NUEVAS APORTACIONES A UNA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA LUSOHABLANTES

Ana Lúcia Esteves dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

"Olvidamos con facilidad lo que hemos aprendido, pero no olvidamos jamás lo que hemos descubierto."
(E. Girard)

1. Introducción

El papel de la gramática en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ha variado a lo largo de la historia, reflejando, en buena medida, la influencia de las teorías del lenguaje y del aprendizaje vigentes en cada momento histórico. Hoy día, *más allá de la interrogante: gramática: ¿sí o no?, nos deparamos con la preocupación* fundamental de investigar en qué medida la instrucción gramatical facilita el proceso de adquisición/aprendizaje de una LE y cómo se puede operar de forma productiva, rentable y a la vez creadora.

Un examen detenido de la bibliografía relativa al tema nos plantea dos elementos básicos: 1º) la controversia se ha situado en un nivel de desdoblamiento de la cuestión original - cómo la enseñanza formal de la gramática puede favorecer la adquisición de una lengua, acelerando el proceso y permitiéndole al aprendiz llegar a un nivel final más alto de competencia; 2º) una vez que en el proceso de aprendizaje de una lengua debe primar la comunicación, ¿cómo conjugar instrucción formal y comunicación?

Varios investigadores señalan la existencia de dos tipos de conocimiento en el ámbito de la psicología cognitiva: el conocimiento declarativo (saber algo) y el procedimental (saber hacer algo). En el caso del conocimiento gramatical, la instrucción formal incide directamente sobre el primer tipo, o sea, las clases de gramática o la consulta a manuales gramaticales suelen contribuir a aumentar el grado de conocimiento que los aprendices tienen de la lengua-meta. El conocimiento procedimental no se desarrolla mediante explicaciones, sino a través de la práctica de los aspectos

ASELE. Actas IX (1998). ANA LÚCIA ESTEVES DOS SANTOS. Nuevas aportaciones a una ...
Centro Virtual Cervantes

gramaticales. Una práctica que se opera en base a algunos condicionantes: formas lingüísticas contextualizadas y vinculadas a una intención comunicativa.

En uno de sus estudios, Rod Ellis, (Ellis,1990) propone una teoría del aprendizaje de segundas lenguas en contexto formal que presenta como eje central la constatación de que el almacenamiento del conocimiento explícito - resultado de actividades centradas en la forma - y del implícito - resultado de actividades centradas en el significado - se da por separado (para mayores detalles al respecto, véase (Martín Peris, 1998:22-24). Muchos otros autores coinciden en afirmar que, aunque no hay una relación directa entre uno y otro, el conocimiento analítico o explícito favorece la adquisición del implícito, cuando el aprendiz toma conciencia de rasgos lingüísticos marcados que, de no ser así, serían completamente ignorados por él.

De ahí que una de las preocupaciones recientes sea un replanteamiento general de la enseñanza de la gramática y una consecuente valoración de la instrucción formal, a través de la intervención didáctica y del trabajo de concienciación gramatical en el aula, lo que le suministraría al aprendiz oportunidades de realizar prácticas centradas en el significado y, también, en la forma. (Ellis,1993:9-11) desarrolla una serie de reflexiones sobre la enseñanza y la investigación en la adquisición de segundas lenguas y le dedica a la gramática todo un apartado especial. En él, este autor menciona tres posibles tratamientos para la enseñanza de la gramática:

a) el foco gramatical en el ámbito de las actividades comunicativas;

b) la construcción de una gramática explícita propia de los aprendices mientras realizan tareas de concienciación gramatical especialmente diseñadas para esta finalidad;

c) las actividades de interpretación y sensibilización gramatical en las que los aprendices trabajan sobre un input determinado anteriormente manipulado de modo a presentar una estructura gramatical específica.

En este sentido viene cobrando cada vez más fuerza la necesidad de construir conjuntamente, docente y discentes, una gramática pedagógica de la lengua objeto de estudio. En otras palabras, parece claro que hace falta establecer un puente que relacione orgánicamente las gramáticas formales y el trabajo que se realiza en el aula de LE, activo y personalizado, en el que la reflexión gramatical resulte algo vivo y rentable, que parta del uso, de realizaciones lingüísticas concretas y de la experiencia lingüística también concreta del grupo de aprendices. Así es que, en esta formulación, la competencia lingüística es fruto de un análisis no dogmático ni cerrado, sino abierto al aspecto dinámico de la lengua.

Una gramática pedagógica se inserta, por lo tanto, en un marco global donde se integran tanto los aspectos relacionados al significante como los implicados en el significado. Como muy bien lo señala (Fernández,1987:77-78), este concepto de signo total y su imbricación en una gramática pedagógica requieren una descripción global de la lengua, un eclecticismo saludable sin incoherencias, recogiendo de las distintas teorías, conceptos y métodos que se adapten a cada uno de los niveles de análisis y al proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua-meta. El papel del profesor, de acuerdo con este principio, es el de estimular la liberación del lenguaje del alumno, motivándole a enriquecer su competencia gramatical y a desarrollarla.

ASELE. Actas IX (1998). ANA LÚCIA ESTEVES DOS SANTOS. Nuevas aportaciones a una ...

Centro Virtual Cervantes

Es significativo recordar que este planteamiento incorpora necesariamente el conocimiento implícito de la gramática de lengua materna que poseen los aprendices de una LE. En palabras de (Matte Bon, 1998:76) "se trata, por un lado, de intentar ser más rigurosos en la descripción de los fenómenos y, por otro, de ir sensibilizando a los alumnos a los grandes mecanismos en torno a los que se organiza el edificio gramatical de la lengua."

(Moore,1995:26-30) remarca que el trabajo sobre la lengua le conduce al aprendiz a interrogarse sobre la especificidad y la originalidad de la comunicación humana, al tiempo que desarrolla una reflexión sobre el lenguaje y la(s) lengua(s), una especie de "estado de alerta" en relación a la lengua, fruto de una reflexión dinámica ante los hechos lingüísticos, a partir de la observación, el descubrimiento y la manipulación. En este ámbito, el desarrollo de la competencia metalingüística no representa un fin en sí mismo, sino el rol de facilitador del proceso de construcción de saberes lingüísticos, potencialmente transferibles de una lengua a otra (competencias transversales), con vistas a conocer mejor su propia lengua y aprender mejor la lengua objeto de estudio.

(Batstone, 1994:51-53), por su vez, indica tres tratamientos posibles para la enseñanza de la gramática: 1°) la gramática como producto - la que se apoya sobre una cuidadosa especificación de las formas lingüísticas y les ayuda a los aprendices a darse cuenta de ellas y a estructurarlas ; 2°) la gramática como proceso - la que les involucra a los aprendices en el uso de la lengua, formulando sus propios significados en contextos en los que ellos mismos detienen un cierto control y, así, diseñando una gramática de recursos continuos; 3°) la gramática como destreza - la que les orienta a los aprendices a utilizar el conocimiento gramatical para sus propias intenciones comunicativas y corresponde a una tentativa de balance entre los dos primeros.

Este autor observa, sin embargo, que dichos tratamientos no son mutuamente excludentes, sino más bien deberían combinarse en el aula para que los aprendices se volvieran cada vez más conscientes de cómo su utilización de la gramática puede ser objeto de un perfeccionamiento de cara a lograr una comunicación más efectiva. Señala, además, que cualquier tratamiento gramatical necesita un manejo bastante sensible y cuidadoso: en la perspectiva de producto, la conducta tradicional le confiere demasiado protagonismo al docente, que termina por hacerlo todo en lugar del aprendiz; en la de proceso, en la que el aprendiz está totalmente involucrado en cuestiones de significado, no se trataría únicamente de promover una participación activa, sino también de activar la gramática en cuestión, proporcionándole al estudiante la oportunidad de verla como un objeto no estático.

2. Hacia una didáctica de la gramática de E/LE a lusohablantes

Nuestro proyecto se organiza dentro del ámbito universitario con estudiantes brasileños del 3° y 5° cursos de la carrera de Filología Hispánica. Nuestra apuesta por la instrucción formal combinada a la concienciación gramatical intenta responder en la práctica a los planteamientos teóricos encontrados en la bibliografía sobre gramática y enseñanza de segundas lenguas. En él, nos orientamos por un

ASELE. Actas IX (1998). ANA LÚCIA ESTEVES DOS SANTOS. Nuevas aportaciones a una ...
Centro Virtual Cervantes

concepto clave - el de concienciación gramatical - en la formulación de (Rutherford, 1987:104):

"... los medios hacia un fin, y no el fin en sí mismo. Es decir, sea lo que sea lo que se alcance a través de la concienciación no debemos entenderlo como un artefacto u objeto de estudio... Al contrario, lo que logramos vía concenciación no es el producto gramatical, sino más bien aspectos del proceso gramatical..." (la traducción es mía).

Partimos, por lo tanto, del hecho de que la gramática, desde la perspectiva de producto (en una combinatoria de percepción del aspecto gramatical - *noticing* y de su reestructuración - *reestructuring*), puede promover el aprendizaje de formas gramaticales explícitas, lo que genera un nivel de competencia lingüística más alto. Para la formulación de las actividades seguimos la terminología de (CANDLIN, 1987): enseñanza en base a tareas (*task-based*). En el diseño propiamente de las tareas, hemos buscado recoger varias aportaciones en cuanto a técnicas. Dos de ellas han resultado especialmente rentables y provechosas en nuestra experiencia: a) el vacío contextual *(context-gap)* y el dictado gramatical *(grammar dictation)*.

La primera es una reformulación del concepto de vacío de información *(information-gap)*, una vez que se pretende incorporar la cuestión del significado en los intercambios comunicativos y eso no es meramente un problema de información. Por vacío contextual entendemos el vacío que existe entre lo que los aprendices conocen o dan por conocido mientras realizan la tarea, y el conocimiento que necesitan expresar con claridad para completarla. Toda y cualquier tarea en el marco de una enseñanza de producto/proceso presupone la existencia de un vacío contextual que los aprendices procurarán reducir o eliminar a través del uso de la lengua.

Para la técnica del dictado gramatical nos valemos del trabajo de (Wajnryb, 1990), publicado por Oxford University Press. En él, la autora explica detalladamente este procedimiento cuyos puntos básicos son los siguientes:

a) se les lee dos veces a los aprendices un texto corto a una velocidad normal;
b) mientras lo escuchan por segunda vez, los aprendices toman notas;
c) dispuestos en pequeños grupos, los aprendices examinan detenidamente sus textos fragmentados e intentan construir una única versión final, compartiendo sus conocimientos y recursos disponibles;
d) cada grupo produce su propia versión reconstruida, teniendo como pautas claves la corrección gramatical y la cohesión textual. No se trata de reproducir el texto original;
e) se analizan y comparan las diferentes versiones y los estudiantes perfeccionan sus textos a la luz de la puesta en común.

En la realización de este procedimiento hay cuatro etapas:

1°) preparación, en la que se le presenta al aprendiz el tema del texto y algún vocabulario que se estime necesario;
2°) dictado, en la que el aprendiz no puede tomar notas durante la primera lectura (comprensión global del texto) y en la segunda será orientado a apuntar sólo las palabras que le sirvan como resortes para el trabajo posterior de reconstrucción textual;

ASELE. Actas IX (1998). ANA LÚCIA ESTEVES DOS SANTOS. Nuevas aportaciones a una ...
Centro Virtual Cervantes

3º) la reconstrucción, en la que los grupos le asignan a un miembro la función de "escriba" que deberá escribir la versión recogiendo todas las sugerencias provenientes de la discusión. Terminada la redacción, se comprueban la corrección gramatical, la cohesión textual y el sentido lógico;
4º) análisis y corrección, en la que el docente puede organizar la sesión de varias maneras, recurriendo al encerado, a un proyector de transparencias o a fotocopias de las distintas versiones. En cualquiera de ellas, se les debe animar a los aprendices a comparar los textos y a discutir la selección del lenguaje. Se recomienda no presentarles el texto original antes de la puesta en común.

Según Wajnryb, las ventajas que se despliegan de esta técnica son:

- les permite a los aprendices probar sus hipótesis mientras realizan la tarea y así, recibir mayor entrada de datos lingüísticos durante el proceso;
- representa una combinación de dos momentos del proceso: la enseñanza y la evaluación, una vez que le facilita al aprendiz y al docente información sobre las competencias involucradas en la tarea (lingüística o gramatical, textual, discursiva, estratégica);
- proporciona una experiencia de vacío contextual y, por consiguiente, de activación de competencias y conocimientos previos para lograr completar la tarea;
- trabaja la cuestión gramatical de forma contextualizada, relacionada a una base semántica específica;
- representa un marco de trabajo activo que genera un nivel efectivo de motivación que se desglosa en dos momentos: el trabajo individual y el colectivo;
- su componente clave - la reestructuración textual - resulta un vehículo importante para el aprendizaje activo y el desarrollo de la autonomía del aprendiz, favoreciendo la puesta en marcha de estrategias de selección, reflexión y cooperación;
- su fundamento teórico básico es el texto en cuanto unidad de lenguaje, en todas las etapas del procedimiento, lo que conlleva un trabajo simultáneo desde la perspectiva de gramática de producto y de proceso.

(Zanón y otros, 1996:83-84), en un trabajo presentado en el V Congreso Internacional de ASELE en la ciudad de Santander y recogido en las actas, explicita la definición de tareas formales:

"actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirán hacia la observación de una parte del sistema o incluso hasta el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta."

Como consecuencia, les asigna cuatro valores básicos:
1º) educativo, al generar oportunidades de autodescubrimiento y observación;
2º) comunicativo, al incorporar la comunicación como uno de los ejes principales de su resolución;
3º) gramatical; al proporcionarle al aprendiz el paso por los procesos de análisis,

reflexión y reestructuración de aspectos gramaticales, de cara a despertarle el interés por entender el funcionamiento de la lengua-meta y, a la vez, perfeccionar su competencia; 4º) aprendizaje autónomo, al desarrollar estrategias de aprendizaje que le permitan al aprendiz enfrentarse a otros contenidos gramaticales estudiados anteriormente o por estudiar.

A modo de ejemplo, les ofrecemos una muestra de ejercicios formulados y aplicados en el aula para estudiantes lusohablantes en los niveles anteriormente mencionados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS
LENGUA ESPAÑOLA III -
USOS DE LAS FORMAS DE PASADO DEL INDICATIVO -

Tarea formal:

1. Lee con atención el texto.
2. Observa cuántas formas de pasado hay en él y subráyalas.
3. ¿Pertenecen todas a un mismo tiempo de pasado? Clasifícalas a partir de ejemplos entresacados del texto.
4. ¿Hay ejemplos de todas las conjugaciones verbales?
5. Analiza las formas en cuanto a regularidad/irregularidad. Para ello, recurre a tus conocimientos del portugués.
6. ¿Qué valor tienen las formas verbales en la construcción del relato?

El conejo friolero (BOUJON, C. *Los caracoles no tienen historias.* Barcelona: Edebé, 1992)

Érase una vez un conejo muy, muy feliz en verano... pero muy, muy desgraciado en invierno: nunca conseguía calentarse las orejas.

Un día encontró un gorro. Pero le quedaba pequeño.

"Lo que no puedo hacer es cortarme las orejas", se dijo para sus adentros.

Entonces hizo dos agujeros en el gorro, pero, claro, siguió teniendo frío en las orejas.

Tarea de ampliación:

Sigue la historia dos párrafos más y encuentra una solución para el problema que tiene el conejo friolero.

1. Ahora lee con atención lo que has propuesto: ¿qué formas del pasado has utilizado?

ASELE. Actas IX (1998). ANA LÚCIA ESTEVES DOS SANTOS. Nuevas aportaciones a una ...
Centro Virtual Cervantes

2. ¿Has empleado alguna diferente de las que hay en el texto original? Clasifícala en cuanto a tiempo verbal y modelo de conjugación.

3. En el caso de que hayas empleado otros tiempos del pasado, vuelve al texto y observa dónde aparecen: ¿qué valor tienen en este contexto?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS
LENGUA ESPAÑOLA III -

DICTADO GRAMATICAL -
Aspectos gramaticales: las relaciones presente/pasado
relacionantes oracionales: "aunque", "así", "hasta que"
elementos anafóricos y deícticos: "ellas", "sus", "esos niños", "el estudio", "los menores"

TEXTO: Madre hay una sola (*Noticias* - Junio/96, pp. 74)

Las mamás que dejan a sus hijos al cuidado de otros no deben alarmarse: aunque pasen gran parte del día en guarderías, la confianza que sus vástagos sienten por ellas permanece inalterable, según un estudio del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano de los Estados Unidos.

El estudio, que controló a los chicos hasta que tenían 7 años, permitió ver que el tiempo en la guardería no afectaba la fe de los menores en sus madres. Así, se dan por tierra los resultados de investigaciones previas, que sugerían que esos niños tenían una relación más inestable con sus progenitoras que aquellos que permanecían en casa con ellas.

Observación: en la etapa de preparación la única palabra trabajada previamente a la lectura y dictado del texto fue "vástagos".

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS
LENGUA ESPAÑOLA V: TEMAS GRAMATICALES

DICTADO GRAMATICAL -

Aspectos gramaticales: elementos anafóricos: pronombres complemento de objeto directo e indirecto y el "que" en función de pronombre relativo
valores del gerundio

TEXTO: **Diagnóstico de los edificios por ordenador**
(*La Vanguardia - Ciencia y Vida* - Noviembre/95, pp. 6-7)

Tratar los edificios históricos como pacientes de carne y hueso, crearles un doble mediante la supercomputación y el cálculo numérico y experientar con él antes de dictaminar la intervención que para rehabilitarlos se requiere es la base del método que, aprovechando las posibilidades de la informática y apelando a la a veces difícil colaboración entre arquitectos e ingenieros, va ganando terreno. La nueva técnica supone adentrarse en las entrañas de los edificios y considerarlas una parte más del patrimonio, rompiendo con una antigua tendencia restauradora preocupada únicamente por salvaguardar la imagen exterior, aún a costa de modificar aparatosamente sus estructuras vitales.

El método persigue la creación de modelos teóricos aprovechando las posibilidades que ofrece la supercomputación para procesar datos experimentales que facilitan información sobre las formas y el estado de la estructura de las construcciones para definir una intervención que sea respetuosa y segura. Los expertos realizan un verdadero trabajo de campo, utilizando rayos X, endoscopia, termografía, rádar, técnicas que no afectan a la construcción y que permiten conocer su realidad física y el funcionamiento de las estructuras. Así se logra descomponer el edificio, hasta llegar a los materiales, sin dejar de tener una visión completa del mismo.

Observación: en la etapa de preparación se trabajó a nivel léxico con tres palabras: "dictaminar", "aparatosamente" y "expertos".

LENGUA ESPAÑOLA V: TEMAS GRAMATICALES
EL PRONOMBRE RELATIVO "QUE" -

Tarea formal:

1. Lee el texto con atención y señala de qué tema trata.
2. Haz una segunda lectura con atención especial a la partícula "que".
3. En base a tus conocimientos del portugués, ¿todos los "que" del texto se clasificarían como pronombre relativo? En caso negativo, ¿cuáles sí y cuáles no?
4. Discute con tu compañero qué sabes respecto a esta categoría gramatical.
5. Vuelve al texto e intenta comprobar si alguna partícula "que" se encajaría en tu definición de pronombre relativo.

ASELE. Actas IX (1998). ANA LÚCIA ESTEVES DOS SANTOS. Nuevas aportaciones a una ...
Centro Virtual Cervantes

6. ¿Cuál es el valor básico de un pronombre relativo? Para ello, observa las siguientes muestras entresacadas del texto:

a. Paula López es una de las pocas mujeres taxistas que recorren las calles de Buenos Aires.

b. Entre los pasajeros hay de todo: desde las feministas que te felicitan hasta los babosos que se acodan en el respaldo y te invitan a tomar un café.

7. Intenta desglosar cada una de las muestras anteriores en dos partes. ¿Qué has observado?

8. ¿Cuáles son los antecedentes de los "que" subrayados?

Tarea de ampliación:

El texto presenta una visión polémica sobre hombres y mujeres al volante. Redacta un comentario personal argumentando tu posición ante el tema. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo? En tu texto deberás emplear la partícula "que" en función de relativo, al menos dos veces. (mínimo de 15 líneas)

Rivalidad Urbana - Taxistas vs. colectiveros *(Noticias* - Junio/96, pp.136)

Paula López (25) es una de las pocas mujeres taxistas que recorren las calles de Buenos Aires. "Mi mamá y mi novio dicen que estoy loca, pero a mí me gusta - aclara, jugueteando con tres ositos de peluche acomodados sobre el tablero -. Trabajo de día y, los fines de semana, a la noche. No tengo miedo; nunca me robaron ni me hicieron nada. Entre los pasajeros hay de todo: desde las feministas que te felicitan hasta los babosos que se acodan en el respaldo y te invitan a tomar un café. Lo peor de todo son los colectiveros: ven que sos mujer y te tiran el colectivo encima."

En el otro rincón, Jorge Demasi (33), chofer del legendario 60: "Las mujeres no tienen idea. Se cruzan de carril sin mirar, no usan espejos ni luces y encima se enojan si les tocás bocina. Además, no saben ni hablar de medir el aceite. Las mayores de cuarenta son las más peligrosas; no tienen reflejos. Muchas se defienden diciendo que, estadísticamente, los hombres protagonizamos más accidentes, pero no hay estadísticas de cómo ellas entorpecen el tránsito de la ciudad." La batalla sigue y, en este caso, los rehenes son los pasajeros.

Observación: antes de trabajar con las tareas, los alumnos buscaron apoyo en el diccionario para tres palabras: "peluche", "carril", "rehenes".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batstone, R. (1984), *Grammar,* Oxford, O.U.P.

Bialystok, E. (1991), "Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas" en

ASELE. Actas IX (1998). ANA LÚCIA ESTEVES DOS SANTOS. Nuevas aportaciones a una ...

Centro Virtual Cervantes

J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid, Visor, 1991. (versión española de M. Marcos).

Cadierno, T. "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", *REALE - Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* (4), 67-85.

Coronado González, M. L. y J. García, "Gramática explícita y aprendizaje inductivo: descubrir la gramática", *Frecuencia L - Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera* (5), 33-37.

Coronado González, M. L. "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales", en *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE - monográfico CARABELA* (43): 81-93. Madrid: SGEL.

Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford, O.U.P.

Ellis, R. (1993), "Second languague acquisition research: How does it help teachers?" en *English Language Teaching Journal* (47):3-11.

Fernández, S. (1987), *Didáctica de la gramática - Teorías lingüísticas y sistema de la lengua,* Madrid, Narcea.

Fotos, S. "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction", *Applied Linguistics* (14): 385-407, Oxford, O.U.P.

Gutiérrez Araus, M.L. (1994), "La enseñanza de la gramática", en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE - Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera,* Madrid, Universidad Complutense, 87-93.

Martín Peris, E. "Gramática y enseñanza de segundas lenguas", en *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE - monográfico de CARABELA* (43):5-32, Madrid, SGEL.

Moore, D. (1995), "Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues", en *Babylonia* (2), 26-31.

Odlin, T. (1994), *Perspectives on Pedagogical Grammar,* Cambridge, C.U.P.

Rutherford, W. y M. Sharwood Smith (1988), *Grammar and Second Language Teaching - A book of readings (Editors).* New Yor, Newbury House Publishers.

Smith, R.W. "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics* (11): 93-108. Oxford: O.U.P.

Sharwood Smith, M. "Consciousness-raising and the second language learner", en *Applied Linguistics* (11): 154-167, Oxford, O.U.P.

Wajnryb, R. (1990), *Grammar Dictation.* Oxford, O.U.P.

Zanón, J. y otros (1996) "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales" en *Actas del V Congreso Internacional de ASELE - Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I,* Málaga, (edición a cargo de MONTESA, S. y GOMIS, P.), 77-87.

ASELE. Actas IX (1998). ANA LÚCIA ESTEVES DOS SANTOS. Nuevas aportaciones a una ...

Centro Virtual Cervantes