El metalenguaje en el aula de ELE: consideraciones teóricas y prácticas

Marina Anna Colasacco
Università Gabriele D'Annunzio
Pescara, Italia

1. Introducción

La función del metalenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras[1] es un tema que, si bien no puede presumir de novedoso, resulta de gran actualidad: sobre todo en el aula de clases, escenario de la instrucción formal.

Jakobson (1956) se refirió a la función metalingüística como a la propiedad reflexiva de la lengua de hablar de sí misma: la función que se activa cuando el lenguaje hace de la propia lengua su objeto de reflexión. El metalenguaje es un instrumento de análisis indispensable para dar cuenta del funcionamiento de la lengua y de la gramática, y del mismo modo, un trampolín útil para alcanzar el dominio efectivo de una lengua (Adamczewski 1992). La reflexión metalingüística se halla especialmente presente en todo proceso de aprendizaje de lenguas; "porque uno de los modos en que aprendemos consiste en hablar de cómo se habla, reflexionar sobre la lengua, darles nombres a formas y funciones" (Pastor Cesteros 2004: 639, citando a Cots y Nussbaum 2001).

Bialystok (2001) sostiene que el conocimiento metalingüístico se construye a partir de la adquisición de la lengua materna (L1/LM) y, dado su carácter universal y explícito, es aplicable también a la adquisición de una lengua segunda o extranjera (L2/LE). Así, no hay necesidad de volver a aprender los principios básicos de las estructuras lingüísticas, puesto que ya se dispone de ellos gracias al conocimiento metalingüístico elaborado al aprender la L1. Ese conocimiento adquirido pondrá a disposición del aprendiente una plantilla que guiará su aprendizaje de la L2.

Más allá de la disquisición teórica sobre la metalengua, los profesores de L2/LE -en nuestro caso de ELE- (que enfrentamos diariamente el reto de guiar a nuestros alumnos a lo largo del complejo proceso de llegar a ser usuarios competentes de la lengua), en el desempeño de nuestra tarea nos planteamos, una y otra vez, interrogantes sobre la real rentabilidad de proponer en el aula reflexiones lingüísticas.

No es nuestra intención la de revisar en la presente comunicación los numerosos argumentos en contra y a favor que tal cuestión ha generado, ni el notorio debate entre los enfoques *Atención a las formas* y *Atención al contenido*[2]; tan solo haremos una brevísi-

1. En el campo del Aprendizaje de Segundas Lenguas suele diferenciarse entre *lengua extranjera* (LE) y *lengua segunda* (L2), atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende la lengua meta. Se habla de LE cuando la lengua meta se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, y de L2 cuando la lengua meta se aprende en un país del cual es lengua oficial, o coexiste con otras como oficial. En la presente comunicación, ambos términos serán utilizados de manera indistinta.
2. Para una amplia exposición de este punto, se recomienda la lectura de Perales Ugarte (2004), Ortega Olivares y Castañeda Castro, 2001.

ma referencia a la corriente de investigación (y tipo de instrucción gramatical) *Focus on Form*[3] *(Atención a la forma)*.

2. La atención a la forma

Desde el marco de los métodos comunicativos y sobre la premisa de que la forma es el canal a través del cual se expresa un significado, este enfoque, que "surge como reacción al *impasse* provocado por los resultados de importantes programas en los que no había tenido cabida alguna la enseñanza de la gramática" (Ortega Olivares y Castañeda Castro 2001: 11), propone dirigir la atención del aprendiente hacia las formas lingüísticas, con la finalidad de que no pasen inadvertidas en el flujo comunicativo y de favorecer la posibilidad de que sean procesadas por el aprendiente.

Según el planteamiento inicial de esta corriente, la intervención debe surgir en el ámbito de una negociación de sentido, sin interrumpir la interacción y comunicación en la lengua meta. Sin embargo, el análisis y la aplicación de la *atención a la forma* han dado lugar a una variada interpretación de sus directrices y, en consecuencia, a una diversidad de tratamientos pedagógicas que van desde llamar la atención del alumno sobre la forma meta, de manera implícita y reactiva (durante la comunicación misma), hasta intervenciones proactivas y explícitas, en las que se hace uso de conocimiento declarativo y términos metalingüísticos en caso necesario, con la finalidad de guiar la reflexión lingüística e influir sobre la concienciación del alumno[4].

Son muchos los autores que sostienen la importancia de fijarse en la forma lingüística para que esta sea procesada correctamente, y, en este sentido, son numerosos las investigaciones que dan prueba de los beneficios proporcionados por la información explícita impartida en el aula. A pesar de ello, en la literatura de la lingüística aplicada sigue abierto el debate sobre el grado de explicitud que debe tener el *focus on form*, y la capacidad que el alumno tiene de tomar conciencia de las formas lingüísticas y de conectarlas a sus significados (Dekeyser y Prieto Botana 2013).

Con respecto a este último punto, Pastor Cesteros (2004) señala que la explicación de un fenómeno lingüístico no garantiza su aprendizaje, ya que una cosa es proporcionar información metalingüística explícita, y otra que haya realmente reflexión metalingüística por parte del alumno.

De hecho, la experiencia en el aula nos demuestra que a veces no basta con exponer una cuestión lingüística en la L2: la información puede resultar opaca e incomprensible para el aprendiente, o este puede sobreponer, a esa información, elementos de la lengua materna. En este caso puede resultar beneficioso el análisis de los mecanismos de la L1 (explicación contrastiva), de modo que el alumno concientice aquellos elementos de su lengua que no debe transferir a la que está adquiriendo.

Lo expuesto refuerza la idea de que es tarea del profesor guiar al alumno a alcanzar esa concienciación (a través explicaciones, actividades o secuencias didácticas diseña-

3. Véase Long y Robinson (1998); Doughty y Williams (1998); y Ellis, Basturkmen, y Loewen, (2002).
4. Para ampliar el contenido expuesto, véase Miquel López y Ortega Olivares (2014).

das específicamente a tal fin), ya que consideramos que la reflexión metalingüística por parte del aprendiente puede resultar una estrategia de aprendizaje útil y, en consecuencia, un elemento clave para su autonomía: por una parte, faculta la monitorización y permite la autocorrección; y, por otra, posibilita constatar las similitudes y diferencias existentes entre la L1 y la L2 (Pastor Cesteros 2004).

Queremos resaltar la importancia de este último punto, no solo porque fomenta la transferencia positiva de los aspectos lingüísticos coincidentes de la L1 a la L2, sino porque evita la transferencia negativa de aquellos que responden a usos distintos en una de las lenguas con respecto a la otra.

3. Elementos clave para decidir la intervención pedagógica

La conciencia lingüística del profesor y su capacidad para impartir explicaciones en el aula son, sin duda, competencias eficaces en la planificación didáctica, pero no liberan al docente de la compleja tarea de determinar cuál es la intervención pedagógica más adecuada (explícita o implícita, deductiva o inductiva, proactiva o reactiva). Las decisiones pedagógicas dependerán de una serie de aspectos relacionados con (1) las circunstancias del contexto de aprendizaje, (2) las características individuales de los aprendientes, y (3) la complejidad de la forma objeto de atención, entre otros.

3.1. Condiciones del contexto de aprendizaje

En cuanto a las *condiciones del contexto de aprendizaje*, será útil tener en cuenta si se trata de una clase monolingüe o multilingüe, y si la lengua meta constituye para los alumnos una L2 o una LE[5]. Con respecto al primer punto, si los alumnos comparten una misma lengua materna, podrá contarse con problemáticas comunes a todos los aprendientes en relación con determinadas formas o estructuras de la lengua objeto; con relación al segundo, si se trata de una LE, deberá considerarse que el aula de clase será el espacio primordial (y, en ocasiones, el único) para la interacción, el aprendizaje y el desarrollo de la interlengua[6] de los aprendientes.

3.2. Características individuales de los aprendientes

Otra fuente de información valiosa a la hora de decidir la instrucción conveniente reside en las *características individuales de los aprendientes*: la lengua materna, el nivel de dominio de la lengua meta, la edad, el tipo de escolarización, la tradición educativa, el estilo de aprendizaje, las necesidades y la motivación, entre otras, son elementos clave para predecir en qué medida nuestros estudiantes estarán dispuestos a hacerle frente a la reflexión lingüística propuesta.

El tipo de escolarización y la tradición educativa de nuestros alumnos nos ayudan a intuir el nivel de conciencia metalingüística o metagramatical que puedan tener.

5. Ver nota 1.

6. El término Interlengua, acuñado por Selinker (1962, 1972), hace referencia al sistema no nativo del estudiante de una L2/LE, como un sistema autónomo que "media entre la lengua nativa y la lengua meta, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere" (Santos Gargallo, 2001 p. 128).

Recordemos aquí el Modelo de la Interdependencia Lingüística de Cumnis (1983), en base al que muchos autores opinan que una mayor capacitación en la L1 consentirá una mayor facilidad de aprendizaje de la L2. Al respecto, Perales Ugarte sostiene que "los máximos niveles de conciencia metalingüística aparecen asociados siempre a altos niveles de alfabetización y formación lingüística" (2004: 331).

3.3. Características de la forma objeto de atención

No menos importante es la consideración de las *características de la forma objeto de atención*; es decir, la complejidad o sencillez de las reglas que determinan su uso, la frecuencia con la que aparece en el discurso, la relación que guarda con la lengua materna de los aprendientes[7], el lugar que ocupan en el desarrollo de la interlengua de los estudiantes según su nivel lingüístico. La información explícita no será requerida para todas las estructuras lingüísticas, pero sí para aquellas de mayor complejidad.

4. El metalenguaje en el aula: cuándo, cuánto y cómo

El análisis de los aspectos antes citados resulta útil, y tal vez determinante, para estimar en qué casos el valor de la forma tratada puede ser, a partir de su aparición, inferida por el aprendiente; o si, contrariamente, resulta necesario intervenir de manera explícita para que de manera consciente y reflexiva el alumno llegue a un conocimiento declarativo de la forma meta, bien con explicaciones, ejercicios, ejemplos, y sin descartar el uso del metalenguaje. Del mismo modo, podrá evaluarse la conveniencia de una intervención planificada y preventiva, en lugar de optar por el tratamiento de las formas en el momento que aparezcan.

Reflexionar sobre las fases del proceso de Aprendizaje de Segundas Lenguas (Ver Figura 1) nos lleva a considerar las producciones de nuestros alumnos como un apoyo fundamental para evaluar el desarrollo de su proceso de aprendizaje. A partir de los errores, pueden crearse momentos de atención en los que se apliquen técnicas como la negociación del sentido, la reformulación significativa o el realce del *input* o del *output*, por ejemplo.

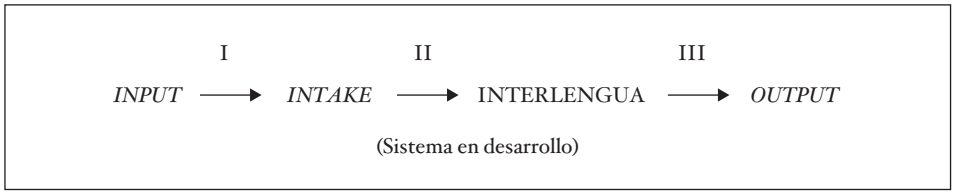

Figura 1. Procesos de ASL[8]

7. Como veremos más adelante, este aspecto fue determinante para la preparación de la instrucción propuesta en el caso práctico que compartimos en la presente comunicación.
8. Al respecto, VanPatten (2004b) señala que la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) no es un proceso que tiene lugar en una única fase: está integrada por múltiples procesos que se componen, a su vez, de subprocesos interrelacionados entre sí.

Ahora bien, si los errores son recurrentes o constantes, probablemente nuestros alumnos estén aplicando técnicas de procesamiento erróneas, y, en ese caso, habrá que plantear un tipo de práctica manipulada que los ayude a corregirlas y a conectar correctamente las nuevas formas lingüísticas a sus significados. Pero una práctica significativa, en la que el aprendiente tome decisiones de modo consciente, difícilmente puede tener lugar sin una explicación previa. La inducción puede funcionar con reglas sencillas, pero hay aspectos que no se aprenden sin un tratamiento sistemático y explícito que provoque la reflexión por parte del alumno. En la intervención podrán implementarse técnicas como la toma de conciencia gramatical, el procesamiento del *input* y del *output*, la reflexión y explicaciones metalingüísticas, o combinarlas, según sea el caso[9].

Consideramos, sin embargo, que si se opta por la intervención explícita, en principio hay que evitar la terminología innecesaria (el metalenguaje), sobre todo cuando represente un obstáculo o pueda resultar excesivamente opaco para el aprendiente. El metalenguaje puede utilizarse siempre y cuando sea comprendido, tenga significado para los alumnos, y no implique un excesivo desgaste de su capacidad de procesamiento. En este sentido, podría ayudar el uso de la lengua materna de los aprendientes para impartir las explicaciones (cuando sea conocida por el profesor).

Esto no significa fomentar la ignorancia en cuanto al metalenguaje; debe procurarse estimular su aprendizaje: sobre todo cuando resulte beneficioso o necesario para que el aprendiente procese formas que, de lo contrario, resultarían difíciles o imposibles de procesar.

5. De la teoría a la práctica: los verbos deícticos de movimiento[10]

Uno de los aspectos críticos para los aprendientes de español hablantes nativos (HN) de italiano es el uso de los verbos deícticos de movimiento *ir, venir, llevar* y *traer*, que, a causa de la aplicación de estrategias típicas del aprendizaje de lenguas afines, constituye un error persistente y con posible riesgo de fosilización.

La dificultad de nuestros aprendientes en relación a esta forma meta radica en la falta de correspondencia de las reglas que rigen la deíxis en ambos sistemas lingüísticos (español e italiano), con la consecuencia de desconocer el valor deíctico de los verbos en español y aplicar estrategias de procesamiento erróneas que (a partir de una serie de aspectos que se influyen recíprocamente, como la presunta transparencia léxica y el desconocimiento de su valor deíctico) provocan que el aprendiente pase por alto el significado de los verbos y, al usarlos, aplique al sistema de la L2 la funcionalidad que estas formas tienen en su lengua materna; con ello, comprometen la corrección y la adecuación de las interacciones comunicativas.

9. Véase Miquel López y Ortega Olivares (2014), para un examen de las técnicas citadas, así como de actividades didácticas en las que se aplican.
10. En este apartado, compartimos algunos aspectos del estudio empírico llevado a cabo para la Tesis de Máster de la Universidad Antonio de Nebrija (Colasacco, 2014).

5.1. Elaboración del tratamiento didáctico

Con la intención de que los alumnos cobraran conciencia de la situación problemática y pudiesen alterar los mecanismos que la suscitaban, se elaboró e implementó un tratamiento didáctico compuesto por una instrucción gramatical *explícita* de *base cognitiva*, y una práctica de comprensión y producción, según las pautas de la *Instrucción de Procesamiento* (IP) (VanPatten 1996, 2004b, 2007) - metodología que aplica en el aula de L2/E los principios del Modelo de Procesamiento del *Input* (PI) (VanPatten 2002, 2004a)-. (Ver Figura 2).

TRATAMIENTO DIDÁCTICO	
Instrucción de Procesamiento.	- **Información explícita* sobre la forma meta** (explicaciones gramaticales + información de procesamiento). - **Actividades con *input* estructurado** (interpretación en situaciones controladas).
Instrucción de Procesamiento (aplicada al *output*).	- **Actividades con *output* estructurado** (producción en situaciones controladas).
Gramática Cognitiva*.	- **Información explícita** del componente deíctico de los verbos estudiados a partir de conceptos cognitivos como perspectiva y esquema de imágenes. - Uso de imágenes para matizar el metalenguaje utilizado.

Figura 2. Cuadro esquemático de la composición del tratamiento didáctico utilizado en el estudio.

El PI y la IP intervienen en la transformación del *input* en *intake* a través de la *comprensión* (VanPatten 1996): mientras que el PI analiza los mecanismos psicolingüísticos aplicados por el aprendiente durante la tarea de vincular una forma lingüística a su significado (VanPatten 2004a), la IP lleva al aula la reflexión explícita sobre la forma meta y sobre las estrategias de procesamiento que impiden a los alumnos hacer las correctas conexiones de forma y significado (CFS). La intervención de la IP culmina con la propuesta de actividades de *input* estructurado (IE), en las que el *input* se manipula con el objetivo de dirigir la atención del alumno hacia esas formas lingüísticas de difícil comprensión, de manera que no pasen desapercibidas y puedan ser incorporadas a la interlengua del aprendiente.

Ahora bien, la transformación de *input* a *intake* constituye solo una de las fases del más amplio proceso de ASL (ver figura 1). De este modo, y con la convicción de que la *producción* es -del mismo modo que la *comprensión*- un componente esencial de ese proceso (necesario para activar los mecanismos de acceso a la información ya integrada a la interlengua, y que hacen posible la selección de las formas y estructuras disponibles para comunicar) decidimos adoptar la propuesta de Llopis García (2009) referida a la aplicación de las pautas de la IP también al *output*.

Las bases teóricas de nuestro tratamiento didáctico se completaron con los fundamentos de la Gramática Cognitiva (Langacker 1987 y en adelante), que se ha dedicado a estudiar el uso del lenguaje con el significado de las formas como centro, dándole

protagonismo al hablante como conceptualizador, como creador de una lengua que representa su visión del mundo y la de su comunidad lingüística.

Conceptos cognitivos como la *perspectiva* y los *esquemas de imágenes* fueron básicos para plantear la información explícita sobre el componente deíctico de los verbos estudiados, habida cuenta de que se trataba de modificar la percepción de los aprendientes con respecto al significado y uso de la forma meta, transmitiéndoles la forma de pensar (inconsciente) de los hablantes nativos. El uso de imágenes matizó el metalenguaje utilizado, referido a la deixis y al componente deíctico de los verbos de movimiento. Para las explicaciones se utilizó la lengua materna de los alumnos.

5.2. Características y resultados del estudio empírico[11]

Con el objetivo de implementar el tratamiento didáctico descrito y observar sus efectos, se llevó a cabo un estudio empírico con la participación de 38 alumnos italianos de la Universidad G. D'Annunzio (Pescara, Italia), de un nivel de desarrollo lingüístico que se correspondía con el nivel A2/ B1.1 del Marco común europeo de referencia[12].

Los instrumentos utilizados como herramientas de toma de datos fueron un cuestionario inicial, un *pretest*, dos *postest* (*postest* 1 y *postest* 2) y un cuestionario final.

Los estudiantes realizaron una prueba previa a la instrucción recibida, cuyos resultados fueron comparados con los *test* realizados después del tratamiento aplicado (*postest* inmediato y *postest* diferido, un mes más tarde). La figura 3 representa el gráfico de dispersión (x,y) del número medio de errores por participante en cada una de las pruebas aplicadas en el estudio.

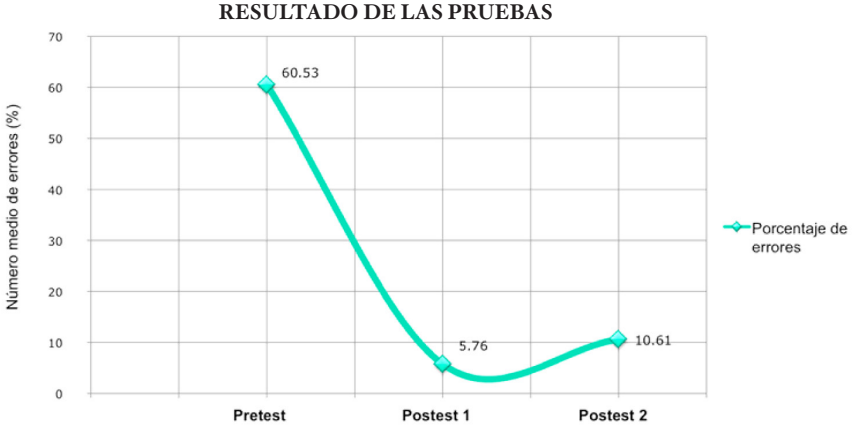

Figura 3. Gráfico de dispersión: Resultado de las pruebas (media de errores / informante en %)

11. Sobre la metodología completa del estudio empírico comentado, véase Colasacco (2014).
12. Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), que establece los niveles de referencia para el español de conformidad con el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), las nociones sobre la forma meta de nuestro estudio se contemplan en los inventarios para nivel A1-A2 del apartado de Nociones generales (3. Nociones espaciales → 3.3. Movimiento) y en el apartado de Tácticas y estrategias pragmáticas (1. Construcción e interpretación del discurso → 1.3. La deíxis → 1.3.1. La deíxis espacial).

El análisis descriptivo muestra que el número medio de errores cometidos por los alumnos en las pruebas posteriores a la instrucción (5,76% *postest* 1 y 10,61% *postest* 2) es ampliamente inferior al número medio de errores del *pretest* (60,53%), por lo que a simple vista se observa una mejora en el aprendizaje de las reglas de uso de los verbos deícticos de movimiento.

Para comprender e interpretar estos resultados, hay que tener presente que la forma meta estudiada no representaba una novedad para los participantes, ya que, como apuntamos (ver nota 12), el estudio de los verbos deícticos de movimiento se introduce en los niveles iniciales de aprendizaje del español, y los informantes eran alumnos de nivel intermedio; los mismos participantes, en el cuestionario inicial, habían declarado conocer el significado de los verbos deícticos y no tener problemas con su uso. Se trata, además, de verbos frecuentemente empleados en la comunicación real y ampliamente presentes en el *input* tanto oral como escrito de los materiales didácticos.

Ahora bien, los errores cometidos por los alumnos en la prueba realizada antes de la instrucción revelaron que estos tenían (con respecto a la forma meta) las mismas dificultades referidas repetidamente en los análisis de errores (de aprendientes italianos) revisados.

De cara a estos resultados, y considerando la percepción inicial de los informantes de conocer y usar de manera correcta y adecuada los verbos estudiados, podemos concluir que los alumnos ignoraban, por un lado, el componente deíctico que confiere significado a nuestros verbos, y, por el otro, la problemática de procesamiento existente: aplicar estrategias que, por provocar la interferencia de la L1 en la L2, conducen a un uso incorrecto e inadecuado de los verbos en cuestión.

Entendemos que los aprendientes, confrontados (durante la instrucción) con el problema de procesamiento existente, dirigieron su atención hacia los "nuevos" significados de las "ya conocidas" formas, modificando la percepción de su conocimiento, manifestada antes del tratamiento didáctico.

6. Conclusiones

Cuando las circunstancias indican que es necesario provocar la atención reflexiva o consciente de los alumnos, y ante la consecuente decisión del profesor de llevar al aula intervenciones planificadas y explícitas, adquiere especial significación el metalenguaje empleado en las explicaciones sobre los rasgos lingüísticos de la lengua objeto de aprendizaje.

Considerando que la reflexión metalingüística debe constituir una herramienta beneficiosa para el alumno –que lo ayude a captar el significado de las estructuras y, luego, a monitorizar y a autocorregir su comunicación en la lengua meta–, el metalenguaje empleado en la presentación de las nuevas formas lingüísticas no puede representar un obstáculo: tiene que ser comprensible, tener significado para los alumnos, y no implicar un excesivo desgaste de su capacidad de procesamiento –que será empleada para hacer

las correctas conexiones entre las formas y sus significados–. En este sentido, –y en atención a las aplicaciones pedagógicas de la Gramática Cognitiva[13]– en el caso práctico presentado, fueron de notable importancia las representaciones gráficas y las imágenes empleadas durante las explicaciones previas a la práctica de comprensión y producción –según las pautas de la *Instrucción de Procesamiento*– planteadas en el tratamiento didáctico. Tanto las representaciones gráficas, así como las actividades de *input* y *output* estructurado fueron destinadas a hacer a los alumnos conscientes de las diferencias estructurales existentes entre su LM y la lengua objeto, y a conectar la forma estudiada con su significado en la lengua meta.

Los alumnos señalaron (en el cuestionario final) que mediante la instrucción recibida habían comprendido aspectos, relativos al significado y uso de la forma estudiada, que no habían captado antes. Del mismo modo, manifestaron que las explicaciones gramaticales y la reflexión metalingüística habían sido útiles y de provecho.

De cara a esto, si tomamos en cuenta la similitud percibida por los aprendientes entre el italiano y el español y consideramos la influencia que sobre nuestros aprendientes ejerce la presunta *transparencia léxica* de los verbos deícticos, podemos concluir que los alumnos, guiados por la convicción de conocer la forma meta y su uso, pierden motivación e interés en dirigir la atención hacia el procesamiento de los significados en la L2.

De este modo, creemos que para tratar en el aula formas que, como la estudiada, están revestidas de cierta opacidad, es importante promover la conciencia metalingüística. La reflexión explícita puede convertirse en un beneficioso instrumento pedagógico para contrastar la fosilización de errores y favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente en términos de corrección y adecuación de sus producciones. El conocimiento explícito desempeña un papel fundamental en la construcción de la competencia en L2, acelerando el proceso general y mejorando la calidad del resultado final (Martín Peris 1998; Ellis 1995).

Como profesores de ELE, y más allá de los planteamientos teóricos, tenemos que procurar prácticas docentes de calidad, apoyadas en las investigaciones que parten de la realidad del aula de clase, que no descuiden ninguno de los elementos que conforman ese microsistema, y que tengan como norte el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes.

Referencias Bibliográficas

ADAMCZEWSKI, H. y GABILAN, J. P. (1992): *Les clés de la grammaire anglaise*, Paris, Armand Colin.

BYALISTOK, E. (2001): "Metalinguistics aspects of bilingual processing", *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181.

13. Véase Castañeda Castro (2004) sobre el tema relativo al potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva.

CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004): "Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE", *Revista de Didáctica ELE*. http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primera.html. [consulta: 13-02-2015].

COLASACCO, M. A. (2014): *Adquisición de los verbos deícticos de movimiento ir, venir, llevar y traer por aprendientes italianos de E/LE. Una propuesta didáctica basada en la Gramática Cognitiva y en la Instrucción de Procesamiento,* Tesis de Máster, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

CUMNIS, J. (1983): "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.

DEKEYSER, R. Y PRIETO BOTANA, G. (2013): "Acquisition of Grammar by Instructed Learners", K. L. Geeslin (ed.) *Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, UK: Wiley-Blackwell, 449-465.

DOUGHTY, C. y WILLIAMS J. (eds.) (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition,* Cambridge, Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1995): *The Study of Second Language Acquisition,* London: Longman.

ELLIS, R, BASTURKMEN, H. y LOEWEN, S. (2002): "Doing focus-on-form", *System*, 30 (4), 419-432. http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/Doing-focus-on-form.pdf [consulta: 23-04-2015].

JAKOBSON, R. (1956): "El metalenguaje como problema lingüístico", *Obras selectas (I)*, 1988, Madrid: Gredos, 369-376.

LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar*, vol. 1, Theoretical Prerequisites, Stanford: Stanford University Press.

LLOPIS GARCÍA, R. (2009): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la Selección Modal. Un estudio con aprendientes alemanes de Español como Lengua Extranjera*, Tesis doctoral, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

LONG, M. y ROBINSON, P. (1998): "Focus on form: Theory, research, and practice", C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition,* Cambridge: Cambridge University Press, 15-63.

MARTÍN PERIS, E. (1998): "Gramática y enseñanza de segundas lenguas, *Carabela,* 43, pp. 5-32.

MIQUEL LÓPEZ, L. y ORTEGA OLIVARES, J. (2014): "Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE", A. Castañeda Castro (coord.) *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y Recursos*, Madrid: SGEL, 89-178.

ORTEGA OLIVARES, J. y CASTAÑEDA CASTRO, A. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE", S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (coord.) *Estudios de lingüística*, Alicante: Universidad de Alicante: 1, 213-248.

PASTOR CESTEROS, S. (2004): "El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE", *Actas del XV Congreso Internacional ASELE*, 638-645, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf [consulta: 15-04-2015].

PERALES UGARTE, J. (2004): "La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE", J. Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 329-350.

SANTOS GARGALLO, I. (2010 [1999]): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Lavel S.A.

VANPATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VANPATTEN, B., (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning*, 52 (4), 755-803.
VANPATTEN, B. (2004a): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
VANPATTEN, B. (2004b): "Input Processing in Second Language Acquisition", B. VanPatten (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 5-32.
VANPATTEN, B. (2007): "Input Processing in Adult Second Language Acquisition", B
VANPATTEN y J. WILLIAMS (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 115-136.