

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL/LE

JENARO ORTEGA OLIVARES

1.

Es natural que en la enseñanza de la gramática del español como LE hayan repercutido, aunque quizá no en el mismo grado ni en los mismos términos que en otras lenguas (piénsese sobre todo en el inglés), las diversas opciones metodológicas surgidas en los últimos treinta años más o menos en el ámbito de la educación lingüística. Como ya sabemos, tales propuestas (o al menos las más influyentes) han promovido enfrentamientos a menudo radicales en lo concerniente al papel de la gramática en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Surgen, así, dos opciones para el aprendizaje de una lengua: por un lado, la opción en que se defiende a ultranza la enseñanza de la gramática; por otro, la contraria, en que se esgrime que son suficientes el mero contacto con la lengua meta y el uso de la misma en la comunicación.

Hoy por hoy conocemos con cierto sosiego y distanciamiento los efectos negativos de ambas posturas. En cuanto a la primera, propia, por ejemplo, de los métodos tradicional y audio-oral, el excesivo hincapié en el papel de la presentación (no siempre adecuada) y ejercitación (normalmente mecánica) de los elementos gramaticales conduce, pudiéramos decir, a un olvido del aprendiz: ninguno de estos marcos suele motivar para la comunicación ni refleja claramente en sus objetivos las necesidades reales de los estudiantes, por lo que a menudo terminan en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas abstractas o alejadas de los intereses vitales de los mismos.

En cuanto a la segunda, defendida sobre todo en las variedades extremas del enfoque comunicativo, el convencimiento de que la enseñanza de la gramática (del modo que sea) ya no es necesaria, de que los recursos gramaticales se asumen de manera 'natural' en los procesos de comunicación, lleva a una acción docente y discente cuyos resultados generalmente son las innegables fluidez, comprensión y confianza en el uso de la lengua meta, por un lado, pero también, por otro, indudables carencias en lo gramatical que se traducen en errores en el uso apropiado de formas y funciones (errores frecuentemente persistentes y que impiden a los aprendices alcanzar niveles de actuación semejantes a los de los hablantes nativos).

2.

Esta postura excluyente de la gramática suele encontrar apoyo en algunos hechos o supuestos presentados en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras, como por ejemplo la existencia de un orden de adquisición preestablecido (al menos en el plano morfosintáctico) que al parecer resulta impermeable a las intervenciones externas, o como las hipótesis que defienden que una lengua extranjera se adquiere de igual modo que la materna ('hipótesis L1 = L2') o la de que para adquirirla basta con que los aprendices sean 'expuestos' adecuadamente a ella ('hipótesis del *input*').

Sin embargo, también desde el ámbito de la adquisición de lenguas resulta posible justificar de algún modo la intervención 'gramatical'. Por una parte, contamos con el hecho de que los aprendices adultos muy difícilmente alcanzan, por lo menos en el ámbito gramatical, los niveles de corrección y precisión de los hablantes nativos. Esto puede explicarse, si aceptamos el supuesto de que la mente esté conformada modularmente, teniendo en cuenta que el módulo lingüístico -el responsable de la adquisición, digámoslo así, automática y por tanto eficazísima de una lengua- sólo funciona completamente durante cierto tiempo: los primeros años de la niñez. Cuando este lapso, comúnmente llamado 'período crítico', concluye, el módulo lingüístico se cierra total o parcialmente (cabén aquí muchas diferencias individuales) y no resulta ya posible, por tanto, adquirir una lengua en los mismos términos en que esto acontecía cuando se es niño.

Por otra parte, las diferencias entre los adultos que han aprendido una lengua extranjera en el curso de la vida cotidiana, sin instrucción gramatical alguna, y quienes sí han recibido este tipo de instrucción, merecen ser tenidas en cuenta, en opinión de no pocos investigadores y por lo que toca a la enseñanza de la gramática: los aprendices tutorados suelen aventajar a los otros tanto en el tiempo empleado para recorrer las distintas fases de las secuencias de adquisición, cuanto en conocimiento y uso de los recursos gramaticales. Estas evidencias permiten suponer lo siguiente: quienes aprenden una lengua extranjera fuera del período crítico, al parecer recurren, para procesar lo que ya no puede ser asumido por el módulo lingüístico, al sistema central de proceso, es decir, a esa parte de la mente que manipula con cierto control consciente y de la voluntad los datos procesados en los módulos (entre ellos el del lenguaje). Este mecanismo, cuando se aprende la lengua materna, no participa en la adquisición del entramado gramatical (pues de ello se encarga el módulo lingüístico), pero interviene -y mucho- en el aprendizaje del vocabulario o de las normas pragmáticas que regulan el uso de la misma. Y cuando lo que se aprende es una lengua no materna, no cabe duda de que el mecanismo en cuestión puede convertirse en el instrumento esencial con que aprender los múltiples aspectos de tal lengua y superar así el vacío que en el adulto provoca el final del período crítico.

3.

Así las cosas, y si damos por buenos estos supuestos, la adquisición de la lengua materna es, por naturaleza, diferente de la de una lengua no materna por adultos. En el primer caso la esencial acción del módulo lingüístico se complementa con la del sistema central de proceso; en el segundo, en cambio, la parcial o nula actividad de ese módulo cede un enorme espacio de conocimientos a la acción del sistema central. Quienes aprenden una lengua extranjera fuera de la niñez, si bien pueden todavía aprovechar, para la adquisición de algunos aspectos gramaticales de la lengua meta, la eficacia de un módulo parcialmente activo, recurren sobre todo, no obstante, a los procesos del sistema central, es decir, a los procesos de los que ya se sirven para aprender otras muchas cosas y relacionarse con el mundo. Se entregan a la empresa de 'ver' reflexiva y metalingüísticamente la lengua que desean aprender, esto es, a observarla como puedan en el *input* para percibir regularidades y tratar de forjar una representación más o menos general o abstracta de alguno de los múltiples aspectos de la misma, representación utilizable después en la comprensión y producción, en las que será comprobada, y, según convenga, desechada, corroborada o reformulada. Logran, de este modo, componer una suerte de 'mapa' en que de una u otra manera resultan representados los aspectos gramaticales no asumidos por el módulo lingüístico, así como los relativos al vocabulario y a las normas de uso de la lengua meta.

A nadie pasa inadvertido que esta situación presenta algunas desventajas (las propias, por otra parte, de aprender cualquier cosa para la vida). Una es que los conocimientos sobre la lengua meta aprendidos por los hablantes no nativos en las circunstancias consideradas, difícilmente son idénticos a los que poseen los hablantes nativos, pues, disminuida la acción del módulo lingüístico, el aprendizaje descansa sobre todo en el sistema central y queda expuesto a numerosas influencias (como motivación, capacidad de observación y análisis, riqueza de datos en el *input*, diversidad de contextos, etc.). Otra es que los procesos en cuestión requieren mucho tiempo. Y otra, en fin, muy relacionada con la anterior y que

reviste la mayor importancia, es determinar cómo y hasta qué punto resulta posible la automatización de lo aprendido por esta vía.

La respuesta a lo planteado en el último de los problemas considerados ha sido (y sigue siendo) campo abonado para la discusión. Hay quienes sostienen, sobre el supuesto de que las lenguas materna y extranjera se adquieren del mismo modo, la imposibilidad de que el saber 'aprendido' pueda convertirse en saber 'adquirido', y, consecuencia de esto, la primacía de éste sobre aquél. Otros, por el contrario, partiendo del supuesto de que las lenguas materna y extranjera se aprenden de diferente manera, defienden la posibilidad de que el conocimiento logrado a través del sistema central sí puede transformarse en saber automatizado, susceptible de ser explotado espontáneamente en la comunicación. Esta última postura (en la que convergen no pocas teorías de los últimos años centradas sobre todo en explicar cómo se procesa la información) se fundamenta sobre todo en que determinados procesos inferenciales y de resolución de problemas (en los que interviene eficazmente el sistema central), aunque lentos en las primeras etapas de su acción (la realidad desconocida es siempre difícil de desmontar y de organizar), gradualmente se tornan más rápidos y, dependiendo de la complejidad, repetición, etc. de la tarea procesada, pueden automatizarse total o parcialmente. Piénsese, si no, en cómo, por ejemplo, aprendemos a conducir, a tocar un instrumento musical, a hablar en público o a utilizar un procesador de texto. Por un lado, complejas como son estas tareas, para llevarlas a cabo no basta la sola intervención de los módulos que correspondan, sino que también se precisa, y muy especialmente, de la coordinación que los procesos centrales establezcan para el conjunto de los datos suministrados por aquéllos. Por otro, al automatismo de los módulos se añade el que, quizá por economía y ajuste al medio, desarrollan para tal coordinación estos procesos centrales: gracias a ello explotamos del mejor modo cierto conocimiento aprendido, es decir, podemos llegar a realizar una tarea con la eficacia y rapidez que requieran las circunstancias.

Si nos adherimos a este modo de ver las cosas, a que aprendemos a resolver numerosas actividades mediante un mecanismo que integra en sus procesos ciertos conocimientos supuestamente estáticos y conforma con ellos rutinas paulatinamente más veloces para cumplir con su cometido, entonces no parece descabellado pensar que también ocurra esto mismo en el caso del conocimiento gramatical. Así, los saberes gramaticales aprendidos por la puerta del sistema central, una vez realizada la práctica necesaria y transcurrido el tiempo preciso, también pueden, como los logrados mediante el módulo lingüístico, ser utilizados eficaz y rápidamente en la comunicación espontánea.

4.

Estos hechos y circunstancias, aunque someramente esbozados, pueden dar una idea de la complejidad de la situación y, por ello, seguramente invitan a que se consideren las cosas, por lo que toca al aprendizaje y enseñanza de la gramática, de otra manera. En efecto, la actitud, quizá defendible para algunos en virtud de algunos nuevos datos y evidencias, de que lo mejor sería volver a 'enseñar gramática', es decir, a que los procesos de aprender y enseñar una lengua se supediten al objetivo de la corrección o precisión gramatical, difícilmente podría sostenerse hoy en día, pues volveríamos con ello a reproducir ese antagonismo del que antes hablábamos y cuyas negativas consecuencias ya conocemos. Más sensata parece, en cambio, una actitud cuyas miras sean más amplias y flexibles, una actitud que, desde la experiencia proporcionada por más de treinta años de búsqueda en adquisición, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, persiga integrar, entre otros, dos aspectos como los siguientes. Uno consiste en crear y favorecer un entorno de trabajo en el que puedan los aprendices disfrutar del mayor número posible de oportunidades de comunicación, pues es indudable la aportación que los principios del enfoque comunicativo han supuesto para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas. Y el otro se refiere a la necesidad de completar lo que al parecer no puede ser alcanzado con la sola aplicación de tales principios: la precisión, por ejemplo, en el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta. Si se optara por no enseñar una lengua desde los supuestos comunicativos, seguramente privaríamos a los aprendices de una esencial herramienta de aprendizaje. A duras penas se le podrían buscar a esta opción argumentos que la justifiquen, al menos hoy en día, habida cuenta del influjo positivo que un buen

entorno comunicativo puede ejercer en quienes aprenden una lengua y en los resultados de su aprendizaje, y, no menos importante, de las necesidades y expectativas que mueven a éstos (en una sociedad como la nuestra, por lo menos) a aprenderla en el aula. Pero, igualmente, también sería un sinsentido que en tales procesos se impidieran o no se favorecieran las oportunidades de prestar alguna atención a los rasgos del código, de reflexionar de algún modo sobre la trama gramatical de la lengua meta. En suma, también sería un dislate dejar a un lado desdeñosamente lo que, a falta de mejor denominación, llamamos la 'enseñanza de la gramática', pues ello equivaldría a no reconocer la indudable importancia que el saber gramatical conscientemente aprendido cobra en el conjunto. Como se ve, estamos ante dos realidades que no se oponen, sino que se complementan, y ante el hecho, por tanto, de que si atendemos sólo a una, ello siempre será en menoscabo de la otra.

5.

Esta necesidad de integrar en el marco de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera en el aula los dos elementos considerados, ha merecido la atención de numerosos investigadores y educadores en los últimos quince años. Esta corriente de pensamiento e investigación, en la que se aúnan los esfuerzos de unos y otros, es lo que viene denominándose *atención a la forma (focus on form)* (en adelante AF). Consiste, a pesar de sus diversas manifestaciones, fundamentalmente en lo siguiente: en conceder cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver una necesidad de contenido, comunicativa; es decir, los aprendices, contando siempre con un contenido y uso evidentes o asequibles, dirigen su atención a cierto rasgo lingüístico necesario para lograr que el sentido avance o pueda establecerse. La AF, así, se distancia tanto de lo que suele llamarse *atención a las formas (AFs)*, en la que la atención es dirigida a las formas lingüísticas aisladas o descontextualizadas, como de la *atención al contenido (AC)*, que propugna centrarse sólo en aquello que se dice y nunca en los instrumentos y tácticas usados para decirlo. La AFs y la AC corresponden a los polos que, con respecto a la enseñanza de la gramática, considerábamos al principio: la primera desatiende al contenido; la segunda, al mecanismo lingüístico. La AF, en cambio, no excluye ninguno de estos factores, pues a ambos los considera esenciales en el complejo proceso de aprender y enseñar una lengua.

En coherencia con ello, la AF muestra en sus fundamentos teóricos una estrecha vinculación sobre todo con ciertos aspectos esenciales del mecanismo de la comunicación, del uso efectivo de la lengua, y se distancia de posturas estrictamente innatistas o ambientalistas. Uno de los constructos teóricos que la sustentan -quizá el más influyente o de algún modo normalmente asumido por quienes defienden la AF- es el modelo denominado 'hipótesis de la interacción'. Consiste esta propuesta en destacar la importancia que para el desarrollo lingüístico reviste la interacción comunicativa entre aprendices y otros hablantes (nativos y no nativos) y entre aprendices y ciertos tipos de texto escrito. En efecto, sólo en el marco interactivo se da ampliamente y de modo natural el fenómeno denominado 'negociación del sentido', gracias al cual los hablantes logran que la comunicación avance y resulte efectiva, y gracias al cual pueden percibir -aspecto esencial para lo que nos concierne aquí- la diferencia entre lo que han querido decir y lo dicho o entre lo que han entendido y lo realmente expresado por la otra parte. En este contexto es en donde puede alcanzarse el incremento de la comprensibilidad del *input* sin necesidad de manipularlo artificialmente (simplificándolo lingüísticamente), es decir, sin que los aprendices tengan que verse privados de acceder libremente al vocabulario y formas gramaticales de la lengua que aprenden. Este contexto es el lugar para algo que resulta básico en esta propuesta: es aquí donde los aprendices puedan quizá hacerse con la mejor información sobre las relaciones que median entre forma y función (aquellas relaciones de cuyo conocimiento y uso depende el mejor ajuste entre lo dicho y lo que se quiere decir o entre lo entendido y lo que de hecho se ha expresado). Y, en fin, a este contexto se debe la aparición de retroalimentación negativa, es decir, de todas esas reacciones (de diversos tipos) que, provocadas por la contribución del aprendiz, seguramente le ayudan a prestar atención a la falta de correspondencia entre *input* y *output*, a 'advertir' las formas que de otro modo (con sólo *input* comprensible) pasarían inadvertidas.

En pocas palabras: si las aportaciones del entorno, por lo que a la adquisición de una lengua se refiere, se llevan a cabo con la mediación de dos factores, a saber, una atención selectiva y la capacidad del aprendiz para desarrollar el procesamiento de la lengua meta, estos dos agentes cumplen más eficazmente su cometido cuando ello ocurre durante la 'negociación del sentido'. Además, la retroalimentación negativa surgida al hilo de esta negociación o de cualquier otro proceso al parecer favorece el aprendizaje de la lengua meta en no pocos de sus aspectos.

6.

No es tarea fácil, como podrá suponerse, delimitar la aplicación de estos principios en el marco del aula, pues los elementos que confluyen en los actos de aprender y enseñar una lengua extranjera son complejos y numerosos. En efecto, por una parte, a las circunstancias particulares de toda situación de aprendizaje y enseñanza (como pueden ser la disponibilidad de *input* o las limitaciones y restricciones de diverso tipo propias de las instituciones educativas) hay que sumar las circunstancias relativas a las características personales de los aprendices (como la edad, el nivel de dominio en la lengua meta, tipo de escolarización y necesidades, por ejemplo). Por otra parte, a los problemas planteados por las formas mismas (concernientes, por ejemplo, a la complejidad y sencillez de las reglas, a la frecuencia con que deben aparecer en el *input*, o a las relaciones que tienen con otras formas de la lengua materna) se superponen las numerosas preguntas planteadas por la necesidad de explicar cómo hacer que funcionen del modo más eficaz los mecanismos de aprendizaje que intervienen en este ámbito (entre otros, los empleados para 'advertir' las formas, darse cuenta de las diferencias entre L1 y L2 o entre IL y L2, comparar, comprobar hipótesis y automatizar lo aprendido).

De la respuesta que se decida dar a estas cuestiones (o al menos a parte de ellas) dependerá la finalidad y la estructura de las actividades que, elaboradas desde el enfoque de la AF, se lleven al aula. Así, y en este sentido, determinaremos si la intervención pedagógica deba ser reactiva o proactiva, es decir, si se aprovecha el momento de la interacción en que surge cierta necesidad comunicativa e introducimos *in situ* el tratamiento AF, o, por el contrario, si se establece con la debida antelación (por ejemplo, porque se conocen ya ciertos problemas o necesidades de los aprendices) los momentos y las actividades para atender a la forma. En el primer caso cobra singular importancia, por ser ingrediente esencial, el tipo de retroalimentación negativa (de corrección) suministrada. En el segundo, se plantean, entre otros, interrogantes como los siguientes: qué forma hemos de elegir o a qué grado de implícititud o explícititud debe responder la actividad AF.

De momento, la elección de la forma descansa casi exclusivamente en la experiencia e intuición de los docentes, pues todavía no se sabe bien por qué unas formas se aprenden con más facilidad que otras, o por qué algunas oponen tanta resistencia a ser aprendidas. De saberlo, podríamos determinar con más exactitud en qué momentos suministrarlas y acompañar, así, el tratamiento AF a las secuencias naturales de adquisición.

En lo referido a la dualidad implícititud / explícititud estamos también ante un aspecto esencial conocido sólo en parte. La pregunta básica que se plantea aquí es la de cómo intervenir en el enfoque de la atención, es decir, si basta con que atraigamos sobre algo la atención de los aprendices (tratamiento implícito) o si, mejor, ese enfoque de la atención sobre algo deberá llevarse a cabo más reflexiva o conscientemente (tratamiento explícito). Como en el caso anterior, la respuesta a esta pregunta descansa en gran medida todavía en la experiencia e intuición de quienes enseñan. Habrá aspectos gramaticales para los que resulte eficaz el tratamiento implícito; para otros, en cambio, resultará más conveniente la vía explícita. Y si se opta por el tratamiento explícito, habrá que decidir, por una parte, si se hace hincapié en el *input*, en el *output* o en ambos; por otra, a qué metalenguaje y, llegado el caso, a qué tipo de retroalimentación se recurrirá (esto es, cómo, por ejemplo, construiremos nuestras 'explicaciones' gramaticales para que resulten comprensibles y faciliten el aprendizaje, y cómo se intervendrá ante la actuación de los aprendices).

Disponemos ya de numerosas técnicas para lo uno y lo otro. Las hay que se sitúan totalmente en el extremo de lo implícito, como las así llamadas 'inundación de *input*' o 'realce del *input*', o que lo hacen en el de lo explícito, como las así denominadas 'de toma de conciencia gramatical' o 'de procesamiento del *input*', en tanto que otras se sitúan a medio camino, como las 'reformulaciones' o el 'realce de la interacción'. La experiencia directa en el aula indica que tales técnicas (que exhiben en la práctica, como es natural, una variedad considerable) resultan más aceptables para los aprendices y sobre todo más eficaces por lo que al aprendizaje se refiere, cuando, para constituir cierta actividad, se encadenan en secuencia y se mezclan del modo más conveniente las de uno y otro tipo. Este conocimiento práctico, afortunadamente, no es contradictorio con los resultados de numerosos estudios realizados al respecto en adquisición de lenguas: al parecer la combinación de ambos procedimientos mejora en calidad y cantidad el aprendizaje lingüístico.

7.

Como se ve, son numerosos y complejos los factores que intervienen en la AF (ni más ni menos, por otra parte, que los que intervienen en cualquier otra situación de aprendizaje) y son muchas las preguntas a las que hay que dar respuesta. El trabajo por realizar es ingente. Si este esfuerzo se llevara a cabo, al menos en parte, desde la estrecha colaboración entre adquisición de lenguas, pedagogía y lingüística (y ojalá ocurra así), los resultados servirían sin duda para proveer a los profesores de principios más estables en los que fundamentar, sin tanto esfuerzo y con más seguridad que ahora, determinada acción docente. Pero mientras esto sucede (y deseamos que suceda), hay algo que sí parece cierto o, cuando menos, aceptable. Y es que, en tanto no dispongamos de una opción mejor y en tanto una lengua se aprenda en ese espacio que llamamos aula, no podemos, me atrevo a decir que por sensatez, eludir algún tratamiento 'gramatical' inspirado en la AF.

BIBLIOGRAFÍA

(Recogemos aquí algunas obras que consideramos generales y útiles para ampliar o contrastar lo expuesto en las líneas anteriores.)

ALONSO RAYA, R. (1999), "La gramática en el aula de E/LE", en *Documentos de Español Actual 1 (En torno al español como lengua extranjera)*; pp. 33-46.

ALONSO RAYA, R., MARTÍNEZ GILA, P. (1993), "Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español.", *Foro Hispánico. Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*; pp. 65-76.

BATSTONE, R. (1994), *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

BESSE, H. y R. PORQUIER (1984), *Grammaires et didactique de langues*. París: Hatier-Credif.

BYGATE, M., A. TONKIN, E. WILLIAMS (1994), *Grammar and the language teacher*. Nueva York: Prentice Hall.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997), *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones.

CELCE-MURCIA, M., HILLES, S. (1988), *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

CELCE-MURCIA, M. (1991), "Grammar pedagogy in second and foreign language teaching", *TESOL Quarterly*, 25(3); pp. 459-80.

CHAMORRO GUERRERO, M. D. (1999), "Sobre el tratamiento didáctico de imperfecto e indefinido", en *Documentos de Español Actual 1 (En torno al español como lengua extranjera)*; pp. 105-119.

DÍAZ, L., HERNÁNDEZ, M. J. (1993), "Gramática y comunicación en la clase de lengua extranjera", en L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre; pp. 89-106.

DOUGHTY, C. y J. WILLIAMS (eds.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

ELLIS, R. (1984), *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.

- ELLIS, R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R. (1997), *SLA and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- FODOR, J. (1983), *The Modularity of Mind*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LIGHTBOWN, P. M. y N. SPADA (1990), "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching", *Studies in Second Language Acquisition*, 12-4; pp. 429-448.
- LIGHTBOWN, P. M. y N. SPADA (1993), *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- LONG, M. H. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", en K. DeBot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins; pp. 39-52.
- LONG, M. H. (1996), "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition", en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press; pp. 413-468.
- MCLAUGHLIN, B. (1987), *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- MCLAUGHLIN, B. (1990), "Restructuring", *Applied Linguistics*, 11; pp. 113-128.
- MIQUEL, L. y N. SANS, (1994), "Gramática e interacción", en *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta única*. Actas del Primer Congreso Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres, Barcelona, abril 1991. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- ODLIN, T. (ed.) (1994), *Perspectives in Pedagogical Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Pienemann, M. (1989), "Is Language Teachable?", *Applied Linguistics*, 10; pp. 52-79.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (1999), "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El 'casus belli' de la concordancia temporal", en *Documentos de Español Actual 1 (En torno al español como lengua extranjera)*; pp. 193-217.
- RUTHERFORD, W. (1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- RUTHERFORD, W. y M. SHARWOOD SMITH (1985), "Consciousness raising and universal grammar", *Applied Linguistics*, 6-3; pp. 274-282.
- SALAZAR, V. (1992), "Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera", en E. de Miguel Martínez (ed.), *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y la educación de los adultos*. Salamanca: Universidad de Salamanca. (Consejo de Europa: Relatorio del Taller 10): pp. 89-108.
- SELIGER, H. W., LONG, M. H. (eds.) (1983), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- SPADA, N. (1997), "Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research", *Language Teaching*, 30-2; pp. 73-87.
- UR, P. (1988), *Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1990), *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ZANÓN, J. (ed.) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.