texto modelo, sin necesidad de recurrir a evaluadores humanos o escalas de valoración como la de Jacobs (CE 1996, Polio 2001).

2. Justificación y objetivo de la investigación

En la actualidad, muchos centros de enseñanza de E/LE promueven cursos intensivos en los cuales las expectativas, tanto de centros como de aprendientes, de lograr objetivos concretos - conocer y dominar determinados contenidos lingüísticos así como de poseer habilidades comunicativas que les permitan interactuar con nativos - en períodos de tiempo relativamente cortos, 20 ó 40 horas de clase, supone un reto para el docente de E/LE.

Así, lo que nos interesa de este estudio es comprobar si una enseñanza intensiva mediante tareas comunicativas con el foco en la forma es efectiva o no, y si sería conveniente aplicarla en cursos intensivos como los descritos.

Para dar respuesta a este objetivo nos hemos formulado las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Es posible la adquisición, por lo menos en la memoria a corto plazo, de estructuras lingüísticas significativas mediante una enseñanza intensiva centrada en la forma?
- 2) ¿Existe relación entre una enseñanza intensiva centrada en la forma y una mayor "calidad de información"?
- 3) ¿Ayuda el uso de herramientas informáticas a evaluar la "calidad de información" de una producción escrita guiada realizada por un aprendiente de L2?

3. Marco teórico

3.1. La Enseñanza centrada en la forma

En el presente apartado vamos a revisar las opiniones de diferentes teóricos acerca de la eficacia de la enseñanza "centrada en la forma" y su aplicación en la enseñanza mediante tareas.

Para comenzar con este apartado, hay que precisar, antes de nada, las diferencias entre dos términos en inglés que pueden llevar a confusión. Estos son *Form-Focused Instruction* (Enseñanza Centrada en la Forma) y *Focus on*

también con el valor que ofrece McLaughlin a su propuesta de "procesamiento controlado" del "conocimiento declarativo" del que habla Anderson (1983).

Form (El foco en la forma o Atención a la forma). El primero es el término general que abarca toda una serie de técnicas pedagógicas como *Focus on Form* (foco en la forma), *Negotiation of Form* (negociación de la forma), *Focus on Meaning* (foco en el significado), etc. (Long 1997, Ellis 2001).

Los primeros estudios sobre la importancia o no de la enseñanza centrada en la forma (ECF) en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) dieron resultados poco concluyentes. Así, los trabajos teóricos de Krashen, en los años 80, y de Schwartz, en los años 90 (ambos citados en Ellis 2001), señalaban el poco valor que tenía la ECF o la corrección de errores en el proceso de adquisición por parte del aprendiente, y remarcaban que la mayor parte de una L2 no se podía enseñar, sino que sólo se podía adquirir de forma inconsciente a partir de una exposición continuada a un *input* comprensible. También Wode, Félix y Simmet, en los años ochenta (citados en Martín Peris 1996, Ellis 2001, Carretero 2004), hablaban de la poca relevancia de la ECF en la adquisición. Sin embargo, más recientemente, entre los años 80 y 90, estudios de Trévisé, Larsen-Freeman y Long (citados en Martín Peris 1996) critican las conclusiones a las que llegaron Wode, Félix y Simmet por considerar que eran estudios cuantitativos transversales que sólo medían frecuencias y errores y que además no se habían centrado en observar los efectos de la ECF sobre el aprendizaje. Otros trabajos de investigación llevados a cabo por Harley, a finales de los ochenta, y Day y Shapson, a principios de las noventa (citados en Martín Peris 1996, Ellis 2001), también estudiaron la eficacia de la ECF en la adquisición de estructuras gramaticales que los aprendientes, después de años de recibir *input* comprensible, no habían conseguido adquirir. Sus resultados demostraron en términos generales que la forma gramatical era susceptible de enseñarse y que los discentes eran capaces de adquirir dicha forma.

En una revisión que hace Ellis de diferentes estudios (citado en Martín Peris 1996) sobre los efectos de la ECF en los procesos de adquisición y en la rapidez y el nivel definitivo de ésta, concluye, en primer lugar, que hay evidencias de que la ECF puede repercutir en la adquisición, pero también señala que dichos efectos pueden desaparecer con el tiempo. Eso significa que a corto plazo la ECF incide directamente en los mecanismos del procesamiento natural, pero pasado un tiempo estos mecanismos vuelven a imponerse. En cuanto a los efectos de la ECF sobre la rapidez en la adquisición y el nivel definitivo de logro, las conclusiones de Ellis son que hay evidencias de que la ECF provoca una adquisición más rápida y con resultados más elevados. En esta misma línea están las conclusiones a las que llegan Larsen-Freeman y Long (citados en Martín Peris 1996, Ellis 2002) que afirman que la enseñanza centrada en la forma permite resaltar determinados rasgos de la forma meta que hacen que el aprendiente los perciba más fácilmente y sea capaz de procesarlos de una manera más rápida y con un nivel definitivo de logro más alto. Otros estudios realizados en la década de los noventa por Ellis, Robinson, Alanen, o Dekeyser y también Norris y Ortega, en el año 2000 (citados en Ellis 2001, Ellis 2002, Sanz & Morgan-Short 2004), no sólo remarcaban los beneficios de la ECF, sino que también indican que una enseñanza explícita muestra resultados mucho más efectivos que una enseñanza implícita. Para Ellis, el conocimiento explícito deriva de la ECF y sirve como facilitador del conocimiento implícito, en la medida que aquél ayuda a resaltar formas a las

que de otro modo el aprendiente no prestaría atención. Siguiendo esta idea y tras la revisión de 11 estudios sobre la influencia de la ECF en el conocimiento implícito, Ellis señala que los resultados indican que la ECF puede tener un efecto significativo en el uso correcto de estructuras gramaticales (Martín Peris 1996, Ellis 2002).

Todos estos estudios ponen de manifiesto que los factores clave para el éxito de la adquisición son: a) la naturaleza de la estructura meta -estructura simple o compleja- y b) la duración del procedimiento. En la mayoría de los casos, los resultados de estos trabajos muestran que la adquisición de estructuras con características morfológicas simples (formas verbales, artículos, ...) tienen más posibilidades de éxito que estructuras sintácticas más complejas (orden de palabras, ...). Y en cuanto a la duración del procedimiento, las conclusiones de autores como Long, Inagaki, Ortega, Salaberry, VanPatten y Sanz (citados en Ellis 2002), una enseñanza intensiva limitada a 1 ó 2 horas y con estructuras con características complejas no tiene ningún efecto en la habilidad de los alumnos para producir estructuras en producciones espontáneas. Sin embargo, estudios de Mackey y Mackey & Philp en 1999 y 1997, respectivamente, y de Muronoi en 2000 (citados en Ellis 2002), mostraron que en ocasiones la enseñanza intensiva podía alcanzar el éxito incluso con estructuras complejas.

3.2. Atención a la forma (*Focus on form*)

Como hemos visto en el apartado anterior, *focus on form* (atención a la forma²), *focus on forms* y *focus on meaning* son técnicas pedagógicas dentro de la ECF que Long (1997) menciona como los tres modelos básicos en el diseño de programas de cursos de L2 y cuyas características fundamentales son:

- *Focus on forms*: los aprendientes deben prestar atención a la forma de manera intensiva con el fin de aprenderla. En esta técnica la lengua se estudia como un objeto, y el discente adopta el papel de estudiante más que el de usuario de una lengua.
- *Focus on form*: el foco está en el significado. La atención a la forma sólo se realiza en el momento en que surge un problema dentro de una situación comunicativa.
- *Focus on meaning*: el punto de partida no es la lengua, sino el aprendiente y el proceso de aprendizaje.

Ellis (2001) propone una clasificación algo diferente a la de Long. Ellis distingue entre:

1. *Focus-on-forms*
2. *Planned focus-on-form*
3. *Incidental focus-on-form*

1) **Focus-on-forms**: el objetivo principal de la actividad consiste en aprender una determinada forma previamente preseleccionada. Para ello, los estudiantes deben fijar la atención en la forma objeto de estudio de manera intensiva.

² El término *forma* incluye tanto aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales, como pragmáticos.

2) Dentro de la propuesta de **Planned focus-on-form**, Ellis destaca la importancia del *input* y la producción. Ellis distingue entre:

- *Enriched input* (*input* enriquecido): es un *input* especialmente creado o modificado con el objetivo de centrar la atención del alumno en la forma meta.
- *Input flood* (*input* desbordado): es un *input* enriquecido con multitud de ejemplos de la forma meta a estudiar.
- *Input enhancement* (*input* aumentado): es un *input* en el que se resalta la forma de manera que el alumno focalice la atención en ella. Para seleccionar este tipo de *input* se suele utilizar el *output* producido por los mismos aprendientes.

En cuanto al segundo elemento, la producción, Ellis (2001) habla de las *Focused communicative tasks* (tareas centradas en la comunicación), cuyo objetivo es elicitare producciones en las cuales se trabaje la forma meta dentro de un contexto. Pero fijando la atención en primer lugar en el significado.

3) **Incidental Focus-on-form:** mientras que las dos técnicas pedagógicas anteriores se basan en las teorías de ASL, ésta se basa en estudios sobre los procesos de clase. Ellis distingue dos tipos: a) *Pre-emptive focus-on-form*, en la que la actividad comunicativa se detiene para poder prestar atención a una forma que se percibe como problemática, aunque no se produzca errores en el uso. b) *Reactive focus-on-form*, que se centra en el *feedback* que proporciona el docente cuando percibe un error o como respuesta a la actuación del aprendiente.

No sólo Long y Ellis, como acabamos de ver, resaltan los efectos positivos de la atención a la forma en la ASL, también autores como Alanen, 1995, Carroll & Swain, 1993, de Graaff, 1997, Nagata & Swisher, 1995 o Rosa, 1999 (citados en Sanz & Morgan-Short 2004) hablan de la eficacia de una enseñanza en la que se presta especial atención a la forma.

3.3. La atención a la forma en la enseñanza mediante tareas

Dentro del Enfoque comunicativo, la enseñanza mediante tareas ocupa un lugar destacado. Son muchos los autores que reivindican el uso de la tarea como elemento organizador del trabajo dentro del aula, tales como Breen y Candlin, Prabhu, Nunan, Long, Estaire y Zanón, etc. (citados en Alba y Zanón 1999). Organismos oficiales como el Instituto Cervantes o el Consejo Europeo han mostrado, también, interés en fomentar la enseñanza mediante tareas.

Nunan (1989) define la "tarea comunicativa" como parte del trabajo que se desarrolla dentro del aula y mediante el cual los alumnos comprenden, manipulan, producen y consiguen comunicar en la lengua meta centrando la atención más en el significado que en la forma.

Otra definición es la que ofrece Martín Peris (2004). Para él, una tarea es toda aquella iniciativa que lleve al aprendizaje de una L2 y que consista en la realización, dentro del aula, de actividades de uso de la lengua que sean representativas de la lengua que se usa fuera del aula.

Diferentes autores, Long, Nunan, Zanón o Eguiluz, han destacado la importancia de las actividades que priorizan el uso de la lengua y, aunque en

los inicios del enfoque comunicativo la enseñanza de la forma quedó relegada a un segundo plano, hemos podido ver cómo poco a poco los autores empiezan a valorar los efectos positivos de la atención a la forma.

Gómez del Estal y Zanón, en su artículo "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español" (1999), hacen una propuesta de cómo debe ser una tarea centrada en la forma y qué requisitos debe cumplir. Parten del concepto de concienciación que autores como Ellis, Fotos, Loschik y Bley-Vroman o Sharwood-Smith (citados en Estal y Zanón 1999) han propuesto. Según Estal y Zanón, para alcanzar una concienciación gramatical las actividades de la tarea deben presentar unas características determinadas:

- 1) Deben hacer reflexionar al aprendiente sobre determinados fenómenos gramaticales.
- 2) Deben incitar al análisis y a la comprensión de los rasgos formales y funcionales de dichos fenómenos.
- 3) Deben permitir a los alumnos generar una regla o representación mental, mediante un proceso de deducción.
- 4) Se debe incluir usos comunicativos de la lengua.
- 5) Los alumnos deben llegar a resolver la tarea mediante un análisis previo de la estructura objeto de estudio.
- 6) Debe incluirse una fase de *feedback*, dentro del proceso de la tarea, para que el aprendiente sea consciente del uso que hace de la estructura.

En cuanto a la realidad de la enseñanza de la gramática dentro del aula, Gómez del Estal y Zanón (1999) consideran que todavía se imparte una enseñanza tradicional, en cierta medida condicionada por los materiales didácticos existentes en el mercado y que propician que se mantenga por ejemplo el esquema tradicional de profesor / alumno, que no se produzca un intercambio de información o que el alumno pierda el interés en la gramática y no preste atención. Así, teniendo en cuenta la realidad del aula y los criterios antes mencionados para alcanzar una concienciación gramatical, Gómez del Estal y Zanón presentan las características básicas que deben tener todas las tareas gramaticales:

- 1) El esquema tiene que ser alumno / alumno y la figura del profesor debe ser la de organizador y facilitador de la actividad.
- 2) Debe existir vacío e intercambio de información.
- 3) Debe producirse negociación entre los alumnos para llegar a la resolución de la tarea.
- 4) La interacción entre los aprendientes es esencial para llegar a la conclusión de la tarea.
- 5) Las tareas deben incluir actividades que lleven al desarrollo de estrategias de aprendizaje y análisis.
- 6) La actividad debe ser motivante.

4. Metodología

4.1. Sujetos

Cada uno de los dos grupos participantes en el estudio, grupo A y grupo B, estaban formados por 10 estudiantes del programa Erasmus de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona) que cursaban la asignatura "Textos específicos".

Para cursar esta asignatura los alumnos necesitan poseer un nivel B2 de lengua según el MCE.

4.2. Corpus

El corpus está formado por un total de 20 textos – 10 del grupo A y 10 del grupo B- Las 10 producciones escritas del grupo A, realizadas en clase, se obtuvieron como tarea final tras una enseñanza intensiva centrada en la forma. Para ello, se diseñó una “mini-tarea” comunicativa centrada en la forma adaptando los modelos propuestos por Nunan (1989), Martín Peris (2004) y Alba y Zanón (1999). La tarea fue pensada para poder realizarse en una clase de 120 minutos.

Fases del diseño de la tarea:

1) **Objetivo.** El objetivo general de la tarea era que los aprendientes tomaran conciencia de algunos fenómenos del sistema lingüístico del español, y como objetivos específicos se definieron los siguientes:

- Gramaticales: conocer las estructuras comparativas y las estructuras para expresar ventajas e inconvenientes.
- Funcionales: comparar resultados, expresar ventajas o inconvenientes.
- Léxicos: conocer vocabulario específico relacionado con el mundo de los negocios.
- Socioculturales: conocer un producto comercial de arraigada tradición en España como el Chupa-Chups.

2) **Estructura.**

- Producto (o tarea final): la redacción de un texto expositivo - pequeño informe de ventas-.
- *Input* (o fuentes): el material que se proporcionó fueron textos y gráficos (ver anexo)
- Actividades: se diseñaron actividades pedagógicas centradas en la forma y orientadas a desarrollar la corrección lingüística con la finalidad de capacitar a los aprendientes en la resolución de la tarea.
- Evaluación: durante el desarrollo de la tarea, se proporcionó *feedback* a los alumnos para que tomaran conciencia del uso que estaban haciendo de las estructuras meta. También se realizó una evaluación y valoración final del producto.
- Agentes: las agrupaciones que se realizaron durante el desarrollo de la tarea fueron variadas: agentes individuales, parejas y grupo clase.

3) **Secuencia.**

- Planteamiento: Al inicio de la clase se les explicó detalladamente cuál iba a ser la tarea final que tendrían que realizar.
- Preparación y ejecución: Para comenzar, se proyectó en una transparencia una batería de frases en las que aparecían alternativamente estructuras para expresar ventajas/inconvenientes, valoración y satisfacción. Los alumnos debían clasificarlas y extraer los elementos básicos que las componen:

Clasifica las siguientes frases:

1. ¡Está riquísimo!
2. **Lo malo** de la subida del IPC **es que** subirán los intereses bancarios.
3. ¡Fantástico!
4. Es algo increíble.
5. **Lo bueno** del cremosa **es que** podemos comerlo a todas horas.
6. Ha sido más fácil de lo que pensaba.
7. **Otro inconveniente es que** es un poco caro.
8. Es una locura.
9. **La ventaja principal** de este crédito hipotecario **es** su bajo interés.
10. Ha sido una semana muy difícil.
11. ¡Qué bueno!
12. **La ventaja** del Chupa- Chups **es que** no te manchas los dedos.

Expresar Satisfacción	Expresar Ventaja / inconveniente	Expresar Valoración
¡Fantástico!		

Tras una puesta en común, en la pizarra se fue anotando el esquema de las diferentes estructuras. Se prestó especial atención a la expresión de ventajas e inconvenientes. A continuación se les proporcionó unas fotocopias con ejercicios para practicarlas:

Ejercicio 1. Completa las frases con los elementos necesarios. Compara tus respuestas con las de tu compañero.

- 1) _____ desventaja _____ vivir fuera de la ciudad
_____ la incomodidad de tener que coger siempre el coche.
- 2) Uno _____ los _____ de este despacho es _____ tiene poca luz.
- 3) Como puede ver, este apartamento tiene muchas cosas positivas, pero _____ principal _____
_____ está a cinco minutos del metro.
- 4) En _____ con los resultados del semestre pasado, este semestre hemos tenido beneficios.
- 5) Manolo tiene un coche nuevo, pero _____
inconveniente _____ que consume mucho.

Ejercicio 2.- Forma frases que expresen ventajas o inconvenientes con los elementos que aparecen. Faltan algunos elementos de la estructura, añádelos.

Ejemplo: lejos / preciosa / desventaja / estar / centro / lejos / muy / casa / ser

- Es una casa preciosa, pero TIENE la desventaja DE estar muy lejos del centro.

1. desventajas / luminosidad / cámara / poca / tener
2. versatilidad / su / este / producto / nuevo / significativa
3. azúcar / aportar / otro / mucha
4. poco / tener / consumir
5. negocio / rentabilidad / este / poca / principal

Aunque en la primera actividad se presentaron 3 tipos de estructuras, durante la clase sólo se hizo hincapié en la que iban a necesitar en la redacción del informe de ventas, la expresión de ventajas/inconvenientes, y así se les explicó a los alumnos.

La segunda estructura en la que los estudiantes debían fijar su atención era la comparación. Para ello se les proporcionó un texto - un diálogo- en el que aparecían algunas de las posibles formas de comparación. Los alumnos debían señalar las estructuras que ellos consideraban correctas.

Con tu compañero, lee el siguiente diálogo y marca las estructuras comparativas que aparecen.

Ejecutivo 1: En este primer semestre de 2004, Cremosa ha facturado un 2% más que Smint.

Ejecutivo 2: Sí, pero tienes que tener en cuenta que el beneficio operativo de Smint de este semestre ha sido un 4% más alto que el del año pasado. En cambio, Cremosa se ha mantenido, ha obtenido el mismo beneficio que en el 2003.

Ejec. 1: Ya, pero no olvides que el capital destinado a la publicidad de Cremosa este semestre ha sido de un 10% menos que en el mismo período del ejercicio anterior. Esto, sin duda, ha repercutido en sus ventas, que se han estancado.

Ejec. 2: Sí, y, además, la campaña de Smint ha sido muy agresiva. Pero desde el departamento de Marketing me han comentado que tienen prevista una nueva campaña de Cremosa para el mes que viene. Las previsiones son que en los próximos 3 meses se consigan unos resultados **tan** positivos **como** los de Smint.

Ejec. 1: Cremosa no tienen tanto público como Smint. Éste se dirige a un público más amplio que el de Cremosa.

Ejemplo: *Unos resultados tan positivos como los de Smint.*

Posteriormente, se realizó una puesta en común y se fue completando un esquema gramatical con todas las formas posibles a partir de la información que los alumnos proporcionaron. Con el ejercicio 3 practicaron la formulación de oraciones comparativas.

Ejercicio 3.- Forma frases con estructuras de comparación.

Añade los elementos que sean necesarios para que la frase tenga sentido.

Ejemplo:

Marisol: ventas = 2000€ / Tú: ventas = 2000€ (vender)

Marisol ha vendido tanto como tú.

1. (costar)

Mi coche: 13000€

Tu coche: 17000€

2. (ser)

Mi casa: muy luminosa

Tu casa: muy luminosa

3. (tener)

Juan: discos = 30

Miquel: discos = 25

4. (facturar)

Aceites Oliv: 5 millones de euros

Aceites Andalus: 3 millones de euros

5. (tener, edad)

Juan: 25 años

Sofía: 25 años

Finalmente, se les entregó un texto modelo (Txt. M.) de un posible informe de ventas y se prestó especial atención en el tipo de vocabulario utilizado.

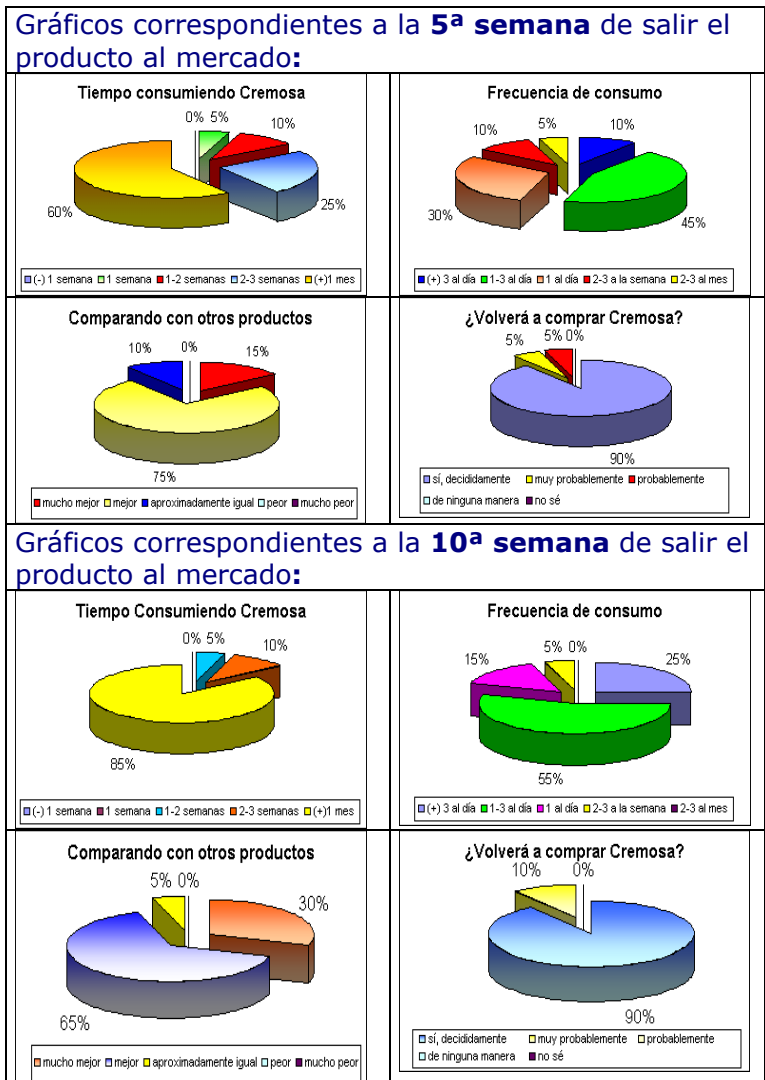
Informe de Ventas

La **producción** de Chupa Chups S.A., correspondiente al primer semestre de 2004, ha sido un 5% más que en el mismo período del año pasado. Sin embargo, las ventas sólo **han subido** un 2%.

En cuanto a la **facturación**, **se ha mantenido** en el 3%, el mismo **porcentaje** que en el primer semestre de 2003. La ventaja respecto a sus más directos **competidores** es que su facturación no **ha descendido** como ha sucedido con ellos.

A pesar de todo, Chupa Chups ha conseguido un **beneficio operativo** de tres millones de euros y un **crecimiento de valor** de cuatro millones de euros gracias a la subida de precios, el **ajuste de plantilla** y la venta de algunos **activos**.

Para la realización de la tarea final, se les proyectó una transparencia con unos gráficos que mostraban los resultados de una encuesta de satisfacción en dos momentos diferentes de la vida de un mismo producto, el Chupa-Chups:



Se les indicó, además, que tenían que utilizar como mínimo dos formas de comparación y otra para expresar ventajas e inconvenientes y que el informe debía tener alrededor de 100 palabras.

- Post-tarea: Tras la entrega del producto, se les pidió a los alumnos que hicieran una valoración de la clase y de la tarea.

Las 10 producciones del grupo B, en cambio, fueron realizadas en casa, como deberes, y sin ningún tipo de instrucción, salvo las indicaciones y los elementos básicos –texto modelo y gráficos– para llevar a cabo la tarea de forma satisfactoria.

4.3. Instrumentos

Como primer paso para transcribir y codificar los textos, se utilizó la *demo* que el procesador sintáctico *Connexor* posee en *Internet* y que fue desarrollado en la universidad de Helsinki por un equipo de investigación formado por Atro Voutilainen, Pasi Tapanainen, Timo Järvinen, Timo Latineen y Juha Melgin.

En un segundo paso y para calcular y cuantificar de manera automática la frecuencia de aparición de categorías gramaticales previamente seleccionadas, se utilizó el software *Childes*, desarrollado por MacWhinney en la Carnegie Mellon University, y compuesto por programas como el CLAN (*Computerized Language Analysis*).

Las categorías seleccionadas para el análisis fueron:

- por la información que aportan sobre la "calidad de información" de los textos: nombres (N); adjetivos calificativos (ADJ); verbos en indicativo (VIN); verbos en subjuntivo (VSUB); verbos en infinitivo (VIF);
- por la información que aportan sobre la cohesión y por tanto la complejidad de los textos: conjunciones coordinantes (CC) y conjunciones subordinantes (CS).
- Por la relación con las estructuras lingüísticas objeto de estudio (estructuras para comparar): adjetivos comparativos (ADC); adverbios comparativos (AVC);

5. Resultados y comentarios

En este apartado vamos a cotejar los resultados de los grupos A y B con los del texto modelo (Txt. M.) A partir de esa comparación, vamos a intentar determinar qué influencia ha tenido la enseñanza intensiva centrada en la forma recibida por el grupo A, así como el uso del Txt. M., tanto por parte del grupo A como del grupo B. También vamos a intentar señalar qué grupo muestra resultados más próximos al texto modelo.

Los resultados obtenidos a partir de las herramientas informáticas (software *Childes* y su programa CLAN) los mostramos en gráficos en los cuales queda representada la media conseguida por los grupos A y B respecto al Txt. M: valores totales – figuras 1 y 2- y la media de valores en porcentajes –figura 3 y 4-.

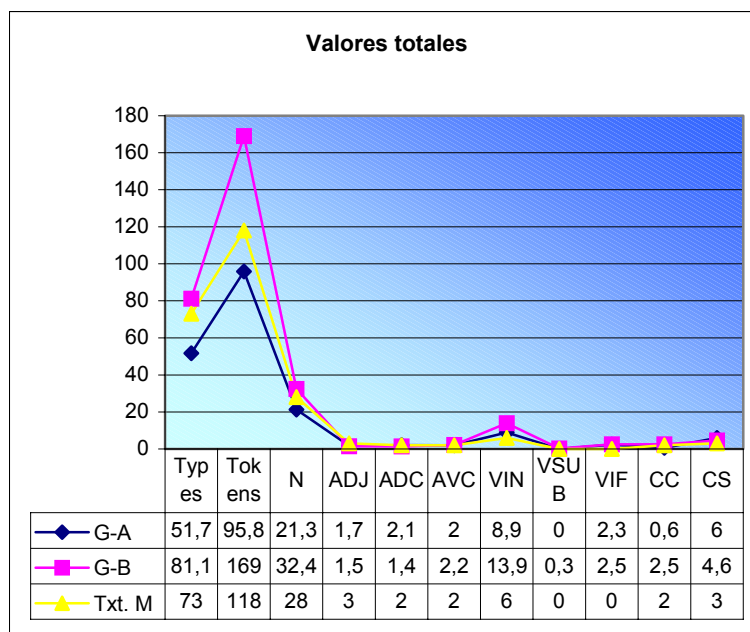


Figura 1. Gráfico que muestra la media de valores totales.

El dato más llamativo, como se puede observar, es la gran diferencia en la extensión total de los textos de ambos grupos. La media de *Tokens* (número total de palabras) de las producciones del grupo B supera, como vemos, el número total de palabras utilizadas en el Txt. M. Mientras que la media del grupo A muestra un resultado inferior, aunque próximo al texto modelo. Esta diferencia, sin duda, se debe al hecho de que el grupo A realizó la tarea en clase, es decir, en un tiempo limitado; en cambio el grupo B la realizó en casa. Esto va a condicionar los resultados de valores totales. Así, observamos cómo en el apartado de *Types* –categorías de palabras– el grupo B también muestra una media superior a la del grupo A y al valor del texto modelo.

En el siguiente gráfico, en el que resaltamos las categorías preseleccionadas, para ver con más detalle los resultados, comprobamos la tendencia, aunque sea mínimamente, de unos valores totales superiores en el grupo B.

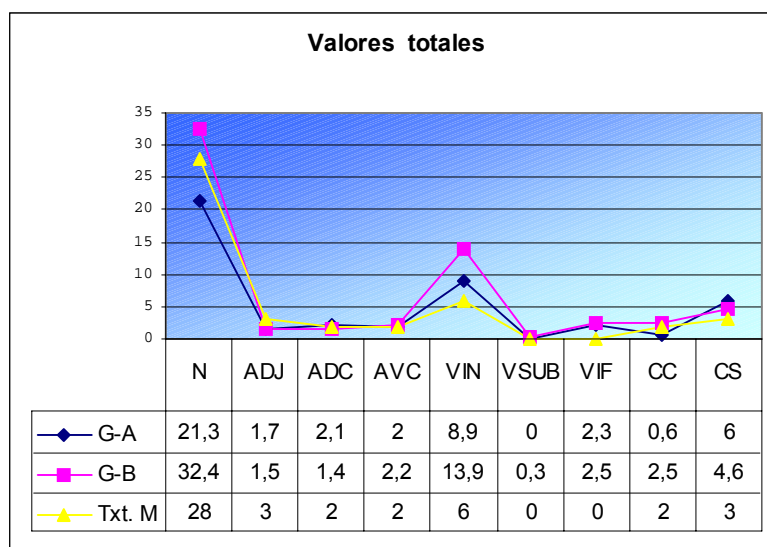


Figura 2. Media de los valores totales de las categorías preseleccionadas.

Destacan claramente las categorías de N (nombres) y de VIN (verbos en indicativo) con una media sensiblemente superior tanto a la del grupo A como a la del Txt. M.

Sin embargo, cuando cotejamos estos resultados con los valores en porcentajes, observamos que estas diferencias se recortan, obteniendo, en algunas categorías, resultados bastante similares en ambos grupos, según las expectativas³ (Figura 3).

Así, por ejemplo, comprobamos que la distancia existente en los apartados de *Types* y *Tokens*, en sus valores totales, queda reducida al mínimo cuando la comparamos con la ratio *Types/Tokens* –categorías de palabras por número total de palabras–, en la que, además, vemos cómo el resultado del Grupo A está más próximo al texto modelo.

En otras categorías, los resultados incluso se invierten. Así, de las categorías seleccionadas para analizar la “calidad de información” de los textos –N; ADJ;

³ Esperábamos que los resultados de los dos grupos fueran similares ya que ambos procedían del mismo centro de enseñanza y habían superado el mismo test de nivel para asegurarnos que todos los sujetos partían de un mismo nivel de lengua, nivel B2 según el MCE.

VIN; VSUB; VIF-, llama la atención cómo el resultado de la categoría de N del Grupo B presenta, en contraste con los resultados de valores totales, un resultado inferior al del grupo A. Otro dato a resaltar es la gran frecuencia de aparición de VIN y VIF en los dos grupos pilotados respecto al texto modelo. Si bien en el grupo B era un resultado esperable ya que la extensión total de dichas producciones, como hemos visto, era muy superior al del Txt. M.; no así en el grupo A, puesto que sus textos no superaban la extensión de aquél. El resto de categorías muestran resultados similares entre ambos grupos y cercanos a los del texto modelo.

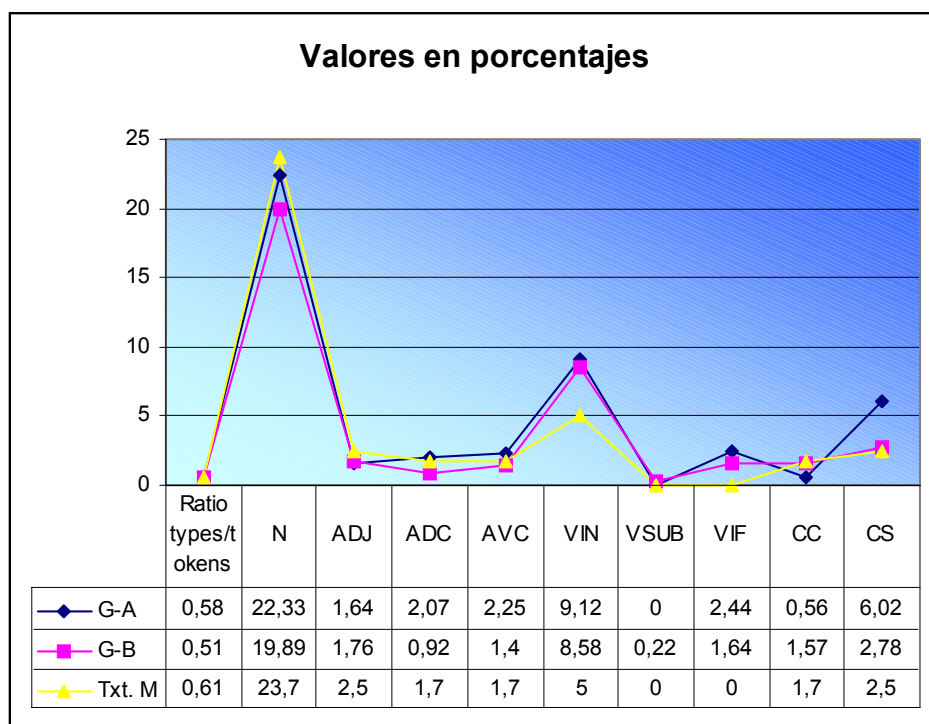


Figura 3. Media de los valores en porcentajes.

En cuanto a las categorías seleccionadas para el análisis de la conectividad textual, según los criterios en los que se basan las teorías de adquisición de L1, la presencia o ausencia de conjunciones coordinantes (CC) y subordinantes (CS) dan muestras de una sintaxis más cohesionada y desarrollada. Aplicando estas teorías a la adquisición de una L2, esperábamos encontrar unos resultados similares a los del Txt. M. dado el nivel de lengua del que partían los sujetos de este estudio, nivel B2. Sin embargo, tras el análisis, observamos un desequilibrio en el uso de conjunciones coordinantes y subordinantes en las producciones del grupo A.

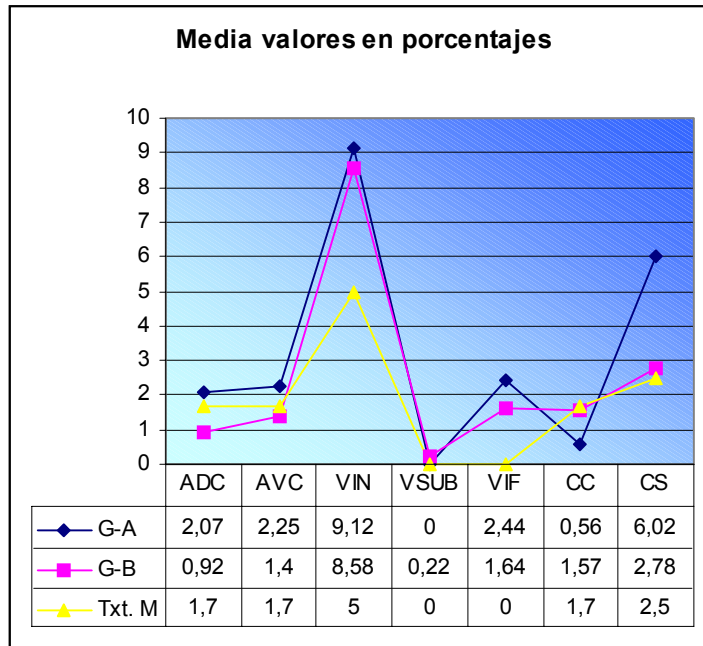


Figura 4. En este gráfico destacamos sólo algunas de las categorías analizadas para poder observar con más detalle las diferencias entre los dos grupos y el Txt. M.

Mientras que en el grupo B se mantiene un equilibrio entre la frecuencia de aparición de CC y CS, igual que en el texto modelo, en el grupo A es remarcable el desequilibrio que se produce entre ambas categorías.

En cuanto a las categorías de adjetivos comparativos (ADC) y adverbios comparativos (AVC), observamos que los resultados del grupo B son inferiores a los del grupo A y a los del texto modelo, tanto en valores totales –figuras 1 y 2- como en valores en porcentajes –figuras 3 y 4-. Estos resultados coinciden también con un uso menor de estructuras para comparar en las producciones del grupo B.

Grupo A		Grupo B	
	Comparar		Comparar
Txt. M	más que ... el mismo (...) que menos (...) que	Txt. M	más que ... el mismo (...) que menos que...
Est. 1		Est. 1	
Est. 2		Est. 2	
Est. 3	mejor (...) *contra	Est. 3	Mejor que ... (3) Más ... Más...
Est. 4	mejor que ...	Est. 4	
Est. 5	mejores que ... menos (...) que ... más (...) que	Est. 5	Más que...
Est. 6	tan (...) como ... más (...) que ...	Est. 6	Más que... Menos que.. Mejor que...
Est. 7	más que ... peor que ... más que... tantas como ...	Est. 7	Menos ... que... Peores que...

Est. 8	más ... tanta (...) como	Est. 8	
Est. 9	más que ... el mismo (...) que menos que más que ...	Est. 9	
Est. 10	el mismo que ... menos que...	Est. 10	Peor que *Mejor de

Figura 5. Estructuras para "comparar" utilizadas por los grupos A/B.

Vemos en la tabla de la figura 5 que mientras en el grupo B son 4 de los 10 estudiantes los que no utilizan ninguna estructura comparativa, en el grupo A es solamente uno.

Otro dato destacable en este apartado es el que obtenemos al cotejar el número total de ADC/AVC y el número total de estructuras para comparar utilizadas por cada grupo. Mientras que el grupo A presenta un total de ADC/AVC de 38 y un total de 20 estructuras comparativas, el grupo B tiene un total de 36 ADC/AVC frente a un total de tan sólo 13 estructuras comparativas. El desequilibrio que se produce entre la frecuencia de aparición de ADC/AVC y presencia de estructuras para comparar se debe a que utilizan el adverbio o el adjetivo con un valor que denota aumento o disminución respecto a una cantidad, pero no comparación.

Ejemplo:

(...) durante menos de una semana (...) / (...) durante más de un mes.

En otros casos, lo que hace el alumno es parafrasear los enunciados de los gráficos que sirven de base para realizar la tarea.

Ejemplo:

(...) la gente califica el producto de "mejor" o "mucho mejor" y (...)

Estos datos demuestran que los estudiantes del grupo B están utilizando ADC y AVC en usos que no siempre se corresponden con una comparación en un número mayor de ocasiones que el grupo A.

Pero estas diferencias en el uso de las estructuras lingüísticas objeto de estudio se hacen más evidentes al cuantificar el número de estructuras utilizadas para expresar ventajas e inconvenientes. Como podemos ver en la figura 6, mientras que en el grupo A son 3 estudiantes los que no utilizan ninguna estructura, en el grupo B son 6 estudiantes los que no utilizan ninguna de las formas posibles para expresar ventajas e inconvenientes.

Grupo A		Grupo B	
	Expresar ventajas / inconvenientes		Expresar ventajas / inconvenientes
Txt. M	La ventaja (...) es que + caract. positiva	Txt. M	La ventaja (...) es que + característica positiva
Est. 1	Al comparar con (...) + caract. positiva	Est. 1	
Est. 2		Est. 2	
Est. 3	Comparando con otros producto + caract.	Est. 3	
Est. 4	Comparando con (...) + caract. positiva	Est. 4	

Est. 4	Comparando con (...) + caract. positiva	Est. 4	
Est. 5		Est. 5	La ventaja (...) es que + característica positiva
Est. 6	En comparación con (...) + caract. positiva	Est. 6	Si comparamos el producto con (...) + caract. positiva
Est. 7		Est. 7	
Est. 8	Cuando se compara (...) + caract. positiva	Est. 8	En cuanto a la comparación de (...) + caract. positiva
Est. 9	Caract. positiva + comparando con otros	Est. 9	
Est. 10	Comparando con (...) + caract. positiva	Est. 10	En cuanto a la comparación con (...) + caract. negativa

Figura 6. Estructuras para "expresar ventajas/inconvenientes" utilizadas por los grupos A/B.

Llama la atención, no obstante, el hecho de que los 7 estudiantes del grupo A y 3 de los 4 del grupo B utilizan, con variantes, la misma estructura y que no es la que aparece en el texto modelo, sino que usan la forma que introduce un elemento de comparación para resaltar la ventaja o inconveniente del elemento en cuestión:

Ejemplo:

(...) ***cuando se comparar el producto** con otros productos menos gente pensó que fue mejor (...)

Sólo un estudiante del grupo B utiliza una forma diferente al resto de estudiantes. Pero al leerla con detenimiento, podemos ver que se trata prácticamente de un calco de la que aparece en el texto modelo:

Texto modelo:

(...) **La ventaja respecto a sus más directos competidores es que su facturación (...)**

Estudiante:

(...) **La ventaja respecto a sus más directos competidores es que 90% de los consumidores (...)**

Estos datos confirman nuestras expectativas de encontrar más estructuras comparativas que estructuras para expresar ventajas/inconvenientes⁴.

6. Conclusiones

El análisis de los resultados confirma una mayor presencia de las estructuras objeto de estudio – las comparativas por un lado y las que expresan ventajas e inconvenientes, por otro – en el grupo A, grupo que recibió la enseñanza intensiva centrada en la forma, frente al grupo B, que realizó la tarea sin

⁴ Los resultados que esperábamos encontrar tanto en el grupo A, expuesto a una enseñanza intensiva centrada en la forma, como en el grupo B, que realizó la tarea sin ningún tipo de preparación, es que utilizaran ambas estructuras, dado que por su nivel de lengua, nivel B2, deberían conocerlas. Aun así, esperábamos encontrar una mayor presencia de estructuras comparativas, no sólo porque su aprendizaje se realiza ya en el nivel A1, sino también porque resulta más fácil realizar una comparación entre dos elementos a partir de unas características dadas, que inferir ventajas o inconvenientes.

haber trabajado de forma explícita las estructuras mencionadas. Así, podemos decir que sí es posible la adquisición, al menos en la memoria a corto plazo, de estructuras lingüísticas significativas. Ya que, además de un mayor número de estructuras, también es destacable la variedad en cuanto a las diferentes formas posibles que usa el grupo A frente al B, que en ningún caso utiliza, por ejemplo, la comparativa de igualdad.

Aun así, surge la duda de si el mayor uso de dichas estructuras se debe a la atención que se les prestó durante la clase o es fruto de reactivar un conocimiento que ya poseían los alumnos. A pesar de ello, es evidente, por los resultados que se desprenden del análisis de los datos, que una enseñanza intensiva centrada en la forma favorece, como mínimo, la reactivación y adquisición, por lo menos en la memoria a corto plazo, de estructuras lingüísticas significativas, al tiempo que ayuda, además, a enriquecer las producciones de los estudiantes con una mayor variedad de formas posibles utilizadas.

A la segunda pregunta que formulábamos, *¿Existe relación entre una enseñanza intensiva centrada en la forma y una mayor "calidad de información"?*, también debemos responder afirmativamente. Como hemos podido comprobar, los resultados de la "calidad de información" de los textos, tanto del grupo A como del grupo B, son muy afines en la mayoría de las categorías analizadas. No obstante, la pequeña diferencia existente entre ambos grupos y que indica que el grupo A está más próximo del texto modelo que el grupo B, demuestra que la enseñanza intensiva centrada en la forma, al menos en la memoria a corto plazo, es eficaz en tanto que ayuda a los estudiantes a fijar determinadas categorías de palabras trabajadas en clase, aunque no de forma explícita y, así, a enriquecer sus producciones escritas con una mayor variedad y riqueza léxicas y de cohesión.

También hemos podido verificar que el analizador-etiquetador *Conexor* y el software *Childes* (con su programa *Clan*) -para cuantificar frecuencias- son dos herramientas informáticas que permiten evaluar de forma objetiva la "calidad de información" de producciones de expresión escrita de estudiantes de E/LE al cotejarlas con un texto modelo, y nos aportan datos suficientes para saber qué categorías resultan empíricamente problemáticas y que, por tanto, deberían recibir una atención especial. Así, por ejemplo, como hemos podido ver durante el análisis de los resultados, en el grupo A sería aconsejable trabajar la conectividad de los textos; mientras que en el grupo B habría que incidir en los diferentes valores de los ADC y AVC y especificar su uso en las estructuras comparativas.

Implicaciones didácticas y futuras líneas de investigación

Un estudio de estas características, dentro de sus limitaciones, aspira a repercutir en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede ayudar a seleccionar qué categorías empíricamente problemáticas – y no sólo intuitivamente- necesitan reforzar los alumnos y, así, dirigir la enseñanza a la focalización de dichas formas, puesto que, como hemos visto, la instrucción que presta atención a la forma obtiene resultados positivos, al menos en la memoria a corto plazo y creemos que también puede funcionar en la memoria

a largo plazo, aunque para comprobarlo deberíamos realizar un post-test al mismo grupo objeto de estudio.

Este trabajo enlaza, de esta manera, con los estudios que proponen el uso del *output* como nuevo *input* para tareas posteriores en las cuales se focalice la atención en la forma mediante la "manipulación" del *input*, es decir, haciendo resaltar la forma meta objeto de estudio. Es lo que los teóricos de la Adquisición de Segundas Lenguas llaman *input enhancement* (Ellis 2001) y que se vincula directamente con la creencia de que la enseñanza centrada en la forma, como mínimo, facilita el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Los alumnos también pueden beneficiarse de todo este proceso de enseñanza-aprendizaje al poder tomar conciencia de una manera clara y objetiva de cuáles son los principales problemas que tienen en el uso de determinadas categorías de palabras o estructuras lingüísticas y, de esta manera, implicarse de forma activa en su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a líneas de investigación futuras, consideramos interesante la posibilidad de poder comprobar la eficacia de la enseñanza centrada en la forma en la memoria a largo plazo. Como hemos indicado más arriba, aunque creemos que puede funcionar, necesitaríamos realizar, transcurrido un tiempo, un nuevo test.

Otro tema de interés en próximos estudios es evaluar la validez y eficacia del *input enhancement*, es decir, analizar de qué manera repercute en el proceso de adquisición, si acelera y/o, como mínimo, hace más comprensibles al estudiante las formas meta a estudiar.

Una tercera vía de investigación a tener en cuenta es analizar con más profundidad las posibilidades que ofrecen las herramientas informáticas de evaluar cuantitativamente y de una manera objetiva las producciones, tanto escritas como orales, de estudiantes de una segunda lengua.

Bibliografía

- Alba, J.M., Zanón, J. (1999), "Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes" en Javier Zanón (coord.) *La enseñanza mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- Anderson, J.R. (1983), *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Barrios Espinosa, M.E. (1991), "Form-Focused Instruction in Second Language Teaching and Learning: theoretical proposals and research findings" *Lengua y Textos* 10:9-23.
- Carretero, A. (2004), El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.
- Consejo de Europa (1996), Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación. Estrasburgo.
- Díaz, L., Ruggia, A. (2004), "Cómo evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías al servicio del feedback en ELE". RedELE 0.
- DeKeyser, R.M., (1998), "Beyond focus on form": Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar" en Catherine Doughty y Jessica

- Williams (Ed) Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition, Cambridge, Cambridge University Press.
- Doughty, C. Y Williams, J. (1998), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001), Form-Focused Instruction and Second Language Learning. Blackwell Publishers.
- Ellis, R. (2002), "Does Form-Focused Instruction affect the acquisition of implicit Knowledge" SSLA 24, 223-236.
- García Santa-Cecilia, A. (1999), "El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas" en Javier Zanón (coord.) La enseñanza mediante tareas, Madrid, Edinumen.
- Giovanni, A., Martín Peris, E, Rodríguez, M, Simón, T., eds. (1996), Profesor en acción, Madrid, Edelsa.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999), "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español" en Javier Zanón (coord.) La enseñanza del español mediante tareas, Madrid, Edinumen.
- Iwashita, N. (2003), "Negative feedback and positive evidence in task-based interaction" SSLA 25: 1-36.
- Krashen, S. (1992), "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2" en Juana Muñoz Licerias (Ed) La adquisición de las lenguas extranjeras, Madrid, Visor Dis.
- Llobera, M., Hymes, D., Hornberger, N.H., Canale, M., Widdowson, H.G., Cots, J.M., Bachman, L., Spolsky, B. eds. Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa.
- Long, M. H. (1997), "Focus on form in Task-Based Language Teaching". The McGraw-Hill Companies.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997), "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of Form in Communicative Classrooms". SSLA 20 37-66.
- Martín Peris, E. (1996), Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Martín Peris, E. (2004), "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?" RedELE 0.
- MacWhinney, B. (1987), The Childes Project, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonough, K. (2005), "Identifying the impact of negative feedback and learners' responses on ESL question development". SSLA 27: 79-103.
- McLaughlin, B. (1992), "Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor" en Juana Muñoz Licerias (Ed) La adquisición de las lenguas extranjeras, Madrid, Visor Dis.
- Nunan, D. (1989), Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge, Cambridge University Press.
- Polio, C. (2001), "Research Methodology in Second Language Writing Research: The Case of Text-Based Studies" en Tony Silva y Paul Dei Matsuda (Ed) On Second Language Writing, Mahwah, N.J, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ortega, L. (2000), "Foco en la forma, foco en la función" en Carmen Muñoz (Ed) Segundas lenguas: adquisición en el aula, Barcelona, Ariel.
- Sanz, C. y Morgan-Short, K (2004), "Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: a computer - assisted study" Language Learning 54 (1):35-78.
- Swain, M. (1998), "Focus on form through conscious reflection" en Catherine Doughty y Jessica Williams (Ed) Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition, Cambridge, Cambridge University Press.
- Swain, M (2000), "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue" en James P. Lantolf (Ed) Sociocultural Theory and Second Language Learning, Oxford, Oxford University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2001), "Focus on form through collaborative dialogue:

Exploring task effects” en Martin Bygate et. al. (Ed) Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing, Essex, Longman.
Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., Kim, H.Y. (1998), Second Language development in writing. Honolulu, University of Hawaii Press.
Zanón, J. (1999), “La enseñanza del español mediante tareas” en Javier Zanón (coord.) La enseñanza del español mediante tareas, Madrid, Edinumen.