El discurso de aula y la atención a la forma en cursos de contenido o temáticos

Isabel Pereira
New York University-Madrid

Asunción Martínez-Arbelaiz
University Studies Abroad Consortium

Resumen

En estudios recientes se ha discutido si en los llamados "cursos temáticos" o de instrucción basada en el contenido (*Content-Based Instruction*) el profesor se enfoca también en mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado, tanto en su competencia gramatical como en la ampliación y precisión de su repertorio léxico (Pica 2002; Lyster 2007; Pérez-Vidal 2007; Zyzik y Polio 2008; entre otros). Con objeto de contribuir a este debate, grabamos en vídeo el discurso de aula generado en tres clases de contenido con estudiantes de nivel intermedio y avanzado de español como segunda lengua. Las transcripciones se codificaron identificando movimientos discursivos que previamente habían sido señalados en la literatura como facilitadores de la adquisición. Los resultados constataron, a diferencia de Pica (2002) y Pérez-Vidal (2007) y en consonancia con Zyzik y Polio (2008), la presencia de diferentes fórmulas discursivas para enfocarse en la forma para aclarar, completar o corregir, e incluso para anticipar problemas con la producción de los alumnos.

1. Introducción

En la enseñanza de las segundas lenguas o lenguas extranjeras existe una modalidad, fuertemente arraigada en tiempos recientes, denominada enseñanza de lenguas por contenidos o áreas temáticas (*Content-Based Instruction*)[1]. El propósito de este tipo de cursos es usar un tema concreto como vehículo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua meta. Por lo tanto, este método promueve el aprendizaje de un contenido cultural, histórico, periodístico, científico, etc. y, al mismo tiempo, el aprendizaje de la nueva lengua. En el campo de la investigación son muchas las voces que han defendido la eficacia de este enfoque (Muñoz 2007; Paesani y Allen 2012) para promover el desarrollo lingüístico de los alumnos, como quedó demostrado, por ejemplo, en los trabajos de Rodgers (2006; 2015). Por otra parte, estudios como los de Pica (2002) y Pérez-Vidal (2007) señalan que estas clases de contenido tienden a enfocarse en el significado en lugar de enfocarse en la forma (FonF), aunque, otros estudios, como Zyzik y Polio (2008) constataron la presencia de FonF incidental en las clases que estas autoras observaron.

1. En el ámbito de la educación primaria y secundaria, se suele hacer referencia a este tipo de instrucción con el acrónimo de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). En un estudio anterior investigamos el discurso de dos aulas de CLIL de secundaria en el País Vasco, junto con el de una de las tres clases de español que re-analizamos en el presente artículo (Pereira, Martínez Etxarri y Martínez Arbelaiz 2013).

La importancia que en el campo de la adquisición de lenguas se ha dado al FonF (Doughty y Williams 1998; Ellis 2001; Long 1996; Norris y Ortega 2000; VanPatten 1990) hace necesario reabrir este debate. De hecho, la relación entre el FonF y la adquisición se ha demostrado en múltiples estudios empíricos sobre el discurso de aula (Ellis, Basturkmen y Loewen 2001; Loewen 2004; Loewen y Philp 2006; entre otros). Así, en el presente estudio nos proponemos seguir indagando en esta línea para averiguar en qué medida se puede constatar el FonF en cursos de contenido de español a nivel universitario y para poder conocer qué tipo de intervención realiza el profesor.

2. Foco en la forma (FonF) en cursos en contenido

En estudios previos parece bien documentado que, tanto los alumnos como los profesores, tienden a enfocarse en el significado en lugar de en la forma en la que la que se transmite la información en la lengua meta. Sin embargo, parece que la presencia del FonF (Doughty y Williams 1998), el cual se puede identificar con el "*consciousness-raising*" (Sharwood Smith 1981; 1993), es necesaria para que se produzca la adquisición, en especial la adquisición de los aspectos menos marcados de la lengua. Este FonF puede ser iniciado por el profesor o por el propio alumno, según Sharwood Smith (1993: 176-177). Si en el discurso de clase no se produce o se produce pocas veces el FonF, es probable que el alumno no perciba ciertos aspectos formales del *input* y no se dé cuenta de sus propios errores, ya que algunos episodios de FonF constituyen *feedback* negativo.

De hecho, Rodgers (2006) constató que estudiantes de segundo año de italiano mejoraron su habilidad lingüística tras un curso de geografía, que incluía un cuaderno de trabajo con dieciséis actividades de FonF de preparación previa. Aunque la autora reconoce que estas no fueron muchas actividades, sin embargo permitió que los alumnos hicieran algunas conexiones entre las estructuras lingüísticas y la materia estudiada (p. 376). Sus resultados fueron más limitados en un estudio posterior (Rodgers 2015) con 40 alumnos que asistieron a cursos de estudios literarios y culturales en francés (15 alumnos) o en español (25 alumnos). Las pruebas a posteriori mostraron que estos alumnos mejoraron su habilidad escrita pero no hubo prácticamente efecto en su habilidad oral.

Por su parte Ellis (2001), resumiendo trabajos anteriores (Lyster y Ranta 1997; Lyster 1998; Seedhouse 1997, entre otros), propuso una taxonomía de este tipo de FonF, que definió como instrucción no planeada o incidental. Este tipo de instrucción difiere de la instrucción planeada en la forma o de la instrucción enfocada en las formas en que se presta atención a una serie de elementos lingüísticos que no han sido previamente seleccionados y solo pueden ser investigados en estudios interpretativos, en lugar de estudios experimentales. El FonF incidental consiste en una variedad de técnicas para llamar la atención del alumno a la forma cuando el error aparece o para prevenirlo, tales como el foco preventivo o reactivo, la retroalimentación implícita (eco corrector) o la retroalimentación explícita.

Siguiendo una versión modificada de los movimientos discursivos identificados por Ellis y en el campo de español como lengua extranjera, Zyzik y Polio (2008) examinaron si se producían instancias de FonF incidental en sus clases universitarias de literatura

española. Los datos se recogieron por medio de observaciones de clase, entrevista con los instructores y "*stimulated recalls*". Observaron que los profesores usaban frecuentemente la técnica del eco corrector (*recast*) y el FonF preventivo (*preemptive FonF*). Asimismo, observaron que el FonF se limitó al vocabulario. Por otra parte, la negociación de significado y la explicación explícita apenas ocurrieron en sus aulas.

Otros estudios, sin embargo, han constatado la práctica ausencia de FonF en las clases observadas. Pica (2002) analizó las grabaciones de seis cursos universitarios de inglés como segunda lengua, cuyo contenido versaba sobre cine y literatura. Observó que, aunque se produjeron muchas oportunidades de que los alumnos recibieran *feedback* de diferentes tipos (negociación de significado, explicación metalingüística o eco corrector, por ejemplo) para dirigir la atención de los alumnos hacia elementos lingüísticos problemáticos, estas no se aprovecharon. Un resultado similar obtuvo la investigación de Pérez-Vidal (2007), esta vez con inglés como lengua extranjera. Para este estudio se grabaron tres clases de inglés en tres centros diferentes: dos institutos de educación secundaria, en cursos de biología y física y un curso de iniciación a la geometría en un colegio de educación primaria. Examinó si ocurrían instancias de movimientos discursivos como petición de aclaración formal, FonF explícito, cambio de código para solicitar ayuda formal o facilitar el *output*, entre otros. Pérez-Vidal no halló muestras de FonF y concluyó que la lengua es vista en estas clases como un medio de comunicación pero no como una finalidad en sí misma. (pág. 49).

Por otro lado, el FonF desde las creencias y las prácticas del profesor ha sido también debatido por los investigadores. Chaudron (1988: 134) sugiere que el profesor debe decidir si parar la comunicación para atender al error o no intervenir para no detener la comunicación. Por su parte, Lyster (2007: 93) se refiere a esto como una "falsa paradoja", ya que los estudios recientes en situación de inmersión han mostrado que el profesor puede atender al error y continuar con la comunicación, especialmente en forma de eco corrector. De acuerdo con Lyster, Seedhouse (1997) propone un foco dual, donde por medio de "reparaciones camufladas" (*camouflaging of repair*), los profesores puedan realizar FonF mientras mantienen el ritmo de la conversación.

Teniendo en cuenta la importancia del FonF para la adquisición y la discrepancia de resultados en estudios anteriores, nos proponemos investigar qué ocurre en nuestras clases de español en situación de inmersión. En el caso de los profesores de contenido con los que contamos, como no hubo una anticipación de actividades de FonF planeadas, nos centraremos únicamente en el FonF incidental (Ellis 2001). Así, nos propusimos abordar la siguiente pregunta de investigación:

¿Se dan episodios de atención a la forma incidentales para facilitar la adquisición en los cursos de contenido observados?

3. Metodología

Las tres clases grabadas eran dos cursos de nivel intermedio: "España hoy" con diez alumnos, y "Culturas hispánicas en los EE.UU. y España", con siete alumnos y un curso

de nivel avanzado: "Blogging España", con siete alumnos. Las tres clases tenían una dinámica conversacional, con los alumnos sentados en círculo y dos de estos cursos los impartía el mismo profesor. Se transcribió el discurso generado, centrándonos en la interacción oral del profesor y de los alumnos.

"España hoy" tiene como objetivo mejorar la destreza oral de los alumnos al mismo tiempo que amplían sus conocimientos sobre la literatura, el cine y los problemas sociales y políticos de la España actual. Para ello, se comentan lecturas sobre textos literarios e históricos, artículos de prensa y revistas, proyecciones de películas, cortos, etc. sobre los que los alumnos tiene que preparar sus propias presentaciones e invitar al debate a sus compañeros. En la misma línea de dinámica de clase, el curso de "Culturas hispánicas en España y Estados Unidos" tiene alumnos del mismo nivel, tercer y cuarto semestre de español, y versa sobre temas de inmigración, integración, aportación cultural de la inmigración, crisis económica etc. del mundo hispano, tanto en España como en Estados Unidos.

"Blogging España" es un curso para estudiantes avanzados del español, con al menos seis semestres de experiencia. Su énfasis es el desarrollo de la escritura formal, y para ello el curso se enfoca en varios géneros periodísticos para explorar temas de la cultura española e hispanoamericana. Los alumnos van creando sus propios blogs sobre los diversos temas que se van tratando.

Las transcripciones de estos tres cursos se codificaron identificando los siguientes movimientos discursivos, adaptados de Pica (2002), Ellis (2001), Pérez-Vidal (2007), de los que resaltamos su posible contribución a la adquisición de la lengua. Ofrecemos un ejemplo con extractos procedentes de nuestros datos para ilustrar cada uno de ellos:

1. Foco en la forma preventivo (Ellis 2001; Ellis, Basturkmen y Loewen 2001): este movimiento discursivo se da cuando el profesor anticipa problemas de comprensión y explica lo que piensa que el alumno no va a poder entender o con lo que va a tener problemas. A menudo, dentro de este recurso aparecen aspectos no lingüísticos como los gestos o la mímica o la escritura en la pizarra.

   Extracto 1:

   ALUMNO: ¿Va a subir más?
   PROFESOR: El euro tiene toda la pinta de que va a subir... tiene, como decimos...tiene tendencia al alza...tendencia al alza...tiene tendencia al alza. [Escribe en la pizarra].
   (Blogging España).

2. Negociación de significado (Pica 2002, Varonis y Gass 1985): en este movimiento uno de los participantes, ya sea el alumno o el profesor, muestra que el mensaje no se ha entendido y para asegurar la comprensión mutua, se negocian conjuntamente aquellos aspectos que hacen que la comunicación se restablezca después de la ruptura de la comunicación.

Extracto 2:

ALUMNO: ¿Qué es la regla concreto?
PROFESORA: ¿La regla?
ALUMNO: La ley concreta.
PROFESORA: Vamos a hablar primero. Vamos a hablar de eso.
(España hoy).

3. Eco corrector o *recast* (Lyster 1998; Lyster y Ranta 1997): a diferencia de la negociación de significado, el eco corrector es una retroalimentación más sutil e implícita. Asimismo, siempre es el profesor el que inicia este movimiento. El profesor, es decir, el experto, es el que retoma el turno anterior, el cual contiene algún tipo de error, y lo reformula para hacerlo correcto de acuerdo con las reglas de la lengua meta. Sin embargo, algunos autores afirman que puede ser tan implícito e indirecto que los alumnos lo interpretan como una continuación de la interacción (Ellis y Sheen 2006).

   Extracto 3:

   PROFESOR: Y ¿están siguiendo Uds. también las noticias en Estados Unidos?
   ALUMNO: Sí. Porque la campaña.
   PROFESOR: ¡Ah! por la campaña... claro.
   (Blogging España).

4. Explicación metalingüística: este movimiento discursivo no necesita explicación puesto que se trata de repetir una regla gramatical, más o menos clara, o una explicación de la elección léxica que suponga el uso de metalenguaje y se ajuste al error o a la pregunta del alumno. En el extracto 4 vemos cómo el profesor trata de explicar la diferencia entre los verbos *ser* y *estar*:

   Extracto 4:

   ALUMNO: Yo digo, ¿esta guapo...? ¿solamente en esta foto?
   PROFESOR: Está guapo, sí, muy bien, es lo que se dice cuando alguien, eh, cuando alguien se pone un ropa muy elegante, tú dices: hoy estás guapo, o hoy estás guapa, usas estar porque...
   (Culturas hispánicas).

5. Elicitación de respuesta (*prompt*) y corrección explícita (Lyster 1998; 2004): a diferencia del eco corrector, la elicitación de respuesta (*prompt*) no provee de la forma correcta sino que el profesor espera o pasa el turno de palabra a los alumnos para que estos den con la forma buscada. Cuando el profesor opta por fórmulas más directas de corrección, lo denominamos corrección o retroalimentación explícita. En el extracto 5 vemos los dos tipos de FonF combinados en un episodio. La profesora aprovecha el error de un alumno en un turno anterior al usar la palabra "conservativo" para hacer una corrección explícita. Abre un paréntesis en

el tema de clase y hace dos tipos de FonF. Uno sería una corrección explícita ("conservativo") y el otro sería una elicitación de respuesta, al recordar que no se dice "progresivo" sino "progresista". Decidimos combinar los dos tipos de movimientos discursivos porque así aparecieron en nuestros datos.

Extracto 5:

PROFESORA: Acordaros de dos cosas que son importantes. Conservativos [RISA] lo hablamos el otro día. Conservadores y soléis decir progresivo ¿cómo es?
ALUMNOS: Progresista.
PROFESORA: Progresista y conservador.
[Utiliza la pizarra y escribe estas palabras].
(España hoy).

6. Facilitar el *output* (*output encouragement*, Pérez-Vidal 2007): finalmente, los alumnos pueden pedir ayuda, bien porque el alumno duda, no encuentra la palabra o la forma adecuada, o simplemente se produce un silencio. Se trata de un tipo de FonF iniciado por el alumno ante una necesidad de comunicación "en línea".

   Extracto 6:

   ALUMNA: Pero ahora um...es...hay más, hay más bodas en... en yuz- juici-.
   PROFESORA: En el juzgado. En el juz-ga-do. ¿os acordáis de la palabra juzgado, que es importante? ¿Recordáis esta palabra?
   [Escribe la palabra en la pizarra].
   ALUMNA: En el juzgado y la realización de bodas del mismo sexo también hay muchas personas conservativos que crean que la santidad de bodas...ah... está olvidado.
   (España hoy).

Los datos fueron transcritos ortográficamente. Todas las instancias de FonF fueron contabilizadas y clasificadas en las categorías propuestas. Los números y porcentajes obtenidos se compararon por categorías para cada curso y entre los cursos para así proceder al análisis interpretativo de los mismos.

4. Resultados y comentarios

Los resultados constataron, a diferencia de Pica (2002) y Pérez-Vidal (2007) y en consonancia con lo encontrado en Zyzik y Polio (2008), la presencia de diferentes fórmulas discursivas para enfocarse en la forma para anticipar, aclarar, completar o corregir la producción de los alumnos. Como se observa en la Tabla 1, al igual que en el estudio de Lyster (2007) la fórmula discursiva preferida por los profesores fue el eco corrector, 19 instancias en "España hoy", 11 en "Culturas hispánicas" y 7 en "Blogging España". Probablemente porque este tipo de intervención por parte del profesor es menos intrusiva que otras fórmulas de corrección (Chaudron 1988). Asimismo, observamos que se fomenta el *output* de los alumnos (8, 15 y 8, respectivamente) con

vocabulario preciso y específico asociado al contenido que se estudia (cf., aval, juzgado, manutención, hipoteca, etc.) y necesario para debatir estos temas. Además, observamos mayor negociación de significado en los cursos de nivel intermedio (9 y 8) que en el curso de nivel avanzado de "Blogging España" (1), lo que parece natural debido al menor control de la lengua de los alumnos de nivel intermedio. En el curso avanzado vemos en general menos FonF por parte del profesor, quien, sin embargo, sí lo usa más en su curso de "Culturas hispánicas". Por tanto, el nivel lingüístico del alumnado sí parece condicionar el grado de intervención del profesor para corregir o prevenir aspectos formales de la lengua. Se dieron pocos casos de explicación metalingüística (solo 4 y ninguno en "Blogging España"), así como de *prompt*/corrección explícita (9 episodios en total). La negociación de significado ocupa una posición intermedia, dándose menos en el curso avanzado. La siguiente tabla ofrece un resumen de estos resultados.

CURSOS	Neg. de significado	Recast o eco corrector	Explic. Metaling.	Prompt/ Correc. explícita	FonF preventivo	Facilitar el *output*	Total
Esp. hoy (1h 21´)	9 20%	19 41%	1 2%	3 7%	6 13%	8 17%	46
Culturas hispánicas (1h)	8 19%	11 26%	3 7%	3 7%	2 5%	15 36%	42
Blogging España (1h 5´)	1 4%	7 29%	0 0%	3 13%	5 21%	8 33%	24
Total	**18**	**37**	**4**	**9**	**13**	**31**	**112**

Tabla 1. Número de instancias de Foco en la Forma en los tres cursos filmados.

En resumen, constatamos la siguiente frecuencia de mayor a menor instancias de FonF en las tres clases:

1. Eco corrector.
2. Facilitar el *output*.
3. Negociación de significado.
4. FonF preventivo.
5. *Prompt*/corrección explícita.
6. Explicación metalingüística.

En cualquier caso, podemos decir que en las tres clases el FonF fue más léxico (como en Zyzik y Polio 2008) que gramatical.

Probablemente estos resultados son congruentes con la naturaleza de una clase de contenido, ya que la recurrente corrección del *output* del alumno podría repercutir negativamente en el flujo comunicativo. Sin embargo, como ya indicaba Pérez-Vidal

(2007), este FonF es necesario para consolidar precisamente los elementos de adquisición más tardía y debe ser integrado en estas clases.

5. Conclusiones

En el presente estudio se investigó si en las clases de contenido existe FonF con el fin de facilitar la adquisición lingüística. Se grabaron y transcribieron dos clases de nivel intermedio y una de nivel avanzado para este propósito. Podemos resumir nuestros hallazgos en los siguientes puntos:

- Encontramos instancias de FonF en el discurso generado conjuntamente por alumnos y profesores en las tres clases observadas.

- Estos episodios ocurrieron con mayor frecuencia en las dos clases de nivel intermedio ("España hoy" y "Culturas hispánicas") que en el curso de avanzado ("Blogging España").

- El eco corrector es la forma preferida de los profesores de enfocarse en problemas formales. No perturba el flujo comunicativo (Chaudron 1988).

- Constatamos que los alumnos necesitaron vocabulario específico para abordar los temas de los cursos. La mayoría del FonF es léxico, como en Zyzik y Polio (2008).

Concluimos entonces que en los cursos de contenido parece necesaria la atención a la forma, no solo de forma incidental, como se ha analizado en esta presentación, sino de forma planeada. En estos cursos es recomendable incorporar actividades que fuercen a los alumnos a prestar atención a aspectos formales de la lengua que normalmente pasan inadvertidos. Tanto Pica (2002), como Zyzik y Polio (2008) y Polio y Zyzik (2009), ya propusieron que los profesores de clases de contenido deberían diseñar actividades para atender a la forma. Algunas de sus ideas son: *dictogloss*, *close-ended info exchange tasks*, tomar nota de los ecos correctores, blogs de aprendizaje, cuaderno de vocabulario, actividades online sobre aspectos concretos, etc. Si algunas de estas actividades se realizan fuera de clase, no quita tiempo para abordar el contenido del que trate la clase y si los alumnos cuentan con los medios formales para hablar o escribir sobre los contenidos del curso, seguramente los profesores podrán conseguir sus objetivos pedagógicos más fácilmente.

Futuros estudios deberían medir los logros lingüísticos de los alumnos de cursos de contenido con planificación de atención a la forma para, de esta manera, poder arrojar más luz sobre la eficacia de este tipo de instrucción no sólo para aprender sobre un tema determinado sino para aumentar el dominio de la lengua meta.

Referencias Bibliográficas

CHAUDRON, C. (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning,* 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): "Introduction: Investigating form focused instruction", *Language Learning*, 51, SUPP/1, 1-46.
ELLIS, R., BASTURKMEN, H. y LOEWEN, S. (2001): "Preemptive focus on form in the ESL classroom", *TESOL Quarterly*, 35, 407-432.
ELLIS, R. y SHEEN, Y. (2006): "Re-examining the role of recasts in L2 acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 575-600.
LOEWEN, S. (2004): "Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons", *Language Learning*, 54(1), 153-158.
LOEWEN, S. y PHILP, J. (2006): "Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness and, effectiveness", *The Modern Language Journal*, 90(4), 536-556.
LONG, M. H. (1996): "The role of the linguistic environment in second language acquisition", W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition: Vol. 2. Second Language Acquisition*, San Diego, CA: Academic Press Inc., 413-468.
LYSTER, R. (1998): "Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse", *Studies in Second Language Acquisition*, 20(1), 51-81.
LYSTER, R. (2004): "Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction", *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
LYSTER, R. (2007): *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach* (Vol. 18), Amsterdam: John Benjamins.
LYSTER, R. y RANTA, L. (1997): "Corrective feedback and learner uptake", *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
MUÑOZ, C. (2007): "CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles", *RESLA volumen monográfico*, 17-26.
NORRIS, J. y ORTEGA, L. (2000): "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50(3), 417-528.
PAESANI, K. y ALLEN, H. W. (2012): "Beyond the language content divide: Research on advanced foreign language instruction at the postsecondary level", *Foreign Language Annals,* 45(s1), s54-s75.
PEREIRA, I., MARTÍNEZ ETXARRI, A. y MARTÍNEZ ARBELAIZ, A. (2013): "Instrucción basada en la forma o instrucción basada en el contenido: ¿Dos caras de la misma moneda?", A. Llanes Baró (coord.), *La Lingüística Aplicada en la era de la globalización*. (Actas del XXX Congreso Internacional de AESLA), Lleida: Universitat de Lleida, 200-205.
PÉREZ-VIDAL, C. (2007): "The need for focus on form in content and language integrated approaches: An exploratory study", *RESLA volumen monográfico*, 39-54.
PICA, T. (2002): "Subject-matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners?", *The Modern Language Journal*, 86(1), 1-19.
POLIO, C. y ZYZIK, E. (2009): "Don Quixote meets *ser* and *estar*: Multiple perspectives on language learning in Spanish literature class", *The Modern Language Journal*, 93(4), 550-569.
RODGERS, D. M. (2006): "Developing content and form: Encouraging evidence from Italian content-based instruction", *The Modern Language Journal*, 90(3), 373-386.
RODGERS, D. M. (2015): "Incidental language learning in foreign language content courses", *The Modern Language Journal*, 99(1), 113-136.
SHARWOOD SMITH, M. (1993): "Input enhancement in instructed SLA", *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179.

SHARWOOD SMITH, M. (1981): "Consciousness-raising and the second language learner", *Applied Linguistics*, 2(2), 159-168.
SEEDHOUSE, P. (1997): "The case of the missing "no": The relationship between pedagogy and interaction", *Language Learning,* 47(3), 547-583.
VANPATTEN, B. (1990): "Attending to form and content in the input", *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287-301.
VARONIS, E. M. y GASS, S. M. (1985): "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning", *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90.
ZYZIK, E. y POLIO, C. (2008): "Incidental focus on form in university Spanish literature courses", *The Modern Language Journal*, 92(1), 53-70.