

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, MARIO
FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE LEGANÉS, MADRID
TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA
LO QUE SE VE Y LO QUE SE HACE

BIODATA

Doctor por la UNED, es profesor de su Facultad de Educación y jefe del Departamento de Español de la Escuela Oficial de Idiomas de Leganés (Madrid). Ha trabajado como profesor de ELE en la Universidad Carlos III de Madrid, en el Instituto Cervantes de Rabat (Marruecos) y en la Universidad de Poznan (Polonia). Colabora habitualmente en varios cursos de postgrado, másteres y cursos de formación organizados por diversas universidades, el Instituto Cervantes, el Ministerio de Educación, varias CCAA y otras instituciones españolas y extranjeras. Sus investigaciones y publicaciones se han centrado en el descubrimiento de la gramática, la metodología comunicativa y el Enfoque por Tareas ("Que se vea lo que se oye", *marcoELE*, 12, 2011; *Reseñas de manuales de gramática* (coordinador y autor), *La descripción comunicativa de la lengua* (editor) y *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática* (editor), Centro Virtual Cervantes, 2010-2014; "La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, 2004; "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español" en *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, 1999; *G de Gramática*, Barcelona, Difusión, 1996; etc.). Habla portugués, francés, inglés y árabe dialectal marroquí.

RESUMEN

El propósito del presente artículo es el de analizar las relaciones entre las diferentes teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y la práctica de la enseñanza de la gramática en el campo del Español como Lengua Extranjera (ELE). Para ello se presentan, por un lado, cinco modelos teóricos bien descritos por la investigación en ASL (el conductista-estructural, el Enfoque Natural, el procesamiento del *input*, el aumento de la conciencia lingüística y el interaccionista), detallando sus características, ventajas e inconvenientes y, por otro, la repercusión que tienen estas teorías en las actividades gramaticales de catorce manuales de ELE publicados a partir del año 2000 (siete manuales generales de aula y siete manuales de gramática).

PALABRAS CLAVE: teoría, práctica, enseñanza, gramática, manuales

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the relationships between the various theories of Second Language Acquisition (SLA) and the practice of grammar teaching in the field of Spanish as a Foreign Language (SFL). For that, on the one hand, five theoretical models well-described by research on ASL are presented (the behaviorist-structural, the Natural Approach, the Input Processing, the Consciousness Raising, and the Interaction Hypothesis), detailing its features, advantages and disadvantages and, on the other hand, the impact of these theories on the grammar activities of fourteen SFL books published since 2000 (seven textbooks and seven grammar books).

KEY WORDS: theory, practice, teaching, grammar, textbooks

Las relaciones entre la teoría y la práctica de cualquier disciplina están condicionadas por los diferentes campos en que se desarrollan la una y la otra. Como es bien sabido, la primera trata de justificar y explicar la existencia de la propia disciplina en tanto que parcela del conocimiento humano en su intento de entender y concebir el mundo, incluido dentro de él el mismo ser humano; aspira por ello a responder a la siguiente pregunta: ¿qué y cómo son las cosas? La segunda, por su parte, intenta proporcionar herramientas al hombre para dominar el mundo (incluido, una vez más, el mismo ser humano) en beneficio de sus propios intereses; se ocupa en consecuencia de responder a la pregunta: ¿qué podemos hacer con las cosas para lograr nuestros fines? De este modo, la física intenta entender qué son y cómo funcionan las cosas en general desde el plano teórico, para que la ingeniería, desde el lado práctico, pueda fabricar aparatos que sirvan a los fines de aprovechamiento de esas mismas cosas. Las teorías educativas, en otro orden, ofrecen explicaciones sobre el qué y el cómo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, que posteriormente la pedagogía trata de reproducir o remedar en el aula para mejorar el cumplimiento de los fines académicos por parte de docentes y discentes. Teoría y práctica, en resumen, pretenden entender y dominar el mundo y a los seres que lo habitan y para mejor cumplimiento de esos fines tienen dividida la tarea.

Así, si les preguntásemos a la una y a la otra, la teoría respondería a su turno que su labor consiste en construir el conocimiento de las cosas a partir de las ideas (i. e. *εἶδος*, las visiones o imágenes de las cosas, *the insights*) que se va haciendo de ellas, mientras que la otra, la práctica, presumiría de tratar directamente con las cosas, de manipularlas en el sentido más etimológico de la palabra. En efecto, el arquitecto, de un lado, trabaja con el conocimiento de la casa, con la idea que de ella se hace en forma de planos con diversas perspectivas, proporciones y medidas; el albañil, del suyo, usa sus propias manos para ir disponiendo en el espacio de diversos modos los distintos materiales, ayudándose para ello de diferentes herramientas. Aunque cada uno, como es lógico, tiende a reclamar la importancia de su labor (que es su razón de ser) y minusvalorar la de la otra parte, ninguno de los dos pondría demasiados reparos a la hora de reconocer que su labor se aprovecha de la del otro. El albañil sabe que la casa entera *cabe* en la cabeza del arquitecto; el arquitecto, a su vez, sabe que la casa tiene que *pasar por* las manos del albañil.

Por ello, la teoría y la práctica, el conocimiento y la técnica, se influyen mutuamente. La práctica, al tratar directamente con las cosas, percibe la resistencia que oponen a su labor e informa de ello a la teoría, que acude en su socorro para ofrecer explicaciones de esa misma resistencia e idear modos de evitarla o minimizarla. La

teoría, por su parte, se lanza a formular descripciones de las cosas a partir de lo que observa, cuyo acierto viene a comprobar la práctica en la misma resistencia de las cosas a someterse a dichas descripciones. Así avanzan (o retroceden) el conocimiento humano y su técnica: a partir de la resistencia de las cosas contra esa labor de dar por sabido y domeñado el mundo.

Como es de sobra conocido, esta división para comprender y someter el mundo entre teoría y práctica, entre lo que se ve (es lo que significa el verbo *θεωρεῖν*, de donde procede `teoría`) y lo que se hace (es lo que quiere decir *πρασσω*, de donde deriva `práctica`), es mucho más aparente que tangible, más concebida que percibida, más teórica que práctica. Basta con que uno analice con algo de detenimiento ambos constructos dentro de una disciplina concreta del saber para que le salte a los ojos la evidencia de lo escurridizo de los límites entre `teoría` y `práctica`: o bien las lindes que separan la teoría de la práctica se muestran algo más que imprecisas, dificultando frecuentemente la imprescindible tarea de establecer fronteras entre la una y la otra; o bien la teoría o la práctica que se están analizando tienden a subdividirse con facilidad en nuevos pares de teorías y prácticas; o incluso, para embrollarlo aún más, las propias disciplinas vienen a confundirse en una o dividirse en dos o más, multiplicando con ello los problemas de definición de las teorías y las prácticas que se les asocian. Podríamos imaginar este proceso como un complicado juego de matrioskas que se nos presentara en un principio como una graciosa pareja de muñecas unidas por el costado pero fabricadas de tal modo que cada una de ellas pudiera abrirse por separado y viniera a descubrir una nueva pareja de muñecas, cuyos miembros pudieran a su vez destaparse y dejaran ver otra nueva pareja, en una sucesión de progresión geométrica, complicado todo ello por el hecho de que una muñeca de tal pareja se juntara al mismo tiempo con la de tal otra, y a su

turno se abriera en nuevas parejas de parecida combinatoria, en un juego que ya tendría muy poco de gracioso y nos haría caer en las laberínticas e infernales estancias de la biblioteca de Borges, cuya condición de figura del conocimiento humano ha sido tantas veces puesta de relieve.

Algo semejante ocurre en el terreno que nos ocupa en este artículo, cuyo propósito es el de dar cuenta de las relaciones entre la teoría y la práctica del aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE, en adelante). En un primer (o último) nivel de muñecas se encuentran las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y las lenguas y sus aplicaciones prácticas para describir la facultad lingüística, en general, y los idiomas, en particular; en la otra rama del problema están las diversas teorías acerca del aprendizaje humano y sus aplicaciones en contextos más o menos institucionales. En un nivel intermedio, que combina en una sola disciplina el estudio del aprendizaje (lo que lleva varios siglos llamándose `pedagogía`) y el estudio del lenguaje y las lenguas (lo que antes se llamaba `gramática` y desde hace un siglo viene conociéndose como `lingüística`)¹, se hallan a su vez las

¹ No cometeremos aquí el error de dejarnos caer en el maremágnum de las disciplinas académicas (reales, posibles o hipotéticas). Desde hace décadas ha venido siendo un tópico corriente en cualquier estudio científico (cuando no un marchamo de distinción) afirmar que una determinada disciplina se encuentra "a caballo" entre varias otras, hasta el punto de que la interdisciplinariedad es, hoy en día, una disciplina académica más. El juego especular y especulativo en que ha caído el saber humano estaba quizá ya prefigurado en su nacimiento, pero la situación actual puede ser fácil y acertadamente catalogada de cancerosa por la proliferación descontrolada de células que ponen en peligro la vida del organismo que las sustenta. A comienzos del siglo pasado, cuando comenzaba esta descomunal multiplicación y división de los saberes, ya advertía Antonio Machado por boca de Juan de Mairena: "Cuando el saber se especializa, crece el volumen total de la cultura. Esta es la ilusión y el consuelo de los especialistas. ¡Lo que

variadas teorías sobre la adquisición de lenguas (primeras, segundas, extranjeras, etc.) y las aplicaciones técnicas (o enfoques metodológicos *para* el aula) que tienen como objeto mejorar dicha adquisición. Tras este nivel, y ya dentro de lo que pasa *en* el aula, se suceden las explicaciones (del profesor o del manual) de los diversos tipos de ítems que se dan dentro de cada enfoque metodológico (i. e. la teoría) y las actividades didácticas concretas (i. e. la práctica) que sirven para ponerlos en juego. Detenemos aquí la prosecución de este listado por razones prácticas (sic), aunque sí mencionaremos de pasada que lo que otorga realidad (incluso económica) al aula de enseñanza de segundas lenguas es su condición de explicación y preparación teórica para la auténtica práctica, que es la que se da fuera de ella en el mundo real².

Abandonando por el momento esta incursión superficial por las relaciones entre teoría y práctica desde el plano lógico (o, al menos, epistemológico), acudamos a analizarlas desde un plano más real, es decir, en aquel que atañe a la consecución de sus fines. A este respecto la fluidez de las relaciones entre la teoría y la práctica, sin embargo, no es similar en todas las disciplinas. En general, en las disciplinas científicas las aplicaciones prácticas de las diferentes teorías se ponen en marcha con gran rapidez (la mecánica cuántica, por ejemplo, ya está presente en multitud de objetos de uso cotidiano, como los teléfonos móviles o los ordenadores), mientras que en las disciplinas humanísticas tardan algo más en desarrollarse, si es que llegan a hacerlo de modo real y efectivo. Sin pretender

sabemos entre todos! ¡Oh, eso es lo que no sabe nadie!" (*Juan de Mairena I*, de Antonio Machado, edición de Antonio Fernández Ferrer, Madrid, Cátedra, 1998, pág. 79).

² No hemos desplegado tampoco las teorías de ASL en su correspondiente binomio de modelos explicativos de la adquisición de lenguas, por un lado, y de aplicación a la descripción precisa de ese proceso y sus fenómenos, por otro.

indagar en las razones de tal diferencia (que podrían pasar por la distinta cantidad de dinero que mueven, por la disparidad de los fines que persiguen las teorías o por la identificación o conflicto con los valores ideológicos dominantes), a partir de aquí nos dedicaremos a analizar la influencia que tienen las distintas teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL, en adelante) sobre la metodología actual de la enseñanza de la gramática en el aula de ELE, tomando como base para nuestro estudio una variada selección de catorce obras de ELE que han sido publicadas en España desde el año 2000 hasta la fecha, tanto monografías gramaticales como manuales generales. Estas obras aparecen citadas al comienzo de nuestra bibliografía.

1. LAS TEORÍAS DE ASL Y SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DE ELE

Son numerosos los estudios que se han dedicado a recoger de forma rigurosa, razonada y global la problemática de la adquisición de segundas lenguas y sus relaciones con el aula. En inglés son fundamentales las aportaciones de Doughty y Long (2003), Ellis (1994), Gass y Selinker (2001), McLaughlin (1987) Ritchie y Bhatia (1996) y Van Patten y Williams (2007a), y en español las de Baralo (1998 y 1999), Fernández (1997), Gómez del Estal (2010), Licerias (1996), Melero (2000), Muñoz (2000) y Zanón (1988). En lo que sigue recogeremos algunas de estas aportaciones para nuestros propósitos.

Por otro lado, en este artículo entenderemos la enseñanza de la gramática en el sentido amplio con que se viene empleando en la última década dentro de la bibliografía especializada internacional, es decir, como cualquier técnica de instrucción que dirija la atención

de los aprendices hacia un fenómeno lingüístico para ayudarles a entenderlo metalingüísticamente y procesarlo en comprensión o producción (o en ambas) de modo que puedan automatizarlo más fácilmente (Ellis 2006 y Gómez del Estal 2004a). Con una definición como la precedente incluimos no solo las clásicas presentaciones, explicaciones y prácticas gramaticales (vid. el meta-análisis de Norris y Ortega 2000), sino también técnicas más recientes de tratamiento de la gramática que cuentan ya con cierta evidencia empírica y presencia relevante en los manuales, como la del *descubrimiento de reglas* (Ellis 2003, Gómez del Estal y Zanón 1996), la del *procesamiento del input* (Van Patten 2004) o la *interaccionista* o de *negociación del sentido o de la forma* (Doughty y Williams 1998 y Doughty 2000). Todas ellas se encuadran, en distinta graduación, dentro de lo que viene conociéndose como *atención a la forma*³ (Long 1996 y Long 1997) y son revisadas más abajo.

2. CONDUCTISMO Y LINGÜÍSTICA ESTRUCTURAL

A pesar de las demoledoras críticas que ha sufrido (vid. más abajo), la teoría conductista (nacida en los comienzos del siglo XX y cuya influencia en el campo de la enseñanza de L2 conoció su expansión en la década de los 50 y 60 través del enfoque audio-oral) explica el aprendizaje humano y animal a partir de varios constructos que han gozado y gozan de una amplia repercusión en la metodología de ELE y de otras lenguas (Hinkel y Fotos 2002, Ellis 2006). La concepción conductista (recuérdese el archiconocido experimento

³ La *atención a la forma*, como se detalla en los artículos citados de Long, se opone, por un lado, a la *atención al significado* (propia del Enfoque Natural) y, por otro, a la *atención a las formas* (típica del modelo de Gramática y Traducción y del conductista).

de los perros de Pavlov) propone que el objetivo del aprendizaje debe ser la creación de hábitos correctos mediante el condicionamiento conductual de Estímulo > Respuesta, el refuerzo positivo o el castigo ante la respuesta correcta o incorrecta y la altísima frecuencia del proceso E>R, sin olvidar el papel central que la analogía cumple en todo el proceso. Esta visión del aprendizaje de una L2 mediante la creación de hábitos correctos tiene todavía una más que destacada influencia en el tratamiento que realizan de la gramática varios manuales de ELE, sobre todo, como era de esperar, en la parte de ejercitación práctica: Aragonés y Palencia (2005), Castro et al. (2005), Castro y Díaz (2004-2007), Castro, Marín y Morales (2004), Cerrolaza et al. (1999), Cerrolaza y Sacristán (2005), Conejo et al. (2012), Equipo Prisma (2006) y Moreno et al. (2007). En total, nueve de los catorce manuales analizados emplean para la práctica gramatical (casi exclusiva o, al menos, mayoritariamente) una secuencia de corte deductivo que comienza con la presentación explícita de la regularidad lingüística y unos ejemplos ilustrativos, a continuación una batería de ejercicios repetitivos centrados en esa regularidad que utilizan la analogía (implícita o explícitamente) para la transferencia de la estructura de un ejemplo a otro, y finalmente los consiguientes premios o castigos ante respuestas correctas (en forma de calificaciones o felicitaciones del profesor) o incorrectas (en forma de corrección de errores), todo ello con poca o nula atención al sentido que conllevan los fenómenos lingüísticos, es decir, sin establecer adecuadamente las relaciones entre las formas y su valor de sentido⁴.

⁴ La afirmación de que muchos estudiantes de todo el mundo han aprendido idiomas mediante este tipo de tratamiento gramatical (*atención a las formas*) ignora la posibilidad de que hayan aprendido *a pesar de él* y de que muchos otros hayan fracasado (Long 1997).

Aunque la teoría conductista del aprendizaje de una L2 consiga explicar algunos de los fenómenos observados y comprobados por la investigación en ASL (Long 1990), como por ejemplo la necesidad de la exposición al *input*, la incidentalidad de la ASL o la variación del grado de aprendizaje entre unos sujetos y otros (VanPatten y Williams 2007b), las críticas que recibió se apoyaron, principalmente, en el problema lógico de la adquisición del lenguaje (Chomsky, 1986), es decir, en la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que los niños (y los adultos en inmersión) aprendan tanto a partir de tan pocos datos? El argumento de la frecuencia del estímulo, que era una de las columnas del edificio conductista, fue rebatido por los estudios de adquisición de L1 y L2 de corte generativista. En efecto, no es necesaria una altísima frecuencia del fenómeno lingüístico en el *input* para su adquisición y, lo que es peor para la hipótesis conductista, en muchos casos no es ni siquiera necesaria la presencia del fenómeno en el *input*, como han mostrado diversos estudios sobre la adquisición de las restricciones de ciertos movimientos QU- (de Villiers, Roeper y Vainikka 1990, Roeper y de Villiers 1992, para adquisición de L1 y White y Juffs 1998, para la adquisición de L2). De todo esto se encarga la facultad innata del lenguaje.

Otra crítica fundamental al modelo conductista fue la realizada por Corder (1967), cuando mostró la relevancia de la presencia de errores en las producciones de los aprendices en tanto que indicadores de la progresión en el aprendizaje y no como fallos que debían ser evitados. Estudios posteriores mostraron que ni el conductismo ni el Análisis Contrastivo (que se centró en la explicación y predicción de errores por interferencia de la L1: Fries 1945 y Lado 1957) lograban dar cuenta de los errores de los aprendices de una L2 y comprobaron que existía una secuencia cronológica de errores común a aprendices con diferentes L1 y en

diferentes contextos (así Pica 1983, con aprendices en contexto natural e institucional) y, lo que es más importante, común a la adquisición de una L1 por parte de los niños. El aprendizaje de una L2 volvió a considerarse semejante a la adquisición de una L1, lo que fue explícitamente formulado por uno de los autores que más repercusión ha tenido en el campo de ASL: Stephen Krashen.

3. EL ENFOQUE NATURAL Y LA DIDÁCTICA CENTRADA EN EL SENTIDO

Notablemente influida por la concepción chomskiana de la Gramática Universal (que entiende que los niños vienen dotados biológicamente con una facultad específica para la adquisición del lenguaje, que solo precisa de unos cuantos datos en el *input* para ajustar las opciones de una serie determinada de parámetros), el llamado Enfoque Natural (Krashen 1981, 1982 y 1985) propone que lo esencial de la adquisición pasa por la comprensión del *input* y la interacción entre los fenómenos lingüísticos presentes en él y la facultad lingüística innata. Las hipótesis de la teoría krasheniana han tenido y tienen un enorme peso en el campo de la ASL porque se apoyan tanto en observaciones del sentido común como en investigaciones estadísticas rigurosas, y vienen a dar razón dentro del campo de la ASL a la ortodoxia lingüística generativista.

Estas hipótesis establecen una oposición entre adquisición, que se da sin intervención de la conciencia cuando el aprendiz interactúa espontáneamente en la L2 gracias al conocimiento implícito que ha alcanzado de ella (es decir, un conocimiento no directamente verbalizable pero capaz de actuar en producción subconsciente), y aprendizaje, que se realiza con esfuerzo y voluntad cuando el aprendiz toma conciencia de las reglas y estructuras de la L2 como

objeto⁵, generando así conocimiento explícito (es decir, directamente formulable en palabras pero incapaz de actuar en producción subconsciente). En resumen, en un caso se trata de que se hable en una lengua y en el otro de que se hable de ella. Pues bien, el Enfoque Natural propone que el conocimiento aprendido, explícito, no puede ser convertido en conocimiento adquirido, implícito, por lo que se ha denominado a este enfoque un modelo de no-interfaz. El conocimiento aprendido explícitamente solo puede ser usado cuando el aprendiz dispone de suficiente tiempo para concentrar su atención sobre la corrección lingüística (como en una prueba de redacción en un examen o en la realización de un ejercicio de huecos), es decir, en ocasiones muy alejadas del uso natural y espontáneo de una lengua. Esto es lo que se conoce con el nombre de Hipótesis del Monitor. Además, el Enfoque Natural se apoya en la Hipótesis del Orden Natural de Adquisición, que postula que los aprendices siguen secuencias determinísticas de adquisición de los fenómenos lingüísticos, incapaces de variación mediante intervención consciente (vid. los estudios en adquisición de los movimientos QU- y también Larsen-Freeman 1975). Consecuentemente, Krashen concluye que la utilidad que la enseñanza y el estudio de la gramática cumplen en la adquisición de una L2 es prácticamente despreciable.

Las hipótesis krashenianas demostraron, dentro del campo de la ASL, la vacuidad de los cimientos psicolingüísticos en que venía sustentándose el aparatoso edificio de lecciones gramaticales (las conocidas tres pes: Presentación, Práctica y Producción) en que se había convertido la enseñanza de idiomas, y todas sus estructuras y ladrillos se vinieron abajo como un castillo de naipes. Paralelamente,

⁵ El aprendizaje de una L2, en el sentido en que se está empleando aquí, puede incluso darse en la L1 del aprendiz o en otra.

dentro del terreno metodológico, en la misma década de los 80 el centro de atención se desplazó desde los contenidos y productos hacia los procesos de aprendizaje (vid. García 1995 para una revisión general de los enfoques basados en los productos/contenidos y los basados en los procesos). La nueva visión venía a indicar que lo esencial no era que el aprendiz fuera aprendiendo *cómo estaba construido* el edificio lingüístico de la L2 sino, mejor, que *lo fuera construyendo* a su vez internamente al emplearlo en comunicación auténtica.

El Enfoque Natural y las propuestas procesuales no tuvieron, sin embargo, una influencia relevante en la enseñanza de ELE hasta la década de los 90 del siglo pasado, cuando comenzaron a publicarse manuales de aula en cuyas lecciones gran parte de las actividades didácticas se centraban en el uso significativo (y no formal) de la lengua, convirtiendo así el aula en un espacio de comunicación, diálogo e intercambio. En los manuales analizados para este artículo, prácticamente todos (aunque en muy distinta cantidad y con grados diferentes en cuanto al empleo creativo y auténticamente comunicativo de la L2) incluyen actividades de este tipo.

La criba psicolingüística y metodológica que supuso el Enfoque Natural y el procesual tenía los agujeros demasiado pequeños para que pasara a través de ellos la enseñanza de la gramática hasta entonces conocida. Aunque la mayoría de los autores de manuales y profesores de L2 no se dieron por enterados y siguieron con sus hábitos y rutinas, otros muchos la abandonaron totalmente (vid. los programas canadienses de inmersión lingüística) y algunos se dedicaron a replantearse la totalmente, es decir, a preguntarse una y otra vez, como quien ahecha pacientemente: ¿Es eficaz la enseñanza de la gramática? ¿Por qué? ¿Qué gramática? ¿Cuándo? ¿Cómo? Etcétera.

De aquí surgió una profunda renovación en la descripción de la lengua (vid. una revisión en Gómez del Estal 2010) y la tipología de actividades gramaticales (vid. una revisión en Gómez del Estal 2011) para el aula de L2 que, por un lado, pretendía rescatar la gramática de las posturas formalistas en que se había despeñado por descuido de las implicaciones significativas del uso de la lengua y que producían (Long, 1997):

A. Textos y diálogos artificiales y funcionalmente restringidos debidos a la rígida programación léxica y gramatical, ya que se concibe la lengua como sistema y no como uso (Widdowson, 1972). Como Rutherford (1988) observó, la adquisición de una L2 no es un proceso de acumulación de entidades.

B. Retrasos en la adquisición, ya que las investigaciones de Ellis (1989) y Lightbown (1983) demuestran que las secuencias de adquisición no reflejan las secuencias de enseñanza, y aunque otros resultados no son concluyentes (Spada y Lightbown, 1993), los trabajos de Pienemann (1984, 1985 y 1989), Mackey (1995) y otros sugieren que la *enseñabilidad* está constreñida por la *aprendibilidad*. La idea de que lo que se enseña es lo que se aprende, y de que cuando se enseña es cuando se aprende, no es solo simplista: es errónea.

Y por otro lado, trataba de superar las limitaciones que traía consigo una enseñanza excesivamente preocupada por el uso espontáneo de la lengua y que se traducían, principalmente, en:

A. Bajos niveles de competencia gramatical en el uso de la L2, incluso después de largos años de exposición al *input* (Pavesi, 1986; Schmidt, 1993 y Swain, 1991)

B. Entretardamiento o detención en la adquisición de las secuencias observadas de aprendizaje (debida, por ejemplo, a las llamadas restricciones madurativas: Curtiss, 1988; Long, 1993).

C. Inutilidad de la evidencia positiva por sí sola para mostrar al aprendiz lo que es agramatical (White, 1991). Esto supone que la ausencia de un fenómeno gramatical en el *input* de la L2 que se está aprendiendo no es suficiente para que el aprendiz se dé cuenta de que ese fenómeno es agramatical. En consecuencia, es necesario hacérselo ver (esto se verá más abajo con las técnicas de *negociación de la forma*).

De este modo, no quedaba sino un estrecho desfiladero por el que tenía que pasar la enseñanza de la gramática y que se puede resumir así:

A. La reflexión metalingüística debe basarse en un análisis de la lengua atento a las repercusiones comunicativas de la elección entre un elemento lingüístico y otro, que va mucho más allá del nivel oracional (Ellis 2006, Matte Bon 1999 y VanPatten, Williams y Rott 2004).

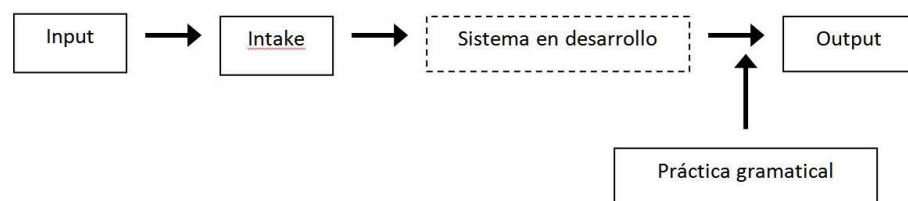
B. La enseñanza de la gramática no modifica la secuencia de adquisición de los fenómenos lingüísticos, solo la favorece (Ellis 2001). Por eso, debe tener en cuenta esa secuencia y centrarse en los errores cometidos por los propios alumnos, especialmente cuando produzcan distorsiones en la comunicación (Hulstijn 1995).

Surgieron pues varias propuestas metodológicas que pretendían contemplar, por un lado, parte de las hipótesis krashenianas y, por

otro, aprovechar las conclusiones de algunos estudios que apuntaban hacia una cierta eficacia de la enseñanza gramatical (por ejemplo, Norris y Ortega 2000). Las más influyentes en el campo de la enseñanza de L2 son el *procesamiento del input* (VanPatten 1996, Alonso 2004), el *descubrimiento de reglas* o aumento de la conciencia metalingüística (Fotos y Ellis 1991, Gómez del Estal y Zanón 1994) y la *negociación del sentido y/o de la forma* (Long 1997, Castañeda y Ortega 2001). A continuación presentaremos con cierto detalle sus características, ventajas e inconvenientes y la repercusión que tienen en las publicaciones de enseñanza de ELE.

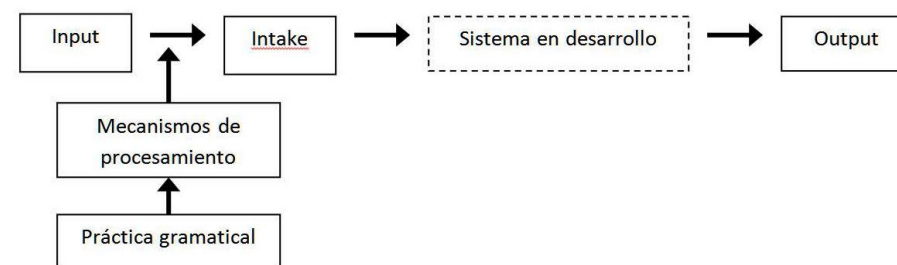
4. EL PROCESAMIENTO DEL *INPUT* Y LA INSTRUCCIÓN MEDIANTE *INPUT* ESTRUCTURADO

Lee y VanPatten (1995) (vid. Alonso 2004 y Gómez del Estal 2010 para más detalles) señalan que la concepción tradicional de la enseñanza y práctica de la gramática se centra en la última fase del proceso de adquisición, es decir, en la producción lingüística, lo que restringe drásticamente la beneficiosa influencia de sus técnicas y procedimientos sobre la interlengua (o sistema lingüístico de la L2 en desarrollo) del aprendiz.



Consecuentemente, su propuesta pasa por dirigir el trabajo gramatical hacia los primeros pasos del proceso, es decir, hacia los

mecanismos de procesamiento, para poder influir de este modo sobre la interlengua de los estudiantes:



Lee y VanPatten (1995) definen, pues, la instrucción del procesamiento como aquella que dirige la atención de los aprendices a los datos gramaticales mediante actividades de *input* estructurado, cuyas características principales son dos: 1) requieren que el aprendiz atienda al ítem gramatical en las frases del *input* mientras se centra en el significado; y 2) no se le pide que produzca el ítem gramatical, sino solo que lo procese. Estas características convierten a las actividades de *input* estructurado en *input* comprensible y significativo, lo que a su juicio es ideal para la adquisición.

Aunque bastante reciente, la técnica de procesamiento del *input* tiene una más que destacada presencia en las investigaciones y manuales de ELE gracias a los rigurosos y amplios trabajos de varios investigadores y profesores que se han centrado en ella. El que para muchos puede ser considerado como el mejor manual de gramática de ELE hasta la fecha (Alonso et al. 2005), cumple bastante fielmente con los principios metodológicos del modelo de procesamiento del *input*. En la Figura 3 se puede observar una actividad extraída de este manual. Otros manuales que emplean con

cierta frecuencia técnicas de procesamiento en sus actividades gramaticales son Conejo et al. (2012), Corpas et al. (2005), Peris y Sans (2004), y, en menor grado, Cerrolaza et al. (1999) y Moreno et al. (2007) En total, seis de los catorce manuales analizados.

1 Decide qué forma verbal se corresponde con cada interpretación, como en el ejemplo.

Cuando **cruzaba** la calle, escuché una voz que me llamaba...



Cuando **crucé** la calle, escuché una voz que me llamaba.



Forma verbal:

Interpretación:

➔ Ayer iba a la farmacia, y cuando **cruzaba/crucé** la calle, escuché una voz que me llamaba...

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| a. (. crucé) | Ya estaba al otro lado de la calle. |
| b. (. cruzaba) | No había terminado de cruzar. |
| a. (.....) | El maletín estaba en su casa. |
| b. (.....) | El maletín estaba en la calle. |
| a. (.....) | Llegaron al hospital. |
| b. (.....) | No llegaron al hospital. |
| a. (.....) | No le dijo nada. |
| b. (.....) | No sabemos si le dijo algo o no. |
| a. (.....) | Finalmente le gustó la película. |
| b. (.....) | No sabemos si finalmente le gustó. |
| a. (.....) | La policía vio dónde lo escondieron. |
| b. (.....) | La policía no vio el dinero. |

1. Cuando **volvíamos/volvimos** a casa nos encontramos un maletín lleno de joyas...
2. Cuando la **llevábamos/llevamos** al hospital, dijo que ya se sentía bien y volvimos a casa...
3. La pobre María estaba muy triste y yo muy nervioso. No **sabía/supe** qué decirle...
4. El otro día fui a ver "Continuator III". La película me **parecía/pareció** muy interesante...
5. Cuando los atracadores **escondían/escondieron** el dinero, apareció la policía...

Las principales ventajas del *input* estructurado frente a una enseñanza tradicional, centrada en el *output*, son las siguientes (VanPatten 1996 y 2004):

- 1) Favorecen el establecimiento de relaciones operativas entre formas lingüísticas y sentidos contextuales.
- 2) Mejoran la comprensión e interpretación de enunciados.

3) Afectan hondamente a la interlengua del estudiante.

4) Mejoran, consecuentemente, la producción de enunciados.

Algunos de sus principales inconvenientes pasan por centrarse en demasía sobre el procesamiento del *input* y no sobre la producción de *output*, aunque es de justicia señalar que no es ese su objetivo. Otros autores hablan de la escasa relevancia que el modelo concede a la formulación de reglas, es decir, a la fase de reestructuración de la interlengua, que es uno de los principales objetivos del siguiente tipo de actividades.

5. EL DESCUBRIMIENTO DE REGLAS O AUMENTO DE LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA

Partiendo de la dicotomía entre conocimiento explícito de la L2 (formado por reglas que pueden ser descritas y clasificadas conscientemente por el aprendiz) y conocimiento implícito (compuesto por reglas no accesibles conscientemente pero sí observables en la producción espontánea del aprendiz y en sus juicios sobre la gramaticalidad de los enunciados), no parecía adecuado dirigir el trabajo gramatical exclusivamente hacia la construcción de conocimiento explícito (por las razones aducidas en el apartado 2) ni tampoco exclusivamente hacia el aumento de conocimiento implícito (por los argumentos expuestos en el apartado 3). Consecuentemente, se propuso una enseñanza de la gramática dirigida hacia dos frentes distintos:

- a) Hacia un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática. Es decir, que permita el análisis de intake, la monitorización, la reestructuración y,

finalmente, la automatización del sistema gramatical (DeKeyser 2001).

b) Hacia un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación. Es decir, hacia el uso y la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua.

Con estas pretensiones en mente, es decir, con la intención de favorecer el descubrimiento de regularidades lingüísticas por parte de los aprendices mediante la observación de las formas en contextos significativos, algunos autores (Fotos y Ellis 1991; Loschky y Bley-Vroman 1993; Gómez del Estal y Zanón 1999; Gómez del Estal 2004b) plantearon un conjunto de criterios para la elaboración de las llamadas *tareas gramaticales*. La idea central de su propuesta es el concepto de concienciación gramatical o *grammar consciousness-raising* (Sharwood-Smith 1981). Las características de la enseñanza de la gramática orientada hacia la concienciación gramatical son las siguientes:

1) El objetivo de las actividades de concienciación gramatical es hacer reflexionar a los alumnos sobre determinados fenómenos gramaticales.

2) Estas se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de esos fenómenos.

3) Las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los mismos.

4) La utilización precisa de la estructura en comprensión y producción debe ser esencial para la resolución de la actividad.

5) La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.

6) La tarea debe incorporar una fase de *feedback* al alumno sobre su utilización de la estructura a lo largo de la actividad.

Aunque la introducción de este tipo de actividades gramaticales es bastante reciente en el ámbito español (Gómez del Estal 1994 y Gómez del Estal y Zanón 1996 fueron los primeros en desarrollarlas, aunque otros como Martínez 1999, Coronado 1998 y Miki 2002 han apostado también por la inducción guiada y la contextualización), algo más de la mayoría de los manuales analizados las utilizan en los apartados destinados a la gramática: en total, nueve de los catorce. Miñano (2003 y 2004), Corpas et al. (2005) y Equipo Prisma (2006) emplean con alta frecuencia tareas gramaticales, en especial el primero. Por su parte, Cerrolaza (2005), Cerrolaza y Sacristán (2005), Fernández et al. (2011) y Conejo et al. (2012) las usan asimismo con cierta frecuencia y, en menor medida, Cerrolaza et al. (1999) y Peris y Sans (2004). En la Figura 4 se muestra un ejemplo de tarea gramatical extraído de Corpas et al. (2005).

3. ESLÓGANES

A. Aquí tienes algunos eslóganes publicitarios. ¿Qué crees que anuncia cada uno? No siempre hay una única respuesta.

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1. Rompa con la monotonía, vuele con nosotros. | a. Una región |
| 2. No rompas la tradición; en Navidad siempre lo mejor. | b. Una campaña ecológica |
| 3. Haz números y deja el coche en casa. | c. Una marca de coches |
| 4. Sal de la rutina, ven a Castilla y León. | d. Transportes públicos |
| 5. Pon más sabor a tu vida. | e. Un detergente |
| 6. No deje su ropa en otras manos. | f. Una marca de turrón |
| 7. Pida algo intenso: solo o con leche. | g. Un helado de dos sabores |
| 8. No vivas peligrosamente. Vive . | h. Una marca de pijamas |
| 9. Vive una doble vida. | i. Una compañía aérea |
| 10. Acuéstate con "Doncotón". | j. Una salsa de tomate |
| 11. Piense en el planeta. | k. Una marca de café |

B. Fíjate en los verbos que están en negrita. Están en Imperativo. ¿Sabes cómo se forma este tiempo? Completa los cuadros.

IMPERATIVO AFIRMATIVO

	dejar	romper	vivir
(tú)	.....	rompe	.....
(usted)	deje	.....	viva

IMPERATIVO NEGATIVO

	dejar	romper	vivir
(tú)	no dejes	.....	.....
(usted)	.....	no rompa	no viva

C. Fíjate ahora en estos imperativos irregulares. ¿Son irregulares también en algún otro tiempo verbal?

O - UE	dormir	(tú)	duerme	no duermas
		(usted)	duerma	no duerma
E - IE	pensar	(tú)	piensa	no pienses
		(usted)	piense	no piense
E - I	pedir	(tú)	pide	no pidas
		(usted)	pida	no pida

D. Aquí tienes los imperativos negativos de **tú** y **usted** de algunos verbos. Busca en los eslóganes la forma afirmativa de **tú** y luego completa la columna afirmativa de **usted**.

IMPERATIVO NEGATIVO		IMPERATIVO AFIRMATIVO	
tú	usted	tú	usted
no hagas	no haga	.....	.....
no salgas	no salga	.....	.....
no pongas	no ponga	.....	.....
no vengas	no venga	.....	.....

Las principales ventajas del trabajo con tareas gramaticales consisten en desarrollar la autonomía de aprendizaje gramatical de los alumnos mediante la observación de ejemplos contextualizados y el descubrimiento guiado de reglas, aumentando así la conciencia metalingüística de los aprendices al ofrecerles herramientas de análisis e inferencia. Gómez del Estal (2014), Zanón et al. (1994) y Lessovaya (2009) son investigaciones de aula de ELE que comparan los efectos sobre el aprendizaje de las tareas gramaticales y de las actividades deductivas clásicas y muestran resultados algo más positivos para las primeras. En el ámbito anglosajón, han encontrado resultados similares (Nassaji, 1999; Wong, 2005). También han mostrado su eficacia tanto para fomentar la negociación de sentido como para incrementar la conciencia sobre los fenómenos observados (Nassaji y Fotos 2007; Robinson 2001), aunque dependiendo de la naturaleza del fenómeno en cuestión. De este modo, los fenómenos lingüísticos que constan de pocas reglas son más susceptibles de recibir tratamiento mediante tareas gramaticales que los que constan de un número mayor de reglas (Samuda y Bygate, 2008; Ellis, 2003; DeKeyser, 1998; Robinson 1996). También hay cierta evidencia (Ellis, 2003; Loschky y Bley Vroman, 1993; Robinson 1996) de que las tareas gramaticales que contienen muestras comunicativas del fenómeno observado son útiles para aumentar la conciencia del aprendiz sobre estructuras gramaticales que resultan demasiado complejas.

Con las tareas gramaticales, una vez que los aprendices han tomado conciencia de un fenómeno gramatical, frecuentemente tienden a seguir reconociéndolo (*noticing*) en el *input* posterior (Alcón, 2006). Este reconocimiento, como hemos discutido antes, parece iniciar la reestructuración del sistema implícito de conocimiento lingüístico. Cuando un fenómeno es reconocido con frecuencia, los aprendices comparan inconscientemente el nuevo *intake* con su sistema

existente de L2, construyen nuevas hipótesis y las prueban mediante la observación de nuevo *input* o mediante la retroalimentación de su propia producción (Nassaji y Fotos, 2011). Además, las tareas gramaticales requieren que los aprendientes perciban y procesen el fenómeno observado y que lo usen en comunicación significativa, lo que es fundamental para el *autoinput* y la retroalimentación. Las tareas gramaticales que presentan vacío de información y exigen una única solución acordada entre los alumnos (Fotos, 1994) tienden a producir mayores oportunidades de conversación sobre el fenómeno y, consecuentemente, una mayor frecuencia de su uso, lo que aumenta el reconocimiento.

Por otro lado, la reciente investigación de Gómez del Estal (2014) ha demostrado la eficacia de las tareas gramaticales a la hora de fomentar el aprendizaje autónomo de nuevos contenidos gramaticales directamente relacionados con los observados en ellas. En dicha investigación, los sujetos sometidos a tareas gramaticales sobre la oposición pretérito perfecto/pretérito indefinido de indicativo obtuvieron mejores resultados que los sometidos a otras dos opciones metodológicas (procesamiento del *input* y tratamiento deductivo) a la hora de resolver ejercicios sobre la oposición pretérito perfecto/pretérito indefinido de subjuntivo. De este modo, Gómez del Estal (2014) concluye que este tratamiento metodológico desarrolla el empleo de estrategias de aprendizaje gramatical, que facultan al aprendiente para descubrir por sí mismo las regularidades lingüísticas.

La investigación metodológica sobre tareas gramaticales ha proporcionado una variedad de formatos para integrar y combinar la instrucción gramatical y la enseñanza mediante tareas. De este modo, hay diferentes opciones de tareas gramaticales en función del grado alcanzado de explicitud sobre la regularidad lingüística,

desde las más implícitas a las más explícitas. Las implícitas pueden ser utilizadas con una variedad de estructuras gramaticales. Por ejemplo, para las preposiciones de lugar, una actividad en la que el alumno, sin enseñárselo a su compañero, realiza un dibujo de un paisaje que posteriormente le describirá para que el otro, a su turno, lo reproduzca dibujándolo también. A continuación, comparan los dibujos e inevitablemente emplean de modo implícito las preposiciones de lugar (Fotos, 1993). Otra tarea gramatical implícita es la que presentan Fotos, Homan y Poel (1994) sobre las formas comparativas de los adjetivos y los adverbios en inglés a partir de la comparación entre ciudades conocidas por los estudiantes.

En cuanto a las tareas gramaticales explícitas, incorporan la comunicación significativa como componente principal de su ejecución, pero el contenido de esa comunicación, el tema de la conversación que generan, es precisamente un fenómeno gramatical. Gómez del Estal y Zanón (1996) presentaron, por primera vez en el ámbito español, una unidad didáctica de tareas gramaticales explícitas centrada en el modo subjuntivo, en la que se observan y analizan muestras significativas de aparición de este modo verbal y se descubren regularidades explicativas. Con este tipo de tareas los aprendices tienen que resolver problemas de gramática atendiendo al significado mientras se comunican en español. En otras ocasiones se trata también de actividades de vacío de información para el descubrimiento de patrones morfológicos, como en Gómez del Estal (2002), que presenta dos fichas (A y B) con información distinta sobre la morfología de los pretéritos indefinidos irregulares para que los alumnos, mediante la interacción y puesta en común, induzcan los cuadros morfológicos.

Este tipo de tareas gramaticales no requieren necesariamente la producción inmediata del fenómeno gramatical descubierto, sino

que primariamente intentan llamar la atención del aprendiz hacia las características gramaticales haciéndole consciente de ellas (Ellis, 2002). Se trata de tareas diseñadas para que los estudiantes reflexionen acerca de un fenómeno gramatical concreto a fin de desarrollar un cierto grado de comprensión cognitiva del mismo. Pueden presentar un enfoque deductivo, con un primer momento de presentación de una regla, seguida de su aplicación a unos ejemplos concretos, para que la modifiquen o perfeccionen de acuerdo con los ejemplos (así en Gómez del Estal y Zanón, 1996) o también pueden presentar un enfoque inductivo (más frecuente en la bibliografía), mediante el cual los estudiantes descubren la regla por sí mismos mediante el análisis de los datos proporcionados (Ellis, 1993). Gracias a este proceso, las tareas gramaticales explícitas parecen aumentar la conciencia de los aprendices hacia aspectos gramaticales complejos, y así les animan a realizar ajustes en su propia producción y, últimamente, en su interlengua (Nassaji y Fotos, 2011).

Entre los principales inconvenientes de las tareas gramaticales se encuentran la mayor cantidad de tiempo que requieren para su realización en comparación con enfoques más deductivos y la inatención al currículum interno de los aprendices, inconvenientes que viene a minimizar la siguiente propuesta metodológica.

6. LA HIPÓTESIS INTERACCIONISTA O DE NEGOCIACIÓN DEL SENTIDO

Como versión más depurada de lo que viene conociéndose dentro del campo de ASL como atención a la forma, la hipótesis interaccionista pretende dirigir la atención de los aprendices hacia los elementos lingüísticos (palabras, estructuras gramaticales,

patrones pragmáticos, etc.) en el momento en que se presentan *casualmente* en lecciones centradas en la transmisión de significado por problemas en la comprensión o en la producción de los propios estudiantes (Long 1997). Para este autor el propósito es inducir lo que Schmidt (1993) llama *reconocimiento*, es decir, el registro de las formas en el *input* para almacenarlas en memoria. Gass y Mackey (2007) explican que la conjetura principal de esta hipótesis es que la interacción facilita la adquisición de una L2 al proporcionar a los aprendices oportunidades de recibir *input* adaptado y reacción o feedback, tanto explícita como implícitamente, lo que a su vez dirige su atención hacia aspectos problemáticos de su interlengua y les anima a producir *output* adaptado. Es necesario tener en cuenta que Ellis (2001 y 2006) y otros autores entienden que la atención a la forma puede ser *planeada*, esto es, obtenida gracias a una tarea comunicativa centrada en un determinado fenómeno lingüístico requerido para su realización, o *incidental*, esto es, sobrevenida en un contexto comunicativo no predeterminado, que surge de acuerdo con las necesidades lingüísticas del aprendiz. En el primer caso, la enseñanza de la gramática será *intensiva*, puesto que se centra en un único (o unos pocos) fenómeno(s) gramatical(es); en el segundo será *extensiva*, ya que puede versar sobre una gran cantidad de ellos. Tanto la instrucción basada en el *input* estructurado como las tareas gramaticales, revisadas más arriba, pueden ser catalogadas, bajo determinadas condiciones, como tipos de *atención planeada a la forma*. En este último apartado, sin embargo, nos centraremos en la versión más pura de la atención a la forma, es decir, en lo que Ellis denomina *atención incidental a la forma*: una enseñanza extensiva de la gramática a partir de los problemas lingüísticos casuales que sobrevengan durante la comunicación.

6.1. INPUT, INTERACCIÓN Y OUTPUT

La hipótesis interaccionista analiza con detalle lo que sucede en episodios concretos pertenecientes a tres fases imprescindibles del proceso de aprendizaje de una lengua: el *input*, la interacción y el *output*, cuya interrelación permite la circulación de los distintos fenómenos lingüísticos a través de ellas hasta alcanzar la adquisición. Respecto al *input*, por ejemplo, describe y analiza lo que viene llamándose *input modificado* o *adecuado*. En efecto, cuando se dirigen a un aprendiz de su lengua, los hablantes nativos o competentes realizan muy frecuentemente ajustes en sus producciones que aparentemente facilitan la comprensión y que tienen por objeto aliviar los esfuerzos comprensivos del aprendiz. En estos casos se da no solo la simplificación de los enunciados, sino también la elaboración mediante la provisión de abundante información semántica, como en (1):

(1) Elaboración

HNN: Me gustan mucho las bodas, los casados y sus vestidos.

HN: A mí solo me gustan los banquetes.

HNN: ¿Cómo?

HN: Los banquetes, la comida, con todos sus platos y la variedad de vinos. Es lo que más me gusta.

En este caso, ante un problema de comprensión por parte del Hablante No Nativo (HNN), el nativo elabora la información, adapta o modifica el *input* que le ofrece. Como es bien conocido, el *input* es crucial para la adquisición de una lengua, de ahí la relevancia de los episodios de elaboración del *input* como el relatado.

La interacción, por su parte, resulta asimismo esencial para la adquisición, ya que es en este contexto donde los aprendices

reciben información sobre la corrección o, más importante, sobre la incorrección de sus producciones. Así, dentro del modelo interaccionista se llama *evidencia negativa* a la información que los aprendices reciben en relación con la incorrección de sus enunciados, es decir, cuando se produce el éxito o el fracaso comunicativo. Esta evidencia negativa es una manera de alertar al aprendiz de la presencia de un error en su discurso. Asumiendo que este sea capaz de percibir el error, su tarea será la de determinar el problema y su solución. Para ello deberá formular una conjetura sobre la forma correcta (por ejemplo, *roto* frente a *rompido*). Al obtener *input* ulterior (leyendo o escuchando), el aprendiz podrá confirmar o refutar su conjetura, mejorando así su conocimiento lingüístico, es decir, su adquisición (Gass 1997).

Otro modo de hacerlo es probando su conjetura sobre la forma correcta en su propia producción, en su *output*, y obteniendo retroalimentación sobre ella. La Hipótesis del *Output* (Swain 2005 en una de sus últimas revisiones) establece que la producción de enunciados fuerza a los aprendices a desplazar su atención desde el plano semántico del lenguaje (el más utilizado en comprensión) hacia los planos sintáctico y morfológico, lo que tendría una repercusión positiva en el desarrollo de su competencia sintáctica y morfológica. De este modo, además de para probar la eficacia de sus conjeturas sobre el funcionamiento de la L2, la producción de *output* modificado o adaptado mejora el conocimiento morfosintáctico al provocar que el aprendiz reformule su producción para acercarla a la versión correcta, como en (2).

(2) *Output* adaptado o modificado

HNN: Me gusto Madonna.

HN: ¿Cómo?

HNN: Me gusta Madonna.

Efectivamente, en (2) se observa que el HNN ha mejorado la sintaxis de su enunciado tras el problema de incomprensión que ha surgido. Una tercera e importantísima función del *output*, de la producción de enunciados, es la de facilitar la automatización o subsunción en el subconsciente de lo aprendido conscientemente. Gracias a un *output* frecuente y repetido se consigue alcanzar una producción lingüística fluida y automática (DeKeyser 2001).

6.2. REACCIÓN O *FEEDBACK*

La investigación en adquisición de lenguas viene reconociendo dos tipos principales de reacción: explícita e implícita. La reacción explícita incluye las clásicas correcciones y su variada tipología (repetición, corrección propiamente dicha, pistas metalingüísticas, obtención, etc.), pero de lo que se encarga el modelo interaccionista es de la *reacción implícita*, que incluye estrategias de negociación como:

(3) Petición de confirmación. Pretenden averiguar si un enunciado ha sido correctamente oído o entendido.

HNN: ¿Se puede pagar con el cartón?

HN: ¿Cartón?

HNN: Sí, cartón del banco.

HN: ¿Dinero?

HNN: No, cartón de los cajeros.

HN: Ah, tarjeta.

HNN: Tarjeta. ¿Se puede pagar con tarjeta?

(4) Petición de aclaración. Pretenden que el interlocutor aclare un enunciado anterior.

HNN: Luisa gusta Juan

HN: ¿Cómo? ¿A Luisa le gusta Juan?

(5) Comprobación de la comprensión. Pretenden verificar si el interlocutor ha comprendido.

HN: Coge la segunda calle a la derecha y después la primera a la izquierda. Verás un quiosco. ...

HNN: Quiosco.

HN: Sí. ¿Comprendes?

Estos últimos tres tipos caen dentro de lo que suele llamarse *negociación del sentido* (Long 1996), esto es, un proceso en el que los aprendices y los hablantes competentes interpretan su propia comprensión o la de su interlocutor provocando ajustes de las formas lingüísticas, de la estructura conversacional, del contenido del mensaje o de los tres, hasta que se alcanza un nivel aceptable de entendimiento. Algunos autores añaden también a la negociación del sentido las reformulaciones:

(6) Reformulaciones. Enunciados que repiten un enunciado incorrecto del aprendiz con los cambios necesarios para producir un enunciado correcto sin modificar el contenido del mensaje.

HNN: Luisa gusta Juan.

HN: A Luisa le gusta Juan.

HNN: Sí. A Luisa le gusta Juan.

Una enorme ventaja de la negociación del sentido es que el *input* se construye *a la medida* de las capacidades lingüísticas y necesidades

comunicativas del aprendiz, en estrecha relación con sus secuencias evolutivas de adquisición. Además, facilita el establecimiento de relaciones eficaces entre la forma y el sentido a través de procesos de repetición, segmentación y glosa. La negociación del sentido, por último, dirige la atención de los aprendices hacia problemas específicos de su interlengua justo en la fase inicial de su desarrollo, lo que resulta muy rentable (Gass 1997).

Un último tipo de interacción estudiado por este modelo son los *episodios metalingüísticos (language-related episodes)*, que son aquellos casos en los que los aprendices preguntan por el significado de un ítem lingüístico ("¿Qué significa *cas*?"), por la corrección de su pronunciación o de su morfosintaxis ("¿Se dice así?" "¿Está bien dicho?") o corrigen implícita o explícitamente su discurso o el de su compañero ("No se dice *el mano*. Se dice *la mano*"). En los episodios metalingüísticos el aprendiz reconoce un fallo en su conocimiento de la L2 (o en el de su interlocutor) y busca una solución. Varios estudios (por ejemplo, Basturkmen et al. 2002) han probado que este tipo de episodios no solo presentan el aprendizaje de la L2 en marcha, sino que se relacionan positivamente con el desarrollo de la L2, lo que es directamente aprovechable para la intervención pedagógica.

Esta intervención, por las características propias del modelo, no puede ser más que personalizada y dependiente de las ocurrencias que vayan sobreviniendo durante la realización de actividades comunicativas o en comunicación abierta. Esto impide que un manual, donde la progresión y el tratamiento de los fenómenos lingüísticos están predeterminados, pueda ofrecer herramientas directas de aplicación del modelo interaccionista. Sin embargo, aquellos manuales con abundante presencia de actividades comunicativas, en las que el vacío de información y la negociación

entre los participantes son imprescindibles para su cumplimiento, son el contexto idóneo para que puedan producirse algunos (o todos los) episodios de interacción aquí descritos, en especial aquellas tareas de comunicación centradas en la utilización de un determinado ítem lingüístico. Pero conviene destacar que la eficacia del modelo depende de que sean los propios aprendices los que perciban los fallos en su conocimiento lingüístico, abriendo así la posibilidad de solucionarlos.

Como se ha mencionado, las ventajas del modelo interaccionista son múltiples y radican en el tratamiento personalizado de los problemas y en la continuidad de la comunicación. Los distintos episodios de interacción analizados aquí muestran la capacidad del modelo a la hora de influir positivamente sobre el desarrollo de la interlengua de los aprendices en el momento apropiado y sobre el fenómeno apropiado. Algunos de sus inconvenientes, sin embargo, tienen que ver precisamente con el detallismo de la propuesta, con su excesiva concreción, que impide una intervención más abstracta y general sobre los fenómenos problemáticos.

7. CONCLUSIONES

En este artículo se han analizado las relaciones entre la teoría y la práctica de la enseñanza de la gramática en el aula de ELE en la última década. Hemos constatado la mayoritaria presencia del modelo conductista-estructural en los manuales revisados, pero también la creciente (y, en ciertos casos, preponderante) presencia de otras dos propuestas metodológicas, como son la instrucción mediante *input* estructurado y las tareas gramaticales, cuyas características se han expuesto con cierto detalle. El peso en el

campo de ELE del tercer modelo estudiado, el interaccionista, es difícilmente mensurable por la especificidad de la propuesta.

En cualquier caso, la metodología que estas tres últimas propuestas ponen en juego resulta de enorme relevancia frente al modelo conductista-estructural por la relativa superación que suponen de la oposición entre teoría y práctica. En efecto, tanto la instrucción mediante *input* estructurado como las tareas gramaticales pretenden terminar con la contradicción entre teoría y práctica al diseñar actividades que presentan la teoría en la interpretación práctica (la primera) y al descubrir la teoría en la práctica y la práctica en la teoría (las segundas). En la tercera propuesta, sin duda la más sugerente, la contradicción se pretende superar en acto, es decir, en la conversión de la teoría en práctica y de la práctica en teoría. Es de confiar que el interés y la curiosidad de las investigaciones sobre la enseñanza de la gramática de ELE y las publicaciones venideras en los próximos años tengan en cuenta la utilidad de descubrir la falsedad de la distinción entre teoría y práctica en cuestiones de lenguaje, es decir, entre aprender y hablar, entre aprender a hablar y hablar aprendiendo. El deseo tan común de que se vea haciendo y de que se haga viendo está a la vista y a la mano de cualquiera.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1. MANUALES GENERALES DE ELE

Castro, F., Marín, F. y Morales, R. (2004), *Nuevo Ven 2. Libro del alumno* y *Nuevo Ven 2. Libro de ejercicios*, Madrid, Edelsa.

Castro, F. Díaz, P., Rodero, I. y Sardinero, C. (2005), *Español en marcha 1. Libro del alumno* y *Español en marcha 1. Cuaderno de ejercicios*, Madrid, SGEL.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó y Llovet, B. (1999), *Planet@ 2. Libro del alumno* y *Planet@ 2. Libro de referencia gramatical: fichas y ejercicios*, Madrid, Edelsa.

Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2005), *Aula Internacional 2*, Barcelona, Difusión.

Equipo Prisma (2003), *Prisma. Continúa (A2)*, Madrid, Edinumen.

Fernández, C., Lahuerta, J., Lerner, I. Sanmartín, J. y Moreno, C. (2011), *Agencia ELE 3. Libro del alumno* y (2012), *Agencia ELE 3. Libro de ejercicios*, Madrid, SGEL.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004), *Gente. Nueva Edición. Libro del alumno 2* y *Libro de trabajo gramatical 2*, Barcelona, Difusión.

8.2. MONOGRAFÍAS DE GRAMÁTICA DE ELE

Alonso Raya, R. et al. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.

Aragonés Fernández, L. y Palencia del Burgo, R. (2005), *Gramática de uso del español*, Boadilla del Monte, Ediciones SM.

Castro Viúdez, F. y Díaz Ballesteros, P. (2004, 2005, 2006 y 2007), *Aprende gramática y vocabulario 1, Aprende gramática y*

vocabulario 2, Aprende gramática y vocabulario 3 y Aprende gramática y vocabulario 4, Madrid, SGEL.

Cerrolaza Gili, Ó. (2005), *Diccionario práctico de gramática. 800 fichas de uso correcto del español*, y Cerrolaza Gili, Ó. y Sacristán Díaz, E. (2005), *Libro de ejercicios. Diccionario práctico de gramática. Uso correcto del español*. Madrid, Edelsa.

Conejo, E., Seijas, P., Tonnelier, B. y Troitiño, S. (2012), *Cuadernos de gramática española A1-B1*, Barcelona, Difusión.

Miñano López, J. (2003 y 2004), *Y, ahora, la gramática 1. Nivel principiante* y *Y, ahora, la gramática 2. Nivel principiante*, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.

Moreno, C., Hernández, C. y Miki Kondo, C. (2007), *Gramática. Nivel elemental (A1-A2), Gramática. Nivel medio (B1) y Gramática. Nivel avanzado (B2)*, Madrid, Grupo Anaya, colección Anaya ELE.

8.3. REFERENCIAS

Alonso, R. (2004), "Procesamiento del *input* y actividades gramaticales", *redELE*, núm. 0. Publicación electrónica. Disponible en:

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b
Consulta de diciembre de 2014

Baralo, M. (1998), *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros, Col. Cuadernos de Didáctica del Español / LE.

Basturkmen, H., Loewen, S. y Ellis, R. (2002), "Metalanguage in focus on form in the communicative classroom", *Language Awareness*, 11:1-13.

Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001), "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición "imperfecto / indefinido" en el aula de español/ LE", en Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (eds.) *Estudios de Lingüística. Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante: 213-248.

Corder, S.P. (1967), "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

Coronado, M. L. (1998), "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales", en *La enseñanza de la gramática de español / lengua extranjera: diferentes aproximaciones*, Carabela, 43, SGEL, Madrid: 81-94.

Curtiss, S. (1988), "Abnormal language acquisition and the modularity of language", en F. Newmeyer (Ed.), *Linguistics: The Cambridge survey. Linguistic theory: Extensions and implications*, vol. 2, Cambridge, Cambridge University Press: 96-116.

de Villiers, J., Roeper, T. y Vainikka, A. (1990), "The acquisition of long-distance rules", en L. Frazier y J. de Villiers (Eds.). *Language Processing and Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer.

DeKeyser, R. (2001), "Automacity and automatization", en P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, New York, CUP: 125-151.

Doughty, C. (2000), "La negociación del entorno lingüístico de la L2", en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel Lingüística: 163-194.

Doughty, C. J., y Long, M. H. (eds.) (2003), *Handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell.

Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York, Cambridge University Press.

Ellis, R. (1989), "Are classroom and naturalistic language acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules", *Studies in Second Language Acquisition* 11, 3: 305-328.

Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Ellis, R. (2001), "Introduction: Investigating Form-Focused Instruction", en R. Ellis (Ed.), (2001), *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*, *Language Learning*, 51, Supplement 1: 1-46.

Ellis, R. (2006), "Current issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective", en *Tesol Quarterly*, 40, 1: 83-107.

Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, S. A.

Fotos, S. (1993). "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction", *Applied Linguistics*, 14, 4.

Fotos, S. y Ellis, R. (1991). "Communicating about grammar: a task based approach", *TESOL QUARTERLY*, 25, 4, 605-628.

Fries, C.C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Michigan, The University of Michigan Press.

Hinkel E. y Fotos, S. (2002), "From Theory to Practice: A Teacher's View", en E. HINKEL y S. FOTOS (Eds.) (2002), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey: 1-12.

Hulstijn, J. H. (1995), "Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching», en Schmidt, R. (ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii: 359-386. Reseña y traducción al español en Gómez del Estal (2010).

García Santa-Cecilia, Á., (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

Gass, S. (1997), *Input, interaction, and the second language learner*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S. y Mackey, A. (2007), "Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition", en VanPatten, B. y Williams, J. (eds.) (2007), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates: 175-199.

Gass, S. y Selinker, L. (2001), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates.

Gómez del Estal, M. (1994). "Una propuesta de didáctica de la gramática", *Boletín de ASELE*, 10.

Gómez del Estal Villarino, M. (2004a), "Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos", *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL. Madrid: 767-788.

Gómez del Estal Villarino, M. (2004b), "La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas", *Forma 8. Gramática: enseñanza y análisis*. SGEL. Madrid. Pp: 83-108

Gómez del Estal Villarino, M. (ed.) (2010), *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE*, Antologías de textos de didáctica del español, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm

Consulta de diciembre de 2014

Gómez del Estal Villarino, M. (ed.) (2011), *La descripción comunicativa de la lengua en el aula de ELE*, Antologías de textos de didáctica del español, CVC, Instituto Cervantes, disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/default.htm

Consulta de diciembre de 2014

Gómez del Estal, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de ELE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. UNED

Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1994), "La enseñanza de la gramática mediante tareas", *Actas de V Congreso Internacional de ASELE*, Santander: 89-100.

Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1996), *G de Gramática*, Barcelona, Difusión.

Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999), "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español", en J. Zanón (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen. Madrid, pp: 73-100.

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

Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

Krashen, S. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, London, Longman.

Lado, R. (1957), *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*, Michigan, The University of Michigan Press

Larsen-Freeman, D. (1975), "The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students", *TESOL Quarterly*, 9: 409-419.

Lee, J. F. y VanPatten, B. (1995), "Grammar Instruction as Structured Input", en J. F. Lee y B. Van Patten (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*, McGraw Hill, Nueva York: 89-114.

Lessovaya, N. (2009), "Investigación sobre los efectos de las enseñanzas inductiva y deductiva en ELE para la adquisición de los verbos del español que expresan cambios en la realidad", *Memoria inédita de Fin del Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes – UIMP.

Liceras, J. M. (1996), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

Lightbown, P.M. (1983), "Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition", en H.G. Seliger y M.H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House: 217-243.

Long, M. (1990), "The least a second language acquisition theory needs to explain", *TESOL Quarterly*, 24: 649-666.

Long, M. (1993), "Second language acquisition as a function of age: Research findings and methodological issues", en K. Hyltenstam and

A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language*, Cambridge, Cambridge University Press: 196-221.

Long, M. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en Ritchie y Bhatia (eds.) (1996), vol. 2: 413-468.

Long, M. (1997), "Focus on form in task-based language teaching", *Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*, disponible en:

<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/ref.htm>

Consulta de diciembre de 2014. Reseña y traducción en español en Gómez del Estal (2010).

Loschky, L. y Bley-Vroman, R. (1993). "Grammar and Task-Based Methodology", en Crookes y Gass (Eds.), *Tasks and Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

Mackey, A. (1995), *Stepping up the pace: Input, interaction and interlanguage development: An empirical study of questions in ESL*, Tesis doctoral inédita, Department of Linguistics, University of Sydney.

Martínez Gila, P. (1999), "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español / LE", *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 4, Fundación Actilibre: 165-180.

Matte Bon, F. (1999), "¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?", *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, ASELE: 57-79.

Melero, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Miki Kondo, C. (2002), "Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica", en Lourdes Miquel y Neus Sans (Coord.) (2002), *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, Fundación Actilibre, Madrid: 147-158.

Muñoz, C. (ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Norris, J. y Ortega, L. (2000), "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50: 417-528.

Pica, T. (1983), "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure", *Language learning*, 33: 465-497.

Pavesi, M. (1986), "Markedness, discursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context", *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-55.

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

Pienemann, M. (1985), "Learnability and syllabus construction", en K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.) (1985), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters: 23-112.

Pienemann, M. (1989), "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis", *Applied Linguistics*, 10: 52-79.

Ritchie, W. y Bhatia, T. K. (1996), *Handbook of language acquisition*, vol. 1 y 2, San Diego, CA: Academic Press.

Roeper, T. y de Villiers, J. G. (1992), "Ordered decisions in the acquisition of wh-questions", en H. Goodluck, J. Weissenborn y T. Roeper (eds.), *Theoretical issues in language acquisition: Continuity and change in development*, Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates: 191-236.

Rutherford, W. (1988), *Second language grammar: Teaching and learning*, Londres, Longman.

Schmidt, R.W. (1993), "Awareness and second language acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 206-226.

Sharwood-Smith, M. (1981). "Consciousness-raising and the second language learner", *Applied Linguistics*, 2, 159-168.

Spada, N. y Lightbown, P.M. (1993), "Instruction and the development of questions in L2 classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2: 205-224.

Swain, M. (1991), "French immersion and its offshoots: Getting two for one", en B. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom*, Lexington, MA, Heath: 91-103.

Swain, M. (2005), "The *output* hypothesis: Theory and research", en E. Hinkel (ed.), *Handbook on research in second language learning and teaching*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 471-483.

VanPatten, B. (1996), *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Norwood, NJ, Ablex.

VanPatten, B. (ed.) (2004), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

VanPatten, B. y Williams, J. (eds.) (2007a), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

VanPatten, B. y Williams, J. (2007b), "Early theories in Second Language Acquisition", en VanPatten y Williams (2007).

VanPatten, B., Williams, J. y Rott, S. (2004), *Form-meaning connections in second language acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

White, L. (1991), "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom", *Second Language Research*, 7, 2, p. 133-161.

White, L. and Juffs, A. (1998), "Constraints on *wh*-movement in two different contexts of non-native language acquisition: Competence and processing", en S. Flynn, G. Martohardjono y W. O'Neill (eds.), *The generative study of second language acquisition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum: 111–129.

Widdowson, H.G. (1972), "The teaching of language as communication", *English Language Teaching*, 27, 1, 15-19.

Zanón, J. (1988). "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual". *Cable 2 y 3*, págs. 47-52 y 22-32.

Zanón, J., Gómez del Estal, M., Alba, J.M., Sánchez, A., García, P. y Pastor, A. (1994), "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales", *Actas de V Congreso Internacional de ASELE*, Santander: 77-87.

FECHA DE ENVÍO: 14 DE DICIEMBRE DE 2014