LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA MEDIANTE TAREAS

MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN

1. Introducción.

En los últimos veinticinco años el panorama de la Enseñanza de Segundas Lenguas y la Teoría sobre Adquisición han experimentado una auténtica revolución [Zanón 1989/90, para un análisis de conjunto]. El Enfoque Comunicativo, por un lado, surgió en la década de los setenta como respuesta concreta a un clima de confusión producido en los sesenta, década en la que florecieron un buen número de métodos didácticos con pretensión de panacea. El *Enfoque Comunicativo* supo aunar de forma coherente una Teoría sobre el Lenguaje (*el lenguaje como comunicación*) con una definición clara y efectiva del contenido lingüístico objeto de aprendizaje (desde los *actos de habla* de Austin y Searle, hasta las *funciones lingüísticas* de Halliday, para desembocar en los Niveles Umbral del Consejo de Europa, estructurados como *curricula nocio-funcionales*). El llamado *Enfoque por Tareas*, por otro lado, nació en la década de los ochenta subrayando la importancia ya señalada de la *pragmática* en la Enseñanza de Segundas Lenguas [Díaz y Hernández 1993], y presentando la *tarea*, entendida como proceso de tipo instrumental que culmina en un resultado concreto, como unidad de trabajo en el aula [Estaire y Zanón 1994]. De esta manera, los dos pilares comunes a ambas perspectivas son:

a. Una visión *comunicativa* del lenguaje.
b. Una visión *pragmática* de la gramática.

2. La cuestión metodológica.

Si bien dentro del Enfoque Comunicativo la concepción teórica se plasma directamente en el tipo de *actividades comunicativas* que vertebran el trabajo realizado en el aula (interacción, negociación e intercambio como componentes esenciales), no sucederá lo mismo con las *actividades de aprendizaje*, es decir, de presentación de los nuevos contenidos lingüísticos, que seguirán un esquema muy similar al del Métodos Audiolinguales (básicamente, una primera fase de presentación esquemática y una segunda de realización de baterías de ejercicios estructurales, [vid. Zanón 1990]). De esta manera se generan en el aula dos tipos muy diferenciados de procesos, que podemos caracterizar como sigue:

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

1. Actividades comunicativas:

   a. Igualdad de nivel entre el profesor y el alumno.
   b. Presencia de la interacción, la negociación y el intercambio en el uso del lenguaje.
   c. Desarrollo de estrategias en el alumno.
   d. Generación de motivación a través de la necesidad de la implicación personal por parte del alumno.

2. Actividades de aprendizaje

   a. Desigualdad de nivel entre el profesor, que posee los conocimientos, y el alumno, que debe aprenderlos.
   b. Ausencia de la interacción, la negociación y el intercambio.
   c. No existe desarrollo de estrategias en el alumno.
   d. Pérdida de atención debida a la realización de una actividad perceptiva de media o alta complejidad intelectual.

Esta dualidad provoca una dinámica irregular en el aula, pues la concepción teórica sobre la que se basa el modelo queda en suspenso durante las llamadas actividades de aprendizaje, donde efectivamente se prescinde de características básicas de la Enseñanza Comunicativa (intercambio de información, negociación, etc.). El corte es brusco y queda reflejado en el aula tanto en el comportamiento del alumno como en las impresiones que recibe el mismo profesor, como confirmará cualquier docente de mediana experiencia. La pregunta que se nos presenta entonces es:

(1) ¿Cómo hacer actividades de aprendizaje que incorporen las características de las comunicativas?.

3. Las Tareas Formales: la reflexión metalingüística.

El Enfoque Comunicativo, más volcado hacia la definición de los contenidos lingüísticos desde un modelo funcional que hacia propuestas metodológicas, no supo dar respuesta a la pregunta (1). Sin embargo, en los últimos años, y dentro del Enfoque por Tareas, se han presentado en diversos foros algunas fórmulas, todas ellas centradas en el concepto básico de *concienciación gramatical*, en inglés *grammar conciousness rasising* [Rutherford 1987; Sharwood-Smith, 1981]. Se trata de las llamadas Tareas Gramaticales o Tareas Formales. Si bien todavía no se ha producido un reflexión seria de sus consecuencias teóricas y metodológicas, numerosos autores [Ellis 1993; Fotos 1993; Fotos y Ellis 1991; Gómez del Estal y Zanón 1996; Long 1991; Loschky y

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

Bley-Vroman 1993] han apostado por la *tarea formal* como respuesta adecuada, por un lado, a la pregunta metodológica (1), y por otro, como reflejo coherente de la Teoría sobre Adquisición de Gramática [Doughty 1991; Felix 1981].

Podemos definir las tareas formales como actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirá hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta. Las características de las tareas formales son las siguientes:

1. Deben hacer reflexionar conscientemente a los alumnos sobre aspectos gramaticales.
2. Deben despertar el análisis y la comprensión de los fenómenos.
3. El alumno, gracias a ese proceso de reflexión, encuentra una regla X o representación mental del fenómeno.
4. La utilización precisa de la estructura en comprensión y/o producción debe ser esencial para la resolución de la actividad.
5. La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.
6. Las tareas deben incluir una fase final de puesta en común con el profesor [Ellis, 1993; Loschy y Bley-Vroman, 1993].

Las Tareas 1, 2 y 3 de más abajo, ideadas para descubrir el funcionamiento de algunos adverbios de lugar, pertenecen a las llamadas actividades de aprendizaje, pero diseñadas con las características de las actividades comunicativas, todo ello gracias a un proceso de reflexión formal. Efectivamente, se trata de actividades que

a. igualan el nivel del profesor y el alumno, pues la consecución de la tarea se realiza gracias a una comunicación alumno-alumno,
b. producen interacción, negociación e intercambio en la L2, pues la tarea exige de un diálogo y una reflexión común alumno-alumno,
c. generan estrategias de análisis de fenómenos formales de la L2, pues el alumno se acostumbra a reflexionar metalingüísticamente, y
d. motivan al alumno a través de un pequeño misterio que requiere su atención.

Dos de las tres tareas están diseñadas en dos versiones significativamente diferentes (Fichas A y B), de tal manera que la información necesaria para resolverla se encuentra repartida entre dos alumnos (que pueden ser tres o cua-

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

tro). Esto exige una interacción en español por parte de los alumnos, como les recuerda la propia tarea. Nótese que la formulación de la reflexión formal puede expresarse por medio de dibujos u otros signos, evitando así la terminología gramatical, uno de los problemas añadidos a la Enseñanza de la Gramática, como señalan numerosos autores. Por otro lado, y como han indicado Fotos y Ellis [1993], parece necesaria una fase final de puesta en común de los resultados obtenidos, como si el alumno necesitara del refrendo del profesor para dar por buena su conclusión. Esto puede deberse a la ansiedad que genera en el alumno la toma de responsabilidad en un trabajo atribuido tradicionalmente al profesor, y que pudiera verse desaparecer en alumnos acostumbrados a resolver tareas como las aquí ejemplificadas.

Las tareas están destinadas a un grupo de adultos de nivel Intermedio (o Avanzado), es decir, después de unas 150-200 horas de clase. Están especialmente diseñadas para alumnos marroquíes, bilingües árabe-francés al 90%, pero son utilizables con otro tipo de alumnos realizando ciertas modificaciones. Las tareas tienen como objetivo:

- La *presentación* de las unidades adverbiales que indican lugar y que no han sido presentadas anteriormente, y
- Su *sistematización*, objetivo señalado específicamente por el Plan Curricular del Instituto Cervantes para el Nivel Intermedio.

El subsistema ofrece ciertas dificultades por la polivalencia de algunos de sus elementos, debido a que observamos el sistema en plena fase de evolución, es decir, de cambio. A pesar de ello se pueden extraer ciertas reglas. Lo que se pretende es que el alumno sea capaz de:

(i) *descubrir las analogías* del conjunto, y gracias a ellas
(ii) *enfrentarse con las irregularidades.*

La presentación en el aula de este material lingüístico contó con una justificación comunicativa, pues se presentaron antes de una serie de tareas comunicativas para cuya realización era imprescindible conocer el funcionamiento de estas unidades.

4. Secuenciación de las tareas.

En las dos primeras tareas se pretende que el alumno descubra una primera clasificación de estas unidades en:

a. Aquéllas que indican LUGAR, es decir, que sirven para identificar las diversas partes de un espacio, o sitúan un elemento con respecto a otros

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

puntos de referencia: *dentro/fuera, arriba/abajo, encima/debajo, delante/detrás, alrededor.*

b. Aquéllas que indican DIRECCIÓN, es decir, sirven para identificar la dirección de un movimiento: *arriba/abajo, adentro/afuera y adelante/atrás.*

TAREA 1
FICHA A

¡ADELANTE!

OBJETIVO: Descubrir el funcionamiento de ***adelante/atrás y delante/detrás.***

Aquí te presentamos cuatro frases, dos correctas y dos incorrectas. Tu compañero tiene otras cuatro, diferentes de las tuyas. Intercambia tus frases con las suyas y tratad de descubrir el funcionamiento de esas palabras. Las preguntas que están debajo pueden ayudarte. ¡No te olvides de que tienes que hablar en español!

C. Siga adelante unos cien metros.
I. Es el chico que está adelante.
C. Tiene que volver atrás.
I. Siéntate atrás.

PREGUNTAS:
• ¿Qué explicación tiene esto?.
• ¿Está relacionado con el tipo de verbo?.
• ¿Cuál es la diferencia entre **adelante/atrás** y **delante /detrás**?.

Escribe en las cajas A y B LO QUE CREAS QUE DEFINE a esas palabras. Puedes poner palabras, dibujos, flechas, etc.:

ADELANTE / ATRÁS A. [ ]

DELANTE / DETRÁS B. [ ]

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

La TAREA 1 ha sido diseñada específicamente para que los alumnos alcancen los conceptos de *localización* y *dirección* (bajo la formulación que desee el alumno), muy útiles para comprender el funcionamiento de estas unidades. La forma de obtener tales conceptos es enfrentando al alumno a contextualizaciones precisas, invitándole a que descubra la regla por inducción, trabajando con su compañero, que dispone de una ficha idéntica a ésta, pero con las versiones complementarias de las cuatro frases, de tal manera que si en la FICHA A aparece la versión correcta, en la FICHA B aparecerá la versión incorrecta, y viceversa. Se trata de ejemplos de los pares *adelante/atrás* y *delante/detrás*, con una indicación sobre su corrección. El que las frases estén repartidas permite que exista un intercambio oral de información fundamental para la resolución de la tarea. Además, la negociación de significado se produce sobre puntos básicos de la concienciación gramatical que se busca, ya que se generan diálogos como:

• ¿Cómo?, ¿ADElante o DElante?.
- No, no, DElante, siga DElante.

Por último, se facilita la creación de una gramática individualizada por parte del alumno, gracias a unas cajas en las que éste debe incluir su propia definición, que será reutilizada después. Se evita de esta manera la terminología lingüística.

TAREA 1
FICHA B

¡ADELANTE!

OBJETIVO: Descubrir el funcionamiento de ***adelante/atrás y delante/detrás***.

Aquí te presentamos cuatro frases, dos correctas y dos incorrectas. Tu compañero tiene otras cuatro, diferentes de las tuyas. Intercambia tus frases con las suyas y tratad de descubrir el funcionamiento de esas palabras. Las preguntas que están debajo pueden ayudarte. ¡No te olvides de que tienes que hablar en español!.

C. Siga delante unos cien metros.
I. Es el chico que está delante.
C. Tiene que volver detrás.
I. Siéntate detrás.

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

PREGUNTAS:

- ¿Qué explicación tiene esto?.
- ¿Está relacionado con el tipo de verbo?.
- ¿Cuál es la diferencia entre **adelante/atrás** y **delante /detrás**?.

Escribe en las cajas A y B LO QUE CREAS QUE DEFINE a esas palabras. Puedes poner palabras, dibujos, flechas, etc.:

ADELANTE / ATRÁS A. [ ]

DELANTE / DETRÁS B. [ ]

Con la TAREA 2 el alumno generaliza los conceptos obtenidos en la TAREA 1 a todas las unidades del sistema, de forma que acaba llegando hasta la clasificación en dos grupos de más arriba por un proceso que engloba dos fases:

(iii) Inducción de dos etiquetas identificadoras de ciertas unidades a partir de los contextos en los que aparecen.
(iv) Extrapolación de esas etiquetas a otras unidades semejantes a través de deducción.

TAREA 2

OBJETIVO: Comprobar si la regla de la TAREA 1 funciona con otras unidades.

Lee estas frases:

1. La piscina está dentro/fuera
arriba/abajo
encima/debajo 1. [ ]
alrededor
.....

2. Tienes que ir más arriba/abajo
afuera/adentro 2. [ ]
.....

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

Trabajando con tu compañero, intenta responder a estas preguntas:

- ¿Hay alguna unidad que aparezca en las dos frases?.
- ¿Hay alguna relación entre *adelante/atrás* y *delante /detrás,* y las frases de 1 y 2?.
- ¿Es el mismo tipo de diferencia?.
- Si es así, escribe en las cajas 1 y 2 lo que escribiste en las cajas A y B de la TAREA 1, y añade *adelante/atrás* y *delante/detrás* al grupo que les corresponda.
- ¿Hay alguna relación entre la forma exterior de las palabras de 2 y su significado?.

Por otro lado, se comienzan a introducir las asimetrías del subsistema, llamando la atención del alumno hacia el par *arriba/abajo*, común a ambos grupos, ya que puede indicar dirección o localización. También se pretende subrayar el hecho de que las unidades de dirección presentan una *a-* inicial, aspecto importante en estos niveles iniciales, sobre todo en el caso de francófonos. Por lo que respecta al intercambio de información, éste presenta como objetivo una puesta en común de puntos de vista sobre el problema, que termina en corroboración o en pequeña discusión, muy centrada siempre en los verbos *estar* e *ir*.

TAREA 3
FICHA A

OBJETIVO:Descubrir el diferente comportamiento de estas unidades para llevar referencia.

En español podemos decir *está encima de la mesa* o, simplemente, *está encima*. En el primer caso introducimos una referencia (la mesa) y en el segundo no. Los dos grupos que hemos visto pueden llevar una referencia, pero lo hacen de diferente forma. Aquí te presentamos seis frases, tres correctas y tres incorrectas. Tu compañero tiene otras seis. Intercambia tus frases con las suyas y tratad de descubrir cómo llevan referencia las palabras del grupo 1 y cómo las del grupo 2. ¡Ah, *arriba* y *abajo* se comportan como las unidades del grupo 2, no como las del grupo 1!.

C. Alrededor de la casa hay un jardín. I. El barco se fue adentro del mar.

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

C. Se marchó camino adelante. I. ¡No fumes niño delante!.
C. Está delante de la casa. I. Tienes que seguir adelante de la carretera.

Escribe aquí las dos formas:

LAS PALABRAS DEL GRUPO 1: ☐ LLEVAN REFERENCIA ASÍ: ☐
LAS PALABRAS DEL GRUPO 2: ☐ LLEVAN REFERENCIA ASÍ: ☐

Como sabes, podemos decir *encima de la mesa, encima de la casa o encima del libro*, y también podemos decir *río arriba*, pero no *libro arriba*. Trabajando con tu compañero, intenta descubrir porqué las unidades del grupo 2 pueden llevar como referencia *río, camino, carretera, mar, escalera*, y no *libro, mesa* o *vaso*.

TAREA 3
FICHA B

OBJETIVO: Descubrir el diferente comportamiento de estas unidades para referencia.

En español podemos decir *está encima de la mesa* o, simplemente, *está encima*. En el primer caso introducimos una referencia (la mesa) y en el segundo no. Los dos grupos que hemos visto pueden llevar una referencia, pero lo hacen de diferente forma. Aquí te presentamos seis frases, tres correctas y tres incorrectas. Tu compañero tiene otras seis. Intercambia tus frases con las suyas y tratad de descubrir cómo llevan referencia las palabras del grupo 1 y cómo las del grupo 2. ¡Ah, *arriba* y *abajo* se comportan como las unidades del grupo 2, no como las del grupo 1!.

I. Casa alrededor hay un jardín. C. El barco se fue mar adentro.
I. Se marchó adelante del camino. C. ¡No fumes delante del niño!.
I. Está casa delante. C. Tienes que seguir carretera adelante.

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

Escribe aquí las dos formas:

LAS PALABRAS DEL GRUPO 1: ☐ LLEVAN REFERENCIA ASÍ: ☐
LAS PALABRAS DEL GRUPO 2: ☐ LLEVAN REFERENCIA ASÍ: ☐

Como sabes, podemos decir *encima de la mesa, encima de la casa* o *encima del libro*, y también podemos decir *río arriba*, pero no *libro arriba*. Trabajando con tu compañero, intenta descubrir porqué las unidades del grupo 2 pueden llevar como referencia *río, camino, carretera, mar, escalera*, y no *libro, mesa* o *vaso*.

Asimilada esta clasificación de las unidades adverbiales, el alumno se encuentra preparado para reflexionar sobre la capacidad que presentan de llevar un elemento de referencia, ya que las del grupo **A** lo llevan siguiendo un determinado esquema sintáctico, y las del grupo **B**, otro. Los alumnos deben inducir esos esquemas a partir de la observación de doce frases repartidas entre cada dos alumnos, de las que se les suministra información acerca de su corrección. El primer esquema consiste en la adición simple de un sintagma preposicional (*dentro de la casa, alrededor de la piscina*), mientras que en el segundo se trata de la anteposición de un sustantivo (*carretera adelante, mar adentro*). Los esquemas obtenidos poseen un alto grado de individualización, permitiendo diversos niveles de abstracción lingüística e incluso diversos modelos teórico-lingüísticos, desde el alumno que se limitará a reescribir alguno de los ejemplos, hasta el alumno que introducirá terminología lingüística. Por otro lado, y gracias a esta nueva perspectiva, enunciados como *mar adentro* o *carretera adelante* reciben una explicación más natural que la postura tradicional que los consideraba formaciones idiosincrásicas, incluyéndolos por ello en los cursos superiores. Esto se hace patente en el tratamiento dado por algunos autores a estas unidades. Bello 1847 [ed. de 1981] las consideraba preposiciones que se posponen al sustantivo; R. Lenz [1935] afirma que estos adverbios funcionan casi como preposiciones. Para S. Gutiérrez Ordoñez [1986] desempeñan una función atributiva. Finalmente, para RAE [1983] se trata de agrupaciones que se acercan a la condición de palabras compuestas. El problema se ha evitado considerando la *funcionalidad comunicativa* de los enunciados, es decir, *cómo expresamos ciertas ideas en español*, en este caso las relaciones de referencia de los adverbios de lugar, sin concentrar la atención sobre su génesis o formación interna, pues aquélla es el objetivo de una gramática del español para extranjeros, y éstas el objetivo de la gramática descriptiva. Se resuelve así un problema repetido en prácticamente todos los

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

manuales comunicativos de ELE, pues es patente la ausencia de este tipo de estructuras. Son moneda al uso, por otra parte, las significativas ausencias que presentan muchos de esos manuales a la hora de introducir estructuras con un cierto grado de complejidad. Ello es debido a relaciones contradictorias con la gramática, cuando no a puros malentendidos didácticos.

Por último, se le presentan al alumno las restricciones semánticas que sufren las construcciones como *río arriba,* que debe registrar y explicar, restricciones que el adverbio impone sobre la posición antepuesta, de tal manera que sólo pueden aparecer en dicha posición sustantivos susceptibles de recibir las dimensiones físicas indicadas por el adverbio, y que nos impiden producir *vaso adelante* o *papel afuera.* La formulación que el alumno da a estas restricciones se halla también muy personalizada., continuando con el objetivo de promover la creación de una gramática individualizada.

5. Conclusión.

Las Tareas Formales comienzan ya a ser una alternativa coherente para la Enseñanza de la Gramática. Aprovechando las características metodológicas de las actividades comunicativas, hacen pasar al alumno por un proceso de reflexión metalingüística, que les lleva al reconocimiento de una parte del sistema gramatical de la L2. Se entrelazan así la concepción comunicativa del lenguaje y la concepción pragmática del sistema lingüístico. En segundo lugar, recogen en su diseño una concepción cognitiva de la Adquisición de la Gramática, integrando las dos caras del proceso educativo: la teoría de ASL, por un lado, con la metodología seguida en el aula, por otro. Así, en cuanto a la teoría sobre la adquisición, actividades como éstas desarrollan procesos y estrategias íntimamente ligadas a la fase de *reestructuración* [McLaughlin 1990; Ellis 1990] del conocimiento explícito en conocimiento implícito [Ellis 1990; Fotos 1993; Gómez del Estal y Zanón 1996; Zanón y otros 1996]. En cuanto a la metodología, motivamos a los alumnos a que se embarquen en un proceso de reflexión formal sobre la lengua que aprenden, facilitando en una primera fase el aprendizaje autónomo y capacitando después al alumno para el trabajo individual, promoviendo además la creación de una gramática individualizada de la L2 por parte del alumno.

BIBLIOGRAFÍA.

BELLO, A., 1981, *Gramática de la la lengua castellana destinada al uso de los americanos,* Tenerife, Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello.

BOT, K. DE , D. COSTE, R. GINSBERG Y C. KRAMSCH (eds.), 1991, *Foreign language research in cross-cultural perspective,* Amsterdam, John Benjamins.

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

CROOKES, G. & S. GASS (eds.), 1993, *Tasks and Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

DÍAZ, L. Y M.J. HERNÁNDEZ, 1993, "Gramática y Comunicación en la clase de lengua extranjera", *Didáctica del Español como Lengua Extranjera,* Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua.

DOUGHTY, C., 1991, "Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization", *Studies in Second Language Acquisition* 13 (4), págs. 431-437.

ELLIS, R., 1990, *Instructed Second Language Learning.* Oxford, Basil Blackwell.

ELLIS, R., 1993, "The Structural Syllabus and Second Language Acquisition", *TESOL Quarterly,* 27 (1).

ESTAIRE, S. Y J. ZANÓN, 1994, *Planning Classwork: A Thematic Task-Based Approach,* Oxford, Heinemann.

FELIX, S., 1981, "The effect of formal instruction on second language acquisition", *Language Learning,* 31, págs. 87-112.

FOTOS, S., 1993, "Conciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction", *Applied Linguistics,* 14 (4), págs. 385-407.

FOTOS, S. Y R. ELLIS, 1991, "Communicating about grammar: a task-based approach, *TESOL Quarterly,* 25(4), págs. 605-628.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. Y J. ZANÓN, 1996, "Tareas para la enseñanza de la gramática en la clase de español como lengua extranjera", en Zanón (ed.), 1996.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., 1986, *Variaciones sobre la atribución*, León, Universidad de León.

LENZ, R., 1935, "La oración y sus partes", en *Estudios de gramática general y castellana*, Madrid.

LONG, M.H., 1991, "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramsch eds., 1991.

LOSCHKY, L. Y R. BLEY-VROMAN, 1993, "Grammar and Task-Based Methodology", en G. Crookes y S. Gass eds., 1993

MCLAUGHLIN, B., 1990, "Reestructuring", *Applied Linguistics,* 11, págs. 113-128.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1983, *Diccionario de la R.A.E.*, Madrid, Espasa-Calpe.

RUTHERFORD, W., 1987, *Second Language Grammar: Learning an Teaching*, London, Longman.

SHARWOOD-SMITH, M., 1981, "Conciousness-raising and the second language learner", *Applied Linguistics,* 2, págs. 159-168.

ZANÓN, J., 1990, "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable,* 5, págs. 19-27.

ZANÓN J., 1989/90, "Psicolingüística y Didáctica de las Lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I/II)". *Cable,* 2, págs. 47-52 y *Cable,* 3, págs. 22-32.

ZANÓN, J., M. GÓMEZ DEL ESTAL, J.M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA, A. PASTOR, 1995, "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales", (en este mismo volumen).

ZANÓN J. (ed.), 1996, *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*, Madrid, Edelsa.

ASELE. Actas V (1994). MARIO GÓMEZ DEL ESTAL Y JAVIER ZANÓN. La enseñanza de la gramática ...

Centro Virtual Cervantes