Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales

M.ª Luisa Coronado González
Escuela Oficial de Idiomas de Madrid

1. Introducción: A vueltas con la gramática

Durante los años 70 y 80 el papel de la gramática en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras fue un tema de controversia: denostada por unos, olvidada por otros, defendida abiertamente por pocos, y, en la práctica de la enseñanza del español, mantenida contra viento y marea en las aulas y en los libros de texto (incluidos los más comunicativos).

De estos años de sana reflexión sobre nuestro quehacer casi todos hemos sacado algo en claro: nuestra visión de la lengua como instrumento de comunicación y no de análisis. Actualmente la gran mayoría de los profesores de lenguas haría suyas las siguientes afirmaciones de Brumfit (1984):

> «*...a language user is not someone who becomes aware of the structure of language in the sense that a physicist will become aware of the estructure of matter: becoming a language user is not becoming a linguist*» «*...learners are not attempting to understand the phenomenon of language any more than swimmers are attempting to understand the phenomena of mass and weight*» («un usuario de una lengua no toma conciencia de la estructura de la lengua en el mismo sentido que un físico tiene conciencia de la estructura de la materia: convertirse en usuario de una lengua no es conver-

tirse en un lingüista» «los estudiantes no tratan de comprender el fenómeno de la lengua más de lo que los nadadores tratan de comprender el fenómeno de la masa y el peso»).

Hasta aquí, parece existir un gran consenso: lo que importa es que el que aprende pueda usar la lengua, y con ese fin se le ha de proporcionar la mayor cantidad de oportunidades posible de usarla en contextos comunicativamente relevantes.

No existe, sin embargo, tal acuerdo sobre el papel de la enseñanza de la gramática, lo cual está directamente relacionado con el debate sobre adquisición y aprendizaje, y sobre cómo éste puede influir positiva o negativamente en aquélla. Es un debate todavía abierto, aunque un número creciente de investigadores[1], apoyados fundamentalmente en la psicología cognitiva, reconoce los efectos positivos de la instrucción formal, del conocimiento consciente, en la adquisición de una lengua.

Por un lado, pues, casi todos los investigadores y profesores están de acuerdo en que en el proceso de aprendizaje debe primar la comunicación; por otro, parece que el aprendizaje de contenidos, y entre ellos el componente gramatical, favorece su adquisición como conocimiento implícito en varios sentidos[2]:

- Conocer previamente el funcionamiento de un rasgo gramatical hace que el estudiante lo perciba más fácilmente cuando aparece en el *input*, y la percepción es considerada por muchos investigadores como un paso indispensable para la adquisición como conocimiento implícito[3].
- El conocimiento explícito puede utilizarse en la producción planeada (por ejemplo, cuando escribimos sin ninguna presión de tiempo), y esta producción sirve de *input* para los mecanismos de procesamiento de la lengua.
- El conocimiento explícito de reglas gramaticales desempeña un papel monitorizador cuando se utiliza la lengua con fines comunicativos. Este papel acelera el proceso de adquisición de esos rasgos como conocimiento implícito.
- Según algunas investigaciones[4], ciertos rasgos gramaticales, especialmente los rasgos «redundantes» (dentro de la propia lengua, como podría ser el caso de los pronombres personales redundantes, o dentro de la interlengua del estudiante, como ocurre muchas veces con la di-

[1] Por ejemplo, ver BIALYSTOK 1978, 1979, 1981a, 1981b; CASTAÑEDA 1997; RUTHERFORD and SHARWOOD SMITH 1985; SCHMIDT 1990.

[2] BATSTONE 1993, FOTOS y ELLIS 1991, FOTOS 1993, SCHMIDT 1990.

[3] HAMMERLY 1987, SCHMIDT 1990.

[4] El término «tarea formal» es la traducción que J. ZANÓN, el primero que, según mis conocimientos, escribió sobre este tema en español, hizo de los términos «grammar task» y «grammar-based task».

ferencia entre *ser* y *estar*), no pueden ser adquiridos únicamente mediante la exposición a un *input* derivado de un uso comunicativo de la lengua. Loschky y Bley-Vroman (1993), al analizar los rasgos de «utilidad», «naturalidad» y «esencialidad» de un rasgo gramatical en relación con la realización de una tarea comunicativa, concluyen que, debido a la redundancia de la lengua y la riqueza del contexto que suele implicar la realización de tareas, el dominio de una estructura, aunque sea útil para resolver la tarea, puede no ser absolutamente esencial para su cumplimiento, especialmente si ese rasgo gramatical es una alternativa de otro rasgo o estructura que ya se domina. Por ello, reconocen que las tareas en las que una estructura es esencial (y no solamente útil) son difíciles de crear (y, en mi opinión, la dificultad aumenta a medida que aumenta el nivel de competencia lingüística del estudiante); deducen, por tanto, que para conseguir el rasgo de esencialidad es necesario un mayor control del discurso, y que, mientras que en las tareas de producción la finalidad será la utilidad o la naturalidad, la esencialidad sólo será adquirida con tareas de comprensión. Ambos tipos de tareas, de producción y de comprensión, son por tanto necesarias, pero en ocasiones sólo las tareas gramaticales o actividades de concienciación gramatical (cuyo producto final es la comprensión, y no la adquisición) pueden hacer esencial la utilización de una determinada estructura.

- La instrucción formal, además de acelerar el proceso de adquisición, permite llegar a un nivel final más alto de competencia.

2. Nuevas propuestas

Ahora bien: ¿cómo conjugar comunicación e instrucción formal? La propuesta más reciente son las llamadas **tareas formales**[5], que son, básicamente, tareas basadas en la resolución de problemas gramaticales; para llegar a resolverlos es necesaria la interacción (aunque en este caso el tema es la gramática) y, por tanto, la negociación de significados, y el producto final es la formulación o aproximación a una regla o tendencia gramatical.

Veamos un ejemplo de tarea formal diseñada para un nivel elemental. Los estudiantes se agrupan en parejas, y a cada miembro de la pareja se le da una de las siguientes fichas:

5 Aunque, según autores como BATSTONE 1993, la idealización es un paso ineludible en muchos casos en los primeros estadios de aprendizaje.

ALUMNO A

Aquí tienes las palabras de unas personas que viven en el mismo edificio. El edificio tiene tres plantas; en cada planta hay dos pisos. Todos los vecinos han respondido a una encuesta, y la pregunta es: «¿Cómo son sus relaciones con los vecinos que viven en el piso de al lado?»

Tú tienes las respuestas de los vecinos del lado izquierdo; tu compañero/a tiene las de los vecinos del lado derecho. Lee lo que dicen los vecinos y contesta las preguntas que tienes debajo:

A. «Mis vecinos de la derecha son cuatro estudiantes y están todo el día haciendo ruido. Los odio.»
B. «La vecina de al lado es una chica joven que trabaja y sale mucho, así que nunca la vemos. No nos llevamos ni bien ni mal.»
C. «Pues muy bien, la verdad es que tengo mucha suerte. Son un señor y una señora muy mayores pero muy majos. A veces hasta los invito a casa en mi cumpleaños y en otras fiestas, porque no tienen niños y están un poco solos.»

— ¿Cuántas personas viven en cada piso: una o más de una? ¿Son hombres o mujeres?

A:
B:
C:

— Ahora habla con tu compañero. Cuéntale cuántas personas viven en cada piso, si son hombres o mujeres, y qué dicen sobre sus vecinos de la derecha. Tenéis que saber al final qué personas viven en la misma planta y relacionarlas:

A 1
B 2
C 3

ALUMNO B

Aquí tienes las palabras de unas personas que viven en el mismo edificio. El edificio tiene tres plantas; en cada planta hay dos pisos. Todos los vecinos han respondido a una encuesta, y la pregunta es: «¿Cómo son sus relaciones con los vecinos que viven en el piso de al lado?»

Tú tienes las respuestas de los vecinos del lado derecho; tu compañero/a tiene las de los vecinos del lado izquierdo. Lee lo que dicen los vecinos y contesta las preguntas que tienes debajo:

1. «¿Mis vecinas? Pues no sé qué decir, porque no las conozco. Viven al lado, pero nunca las veo.»
2. «El vecino de al lado es un pesado. Todo el día está quejándose del ruido, pero nosotros también le oímos cuando canta en la ducha.»
3. «Estupendamente, porque lo conocemos desde niño, y somos casi como sus padres.»

— ¿Cuántas personas viven en cada piso: una o más de una? ¿Son hombres o mujeres?

1:
2:
3:

— Ahora habla con tu compañero. Cuéntale cuántas personas viven en cada piso, si son hombres o mujeres, y qué dicen sobre sus vecinos de la derecha. Tenéis que saber al final qué personas viven en la misma planta y relacionarlas:

1	A
2	B
3	C

A continuación se les da esta segunda ficha (una sola ficha para las dos personas de la pareja, que tendrán que trabajar juntas):

Fíjate ahora en el pronombre («los», «la», «le», etc.) que han usado estas personas para no repetir «mi vecino/a» o «mis vecinos/as» y relaciona estas dos listas:

él	las
ella	le
ellos	lo
ellas	la
	los

Dos estudiantes, trabajando conjuntamente, han generado una hipótesis sobre el funcionamiento de un rasgo gramatical del español. Hemos pasado por la fase de comprensión. Después de actividades como ésta, se les deben ofrecer oportunidades de verificar su hipótesis con otro tipo de actividades, tanto de reconocimiento como de producción.

Como se puede apreciar, la utilización de este tipo de actividades implica una **aproximación inductiva** a la gramática, que ofrece, frente a la deductiva, las siguientes ventajas:

- Habitúa al estudiante a hacer explícitos los procesos de generación y verificación de hipótesis, método que podrá después aplicar de forma autónoma. Dicho de otro modo, los estudiantes aprenden a aprender:

> *«Alcanzar la **autonomía** supone ser capaz de hacerse cargo en una cierta medida del propio proceso de aprendizaje y esta competencia se concreta en la adquisición de los conocimientos y las destrezas implícitos en la capacidad de saber aprender. Sin embargo, estos conocimientos y estas destrezas no son innatos*

—como no lo es tampoco la autonomía— sino que deben ser aprendidos, y es aquí donde entra en juego la incorporación de un objetivo específico pero integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el objetivo de ***aprender a aprender las lenguas****»* (Villanueva, 1997).

- Favorece la retención a más largo plazo. El esfuerzo desarrollado en el proceso de comprensión de la gramática y en la búsqueda de una solución se ve así compensado. Recordemos las palabras de Franklin:

> *«Tell me*
> *and I forget.*
> *Teach me*
> *and I remember.*
> *Involve me*
> *and I learn.»*

- La gramática es interpretada no sólo por el profesor, sino por los estudiantes y el profesor. Esto evita dogmatismos y una idealización excesiva[6].
- En cuanto a los problemas que podría plantear una enseñanza inductiva de la gramática, los comentarios más frecuentes que he podido recoger entre los profesores son:
- *«El aprendizaje inductivo de la gramática es más lento, requiere más tiempo, y por eso en algunos casos es mucho más rápido y eficaz que el profesor dé una regla»*. Con respecto al tiempo, ya he comentado arriba que el esfuerzo invertido en el proceso de inducción se ve recompensado de varios modos. En cuanto a la supuesta eficacia, ésta no debe medirse a corto plazo (el del tiempo de la clase) sino a largo plazo.
- *«Hablar sobre gramática puede resultar aburrido»*. Es cierto que no es tan apasionante como hablar de otros temas, pero es mucho más aburrido oír hablar de gramática a alguien que ya lo sabe todo sobre ella.
- *«Hace falta un cierto nivel de dominio de la lengua para poder hablar de estos temas, y, en los grupos monolingües, los estudiantes terminarán hablando en su idioma»*. Podemos obviar el primer inconveniente facilitando la formulación de la regla o tendencia con actividades de completar huecos, preguntas de verdadero o falso, de elección entre varias respuestas, etc. Otro factor que habrá que tener en cuenta es la utilización de términos metalingüísticos; no podemos identificar conocimiento explícito de la gramática con conocimiento metalingüístico, aunque a veces este último pueda ayudar a formular

[6] Por ejemplo, los libros de ARTUÑEDO, B., y DONSON, C. (1993), *Curso de español para extranjeros 1* y *Curso de español para extranjeros 2*, de la editorial S.M.

el primero. Por lo tanto, debemos medir con precisión la utilidad y rentabilidad que supone utilizar esos términos, y pensar de cuántos podemos prescindir. En cuanto al retorno a la lengua nativa, no creo que se dé en mayor medida que cuando los estudiantes hablan en parejas de cualquier otro tema, es decir, tendremos el mismo problema de siempre, ni mayor ni menor. Fotos y Ellis (1991) dicen que quizá las tareas gramaticales sean más apropiadas para los estudiantes de nivel intermedio y avanzado; Batstone (1993) sugiere la misma idea cuando habla de la redundancia de ciertos aspectos gramaticales y de la posibilidad de prescindir de ellos para transmitir significado, que es el interés principal de los estudiantes de los primeros niveles, más centrados en el léxico que en la gramática. Sin embargo, creo que es positivo utilizar este tipo de actividades de inducción desde el principio, al menos de vez en cuando, aunque haya que facilitar la labor dando las instrucciones en el idioma nativo del estudiante, para iniciarle en el proceso de autonomización.

- «*No hay en el mercado materiales para trabajar de esta forma, y yo no tengo tiempo para diseñar tantas actividades*». Esto es cierto, y solamente puedo decir que poco a poco están apareciendo libros de texto y materiales de apoyo que incorporan esta forma de trabajar la gramática, bien combinada con otras formas[7], bien con la aproximación inductiva como único enfoque[8].
- «*Cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje, y este modo de enfrentarse a la gramática no es válido para todos*». Sin embargo, sabemos por experiencia y por las investigaciones que, aunque existe una evolución espontánea desde un estilo «observador-reflexivo» en los primeros estadios de aprendizaje, pasando por un estilo conceptualizador en los intermedios, hasta llegar a un estilo «experimentador-activo», los métodos de enseñanza ejercen una influencia decisiva que puede impedir o cambiar este desarrollo. El estudiante no tiene un estilo único e invariable que mantiene a lo largo de su aprendizaje, y lo que ocurre durante éste le afecta de modo decisivo. A pesar de ello, si trabajamos con individuos adultos que ya han tenido la experiencia de aprendizaje de segundas lenguas, debemos tener en cuenta esos estilos ya creados y no imponer nuestra propia visión del aprendizaje a toda costa; en estos casos, probablemente lo acertado sea un acercamiento ecléctico que satisfaga todos los modos de hacer presentes en el aula.

---

[7] *G de Gramática*, de M. GÓMEZ DEL ESTAL y J. ZANÓN (1997), Madrid, Difusión; la colección *Paso a paso*, de la editorial Edinumen, con los títulos *Los tiempos del pasado del indicativo, Los pronombres personales* y *Ser y Estar*.

[8] Véase, por ejemplo, el apartado «Variables relacionadas con el estilo de aprendizaje de la gramática» en NAVARRO y otros (1997).

3. Actividades de concienciación gramatical para estudiantes autodidactas

La aproximación inductiva a la gramática no tiene por qué ser privativa del aula. Si el estudiante dispone de materiales para hacerlo, puede seguir avanzando por su cuenta en su comprensión del funcionamiento de la gramática de modo inductivo. De todos modos, los estudiantes siempre se pertrechan de gramáticas, libros de conjugación, libros de ejercicios, etc., que muchas veces nosotros no les hemos aconsejado; ¿por qué no crear materiales con este enfoque para ellos o para los que estudian de una forma totalmente autónoma?

No se trataría en este caso de tareas formales, puesto que no habría interacción, sino de actividades de concienciación gramatical. Éste es el ámbito en el que he estado trabajando en los últimos tiempos, y de ello ofrezco a continuación dos muestras encaminadas a la comprensión del funcionamiento de determinados usos del pronombre «se» (reflexivo y no reflexivo). Por supuesto, este acercamiento no basta para convertir en «intake» esos aspectos, sino que debe combinarse con oportunidades de verificar las hipótesis generadas durante la actividad y de utilizar esos rasgos en actividades comunicativas.

Actividad 1

A. Lee estas conversaciones familiares y fíjate en cómo usan el verbo **ir**:

1. – ¿**Te vas** (1)?
   + Sí.
   – Pero ¿adónde **vas** (2) con tanta prisa?
   + Al cine. He quedado a las cuatro.
   – Anda, **vete, vete** (3)... ¡Ni el día de la madre puedes estar un rato con nosotros!

2. – ¡Que están llamando a la puerta! ¿Es que no va a abrir nadie?
   + Ya **voy** (4), ya **voy** (5)...

3. – ¿Quieres quitar la música de una vez? Estoy estudiando.
   + Tranquilo, hombre, que ahora **me voy** (6) al salón y te dejo la habitación para ti solito. ¡Qué insoportable te pones cuando estudias!

4. – ¡Juan Carlos! ¡Al teléfono!
   – **Voy** (6).

a. ¿En qué momentos las personas de esta familia hablan de «salir de la casa»?

b. ¿En cuáles hablan de «salir de una habitación»?

c. ¿En qué casos podemos cambiar el verbo marcado por el verbo **marcharse**?

d. Completa con **ir** o **irse**:

Usamos _____ cuando marcamos el hecho de que dejamos, abandonamos un lugar. En cambio, cuando usamos _____, sólo hablamos de un movimiento hacia una dirección. (A veces esta diferencia no es importante, y podemos usar «ir» o «irse» indistintamente.)

Actividad 2

Una agencia de viajes española nos propone recorrer, saliendo de Atenas, la Grecia clásica. Éste es el recorrido que podemos leer en su folleto informativo:

Primer día: ATENAS-CORINTO-MICENAS-EPIDAURO-NAUPLIA.

Recogida en el hotel. Salida hacia el Canal de Corinto. Continuación hacia Micenas, una de las más famosas acrópolis de la civilización prehistórica. **Se visitan** las murallas, la Puerta de los Leones, el recinto de Tumbas Reales y la Tumba de Agamenón. Prosigue el viaje hacia Epidauro, para visitar el Santuario de Asclepios, donde **se podrá** apreciar la acústica del teatro de Epidauro. Continuación hacia Nauplia. Llegada al hotel. Cena y alojamiento.

Segundo día: Nauplia-Olympia.

Salida hacia Olympia atravesando el interior del Peloponeso por Tríplis. Llegada a Olympia, centro de veneración de Zeus, donde cada cuatro años **se celebraban** los Juegos Olímpicos. **Se visitarán** el Estadio, el Templo de Zeus y demás instalaciones olímpicas. Por la tarde **se realizará** una visita al museo, donde **se podrá** contemplar la maqueta del Santuario de Zeus, los frontones del templo y la famosa estatua de Hermes de Praxíteles. Cena y alojamiento.

Tercer día: OLYMPIA-LEPANTO-DELFOS.

Salida hacia Delfos, atravesando el Estrecho de Rion Andrión en transbordador. Llegada a Lepanto, donde **se realizará** una breve parada. Continuación a Delfos. Por la tarde **se realizará** una visita al Museo de Delfos.

Cuarto día: DELFOS-ATENAS.

Por la mañana, visita al Santuario de Apolo. A continuación **se visitarán** la fuente de Castalia y el Santuario de la diosa Atenea Pronea. Regreso a Atenas. Fin del circuito.

(«Viajes El Corte Inglés»)

a. Fíjate ahora en lo que está marcado. ¿Qué personas van a hacer lo que se dice en esas frases? (En todos los casos son las mismas personas menos en uno: ¿en cuál?)

b. ¿Cuántas personas podrán contemplar la maqueta del Santuario de Zeus, podrán apreciar la acústica del teatro de Epidauro, realizarán una breve parada en Lepanto y realizarán una visita al museo de Delfos: una o más de una? Entonces, ¿por qué estos verbos se usan en forma singular en el folleto? (Si no estás seguro, pasa a la pregunta siguiente)

c. ¿Puedes completar estos dos cuadros, siguiendo los ejemplos?

SINGULAR

SE PODRÁ	apreciar la acústica...
SE REALIZARÁ	una visita al museo de Olympia

PLURAL

SE CELEBRARÁN	apreciar la acústica...
SE VISITARÁN	la fuente de Castalia y el Santuario de Atenea Pronea

Observa los cuadros que has completado: ¿qué hace que el verbo se use en singular o en plural en estas frases: la persona que hace la acción (lo que normalmente es el sujeto) o la cosa que se va a celebrar, ver, visitar, etc. (lo que normalmente es el complemento directo)?

d. Completa esta descripción con las palabras «sujeto» y «complemento directo»:

> «Por lo tanto, en esta construcción con el pronombre "se" no expresamos el verdadero _____ (el que realmente hace algo), y el _____ gramatical es lo que normalmente, en otras construcciones, es el _____.»

e. En un texto que describe un recorrido turístico, ¿cuál de estos datos es importante dar?:

1) qué se va a hacer y ver
2) qué personas van a ir

f. Por lo tanto, podemos decir que usamos el pronombre «SE» en frases de este tipo cuando... (elige la opción correcta):

1) «quién lo hace» es más importante que «qué hace»
2) «qué hace» es más importante que «quién lo hace»

g. También podemos decir que en este tipo de frases las personas que realizan la acción... (elige las opciones correctas):

1) son un grupo de personas que tienen algo en común
2) son un grupo de personas que podemos imaginar
3) no interesan en este momento
4) son desconocidas individualmente en este momento (no conocemos la identidad de cada uno de los miembros del grupo)

4. Conclusiones

En este artículo he tratado de resumir las ideas más recientes en relación con la necesidad o no de enseñar gramática y con cómo enseñarla a la luz de las nuevas tendencias metodológicas y de las investigaciones sobre la autonomía en el aprendizaje.

Los aspectos más relevantes son: en primer lugar, que el aprendizaje consciente de la gramática favorece su adquisición (siempre que este tipo de acercamiento se combine con otro que implique el uso de la gramática en contextos comunicativos); segundo, que la aproximación inductiva a la comprensión de la gramática es seguramente beneficiosa en términos de retención a largo plazo y para la activación de estrategias de aprendizaje; tercero y último, que este enfoque puede concretarse bien en forma de «tarea formal» en el aula, bien en forma de «actividad de concienciación gramatical» cuando el estudiante trabaja solo.

Se abre, pues, una nueva vía en este campo, y esperemos que pronto, con nuevos materiales orientados en este sentido y con profesores que quieran investigar y contrastar este enfoque con el deductivo, podamos llegar a conclusiones definitivas.

Bibliografía

BATSTONE, R. (1994), *Grammar*, Oxford, O.U.P.

BIALYSTOK, E. (1978), «A theoretical model of second language learning», *Language Learning*, 28, pp. 69-84.

— (1979), «Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality», *Language Learning*, 29, pp. 81-103.

— (1981a), «The role of linguistic knowledge in second language use», *Studies in Second Language Acquisition*, 4, pp. 31-45.

— (1981b), «The role of conscious strategies in second language proficiency», *Canadian Modern Language Review*, 35, pp. 372-394.

BRUMFIT, C. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching*, Cambridge, C.U.P.

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

CORONADO, M. L., y GARCÍA, J. (1997), «Gramática explícita y aprendizaje inductivo: Descubrir la gramática», *Frecuencia-L*, 5, pp. 33-37.

ELLIS, R. (1984), *Instructed Second Language Learning*, Oxford, Basil Blackwell.

FOTOS, S. (1993), «Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction», *Applied Linguistics*, 14, 4, pp. 385-407.

FOTOS, S., y ELLIS, R. (1991), «Communicating about grammar: A task-based approach», *TESOL Quarterly*, 25, 4, pp. 605-628.

HAMMERLY, H. (1987), «The immersion approach: Litmus test of second language acquisition through classroom communication», *Modern Language Journal*, 19, pp. 331-359.

LOSCHKY, L., y BLEY-VROMAN, R. (1993), «Grammar and Task-Based Methodology», en GOOKES, G., y S. GASS (Eds.) *Tasks and Language Learning*, Clavedon, Avon, Multilingual Matters.

LLOBERA, M. (1995), «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras», en *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa.

NAVARRO, I., y otros (1997), «Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la UJI: Cultura de enseñanza vs cultura de aprendizaje», en VILLANUEVA, M. L., e I. NAVARRO (Eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castellón, Universitat Jaume I.

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

RUTHERFORD, W. (1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres, Longman.

RUTHERFORD, W., y SHARWOOD SMITH, M. (1985), «Consciousness-raising and universal grammar», *Applied Linguistics*, 6, pp. 274-282.

— (Eds.) (1988), *Grammar and Second Language Teaching*, Rowley, MA, Newbury House.

SCHMIDT, R. (1990), «The role of consciousness in second language learning», *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.

SHARWOOD SMITH, M. (1981), «Consciousness raising and the second language learner», *Applied Linguistics*, 2, pp. 159-168.

TERRELL, T. (1991), «The role of grammar instruction in a communicative approach», *Modern Language Journal*, 75, pp. 52-63.

VILLANUEVA, M. L. (1997), «Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas», en VILLANUEVA, M. L., y NAVARRO, I. (Eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castellón, Universitat Jaume I.

ZANÓN, J., y otros (1994), «Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales». Comunicación presentada en el Congreso de ASELE en 1994.

Libros de texto y materiales complementarios mencionados:

ARTUÑEDO, B., y DONSON, C. (1993), *Curso de español para extranjeros 2*, Madrid, S.M.
BOROBIO, V. (1992), *Curso de español para extranjeros 1*, Madrid, S.M.
CORONADO, M. L. (1998), *Los pronombres personales*, Madrid, Edinumen.
GOZALO, P. (1997), *Los tiempos del pasado del indicativo*, Madrid, Edinumen.
GÓMEZ DEL ESTAL, M., y ZANÓN, J., *G de gramática*, Barcelona, Difusión.
ZARZALEJOS, A. (en prensa), *Ser y estar*, Madrid, Edinumen.

EL ESPAÑOL EN EL HOTEL



CONCHA MORENO y MARTINA TUTS

Manual dirigido al estudiante de español en general y al futuro profesional del turismo y de la hostelería.

Presenta una serie de situaciones reales ante las que el estudiante deberá reaccionar para comunicarse.

El nivel de conocimiento previo de la lengua es medio. Puede utilizarse tanto para el aprendizaje individual, como en clase (incluye ejercicios interactivos).

SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.