

FERNÁNDEZ MONTES, ISABEL MARÍA  
KODAIKANAL INTERNATIONAL SCHOOL, INDIA  
CÓMO PONER EN PRÁCTICA LA ATENCIÓN IMPLÍCITA A LA FORMA

## BIODATA

Isabel María Fernández Montes es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y ha realizado el Máster en Formación de Profesores de ELE de la Universidad de Barcelona. Ha desarrollado su labor docente principalmente como lectora de español en la Universidad Ovidio de Constanza (Rumanía) y como profesora de español en *Kodaikanal International School* (India). Ha sido vocal del Tribunal de examen del Instituto Cervantes de Bucarest para las pruebas del DELE y examinadora de las pruebas IGCSE y del Bachillerato Internacional.

## RESUMEN

En este artículo se define el término *atención a la forma* y se expone cómo poner en práctica este tipo de intervención pedagógica en el aula con el fin de desarrollar la interlengua del aprendiz de L2. Se describen las decisiones pedagógicas que el profesor de L2 ha de tomar, teniendo en cuenta las características de su contexto de enseñanza, y las técnicas y tareas que no interrumpen el hilo de la comunicación. Se alude también a resultados de investigaciones recientes sobre atención a la forma.

**PALABRAS CLAVE:** atención a la forma, tarea, reestructuración de la interlengua, *noticing*, *noticing the gap*, *noticing the holes*

## ABSTRACT

This article defines the concept *Focus on Form* and explains how to implement this teaching option in order to develop the learner's interlanguage in a second language. It describes the pedagogical choices which a SL teacher needs to take, considering the characteristics of the teaching context. It also describes techniques and tasks which do not interrupt the flow of communication. This article includes results in recent research as well.

**KEY WORDS:** Focus on Form, task, interlanguage restructuring, noticing, noticing the gap, noticing the holes

## 1. INTRODUCCIÓN

A finales de los 60 la atención a las formas (*Focus on Forms*) y sus metodologías entraron en decadencia en la instrucción de lenguas segundas o extranjeras (L2), debido a que numerosos estudios empíricos habían revelado que el aprendiz sólo alcanzaba una competencia poco fluida y casi nunca adecuada con esta opción de enseñanza que tenía como objetivo fijar la atención del aprendiz hacia las formas lingüísticas en aislamiento (Ortega, 2001). Además, al no tener en cuenta las necesidades e intereses de los aprendices y no otorgarles control sobre su propio proceso de aprendizaje, solía desmotivarlos con la consecuente pérdida de atención, la cual es necesaria para que se produzca cualquier tipo de aprendizaje. Por otro lado, la atención al significado (*Focus on Meaning*) y sus metodologías comunicativas, que tuvieron una gran aceptación en los 80 y los 90, también pusieron en evidencia a través de investigaciones cómo el aprendiz lograba una gran fluidez en la lengua meta aunque presentaba muchos errores gramaticales en su producción (Swain, 1998), ya que, al no dirigirse la atención del aprendiz hacia los aspectos formales del input, éstos eran ignorados en muchas ocasiones durante la comunicación auténtica. Además, como señala White (1998), en el aprendizaje de algunos contrastes entre la lengua materna y la L2 (como es el caso del pretérito indefinido e imperfecto del español para aprendices anglófonos), la mera exposición a un input rico y comprensible podría no ser suficiente y, además, los aprendices adolescentes y adultos que ya han superado el período crítico no pueden adquirir completamente la gramática de la L2 con la sola exposición al input (Ortega, 1998).

Así pues, la atención a la forma (*Focus on Form*, AF en adelante) surgió en las últimas décadas del siglo XX como solución intermedia por combinar instrucción formal y uso comunicativo de la lengua, dada la creencia creciente de que algo de atención a la forma era necesario, apoyando su integración dentro de actividades o tareas comunicativas, es decir, actividades de aprendizaje cuyo objetivo es usar la lengua para comunicarse en lugar de discutir formas lingüísticas de manera aislada, interrumpiendo el hilo de la comunicación (Doughty & Williams, 1998).

Este artículo pretende describir cómo llevar a la práctica este tipo de intervención pedagógica, definiendo el término *atención a la forma*, indicando cuáles son las decisiones pedagógicas que el profesor de L2 ha de tomar para llevarla al aula y describiendo las técnicas y tareas que interrumpen menos el flujo de la comunicación. Se alude también a algunos resultados de investigaciones recientes que respaldan la AF.

## 2. LA ATENCIÓN A LA FORMA

Como se ha mencionado más arriba, la AF es una opción pedagógica que combina instrucción formal y uso comunicativo de la lengua, integrando forma y significado en actividades comunicativas o tareas. Las técnicas y tareas de esta opción de enseñanza se incorporan en tareas comunicativas con el objetivo de añadir relieve a las formas en el input para que no sean ignoradas dentro de la comunicación auténtica, promoviendo procesos adquisitivos que conducen a la reestructuración de la IL, esto es, a la reorganización de las reglas de la IL para que sean utilizadas cada vez con más precisión durante el uso de la lengua meta. Estos

procesos adquisitivos son, de acuerdo con Schmidt (1995), el reconocimiento (*noticing*) de las formas en el input, que lleva al aprendiz a formular hipótesis, probarlas y confirmarlas, y la comparación cognitiva entre la IL y la lengua meta, es decir, el reconocimiento de las diferencias entre la IL y la L2 (*noticing the gap*) y de las deficiencias de la propia IL (*noticing the holes*). Eso sí, se requiere la atención del aprendiz para que estos procesos estén involucrados. Sin embargo, hay algo de debate sobre si la atención a la forma ha de ser consciente o inconsciente para que la adquisición tenga lugar, lo que influye en el grado de explicitud de la enseñanza (Doughty & Williams, 1998). Podemos sostener que, dado que la atención juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, debemos asegurarnos de que el aprendiz atiende a las formas llevando al aula actividades o tareas relacionadas con sus necesidades e intereses con el fin de aumentar su motivación, propiedad por la que mantendrá la atención y que, además, lo impulsará a la acción.

## 2. 1. DEFINICIONES

El concepto de AF pertenece a Long, quien define esta opción como un tipo de intervención pedagógica que persigue orientar y fijar la atención hacia aspectos formales del input que tienden a ser ignorados por el aprendiz dentro de la comunicación genuina, con el fin de inducir el registro de las formas para posteriormente almacenarlas en la memoria. En esta definición se exige que las intervenciones sean reactivas, es decir, cuando surjan problemas en la comunicación, e implícitas, esto es, que sean una respuesta inmediata al problema comunicativo y no interrumpan el flujo de la comunicación. Por otra parte, para que un profesor decida que un

determinado problema comunicativo debe ser tratado *in situ*, el problema debe ser pervasivo, es decir, la forma causa el mismo problema en la mayor parte de los aprendices; remediable, esto es, el aprendiz está listo para adquirir la forma, de acuerdo al “principio de aprendibilidad” de Pienemann; y la forma debe ser útil, o sea, es utilizada con frecuencia y tiene una valencia comunicativa suficiente para que el éxito de la comunicación sea mayor con su uso correcto (Long & Robinson, 1998).

Por otra parte, Doughty & Williams (1998) sugieren otra definición, en la que la AF es una cualidad psicolingüística de ciertas técnicas pedagógicas, cuyo objetivo es atraer, orientar y fijar la atención hacia aspectos lingüísticos del input que de otra manera serían ignorados durante la comunicación auténtica en tiempo real. La intervención añade relieve a la forma y hace que el aprendiz la reconozca cuando ésta es el vehículo a través del cual se expresa el contenido. En opinión de Doughty (2000: 181), el objetivo de la AF es “añadir atención a la forma en una tarea primordialmente comunicativa en lugar de alejarse de un objetivo comunicativo para discutir una característica lingüística”. Es crucial que en la intervención pedagógica la forma sea seleccionada proactiva o reactivamente, teniendo en cuenta el estadio de desarrollo de la IL del aprendiz y sus necesidades comunicativas, y que el diseño de tal intervención involucre primero la atención del aprendiz en el procesamiento del contenido para luego dirigirla hacia la forma, pues se cree que el aprendizaje sólo tiene lugar cuando se procesa la forma como vehículo del contenido expresado a la vez que ciertos aspectos formales son puestos de relieve de manera clara pero sin interrumpir el procesamiento del contenido (Doughty & Williams, 1998). Asimismo, una vez se comprende el contenido, la atención queda libre para reconocer y procesar la forma en la memoria.

## 2.2. DECISIONES PEDAGÓGICAS DENTRO DE LA ATENCIÓN A LA FORMA

### 2.2.1. Atender a la forma o no

Debido a la existencia del período crítico, la adquisición de una segunda lengua después de los siete años aproximadamente no es igual que la adquisición de la L1, siendo difícil adquirir completamente los recursos gramaticales de la L2, por lo que la enseñanza de la gramática resultaría beneficiosa en este caso (Ortega, 1998). No obstante, Doughty & Williams (1998) reconocen que algunas formas podrían no beneficiarse de la AF, como es el caso de las reglas que se consideran fáciles (por ejemplo, el orden básico de las palabras) o las formas que se muestran impermeables a la enseñanza explícita (el género del español, por ejemplo).

### 2.2.2. Atención a la forma preventiva o reactiva

El profesor de L2 puede planear de antemano cuál será el objeto de la AF (preventiva) o identificar una forma difícil o problemática para los aprendices y tratarla en el momento en el que surge el problema (reactiva). Doughty y Williams (1998) sostienen que no hay ninguna evidencia empírica en la que basar la superioridad de un enfoque sobre otro, aunque las implicaciones de la elección son importantes, ya que para que el enfoque reactivo tenga éxito, el profesor de L2 tiene que desarrollar la habilidad de reconocer errores dominantes y debe tener a su disposición un repertorio de técnicas que pueda utilizar fácilmente en el aula para dirigir la atención de los aprendices a ellos, mientras que la AF proactiva conlleva el diseño de tareas que aseguren oportunidades para utilizar formas problemáticas que surgirán en la comunicación dentro del aula, sin olvidar su propósito comunicativo. En ambos enfoques, la primera tarea del profesor ha

de ser determinar si la forma es emergente en la IL (Doughty & Williams, 1998). Si no hay ninguna evidencia, la primera tarea es que la reconozcan, ya que la instrucción formal no puede acelerar el aprendizaje si la forma no ha emergido en la IL (Williams & Evans, 1998).

### 2.2.3. Elección de la forma

Para Doughty & Williams (1998), el término *forma* incluye tanto la forma como la regla que describe su realización, distribución y uso. En lo que concierne a la elección de una forma, según estas autoras, las cuestiones que deben analizarse giran en torno a la facilidad con la que se aprenden unas formas frente a otras, así como las razones por las que se aprenden unas formas antes que otras. En primer lugar, parece ser que es más probable adquirir formas o estructuras cuando éstas son visibles en el input y, en consecuencia, son reconocidas por el aprendiz. En segundo lugar, incluso si los aprendices reconocen la forma, o si es señalada a través de la enseñanza, la adquisición podría retrasarse si no hay una necesidad comunicativa o si las formas no tienen carga significativa. En tercer lugar, los aprendices tienden a adquirir las reglas fáciles en primer lugar y podrían no adquirir nunca las difíciles. Se postula que las reglas que son formalmente y funcionalmente complejas (los pasados del español podrían ser un ejemplo de complejidad formal y funcional) son aprendidas tardíamente y que las reglas fiables y de alcance amplio, es decir, con pocas excepciones y que se aplican a muchas formas, son también más fáciles de aprender y posiblemente también de enseñar, además de ser las más útiles y, por esta razón, deberían ser seleccionadas y enseñadas en primer lugar. Por último, la influencia de la L1 es otro factor importante que debe ser tenido presente al elegir la forma que será sometida al tratamiento de AF. Se postula que cuando la L2 contiene formas

tipológicamente marcadas, mientras que la L1 contiene las no marcadas, es posible predecir que estas formas serán difíciles de adquirir y se producirá abundante transferencia de la L1 a la L2 (Doughty & Williams, 1998).

Una vez establecidas qué formas son fáciles o difíciles, el profesor, dada la limitación temporal de un curso, debe elegir entre enseñar las que son más fáciles, asumiendo que forman la base para la adquisición de las difíciles, que serán adquiridas a través de la exposición a la L2, o las que son más difíciles, asumiendo que las fáciles serán adquiridas sin necesidad de atención en un contexto de inmersión. Cuando el tiempo de clase es limitado, pero hay mucha exposición a la lengua que se aprende fuera del aula, se puede dejar a los aprendices que descubran ciertas reglas independientemente, al mismo tiempo que los profesores se concentran en guiar a los aprendices en la adquisición de las reglas más difíciles. Sin embargo, en la clase de lengua extranjera, donde la exposición a la lengua es escasa, podría ser más efectivo proporcionar instrucción sobre las reglas más fáciles, por ser éstas la base para adquirir las difíciles posteriormente (Doughty & Williams, 1998).

#### 2.2.4. Grado de explicitud de la atención a la forma

Long & Robinson (1998) han discutido un buen número de estudios experimentales que han comparado la eficacia del aprendizaje implícito y explícito. En conjunto, estos hallazgos sugieren que la atención explícita a la forma es mejor para las reglas simples que la atención implícita. No obstante, estos resultados no son muy fiables, ya que los efectos reales de la AF implícita han sido poco investigados hasta la fecha (Ortega, 2001). Los hallazgos son menos claros para las reglas complejas, las cuales parecen ser difíciles en todas las condiciones de aprendizaje.

#### 2.2.5. Atención a la forma secuencial o integral

Doughty & Williams (1998) defienden que el objetivo de las tareas y técnicas de la AF ha de ser involucrar la atención del aprendiz para facilitar el reconocimiento de las relaciones forma-significado y función en contextos comunicativos.

Lightbown (1998) considera como plausible un modelo de integración de la forma y el significado en el que se enseñan las formas explícitamente a los aprendices, para luego dirigir su atención hacia estas formas cuando emergen dificultades al usarlas durante tareas comunicativas, en forma de intervenciones breves que no interrumpen la comunicación, como por ejemplo el empleo de señales visuales o acústicas (Doughty & Varela, 1998; Williams & Evans, 1998). Por otro lado, Leeman *et al* (1995) proponen otro modelo en el cual la atención a la forma y al significado está integrada en todas las ocasiones. En cualquier caso, para que la enseñanza sea efectiva, el significado asociado a las formas debe ser comprendido primero, para después reconocer y procesar la forma en la memoria. Asimismo, no sólo importa que los aprendices atiendan a la forma sino conseguir que la atención aumente porque cuanto más se atiende, más se aprende y más oportunidades tienen lugar para guardar el conocimiento en la memoria, lo cual ayudará a automatizarlo (Doughty & Williams, 1998).

#### 2.2.6. Papel de la atención a la forma en el currículo

Los estudios sobre tratamientos de AF que han mostrado efectos a largo plazo presentan dos características: (1) integración de la atención a la forma y al significado, y (2) la AF continúa más allá de un corto y aislado período de tratamiento (Doughty & Varela, 1998). Aunque un único encuentro con una determinada forma podría llevar a un avance en su adquisición, hasta contar con más evidencia

empírica, podemos asumir que los encuentros múltiples son necesarios para involucrar procesos adquisitivos como el reconocimiento de la forma, formación de hipótesis y prueba, reconocimiento de las diferencias entre la IL y la L2 y de las deficiencias de la propia IL y reestructuración. Por tanto, es importante que la AF esté integrada en el currículo en lugar de una lección o actividad aislada, más aún si la forma no está disponible en el contexto (Doughty & Williams, 1998).

### 3. TÉCNICAS Y TAREAS DE ATENCIÓN A LA FORMA

A continuación se describen sólo las técnicas y tareas de AF más implícitas que no interrumpen el hilo de la comunicación. No se describen el realce de la interacción, la dictoglosia, las tareas de concienciación lingüística, el procesamiento del input y el *garden path* por ser procedimientos más explícitos que interrumpen la comunicación para discutir aspectos lingüísticos y/o usan información metalingüística (Doughty & Williams, 1998). Al ponerlas en práctica, Doughty y Williams (1998) recomiendan que sean tenidos en cuenta todos los factores que intervienen en la AF, esto es, el contexto de aprendizaje, las características de los aprendices, la forma elegida y los procesos de aprendizaje implicados. Asimismo, estas autoras señalan que hay evidencia creciente de la eficacia de un currículo flexible que incluya con éxito una variedad de combinaciones de tareas y técnicas. Concluyen diciendo que, sea cual sea la decisión pedagógica que se tome, la principal preocupación del profesor debería ser siempre la cuestión de cómo integrar la atención a la forma y al significado dentro del currículo.

#### 3.3.1. Anegación del input

La anegación del input (*input flood*) se considera la tarea que menos interrumpe el hilo de la comunicación y consiste en anegar el input oral o escrito con la forma elegida, promoviendo su reconocimiento. Su objetivo es intensificar la frecuencia de la forma objeto de tratamiento en el input o su grado de visibilidad, lo que puede ayudar a reconocerla. De este modo, se expone a los aprendices a una gran cantidad de una forma concreta que de otro modo podría ser ignorada durante el procesamiento natural del mensaje (Ortega, 2001). Por ejemplo, se elige cualquier texto escrito u oral y se incluye un gran número de determinada forma para que el aprendiz la reconozca en el input. Debe asegurarse que el aprendiz haya comprendido primero el significado para poder dirigir la atención hacia la forma. Esta técnica se podría incorporar en tareas de comprensión auditiva y de comprensión lectora.

La eficacia o ineficacia de esta técnica puede depender de factores como la elección de la forma, su emergencia en la IL, la edad u otras características de los aprendices, etc. Por otro lado, los efectos reales de esta técnica han sido pobremente investigados hasta la fecha, ya que los tratamientos son normalmente breves y las pruebas inmediatas. Con este tipo de intervención tan implícita cabe esperar resultados importantes sólo si los tratamientos son intensos (a lo largo de un semestre o un año académico) y si se utilizan pruebas tardías, ya que los efectos del procesamiento implícito de material nuevo suelen aparecer después de un intervalo de incubación que podría ser confundido con una falta de efecto. Por consiguiente, probablemente esta técnica tendría éxito si se integrara en el currículo en lugar de una lección o actividad aislada (Ortega, 2001).

### 3.3.2. Tareas de esencialidad de la forma

Este tipo de tareas (*task-essential language* en inglés) permite el reconocimiento de las diferencias entre la IL y la L2 y de las deficiencias de la propia IL cuando requieren producir output. En ellas, la forma objeto de tratamiento debe ser utilizada para que la tarea sea llevada a cabo con éxito. Sin embargo, estas tareas no son fáciles de crear y parece ser que la dictoglosia y las tareas de input estructurado son las más idóneas para asegurar el uso de formas que son problemáticas para los aprendices (Doughty & Williams, 1998). Este tipo de tarea podría incorporarse en tareas de expresión oral y de expresión escrita.

### 3.3.3. Realce del input

El proceso adquisitivo que promueve el realce del input (*input enhancement*) es el reconocimiento de las formas del input. Esta técnica consiste en marcar las formas meta para dirigir la atención de los aprendices hacia ellas. Long & Robinson (1998) sugieren utilizar distintos recursos tipográficos como el subrayado, distintos colores, la cursiva, etc., para hacer que las formas sean perceptibles en el input. La ventaja aquí sobre la anegación del input es la garantía de que se atraerá la atención del aprendiz hacia las formas al hacerlas más visibles en el input. Podría incorporarse en tareas de comprensión lectora.

La conclusión a la que llegan Doughty & Williams (1998) al revisar algunos estudios es que parece probable que el realce del input podría ser una técnica efectiva de AF implícita para estimular el reconocimiento de la forma en el input, al menos en el caso de aprendices adultos. Según Ortega (2001), los efectos del realce del input son mayores que los de la sola anegación del input, ya que los aprendices dirigen su atención consciente a las formas que ven

resaltadas y las reconocen. Inmediatamente después de este tipo de intervención, los aprendices intentan utilizar la forma a la que han sido expuestos, y tales intentos resultan en formas transitorias que son indicio de reestructuración de su IL (Leeman *et al*, 1995). Sin embargo, como en el caso de la anegación del input, su eficacia o ineficacia dependerá también de otros factores como la elección de la forma, la edad del aprendiz, etc., y sus efectos reales podrán conocerse si se realizan tratamientos intensos y pruebas tardías (Ortega, 2001).

### 3.3.4. Negociación de la forma

Esta técnica promueve el reconocimiento de las diferencias entre la IL y la L2 y de las deficiencias de la propia IL y ocurre cuando el profesor lanza preguntas pertinentes a los estudiantes sobre cómo creen que la lengua funciona (Lightbown, 1998), lo que suele atraer retroalimentación de otro interlocutor. Habría que evitar ofrecer información metalingüística para no interrumpir el flujo de la comunicación. Podría incorporarse en tareas de interacción oral. Este tipo de intervención se ejemplifica a continuación:

ESTUDIANTE 1: Mi hermano mujer se llama María.

PROFESOR: ¿Quieres decir que tu hermana es una mujer y se llama María? ¿Quién es María?

ESTUDIANTE 1: No, ella es mi hermano mujer.

PROFESOR: ¿Mi hermano mujer? ¿No se dice esto de otra forma en español?

ESTUDIANTE 2: Sí, la mujer de mi hermano.

### 3.3.5. Reformulaciones

El profesor puede intervenir empleando esta técnica (*recasts* en inglés) para dirigir la atención del aprendiz hacia la forma, guiándolo para reconocer las diferencias entre su IL y la lengua meta. Sin embargo, esta técnica podría caer a veces dentro de lo que se

considera atención a las formas (Doughty & Varela, 1998). Por esta razón, la integración de las reformulaciones para la corrección en la comunicación real fue el objetivo del estudio de Doughty & Varela (1998). Todos los aspectos metalingüísticos de la retroalimentación para la corrección fueron eliminados de esta técnica, que tuvo como objetivo atraer la atención del aprendiz hacia el error más implícitamente mediante el uso de la entonación ascendente o descendente, estimulándose así el reconocimiento de las formas en el input, y proporcionando inmediatamente la reformulación para facilitar la comparación cognitiva de la IL y la lengua meta y que el aprendiz corrigiera la forma no nativa. Las autoras llegan a las siguientes conclusiones: (1) las reformulaciones deben ser inmediatas y breves y deben proveerse cuando más de un estudiante está involucrado, por lo que la mejor oportunidad de ofrecerlas es cuando los estudiantes trabajan en parejas o en grupos pequeños; (2) según las entrevistas de este estudio, los estudiantes creen que pueden prestar atención al significado, la comunicación y la forma al mismo tiempo; (3) algunos estudiantes no se sienten cómodos recibiendo más de una o dos correcciones dentro de un intercambio, por lo que deben evitarse demasiadas correcciones en un solo turno; (4) los profesores deben ser conscientes del deseo de sus estudiantes de recibir comentarios tanto de la forma como del contenido; (5) es posible incorporar la AF sin riesgo para el contenido curricular siempre que las tareas sean cuidadosamente creadas e incorporadas en lecciones de contenido auténtico. Las reformulaciones podrían incorporarse en tareas de interacción oral. Un ejemplo que podría ilustrar esta técnica es el siguiente:

ESTUDIANTE: Cuando terminaré duodécimo, voy a estudiar Ingeniería en Estados Unidos.

PROFESOR: Cuando *terminaré*... Cuando termine duodécimo, voy a estudiar Ingeniería en Estados Unidos.

ESTUDIANTE: Sí, cuando termine duodécimo, voy a estudiar Ingeniería en Estados Unidos.

### 3.3.6. Realce del output

El realce del output (*output enhancement*) promueve el reconocimiento de las diferencias entre la IL y la L2 y consiste en peticiones de clarificación dirigidas hacia características gramaticales específicas, las cuales buscan resolver problemas en la comunicación. El output debe ser reestructurado después de dichas peticiones. Podría incorporarse en tareas de interacción oral. A continuación se ejemplifica esta técnica:

ESTUDIANTE: Por las mañanas estoy desayunando tostadas y café con leche normalmente.

PROFESOR: ¿Estoy desayunando? ¿Quieres decir que estás desayunando ahora mismo?

ESTUDIANTE: (no responde)

PROFESOR: Si dices "estoy desayunando", estás diciendo que esta acción está ocurriendo en este momento, en el momento en que estás hablando.

ESTUDIANTE: ¡Ah! Por las mañanas desayuno tostadas y café con leche.

En el caso de que el aprendiz no logre corregir su output, el profesor podría proporcionarle una reformulación de su expresión incorrecta para facilitar el reconocimiento de las diferencias entre su IL y la lengua meta.

## 4. CONCLUSIONES

En este artículo se ha pretendido poner de relieve la importancia de llevar al aula una opción pedagógica capaz de promover los procesos adquisitivos que desarrollan la IL del aprendiz con el fin de acercarla cada vez más a la lengua meta. Para este fin, el profesor de



L2 ha de lograr que el aprendiz reconozca las formas en el input para poder analizarlas y compararlas con su IL, lo que conduce a su reestructuración. Para conseguir esto, debe asegurarse que el aprendiz preste atención, propiedad necesaria para que el aprendizaje ocurra. Como se ha mencionado anteriormente, la AF podría ser el tipo de intervención pedagógica capaz de favorecer los procesos adquisitivos implicados en el aprendizaje de una L2, ya que añade relieve a la forma para que no sea ignorada dentro de la comunicación auténtica y facilita el reconocimiento de las formas y la comparación cognitiva entre la IL y la L2.

Las técnicas y tareas de AF que se describen son las más implícitas y las que interrumpen en menor grado el flujo de la comunicación. Puesto que propiciar el reconocimiento de las formas en el input podría ser la primera tarea del profesor de L2, una recomendación útil sería emplear la anegación del input y el realce del input para este propósito. No obstante, estas técnicas podrían ser demasiado implícitas para niños y adolescentes, como lo muestran algunas investigaciones (Williams & Evans, 1998; White, 1998). Por otra parte, las demás técnicas descritas podrían utilizarse para favorecer la comparación cognitiva entre la IL y la L2, o sea, el reconocimiento de las diferencias entre la IL y la L2 y de las deficiencias de la propia IL. Debemos señalar aquí que el output que se produce en las actividades o tareas comunicativas sin el uso de las técnicas y tareas de AF también provoca la comparación cognitiva entre la IL y la L2, de acuerdo con Swain (1998), aunque podría no garantizar el uso de las formas objeto de tratamiento, lo que sí logran algunas técnicas y tareas de AF como las tareas de esencialidad de la forma. Otra recomendación útil sería integrar forma y significado en todas las ocasiones e integrar la AF en el currículo, sobre todo si la forma no

está disponible en el contexto, con el fin de obtener efectos a largo plazo (Doughty & Varela, 1998).

Finalmente, con este artículo se anima a todos los profesores de L2 a diseñar actividades o tareas comunicativas incorporando las técnicas y tareas de AF presentadas y tomando las decisiones pedagógicas más apropiadas según el contexto de aula, los aprendices, la forma elegida, etc. También se les anima a analizar los efectos de este tipo de instrucción con el objeto de arrojar luz sobre cómo promover en el aula de L2 un aprendizaje de la lengua meta más eficiente.

## BIBLIOGRAFÍA

Candlin, C. (1987), "Towards task-based learning". En Candlin, C. & Murphy, D. (eds.) (1987): *Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 7. Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Doughty, C. (2000), "La negociación del entorno lingüístico de la L2". En Muñoz, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Doughty, C. & Varela, E. (1998), "Communicative focus on form". En Doughty, C. & Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Doughty, C. & Williams, J. (1998), "Pedagogical choices in focus on form". En Doughty, C. & Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in*

*Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2005), *Instructed Second Language Acquisition. A literature review*. Wellington: Ministry of Education.

Leeman *et al* (1995), "Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction". En Schmidt, R. (ed.) (1995): *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Lightbown, P. (1998), "The importance of timing in focus on form". En Doughty, C. & Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Long, M. & Robinson, P. (1998), "Focus on form : Theory, research, and practice". En Doughty, C. & Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Ortega, J. (1998), "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE", *Revista de Filología Hispánica*, 4: 325-347.

Ortega, L. (2001), "Atención implícita hacia la forma: Teoría e investigación". En Pastor, S. & Salazar, V. (eds.) (2001): *Estudios de Lingüística. Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Quinta Impresión S.L.

Schmidt, R. (1995), "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning". En Schmidt, R. (ed.) (1995): *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Swain, M. (1998), "Focus on form through conscious reflection". En Doughty, C. & Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

White, J. (1998), "Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study". En Doughty, C. & Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

Williams, J. & Evans, J. (1998), "What kind of focus and on which forms?". En Doughty, C. & Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

FECHA DE ENVÍO: 10 de noviembre de 2011