

PATRONES DE GRAMÁTICA LÉXICA EN ESPAÑOL: REALIDADES Y POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

MIGUEL ÁNGEL MUÑOZ LOBO
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE GUADALAJARA

BIODATA

Máster en ELE (Universidad Internacional Menéndez Pelayo), DELTA (Universidad de Cambridge) y DEA en Educación Comparada (UNED). Ha trabajado como profesor de lenguas extranjeras (inglés, francés y español) en varios países (Marruecos, Estados Unidos, Francia y España) y en distintos tipos de centro (universidades, institutos y escuelas oficiales de idiomas). Es un apasionado de la metodología y de la enseñanza de la gramática.

RESUMEN

La gramática es la *femme fatale* de la enseñanza de lenguas. Asusta y atrae a profesores y estudiantes por igual. Este trabajo explora la enseñanza de la gramática desde el vocabulario a través del concepto de patrón de gramática léxica (Hunston, 2002). Para ello, se exploran los patrones de tres formas (*de*, *la* y *tiempo*) y se analizan su presencia en materiales didácticos y curriculares. Asimismo, se aplica estos patrones tanto al aula de ELE como a la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: gramática, vocabulario, corpus, metodología

ABSTRACT

Grammar is the *femme fatale* of language teaching. It scares and allures both teachers and students alike. This study explores how grammar can be taught from vocabulary through pattern grammar (Hunston, 2002). To that end, the patterns associated with three Spanish lexical items (*de*, *la* and *tiempo*) are explored and their presence in didactic material and syllabi is analysed. The study also explores how these patterns can be applied to the foreign language classroom and teacher training programmes.

KEY WORDS: grammar, vocabulary, corpus, methodology

La gramática es como la Carmen de Bizet: atrae y asusta a la vez. Por una parte, como sugiere Thornbury (1998: 20), la gramática confiere poder al profesor, que se siente dueño y señor de un conocimiento medible y transmisible, a la par que dota a la clase de un orden lógico y tranquilizador (presentación, práctica controlada y producción libre -PPP- en la mayoría de los casos). Por otra parte, una mala interpretación del enfoque comunicativo ha hecho que los profesores teman caer en lo que se entiende como el vicio de enseñar gramática de forma explícita.

Los estudiantes suelen tener una relación más positiva. Son ávidos consumidores de *macnuggets* de gramática (Thornbury, 2010) -esa gramática sin huesos ni ternilla, simplificada y mercantilizada, que se adapta tan bien al consumo por parte de los estudiantes como el pollo del MacDonaldis al de los niños. Así, diversos autores muestran

que los estudiantes consideran el estudio explícito de la gramática una parte esencial del proceso de aprendizaje llegando a tener una actitud ante la instrucción gramatical explícita más positiva que sus profesores (Brown, 2009: 53). Nótese que este estudio explícito, este foco en la forma, no impone ninguna técnica ni método a priori.

Este artículo explora la enseñanza de la gramática en la clase de ELE pero desde una perspectiva amplia. Estudia qué es la gramática de una lengua porque solo comprendiendo el fenómeno gramatical podremos plantearnos cómo enseñarlo sin miedos ni vergüenza. Para ello, se exploran las tendencias recientes en la enseñanza de la gramática derivadas de la gramática léxica-funcional destacando la novedad y rentabilidad del enfoque léxico gramatical revisitado. A partir de las propuestas de Thornbury (2004, 2011b) y de la disponibilidad de corpus como el de la Universidad de Brigham, propone una aproximación similar para la enseñanza de ELE. Además de probar que el modelo es aplicable al español y su didáctica, defiende las ventajas "empoderadoras" que tiene esta perspectiva en el aula porque 1) favorece el trabajo en equipo de los docentes; 2) favorece la integración de las TIC de forma natural, así como el trabajo textual; 3) liga el trabajo del texto y contexto (corpus) a la intuición gramatical. Este último punto permite superar, una vez más, de forma efectiva, la dicotomía entre gramática-i (interna) y gramática-e (externa).

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. EL ENFOQUE LÉXICO EN EL AULA DE ELE

Resulta paradójico que los profesores, un colectivo que vive en contacto constante con otras personas, seamos tan poco dados a trabajar en equipo. De Vicente Algueró (2005: 106) y Solís Casco (2009: 836) denuncian los conceptos de *la clase como reino de taifas* y *el profesor isla*: parece que todos tenemos problemas y dudas similares, por ejemplo sobre la enseñanza de la gramática, pero los resolvemos de forma individual. Las consecuencias no solo afectan a nuestras clases sino también a nuestros centros y al conjunto de la profesión. Una de estas consecuencias es la brecha que existe entre los académicos de la lingüística aplicada y los profesores de lenguas extranjeras (Dörnyei, 2009). Un ejemplo práctico es que si bien el enfoque léxico es moneda corriente en los discursos pedagógico y académico, no termina de cuajar como moneda de reserva en la clase.

El enfoque léxico no es ninguna novedad. Michael Lewis (1993) popularizó hace ya casi veinte años el hecho de que el lenguaje es *léxico gramaticalizado* en vez de gramática a la que añadimos léxico para practicar. También propuso la estructura "observar – hipotetizar – experimentar" (OHE) como esquema de trabajo en la clase. Ciertamente, los manuales actuales se precian de seguir el enfoque léxico y los profesores nos enorgullecemos de diseñar clases que no están basadas en la gramática. *Eppur si muove*: Y sin embargo, lo que mueve la maquinaria de la clase es la secuencia PPP y el currículo gramatical (unidad 1: el presente de indicativo; unidad 3 los presentes irregulares; unidad 5 el pretérito perfecto...), que en palabras de Martín Peris es "uno de los serios hándicaps

que hemos venido arrastrando desde los enfoques comunicativos hasta los modelos de las tareas, muy centrados en las estructuras sintácticas.” (Calvo, 2010).

El problema es que el currículo gramatical reafirma una división estructuralista del léxico y la gramática como sistemas distintos e independientes que no refleja la realidad de la lengua (Halliday et al. 2004). A su vez, el PPP reafirma una estructura lineal del proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentada en el principio conductista del modelo basado en el uso de Tomasello (2003) que no refleja el desarrollo complejo y orgánico de la competencia lingüística (Larsen-Freeman y Cameron, 2008). La solución implicaría adoptar conceptualizaciones híbridas como la gramática léxica de Sinclair y combinar el PPP con otros modelos: bien el OHE de Lewis; bien el esquema de Willis y Willis (2007): realización de una tarea y foco en la forma *posterior* a la tarea; bien cualquier otro (Cf. Apartado 4.3).

1.2 LINGÜÍSTICA CORPUS Y LINGÜÍSTICA GENERATIVA

Esta concepción del fenómeno lingüístico nos sitúa en el campo de la lingüística empírica y más concretamente en el de las teorías basadas en el uso. Dos grandes teorías dominan este campo: la lingüística cognitiva y la corpus. Mientras que la lingüística cognitiva, cual Primo Levi, intenta encontrar y recomponer el *warum* del fenómeno lingüístico; la lingüística corpus, cual Vonnegut en *Matadero cinco*, se contenta con señalar que “simplemente es así”. A pesar de que la primera es mucho más reconfortante, este artículo opta por la segunda porque permite explorar el fenómeno lingüístico de una perspectiva empírica más libre con una metodología abierta.

Ambas características son importantes. La metodología libre y abierta porque acerca el fenómeno lingüístico a una metodología de enseñanza-aprendizaje más orgánica y ecológica. Esto resulta en un enfoque más coherente -si bien, irónicamente, también más caótico: lleno de “picos, valles, pasos hacia delante y hacia atrás” (Larsen-Freeman, 1997: 18). Y el empirismo, porque frente al toreo de salón que nos propone la lingüística basada en impresiones personales y el lenguaje-i (*internal language*, lo que antes se conocía como competencia), la lingüística corpus nos permite explorar el lenguaje-e (*external language* o actuación). En este sentido, se opone de marea frontal a la lingüística generativa de Chomsky.

El enfrentamiento con Chomsky nos lleva al primer debate de la lingüística corpus que atañe a este artículo: la naturaleza probabilística que adquiere el fenómeno lingüístico. Chomsky argumenta que “las consideraciones probabilísticas no tienen nada que ver con la gramática” (1964: 215). Michael Lewis llama a esto la falacia de la frecuencia: “la creencia equivocada según la cual la frecuencia de una palabra representa su utilidad” (en Thornbury, 2010b). Ciertamente, este artículo se centra en los patrones de gramática léxica que más probablemente se encontrarán los estudiantes y considera asimismo que la frecuencia es uno de los factores a tener en cuenta a la hora de tomar decisiones pedagógicas pero también considera importantes otros aspectos como son el *alcance* (la presencia del ítem en varios ámbitos. Cf. MCER: 49), *el valor de uso efectivo* (el valor que

un ítem tiene para un estudiante específico en función de su nivel y sus necesidades. Bastow, 2008: 1) o incluso la enseñabilidad (Pienemann (1984) distingue entre aspectos que se pueden modificar a través de la instrucción y aspectos fijos en la adquisición de una lengua extranjera).

El segundo debate es el de la autenticidad. Todos mis ejemplos van a ser auténticos: fragmentos de conversaciones o publicaciones que un hablante ha producido de forma espontánea. No creo que sean mejores ni peores que cualquier otro ejemplo pero es cierto que la autenticidad es una de las exigencias de la ortodoxia pedagógica actual. Así, uno de las críticas más frecuentes a los materiales didácticos es que no presentan un uso natural del lenguaje. Este artículo señala varios patrones de gramática léxica en español. Estos patrones han sido observados en textos auténticos pero el profesor puede utilizar textos y técnicas no auténticos para enseñarlos como por ejemplo el realce del input.

Creo así pues que es más poco didáctico utilizar un texto auténtico de forma artificial que utilizar un texto artificial de forma auténtica. Un ejemplo del primer caso sería coger un horóscopo de un periódico y pedir a los estudiantes que se lo lean entero señalando los patrones que encuentren (el texto es auténtico pero nadie realiza esa actividad con ese texto). Una alternativa mejor sería redactar un horóscopo donde se encuentren los patrones que hemos observado en textos auténticos, resaltarlos tipográficamente y pedir a los estudiantes que lean su horóscopo y el de alguien que conocen para comentarlo con un compañero (el texto no sería auténtico pero la tarea sí).

1.3. PATRONES DE GRAMÁTICA LÉXICA

Lo que hasta ahora hemos llamado patrones de gramática léxica recibe diferentes nombres según el autor al que sigamos. Keller (en Cowie, 1988) los llama "tácticas" enfatizando la función estratégica que pueden desempeñar en el aprendizaje; Krashen (1981) los llama "rutinas prefabricadas", de forma desafortunada por su connotación artificial -él entendía que eran "esencial y fundamentalmente diferentes del lenguaje creativo" (1981: 98). Si bien esta visión es problemática porque estamos hablando de un continuum más que de una oposición dicotómica, es un útil aviso para navegantes de lo que se pueden terminar convirtiendo en función de cómo se traten didácticamente. Por otra parte, se considera que Peters (1983) fue el padre de la expresión "fórmulas", muy extendida aunque se suele asociar más con expresiones idiomáticas mientras que el fenómeno que nos ocupa es más amplio. Menos accesible para los estudiantes por su carácter técnico sería "frasemas" (Mel'čuk, 1988). "Frasas léxicas" (Nattinger y DeCarrico, 1989), etc. Como puede verse, tiene nombres mil. Este artículo utiliza "patrones de gramática léxica" (Hunston, 2002) porque combina de forma explícita los dos aspectos lingüísticos (gramática y léxico) a pesar de que *gramática de las construcciones* es un término también común en la literatura hoy en día.

Una vez establecido el aspecto terminológico, delimitaremos conceptualmente nuestro objeto de estudio. Para ello, utilizaremos un texto de un conocido y reciente libro de

texto. La pregunta a responder sería ¿cómo podemos explotar este texto a nivel de léxico y/o gramática?

Comidas

En España, los horarios de las comidas son diferentes de los europeos. Normalmente se desayuna muy poco antes de ir al trabajo (un café, un vaso de leche con galletas...), pero es muy normal hacer una pausa a media mañana, sobre las 11 h, para comer un bocadillo o un croissant, y un café. Para la mayoría de los españoles, la comida principal es al mediodía, entre la una y media y las tres de la tarde (las comidas de negocios pueden durar hasta las cinco). De todos modos, la costumbre de almorzar más ligero se extiende entre los jóvenes.

A los restaurantes, por la noche, se llega entre las 21.30 y las 00.00 h. En casa, excepto niños y ancianos, es normal cenar a partir de las 21 h. Y en verano, más tarde...

Una de las respuestas más obvias a la pregunta formulada sería utilizar el texto con la presentación del presente simple para expresar acciones habituales. Ciertamente, es un uso legítimo y apropiado pero si se lee el texto desde una perspectiva de la enseñanza de la gramática léxica, obtenemos una visión más amplia. Así, aparte de fórmulas como “de todos modos”, tenemos los siguientes patrones:

- Ser [adj] de [sintagma nominal]: *ser diferente de*
- Sobre + artículo + hora: *sobre las 11*
- Extenderse + entre + artículo + nombre: *se extiende entre los jóvenes*
- En [ningún artículo] casa

Todos estos patrones suelen obviarse en la clase en lo que constituye una cortedad de miras sobre el fenómeno lingüístico que afecta a la enseñanza-aprendizaje. Combinando varias definiciones (Hunston y Francis 2000: 3; Sinclair, 2004: 28; Leech, 2011: 22) podemos crear la siguiente conceptualización del fenómeno de los patrones de gramática léxica: una unidad de uso fraseológica asociada al léxico de forma no accidental. Hay varios tipos de patrones:

- Colocaciones: coocurrencias de nombres, verbos, adjetivos y adverbios que los estudiantes no esperan encontrar juntos y que no producirían de forma espontánea. (Lewis, 2000: 29). Un ejemplo sería *pelo castaño*.
- Coligaciones: I. la compañía gramatical que una palabra mantiene o evita con su propio grupo o con grupos de orden superior. II. Las funciones gramaticales que una palabra prefiere o evita. III. El lugar en una secuencia que una palabra prefiere o evita (Hoey, 2004: 28). Un ejemplo sería *muy*, que selecciona adjetivos para combinarse.
- Preferencia semántica: colocaciones de ítems léxicos con ítems semánticos más o menos específicos. (Bednarek, 2008: 132). Un ejemplo sería *garrafa*, que selecciona líquidos para combinarse.
- Prosodia semántica: Connotaciones positivas o negativas así como connotaciones actitudinales más complejas tanto con palabras como expresiones. Así, afecta tanto

a la connotación tradicional (palabras sueltas) como a la connotación prosódica (distribuida prosódicamente a lo largo de una secuencia textual) (Bednarek, 2008: 132-133). Un ejemplo sería *garrafal* que selecciona conceptos negativos para combinarse (descuido, malentendido, equivocación...)

Estas unidades de uso son relevantes en nuestro campo porque, como nos recuerdan Pawley y Syder, “el control fluido e idiomático de una lengua depende en gran medida del conocimiento de un corpus de ‘raíces fraseológicas’ que están ‘institucionalizadas’ o ‘lexicalizadas’” (1983: 191). Por una parte, la literatura académica establece que los patrones de gramática léxica afectan tanto a la corrección como a la fluidez lingüística de los estudiantes; por otra no hay un acuerdo sobre la mejor manera de aplicar este concepto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, mientras algunos autores (Estaire, 2011) defienden el modelo conductista de la presentación-práctica-producción (PPP), otros abogan por otros modelos más constructivistas (Willis y Willis, 2007).

No obstante, a pesar de su relevancia, estos patrones no han sido explotados en los materiales gramaticales de ELE de forma explícita. En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera sí hay una gramática de referencia en este sentido (Thornbury, 2004) pero su aplicación al aula es considerada incluso por su propio autor como anecdótica (Thornbury, 2011b).

1.4. ESTUDIOS BASADOS EN CORPUS EN EL CAMPO DEL ELE

El campo del ELE cuenta con un nutrido cuerpo de estudios basados en corpus. Un análisis de materiales publicados y presentados revela que el trabajo con corpus no es ajeno al investigador de ELE así como algún patrón interesante. Así, hay una tendencia a utilizar corpus propios frente a otros disponibles al profesor como son aquellos de la RAE (CREA y CORDE) u otros públicos en línea como el Corpus del Español o el CORLEC. En este sentido, de los 39 artículos publicados en *marcoELE* basados en corpus, 34 utilizan corpus creados por los autores. Asimismo, este hecho podría explicar en parte el menor número de estudios publicados basados en el corpus del español de la Universidad de Brigham (de acuerdo con las propias estadísticas del corpus, 61 a fecha de publicación de este artículo frente a los 178 del *British National Corpus* o los 235 del COCA). Este artículo no pretende indagar en las causas de este hecho pero sí señalar una serie de recursos que parecen no estar siendo explotados por parte de los profesionales del ELE.

Por otra parte, se observa también un uso creciente y diverso de los corpus: desde la descripción lingüística hasta el análisis de materiales pasando por el análisis de errores o la identificación de creencias. La diversidad y el número creciente de estudios sugieren un interés por parte de los profesionales y unas necesidades de formación que no siempre se ven cumplidas. Así, por ejemplo, el programa de formación de profesores de 2012 del Instituto Cervantes no incluye ningún curso relacionado con el uso de corpus. Para solventar esta falta de formación los profesores de ELE pueden recurrir a los materiales publicados en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cabría

destacar la serie *Studies in Corpus Linguistics* de la editorial John Benjamins; McEnery y Hardie (2012) para una introducción más teórica y O’Keeffe et al. (2007) para un enfoque más práctico. No obstante, ninguno de estos materiales aborda correctamente la creación de un corpus propio y, en vista de la observación realizada en el párrafo anterior, sería un elemento a considerar.

2. METODOLOGÍA

2.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

a) ¿Cuáles son algunos de los patrones de gramática léxica en español?

Esta es la pregunta de partida. Tiene como fin analizar un corpus del español para identificar los patrones de gramática léxica existentes. La selección de los ítems se realizará en base a dos criterios: frecuencia de uso y categoría gramatical. El primero se fundamenta en el axioma un tanto tautológico de que los patrones asociados al léxico muy frecuente son patrones muy frecuentes. El segundo refleja un interés por abarcar el mayor número de categorías posible para aumentar el valor heurístico del trabajo.

b) ¿Qué presencia tienen estos patrones en las gramáticas existentes?

La reseña de la literatura existente en este campo revela una carencia en el campo de los materiales de ELE. Esta pregunta intenta profundizar en la naturaleza de esta carencia para analizar la presencia de los patrones descubiertos en la respuesta a la pregunta anterior a dos gramáticas de referencia en el mundo de ELE: la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya et al., 2011) y el *Manual de la nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010). La elección de estas dos obras se ha realizado atendiendo a su tirada editorial y a su facilidad de acceso al profesorado; lo que se ha operacionalizado en su presencia en una selección de bibliotecas universitarias españolas y de centros del Instituto Cervantes.

c) ¿Qué presencia tienen estos patrones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid?

Uno de los axiomas de este trabajo es que estos patrones de gramática léxica tienen un valor curricular. Esta pregunta analiza su presencia en el PCIC y en el currículo de las EEOOI de Madrid. Ambos son documentos de referencia que se sitúan en un nivel de concreción curricular muy amplio. Se ha elegido este nivel para poder cubrir un campo mayor de acuerdo con la naturaleza del artículo y con la falta de estudios anteriores en este campo debida en parte a la fecha de publicación de ambos documentos. Estos han sido escogido por su naturaleza de prestigio institucional.

d) ¿Cómo se pueden explotar estos patrones en el aula de ELE?

El singular “aula” no implica una concepción unitaria del mundo de la docencia sino un enfoque específico que se puede traducir en una metodología aplicable de forma coherente en las diferentes aulas de ELE.

2.2. DESCRIPCIÓN DE LOS CORPUS

Este trabajo se basa en dos corpus: el Corpus de referencia del español actual (CREA) de la RAE y el corpus de la Universidad de Brigham Young. La lista de frecuencias de palabras en español ha sido obtenida del primero mientras que las concordancias han sido obtenidas del segundo. El CREA cuenta con más de 160 millones de formas e incluye “una amplia variedad de textos escritos y orales, producidos en todos los países de habla hispana desde 1975 hasta 2004” (RAE, sf). Su objetivo es ser un corpus representativo del estado actual de la lengua pero la selección de los materiales favorece la lengua escrita (90% lengua escrita, 10% lengua oral) y el español de España (50% del español de España y 50% del español de América, distribuido en seis zonas lingüísticas: caribeña, mexicana, central, andina, chilena y rioplatense). Permite la búsqueda por criterios temáticos, cronológicos, geográficos, de formalidad y de canal. Al no estar etiquetado en la versión web no se pueden realizar búsquedas por categorías gramaticales.

El corpus del español de la Universidad de Brigham Young sí que permite este tipo de búsquedas y otras más, como son las búsquedas semánticas. Por contra, tiene un número inferior de palabras (100 millones) y la selección de materiales es menos rigurosa y menos representativa del español actual. Con todo, el hecho de que sea un corpus etiquetado lo convierte en un referente para los estudios de lingüística de corpus en español.

2.3. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

La selección de las formas léxicas a analizar se realizó por criterios de frecuencia y categoría gramatical. Así, se seleccionaron la primera preposición, el primer artículo y el segundo nombre de acuerdo con la lista de frecuencias del CREA. Se seleccionó el segundo nombre (tiempo) y no el primero (años) porque los patrones observados en un primer análisis eran más variados. Una vez hecha la selección se utilizó el corpus de la Universidad de Brigham Young para identificar los patrones de gramática léxica asociados con un acceso de nivel tres a los datos del mismo. Se utilizó la opción de palabras claves en contexto y los documentos pertenecientes al siglo XX.

La búsqueda se realizó por lemas (incluyendo tanto la forma plural como singular -tiempo / tiempos- y tanto la forma femenina como la masculina -la / el-) y para las colocaciones se utilizó el buscador integrado en el corpus seleccionando hasta 4 ítems por delante o detrás de la forma y limitando los resultados a aquellos resultados que tuvieran una frecuencia superior a dos y un índice de información mutua superior a 3. El análisis de las formas “de” y “la” se centraba en las coligaciones mientras que el de la forma “tiempo” incluía los patrones de colocaciones, preferencia semántica y prosodia semántica. El análisis se llevó a cabo dos veces en periodos de tiempo no contiguos por un investigador.

3. RESULTADOS

3.1. DE

De acuerdo con el CREA, la palabra más frecuente del español es... “de”. Esta frase nos muestra dos patrones muy extendidos con respecto a su uso:

- De acuerdo con (también “de acuerdo en” y “de acuerdo a”)
- [sintagma nominal] + [de + [sintagma nominal]]

El primero es una locución como puede ser “en vez de”. El segundo es un patrón muy común y refleja el antiguo genitivo latino en español. Otro patrones muy comunes son:

[Preposición de lugar]	de	números grupo nominal adverbio	Alrededor de 1850 Cerca de él Lejos de aquí
[Preposición de tiempo]	de	números infinitivo grupo nominal que + oración subordinada [subj]	Antes de 1850 Antes de abrir Después de ella Antes de que venga
[verbo]	de	Infinitivo Grupo nominal	Acaba de retirarse Saliendo de la radio
[adjetivo]		Infinitivo Grupo nominal	Capaz de vengarse Carente de toda sensibilidad
De + infinitivo (valor condicional)			De haberlo sabido
De + [tiempo] + a + [tiempo]			De 9 a 5

3.2. LA

La es la segunda palabra más frecuente en español según el CREA. A nivel de categoría gramatical puede ser tanto un artículo definido como un pronombre personal átono, lo cual podría explicar en cierta medida su elevada frecuencia. Este hecho podría sugerir que un enfoque de estas características desdibuja los límites de las categorías gramaticales tradicionales. Este artículo no sigue esta idea ya que si el corpus está bien etiquetado, se puede distinguir sin problemas entre formas con significados y patrones diferentes. También se puede seleccionar las formas masculinas y femeninas de una a la vez. En este sentido, los patrones observados tanto para la forma femenina (la) como la masculina (el) con respecto a su uso son los siguientes:

[la / el] + grupo nominal	A la calle, abrió la ventana, cuando la bruma bajó
[la / el] + grupo preposicional	El de aquellos años
[la / el] + grupo adjetival	El más conocido, el muy anciano
[la / el] + oración de relativo	¿Quién era el que había llevado a casa?

3.3. TIEMPO

Ocupa el septuagésimo puesto en la lista de frecuencias del CREA. Los patrones observados han sido los siguientes:

Colocaciones

Adjetivos	remotos, modernos, pasados, lejanos, reglamentario, inmemoriales, inexorable, inmemorial, prudencial, dichosos, dilatado, veraniego.
Verbos	hacer, transcurrir, durar, tardar, sobrar, correr, decir, remontar, permanecer, dar, retroceder en el, recuperar, estar, darse, apremiar, llegar a, determinar, demandar.
Adverbios	atrás
Nombres	espacio, periodos, transcurso, lapso, intervalo, récord, noción, inclemencias, recreo, predicción.
Cuantificadores	tantísimo, poquísimo

Coligaciones

Preposición + tiempo	a tiempo, con tiempo, desde tiempos remotos, en tiempos de.
Artículo + tiempo	al tiempo, algún tiempo, , el tiempo.
Adjetivo + tiempo	buenos tiempos, corto tiempo
Verbo + tiempo	dar tiempo, dedicar tiempo, definir tiempos, matar el tiempo, eran tiempos difíciles.
Cuantificadores + tiempo	mucho tiempo, aquellos tiempos.

Preferencia semántica

- Verbos asociados al dinero / esfuerzo: perder, ganar, dedicar, gastar, malgastar, invertir, repartir, necesitar.
- Nombres asociados a la velocidad: celeridad, fugacidad
- Adjetivos de localización espacio-temporal: remoto, pasado, lejano

Prosodia semántica

La palabra “tiempo” tiene la prosodia semántica de un bien preciado y precioso. Tiene así un carácter predominantemente positivo.

4. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

4.1. LOS PATRONES Y LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Una gramática pedagógica tiene dos mercados potenciales: alumnos y profesores. Aunque estos grupos no son homogéneos, ambos tienen necesidades y expectativas distintas. Mientras que los primeros trabajan desde una perspectiva del aprendizaje, los

segundos lo hacen desde la enseñanza. Así, por ejemplo, un profesor puede leer la gramática con una perspectiva heurística buscando posibilidades didácticas (Thornbury, 2012a). La lectura de un alumno suele estar más basada en las realidades didácticas. Además, a los primeros no se les presupone una formación lingüística específica y son una población mucho más numerosa que los segundos. Todas estas cuestiones influyen en la diferentes publicaciones existentes.

Ese trabajo analiza la presencia de los patrones observados en dos obras de referencia: la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya et al., 2011) y el manual de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010). La primera es una de las gramáticas pedagógicas más conocidas en el campo del español como lengua extranjera. Su objetivo es describir el funcionamiento de la lengua española de forma clara, útil y operativa para un estudiante de español lengua extranjera de nivel A1-B2. Esto implica un enfoque sintético y reducido a aquellos aspectos que pueden causar problemas en el caso de un estudiante de ELE. Así, por ejemplo, el tratamiento de la preposición *de* se centra en diferenciarla de *desde* y de *a*, si bien también reseña su presencia con las preposiciones de lugar.

Ciertamente, la simplicidad y claridad son valores que el estudiante común agradece y demanda. El problema es que actualmente la ortodoxia pedagógica imperante impone al estudiante como centro del proceso de enseñanza aprendizaje (*student-centred paradigm*) en vez del proceso en sí (*learning-centred paradigm*) y los profesores suelen hacer suya la gramática básica *del estudiante* sin darse cuenta de las posibilidades para el profesor de un enfoque más amplio.

Por otra parte, está el *Manual de la nueva gramática*. Es un manual de referencia con vocación didáctica para todo hablante de español. En este sentido, abarca un terreno lingüístico mucho mayor y no evita las complejidades del idioma (las variedades lingüísticas, por ejemplo) pero repite el esquema tradicional del programa gramatical que no es muy útil en la clase porque, como nos recuerda Ellis, “el aprendizaje de una lengua se produce a partir de ejemplos lingüísticos ... el conocimiento detrás del uso fluido del lenguaje no es la gramática en el sentido de reglas abstractas o estructuras sino una colección ingente de memorias de expresiones utilizadas con anterioridad” (2002: 166).

Este artículo propone una tercera vía, intermedia entre la *Gramática básica del estudiante* y el *Manual de la nueva gramática*. En el campo de la enseñanza del inglés, hay gramáticas pedagógicas como *Natural Grammar* o *About Language: Tasks for Teachers of English* de Thornbury (2004 y 1997 respectivamente) o el *Oxford English Grammar Course* de Swan y Walter (2011) que si bien pueden no ser las más adecuadas para el estudiante de inglés común -que posiblemente preferirá la serie *English Grammar in Use* de Murphy (2004)- sí que intentan dar una visión más amplia y menos atomizada del fenómeno lingüístico sin renunciar a una perspectiva desde la clase de lenguas extranjeras. Sería así pues una gramática para profesores, de profesores y hecha por profesores con el objetivo de describir el lenguaje de una forma exhaustiva desde la perspectiva de la enseñanza de ELE para poder maximizar las posibilidades didácticas.

4.2. LOS PATRONES Y EL CURRÍCULO

Así, los patrones de gramática léxica observados pueden ser de utilidad al profesor para hacerse una idea de las posibilidades didácticas de una situación en el aula específica. Esto está relacionado con la teoría del currículo. De acuerdo con Baralo, el Currículo se considera un instrumento abierto, centrado en el alumno, permanentemente disponible para la actuación de los profesores, quienes deben tomar conciencia y aplicar el análisis de una buena cantidad de variables del aprendiente, del centro, de la comunidad en la que se encuentra, para poder conducir y mejorar los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación del español/LE. (2008: 3)

En el campo de ELE en España, contamos con dos currículos de referencia: el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Ambos son documentos con una vocación abierta y flexible, encuadrados en un nivel de concreción curricular muy bajo. Así, “no pueden ser considerados como un tratado teórico descriptivo sobre los ámbitos abordados ni tampoco como un programa de lengua susceptible de ser llevado, tal cual, al aula” sino más bien como “el punto de partida para la confección de programas, materiales de enseñanza, contenidos de exámenes, etc.” (Fernández García, 2007: 5).

Ciertamente, ni el Plan Curricular ni el currículo de las EEOOII se plantean como objetivo agotar la descripción de los diferentes niveles. En este sentido, ninguno agota los patrones observados -por ejemplo, ninguno trata el patrón *de* + infinitivo con valor condicional- pero hemos de remarcar que el Plan Curricular se aventura a una clasificación más o menos exhaustiva de los exponentes léxicos y, por ejemplo, en el caso de las colocaciones de tiempo, cubre prácticamente todas las observadas en nuestro trabajo a excepción de aquellas propias de registros específicos (como *tiempo reglamentario*) o de frecuencia ligeramente inferior (como *tiempos inmemoriales*).

Por otra parte, si bien ambos documentos incluyen de manera prominente los conceptos más ortodoxos de la propuesta de este trabajo de acuerdo con los principios del enfoque léxico (colocaciones y coligaciones), lo hacen de forma distinta. Así, por ejemplo, mientras que el Plan Curricular sitúa a exponentes como *hace tiempo* en el nivel A2, el currículo de las EEOOII lo sitúa en el nivel A1. Estas divergencias no son significativas pero parecen indicar que el anclaje al MCER se ha llevado a cabo, por utilizar una analogía con proyectos similares en el campo de la enseñanza del inglés, más a la manera del *Core Inventory* (British Council y EAQUALS, 2010 -Cf. Thornbury, 2011a) que a la manera del *English Profile* (Hawkins y Filipovic, 2012 -Cf. Hawkins y Buttery, 2010).

4.3. LOS PATRONES Y EL AULA

Con todo, ambos documentos son una guía y una llamada de atención a los profesores para que no se olviden de la importancia de este aspecto en sus clases. El problema es que según nos acercamos al aula y vamos concretando los currículos en programas de

aula y planes de clase, la influencia de los libros de texto aumenta. De hecho, algunos autores consideran que el libro ha reemplazado al método determinando lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan (Akbari, 2008: 647). Este aspecto es letal para la enseñanza de los patrones de gramática léxica porque con su programa gramatical y su PPP, los patrones suelen ser relegados a una posición secundaria. En este sentido, Schmitt (2000) señala como el enfoque comunicativo “ofrece poca información sobre cómo enseñar el vocabulario ... Como otros enfoques previos, se asumía que el vocabulario de la L2, como el de la L1, se aprendería de forma automática” (2000: 14)

Así, es un mito que el enfoque comunicativo favorezca el enfoque léxico y es un mito que los manuales cubran de forma adecuada el vocabulario (Folse, 2004: 127). Nuestro enfoque implica una concepción del vocabulario distinta (que no novedosa) y requiere una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje distinta. Mi propuesta está en la línea de concepciones emergentistas del aprendizaje (O’Grady, 2008: 450-451) y la filosofía dogma (Meddings y Thornbury, 2009) o la metodología por tareas de los Willis (2007). Un ejemplo de plan de clase podría ser el propuesto en Thornbury (2012b). Empieza con un tema de interés que surge de la conversación en la clase (no de la práctica oral controlada –Cf. Pattison, 1987). El profesor realiza entonces una búsqueda en internet para encontrar material relacionado y diseña un ejercicio que resalte los patrones de gramática léxica presentes en el texto. Para identificarlas se pueden utilizar las herramientas *N-Gram* y *Frequency* del *Compleat Lexical Tutor* (<http://www.lexutor.ca>). Thornbury (ibid.) propone un ejercicio clásico de rellenahuecos pero las posibilidades son infinitas:

- Los estudiantes reconstruyen el texto a partir de los patrones presentes en el mismo.
- Los estudiantes identifican y traducen los patrones.
- Los estudiantes sustituyen los patrones para reescribir el texto (por ejemplo, en otro registro).
- Los estudiantes reutilizan los patrones para construir un texto alternativo (con otra finalidad, desde otro punto de vista)
- Los estudiantes utilizan los patrones para escribir un texto personal completamente diferente.

Las actividades abarcan todas las opciones metodológicas y todos los niveles: desde un puzle para que los estudiantes reorganicen la información o una simple actividad de reconocimiento de los patrones hasta una actividad de reescritura para que los estudiantes busquen y discutan patrones similares o relacionados. Parece, no obstante, que el problema de creencias y expectativas sobre lo que debe ser una clase de idiomas tanto por parte de los profesores como por parte de los estudiantes.

Por esto, es imprescindible trabajar en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. Los patrones de gramática léxica no son solo ubicuos sino que también son transparentes para un ojo no entrenado (o entrenado a mirar otros aspectos). La mejora a introducir sería la de preguntas más abiertas siguiendo el camino de métodos como el *Oxford English Grammar Course*, que incluye ejercicios como “haz este texto más natural” y la colaboración en red con la apertura de una wiki para que distintos profesores pudieran completar un atlas de los patrones de gramática léxica de forma común y colaborativa.

CONCLUSIONES

Este artículo comenzaba con cuatro preguntas de investigación. He aquí las respuestas y conclusiones alcanzadas.

a. ¿Cuáles son algunos de los patrones de gramática léxica en español?

He analizado los patrones de gramática léxica en español para tres ítems léxicos en español: *de*, *la* y *tiempo*. Los patrones identificados nos facilitan el acercamiento del enfoque léxico al aula de ELE y hacen visible la doble dimensión (sintagmática y paradigmática) del lenguaje. De esta manera, la frontera entre la gramática y el léxico se desdibuja. Asimismo, este trabajo contribuye a la línea de trabajo de la lingüística corpus señalando aplicaciones tanto a la descripción lingüística como a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

b. ¿Qué presencia tienen estos patrones en las gramáticas existentes?

Estos patrones están presentes en gramáticas pedagógicas para estudiantes y gramáticas didácticas para el público general. Se ha detectado una carencia de gramáticas destinadas a profesores de ELE y a un tipo de estudiantes interesados en cuestiones lingüísticas (como puede ser el alumnado de lenguas modernas y traducción). La falta de este tipo de materiales afecta no solo a la formación de los profesores sino a su actuación en las aulas ya que pueden pasar por alto posibilidades didácticas tanto del material preexistente como del producido por los estudiantes.

c. ¿Qué presencia tienen estos patrones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el currículo de las EOOII de Madrid?

Ambos documentos incluyen de manera preeminente los patrones de gramática léxica observados en este trabajo. Se valora así la contribución de estos patrones al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde la perspectiva de la corrección como de la fluidez. En el caso del Plan Curricular, la identificación de los patrones era prácticamente completa mientras que el currículo de las EOOII integraba estos patrones pero no precisaba exponentes. El anclaje con el MCER presenta más problemas y sugiere que hay que acometer un trabajo de revisión y de convergencia entre los distintos documentos curriculares.

d. ¿Cómo se pueden explotar estos patrones en el aula de ELE?

La presencia de los patrones en los documentos curriculares no parece traducirse en una presencia efectiva de estos elementos en las aulas de ELE. Se ha señalado de nuevo la importancia de actuar sobre la formación del profesorado para intentar suplir el vacío existente entre el mandato curricular de primer nivel y la estructura de la clase comunicativa tradicional. Asimismo, este trabajo sugiere por un lado una metodología postcomunicativa que respete la concepción emergente del lenguaje y su aprendizaje a través de varios tipos de actividades para el trabajo con los patrones en el aula y por otro la creación de una base de datos común y colaborativa que recoja los distintos patrones existentes en español.

LIMITACIONES

El trabajo con corpus está sujeto a ciertas limitaciones inherentes. Entre las más notables en este artículo es el hecho de que sólo haya habido un investigador. A pesar de haber realizado el análisis dos veces, en ambas ocasiones se identificó un número, si bien reducido, de patrones distintos. Es de suponer que un análisis adicional por parte un segundo investigador habría resultado en la identificación de otros patrones. Este hecho sitúa los estudios de corpus a caballo entre la metodología cualitativa y la cuantitativa a la par que refuerza la necesidad de un esfuerzo colaborativo para la realización de un atlas de los patrones de gramática léxica del español.

Por otra parte, otra limitación propia de la metodología corpus es que los patrones observados se sitúan a nivel oracional. Nos situamos así en la esfera de la gramática de las palabras mientras que sería interesante estudiar los patrones a nivel supraoracional (la relación entre los patrones y la gramática del discurso). Asimismo, hay otros aspectos que no se han cubierto como son el por qué de los patrones. De nuevo, esta cuestión va más allá de los límites de la lingüística corpus y de este artículo en sí pero sería un aspecto a considerar en un trabajo posterior.

LÍNEAS DE TRABAJO PARA EL FUTURO

Esta consideración nos lleva al valor heurístico de este artículo, que identifica, delimita y orienta sobre un campo a explorar con unas posibilidades muy importantes que afectan no solo a la enseñanza del español como lengua extranjera sino también a la formación del profesorado y a la descripción del español. La identificación de más patrones de gramática léxica puede llevarse a cabo siguiendo el esquema de trabajo empezado en este estudio con las tres formas analizadas. Así, sería interesante analizar más formas para poder establecer relaciones entre patrones y sus posibilidades de explotación en el aula de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Akbari, R. (2008), "Postmethod discourse and practice". En *TESOL Quarterly* 42: 641-652.

Alonso Raya, R. – Castañeda Castro, A. – Martínez Gila, P. – Miquel López, L. – Ortega Olivares, J. – Ruiz Campillo, J.P. (2011), *Gramática básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión.

Baralo, M. (2008), "Teoría del currículo, plan curricular y papel del profesor en la enseñanza de E/LE". En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 4: 1-4.

Bastow, R. (2008), "Board Power". En *XXXI TESOL Spain*: Madrid.

Bednarek, M. (2008), "Semantic preference and semantic prosody re-examined". En *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 4: 119-139.

Calvo, I. (2010), *Bitácora: el nuevo manual de ELE de Difusión*. En <http://bitacora.difusion.com/bitacora-el-nuevo-manual-de-ele-de-difusion>

Chomsky, N. (1964), A transformational approach to syntax. En J.A. Fodor y J.J. Katz (eds). *The Structure of Language*, 211–241. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Cowie, A.P. (1988), "Stable and creative aspects of vocabulary use". En R. Carter y M. McCarthy (eds). *Vocabulary and language teaching*. Londres: Longman, 126-139.

De Vicente Algueró, F. – Huerta, J. J. A. – Hernandorena, I. C. (2005), *El Profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid: Ministerio de Educación.

Decreto 31/2007, de 14 de junio (BOCM de 22 de junio de 2007), del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los currículos del Nivel Básico y del Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid

Decreto 98/2008, de 17 de julio (BOCM del 30 de julio de 2008), del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid.

Dörnyei, Z. (2009), *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N. (2002), "Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition". En *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-188.

Estaire, S. (2011), "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas". En *marcoELE* 12: 1-26.

Fernández García, F. (2007), "Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española". En *marcoELE* 5: 1-18.

Folse, K. (2004), *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI.: Michigan University Press.

Green, A. – Trim, J. L. M. – Hawkey, R. (2012), *Language functions revisited: Theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. – Teubert, W. – Yallop, C. – Cermakova, A. (2004), *Lexicology and corpus linguistics: An introduction*. Londres: Continuum.

Hawkins, J.A. y Buttery: (2010), "Critical Features in Learner Corpora: Theory and Illustrations". En *English Profile Journal* 1: 1-23.

Hoey, M. (2004), "The textual priming of lexis". En G. Aston, S. Bernardini y D. Stewart (eds). *Corpora and language learners*. Ámsterdam: John Benjamin, 21-44.

Hunston, S. (2002), "Pattern grammar, language teaching, and linguistic variation: Applications of a corpus-driven grammar". En R. Reppen, S. M. Fitzmaurice, y D. Biber (eds). *Using corpora to explore linguistic variation*. Ámsterdam: John Benjamins, 167-186.

Hunston, S., y Francis, G. (2000), *Pattern grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Ámsterdam: John Benjamins.

Instituto Cervantes. (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Anaya.

Instituto Cervantes. (2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa, Biblioteca Nueva.

Jean, G. y Simard, D. (2011), Grammar teaching and learning in L2: Necessary but boring?". En *Foreign Language Annals* 44: 467-494.

Krashen, S.D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. (1997), Chaos/Complexity science and second language acquisition. En *Applied Linguistics* 18: 141-165.

Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008), *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Leech, G. (2011), "Frequency, corpora and language learning". En F. Meunier, S. Granger, G. Gilquin, Gilquin., y M. Paquot (eds). *A taste for corpora: In honour of Sylviane Granger*. Ámsterdam: John Benjamins, 7-32.

Lewis, M. (2000), *Teaching collocation*. Hove: Language Teaching Publications.

Loewen, S. – Shaofeng, L. – Fei, F. – Thompson, A. – Nakatsukasa, K. – Ahn, S. y Chen, X. (2009), "Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction". En *The Modern Language Journal* 93: 91-104.

McEnery, T., y Hardie, A. (2012), *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meddings, L. y Thornbury, S. (2009), *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching*. Peaslake: Delta Publishing.

Mel'čuk, I. (1988), "Semantic description of lexical units in an Explanatory Combinatorial Dictionary: Basic principles and heuristic criteria". En *International Journal of Lexicography* 1: 165–188.

Murphy, R. (2004), *English Grammar in Use*. (3ª ed). Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. y DeCarrico, J. (1989), "Lexical phrases, speech acts and teaching conversation". En P. Nation y R. Carter (eds). *AILA Review 6: Vocabulary acquisition*. Ámsterdam: AILA, 118-139.

O'Grady, W. (2008), "The emergentist program". En *Lingua* 118: 447-464.

O'Keeffe, A. – McCarthy, M. – Carter, R. (2007), *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pattison: (1987), *Developing communication skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pawley, A. y Syder, F.H. (1983), "Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency". En J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds). *Language and Communication*. Londres: Longman, 191-227.

Phipps, S. y Simon B. (2009), "Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices". En *System* 37: 380-390.

Pienemann, M. (1984), "Psychological constraints on the teachability of languages". En *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.

Real Academia Española. (2010), *Nueva gramática de la lengua española: Manual*. Madrid: Espasa.

Richards, J. C., y Rodgers, T.S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Solís Casco, I. M. (2009), "Retos para el profesor de E/LE en contextos educativos: construir puentes entre el aula de español y el aula de referencia". En A. Barrientos Clavero (ed). *El profesor de español LE-L2: XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Cáceres: ASELE, 835-840.

Swan, M. y Walter, C. (2011), *Oxford English Grammar Course*. Oxford: Oxford University Press.

Thornbury, S. (1997), *About Language: Tasks for Teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thornbury, S. (1998), "Grammar, power and bottled water". En *IATEFL Newsletter*. 19-20.

Thornbury, S. (2004), *Natural grammar: The keywords of English and how they work*. Oxford: Oxford University Press.

Thornbury, S. (2010a), "G is for grammar McNuggets". En *An A-Z of ELT*.
<http://scottthornbury.wordpress.com/2010/09/18/g-is-for-grammar-mcnuggets/>

Thornbury, S. (2010b), "L is for (Michael) Lewis". En *An A-Z of ELT*.
<http://scottthornbury.wordpress.com/2010/09/05/l-is-for-michael-lewis>

Thornbury, S. (2011a), "C is for Core Inventory". En *An A-Z of ELT*.
<http://scottthornbury.wordpress.com/2011/02/06/c-is-for-core-inventory>

Thornbury, S. (2011b), "S is for Small Words". En *An A-Z of ELT*.
<http://scottthornbury.wordpress.com/2011/01/02/s-is-for-small-words>

Thornbury, S. (2012a), "A is for Affordance". En *An A-Z of ELT*.
<http://scottthornbury.wordpress.com/2012/01/01/a-is-for-affordance>

Thornbury, S. (2012b), "E is for E-coursebook". En *An A-Z of ELT*.
<http://scottthornbury.wordpress.com/2012/01/29/e-is-for-ecoursebook>

Tomasello, M. (2003), *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard UP.

Willis, D. , y Willis, J. (2007), *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.