LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

J. Ortega Olivares
Universidad de Granada

Tras los vaivenes a que se han visto sometidos en las últimas décadas los fundamentos y prácticas de lo pudiera llamarse 'enseñanza de la gramática', hoy parece insoslayable la reflexión acerca de cómo lograr una integración efectiva de dos aspectos a los que en principio –creemos- no cabe renunciar: por una parte, las valiosas aportaciones que la aplicación de los principios del enfoque comunicativo ha supuesto en el ámbito educativo de la enseñanza de lenguas; por otra, la necesidad de remediar lo que la sola aplicación de estos principios no puede alcanzar: la precisión en el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta.

Esta aproximación a los hechos conduce al planteamiento de algunas preguntas, entre las que sobresale, por su importancia, la de por qué una lengua extranjera no parece que sea aprendida del mismo modo que la materna. Semejante pregunta, dado su alcance y repercusiones, viene recibiendo, como es obvio, distintas respuestas (Gregg, 1996). La que se esbozará aquí es sólo una de ellas, y su elección ha dependido tanto de su claridad y adecuación al propósito de lo tratado aquí, cuanto de que no estemos en total desacuerdo con ella.

Una de las características que más llaman la atención en el aprendizaje de una lengua extranjera es la siguiente: al parecer, el desarrollo gramatical de una lengua no materna es impermeable a cualquier intervención externa que trate de modificarlo de algún modo (desarrollo, por otra parte, común a todos los aprendices de esa lengua, sean cuales fueren el origen lingüístico o la edad de los mismos, y las condiciones en que el aprendizaje se lleve a cabo); se trata, en principio, de la misma impermeabilidad que acontece para tal proceso en el caso de la lengua materna. Pero existe una diferencia: si en el caso de la lengua materna este desarrollo adquisitivo avanza y progresa hasta que el niño se hace con los mismos recursos o saberes gramaticales de que ya dispone el adulto, esto casi nunca ocurre en el caso de una lengua no materna si el aprendizaje comienza después de la niñez. La explicación que admite este hecho es que la adquisición lingüística está sujeta a cierta suerte de

Centro Virtual Cervantes

'período crítico' (Long, 1990; 1993; Schachter, 1996; Singleton, 1989). Esto quiere decir que existe un lapso de la niñez temprana durante el cual la mente está especialmente dispuesta para adquirir, con todos sus entresijos y sutilezas, los saberes que constituyen la base gramatical de una lengua, esa arquitectura en que se fundamentará todo uso comunicativo de la misma, y que -circunstancia admirable- para ello baste el mero contacto con las muestras de habla que el entorno proporcione al aprendiz. Este período parece llegar hasta los siete años más o menos en la mayor parte de los casos, y a partir de este punto el potencial del mismo comienza a decrecer. Este declive no es, sin embargo, abrupto, sino gradual, es decir, la mente no pierde completamente esta capacidad de forjar representaciones gramaticales a partir de un *input* lingüístico, sino que la eficacia de tal mecanismo va disminuyendo en relación directa con la edad del aprendiz (Johnson y Newport, 1989; Long, 1993). Así las cosas, compiten dos tendencias en el desarrollo gramatical seguido por los aprendices de una lengua extranjera que ya estén fuera del período en cuestión: de un lado, la que establece (con la mediación del debido estímulo lingüístico) esa secuencia determinante del momento de adquisición de los distintos elementos gramaticales y del uso preciso y correcto de los mismos; de otro, la que emerge (o cobra mayor fuerza) ante la inevitable, por el paso del tiempo, decadencia de la anterior. Esta situación tiene consecuencias diversas, una de las cuales merece ser destacada aquí (Hawkins y Towell, 1996): si se acepta que sólo continúan siendo operativos algunos de los elementos de esa capacidad para adquirir saberes gramaticales mediante el mero contacto con estímulos lingüísticos, entonces los aprendices de una lengua no materna que hayan superado el período crítico no dispondrán de la base fisiológica que les permita, sólo con recibir convenientemente *input,* adquirir totalmente los recursos gramaticales de esa lengua. ¿A qué lleva esto? Sencillamente a que una lengua no materna, pasado ya el período crítico, se aprende de modo diferente a como se aprende la materna; a que, por ello, el grado de desarrollo gramatical de un aprendiz no nativo, con sólo la mera intervención de *input* en lengua meta, difícilmente será idéntico, cuantitativa y sobre todo cualitativamente, al del nativo. ¿Hay que pensar, entonces, que un aprendiz no nativo nunca podrá lograr un grado satisfactorio, incluso sobresaliente por lo próximo al de un nativo, en la posesión del saber gramatical de la lengua meta y en la explotación eficaz del mismo? La evidencia responde que no, porque lo destacable aquí es otra cosa, y es que, dicho brevemente, ese grado satisfactorio, incluso sobresaliente, en tales conocimientos no lo alcanza el aprendiz no nativo por los mismos caminos en que lo hace el nativo.

Llegados a este punto, se plantea saber cuáles sean esos caminos, pues del conocimiento de su naturaleza dependerá en gran medida la explicación que pueda darse, al menos en términos generales, al aprendizaje de una lengua no materna. A este respecto, parece conveniente recurrir a alguna teoría sobre la naturaleza y el funcionamiento de la mente, pues necesitamos un marco más o menos coherente en el que se puedan integrar y explicar los fenómenos aducidos. No discutiremos, porque no es el momento, las diversas opciones teóricas existentes en este campo, sino que esbozaremos una de ellas (lo suficientemente reconocida, sin embargo) que

ASELE. Actas IX (1998). J. ORTEGA OLIVARES. La instrucción gramatical en el enfo...
Centro Virtual Cervantes

sirva al propósito de lo que venimos argumentando.

Fodor (1983) sostiene que la mente no la constituye un sistema uniforme, sino que, más exactamente, está conformada, además de por un sistema central de proceso, por cierto conjunto de sistemas autónomos periféricos, o módulos. Uno y otros desempeñan funciones diferentes. Por un lado, los módulos actúan independientemente los unos de los otros y cada uno de ellos se halla asociado con un ámbito específico de la capacidad sensorial humana (la visión, la audición, etc.); procesan, por tanto, información de origen perceptual. Además, operan con rapidez y responden siempre que se presenten los estímulos apropiados. Su naturaleza, en fin, está predeterminada, y su adquisición y funcionamiento, por tanto, son automáticos, acontecen sin control consciente. El lenguaje es para Fodor uno de estos módulos (como también lo es para Chomsky (1986), aunque la modularidad propuesta por ambos investigadores difiere en bastantes aspectos). Por otro lado, el sistema central de proceso, de carácter general, desempeña funciones no asociadas con ámbito específico alguno: de él depende el funcionamiento de la memoria, las creencias, el razonamiento, etc. Los procesos que tienen lugar en este sistema están interconectados, su velocidad de desarrollo no ha de ser necesariamente rápida, y su inicio no depende de meros estímulos sino de cierto control consciente y de la voluntad. Como se ve, el funcionamiento del sistema central consiste, sobre todo, en organizar como un todo los datos previamente registrados y procesados por los módulos, en sacar inferencias y resolver problemas: en pensar, en suma.

Interesa destacar ahora un aspecto importante de la teoría modularista de Fodor: el conocimiento lingüístico, modular, es una realidad distinta de la del conocimiento general del mundo y, así, la adquisición de la lengua materna es, por su naturaleza, esencialmente diferente de la adquisición del conocimiento del mundo real, aunque no hay duda de la interacción de una y otra. A la existencia del módulo lingüístico se debe el hecho de que la organización gramatical de la lengua materna se adquiera tan rápida, eficaz y fácilmente, y, así, es a este módulo al que responde el ya considerado período crítico: es este mecanismo el que madura y se cierra en torno a los siete años más o menos (cuestión muy debatida en adquisición de lenguas extranjeras, en la que no entraremos). La consecuencia de esto en cuanto al aprendizaje de una lengua no materna por adultos es que, si bien, como ya sabemos, el módulo lingüístico puede mostrarse parcialmente activo (según la edad y otros factores) y permitir la adquisición y representación automáticas de ciertos aspectos gramaticales de la lengua meta, no puede ya, sin embargo y por desgracia, completar el cuadro de la totalidad gramatical de tal lengua, es decir, el resto deberá ser procesado, aprendido, de otro modo. Y es aquí donde, al parecer, interviene la acción del sistema central. Éste, que no juega papel alguno -de acuerdo con la metáfora fodoriana de la mente- en la adquisición del entramado gramatical de la lengua materna (pues el módulo lingüístico, eficacísimo, es el que se encarga de ello), sí que participa, y mucho, en el aprendizaje, por ejemplo, del vocabulario o las normas pragmáticas reguladoras del uso de la misma (son cosas que aprendemos a lo largo de la vida). Y esta participación, que complementa en el aprendizaje de la lengua materna la acción del módulo lingüístico, puede constituir, en el caso del de

ASELE. Actas IX (1998). J. ORTEGA OLIVARES. La instrucción gramatical en el enfo...

Centro Virtual Cervantes

una lengua no materna, la condición esencial para llenar el vacío provocado en el adulto por la superación del período crítico. Por tanto, de aceptarse ver las cosas desde este punto de vista, los aprendices adultos de una lengua extranjera podrán servirse de los procesos que les depara el sistema central (de los que ya se sirven para aprender otras muchas cosas, para relacionarse con el mundo) y pergeñar, gracias a ello, una 'visión' que represente la realidad gramatical de la lengua meta que no pueda ya ser procesada por el módulo lingüístico. Al fin y al cabo lo que harán no será muy diferente de lo que en ciertas ocasiones suelen hacer los hablantes nativos con su lengua (por ejemplo, cuando necesitan ajustar el producto lingüístico a ciertas exigencias): 'ver' la lengua reflexiva, metalingüísticamente, es decir, observarla en el *input*, percibir peculiaridades de diverso tipo y tratar de forjar alguna representación más o menos general o abstracta, alguna explicación utilizable después en la comprensión y producción, en donde será comprobada y, si es el caso, reformulada. Esta situación tiene, de seguro, algunas desventajas (las mismas, por otra parte, que conlleva aprender casi cualquier cosa para la vida): una, que los conocimientos adquiridos (la competencia gramatical adquirida, cabría decir) por el hablante no nativo difícilmente son idénticos a los del hablante nativo (pues, disminuida la acción del módulo lingüístico en el adulto no nativo, el aprendizaje descansa sobre todo en el sistema central, muy abierto a la intervención de numerosas y diversas variables, como la motivación, la capacidad de observación y análisis, etc.); otra, que el proceso en cuestión no es rápido; y otra, en fin, relacionada con la anterior, tiene que ver con el hecho de si lo aprendido por esta vía es susceptible de automatización. A ésta última dedicaremos las líneas siguientes.

Es muy conocida la estricta distinción que Krashen (1985) planteara entre el saber *adquirido* y el *aprendido* en relación con una lengua no materna (considerados desde la teoría expuesta, el uno se corresponde con el promovido por el módulo lingüístico, y el otro, con el desarrollado gracias al sistema central), y ello sobre todo por el papel que este investigador le asignó al primero de ellos a expensas del segundo. Para Krashen la función del conocimiento aprendido es secudaria, cuando no irrelevante, pues todo (o casi todo) se mueve a instancias del conocimiento adquirido: gracias a él emerge la producción espontáneamente y se activa la adquisición de la lengua meta en los mismos términos que la materna. Lo aprendido, en cambio, no está en la base de ningún desarrollo espontáneo, y sólo cabe recurrir a él en limitadas ocasiones: cuando por ejemplo el hablante quiere o necesita, si tiene tiempo para ello, 'controlar' el producto lingüístico (algo similar a como si éste se detuviera en su proceso de *decir* cosas sobre la base del saber adquirido, para ir evaluando el resultado de este proceso sobre la base de *cómo* va diciendo tales cosas). Se trata, como se ve, del argumento tantas veces utilizado en contra de la enseñanza de la gramática. Pero, si bien puede aceptarse, con Krashen, que los saberes aprendidos no afectan al módulo lingüístico, en cambio es difícil admitir, como han señalado numerosos críticos de las propuestas krashenianas (Besse y Porquier, 1984; McLaughlin, 1987, 1990, entre muchos otros), que el saber gramatical aprendido conscientemente, mediando el mecanismo central, no tenga, en este marco, valor alguno. Esto se ve con claridad en lo referente al automatismo que,

ASELE. Actas IX (1998). J. ORTEGA OLIVARES. La instrucción gramatical en el enfo...

Centro Virtual Cervantes

para algunas de sus funciones, pueda desarrollar el mecanismo en cuestión. Para Krashen se trata de algo lento y estático: imposible sacarle rendimiento en la comunicación espontánea, por causa de lo primero; difícilmente se mueve y transforma, pues por lo general es casual el empleo que de él hacen los hablantes. Esto, sin embargo, contraviene la evidencia, choca con la intuición lingüística de éstos y se opone, además, a los supuestos de no pocas teorías que en los últimos años se han propuesto, sobre la base de cómo se procesa la información, para explicar la adquisición de lenguas extranjeras (McLaughlin y Heredia, 1996; Castañeda, 1997). Y es que no se puede negar la realidad de que determinados procesos inferenciales y de resolución de problemas (en los que al parecer está involucrado el sistema central), no obstante la lentitud en las primeras etapas de su actuación (la realidad es siempre desconocida y difícil de organizar), gradualmente se tornan más rápidos y, dependiendo de la complejidad, repetición, etc. de la tarea procesada, pueden automatizarse parcial o totalmente. Piénsese, si no, en cómo aprendemos a conducir, a tocar un instrumento musical, a hablar en público, a utilizar un procesador de texto, etc.: por un lado, complejas como son estas tareas, en ninguna de ellas basta para llevarla a cabo la sola intervención de los módulos que correspondan, sino que también se precisa para esto, y muy especialmente, de la coordinación que los procesos centrales establezcan para el conjunto de los datos suministrados por aquéllos; por otro, al automatismo de los módulos se une el automatismo que, quizá por economía y ajuste al medio, desarrollan, para tal coordinación, estos procesos centrales en cuanto a cómo explotar del mejor modo cierto conocimiento aprendido (gracias a ello alguien puede llegar a realizar una tarea con la eficacia y rapidez que requieran las circunstancias). Si este mecanismo, pues, integra en sus procesos ciertos conocimientos supuestamente estáticos y conforma con ellos rutinas que paulatinamente se hacen más veloces en cumplir con su cometido, no es descabellado pensar que también ocurra lo mismo en el caso del conocimiento gramatical aprendido, es decir, transcurrido el tiempo y la práctica precisos, este tipo de conocimiento también puede, como el proporcionado por el módulo lingüístico, ser utilizado eficaz y rápidamente en la comunicación espontánea. A esta circunstancia parece responder el hecho de que no pocos aprendices de una lengua extranjera, tras haber recibido instrucción gramatical de algún tipo durante cierto tiempo, den en recurrir, más o menos espontáneamente en la comunicación, a lo que han aprendido de ese modo: las representaciones gramaticales que utilizan no fueron adquiridas 'naturalmente', como se ve, sino que constituyen conocimiento gramatical aprendido y automatizado. Además, y por abundar en lo anterior, desde hace bastantes años se viene destacando en numerosos estudios que los aprendices que reciben instrucción gramatical (lo de cómo sea o deba ser ésta es otra cuestión), no sólo alcanzan en el uso de los recursos gramaticales un grado de precisión mayor que quienes no la recibieron, sino que para ello necesitan menos tiempo (Ellis, 1990, 1997; Long, 1983; Pienemann, 1984; Spada, 1997).

Si se considera aceptable la visión de los hechos presentada, se justifican –creemos- la importancia que el saber gramatical conscientemente aprendido cobra

Centro Virtual Cervantes

en el conjunto, y, por ende, la necesidad de que los adultos que aprenden una lengua no materna reciban, del modo que sea, instrucción al respecto (sólo así -y hasta que no se encuentre otro medio mejor- se llenará el hueco que deja el cierre del módulo lingüístico). Al desarrollo de estos aspectos están dedicando gran atención numerosos investigadores y educadores en los últimos años. Así, la corriente de investigación, que viene de mediados los ochenta, denominada 'investigación del aula' (Allwright, 1988; Chaudron, 1988; Long, 1980; Van Lier, 1988), se ocupa sobre todo de intentar aunar la fluidez y precisión lingüísticas en los aprendices de una lengua extranjera, para lo que se emprenden diversos estudios y experimentos que arrojen luz sobre los efectos de ciertos mecanismos pedagógicos en aspectos concretos del aprendizaje de una lengua extranjera. Uno de estos mecanismos, de prometedor futuro, es el que viene denominándose 'de atención centrada en la forma' (Doughty y Williams, 1998; Lightbown y Spada, 1990, 1993; Long, 1991; Spada, 1997), consistente, en pocas palabras, en instruir de cierto modo al aprendiz para que aplique la atención a los aspectos (fonológicos, sintácticos, pragmáticos, etc.) de la lengua meta que se consideren pertinentes en cada caso, en especial aquellos que son la base de los errores producidos durante la interacción en un marco didáctico comunicativo. Este llevar la atención sobre ciertos puntos se realiza de múltiples maneras (hecho muy discutido en la bibliografía al respecto (Long, 1996)): con información metalingüística explícita o implícita, destacando de algún modo el rasgo o rasgos en cuestión (por ejemplo, verbal o tipográficamente), mediante ciertas reacciones gestuales, o, sobre todo, recurriendo a la 'retroalimentación correctiva' (que proporciona al aprendiz evidencia negativa sobre algo). Si la atención se aplica a realidades que, por nuevas, no han dado lugar a errores, estamos ante una variante del procedimiento anterior: la 'toma de conciencia gramatical', desarrollada sobre todo para conseguir los mejores efectos en el procesamiento del *input;* con ella se persigue que los aprendices 'perciban' los rasgos, intenten hallar una posible explicación para su funcionamiento y comprueben esta hipótesis: se trata, en suma, de que se habitúen a explorar la lengua meta y se aventuren a forjar representaciones gramaticales susceptibles de ser utilizadas y comprobadas después en la producción (aunque este último paso no lo subsume esta técnica) (Ellis, 1997; Rutherford, 1987; Rutherford y Sharwood-Smith, 1985; Sharwood-Smith, 1993; VanPatten, 1993, 1994; VanPatten y Cadierno, 1993a, 1993b).

Estas investigaciones, aunque sugerentes y representativas de por dónde van las cosas, no dan respuesta, sin embargo, al cúmulo de preguntas que plantea la integración de la enseñanza de la gramática en el currículo comunicativo: cómo influye la atención en la forma en la adquisición de una lengua, qué tipo de instrucción formal es más efectiva, cuál es el mejor momento para aplicar la técnica, qué rasgos lingüísticos pueden suministrarse con ella, o qué variables individuales del aprendiz refuerzan o no sus efectos (Spada, 1997). El trabajo por realizar es ingente. Una cosa sí parece cierta, sin embargo: la necesidad de promover el conocimiento gramatical consciente en los aprendices es ineludible, y, debido a esto, la enseñanza de la gramática, sean cuales fueren las tendencias metodológicas que se

ASELE. Actas IX (1998). J. ORTEGA OLIVARES. La instrucción gramatical en el enfo...
Centro Virtual Cervantes

desarrollan en el siglo que viene, deberán tenerla en cuenta o, mejor, considerarla como ingrediente esencial. Lo ideal sería que, a estas alturas, se intentara en los próximos años alguna suerte de síntesis – cuyos efectos serían sin duda muy saludables- de los vértices del triángulo que forman la lingüística, la adquisición de lenguas y la metodología para su enseñanza, y deje de producirse, por el bien de todos, ese vaivén pendular del que hablábamos al principio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allwright, D. (1988), *Observation in the Language Classroom,* London, Longman.

Besse, H. y R. Porquier (1984), *Grammaires et didactique de langues,* París, Hatier-Credif.

Castañeda Castro, A. (1997), Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera, Granada, Método Ediciones.

Chaudron, C. (1988), *Second Language Classrooms,* Cambridge, CUP.

Chomsky, N. (1986), *Knowledge of Language.*,New York, Praeger.

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

Ellis, R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.

Ellis, R. (1997), *SLA and Language Teaching,* Oxford, OUP.

Fodor, J. (1983), *The Modularity of Mind,* Cambridge (Mass.), MIT Press.

Gregg, K. R. (1996), «The Logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition» en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition.* London, Academic Press, 50-81.

Hawkins, R. y R. Towell, «Why Teach Grammar?» en D. Engel y F. Myles (eds.), *Teaching Grammar: Perspective in Higher Education,* London, AFLS-CILT, 195-211.

Johnson, J. y E. Newport (1989), «Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language», *Cognitive Psychology,* 21, 60-99.

Krashen, S. (1985), The Input Hypothesis. Issues and Implications, London, Longman.

Lightbown, P. M. y N. Spada (1990), «Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching», *Studies in Second Language Acquisition*, 12-4, 429-448.

Lightbown, P. M. y N. Spada (1993), *How Languages are Learned,* Oxford, OUP.

Long, M. H. (1980), «Inside the "black box": methodological issues in classroom research on language learning», *Language Learning,* 30-1, 1-42.

Long, M. H. (1983), «Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research», *TESOL Quaterly,* 17, 359-382.

Long, M. H. (1990), «Maturational constraints on language development», *Studies in Second Language Acquisition,* 12-3, 251-286.

ASELE. Actas IX (1998). J. ORTEGA OLIVARES. La instrucción gramatical en el enfo...

Centro Virtual Cervantes

Long, M. H. (1991), «Focus on form: a design feature in language teaching methodology» en K. DeBot, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective.* Amsterdam, John Benjamins; pp, 39-52.

Long, M. H. (1993), «Second Language Acquisition as a Function of Age: Research Findings and Methodological Issues», en K. Hyltenstam y A. Viberg (eds.), *Progress and Regresion in Language.* Cambridge, CUP, 131-152.

Long, M. H. (1996), «The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition», en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition.* London, Academic Press, 413-468.

McLaughlin, B. (1987), *Theories of Second Language Learning,* London, Arnold.

McLaughlin, B. (1990), «Reestructuring», *Applied Linguistics,* 11, 113-128.

McLaughlin, B., y R. Heredia (1996), «Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and Use» en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition.* London, Academic Press, 213-228.

Pienemann, M. (1984), «Psychological constraints on the teachability of languages», *Studies in Second Language Acquisition,* 6-2, 186-214.

Rutherford, W. (1987), Second Language Grammar, Learning and Teaching. London, Longman.

Rutherford, W. y M. Sharwood Smith (1985), «Consciousness raising and universal grammar», *Applied Linguistics,* 6-3, 274-282.

Schachter, J. (1996), «Maturation and the Issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition» en W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition.* London, Academic Press, 85-120.

Sharwood Smith, M. (1993), «Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases», *Studies in Second Language Acquisition,* 15-2, 165-179.

Singleton, D. (1989), *Language Acquisition: The Age Factor.* Clevedon, Multilingual Matters.

Spada, N. (1997), «Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research», *Language Teaching,* 30-2, 73-87.

Van Lier, L. (1988), The Classroom and the Language Learner. London, Longman.

VanPatten, B. (1993), «Grammar teaching for the acquisition-rich classroom», *Foreign Language Annals,* 26-4, 435-450.

VanPatten, B. (1994), «Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology», *AILA Review,* 11, 27-36.

VanPatten, B. y T. Cadierno (1993a), «Explicit instruction and input processing», *Studies in Second Language Acquisition,* 15-2, 225-241.

VanPatten, B. y T. Cadierno (1993b), «Input processing and second language acquisition: a role for instruction», *The Modern Language Journal,* 77-1, 45-57.

ASELE. Actas IX (1998). J. ORTEGA OLIVARES. La instrucción gramatical en el enfo...

Centro Virtual Cervantes

COMUNICACIONES

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes