

Interacción y negociación del mensaje en el salón de lenguas: Panorámica crítica de la investigación actual y propuestas para el futuro ¹

Lourdes Ortega, Northern Arizona University

El comienzo de la Adquisición de Segunda Lengua (ASL) como campo de investigación autónomo se sitúa al inicio de la década de los setenta, con la aparición de los trabajos seminales de Corder y Selinker sobre la interlengua (e.g., Larsen-Freeman, 2000). Desde esos comienzos iniciales y a lo largo de sus más de treinta años de historia, el campo de ASL se ha ido desarrollando en torno a cuatro orientaciones epistemológicas diferentes, explicadas esquemáticamente en una tabla en el Apéndice (véase también Ortega, 2001; Norris y Ortega, 2003). Dentro de ASL, la adquisición de segundas lenguas en contextos formales de instrucción (lo que le conoce como "instructed second language acquisition" en inglés) es un campo de especialización relativamente joven que sin embargo ya ha producido aportaciones teóricas y empíricas con consecuencias importantes para la enseñanza de lenguas, incluyendo el inglés y el español como lenguas segundas y extranjeras. ASL en contextos de instrucción ha desarrollado la mayoría de sus temas de investigación dentro del marco cognitivo-social interaccionista (e.g., Doughty & Williams, 1998; Ellis, 1997; Robinson, 2001; Skehan, 1998), aunque recientemente la orientación socio-cultural también ha dirigido atención sostenida la adquisición en el salón de lenguas (e.g., Hall y Verplaetse, 2000; Lantolf, 2000). A mi juicio, las tres contribuciones más sobresalientes, con implicaciones claras para la enseñanza de lenguas, aportadas por este campo responden a tres temas de investigación: la interacción y negociación del mensaje, el aprendizaje basado en tareas, y la atención hacia la forma.

Para los lectores de MEXTESOL que deseen embarcarse más a fondo en el estudio independiente de ASL en general, mi intención es que la caracterización de las cuatro orientaciones epistemológicas de ASL junto a la breve bibliografía esencial que se encuentra también en el Apéndice sean útiles. Mi objetivo en este artículo, sin embargo, es más modesto y se circumscribe a ofrecer a los lectores un esbozo crítico de la primera de las tres líneas de investigación principales mencionadas: la interacción y la negociación del mensaje. Este tema ha atraído gran atención de los investigadores así como de los docentes en el área, desde los comienzos de la disciplina de ASL, y continuará, sin duda siendo un programa central de investigación de ASL en contextos de instrucción en el futuro a mediano y largo plazo.

El presente artículo está organizado de la siguiente manera. Primero esbozaré una panorámica histórica de los beneficios teóricos para la adquisición de segunda lengua postulados a través de la interacción, seguido por un resumen de los hallazgos empíricos que apoyan tales postulados teóricos, con respecto al proceso (esto es, las características de interlocutores y tareas que influyen cuánto se negocia) y al producto de la interacción (particularmente, la relación de la interacción con la comprensión y con la adquisición). Los aciertos de la trayectoria de investigación durante la década de los noventa serán también examinados, y me extenderé en el caso especial de los contra-ejemplos, una línea de investigación de evidencia nega-

¹ This is a refereed article.

tiva provista durante la interacción que ha surgido con fuerza a finales de los noventa. A pesar de estos avances y aportaciones en la investigación de la interacción, en la tercera sección señalaré un número de limitaciones pedagógicas y de retos de la investigación que quedan por resolver. Finalmente, concluiré esta panorámica crítica destacando una serie de temas y esfuerzos que a mi juicio caracterizarán el programa de investigación de la interacción en segundas lenguas durante las décadas venideras. Mi deseo es que estas reflexiones estimulen el interés de lectores de MEXTESOL y que inspiren nuevos estudios de la interacción en contextos de la enseñanza de inglés y español en México.

1. ¿Cuáles son los beneficios de la negociación? Argumentos teóricos

Los inicios del programa de investigación de la interacción se remontan al trabajo pionero de Evelyn Hatch, quien ya en 1978 sugirió que la sintaxis en la segunda lengua se desarrolla por medio de la conversación, y no al revés (Hatch, 1978; y los estudios ya clásicos en Day, 1986). Sin embargo, los beneficios teóricos de la interacción fueron especificados por primera vez por Long en su disertación (véase Long, 1981). En esencia, Long sugirió que a través de episodios de negociación del mensaje que caracterizan la interacción en segundas lenguas, los aprendices reciben la mejor calidad posible de input comprensible, dado que la negociación es local y se ajusta de modo natural a las necesidades de comprensión reales que les surgen a los interlocutores durante encuentros interactivos concretos. En aquellos años iniciales, y bajo la influencia de las teorías de Krashen (e.g., Krashen, 1985), el input comprensible era considerado el elemento más importante de la adquisición, y se postulaba que cuanto más input comprensible se recibía más se aprendería también. Esto es, se asumía que si se podía demostrar que la oportunidad de negociar localmente el mensaje resultaba en una mejora radical de la cantidad y la calidad de input comprensible que el aprendiz recibía, entonces quedaría demostrado por implicación indirecta que la interacción facilita la adquisición, en virtud precisamente del input hecho comprensible durante la interacción. Los estudios inspirados en este argumento teórico típicamente se concentraron en examinar la cantidad de episodios de negociación que surgen a raíz de una situación interactiva concreta y el nivel de comprensión del contenido obtenido durante la tarea en cuestión (e.g., Pica, Young, & Doughty 1987).

La investigación de los programas de inmersión francesa en las escuelas canadienses (Harley, 1993; Swain, 1985) mostró pronto la insuficiencia del input comprensible como fuerza catalizadora principal de la adquisición en L2. Se constató que, a pesar de la situación de inmersión escolar, que aseguraba una rica dieta de input en segunda lengua a una edad bien temprana, los estudiantes canadienses no llegaban a niveles últimos de adquisición lingüística nativa. A mediados de la década de los ochenta, y en respuesta a las limitaciones obvias del input comprensible, Swain (1985) sugirió que la producción, tanto o más que la comprensión, era un proceso importante directamente involucrado en la adquisición óptima de la segunda lengua. Según esta investigadora, durante la producción de mensajes, el aprendiz se ve obligado a procesar la segunda lengua sintácticamente, algo que durante la comprensión le es posible evitar, por ejemplo si recurre a estrategias de comprensión global tales como adivinar del contexto. Swain, por consiguiente, sostenía que el beneficio principal de la negociación del mensaje durante la interacción estribaba en que forzaba al aprendiz a reformular el enunciado lingüístico en busca de entendimiento mutuo y expresión exacta del mensaje, con lo que los recursos lingüísticos del aprendiz se mobilizaban y expandían al máximo (de aquí viene el tér-

mino hecho famoso por Swain de la *producción forzada*, a veces también conocido como la *producción comprensible*, en inglés pushed output y comprehensible output). Estudios inspirados en este argumento teórico típicamente examinan la calidad de la producción durante la interacción y prestan especial atención al análisis de modificación del enunciado por parte del aprendiz y los tipos de contribuciones del interlocutor durante la interacción que facilitan tales modificaciones (e.g., Pica et al., 1989; véase resumen en Shehadeh, 2002).

Durante la década de los noventa, los argumentos teóricos sobre los beneficios de la negociación cambiaron de orientación, haciéndose cada vez menos comunicativos y más cognitivos. Pica (1994), yendo más allá del input comprensible y de la producción forzada, señaló que durante la negociación del mensaje otro beneficio importante es que la atención de los interlocutores se dirige al código lingüístico en sí mismo. Esta intensificación de atención hacia aspectos formales de la lengua tiene lugar por medio de procesos de segmentación y modificación de la producción y a través de la provisión de retroalimentación negativa. Pica (1994), por lo tanto, conectó la teoría de la interacción con la noción psicológica de atención, que ha ido cobrando crecida importancia en ASL en años recientes (Schmidt, 2001). Tal reenfoco cognitivo se observa en el trabajo reciente de todos los investigadores de la interacción más prominentes: Long (1996), Pica (1994, 1997), y Gass (1997, 2002). Swain quizás sea la excepción, ya que ella se ha interesado recientemente en su trabajo más por aspectos de cognición social y socio-culturales (inspirados en el trabajo del psicólogo ruso Vygotsky) que puramente cognitivos (véase, por ejemplo, Swain et al., 2002).

En suma, el consenso hoy por hoy entre los especialistas es que la necesidad de negociar y establecer un entendimiento mutuo durante el uso interactivo de la L2, de manera natural y fructífera, orienta la atención de los interlocutores hacia la forma del enunciado, y que por lo tanto los beneficios teóricos de la negociación del mensaje deben ser buscados no tan sólo en la provisión de input comprensible de alta calidad y en el requerimiento de producción forzada, sino también y más principalmente en la oportunidad de orientar la atención hacia la forma del enunciado. En palabras de Pica (1994):

“Este doble potencial de la negociación, el ayudar a la comprensión de la L2 y el atraer atención hacia la forma, le brinda un papel más relevante en el aprendizaje de la L2 que el que se le ha conferido hasta ahora” (Pica 1994, p. 508; traducción de la autora).

Asimismo, en su actualización de la hipótesis de la interacción, Long (1996) resalta esta reorientación cognitiva:

“[La interacción] conecta el input, las capacidades internas del aprendiz, particularmente la atención selectiva, y el output de manera productiva.” (Long 1996, p. 451-452; traducción de la autora)

2. Hallazgos empíricos principales sobre la interacción

La mayor parte de la investigación sobre la interacción durante los ochenta y principios de los noventa estuvo motivada por dos objetivos primordiales a investigar: (1) descubrir qué rasgos del contexto comunicativo (esto es, atributos de los interlocutores y de las tareas) favorecían episodios de negociación del mensaje y (2) demostrar beneficios de aprendizaje relacionados con la adquisición que se obtenían gracias a la negociación.

2.1 Hallazgos principales sobre el contexto comunicativo: Estudios de proceso

Varios son los principios que han sido establecidos con respecto a los rasgos del contexto comunicativo que favorecen la negociación. Es interesante destacar que todos los estudios que se mencionan en esta sección se ocupan de los parámetros comunicativos del contexto (características del interlocutor y de las tareas) y se centran en la documentación del proceso de interacción, es decir, en la cantidad y calidad de episodios de negociación que la interacción genera.

Primero, con respecto al papel de los interlocutores, se ha podido confirmar empíricamente que la comunicación en grupos favorece la negociación del mensaje en mayor grado que las interacciones dominadas por el maestro (Gaies, 1983; Long, et al., 1976; Pica y Doughty, 1985; Doughty y Pica, 1986) y que los interlocutores no-nativos son tan capaces de negociar el mensaje con otros aprendices como lo son los interlocutores nativo-hablantes (Porter, 1986; Varonis y Gass, 1985). Asimismo, Yule y sus colegas (Yule y Macdonald, 1990; y Yule, Power, y Macdonald, 1992) han demostrado que la interacción en parejas es óptima para la adquisición si el interlocutor menos avanzado lingüísticamente retiene la información necesaria para completar la tarea, ya que así el interlocutor más avanzado asume un papel de menor control sobre la información, pero a la vez ejerce mayor presión para negociar el mensaje hasta obtener la información pertinente.

En cuanto a los hallazgos con respecto a qué rasgos de tareas favorecen la negociación, Pica, Kanagy, y Falodun (1993) concluyen, en su panorámica de estudios, que es preferible que los interlocutores compartan el mínimo estrictamente necesario de información contextual (véase Crookes y Rulon, 1988; Pellettieri, 2000; Shortreed, 1993) en tareas que requieran comunicación bidireccional (Long, 1981; Gass y Varonis, 1985), comunicación obligatoria de información (Doughty y Pica, 1986; Pica, 1987), y objetivo de consenso (Duff, 1986) y con una única solución posible (Long, 1989). Esta última ventaja hipotética de las tareas de única solución sobre las tareas de solución múltiple (una distinción que en inglés se conoce como tareas "cerradas" y "abiertas") ha sido investigada en el español como lengua extranjera por Manheimer (1993), en un artículo que fue publicado por la *Revista de Lingüística Aplicada* en México. Tras analizar la complejidad y corrección de la producción oral de 10 parejas de aprendices en una tarea cerrada (esto es, con sólo una solución posible) y otra abierta, Manheimer concluye que el discurso producido por estos aprendices en la tarea cerrada era más complejo sintácticamente, e igual de correcto gramaticalmente, que el discurso que los mismos estudiantes produjeron en la tarea abierta.

En términos de implicaciones pedagógicas, los hallazgos obtenidos en estos estudios orientados al proceso de la negociación son valiosos porque sugieren que el diseño de la práctica interactiva en el aula debe asegurar un máximo nivel de negociación, y que esto puede ser conseguido si las características de interlocutores y tareas son cuidadosamente controladas a la hora de diseñar las actividades interactivas para el salón de lenguas.

2.2 Hallazgos principales relacionados con beneficios de aprendizaje: Estudios de producto

Demostrar qué beneficios de aprendizaje se obtienen gracias a la negociación es un objetivo importantísimo de los investigadores de la negociación del mensaje, pero también ha resultado ser muy difícil de implementar adecuadamente. La ma-

yoría de los estudios iniciales de negociación enseguida establecieron una conexión entre la cantidad o la calidad de la negociación del mensaje, por una parte, y la facilitación de la comprensión, por otra (e.g., Gass y Varonis, 1994; Pica, Young, y Doughty, 1987). En esencia, estos estudios prueban que cuanto más se negocia, más se comprende. Sin embargo, la comprensión y la adquisición han mostrado ser procesos relativamente independientes, en el sentido de que es posible comprender más pero aprender lo mismo (por ejemplo, véanse los resultados en Doughty, 1991, y Loschky, 1994). Asimismo, el vínculo directo entre negociación y adquisición ha sido difícil de explorar, ya que demanda una orientación hacia el producto aprendido a través de la interacción. Para ello se requiere diseños experimentales que documenten cambios de una pre-prueba a una post-prueba atribuibles a las cualidades y procesos obtenidos durante la interacción.

Investigadores de ASL han empezado a investigar directamente los beneficios de la negociación con respecto a la adquisición sólo muy recientemente. Trabajos pioneros de este tipo son Loschky (1994), quien comparó mejoras en comprensión y adquisición por medio de pruebas experimentales antes y después de la interacción, y dos estudios llevados a cabo por Mackey (1999) y Mackey y Philp (1998) sobre el desarrollo evolutivo de los aprendices con respecto a su capacidad de construir preguntas sintácticamente avanzadas en inglés antes y después de la interacción (véase también la replicación de los mismos resultados en Mackey, Philp, et al., 2002). Los resultados de Loschky confirman que la oportunidad de negociar garantiza una mejor comprensión, pero sorprendentemente sugieren también que mejor comprensión no garantiza mejoras en el aprendizaje necesariamente. Los dos estudios de Mackey (Mackey, 1999; Mackey y Philp, 1998) sobre la adquisición de preguntas en inglés a través de la interacción, por su parte, ofrecen la primera evidencia empírica directa de que cuanto más negociación y retroalimentación negativa recibe el aprendiz, se tendrá más progreso en la adquisición de la lengua meta.

2.3 Refinamientos y logros desde los noventa

En general, los temas teóricos actuales de la investigación de procesos de negociación se centran en los movimientos discursivos del aprendiz, tales como la *modificación del enunciado*, que el aprendiz realiza en respuesta a una señal de que el mensaje no es comprendido o es problemático en algún sentido (Shehadeh, 2002), y la *incorporación del enunciado*, que se produce cuando el aprendiz incorpora en su turno formas todavía no adquiridas ofrecidas por un hablante lingüísticamente más competente (e.g., Ellis et al., 2001; Mackey y Philp, 1998). Más allá de cuánto o cómo se negocia, otras preguntas sobre el proceso de negociación que tomaron importancia a finales de los noventa incluyen sobre qué se negocia y quién inicia las negociaciones. Así, Ellis, Basturkmen, y Loewen (2001) y Williams (1999) han contribuido evidencia empírica independiente de que aprendices de lenguas inician interacción que se centran en el código lingüístico (o las formas), y ambos especulan que son precisamente estos episodios iniciados por los estudiantes y enfocados hacia la forma los que son particularmente útiles para la adquisición.

Desde mediados de la década de los noventa, una innovación saludable es que los estudios del proceso de la negociación se han ido alejando del análisis superficial de la cantidad de episodios de negociación (que era típico en los inicios de este programa de investigación) y se concentran en producir análisis detallados de episodios discursivos en busca de evidencia de beneficios. Por ejemplo, hoy en día es usual que los investigadores de la interacción analicen los turnos del habla en

estos episodios distinguiendo entre cuatro movimientos establecidos inicialmente por Varonis y Gass (1985). Este es el *punto* que desencadena el problema de comprensión, la *señal* de que algo en el enunciado necesita ser negociado, la *respuesta* del interlocutor a la señal, y la *reacción* del interlocutor que produjo la señal requiriendo una negociación (en inglés, estos cuatro movimientos se conocen como trigger, signal, response, y reaction). Estos movimientos, a su vez, permiten la investigación de hipótesis específicas de beneficios. Por ejemplo, ante un enunciado no gramatical "*mi hermana está enfermera*", una señal que se realiza como una petición de clarificación ("*¿cómo dices?*") es más beneficiosa que una señal que es realizada como una petición de confirmación ("*¿dices que tu hermana es enfermera?*"), porque típicamente la primera conduce a una reformulación (e incluso puede que a una autocorrección del punto lingüístico que causó el problema) por parte del aprendiz, mientras que la segunda señal tiende a ser simplemente confirmada con un corto "*sí*" (Pica et al., 1991). Asimismo, una reacción potencialmente más beneficiosa para el interlocutor no-nativo sería si repite el modelo gramatical ofrecido por el interlocutor nativo a modo de corrección ("*sí, eso, mi hermana ES enfermera*"), en lo que se ha llamado incorporación del enunciado (en inglés "uptake"; Lyster & Ranta, 1997), en vez de simplemente confirmar el enunciado ofrecido ("*sí, eso*").

La provisión de información lingüística durante la interacción a través de retroalimentación negativa o corrección de errores ocupa un lugar especial en la teoría interaccionista y ha generado gran cantidad de estudios (véase Long, 1996, para un resumen). En particular, un tipo de corrección implícita que ha recibido considerable atención desde finales de los noventa es el contra-ejemplo [recast; también llamados reformulaciones en español], documentado inicialmente en la interacción en lengua materna entre el niño y el interlocutor adulto (Farrar, 1992; López-Ornat, 1994).

2.4 Un caso especial de la interacción: Los contra-ejemplos

Los contra-ejemplos son respuestas del interlocutor ofrecidas en el turno contiguo que sigue a una emisión del aprendiz que no es gramatical. El siguiente ejemplo ficticio ilustra una reformulación típica (la forma objeto de reformulación está en itálicas):

aprendiz: Y luego, para colmo, el banco *estuvo* cerrado

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

En su respuesta, el interlocutor acepta el contenido previamente producido por el aprendiz a la vez que muestra la versión gramatical del mismo. El argumento teórico es que esta forma de corrección implícita presenta tres atributos importantes facilitadores de la adquisición: la reformulación (a) ofrece evidencia negativa porque implícitamente indica al aprendiz que la forma elegida para expresar un mensaje no es lícita o preferida en la lengua meta; (b) ofrece evidencia positiva al mostrar al aprendiz la forma gramatical del enunciado no gramatical que éste produjo; y (c) contiene un relieve añadido debido a la posición contigua en el discurso, que hace más fácil para el aprendiz el comparar su propia emisión y la reformulación del interlocutor y, en el mejor de los casos, le lleva a percibir la diferencia formal entre las dos versiones del mismo mensaje.

El primer artículo sobre contra-ejemplos fue publicado por Long, Inagaki, y Ortega (1998), e incluía los resultados de dos estudios con estudiantes universitarios de japonés y de español como lengua extranjera (para más detalles sobre el estudio en español, véase también Ortega y Long, 1997). Nuestro objetivo en estos

dos estudios era comparar un número predeterminado de reformulaciones con el mismo número de otro tipo de movimiento en la interacción, y por lo tanto diseñamos tareas comunicativas pero altamente controladas que raramente serían posibles en el aula; ello introduce la duda de si la eficacia de los contra-ejemplos documentadas en Long et al. puede ser generalizada al salón de lenguas. Doughty y Varela (1998), no obstante, demostraron los beneficios de contra-ejemplos en el salón de lenguas, aunque es importante señalar aquí que la maestra investigada en el estudio de Doughty y Varela utilizó contra-ejemplos de manera sistemática y concentrándose en un único tipo de error durante un periodo sostenido de tiempo, y ambas características no siempre son posibles o naturales en el discurso pedagógico típico del maestro de lenguas. En contextos de inmersión o en lecciones puramente comunicativas cuyos objetivos son el aprendizaje de contenido, Lyster (1998) sostiene que los contra-ejemplos del maestro no pueden ser considerados eficaces porque son fundamentalmente ambiguos para el aprendiz, ya que éste puede interpretarlos como una reformulación, más que correctiva, simplemente alternativa.

Aunque desde la aparición de estos primeros estudios se ha publicado un número de investigaciones considerable (para un resumen, véase Nicholas et al., 2001; véase también Han, 2002; Iwashita, 2003; Leeman, 2003; Philp, 2003), la polémica sobre la eficacia de los contra-ejemplos continúa. El programa de investigación de contra-ejemplos y otras formas de evidencia negativa implícita típicamente ofrecida durante la interacción (p. ej., la petición de esclarecimiento en Nobuyoshi y Ellis, 1993) requerirá de refinamientos metodológicos en el futuro antes de poder ofrecer hallazgos concluyentes. Primero, la cuestión de la eficacia de la provisión negativa implícita necesitará ser investigada con más consistencia en las definiciones a través de diferentes estudios. Asimismo, la fuente de datos a examinar como evidencia válida de eficacia deberá ser expandida para incluir no sólo evidencia discursiva observable (e.g., incorporación de contra-ejemplos), sino también evidencia introspectiva y de memoria implícita, ya que estos procesos causales postulados son de naturaleza tanto psicolingüística como metacognitiva y metalingüística.

3. Evaluación crítica del programa de investigación

A pesar de los avances y aportaciones que la investigación de la interacción y la negociación del mensaje ha ofrecido a lo largo de sus más de veinte años de existencia, es necesario reconocer algunos problemas de investigación sin resolver y también ciertas limitaciones pedagógicas. En esta sección, esbozaré primero las limitaciones pedagógicas y después el problema de investigación más fundamental que queda por resolver antes de alcanzar nuevos logros de investigación. Ello me permitirá finalizar el artículo con una propuesta de nuevas líneas de investigación para el futuro.

3.1 Limitaciones en las aplicaciones pedagógicas de la interacción

Una seria limitación pedagógica es que a veces la enseñanza de lenguas en el aula parece ofrecer pocas oportunidades de negociación. Sorprendentemente, esto es el caso de la enseñanza con filosofía xtremadamente comunicativa, esto es, en clases de lenguas donde la enseñanza es primordialmente comunicativa y basada en el contenido. Así, investigaciones llevadas a cabo por Lyster y Ranta (1997) en francés, Musumeci (1996) en italiano, y Pica (2002) en inglés, revelan que hay poca negociación porque el maestro típicamente se apresura a ofrecer reformulaciones de los enunciados del aprendiz, se acostumbra a la interlengua de sus estudiantes has-

ta el punto de entender lo que para un observador sería inenteligible, o simplemente simula haber comprendido para ahorrar humillación pública al estudiante que produce el enunciado dudoso. Asimismo, durante actividades de grupo, Foster (1998) demuestra que es también posible que la mayoría de los estudiantes no negocie, posiblemente por razones de manutención de armonía social (véase también Aston, 1986) o quizás por falta de interés personal cuando la tarea es de mero intercambio de información (Nakahama et al., 2001). En vista de estas limitaciones, la cuestión a decidir es si vale la pena invertir nuestros mejores esfuerzos pedagógicos en el diseño de tareas y el entrenamiento de maestros y estudiantes en estrategias de interacción de manera que sea posible promover más negociación del mensaje, y de mayor calidad, en los salones de lenguas. Naturalmente, esta inversión de esfuerzos tiene sentido sólo si tenemos la certeza de que los beneficios de la negociación para el aprendizaje de la L2 son rentables, y esto sólo puede ser dilucidado si en el futuro más estudios de producto producen evidencia contundente al respecto.

Otro reto pedagógico es que, incluso cuando la negociación ocurre en cantidades satisfactorias durante la interacción, se ha notado que los episodios suelen centrarse en problemas léxicos (Blake, 2000; Pica et al., 1991; Williams, 1999), cuando naturalmente el mayor beneficio para la adquisición sería si los aprendices negociaran aspectos morfosintácticos de la L2. Es más, Mackey, Gass, y McDonough (2000) descubrieron que los aprendices a veces tienden a interpretar erróneamente una parte considerable de la evidencia negativa que reciben durante la interacción, creyendo que las correcciones y negociaciones están relacionadas con problemas de vocabulario cuando en realidad el problema de comunicación ha surgido por cuestiones de pronunciación o morfosintaxis (véase también Slimani, 1991, y Roberts, 1995). Ante tales dificultades pedagógicas, algunos educadores de lenguas sostienen que tareas enfocadas en manipular explícitamente el lenguaje y la forma producen interacción que es más beneficiosa para el aprendizaje que tareas enfocadas en contenido. Por ejemplo, la atención del estudiante y los esfuerzos de negociación de los interlocutores serán dirigidos con más seguridad hacia aspectos formales de la lengua si las actividades de grupo tienen como objetivo reconstruir el texto de un dictado en grupo (el tipo de actividad acuñado *dictogloss* por Kowal y Swain, 1997), descubrir reglas gramaticales en ejemplos, a manera de detective (el tipo de actividad llamado *consciousness raising* en Fotos y Ellis, 1991), o simplemente resolver un ejercicio gramatical en pareja (estudiado desde este punto de vista, por ejemplo, por Storch, 1999) (para un resumen de investigación sobre esta propuesta desde un prisma socio-cultural, véase también Swain et al., 2002).

Es importante reconocer, sin embargo, que existe la posibilidad de que los beneficios de la interacción y la negociación del mensaje sean de naturaleza no sólo (o primordialmente) metalingüística consciente, sino también psicolingüística no consciente. Por ejemplo, Doughty (2001) señala un número de tradiciones de investigación empírica que apuntan a la posibilidad de que el aprendiz haga uso del input ofrecido por el interlocutor a nivel no consciente y dentro de límites de memoria muy cortos (de 10 segundos o menos). Si se llegara a establecer empíricamente que los beneficios principales de la negociación son psicolingüísticos, entonces sería posible concluir que no es importante el que el aprendiz identifique correcta y conscientemente el potencial de aprendizaje obtenido durante la interacción. Esto es, si la contención teórica es que los beneficios de la interacción (incluyendo la negociación del mensaje, la corrección implícita, etc.) son aportados por medio de procesos psicolingüísticos a nivel no consciente, entonces no es necesario (o incluso

posible) encontrar evidencia de atención consciente hacia las formas gramaticales a adquirir para poder concluir que el aprendiz ha hecho uso de ellas para el aprendizaje, ya que estas formas manipuladas naturalmente durante la interacción serían registradas en la memoria a corto plazo y procesadas hasta el punto de ser almacenadas como ejemplares en la memoria a largo plazo, dejando una huella que potencialmente facilita su aprendizaje eventual (Doughty, 2001; Robinson, 1995).

3.2 Estudios simultáneos de proceso y producto: Un reto para la investigación

Finalmente, la tradición de los interaccionistas se plantea un problema fundamental de investigación: la falta de evidencia cumulativa sólida con respecto a los beneficios directos que tiene la negociación en el aprendizaje. No sólo son necesarios muchos más estudios de producto similares a los de Loschky (1994), Mackey (1999), y Mackey y Philp (1998). Asimismo, estudios futuros de la negociación deberían esforzarse en investigar a la vez proceso y producto en sus diseños. Aunque los estudios de producto (Loschky, 1994; Mackey, 1999) son cruciales para establecer empíricamente los beneficios de aprendizaje asumidos por los interaccionistas, el problema de concentrarse exclusivamente en el producto es que las cualidades y procesos que de hecho tuvieron lugar durante el tratamiento de interacción no son explorados ni documentados. La interacción se convierte así en una caja negra del aprendizaje (Long, 1984). Es decir, cualesquiera que sean los beneficios observados en las pruebas experimentales después de la interacción, se desconoce la cantidad y calidad de las negociaciones que tuvieron lugar y, por lo tanto, no se puede saber exactamente qué tipos de movimientos interactivos (por ejemplo, de corrección explícita e implícita, negociación del mensaje, e incluso de evidencia positiva) durante la realización de las tareas son responsables de los resultados, y por lo tanto no se sabe qué elementos y cualidades de la interacción deberían ser estimulados en el salón de lenguas. Los efectos de aprendizaje de la negociación no podrán ser entendidos de manera satisfactoria hasta que no dispongamos de un número suficiente de estudios que examinen sistemáticamente, y en un mismo diseño, los procesos y productos de la interacción.

4. Propuesta de nuevas líneas de investigación para el futuro

Aunque el tono de la sección anterior pueda parecer un tanto pesimista, el futuro de la investigación de la interacción presenta varias novedades en el horizonte que son alentadoras. Varias líneas de innovación se pueden atisbar como determinantes del paisaje de futuros estudios de interacción.

Un estudio reciente, Iwashita (2003), ha aportado una orientación de proceso y producto simultáneamente, facilitando así el camino a futuras investigaciones de proceso-producto. Esta investigadora ha estudiado en un diseño experimental los efectos relativos de la evidencia tanto positiva como negativa relacionada con tres estructuras gramaticales y 24 palabras nuevas ofrecidas a través de la interacción por interlocutores nativos a 41 estudiantes de japonés como lengua extranjera en Australia. Al comparar las oportunidades de aprendizaje aportadas por la evidencia positiva y la evidencia negativa durante las tareas, Iwashita descubrió que la abundante evidencia positiva sobre las tres estructuras investigadas resultó en una mejora en las post-pruebas, pero sólo para los aprendices que estaban a un nivel más avanzado de desarrollo lingüístico al inicio del estudio. Por el contrario, la provisión de evidencia negativa, que era mucho más modesta en términos de frecuencia absoluta, resultó en una mejora estadísticamente significativa en relación con sólo una

de las tres estructuras, pero la mejora se observó para todos los aprendices por igual, independientemente de su nivel de desarrollo lingüístico inicial. Como el lector podrá apreciar, estos resultados son muy complejos y son sólo posibles gracias a que Iwashita empleó un análisis de regresión múltiple, que le permitió investigar simultáneamente los efectos derivados del tipo de movimiento en la interacción (evidencia positiva a través de modelos, y evidencia negativa a través de reformulaciones), los efectos atribuibles al nivel de proficiencia inicial de los aprendices, y las posibles interacciones entre ambas variables. La complejidad de los resultados de Iwashita (2003) y el grado de refinamiento interpretativo que conllevan serán sin duda características de la mejor investigación del futuro en el área de la interacción y la negociación del mensaje.

Un nuevo ímpetu de investigación continúa desde finales de los noventa en el estudio de los beneficios específicamente derivados de la producción empujada que la interacción facilita (Van den Branden, 1997; Shehadeh, 1999, 2001, y 2002). Algunas de las nuevas preguntas que otros estudios recientes se plantean tienen que ver con las aportaciones diferenciales de la negociación del mensaje y la evidencia negativa, como dos fenómenos que pueden y deben ser distinguidos, aunque ambos sean facilitados por la misma interacción (Oliver, 1995, 2000). Asimismo, todavía incipiente, pero sin duda importante en futuras investigaciones, es el estudio comparativo de la evidencia positiva y la evidencia negativa sobre una forma dada de la L2 que son aportadas en la misma interacción y que, sin embargo, puede que tengan efectos distinguibles en el aprendizaje (Iwashita, 2003).

Incluso más reciente es un nuevo énfasis en documentar los procesos de atención consciente que los interlocutores utilizan durante la interacción. Por ejemplo, estudios recientes de Gass y colegas (Mackey, Gass, y McDonough, 2000) intentan documentar estos procesos haciendo uso de metodologías introspectivas (véase Gass y Mackey, 2000). Adentrándose en territorio desconocido, Mackey y colegas han iniciado también un programa de investigación en el que intentan relacionar la cantidad de modificaciones de producción iniciada por estudiantes de inglés y la calidad de atención metalingüística con que los aprendices detectan las correcciones con la capacidad individual de memoria de los mismos (Mackey, Philp, Egi, Fujii, & Tatsumi, 2002; Mackey et al. 2002).

5. Conclusión

Considerando entonces la visión de conjunto que he tratado de ofrecer en este artículo sobre el estudio de la interacción en ASL, me gustaría proponer cuatro nuevas direcciones de investigación que a mi juicio deberían guiar los esfuerzos de los investigadores en el futuro:

1. *En el futuro, investigadores de la interacción deberían examinar el proceso y el producto de la negociación simultáneamente y asegurar que todas las variables explanatorias teóricas son incluidas en una investigación dada.*

En términos del estudio de la interacción y negociación, esto significa que los investigadores deberán incluir tanto descripciones detalladas del discurso interactivo y de los episodios de negociación producidos, como pre- y post-pruebas que documenten los beneficios de aprendizaje derivados de tal interacción y negociación (Iwashita, 2003). En tanto en cuanto que en el futuro refinamientos teóricos propongan nociones de atención y diferencias individuales (e.g., memoria, aptitude, motivación, etc.), los mismos estudios también necesitarán operacionalizar tales nociones teóricas en variables empíricas investigables (Mackey et al., 2000; Mackey et al., 2002).

2. *En el futuro, investigadores de la interacción deberían invertir esfuerzos en clarificar empíricamente la naturaleza psicolingüística o metalingüística de los beneficios teóricos postulados con respecto a la adquisición.*

La cuestión crucial aquí estriba en clarificar la naturaleza de la evidencia necesaria para hacer pronunciamientos sobre ganancias en el aprendizaje. Más específicamente, al hablar de ganancias de adquisición se necesita evaluar los méritos teóricos y empíricos de nociones tales como la incorporación del input (Lyster y Ranta, 1997) y la capacidad de 'notar' conscientemente aspectos nuevos del input (Schmidt, 2001). Si los beneficios putativos de la interacción son psicolingüísticos (véase Doughty, 2001), entonces la evidencia de incorporación inmediata en el discurso o la evidencia retrospectiva podrían ser consideradas innecesarias. Asimismo, la evidencia experimental del aprendizaje a corto plazo (por ejemplo, apenas días después de la interacción; Mackey, 1999) es insuficiente y en el futuro se necesitarán estudios longitudinales de proceso y producto para establecer los beneficios de la negociación de manera sólida.

3. *En el futuro, investigadores de la interacción deberían producir descripciones que informen propuestas sobre la magnitud y naturaleza de los beneficios de la interacción.*

Hasta la fecha presente, investigaciones cuantitativas en el campo de la lingüística aplicada en general han sido dominadas por la idea central de que los únicos hallazgos importantes son resultados que muestren diferencias estadísticas significativas (Norris y Ortega, 2000). Sin embargo, argumentos puramente cuantitativos y sin matizar fomentan una actitud de que "cuanto más negociación, mejor" que tiene poco sentido. Particularmente en el contexto de mejoras en la calidad de la enseñanza formal de lenguas, lo importante será establecer predicciones relevantes sobre las cantidades y calidades de negociación que están relacionadas con beneficios concretos para la adquisición, sobre todo con respecto a las características, necesidades, y aspiraciones de aprendices de L2 en diversos contextos de educación.

4. *El horizonte epistemológico del estudio de la interacción deberá ser ampliado para pasar de la orientación exclusivamente cognitiva a un interés en lo cognitivo-social y en el contexto local en futuras investigaciones.*

Como el lector habrá podido apreciar a lo largo de esta panorámica de la interacción, el futuro de investigación seguirá la línea cognitiva que tan fructífera ha probado ser desde finales de los noventa, y dentro de esta orientación cognitiva es posible que las investigaciones más innovadoras sean aquellas que sepan combinar el interés en la negociación con las metodologías introspectivas y el estudio de diferencias individuales (Robinson, 2002). Sin embargo, investigaciones recientes (Lindemann, 2002; Storch, 2002) han producido hallazgos importantes, que demuestran que la interacción no es una panacea para el aprendizaje de una segunda lengua, y que investigadores de la interacción en contextos formales de adquisición deberán comprender factores sociales e interpersonales si desean explicar con éxito la relación entre interacción y aprendizaje de L2. Específicamente, desequilibrios de poder y prejuicios entre los interlocutores pueden llevar a estrategias de comunicación contraproducentes que impiden la negociación del mensaje (Lindemann, 2002), y pautas de colaboración antagonísticas entre interlocutores pueden bloquear el aprendizaje de lo negociado en el salón de lenguas (Storch, 2002). En consecuencia, futuros investigadores interesados en un programa completo de la investigación de la interacción no deberán dejar de lado los aspectos socio-culturales y sociolin-

güísticos, ya que estos son tan importantes como los aspectos cognitivos para explicar los beneficios de aprendizaje de la negociación del mensaje.

Agradecimiento

Este artículo está basado en parte en una presentación plenaria impartida en el VII Foro de Lingüística Aplicada en la Universidad de Las Américas, Cholula, Puebla, en Mayo de 2002. Agradezco la cálida acogida del público del Foro durante la presentación original y la cordial hospitalidad de los organizadores, y especialmente de Ashley Withers y Patricia McCoy, de la Universidad de las Américas. Mi agradecimiento va asimismo a los árbitros de MEXTESOL y a Elvia Leonor Díaz Valdez, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, por su amable invitación a escribir este artículo para MEXTESOL y por sus comentarios. Finalmente, me gustaría reconocer a Gayle Nelson, de Georgia State University, por su amistad y su apoyo en este proyecto.

Referencias:

- Aston, G. (1986). Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? *Applied Linguistics*, 7, 128-143.
- Blake, R. (2000). Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning and Technology*, 4(1), 120-136.
- Crookes, G., & Rulon, K. (1988). Topic and feedback in native-speaker/non-native speaker conversation. *TESOL Quarterly*, 22, 675-681.
- Day, R. (Ed.). (1986). *Conversation in second language acquisition: Talking to learn*. Rowley, MA: Newbury House.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). Information Gap' Tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, C. (Eds.) (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Duff, P. A. (1986). Another look at interlanguage talk: Taking task to task. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy: An educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 69-92.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281-318.
- Farrar, M. J. (1992). Negative evidence and grammatical morpheme acquisition. *Developmental Psychology*, 28, 90-98.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19, 1-23.

- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605 - 628.
- Gaies, S. J. (1983). Learner Feedback: An exploratory study of its role in the second language classroom. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 146-168). Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2002). *Context and SLA*. Plenary address delivered at The Form and Meaning Connections in SLA Conference, February 21-24, University of Illinois at Chicago.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M., & Varonis, E. (1985). Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 149-161). Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Hall, J. K., & Verplaetse, L. S. (Eds.). (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Han, Z. (2002). A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. *TESOL Quarterly*, 36, 543-572.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-260.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 401-435). Rowley, MA: Newbury House.
- Iwashita, N. (2003). Negative and positive input in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1-36.
- Kowal, M., & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom. In K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 284-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Second language acquisition and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 165-181.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 37-63.
- Lindemann, S. (2002). Listening with an attitude: A model of native-speaker comprehension of non-native speakers in the United States. *Language in Society*, 31, 419-441.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379 (pp. 259-278).
- (1984). Process and product in ESL program evaluation. *TESOL Quarterly*, 18, 409-425.
- (1989). Task, group, and task-group interaction. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 8(2), 1-26.
- (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.

- Long, M. H., Adams, L., McLean, M., & Castañós, F. (1976). Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. In J. F. Fanselow & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '76* (pp. 137-153). Washington, DC: TESOL.
- Long, M. H., 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.
- López Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, *16*, 303-323.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, *20*, 51-81.
- 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. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*, 557-587.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, *22*, 471-497.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, *82*, 338-356.
- Mackey, A., Philp, J., Egi, T., Fujii, A., & Tatsumi, T. (2002). Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback, and L2 development. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 181-209). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Mackey, A., Stafford, C., Adams, R., & Winke, P. (2002). *Exploring the relationship between modified output and working memory capacity*. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Annual Conference, April 6-9, Salt Lake City, UT.
- Manheimer, R. D. (1993). Close the task, improve the discourse. *Estudios de Lingüística Aplicada*, *17*, 18-40.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes? *Applied Linguistics*, *17*, 286-325.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, *35*, 377-405.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, *51*, 719-758.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, *47*(3), 203-210.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, *50*, 417-528.
- (2003). Defining and measuring SLA. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS/NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, *17*, 459-481.
- (2000). Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning*, *50*, 119-151.
- Ortega, L. (2001). Current options in graduate-level introductory SLA textbooks. *Second Language Research*, *17*, 71-89.

- Ortega, L., & Long, M. H. (1997). The effects of models and recasts on the acquisition of object topicalization and adverb placement by adult learners of Spanish. *Spanish Applied Linguistics, 1*, 65-86.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 59-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Philp, J. (2003). Constraints on "noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition, 25*, 99-126.
- Pica, T. (1987). Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning, 37*, 563-593.
- (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning, 44*, 493-527.
- (1997). Second language teaching and research relationships: A North American view. *Language Teaching Research, 1*(1), 48-72.
- (2002). Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? *The Modern Language Journal, 86*, 1-19.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 7*(2), 233-248.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Berducci, D., & Newman, J. (1991). Language learning through interaction: What role does gender play?, *Studies in Second Language Acquisition, 13*, 343-376.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible input as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 63-90.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly, 21*, 737-758.
- Porter, P. A. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 201- 222). Rowley, MA: Newbury House.
- Roberts, M. A. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report #9, pp. 163-182). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Centre.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning, 45*, 283-331.
- (Ed.). (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (Ed.). (2002). *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-33). New York: Cambridge University Press.
- Shehadeh, A. (1999). Non-native speakers' production of modified comprehensible output and second language learning. *Language Learning, 49*, 627-675.
- (2001). Self- and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly, 35*, 433-457.
- (2002). Comprehensible output, from occurrence to acquisition: An agenda for acquisitional research. *Language Learning, 52*, 597-647.

- Shortreed, I. M. (1993). Variation in foreigner talk input: The effects of task and proficiency. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 96-122). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slimani, A. (1991). Evaluation of classroom interaction. In J. C. Alderson & A. Beretta (Eds.), *Evaluating second language education* (pp. 197-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27, 363-374.
- (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119-158.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Van den Branden, C. (1997). Effects of negotiation on language learners' output. *Language Learning*, 47, 589-636.
- Varonis, E., & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Williams, J. (1999). Learner-generated attention to form. *Language Learning*, 49, 583-625.
- Yule, G., & Macdonald, D. (1990). Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role. *Language Learning*, 40, 539-556.
- Yule, G., Powers, M., & Macdonald, D. (1992). The variable effects of some task-based learning procedures on L2 communicative effectiveness. *Language Learning*, 42, 449-477.

APENDICE:**Cuatro orientaciones epistemológicas en ASL y una bibliografía esencial**

Tabla 1. Cuatro orientaciones epistemológicas en ASL

	Generativista	Emergentista-conexionista	Cognitivo-social Interaccionista	Sociocultural
Objeto de estudio:	Representaciones simbólicas y modulares	Conducta y actuación; procesos neurocognitivos	Conducta y actuación; procesos mentales	Conducta y actuación; procesos sociales e históricos
Inferencias:	Juicios lingüísticos	Procesamiento automático; simulaciones computacionales; actividad cerebral	Comunicación lingüística; procesamiento automático (discurso, introspección, juicios lingüísticos)	Comunicación; diálogo; valores; poder; estructuras sociales
Métodos:	Experimental, positivista	Experimental, positivista	Experimental, positivista	Natural, interpretivista
Tipo de datos:	Lingüísticos	Neurocognitivos	Cuantitativos y cualitativos	Cualitativos
Interés epistemológico:	Universal	Universal	Universal e individual	Social e individual
Teorías de ASL:	Nativistas, formales	Emergentes, funcionales	Mentalistas, funcionales	Constructivistas, funcionales
Preguntas esenciales:	Acceso a la Gramática Universal, naturaleza de representaciones lingüísticas	Establecimiento de conexiones en base a frecuencia de exposición a input	Desarrollo de representaciones lingüísticas y destrezas comunicativas	Co-constucción y apropiación de conocimiento y destrezas, negociación de identidad y poder

Breve bibliografía esencial de ASL:

1. Dos lecturas atractivas de iniciación y con énfasis en las temas y hallazgos de ASL que tienen relevancia especial para la enseñanza de lenguas son:

Scovel, T. (1999). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (edición revisada). Oxford: Oxford University Press.

2. Las siguientes dos referencias son esenciales y ofrecen, en conjunto, una excelente visión de las teorías más importantes propuestas a través de la historia de la disciplina de ASL:

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. New York: Arnold.

3- Para lectores más avanzados, dos referencias seminales presentan resúmenes detallados y críticos de los principales hallazgos de ASL, la primera con un regusto

disciplinario más afín a las ciencias sociales y la segunda con afinidad más claramente lingüística:

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London and New York: Longman.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (edición revisada). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

4- El lector que ya conozca ASL a fondo encontrará tratamientos especializados sobre temas específicos, cada uno escrito por un reconocido investigador en el área, en dos colecciones editadas:

Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (Eds.). (1996). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.

Doughty, C., & Long, M. H. (Eds.). (2003). *Handbook of second language acquisition*. Malden, Massachusetts: Blackwell.

5- Finalmente, un libro que se presta más a uso de enciclopedia que a la lectura completa, aunque también muy útil, es:

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.