

La instrucción gramatical y la lengua materna en la era post-método

Article

Published Version

Creative Commons: Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 4.0

Open Access

Romo Simon, F. (2015) La instrucción gramatical y la lengua materna en la era post-método. MarcoELE, 2015 (21). ISSN 1885-2211 Available at <http://centaur.reading.ac.uk/79474/>

It is advisable to refer to the publisher's version if you intend to cite from the work. See [Guidance on citing](#).

Published version at: <https://marcoele.com/la-instruccion-gramatical-y-la-lengua-materna/>

Publisher: MarcoELE

All outputs in CentAUR are protected by Intellectual Property Rights law, including copyright law. Copyright and IPR is retained by the creators or other copyright holders. Terms and conditions for use of this material are defined in the [End User Agreement](#).

www.reading.ac.uk/centaur

CentAUR

Central Archive at the University of Reading

Reading's research outputs online

ROMO SIMÓN, FRANCISCO

HANKUK UNIVERSITY OF FOREIGN STUDIES (HUFS)¹, COREA DEL SUR

LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL Y LA LENGUA MATERNA EN LA ERA POST-MÉTODO

BIODATA

Francisco Romo Simón, profesor de español en la universidad Hankuk University of Foreign Studies (Seúl, Corea del Sur) y profesor colaborador y examinador en el Instituto Cervantes (Aula Cervantes de Seúl). Este artículo se circunscribe en una línea de investigación que el docente ha desarrollado durante más de tres años en universidades de varios países, con especial mención la Universidade Federal do Paraná (Curitiba, Brasil), Momoyama Gakuin Daigaku (Japón) o la propia HUFS, donde ejerce actualmente. Esta línea investigación, que ha dado forma también a su tesis doctoral, versa sobre la forma en la que la gramática cognitiva puede aportar herramientas complementarias a la enseñanza de español como lengua extranjera, especialmente en contextos de Asia Oriental.

RESUMEN

Este artículo propone un momento de reflexión para replantear algunas de las máximas pedagógicas que, contradiciendo lo que desde la “esfera académica” se estableció hace años –décadas, en algunos casos- continúan vigentes en la actualidad en algunos programas de formación y entornos de enseñanza de E/LE. Así, abordaremos dos ejemplos concretos de exclusión axiomática: la exclusión de la instrucción gramatical explícita y de la lengua materna del estudiantes –o de cualquier otra lengua vehicular, como el inglés- de la clase de E/LE. Analizaremos las razones por la que estos “tabúes” o “vetos” deberían ser abandonados y propondremos la gramática cognitiva como una de las herramientas posibles para superar estas y otras dicotomías artificiales.

PALABRAS CLAVE: gramática, instrucción gramatical explícita, gramática cognitiva, era post-método, lengua materna

ABSTRACT

This paper suggests a moment to rethink some of the pedagogical believes that, despite of the advances and advices sent from the “academic sphere” years ago –or decades ago, in some cases- they still rule some teaching formation programs and educational E/LE (Spanish as a second language) environments. We will analyze two specific axioms whose validity, according to the present state of the art, should be questioned at least: the ban of explicit grammar instruction and the ban of the student’s mother thongue in the Spanish ASL classroom. We will analyze the reasons for which these “taboos” or “vetos” should be abandoned and we will propose Cognitive Grammar as a possible solution to surpass this and other artificial dicotomies.

KEY WORDS: grammar, explicit grammar instruction, cognitive grammar, post-method era, mother tongue

¹ *This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2015.*

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el propósito de sugerir un momento de pausa y reflexión sobre algunas de las convicciones que subsisten en algunos entornos de enseñanza de E/LE y en algunos sectores del debate académico al respecto. En concreto, nos centraremos en aspectos que resultan particularmente controvertidos y que, en ocasiones, generan posturas algo radicales o extremas –como la exclusión o la imposición. Nos referimos, primero, al tratamiento explícito de la gramática en clase y, segundo, a la utilización de la lengua materna de alumno –o cualquier otra lengua vehicular, como el inglés– en el aula de español como lengua extranjera².

En este artículo se analizará el papel que ha jugado la instrucción gramatical explícita en la enseñanza de lenguas extranjeras, cómo esta se ha concebido a lo largo de la historia y cuál es –o debería ser– su papel en el aula de L2 según los principios pedagógicos actuales. Este breve recorrido nos permitirá valorar la conveniencia de incluir en el aula sesiones de instrucción gramatical explícita y, además,

² Aunque existen y conocemos entornos donde se enseña español usando únicamente la L1 de los alumnos y únicamente a través de la instrucción gramatical, en este artículo centraremos nuestra atención en los argumentos que cuestionan el primero de los casos: su exclusión. Hemos tomado esta decisión al tener en cuenta que en la actualidad es difícil encontrar propuestas metodológicas de E/LE que aboguen por la exclusión de la L2 (el español) del aula de E/LE; mientras que lo contrario –la exclusión de la L1 del aula– se nos ha presentado en más de una ocasión como un estandarte de calidad o de vanguardia en la práctica docente.

conocer cómo puede hacerse esta inclusión con el fin de seleccionar la forma más apropiada a los fines pedagógicos planteados.

Esta retrospectiva se ha realizado consultando los principales manuales y obras de referencia de los métodos de enseñanza de segundas lenguas más populares de las últimas décadas (Brown, 2002; Chomsky, 1957; Ellis, 2005; Halliday, 1970; Hymes, 1971; Krashen, 1982; Larsen-Freeman y Long, 1984; Lewis, 1997a, 1997b; Lightbown y Spada, 2006; Lozanov, 1978; McGroarty, 1998; Page, 1983; Martín, 2004; Prabhu, 1987; Putintseva, 2006; Richards y Rodgers, 2001; Rigg, 1991; Rivers, 1964; Selinker, 1972; Skinner, 1948; Vigotsky, 1978; Widdowson, 1978; Wilkins, 1976; entre otros). Por motivos de espacio no es posible detallar de qué forma específica aborda cada uno de estos métodos o aproximaciones las cuestiones que trataremos. Aunque un resumen de tales posturas se ofrecerá en el siguiente apartado, ofrecemos estas referencias bibliográficas al lector interesado en profundizar en sendas concepciones de la gramática en relación a la enseñanza de segundas lenguas.

Llegaremos a la conclusión de que, en el momento actual, no existe razón para no incluir ni la instrucción gramatical en el aula de E/LE ni el uso de la lengua materna del alumno (o cualquier otra lengua vehicular) más allá de inercias, creencias o tradiciones heredadas de modelos del pasado. Por último, expondremos los motivos principales por los que consideramos que la gramática cognitiva ofrece –como complemento a propuestas provenientes de cualquier otra aproximación– herramientas interesantes para superar esta situación y de qué forma podemos hacerlo.

1. 1. LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Para sopesar convenientemente qué papel debe jugar la instrucción gramatical en el aula de E/LE, resulta necesario dedicar un momento a analizar cuál es actualmente el estado de la cuestión al respecto. Desde los orígenes del debate, existen básicamente dos formas de afrontar la inclusión o la exclusión de la instrucción gramatical en el aula de lenguas extranjeras, y todas las posiciones intermedias que puedan encontrarse entre una y otra: la posición no intervencionista (que considera innecesario cualquier tipo de instrucción gramatical) y la posición intervencionista (que proclama todo lo contrario) (Bielak y Pawlak, 2013, p. 93).

La posición no intervencionista se apoya en la llamada “opción cero” (*zero-option*) que, como su nombre indica, establece que la instrucción gramatical debe ser irreductiblemente excluida del aula de lenguas extranjeras (Bielak y Pawlak, 2013, pp. 92-100). Esta postura se originó en torno a la concepción chomskiana del aprendizaje –basada en el famoso Dispositivo de Adquisición de Lenguas (LAD)–, la teoría de la interlengua de Selinker (1972) y la competencia comunicativa de Hymes (1972). Las principales teorías que sustentan las posiciones no intervencionistas establecen paralelismos –cuando no equiparan completamente– los procesos de aprendizaje en la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2). Un ejemplo relevante de modelo de enseñanza de lengua basado en este principio lo constituye el famoso *método natural* (Krashen y Terrell, 1983).

La posición intervencionista (*pro-interventionist position*) contempla la intervención pedagógica como un factor *facilitador* o incluso *indispensable* del aprendizaje respecto a la adquisición tanto de la

gramática como del propio lenguaje. Es la posición que adoptan las propuestas actuales basadas en la atención a la forma (*focus on form - FonF*) (Long y Robinson, 1998) y se fundamenta en las teorías de *procesabilidad* (es decir, contemplan la posibilidad de convertir el conocimiento declarativo –explícito– en implícito; modelos multidimensionales y de *skill-learning*).

Si se opta por una posición intervencionista –o afín a esta– y, por tanto, se acepta la instrucción gramatical explícita en el aula de LE, es necesario plantearse otra pregunta: ¿qué gramática es la que debe incluirse en la clase de LE? Llopis García *et al.*, (2012, pp. 11-14) reflexionan sobre el tipo de gramática que hay que enseñar en el aula, identificando una corriente *formalista* constituida por tres formas de ver la gramática: la gramática tradicional (basada en la lógica clásica o aristotélica, de actitud normativa y tomando muestras literarias como ejemplo), la gramática prescriptiva (basada en la promoción de determinados productos lingüísticos frente a otros que se consideran desvíos de la norma) y la gramática descriptiva (buscan la explicación de *qué* se dice mediante una forma determinada pero no *por qué* se dice).

La mayor crítica que se le puede hacer a esa concepción de la lengua [que la lengua es un conjunto de unidades que se combina en función de una serie de reglas que vienen determinadas por la propia estructura y en la que el hablante no tiene gran margen de lección] es que establece leyes atendiendo a lo que *suele* ocurrir y no a lo que *puede* ocurrir (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 79).

Esta crítica no implica, empero, negar el componente estructural que, sin duda, existe en todas las lenguas y que establece, por ejemplo, que el artículo va delante del nombre y no detrás (85). El problema, según denuncian Llopis-García *et al.*, (2012), es intentar encontrar estructuras y reglas prescriptivas a toda costa, a pesar de que los hablantes nativos no las empleen o de que aparezcan

numerosos contraejemplos, los cuales son sancionados como incorrectos a pesar de su uso y eficacia comunicativa. Más allá de esto, lo importante es, recuerdan, que una regla sea operativa, sin importar la teoría lingüística en la que se sustenta (88).

Los autores anteriormente mencionados contraponen esta visión de la gramática (formalista) con una visión *significativa* de la gramática; una forma de entender la gramática que porta como estandartes la búsqueda (y presentación) del *significado gramatical* de las formas tal que el estudiante pueda operar con este significado tomando sus propias decisiones y comparándolo con su conocimiento del mundo actual (por ejemplo, con la forma en la que expresa ese mismo significado en su propia lengua a través de constructos representacionales distintos) (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 16). La *gramática discursiva* representó un primer intento de entender la gramática significativamente a través de la búsqueda de su significado entro del discurso. Sin embargo, según cuestiona la propia autora, esta forma de ver la gramática se apoya más en el sentido pragmático y discursivo adquirido a través del contexto que en el significado intrínseco de la propia forma (19). Por esta razón, recomienda desarrollar una visión *operativa* de la gramática:

¿Qué sería, entonces, una gramática operativa? En pocas palabras, una gramática que intente explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje y, en la dirección contraria, que defina las reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con que se vehicula, de modo que se pueda operar con ellas, de una manera intencional y significativa³, en persecución de ese

³ Para conseguir esto, puede ser necesario *descontextualizar* (al menos, parcialmente) las actividades dirigidas al alumno de forma que, sin quitar importancia al contexto en consideración global del hecho comunicativo, se le atribuya a la forma el papel de protagonismo exclusivo en la determinación del significado de la construcción (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 63):

significado final. Una gramática operativa debe ser, en definitiva, una gramática mecánica, manipulativa, que permita decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el significado de la forma (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 20).

A este respecto, resulta destacable la forma en la que la *gramática cognitiva* (GC) rebasa, al menos formalmente, esta distinción tradicional entre la gramática del lenguaje –sintaxis y morfología especialmente– y la comunicación en sí misma (de nuevo, presentando una dicotomía insuperable entre conocimiento explícito y conocimiento implícito). Una concepción tradicional en la que “grammar is taken to refer to the formal elements of the morphological and syntactic language subsystems together with their semantic interpretations and use” (Bielak y Pawlak, 2013, p. 90). La GC, en cambio, tiene la siguiente concepción de la gramática

[...] the CG conception of grammar as encompassing not only morphology and syntax, traditionally understood to constitute the core of grammar, but also the phonological level. What is more, it should be recalled that in CG grammar also comprises at least certain parts of the lexicon and the discourse/pragmatic component, because grammar is said to shade into them in a non-discrete fashion (Bielak y Pawlak, 2013, p. 90).

Una visión de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas que tome como base las teorías que fundamentan la GC no puede concebirse sin la inclusión deliberada de aspectos gramaticales en el aula, puesto que éstos se consideran un elemento dotado de significado que son precisamente los que permiten la construcción de representaciones. Para la GC, la gramática tiene sentido; la gramática da sentido al lenguaje. La GC como gramática

“Descontextualizar, en ciertos momentos, es sano: ayuda a percibir el significado de una forma gramatical” (99). El *procesamiento del input* se erige como una opción especialmente adecuada para este tipo de actividades.

pedagógica puede entenderse, por tanto, como una forma de *focus on form*.

1.2. LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL EN LA ACTUALIDAD

Lo cierto es que a lo largo de la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras el tratamiento de la gramática en el aula ha sido un tema especialmente controvertido y la alternancia pendular entre su exclusión o inclusión en los programas didácticos ha sido un factor determinante en los diseños metodológicos (Fotos y Nassaji, 2011, pp. i-vi; Richards y Rodgers, 2001, p. 3). Hoy en día, continúa siendo un aspecto intensamente debatido (Llopis García, 2011, p. 20).

Aunque en el momento actual deberíamos ubicarnos en la “era post-método” (Brown, 2002; Kumaravadivelu, 1994, pp. 28-31; 2001, p. 538; 2002, p. 23), lo cierto es que la influencia de los postulados comunicativos (fuertes), que relegaron el tratamiento didáctico explícito de la gramática a un segundo plano en el aprendizaje de lenguas extranjeras –en ocasiones excluyéndolo por completo tal como antes habían hecho otros métodos (métodos naturalistas)– ha perdurado hasta tiempos recientes, manteniéndose fuertes incluso en la actualidad (Castañeda, 2013, Llopis-García, 2011, p. 22).

Sin embargo, los vacíos de los modelos basados exclusivamente en la comunicación y el uso del lenguaje hicieron que algunos profesionales comenzasen a replantearse la relación que la instrucción gramatical y otras disciplinas lingüísticas debían mantener con la enseñanza de lenguas extranjeras (Brucart, 1999; Langacker, 2008b). “In recent years, however, language-teaching

professionals have become increasingly aware that teaching approaches that put the primary focus on meaning with no attention to grammatical forms are inadequate” (Fotos y Nassaji, 2011, p. 19).

En la actualidad, existe un gran consenso teórico sobre la conveniencia de incluir instrucción gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras (Fotos y Nassaji, 2011, p. 136, Long y Robinson, 1998, p. 23), sin que esto signifique renunciar a los fines comunicativos de la enseñanza de idiomas o que sea el sistema gramatical el que deba regir el desarrollo curricular del aprendizaje (Fotos y Nassaji, 2011, p. 25), ni que su aprendizaje deba limitarse a la práctica repetitiva de estructuras gramaticales, tal como se había entendido la instrucción gramatical tradicionalmente (Lee y VanPatten, 2003, p. 123).

Este consenso constituye, pues, uno de los *principios* que sobrevivieron al maremágnum de métodos, propuestas y aproximaciones de enseñanza que tanto proliferaron durante el siglo pasado, y que deberían guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas comentados anteriormente: “Instruction in conscious rule learning and other types of form-focused instructions [...] can indeed aid in the attainment of successful communicative competence in a second language” (Brown, 2002, p. 297). Sin instrucción gramatical, “students may reach a point from which they fail to make further progress on some features of the second language unless they also have access to guided instruction” (Lightbown y Spada, 2006, p. 38).

Doughty (2004) se manifiesta en la misma línea, afirmando que la instrucción gramatical puede influenciar positivamente las estrategias de procesamiento del aprendiente (motivando el

crecimiento de su *interlengua* y minimizando las interferencias negativas), favoreciendo el aprendizaje al dotarlo de sentido, mejorando la fluidez y, por supuesto, ofreciendo una posibilidad de práctica controlada difícilmente accesible fuera del aula. También Robinson y Ellis (2008) se muestran rotundos al afirmar que para adquirir algunos aspectos de una L2 el aprendizaje implícito no basta, y que la atención a la forma lingüística acelera y maximiza los logros en L2.

Todo este debate es, paradójicamente, algo impropio en los términos en los que la gramática se concibe desde la perspectiva que sustenta este artículo: la gramática cognitiva (GC). Tal como avanzamos anteriormente, para la GC es sencillamente imposible plantearse la enseñanza de lenguas (de comunicación) sin gramática: “la gramática no es un conjunto de reglas, ni tampoco es una colección de consejos para hablar sin errores [...] La gramática es, esencialmente, una herramienta comunicativa y está presente en todo acto de comunicación” (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 67).

2. LA GRAMÁTICA Y EL APRENDIZAJE COMUNICATIVO DE LA GRAMÁTICA

En este breve apartado expondremos de forma sucinta diferentes mecanismos para integrar la instrucción gramatical explícita en la clase de L2 sin que esta pierda un enfoque eminentemente comunicativo. Nos referiremos en este apartado básicamente a dos grupos de estrategias que entendemos complementarias: el *procesamiento del input* y el *procesamiento del output*.

2.1. EL MODELO DEL PROCESAMIENTO DEL INPUT

a. EL PROCESAMIENTO DEL INPUT (PI): Esta categoría engloba los procedimientos basados en el procesamiento del *input* (VanPatten 1996, p. 129; 2004, p. 1). Ante un *input* determinado, los aprendientes tienden a prestar atención, en primer lugar, al significado y, solo después, a la forma. En realidad, esta es solo una de las estrategias –inconscientes– que ponen en marcha los aprendientes a la hora de procesar selectivamente el *input*, puesto que es imposible hacerlo en su totalidad. Otras estrategias conllevan el dar prioridad a las palabras con alta carga léxica o atender a los ítems lingüísticos según su colocación en la oración (centrando la atención en el primer sustantivo, por ejemplo) (Llopis-García, 2011, pp. 36-42).

Este hecho puede hacer que los estudiantes tengan problemas en asimilar fenómenos gramaticales redundantes (como las modificaciones morfológicas de sustantivos plurales cuando un determinante numeral aparece en la oración, o la aparición de pronombres de objeto indirecto en oraciones que ya tienen una construcción preposicional pronominal –como en “A mí me gusta”). Esta opción busca establecer conexiones entre forma y significado a través de explicaciones gramaticales que permitan al alumno *procesar* el *input* con mayor precisión y atendiendo a los factores formales (Fotos y Nassaji, 2011, pp. 35-36). Se trata, en resumidas cuentas, de redirigir la tendencia instintiva del alumno para que preste atención a cosas a las que normalmente no prestaría. Wong (2004, p. 33) afirma que, de esta forma, los aprendientes pueden sacar provecho de la instrucción, especialmente mediante el trabajo con *input* estructurado.

Con las actividades de presentación de *input estructurado* el alumno es expuesto a selecciones de muestras del lenguaje específicamente escogidas por su valor esclarecedor respecto a la conexión forma-significado de los ítems lingüísticos abordados (Llopis-García, 2011, p. 34). Se trata de ejercicios de respuesta cerrada en las que solo hay una opción correcta (por ejemplo, ante una frase determinada los alumnos tienen que marcar en un recuadro si el contenido de la misma se refiere a un momento del presente o del pasado).

We examined processing instruction as an input-based approach to teaching grammar. The approach was concerned with raising learners' attention to grammatical forms through structured input activities whose aim was to alter learners' inappropriate processing strategies during comprehension (Fotos y Nassaji, 2011, p. 38).

Como metodología, la intervención pedagógica del PI implica varios conceptos que se resumen a continuación: para desarrollar su *interlengua*, los aprendientes se sirven de una serie de estrategias de procesamiento que, por sus características, no siempre analizan el *input* de la forma más idónea para el aprendizaje de las formas lingüísticas. Por ello, la *instrucción formal* sirve como método para destacar estas formas, que pueden parecer irrelevantes en un primer momento, explicitando y realzando su significado y su función. La información explícita llega a los alumnos a través de explicaciones del profesor o de materiales pedagógicos en diferentes soportes (incluyendo la imagen y el lenguaje visual – Romo, 2014) que presenta un *input estructurado*: un *input* convenientemente adaptado para resaltar aquellos aspectos a ser aprendidos y que han de servir como base para una serie de actividades. Las actividades con *input estructurado* pueden ser referenciales (de respuesta única) o afectivas (donde diferentes respuestas posibles alteran el significado de una expresión) (Llopis-García, 2011, pp. 48-52).

b. EL REALCE TEXTUAL (*TEXTUAL ENHANCEMENT*⁴):

The aim of this approach is to raise learners' attention to linguistic forms by rendering input perceptually more salient. Textual enhancement aims to achieve this by highlighting certain aspects of input by means of various typographic devices, such as bolding, underlining, and italicizing in written input, or acoustic devices such as added stress or repetition in oral input. The assumption is that such visual or phonological modifications of input make grammatical forms more noticeable and subsequently learnable (Fotos y Nassaji, 2011, p. 38).

Se trata, en resumidas cuentas, de técnicas para llamar la atención sobre las conexiones forma-significado que, como todas las otras técnicas del FonF, debe ser complementada, antes o después, con otro tipo de actividades y *feedback* correctivo para resultar efectiva (como explicaciones introductorias o actividades de práctica) (Sharwood-Smith, 1993, pp. 165-177, Fotos y Nassaji, 2011, p. 38).

C. A TRAVÉS DEL DISCURSO: Enfatizando la relación entre las estructuras gramaticales y sus funciones pragmáticas, la presentación de elementos gramaticales FonF a través del discurso sugiere la adaptación de *input* a nivel discursivo en lengua meta para estudiar los contextos comunicativos en los que un determinado ítem lingüístico se usa. Asimismo, la producción y práctica (*output*) a nivel de discurso puede promover la percepción de las formas

⁴ Aunque Fotos y Nassaji (2011, p. 38) hablan del realce textual y del procesamiento a través del discurso tipos separados de tratamiento de la gramática, atendiendo a la definición de Llopis-García (2011, p. 48-52) ambas divisiones podrían integrarse en el PI, ya que su mayor distinción radica en el tipo de *input* que utilizan para la presentación gramatical. La visión de Llopis-García, además, prevé otros posibles tipos de *input*, como la imagen, los cuadros ilustrativos, las tablas o "cualquier información que usa metalenguaje y se centra en aspectos concretos de la lengua" (Llopis-García, 2011, p. 50).

gramaticales, facilitando así la adquisición de una segunda lengua (Fotos y Nassaji, 2011, p. 66).

d. VIGENCIA Y CRÍTICAS

Los modelos de PI han sido puestos a prueba mediante numerosos estudios empíricos que han demostrado efectos positivos en su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas (Farley, 2004, p. 16)⁵. Es, por tanto, un modelo a tener en cuenta de cara al planteamiento de intervenciones didácticas. Sin embargo, la instrucción por PI no está exenta de críticas que cuestionan tanto sus principios teóricos como su efectividad metodológica (DeKeyser *et al.*, 2002, p. 820). El propio VanPatten (2002) publicó un artículo en respuesta a estas críticas; las cuales se basaban mayormente en interpretaciones erróneas de la teoría original (como un supuesto rechazo de cualquier tipo de actividad de procesamiento del *output* –como las que se exponen a continuación), en divergencias en cuanto a su planteamiento teórico (como el alejamiento de metodologías basadas exclusivamente en el aprendizaje de lenguas maternas) o en la denuncia de deficiencias en las metodologías de investigación empleadas.

2.2. INTERACCIÓN Y OPCIONES BASADAS EN EL *OUTPUT* (*INTERACTION AND OUTPUT-BASED OPTIONS*)

Swan (1998, p. 159-160) enumera las ventajas de utilizar el *output* como base para el aprendizaje lingüístico. Entre estas ventajas, se encuentra la posibilidad intrínseca de que el aprendiente practique significativamente los elementos lingüísticos a través del uso, la

⁵ Llopis-García (2011, p. 54-55) presenta una lista de más de una veintena de investigaciones con resultados favorables.

toma de conciencia de cuánto se sabe y cuánto no, o la posibilidad de hacer hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta. A todo esto, Toth (2006: 371) añade el valor de activación de procesos psicolingüísticos que tiene el incluir el *output* como base de la instrucción (toma de decisiones, negociación de significado, representación de una escena, etc.).

a. *FEEDBACK INTERACTIVO*: Esta aproximación utiliza el *feedback* interactivo como forma alternativa de dirigir la atención del alumno hacia las formas gramaticales del lenguaje, asumiendo que la negociación de significados es un aspecto esencial para la adquisición de lenguas (Mackey *et al.*, 2000, p. 493). A través de la negociación, los aprendientes pueden no solo comunicar significados, sino recibir *feedback* correctivo a través diferentes estrategias, como preguntas de confirmación, repetición, reformulaciones, corrección directa, *feedback* no verbal, etc. (Fotos y Nassaji, 2011, p. 71).

b. *TAREAS ESTRUCTURADAS CENTRADAS EN LA GRAMÁTICA (STRUCTURED GRAMMAR-FOCUSED TASKS O CONSCIOUSNESS-RAISING TASKS* (Fotos y Nassaji, 2011, p. 88): Se trata de utilizar un tipo especial de *tareas* que se diseñan en torno a un elemento gramatical que se trabaja implícita o explícitamente. Son, por tanto, tareas diseñadas, en lugar de en base a un cometido estrictamente comunicativo, en base a un ítem gramatical específico (Gass *et al.*, 1999, p. 553).

c. *TAREAS COLABORATIVAS*: Son actividades diseñadas para impulsar al aprendiente producir lenguaje de forma precisa a través de la reflexión activa, la negociación y la discusión del significado de las formas gramaticales que tiene que emplear para ello. Tomando las bases del aprendizaje cooperativo y la perspectiva sociocultural (*scaffolding*), estas actividades –como *dictogloss* o *jigsaw tasks*–

entienden que el trabajo en equipo permite que los estudiantes se apoyen entre ellos, interactuando para resolver los problemas lingüísticos encontrados (Gass, 1995, pp. 3-5).

2.3. LA COMPATIBILIDAD DEL PI CON EL PROCESAMIENTO DEL *OUTPUT* (PO)

Como el propio VanPatten explicó en su día (2002), aplicar un enfoque basado en el PI no implica renunciar al procesamiento del *output* (PO). Llopis-García (2011) obtuvo resultados empíricos positivos al aplicar una combinación de ambas metodologías (o, más precisamente, al adaptar los principios del PI al PO). Según esta concepción, PI y PO son, respectivamente, el inicio y el final de un mismo ciclo de aprendizaje donde el *output* generado al utilizar formas adquiridas mediante el PI sirve como base para la introducción de nuevo contenido:

Si se concibe el *output* como proceso integrante de la ASL y desde una perspectiva de que el procesamiento de la producción es posible, puede asumirse que la práctica de formas fortalece la estructura de la IL y puede convertir en intake lo producido, pues el aprendiente confirma sus hipótesis acerca del sistema que aprende a través del uso. Así, lo que el alumno produce funciona como input para su IL, el cual, si se ha procesado como CFS, se convertirá en intake que alimente la IL y estará accesible para el uso, o sea, el output (Llopis-García, 2011, p. 71).

Esta visión, la que contempla PI y PO como elementos no solo compatibles si no complementarios es la que adopta este trabajo.

3. LA LENGUA MATERNA EN LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL

Aunque ya en su día los métodos directos encontraron dificultades al intentar aplicar únicamente la lengua meta en los entornos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y a pesar de que existe un cierto consenso en la actualidad sobre la inconveniencia de equiparar los procesos de ASL con los de adquisición de la lengua materna (Baralo, 1999, p. 7; Gass, 1995, p. 6), lo cierto es hasta hace no mucho esta exclusión de la lengua materna del aula de idiomas permanecía vigente como una verdad incuestionable, asemejándose más a una tradición conveniente que a una convicción fundamentada:

Communicative methodology stresses the English-only approach to presentation and practice that is such a prominent feature of the British EFL tradition. (Perhaps because this has made it possible for us to teach English all over the world without the disagreeable necessity of having to learn other languages?) (Swan 1985, p. 85).

Tal y como apuntan Fotos y Nassaji, actualmente existen razones para considerar beneficioso el uso puntual de la lengua materna –o cualquier otra lengua vehicular común entre docente y aprendiente distinta a la lengua meta– en el aula de lenguas extranjeras, sobre todo a la hora de abordar aspectos metalingüísticos (Galindo, 2011). A este respecto resulta especialmente relevante –dado el tema específico de este trabajo– la siguiente cita de Richards y Rodgers (2001) en torno a la economía de utilizar la lengua materna en un entorno de aprendizaje.

The Harvard psychologist Roger Brown has documented similar problems with strict Direct Method techniques. He described his frustration in observing a teacher performing verbal gymnastics in an attempt to convey the meaning of

Japanese words, when translation would have been a much more efficient technique (Brown, 1973, p. 5, *cit. en* Richards y Rodgers, 2001, p. 13).

Ruiz de Mendoza recuerda que un aprendizaje de cualquier LE que se apoye en el contraste cognitivo –no meramente formal o en la búsqueda de sinónimos– con la LM “ayuda al aprendiente a trasladar conceptos metafóricamente desde su L1 a la L2, así como a identificar los que son diferentes, sabiendo que codifican el significado de otra forma nueva” (2008, pp. 122-125). En efecto, en ocasiones la L1 de los estudiantes puede ofrecernos un apoyo que no debemos descartar directamente: “ante problemas específicos del español, podemos hallar un aliado inesperado en la L1 de nuestros alumnos o una LE de comunicación internacional” (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 89)⁶.

4. CONCLUSIONES

4.1. PRINCIPIOS VERSUS CREENCIAS

Somos conscientes de que la brevedad de lo expuesto, sobre todo en lo referente a casos empíricos que avalen sendas propuestas -más allá de los aportados por los autores originales- no permite establecer conclusiones sólidas. Sin embargo, la retrospectiva y el análisis de la cuestión que hemos realizado en este artículo permite que exponamos a continuación una serie de “conclusiones” que, más que eso, deberían considerarse puntos de reflexión para replantearse la validez ontológica que se le atribuye, en ocasiones, al legado de unos enfoques comunicativos “fuertes” que, aunque se

⁶ Dada la situación del E/LE en el mundo actual, es especialmente interesante sopesar esta valoración puesto que es bastante común que el alumno extranjero que aprende español haya aprendido antes otro idioma (normalmente el inglés).

consideran superados por la esfera académica, continúan vigentes en muchos entornos de enseñanza.

Consideramos que los argumentos aportados –que resumen o recogen las aportaciones de una vasta bibliografía al respecto– son suficientes para cumplir este objetivo: cuestionar la idoneidad de continuar obedeciendo unas máximas prescriptivas que, aunque sonaban muy rompedoras en su origen –hace más de treinta años, en el caso de los famosos “enfoques comunicativos”– carecen de sentido en el panorama actual más allá de la aplicación puntual, selectiva y razonada de sus estrategias pedagógicas: como las de cualquier otro enfoque o aproximación.

Se trata, a fin de cuentas, de recordar que “la era de los métodos” terminó hace tiempo y que, por tanto, no hay motivo para seguir autoimponiéndonos dogmas didácticos, como el manido “nosotros solo usamos español en las clases” o “nunca hablamos de gramática en el aula” porque “somos comunicativos” –quizás, a veces, como excusa para justificar nuestro desconocimiento de la lengua meta del alumno, de cualquier lengua vehicular común o de la propia gramática del español. Tal como esperamos haber demostrado en este artículo –o más bien, recordado– ser flexible no tiene nada que ver con dejar de ser comunicativo: más bien al contrario. Y, de cualquier forma, en la era *post-método* carece de sentido aferrarse a decálogos monolíticos en lugar de atender a los principios pedagógicos empíricamente consolidados y emplearlos selectivamente según mejor se adapten a una situación específica (Brown, 2002, p. 13).

Llegados a este punto, y después de haber dedicado gran parte de este artículo a “denunciar” el carácter reaccionario e inmovilista –en relación a los avances científicos en lingüística aplicada– de algunas

de las creencias pedagógicas más asentadas, sería del todo contradictorio proponer ahora un nuevo “método” para subsanar las carencias de los anteriores. Tampoco consideramos conveniente un relativismo en el que “todo vale”, pero sí consideramos conveniente adoptar una postura menos etnocentrista y, antes de pretender aplicar cualquier solución prefabricada –probablemente en occidente– a cualquier contexto educativo, tomarse un momento para analizar, diagnosticar y planificar qué metodología sería más adecuada para cumplir unos objetivos *específicos* en un *contexto determinado*. Adoptando esta nueva postura, (re)descubriremos que no hay nada malo en utilizar estrategias de corte estructuralista, incluyendo la satanizada repetición o memorización, o el ignominioso PPP (*present, practice, produce*): se trata, a fin de cuentas, de tradiciones de aprendizaje muy vigentes en realidades culturales alejadas de las nuestras –como en Asia Oriental, donde desarrollamos nuestra labor como docentes e investigadores nativos– cuya funcionalidad ha quedado demostrada durante siglos, incluyendo las últimas décadas: mientras en Europa y América reinaba el monopolio de los enfoques comunicativos como una verdad incuestionable, incluso en los programas de formación del profesorado, sociedades con una gran tradición de aprendizaje estructuralista han continuado aprendiendo segundas lenguas, y no se les ha dado nada mal sin nuestra “ayuda” y nuestra “iluminación” comunicativa. Recordaremos, por tanto, que toda la cosmovisión comunicativa de occidente es solo una forma más de abordar la enseñanza: totalmente válida, por supuesto, siempre que se aplique, repetimos, mediante el previo análisis del contexto, el diagnóstico de las necesidades y la planificación de los objetivos.

En resumen: consideramos los principios de los enfoques comunicativos *fuertes* que sustentan los dos axiomas de la didáctica de E/LE que hemos analizado en este artículo –la exclusión de la

instrucción gramatical y de una lengua vehicular en el aula– carecen de vigencia como para ser considerados imperativos pedagógicos. Que como tales no sean válidos, no significa que deban ser enterrados y olvidados para siempre: muy al contrario, consideramos demostrado que su integración en el aula será muy enriquecedora siempre que se haga de forma planificada y razonada: como la de cualquier otra propuesta metodológica. Concluimos, por tanto, recordando que el estado de la cuestión actual nos exige partir de la premisa de que en el aula de E/LE hay espacio para casi todo, pero no para “verdades universales” –y menos si parten de una perspectiva etnocentrista occidental. En el aula de E/LE no todo vale *per se*, pero casi todo *puede valer*.

4.2. [LENGUA] VERSUS [COMUNICACIÓN + GRAMÁTICA]

Si estamos de acuerdo en que es necesaria una flexibilización metodológica en el aula de E/LE y de que ciertas dicotomías artificiales –como la de “comunicación” vs “gramática” o la de “lengua meta” vs “lengua materna”– deben ser desechadas, cabe hacerse una lógica pregunta: *¿qué hacer*, entonces? Y, *¿cómo hacerlo*?

Ciertamente, despojar al docente de la seguridad de un método puede resultar traumático, sobre todo si este método era el único que el docente conocía –quizás porque fue el único que le enseñaron. Pero después de haber dedicado gran parte de este artículo a cuestionar la aplicación indiscriminada y encubiertamente metódica –en el sentido de lo relativo a un *método*– de unas determinadas prácticas educativas, resultaría paradójico proponer ahora un nuevo método que actuara como una panacea para subsanar los males anteriormente identificados. Muy lejos de este

propósito, recordamos que nuestra propuesta –basada en el marco teórico expuesto en la introducción- aboga por una aproximación ecléctica en la cual *el criterio y la formación del docente juegan un papel crucial* a la hora de conocer, seleccionar y aplicar correctamente y sin prejuicios cualquiera (*cualquiera*) de las herramientas pedagógicas que se han desarrollado en la prolífica historia de la literatura sobre la adquisición de lenguas. Es decir: en la era *post-método* la búsqueda de recetas universales e infalibles carece de sentido –pues su ineficacia ha quedado demostrada a lo largo de décadas– y la mera creencia en estas debería interpretarse, en coherencia con el estado de la cuestión actual, como un síntoma de obsolescencia profesional.

Reiteramos, por tanto, que es el docente –y no el *método*– el responsable de conocer y seleccionar las herramientas pedagógicas más adecuadas según los objetivos y el contexto. Obviamente, la formación del docente jugará un papel clave en tal menester: “para comprender dónde está el presente de la ASL es necesario saber desde dónde llega y por qué” (Llopis-García, 2009).

Sin embargo, consideramos que es importante recordar que en la actualidad –desde finales de los años 80, en realidad- existen aproximaciones a la lingüística que permiten *superar* esta distinción artificial entre gramática y comunicación y entre L1 y L2: ahorrándonos, por tanto, el dilema profesional. En este caso, nos referimos a los principios teóricos de la *lingüística cognitiva* y de su rama aplicada al estudio del lenguaje como sistema: la *gramática cognitiva* (GC). Aproximaciones como esta –no *únicamente* esta– permiten, además de añadir nuevas perspectivas y herramientas pedagógicas –como *cualquier otra* aproximación– *diseñar* nuestros propios análisis y presentaciones lingüísticas, encontrando en ellas una lógica interna y pudiendo modular a nuestra discreción el grado

de abstracción con el que queremos presentarlas a los estudiantes (Croft y Cruse, 2004; López, 2005; Romo, 2014 y 2015; Ruiz Campillo, 2007).

Aunque tenemos la esperanza de que las acotaciones entre paréntesis del párrafo anterior sean suficientes para dejar claro que *no* consideramos que la GC sea “el nuevo método estrella” en la didáctica de E/LE, terminaremos este artículo proponiéndola como *una* forma posible de abordar *algunos* fenómenos lingüísticos de una forma que supera teórica y operativamente las disyuntivas de las que partía este artículo. La GC, en efecto, aboga por el uso selectivo de instrucción gramatical explícita y de la lengua materna –o alguna otra lengua vehicular– en el aula de E/LE.

4.2.1. UNA ALTERNATIVA: LA GRAMÁTICA COGNITIVA

LA GC ES, BÁSICAMENTE, UNA HERRAMIENTA DE INSTRUCCIÓN GRAMATICAL (IG) EXPLÍCITA. La instrucción gramatical explícita no es un obstáculo, sino un potenciador de la comunicación. Fotos y Nassaji (2011, p. 132), por ejemplo, concluyen que el tratamiento de la gramática, ya sea implícita o explícitamente, repercute positivamente en el aprendizaje de segundas lenguas. Esta instrucción debe acompañarse de posibilidades para producir lenguaje por parte del alumno y que este reciba un *feedback* apropiado. Tanto para este fin como para la propia presentación de ítems gramaticales, se considera que el empleo de la lengua materna del estudiante es totalmente válido y conveniente. Investigaciones recientes sobre el PI ha demostrado tanto su eficacia como mecanismo de IG como su compatibilidad con otros tipos de IG, como el PO.

Los expertos en lingüística cognitiva auguran a la GC un gran potencial pedagógico que algunas investigaciones empíricas ya están empezando a comprobar en el caso de E/LE (Llopis-García,

2011; Romo, 2015). Sin embargo, a pesar de que ya han pasado casi treinta años desde el nacimiento de la lingüística cognitiva como área de estudio especializada, ninguno de los métodos o aproximaciones de enseñanza de L2 se ha basado en los principios de la GC. A pesar de este vacío, Cadierno reafirma la idoneidad de utilizar las bases de la GC como gramática pedagógica ya que actúa en coherencia con los principios mencionados anteriormente y con la necesidad de conjugar un tipo de instrucción gramatical explícita que no abandone los fines comunicativos finales del aprendizaje (Cadierno, 2008, p. 327).

LA ES GC UNA HERRAMIENTA COMPLEMENTARIA, NO UN MÉTODO. El marco teórico expuesto brevemente al inicio de este artículo ha constatado el fracaso de los “métodos” de enseñanza de L2. La caída de éstos ha dejado un panorama que, aunque está regido por unos principios pedagógicos globalmente aceptados, debería constituir un espacio más abierto y flexible en el área metodológica de la instrucción de L2, en el cual las propuestas se conciben más como herramientas específicas que deben ser aplicadas solo cuando sean contextualmente apropiadas. Por tanto, no presentamos la GC como una panacea o un sistema exportable a cualquier situación, sino como una herramienta de análisis y presentación que, a discreción del docente, demuestra una gran utilidad en situaciones y contextos específicos.

EL USO DEL LENGUAJE VISUAL QUE HACE LA GC PERMITE MODULAR EL GRADO DE ABSTRACCIÓN Y FACILITAR EL ACCESO AL CONTENIDO METALINGÜÍSTICO. Desde sus textos fundacionales (Lakoff, 1987a; 1987b; Langacker, 1987), la GC ha hecho un uso extensivo del lenguaje visual para desarrollar sus análisis lingüísticos, modulando y facilitando el acceso al contenido metalingüístico abstracto con el que opera. Mediante un código gráfico extremadamente simple, los expertos en GC crean

representaciones esquemáticas que captan el significado prototípico de las unidades lingüísticas de una forma distinta y complementaria a las explicaciones que se pueden desarrollar verbalmente⁷. Aunque su capacidad explicativa ha quedado patente décadas de aplicación en los manuales cognitivistas, su potencial descriptivo pedagógico todavía no ha sido explorado en español, a pesar de las bondades que le auguran los expertos (Goldstein, 2012; Lombana y Sierra, 2001; Varela, 2005). A tenor de los fundamentos teóricos y de las evidencias empíricas que ya pueden encontrarse al respecto, consideramos que la imagen puede utilizarse también como vehículo transmisor de contenido lingüístico, a través de la *imagen metalingüística* (Romo 2014, 2015), superando así, al menos parcialmente, esta división aparentemente irreconciliable entre lengua materna y lengua meta a través del lenguaje visual.

CONTEMPLAMOS EL USO DE LA L1 O UNA L2 VEHICULAR EN EL AULA DE E/LE PARA FACILITAR EL ACCESO AL CONTENIDO METALINGÜÍSTICO DE LAS UNIDADES LINGÜÍSTICAS DE LA LENGUA META. Dado el alto grado de abstracción de las descripciones gramaticales y los esquemas visuales que propone la GC, prevemos que puede ser necesario recurrir a la L1 de los estudiantes o, en caso de desconocerla, a una eventual LE vehicular para facilitar el acceso al contenido conceptual de las presentaciones visuales ofrecidas, al menos en un primer momento. Los principios pedagógicos aceptados actualmente rechazan la exclusión sistemática de cualquier lengua que no sea la L1 dentro del aula de L2, reconociendo en su uso –puntual y selectivo– un ahorro de tiempo y de esfuerzo, además de otras bondades como el establecimiento de equivalentes cognitivos. Además, el

⁷ Para encontrar ejemplos concretos de este tipo de representaciones visuales, recomendamos al lector interesado consultar el monográfico de Langacker (2008) o el de Bielak y Paulak (2013), por ejemplo.

conocimiento actual permite descartar la equiparación de los procesos de L1 con los de L2 (Lightbown y Spada, 2006, p. 29).

En definitiva, esperamos que este artículo ayude a sacudir de la esfera académica y profesional de E/LE el “yugo” de los enfoques comunicativos fuertes y continuemos avanzando hacia una escena menos dependiente de métodos didácticos prescriptivos y más flexible, global y creativa.

5. BIBLIOGRAFÍA

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Ed. Arco/Libros.

Bielak, J. & Pawlak, M. (2013). *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom. Teaching English Tense and Aspect*. Nueva York: Springer.

Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. En Richards, J.C., & Renandya, W.A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Cadierno, T. (2008). *Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach*. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, (pp. 259-294). Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.

Castañeda, A. (2013). Entrevista en *LdeLengua 68 Podcast (podcast)*. Disponible en:

<http://eledelengua.com/ldelengua-68-con-alejandra-castaneda-hablando-de-gramatica-cognitiva/>.

Chomsky, N. (1957), [2002] *Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter. Berlín - Nueva York.

Croft, W. & Cruse, A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P., & Harrington, M. (2002). What Gets Processed in Processing Instruction? A Commentary on Bill VanPatten's "Processing Instruction: An Update". *Language Learning*, 52 (4), 805-823.

Doughty, C. (2004). *Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research*. VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*, (pp. 181-202). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition. A literature review*. Auckland: Auckland Uniservices Limited.

Farley, A. (2004). *The Relative effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction*. En VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, (pp. 143-168). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Fotos, S. y Nassaji, H. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Nueva York: Routledge.

Gass, S. (1995). *Learning and Teaching: The Necessary Interaction*. En Eckmann, F., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. & Rutkowski, R. (Eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, (pp. 3-20). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Gass, S., Mackey, A., & Ross-Feldman, L. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language learning*, 55(4), 549-581.

Goldstein, B. (2012). El poder de la imagen. El uso de las imágenes en la clase de ELE. *Mosaico*, 29, 19-23.

Halliday (1970). Language structure and language function. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics*, (pp. 140-465). Harmondsworth: Penguin.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al., (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon: Oxford.

Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon: Oxford.

Lakoff, G. (1987a). *Linguistics as a Cognitive Science And Its Role in an Undergraduate Curriculum*. Berkeley: University of California.

Lakoff, G. (1987b). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar, vol. 1: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. (2008). *Cognitive grammar: a basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1984). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lee, J.F. & VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGraw-Hill: Nueva York.

Lewis, M. (1997a). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997b). *Pedagogical implications of the lexical approach*. En J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 255-270). Cambridge: Cambridge University Press.

Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3ª ed). Nueva York: Oxford University Press.

Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. España: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.

Llopis-García, R, J.M. Real Espinosa y J.P. Ruiz, (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Lombana, O. y Sierra, J. C. (2001), *La utilización de la imagen como elemento didáctico en la formación de usuarios*. *Códices*, 7 (2), 43-60.

Long, M. & Robinson, P. (1998). *Focus on form. Theory, research, and practice*. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

López, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid, España: Arco libros SL

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. Nueva York: Gordon and Breach Science Publishers.

Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback?. *Studies in SLA*, 22(04), 471-497.

Martín, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Redele*, 0. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf

McGroarty, M (1989). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *NABE Journal* 13(2), 127-143.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford.

Rigg, P. (1991). *Whole language in TESOL* *Tesol quarterly*, 15(3) (pp. 521-521).

Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *marcoELE*, 5.
<http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele>

Page, B. (1983). Graded objectives in modern-language learning. *Language Teaching*, 16, 292-308.

Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*(Vol. 20). Oxford: Oxford University Press.

Putintseva, T. (2006). The importance of Learning Styles in ESL/EFL. *The Internet TESL Journal*, 12(3).

Rigg, P. (1991) Whole language in TESOL. *TESOL quarterly*, 15(3), 521-521.

Rivers, M. W. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. & Ellis, N.C. (2008). Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction - Issues for Research. En Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, (pp. 489-545). Londres: Routledge.

Romo, F. (2014). La gramática visual del español. *marcoELE*, 19. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/19/romo-gramatica_visual.pdf

Romo, F. (2015). La imagen metalingüística de *ser* y *estar*. *RESLA: Revista española de lingüística aplicada*, 28(1).

Ruiz de Mendoza, F. J. (2008). Cross-linguistic analysis, second language teaching and cognitive semantics: The case of Spanish diminutives and reflexive constructions. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, (pp. 121-153). Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

Skinner, B. F. (1948). Superstition'in the pigeon. *Journal of experimental psychology*, 38(2).

Swan, M. (1985). A critical look at the Communicative Approach (2), *ELT Journal Volume*, 33(2).

Swan, M. (1998), The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50(1), 158-164.

Toth, P. (2006). Processing Instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition. *Language Learning*, vol. 56(2), 319-385.

Varela, R. (2005). Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos. *ASELE, Actas XVI*, 836-846. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0834.pdf

Vanpatten, B. (2002). Processing the Content of Input-Processing and Processing Instruction Research: A Response to DeKeyser, Salaberry, Robinson, and Harrington. *Language Learning*, 52(4), 825- 831.

Vigotsky, L. (1978). *Procesos métanles superiores de pensamiento*. Buenos Aires: Ed. AZ.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Hong Kong: Oxford University Press.

Wong, W. (2004). *The Nature of Processing Instruction*. En VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, (pp. 33-64). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

FECHA DE ENVÍO: 10 DE OCTUBRE DE 2015