

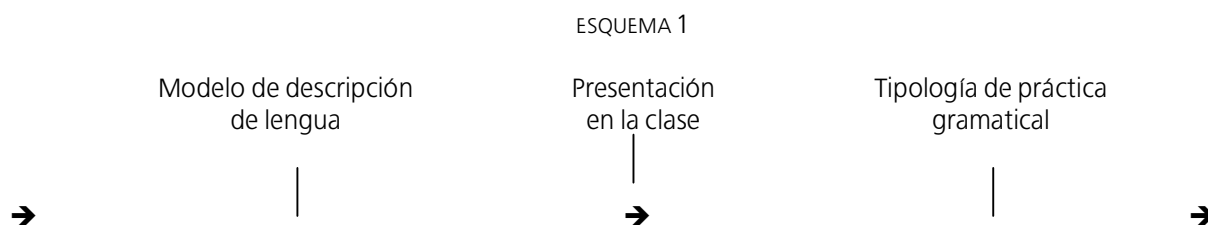
ACTIVIDADES PARA LA REFLEXIÓN GRAMATICAL EN EL AULA DE ESPAÑOL/LE

PABLO MARTÍNEZ GILA

Después de darle muchas vueltas a la redacción definitiva de este texto, escrito hace ya dos años, he tomado la decisión, y espero que acertada, de dejarlo tal y como lo concebí en su día para presentarlo al público de Expolingua. El tono, soy consciente de ello, no es el que espera el lector de un artículo sobre gramática, pero creo que de esta manera tanto el contenido como el objetivo principal: proponer un marco para la creación de actividades de presentación y reflexión sobre la gramática en el aula, quedan expuestos con mayor claridad.

Antes de nada, me gustaría empezar con una consideración de carácter general en la que, creo, todos, en una u otra medida, podemos estar de acuerdo, y es el hecho de que en los últimos años se ha trabajado y discutido mucho en el mundo de la enseñanza del español sobre qué tipo de gramática debemos enseñar a nuestros alumnos, por un lado, y sobre qué tipo de ejercicios, actividades, tareas, son los adecuados para trabajar los aspectos gramaticales que enseñamos, por otro. Dicho de otra forma: disponemos ya de una base bastante sólida para una descripción pragmático-discursiva del lenguaje, gracias a textos como la *Gramática Comunicativa* de Francisco Matte Bon, por ejemplo, y que poco a poco se va incluyendo en los manuales y libros de texto con los que trabajamos, de modo que en las descripciones que se presentan el contexto de comunicación es la base para explicar a nuestros alumnos cómo funciona el lenguaje realmente. Por otro lado, tenemos la suerte de contar, cada vez también en mayor medida, con una amplia gama de recursos para la ejercitación en clase de los aspectos que tratamos: desde ejercicios de interacción en parejas o grupos para la práctica de un punto gramatical concreto, hasta tareas mucho más completas en las que la práctica no se reduce a un solo aspecto lingüístico. Eso sí, con el tiempo nos hemos dado cuenta de que las actividades que planteamos en clase, sean del tipo que sean, resultan más efectivas cuanto mayores son las posibilidades que se le dan al alumno para comunicar y tomar decisiones.

Pero hay un punto intermedio entre estos dos temas, la descripción lingüística y la práctica gramatical, que se ha tratado bastante menos hasta el momento, y es el cómo se puede presentar en clase la gramática. (Ver esquema 1).



Y aquí una segunda consideración de carácter general en la que también creo que estaremos todos de acuerdo: con las actividades que llevamos a cabo en el aula pretendemos desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la interacción, del intercambio de información y de opiniones; en otras palabras, pretendemos ayudarles a comunicar de forma efectiva. Pero, generalmente, en el momento de presentar un nuevo aspecto gramatical, el discurso creado en clase suele ser otra vez un discurso unidireccional, en el que el profesor o el libro poseen una determinada información que transmiten a unos atentos y silenciosos alumnos. Y esto es así seguramente porque cuando llega el momento de explicar gramática en clase, parece como si una serie de creencias tanto por parte del profesor como del alumno, se hicieran presentes y cada uno asume un papel perfectamente definido: el libro y/o el profesor saben y el alumno no.

Imaginemos durante unos minutos que esto es una clase de español, vosotros sois estudiantes y yo soy el profesor. Imaginemos también que hoy es un día cualquiera de clase y que, siguiendo con la programación del curso, hoy nos toca ver una nueva forma verbal que ninguno de vosotros conoce: el PRETÉRITO IMPOSIBLE DE INDICATIVO. Yo, como profesor, podría acercarme a la pizarra, explicar la morfología, poner ejemplos, pedirlos que conjugara algunos verbos y después explicarlos para qué los usamos en español, volver a poner ejemplos, esta vez con contextos de uso, y después proponer algunos ejercicios para practicar y resolver las dudas que hubiera. Sería, tal vez, lo más fácil.

Pero en lugar de eso, hoy he preferido traer a clase una pequeña actividad para trabajar sobre esta nueva. y hasta el momento desconocida, forma verbal. (Ver actividad 1).

I.

Una forma verbal nueva: EL PRETÉRITO IMPOSIBLE DE INDICATIVO

1. FÍJATE EN ESTA SERIE DE FRASES. DOS SON CORRECTAS Y DOS NO (LAS QUE LLEVAN UN * A LA IZQUIERDA). LÉELE DESPUÉS LAS TUYAS A TU COMPAÑERO Y PENSAD PARA QUÉ SIRVE ESTA NUEVA FORMA VERBAL.

(ALUMNO A)

1. El otro día Juan no vino a clase. Tal vez ESTUSE enfermo. no sé.
2. La otra noche vimos una luz extraña y pensamos que quizá SUSE un OVNI.

* A lo mejor VAYÚSEMOS a verte la semana que viene
* Igual mañana TENÚSEMOS el nuevo vídeo instalado.

(ALUMNO B)

1. Qué raro, el vídeo funciona bien. Igual ayer por la tarde lo INSTALUSEN.
2. Te dije que a lo mejor VAYUSA ayer a verte, pero no era seguro.

* *Todos los días* vemos una luz extraña por las noches y pensamos que quizá SUSE un OVNI.
* Juan ya *nunca* viene a clase. Tal vez ESTUSE enfermo.

2. ¿PODÉIS DECIR AHORA CUÁLES SON LAS PALABRAS QUE FALTAN?:

"El Imposible de Indicativo se usa para _____ pero sólo en el _____."

Y ahora tus compañeros y tú intentad escribir cómo se forma el Imposible de Indicativo de todos los verbos:

Hay un irregular. ¿Cuál?

3a. ¿CORRECTO O INCORRECTO?

1. Lo mismo lleguen ayer Paco y Lola y no nos llamaron.
2. El próximo año tal vez trabajara en Irlanda, pero no es seguro.

3b. ¿CÓMO PODÉIS COMPLETAR ESTOS DIÁLOGOS?

- a) ¿Sabes? ayer el profesor llegó con un ojo morado a clase.
 No sé, quizás.
- b) Fui a la puerta del cine a las seis, como habíamos quedado, pero Mari no vino.
 Es muy raro. A lo mejor _____.

Se trata, lógicamente, de un simulacro, pero si reflexionamos un poco sobre el proceso que hemos seguido para hacer esta actividad y desentrañar los secretos del Pretérito Imposible de Indicativo, podremos darnos cuenta de varias cosas:

En primer lugar, y con respecto al papel del profesor (yo en este caso), me he limitado a ofrecer una serie de muestras de lengua, de ejemplos, en los que he destacado de alguna manera los elementos necesarios para permitirnos descubrir poco a poco el uso de esta nueva forma verbal: subrayados, negritas, mayúsculas. Es decir: os he dado una serie de pistas para ayudar en el descubrimiento.

Y, por otro lado, he creado un CONTEXTO DE INTERACCIÓN en el que parte de la información la tiene A y parte B, de manera que para poder formular la regla de uso (el punto 2 de la actividad) cada uno NECESITA de la contribución de su compañero: no es posible realizar toda la tarea si no se dispone de toda la información.

Y, en segundo lugar, fijaos bien en lo que ha ocurrido en el proceso que ha seguido el alumno (papel que ahora habéis desempeñado vosotros) porque es lo que realmente nos interesa en este momento. Si esto hubiera tenido lugar en una clase normal, el proceso se podría describir de la siguiente manera:

1. Se ha enfrentado a las muestras de lengua (tanto las suyas como las de su compañero) y las ha tenido que ANALIZAR.
2. Ha REFLEXIONADO sobre la función de esta nueva forma verbal que ha encontrado en los ejemplos.
3. Ha HABLADO sobre ello con su compañero/a, en primer lugar para intercambiar información, más tarde para formular la regla lingüística y, en último lugar, para decidir si son correctos o no otros ejemplos en función de la descripción formulada.
4. Y en último lugar, aunque no necesariamente, le pide al profesor confirmación sobre lo que ha hecho. Pero en este caso (y esto es lo que me interesa destacar) se recurre al profesor como un elemento de ayuda más, tan necesario como el compañero con el que trabaja o su propio análisis de los datos.

En el caso de que yo os lo hubiera explicado todo desde el principio en la pizarra, habríais podido, sin duda, completar después los dos ejercicios, 3a y 3b, que están al final de la actividad, pero vuestra aportación como alumnos durante la presentación se habría reducido a escuchar, mirar y tomar notas, es decir, copiar de la pizarra lo que yo escribía.

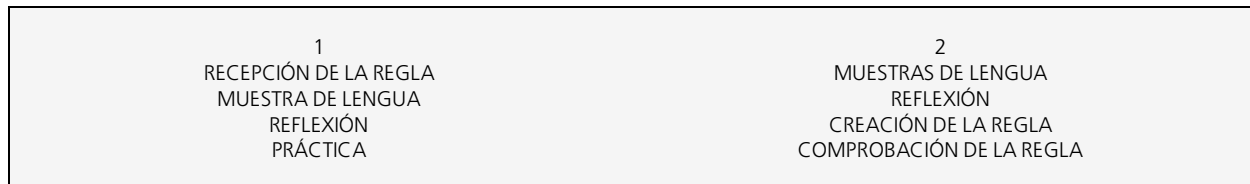
En el primer caso, sin embargo, un alumno cualquiera se ve involucrado en una tarea que requiere de su participación activa para ser resuelta, una participación que se resume en dos puntos:

- a) Analizar el lenguaje y reflexionar sobre su funcionamiento.
- b) Negociar con uno o varios compañeros para poder completar una actividad.

Y con respecto al primer punto, el análisis de datos y la reflexión sobre la lengua, me gustaría plantear una última y breve consideración teórica acerca del aprendizaje de la gramática: el objetivo último de la clase es que el alumno interiorice el sistema de reglas que conforman la lengua que está aprendiendo, y aquí hay que

resaltar un hecho en el que cada vez están más de acuerdo los investigadores de la instrucción formal y de la adquisición (y que justifica también las conclusiones que hemos visto a partir de la actividad del Pretérito Imposible) y es el hecho de que los aprendices no interiorizan reglas, sino ejemplos, muestras de lengua, datos crudos, a partir de los cuales analizan, reflexionan, y elaboran una explicación que a ellos les pueda ayudar. Dicho de una forma más clara (Ver esquema 2):

ESQUEMA 2



1. Cuando el aprendiz se enfrenta a un elemento lingüístico que le resulta nuevo, lo primero que hace es COMPARAR este elemento con la información de la que dispone sobre la lengua que está aprendiendo, con lo que ya sabe.

2. Si en la información que tiene no encuentra una explicación clara que le satisfaga, entonces intentará elaborar, de manera más o menos consciente, una primera explicación que le ayude a dar sentido al nuevo elemento. En otras palabras, intenta formularse una regla. Esto lo puede hacer a partir de la información que posee sobre el mismo idioma que está aprendiendo, a partir del conocimiento de otras lenguas o de la suya propia; pero, sea cual sea el origen de sus hipótesis, lo interesante es que si el nivel del aprendiz lo permite y, sobre todo, si el nuevo elemento está bien contextualizado, la hipótesis de regla elaborada tiene muchas posibilidades de ser correcta.

3. Para comprobarlo, lógicamente, va a necesitar más ayuda: analizar más ejemplos, contrastar sus conclusiones con otra persona, consultar el libro de texto, preguntar al profesor, etc. Pero la mejor manera de comprobarlo, claro está, es utilizar el nuevo elemento descubierto en otros contextos de forma productiva para confirmar que sus hipótesis iban por un camino adecuado. Fijaos en que lo que habéis hecho inmediatamente después de describir la morfología y la función de esta forma nueva ha sido comprobar con un ejercicio si vuestras deducciones eran correctas.

De hecho, la primera actividad a la que se expone al alumno después de la presentación de un aspecto gramatical nuevo le sirve, no para automatizarlo. eso vendrá más tarde, sino para comprobar que lo ha entendido bien.

Es decir: lo que se ha puesto de manifiesto en la investigación sobre la adquisición es que el proceso de descubrimiento de las regularidades formales del lenguaje es en muchas ocasiones un proceso de AUTODESCUBRIMIENTO: los alumnos no aprenden necesariamente lo que nosotros, profesores, con nuestra mejor intención, les damos, sino a partir de lo que les ofrecemos.

No interiorizan las reglas, sino que las construyen o reconstruyen a partir de los ejemplos y las oportunidades de uso que encuentran en su camino de aprendizaje.

Pues bien, si, como parece ser, nuestros alumnos van a reflexionar con nuestra ayuda o sin ella y van a intentar formular sus propias explicaciones acordes con su representación mental de la lengua, parece que lo más sensato es echarles una mano y guiarles para que sus reflexiones, sus hipótesis y sus intuiciones sobre el lenguaje sean lo más acertadas posible. Y hacerlo dándoles al mismo tiempo oportunidades para tomar decisiones, comunicar en la lengua que están aprendiendo, para hablar sobre algo, con la particularidad de que este algo, ahora, es la misma lengua que aprenden.

Cómo hacerlo y qué contenidos gramaticales es más productivo presentar de forma inductiva son dos preguntas que desgraciadamente todavía no tienen una respuesta clara, hay algunos ejemplos en unos pocos

manuales para la enseñanza del español, y las actividades que vamos a ver a continuación son un intento de ofrecer ideas, pistas una vez más, para el diseño de materiales prácticos a la hora de hablar de gramática en la clase.

Las tres primeras actividades que tenéis a continuación (II, III y IV) son tres ejemplos de cómo plantear lo que acabamos de ver y, al mismo tiempo, son tres respuestas diferentes a tres preguntas que, pensamos, deben ser el origen del diseño de este tipo de materiales:

1. ¿Cómo CONTEXTUALIZAR el nuevo aspecto gramatical de manera que LA ATENCIÓN de los alumnos se dirija a este nuevo aspecto?
2. ¿Cómo crear una ACTIVIDAD INTERACTIVA que ayude en el AUTODESCUBRIMIENTO de las reglas y obligue a TOMAR DECISIONES?
3. ¿Cómo facilitarles la COMPROBACIÓN DE SUS HIPÓTESIS creando más ejemplos y hacerlo de nuevo en un contexto que permita LA INTERACCIÓN Y LA COMUNICACIÓN en L2?

(ACTIVIDAD II)

Me gustaría insistir en un punto que me parece básico cuando nos planteamos presentar un aspecto gramatical: la descripción de lengua de la que partimos. Si esta descripción no responde a la realidad, de poco les va a servir a nuestros alumnos y poca importancia tiene entonces el modo que escojamos para la presentación. Por eso he preferido empezar con un tema que tiene una descripción muy acertada en un manual con el que trabajamos en el Instituto Cervantes de Atenas (*Intercambio 2*):

Y, ahora fijate en esto:


Cuando se habla del futuro para referirse a cosas que ya se tienen decididas, previstas o establecidas, se usa:

PRESENTE o **IR A** + INFINITIVO o PRESENTE DE **PENSAR** + INFINITIVO


Pero cuando interviene un elemento de duda, se usa el futuro:

No sé	si dónde cuándo	+ FUTURO
-------	-------------------------------	----------


Seguramente
Supongo que



- No sé si **terminaré** pronto o no.
- Todavía no sabemos cuándo **tendremos** vacaciones.
- Seguramente **volverán** la próxima semana.
- Supongo que **cenaré** en casa.

 Y ahora, habla con tu compañero e intéresate por alguna de estas cosas:

- ir a algún país andino
- dejar de estudiar español
- pasar las vacaciones en España
- tener un/otro hijo
- cambiarse de peinado
- leer alguna novela en español
- comprar un coche nuevo
- ir a esquiar
- ...

 • ¿Cuándo vais a ir a Ecuador?

○ Todavía no sé cuándo iremos.
Depende de mi mujer.

L. MIQUEL/N. SANS, *Intercambio 2*

qué formas verbales usamos para hablar del futuro en español, y un ejercicio con un vacío de información real que ofrece una auténtica oportunidad de comunicación a los estudiantes.

Pero en el momento de la presentación de los nuevos contenidos, el alumno se encuentra con una regla ya formulada, bien en el libro, bien por el profesor, y la función que se le deja es la de observador, no puede tomar ningún tipo de decisión porque nada en el ejercicio se lo pide. Los pasos que debe seguir son los que tenéis en el primer punto del esquema 2: recepción de la regla, presentación de las muestras de lengua o ejemplos, reflexión del alumno y práctica. Y algo más: las muestras de lengua que acompañan a la regla no están contextualizadas, son frases. Buenos ejemplos, pero frases aisladas al fin y al cabo.

Pues bien, partiendo de esta descripción gramatical elaboramos una actividad de reflexión en la que los alumnos trabajan a partir de un Test (ficticio): ¿Aprenderás español pronto?, con la forma de los tests poco científicos que aparecen en periódicos y revistas, en el que pretendíamos crear un contexto donde, de manera verosímil, aparecieran las diferentes formas para expresar futuro.

II ¿APRENDERÁS ESPAÑOL PRONTO?

1. Tienes muchas cosas que hacer en tu trabajo, pero también tienes que hacer unos ejercicios de español para clase:

- a) Hago los ejercicios lo primero, claro.
- b) No sé muy bien qué haré. depende.
- c) Seguro que esta vez no voy a hacer los ejercicios.

2. Está lloviendo, hace frío, va a empezar tu programa de televisión favorito y dentro de media hora tienes que estar en clase de español:

- a) Grabo el programa en vídeo, cojo un paraguas y voy a clase.
- b) Probablemente me quedaré en casa esta vez, porque también me duele la cabeza. Pero esta es la última vez que no voy a clase.
- c) ¿Clase de español? ¿Qué clase?

3. El/la profesor/a te da un ejercicio de verbos con más de cincuenta huecos: Ej. :
(HACER) _____:

- a) Lo voy a hacer lo mejor posible porque con estos ejercicios se aprende mucho.
- b) Lo haré, pero rápido porque sólo faltan diez minutos para terminar la clase.
- c) Es el mejor momento para contarle a mi amiga/o el último capítulo de "Beverly Hills".

4. Y por último: ¿tú cuándo crees que aprenderás español?

- a) Pronto. En dos o tres años pienso hablar casi como un español.
- b) No sé si algún día podré saberlo todo, pero me gustaría.
- c) Nunca. pero no me importa porque hablo inglés y francés.

RESULTADOS:

MÁXIMO DE RESPUESTAS A: *¡Enhorabuena! Vas muy bien, con esa actitud puedes aprender español y lo que quieras.*

MÁXIMO DE RESPUESTAS B: *Con paciencia y un poco de tiempo seguramente aprenderás bastante. ¡Buena suerte!*

MÁXIMO DE RESPUESTAS C: *Me parece que tienes que cambiar de actitud con los idiomas ¡Y ver menos la televisión!*

Después de realizar el test individualmente y de comentar los resultados de cada uno y sus posibilidades de llegar a aprender español (y la verdad es que nadie o casi nadie obtiene un máximo de respuestas A), dirigimos la atención de los alumnos hacia los elementos que les van a ayudar a averiguar cuándo empleamos en español cada una de las formas verbales que sirven para expresar futuro: para ello en el texto ya cuentan con algunas pistas que les van a guiar: una determinada disposición de los ejemplos y palabras en negrita; pistas, en definitiva, que van a dirigir el camino de análisis del fenómeno lingüístico para, posteriormente, formular la regla de uso.

Les proponemos trabajar en parejas, con el fin de que contrasten sus primeras conclusiones con un compañero y después, una vez que cada pareja ha completado su ficha, hacemos una puesta en común con toda la clase en la que se intenta llegar a una conclusión final. Pero el profesor, en este caso, actúa sólo como mediador entre las diferentes contribuciones, ayudando a una correcta formulación definitiva de la regla.

Y AHORA, TRABAJA CON TU COMPAÑERO:

1. De las palabras y expresiones en negrita pensad cuáles sirven para expresar que...

Estamos seguros:

No estamos completamente seguros:

¿Conocéis otras? _____

2. Fijaos otra vez en el texto. ¿Qué formas verbales se usan para hablar del futuro?

3. ¿Podéis encontrar alguna relación entre las expresiones de seguridad y la forma verbal que se usa?

Una vez que entre todos se ha extraído una conclusión sobre la expresión de futuro en español, les planteamos el siguiente problema: el director de la misma revista que publicó el test *¿Aprenderás español pronto? nos ha pedido que elaboremos otro test y nos ha dado a elegir entre varios temas: ¿Eres un buen ecologista? ¿Estás preparado para el siglo XXI? ¿Serás un buen padre? o ¿Sabes hacer feliz a tu pareja?* Como podréis observar los alumnos del grupo del que he extraído estos ejemplos escogieron la última propuesta. Cada dos o tres personas trabajaron en la elaboración de una o dos preguntas con sus correspondientes respuestas, y el resultado es el que tenéis delante, tal y como lo realizaron en clase. Aparte del mayor o menor sentido del humor o grado de imaginación de cada grupo es muy interesante observar cómo funcionan los mecanismos con los que acaban de enfrentarse: en algunos casos, como en 5, los autores siguen casi exactamente el modelo con el que han trabajado; en otros, como en 7, los alumnos marcan claramente la intención con una fórmula y en otros, como en 2, la intención queda resaltada con otros recursos: una fórmula de seguridad, poner un "pero" o una frase corta y rotunda.

(Ejemplo de cuestionario realizado por los alumnos:)

¿SABES HACER FELIZ A TU PAREJA?

1. ESTÁS EN UNA FIESTA SIN TU PAREJA Y UN/A CHICO/A MARAVILLOSO/A TE PIDE FUEGO. ¿QUÉ HACES?

a) Sin duda le digo que no fumo y que me iré a casa pronto.

b) No sé si se lo contaré todo a mi pareja la misma noche.

c) Empiezo a fumar en ese mismo momento y llamo a mi pareja para decirle que tengo un trabajo urgente.

2. TU PAREJA ORGANIZA UN VIAJE DE TRES DÍAS PARA DOS PERSONAS A TOMA, PERO TIENES OTROS COMPROMISOS. ¿QUÉ HACES?

a) Seguro que voy a hacer el viaje.

b) Lo haré, pero si mi jefe me da permiso.

c) No lo hago. Mis compromisos son más importantes.

3. (SÓLO PARA CHICOS) CUANDO HAY UN PARTIDO IMPORTANTÍSIMO EN LA TELE Y ELLA QUIERE VER *Λαμψη*, ¿TÚ QUÉ HACES?

a) Ella va a ver *Λαμψη*, mientras tú ves el partido durante los anuncios.

b) Seguramente irás a casa de un amigo a ver el partido.

c) Invitas a todos tus amigos a tu casa para ver el partido mientras ella trae cervezas y pizzas.

4. TÚ QUIERES SALIR PERO ESTÁS ENFADADO/A Y TRISTE PORQUE ÉL/ELLA ESTÁ CANSADO/A Y NO LE APETECE DAR UNA VUELTA.

a) No vas a decir nada.

b) Gritas, lloras, pataleas y pones mala cara.

c) Probablemente telefonarás a un/a ex novio/a para salir.

(... /...)

5. VUELVES A TU CASA Y TU PAREJA TE PREGUNTA SI PUEDE IR CON UNA AMIGA SUYA, SIN TI, A ESQUIAR.

- a) Claro que lo acepto.
- b) Probablemente lo pensaré.
- c) ¿Esquiar? ¿Qué tontería es esa?

6. TU MARIDO / MUJER VIENE A CASA Y TE DICE QUE LE HAN ECHADO DEL TRABAJO.

- a) Le digo que no se preocupe y que seguro que va a encontrar otro trabajo.
- b) Le comunico que quiero el divorcio.
- c) Probablemente le pediré dinero para ir de compras.

7. TU PAREJA TIENE PROBLEMAS CON SU JEFE. ESTÁ TRISTE. TÚ...

- a) Seguro que le consuelo. ¿Cómo? Adivínalo.
- b) Seguro que le digo: "Vamos a tomar una cerveza para que lo olvides".
- c) Probablemente hablaré sobre otras cosas.

8. TU PAREJA VUELVE A CASA Y ESTÁ MUY CANSADA. ¿QUÉ HACES?

- a) Seguramente le prepararás un baño caliente y después le ofrecerás un buen masaje.
- b) Sigues viendo la televisión y no les prestas atención.
- c) Le dices que tiene que descansar porque esta tarde vais a salir con unos amigos.

9. TU PAREJA RASGÓ TU SUJETADOR/CALZONCILLO FAVORITO.

- a) La besas y le dices que no es importante y lo olvidas.
- b) Seguro que vas a decirle que tiene que comprar uno nuevo ¡Ahora!
- c) Probablemente romperás con tu pareja.

10. ES SU CUMPLEAÑOS, ¿QUÉ LE REGALAS?

- a) Seguramente le regalaré un fin de semana conmigo en Pilió.
- b) Una tarta, por supuesto.
- c) La verdad es que no voy a pensarlo mucho.

RESULTADOS:

1. MAYORÍA DE RESPUESTAS A: *Sigue así y conservarás su amor para toda la vida. Gente como tú no hay mucha y eso tu pareja lo sabe.*

2. MAYORÍA DE RESPUESTAS B: *Tendrás altibajos en tu relación, claro, como todo el mundo, pero si tienes cuidado puedes llegar a hacer feliz a tu pareja durante una temporada. ¡Suerte!*

3. MAYORÍA DE RESPUESTAS C: *¿Has pensado alguna vez en cambiar de pareja? La tuya, si no es masoquista, no te quiere. O tal vez son posibles los milagros.*

En cualquiera de los casos lo que los estudiantes han hecho ha sido crear algo y algo que en este primer momento les sirve para verificar mediante la producción que las conclusiones a las que llegaron en la descripción del fenómeno lingüístico son correctas y aplicables a otro contexto.

En la clase siguiente les entregamos el test completo, con análisis de resultados, para comentar y analizar entre todos las diferentes preguntas y respuestas, de manera que de nuevo vuelvan a enfrentarse a muestras de lengua que ejemplifican el aspecto estudiado. Esta vez, además, los autores de los ejemplos son los propios alumnos.

Pero fijaos que, en realidad, la regla formulada y sobre la que hemos trabajado no es en este caso una regla sintáctica o morfológica, sino una regla de uso en la que los estudiantes han tenido que discurrir sobre las intenciones del hablante a la hora de elegir una u otra forma verbal, y es precisamente en este tipo de casos en el que parece que se hacen más necesarios una contextualización adecuada y dar al alumno la posibilidad de analizar la lengua, reflexionar sobre ella y crear algo con palabras en nuevos contextos que le permitan verificar y seguir reflexionando sobre el fenómeno.

(ACTIVIDAD III)

III
ORACIONES DE RELATIVO
1. Analizar los datos

¿INDICATIVO O SUBJUNTIVO?

(ALUMNO A)

Tu compañero tiene la segunda parte de estos diálogos. Fijaos bien en las diferencias e intentad pensar y escribir cuándo usamos subjuntivo:

1. ● ¿Hay alguien en tu familia que TOQUE algún instrumento de música?
2. ● ¿Sabes? Roy se va a casar con un chico guapísimo que TIENE mucho dinero y SABE español muy bien
3. ● ¿Conocer a alguien que PUEDA ayudarme con esta traducción de ruso?
4. ● Pues ahora estamos viviendo en un piso que no PODREMOS pagar porque es carísimo
5. ● Oye, ¿tienes algún libro que EXPLIQUE bien esto del subjuntivo?

(ALUMNO B)

Piensa cuál es la segunda parte de los diálogos que te va a leer tu compañero. Fijaos después bien en las diferencias e intentad pensar y escribir cuándo usamos subjuntivo:

- ○ Me temo que no, pero el profesor me ha dado unos ejercicios que a mí me HAN AYUDADO mucho.
- ○ ¡Qué suerte! Yo también me casaré algún día con alguien que me SOLUCIONE la vida. Pero todavía no lo he encontrado.
- ○ Sí, tengo una prima que TOCA el piano muy bien.
- ○ ¿Y por qué no buscáis otro que no SEA tan caro?
- ○ Creo que en clase hay un chico que SABE ruso y a lo mejor te puede ayudar.

2. Regla que hemos pensado

Nombre + que + verbo en subjuntivo cuando...

(Estas palabras pueden seros útiles: conocer, existir, buscar...)

Algo similar ocurre con la actividad III, con la que presentamos en clase la oposición entre el indicativo y el subjuntivo en las oraciones de relativo. En este caso las muestras de lengua están contextualizadas en microdiálogos, con la particularidad de que cada alumno dispone de una sola intervención: así, el alumno B debe decidir, en función de lo que escuche de su compañero, cuál es la continuación del diálogo. De forma parecida a lo que ocurría en la tarea anterior, aquí cada miembro de la pareja dispone de parte de la información y necesita de la contribución de su compañero. Y la necesita para dos cosas: en primer lugar, para completar los microdiálogos y, en segundo lugar, para disponer de toda la información y ser capaz así de analizar las diferencias entre los casos en los que aparece el indicativo y aquellos en los que el verbo empleado está en subjuntivo. De hecho, para ayudar al descubrimiento de la regla, en los diálogos cada intervención tiene el verbo en un modo diferente aunque hablando en ambos casos de lo mismo. De manera que el análisis deben hacerlo los dos miembros de la pareja al mismo tiempo, contrastando un turno de habla con el otro.

De nuevo, como en la actividad anterior, les pedimos que formulen una regla de uso, pero en este caso hemos dirigido mucho menos el camino de búsqueda y nos hemos limitado a darles una serie de palabras (conocer, existir, buscar...) que sirven de pistas para verbalizar una primera hipótesis y que no agotan en absoluto el metalenguaje posible para la descripción del fenómeno. De hecho, en muchas ocasiones nos dirán cosas como: "el subjuntivo se usa cuando hablamos de cosas que no hay o que no tenemos todavía, o cuando describimos algo que queremos", etc.

Lo interesante es el hecho de que en la puesta en común con toda la clase las hipótesis de cada pareja son confirmadas o rebatidas por sus propios compañeros, y de la discusión y el debate saldrá al final una definición común que ha sido construida a partir de las contribuciones de los alumnos.

El profesor, de nuevo, está presente para ayudar, para ir recogiendo ideas, para aportar las suyas de vez en cuando también, pero no es la persona que posee la información y la transmite, sino una fuente más a la que se puede recurrir.

La actividad que realizamos a continuación (3a y 3b) tiene el propósito de que los estudiantes comprueben cómo funciona en un contexto diferente la regla que acaban de describir:

3a. Fijaos en esta ficha de la Agencia Matrimonial *Eva y Adán, S.A.* :

<i>Eva y Adán, S.A. Agencia Matrimonial. Ficha de clientes nº 7292523</i>	
LEOPOLDO MÁRQUEZ SUÁREZ	PREFERENCIAS PARA PAREJA:
DESCRIPCIÓN FÍSICA: 1.80. Moreno. Ojos verdes TRABAJO: Profesor de español. AFICIONES: Montar a caballo. Cine. Viajes. Leer. Odia el tabaco y el alcohol.	Rubia. Alta (1,70-1,75) Aficiones deportivas. Trabajo y piso propios. Idiomas. Emancipada. No fumar. Tiempo libre para viajes. Estudios superiores.

Ahora podéis escribir todo lo que sabéis de Leopoldo. Para ello podéis usar construcciones como:
LEOPOLDO ES UNA PERSONA QUE... ES UN PROFESOR AL QUE... ESTÁ BUSCANDO A ALGUIEN QUE... QUIERE CASARSE CON UNA MUJER A LA QUE...

* * *

3b. Rellena ahora esta ficha con los datos de tu compañero/a. después se los vas a contar al resto de la clase.

<i>Eva y Adán, S.A. Agencia Matrimonial. Ficha de clientes nº 7292523</i>	
NOMBRE:	PREFERENCIAS PARA PAREJA:
DESCRIPCIÓN FÍSICA: TRABAJO: AFICIONES:	

Partimos de la ficha de un cliente de una Agencia Matrimonial (Eva y Adán, S.A.) en la que se detallan cómo es esta persona y cuáles son sus gustos y preferencias para futura pareja. Después, les pedimos que reformulen todo lo que saben sobre Leopoldo: cómo es, qué le gusta y cómo quiere que sea la mujer de su vida, utilizando una serie de fórmulas que les van a obligar a elegir entre el indicativo y el subjuntivo (*es una persona que...*, *pero: quiere casarse con una mujer a la que...*). Y en realidad esto no es más que un primer ejemplo con el que se familiariza al alumno sobre algunos recursos necesarios para llevar a cabo la tarea posterior, en la que deben rellenar una ficha similar de la misma Agencia, pero esta vez con los datos de otra persona del curso. Y después, cada uno le cuenta al resto de la clase cómo es la persona con la que sueña su compañero. Lógicamente, no todos lo hacen en serio (ni falta que hace) pero lo interesante es que a la hora de transmitirlo oralmente, el alumno va a tener que hacer uso de los recursos que previamente ha analizado, y además ello le va a servir para crear más ejemplos, producidos ahora por él y escuchados por toda la clase, que ejemplifican el uso de indicativo o subjuntivo en las oraciones de relativo.

(ACTIVIDAD IV)

En la actividad de los futuros hemos visto cómo los alumnos se enfrentaban a las muestras de lengua y las analizaban en un primer momento individualmente. En esta última actividad sobre el subjuntivo, ese primer análisis se lleva a cabo en parejas, completando unos diálogos. Y en ambos casos ha sido el profesor el que ha facilitado los ejemplos para analizar y el que ha creado los contextos para presentar esos ejemplos.

Pues bien, en esta nueva actividad con la que pretendíamos presentar en clase el estilo indirecto, vamos a ver cómo las muestras de lengua pueden ser creadas por los propios alumnos, y cómo se puede aprovechar el contexto mismo del aula para introducir un aspecto gramatical nuevo.

La he llamado *Mensaje Secreto* porque en realidad todo empieza por ahí: le pedimos a cada grupo de tres o cuatro alumnos que escriba en una transparencia un mensaje a una persona de clase, a quien quieran, pero no deben firmarlo. Y el profesor tan sólo pone una condición a cada grupo: el mensaje debe incluir una forma verbal y un marcador temporal o espacial concretos. Pero esto podemos verlo mejor con los ejemplos creados por un grupo de nivel intermedio con los que hicimos esta actividad: las palabras subrayadas son las que tenían que usar obligatoriamente.

IV
MENSAJE SECRETO

En grupos de tres o cuatro alumnos. Se les pide que escriban en una transparencia un mensaje para una persona de la clase, quien quieran, pero no deben firmarlo.

El profesor pone sólo una condición a cada grupo: el mensaje debe incluir una forma verbal y un marcador temporal o espacial concretos.

(Grupo 1: futuro / esta noche; Grupo 2: presente de subjuntivo / dentro de...; Grupo 3: pretérito perfecto / esta tarde; Grupo 4: indefinido / ayer; Grupo 5: imperativo / cuando... , etc.)

EJEMPLOS DE MENSAJES ESCRITOS POR ALUMNOS:

Para Vasilis:
Ayer por la noche vino una amiga mía que me gusta mucho. Era mi novia hace un año. Déjame las llaves de tu casa por la noche.

Para Elina:
Te he llamado esta mañana para preguntarte cuándo vas a ir a Patra. llámame cuando estés en casa.

Kostas:
Esta noche iremos a tomar copas hasta que no podamos más

Pablo, ¿puedes dejarme 2000 dracmas? porque me han robado mi bolso y quiero coger un taxi para regresar a mi casa esta tarde

Algunos responden a la realidad, como los dirigidos a Elina y a Kostas. Y otros no tanto, pero dejan traslucir las relaciones de confianza ya existentes entre ellos, como los escritos para Vasilis o para Pablo.

La idea es que en cada mensaje aparezca una forma verbal y un marcador diferentes para después analizar juntos qué puede ocurrir en cada caso.

Después proyectamos los mensajes uno a uno para toda la clase y entre todos se piensa y se discute cómo se puede contar lo que dice el mensaje: en primer lugar, cómo se puede contar un momento después de recibirlo y, en segundo lugar, cómo hacerlo varios días después, en un contexto distinto.

Así, poco a poco se va creando a partir de las contribuciones de los alumnos una primera reflexión sobre el estilo indirecto:

Estas contribuciones pueden ser intuitivas, basadas en su propia lengua o en otras que conocen, pero la experiencia nos ha demostrado que en realidad los estudiantes saben mucho más sobre la lengua que aprenden de lo que muchas veces pensamos. Y, en realidad, con una mínima ayuda del profesor, son capaces de hacer unas hipótesis muy acertadas y, consecuentemente, de dar forma entre todos al esquema del estilo indirecto.

De hecho, después de trabajar con todos los mensajes, realizamos una puesta en común en la que, a partir de las notas tomadas por cada uno en la fase previa, completamos en la pizarra un cuadro como éste:

Modelo de cuadro:

FORMA VERBAL:	EJEMPLO:	UN RATO DESPUÉS:	UNOS DÍAS DESPUÉS:
<i>futura</i>	<i>iremos</i>	<i>irán / van a ir</i>	<i>irán / iban a ir</i>
<i>perfecto</i>	<i>han robado</i>	<i>han robado</i>	<i>robaron / habían...</i>
...

¿QUÉ OTRAS COSAS HEMOS TENIDO QUE CAMBIAR? ¿POR QUÉ?

→

→

→

En resumen, trabajando de esta forma el discurso referido, se consiguen varias cosas:

- a) Partir de ejemplos contextualizados: la propia aula y los mensajes escritos, y no hacerlo con frases o diálogos aislados.
- b) Se crea en la clase un clima de expectación (para quién será el mensaje, qué dirá y, sobre todo, quién lo habrá escrito) que lógicamente contribuye a motivar el interés del grupo.
- c) La adecuación del mensaje al nuevo contexto de enunciación y todos los problemas que conlleva no es algo presentado por el profesor o el libro, sino fruto de la reflexión y el trabajo de todos en el aula: el profesor, una vez más, sólo ayuda dirigiendo las ideas de sus alumnos.

Hay diferentes formas de ayudar a reflexionar sobre gramática a nuestros alumnos: una es en el momento de la presentación, como hemos visto, pero, para terminar, me gustaría mostrar dos modelos de actividades en las que se ofrece la posibilidad de seguir pensando sobre, y analizando, cómo funciona la lengua que aprenden.

En este caso, en lugar de ver un aspecto gramatical aislado, tendrán que trabajar con diferentes elementos que antes han estudiado por separado para descubrir cómo se relacionan en el discurso.

1. La primera es una actividad de reflexión sobre los mecanismos de cohesión en un texto, en la que se les da un contexto claro y se les ofrece la posibilidad de imaginar una continuación.
2. y la segunda es una actividad de producción escrita en la que, partiendo de una frase, deben ser ellos los que creen un contexto y, acorde con él, escriban un texto con una finalidad concreta.

(ACTIVIDAD V)
V

1. Aquí tienes el comienzo de una novela policíaca. Fíjate en las palabras en negrita e indica a qué hacen referencia en el texto.

Laura **SE LO** había dicho muchas veces: no toque nunca el cadáver hasta que llegue la policía. Pero eso a **SU** ayudante **ESO** no le importaba demasiado y de nuevo había buscado en la chaqueta del **MUERTO** la documentación y, claro está, el dinero. Esta vez encontró **ALGO MÁS**. Cuando llegó el comisario llamó a **LA PAREJA DE DETECTIVES** y **LES** pidió explicaciones sobre el caso.

Sus hijos están a punto de llegar -dijo Laura- y seguro que **ELLOS SE LO** pueden explicar todo mucho mejor que yo: son los herederos directos de Mario Olalla y creo que **ÉSTE** ha dejado una carta donde explica **SU** suicidio y **LES** culpa a **LOS TRES** de su terrible decisión. Jimeno **LE** pidió la carta pero Laura prefería guardar**LA** hasta la llegada de los hijos del **FALLECIDO**. Y así **LO** hizo. No sé dónde está -mintió- pregunte a sus ayudantes, tal vez ellos **LA** han cogido.

2. La novela continúa así, pero fíjate en qué pasa en el texto e intenta arreglarlo con las formas que acabamos de ver **PARA NO REPETIR**:
(le, la, eso, ahí, ella, ésta, hacerlo, una)

Laura sabía podido leer la primera frase de la carta antes de esconder LA CARTA y al LEER LA PRIMERA FRASE se dio cuenta de que EN LA CARTA estaba tan sólo parte de la explicación del crimen. No estaba escrita a mano, sino con ordenador, y la letra no correspondía A LA LETRA de la impresora que había sobre la mesa del despacho. En un cajón de LA MESA DEL DESPACHO, sin embargo, había una caja con balas (faltaba UNA BALA) y el estuche de la pistola. LAURA había visto LA PISTOLA, al entrar en la habitación, en el suelo a dos metros del cadáver, y VERLA EN EL SUELO A DOS METROS DEL CADÁVER es lo que más extrañó A LAURA.

3. ¿CÓMO CONTINUARÁ ESTA HISTORIA? PENSADLO Y ESCRIBIR EL SIGUIENTE PÁRRAFO DEL CAPÍTULO.

Como puede verse, es el comienzo de una novela policíaca, y en el texto hay, marcados en negrita, diferentes mecanismos de cohesión textual que empleamos en español para evitar las repeticiones: pronombres personales de O.D. y O.I., adjetivos y pronombres posesivos y demostrativos, recursos léxicos, etc. En definitiva, elementos todos que los estudiantes ya conocen por separado pero que aquí están combinados para dar cohesión a un mismo texto.

Por ello, como actividad de reflexión previa a la tarea que deberán hacer después, les pedimos que indiquen a qué elementos del párrafo hacen referencia las palabras en negrita. Si echáis un vistazo al texto veréis que los alumnos se enfrentan a casos de catáfora: *Laura se lo había dicho muchas veces...*; sinonimia: *el muerto, la pareja de detectives...*; reduplicación: *les culpa a los tres de su terrible decisión...*; o aspectos más complejos como el uso del demostrativo eso para resumir toda una idea: *Pero a su ayudante eso no le importaba demasiado...*

Después de una puesta en común en la que se corrige la tarea y se resuelven las dudas que queden, les proponemos que "arreglen" el párrafo siguiente, en el que, como podréis observar, hay algo extraño: la ausencia de recursos para evitar la repetición, lo cual convierte el texto en una sucesión de elementos redundantes.

Como ayuda en este caso les dimos algunos recursos que les podrían ser útiles (los que están entre paréntesis), pero igualmente se puede dejar que los alumnos piensen cómo solucionar los problemas de cohesión del texto sin darles ningún tipo de pista y, después, discutir entre todos cuál es la mejor solución para cada caso

y finalmente, una posible última actividad puede ser la enunciada en el punto 3: pedirles que, bien individualmente, bien en parejas o grupos, escriban la continuación de la historia, haciendo especial hincapié en el uso de los elementos que acaban de trabajar.

Como podéis observar, con actividades de este tipo lo que pretendemos es darle al alumno nuevas oportunidades para advertir y reflexionar sobre aspectos gramaticales pero, en este caso, estos aspectos se derivan del discurso y es dentro de éste donde cobran realmente sentido.

En la actividad VI, por el contrario, el planteamiento es el inverso: les pedimos que sean ellos los que piensen una situación y un contexto lingüístico verosímiles para “esconder” bien una frase y, en función de ello, que escriban un texto que van a leer al resto de la clase. Es decir, la reflexión se realiza ahora en grupos y de forma productiva.

(ACTIVIDAD VI)
VI
FRASE ESCONDIDA

1. PASADOS:

1. Se lo pregunté muchas veces, pero siempre me contestaba lo mismo.
2. Y entonces descubrí que él no era mi padre.
3. Salía de una fiesta cuando de repente los vi.
4. Y yo rechacé su oferta porque tenía mucho sueño.
5. Como eso no me gustaba nada, no lo hice.

2. SUBJUNTIVO:

1. No creo que lo hayan hecho ellos, son muy pequeños.
2. Y no quiero que se lo cuentes a nadie, es un secreto.
3. Pues yo te aconsejo que vayas a un psicólogo.
4. Cuando lo veas, dile que todavía lo quiero.
5. Es mejor que no vayas allí solo, puede ser muy peligroso.

EJEMPLOS DE TEXTOS ELABORADOS POR LOS ALUMNOS

SUBJUNTIVO. (NIVEL INTERMEDIO)

A: ¿Qué te pasa? Me parece que no estás de buen humor.
 B: Sí, es verdad. Tengo muchos problemas, realmente muchos.
 A: ¿Cómo puedo ayudarte?
 B: Me parece que no hay nadie que pueda ayudarme. Mira, Pedro y yo rompimos hace dos semanas. Fue una decisión suya. Yo todavía estoy enamorada de él y, como puedes imaginar, estoy sufriendo muchísimo.
 A: ¿Estás segura de que no volverá a tí?
 B: Sí. Y lo peor es que estoy embarazada. Ayer fui al médico y me lo dijo.
 A: ¡Perfecto! Esa es una buena oportunidad para que volváis a estar juntos.
 B: No, no lo creo. Y NO QUIERO QUE SE LO CUENTES A NADIE y especialmente a él, ES UN SECRETO. No me gustaría influir en su decisión sobre nuestra relación.

PASADOS. (NIVEL INICIAL)

A: Hola. ¿qué tal? ¿Cómo estás?
 B: La verdad es que no estoy muy bien. ¿Y tú?
 A: Yo bien, pero ¿a ti qué te pasa?
 B: Pues que desde ayer estoy muy triste.
 A: ¿Por qué?
 B: Porque me he separado de mi novio.
 A: ¡No me digas! ¿Qué ha pasado?
 B: Lo he dejado porque lo vi con otra. El otro día SALÍA DE UNA FIESTA CUANDO DE REPENTE LOS VI. Abrazados.
 A: ¡Qué barbaridad! Pero no tienes que preocuparte tanto porque los hombres son así.
 B: ¿Tú crees?
 A: Sí, claro.
 B: ¡Qué pena! He estado saliendo con él durante tanto tiempo y éramos tan felices...

A cada grupo de tres o cuatro personas le entregamos una frase y les decimos que van a escribir un pequeño diálogo en el que alguno de los interlocutores tiene que decir en algún momento esa frase. Pero tienen que esconderla bien, es decir, contextualizarla bien, porque después van a leer el diálogo al resto de la clase y sus compañeros intentarán descubrir cuál es la frase escondida. Si os fijáis, todas las frases son pretendidamente ambiguas y, descontextualizadas, se prestan a múltiples interpretaciones:

Se lo pregunté muchas veces pero siempre me contestaba lo mismo. ¿A quién le preguntó?
¿Qué preguntó? ¿Qué es “lo mismo”?

Y entonces descubrí que él no era mi padre.
¿Cuándo es entonces? ¿Quién es él? ¿Qué ha ocurrido antes?

No creo que lo hayan hecho ellos, son muy pequeños.
¿Quiénes son ellos? ¿Qué no han podido hacer?

Y no quiero que se lo cuentes a nadie, es un secreto.
¿Cuál es el secreto que no se puede contar?

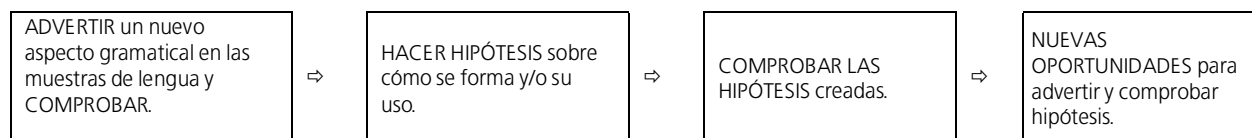
Precisamente su trabajo es decidir entre todos los miembros del grupo una de las posibles situaciones y, en función de ello, pensar un referente en el diálogo para cada uno de los elementos ambiguos, y así se crean textos como los dos que tenéis como ejemplos: el primero pertenece a un grupo intermedio que trabajó con las frases en subjuntivo, y el segundo se realizó en un nivel inicial como actividad final para practicar la oposición imperfecto / indefinido.

Fijaos un momento en el primero de los diálogos y, sobre todo, en todo lo que los miembros de este grupo tuvieron que hacer para evitar que sus compañeros descubrieran su frase escondida:

- Crear un contexto lingüístico en el que tengan sentido LO y UN SECRETO: la chica está embarazada.
- Decidir un contexto social en el que sea posible el intercambio: conversación entre dos amigas con un alto grado de confianza.
- Utilizar otros contextos gramaticales que exigen subjuntivo:
 - No hay nadie que PUEDA ayudarme.
 - Es una buena oportunidad para que VOLVÁIS a estar juntos.

Lo que me interesa destacar es que en actividades de este tipo la gramática surge como producto de la elección de los alumnos. Son ellos mismos, con la finalidad de que nadie descubra la frase que el profesor les ha dado, los que vuelven a pensar sobre los recursos que les pueden ser útiles: pronombres personales, posesivos, usos de subjuntivo o de pasado, etc. Y lo único que hace el profesor es dirigir su elección, proporcionando algún tipo de elemento (unas frases en este caso) que les lleven a reflexionar sobre gramática de forma productiva y, a partir de esa reflexión, puedan jugar con el lenguaje y crear sus propios textos.

ESQUEMA 3



Por último, ahora sí, en el esquema 4, he intentado resumir todo lo que hemos estado viendo a través de ejemplos: qué ocurre cuando nos limitamos a explicar la gramática en clase y cuál puede ser el resultado si lo que hacemos es darles a nuestros alumnos oportunidades para hablar sobre el funcionamiento de la misma lengua que están aprendiendo.

ESQUEMA 4

EXPLICAR GRAMÁTICA	HABLAR SOBRE GRAMÁTICA
El profesor o el libro poseen toda la información y el alumno espera recibirla.	Se tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe y su capacidad de inducción / reflexión. El profesor ayuda.
El discurso es unidireccional. No hay interacción.	El discurso creado es pluridireccional. Hay interacción.
Actitud receptiva del alumno.	Actitud productiva del alumno: toma decisiones.
No tiene en cuenta los procesos mentales del aprendiz.	Intenta facilitar los procesos mentales del aprendiz.
El lenguaje es considerado una suma de "entidades acumuladas".	Los aspectos gramaticales se derivan del discurso y la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Raya, R. y Martínez Gila, P. (1994): "Reflexión consciente y adquisición de la lengua", en *Foro Hispánico* núm. 6, Amsterdam.
- Batstone. R. (1994): *Grammar*, OUP.
- Chamarro, Mª D. (1996): "Integración de destrezas en niveles iniciales", en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Colección Expolingua núm. 3. Fundación Actilibre.
- Ellis, R. (1992): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1992): *Instructed Second Language Acquisition*. Basil Blackwell.
- Fotos, S.S.: "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction", *Applied Linguistics*, 14 (4).
- Fotos, S. y Ellis, R.: "Communicating about Grammar: a Task based Approach". *Tesol Quarterly*, 25 (4).
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J.: "Tareas para la enseñanza de la gramática en la clase de español/ lengua extranjera", en Zanón, J. y otros. *El enfoque por tareas, aplicaciones o la enseñanza de lenguas extranjeras* (En preparación).
- Larsen Freeman, D. y Long, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Gredos.
- Loschky, L. y Bley-Vroman, R. (1993): "Grammar and Task based Methodology", en *Tasks and Language Learning*, Crooks, G. & Gass, S. eds. Multilingual Matters.
- Matte Bon, F. (1995): *Gramática Comunicativa del Español*, Tomos I y II, Edelsa.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*, Arnold.
- Ortega Olivares, J. (1990): "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua" *Actas del I Congreso de ASELE*, Granada.
- Ortega Olivares, J. (1994): "Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras", en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Colección Expolingua núm. 2, Fundación Actilibre.
- Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (eds.) (1998): *Grammar and Second Language Teaching*, Newbury House.
- Rutherford, W. (1988): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Longman.
- Salazar, V.: "Gramática y enseñanza comunicativa del español / lengua extranjera". Publicación del Consejo de Europa.
- Schmidt, R.W. (1993): "Awareness and second language acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics* 13.
- Zanón, J. y otros (1994): "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales" *Actas del IV Congreso de ASELE*, Santander.