

# REEVALUACIÓN DEL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA INSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA: POR QUÉ HACERLO Y CÓMO HACERLO

Emilia Alonso Marks  
Ohio University

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA INSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

El debate sobre la necesidad de la instrucción gramatical y el papel que debe jugar la gramática en la clase de lengua sigue acaparando la atención de investigadores y profesores. ¿Debe constituir la gramática el principal foco de atención de la instrucción lingüística? ¿Se debe eliminar el componente gramatical de la distribución por destrezas (composición, lectura, comprensión auditiva, etc.) que se suele hacer de la asignatura de lengua? ¿O se debe supeditar el papel de la gramática al uso de la lengua enfocado en el significado? ¿Qué opinan los estudiantes acerca de este debate? ¿Qué papel les gustaría a ellos que tuviera la gramática en la clase de lengua extranjera (LE)?

A un lado de este debate se encuentran los detractores de la enseñanza de la gramática. Los argumentos en contra han venido, en parte, del campo de la psicología cognitiva que planteó en su día la dicotomía *aprendizaje explícito* frente a *aprendizaje implícito* y la cuestión de si este aprendizaje se hace manipulando la información gramatical conscientemente o si, por el contrario, se hace de manera inconsciente cuando los estudiantes se ven expuestos al input lingüístico (Byalistok, 1990, 1994; N. Ellis, 1994; entre otros).

Más concretamente en el campo de la lingüística, la argumentación contra la enseñanza de la gramática de manera formal, la formuló Krashen en 1981 con la distinción que hizo entre *aprendizaje* (consciente) y *adquisición* (inconsciente). Krashen (1981) postuló que la lengua se debe adquirir de forma natural y no aprender en un contexto formal o de clase. Esta idea llevó a un gran número de investigadores y de docentes a creer que la instrucción gramatical sólo les aportaría a los estudiantes un conocimiento declarativo de las estructuras de la lengua pero no les permitiría desarrollar las destrezas necesarias para usar estas estructuras correctamente. La razón que adujo Krashen era que el conocimiento declarativo y el conocimiento de procedimiento están compartimentalizados independientemente en el cerebro y no es posible interacción alguna entre ambos tipos de conocimiento.

Los presupuestos teóricos de los que partía Krashen se han visto apoyados por los resultados de estudios realizados con estudiantes de inglés que tenían lenguas maternas (L1) diferentes (por ejemplo, Bailey, Madden y Krashen, 1974; Dulay y Burt, 1974). Estos resultados llevaron a los investigadores a la conclusión de que hay procesos similares que subyacen tanto al aprendizaje de la L1 como al de la segunda lengua (L2). Por tanto, si los aprendices de la L1 no precisan de instrucción formal para aprender la lengua, tampoco la necesitarán los aprendices de la L2 (ver Krashen, 1981; Schwartz, 1993; Zobl, 1995; entre otros). La misma idea se ha postulado en el contexto de la gramática universal (GU) y su aplicación a la adquisición de la L2 (por ejemplo, Cook, 1991; Dulay, Burt y Krashen, 1982).

No obstante, las investigaciones más recientes en el campo de la adquisición de segundas lenguas (SLA) han llevado a reevaluar el papel de la gramática en la instrucción lingüística. Nassaji y Fotos (2004: 127-129) proponen cuatro argumentos que se han hecho a favor de la reconsideración de la gramática como componente necesario en la instrucción lingüística.

En primer lugar, los investigadores han cuestionado la validez de la hipótesis tan difundida a principios de los años 80 de que la lengua se puede aprender de manera inconsciente. Los resultados de estudios como los de Leow (1998, 2001, 2002); Rutherford (1987, 1988); Schmidt (1990, 1993, 2001); entre otros, han puesto de manifiesto que el aprendizaje de una lengua re-

quiere que los aprendices presten atención consciente a las estructuras o formas lingüísticas. La mayoría de los investigadores de SLA coinciden en la correlación positiva que existe entre prestar atención consciente a las estructuras lingüísticas y el éxito del aprendizaje de la L2. La constatación más evidente la han aportado estudios como los de Skehan (1998) y Tomasello (1998) que indican que los aprendices de la L2 no pueden procesar el input lingüístico prestando atención simultánea a la forma y al significado.

Un segundo argumento a favor de la reevaluación del papel de la gramática en la instrucción lingüística proviene de la idea, tan bien establecida en el campo, de que los aprendices de una L2 pasan por una serie de secuencias de desarrollo. De las investigaciones de Pinemann (1984, 1988, 1999) surgió la *hipótesis de la enseñabilidad* que predice que, dependiendo del estado de desarrollo lingüístico en que se encuentren en un momento determinado, es posible que los aprendices se puedan beneficiar de la instrucción gramatical. Estudios recientes que evalúan el papel de la gramática en la enseñanza de la L2, especialmente en los programas que adoptan una metodología comunicativa, tienen en cuenta estas consideraciones (ver R. Ellis, 2002b, por ejemplo).

Un tercer argumento a favor de reexaminar el rol que desempeña la gramática en la instrucción lingüística se apoya en los resultados de investigaciones que destacan los fallos de los métodos de enseñanza que han abandonado el enfoque gramatical en aras de la comunicación centrada en el significado, por ejemplo, el método comunicativo por sí solo. Los estudios realizados por Merrill Swain y sus colegas (Swain, 1985; Swain y Lapkin, 1989; entre otros) apuntan a la imposibilidad de que los aprendices adquieran un nivel avanzado de competencia lingüística si desatienden o no prestan atención a las estructuras gramaticales.

Finalmente, un cuarto argumento a favor de reconsiderar la inclusión del componente gramatical en la enseñanza de la L2 viene propiciado por los resultados de un gran número de estudios, basados tanto en aulas de idiomas como en laboratorios de lenguas, sobre los efectos positivos que trae consigo la instrucción gramatical no sólo en el aprendizaje de estructuras concretas sino también como *feedback* correctivo en los errores de los aprendices (por ejemplo, Cadierno, 1995; Doughty, 1991; Lightbown, 1992; Lightbown y Spada, 1990; Carroll y Swain, 1993; Nassaji y Swain, 2000; entre otros). Aunque diversos investigadores han sugerido que la enseñanza de lenguas no ha tenido ningún efecto significativo en las secuencias de adquisición, se ha demostrado que la instrucción lingüística ha tenido efectos facilitadores tanto en la rapidez de adquisición como en el nivel de competencia alcanzado por los alumnos (ver Larsen-Freeman y Long, 1991; N. Ellis, 1995; R. Ellis, 1990, 1994, 1997, 2001, 2002a; entre otros). Norris y Ortega (2000) llevaron a cabo un meta-análisis de 49 estudios sobre la eficacia de la enseñanza de la L2 y concluyeron que la instrucción explícita trae consigo ganancias significativas en el aprendizaje de las estructuras de la lengua meta en comparación con la instrucción implícita por sí sola y comprobaron que estas ganancias permanecían durante un extenso periodo de tiempo.

Con todo, a pesar del apoyo empírico que ha recibido la instrucción gramatical, sigue existiendo controversia sobre la importancia relativa de la enseñanza de la gramática de manera explícita. Por un lado están los investigadores que han negado insistentemente la importancia de cualquier instrucción explícita en la adquisición de lenguas. De ellos destacan Krashen (1993, 1999) y Truscott (1996, 1998). Ambos autores sostienen que los efectos de la instrucción gramatical son efímeros y superficiales.

Otra línea de investigación ha adoptado un acercamiento menos radical y ha puesto objeciones, no a la necesidad de la instrucción gramatical explícita sino al enfoque tradicional por el que la enseñanza de la gramática se limitaría a la presentación de reglas y a la manipulación de estructuras mediante actividades descontextualizadas. Investigaciones como la de Skehan (1996) han puesto de manifiesto que con el enfoque tradicional los aprendices no desarrollan el conocimiento que necesitan para usar la lengua de forma comunicativa. Esta objeción al acercamiento tradicional también la hacen autores que, aunque apoyan la instrucción gramatical explícita, no creen que ésta vaya a llevar al conocimiento implícito o a suponer cambios inmediatos en la interlengua de los aprendices (ver DeKeyser, 2001; Lightbown, 2000; R. Ellis, 2002a, 2002b; entre otros).

Todas estas objeciones al enfoque tradicional de presentación de las estructuras gramaticales de la L2 no significan que se cuestione el valor ni la utilidad de la enseñanza de la gramática en sí misma. Los investigadores sugieren que los aprendices no sólo se deben exponer a las estructuras de la lengua de forma explícita sino que deben tener oportunidades de encuentro, procesamiento y uso de las estructuras que han aprendido en clase en sus diversas relaciones de forma-significado para que éstas lleguen a formar parte de su repertorio interlingüístico (Larsen-Freeman, 2003).

¿Y qué opinan los alumnos de todo este debate? Los docentes nos preguntamos con frecuencia cómo se percibe nuestro trabajo. ¿Estaremos desmotivando a nuestros alumnos poniendo demasiado énfasis en algunas áreas en detrimento de otras? ¿Qué ocurre en la clase de lengua?

## 1.2. OBJETIVOS

Hasta aquí se ha presentado la perspectiva de investigadores y pedagogos sobre el papel que debe tener la gramática en la instrucción lingüística y la importancia de reexaminar este papel. Con todo, para llevar a cabo esta revisión, hay que tener en cuenta no sólo el punto de vista de los investigadores y docentes, sino también el de los alumnos. A continuación se va a presentar la perspectiva de un colectivo de alumnos que ha respondido a un cuestionario de ocho preguntas puntuales sobre los siguientes aspectos: A) La necesidad de aprender gramática (Pregunta 1); B) La distribución real de los distintos componentes de la asignatura por destrezas (con especial atención a la gramática) [Pregunta 2] contrastada con la distribución ideal de los mismos (Pregunta 3); y C) La distribución real de la presentación explícita frente a la presentación implícita de los contenidos gramaticales (Pregunta 4) comparada con la distribución ideal de estos dos métodos (Pregunta 5). Por último se les pide a los alumnos que evalúen la eficacia de la clase en general (Pregunta 6) y de la gramática en particular (Pregunta 7) a la luz de sus razones para estudiar español (Pregunta 8).

El objetivo principal de este estudio es determinar el grado de correlación que existe entre las percepciones de los alumnos con respecto a la distribución real de la asignatura de lengua por destrezas y por el método de presentación de los contenidos gramaticales, por un lado y la distribución ideal o los deseos que tienen con respecto a los componentes de la asignatura y a la presentación de la gramática, por otro.

## MÉTODO

### 1.3. PARTICIPANTES

Un total de 168 estudiantes de la Universidad de Ohio (Athens, Ohio, EE.UU) matriculados en la asignatura de español de nivel intermedio (segundo y tercer trimestres) participaron de manera anónima y totalmente voluntaria en el estudio.

### 1.4. PROCEDIMIENTO

Se les pidió a los profesores de la asignatura de español de nivel intermedio que repartieran entre sus alumnos, durante la hora de clase, un cuestionario de ocho preguntas específicas que podrían completar en 15 minutos. Se les aseguró a los alumnos que los cuestionarios eran anónimos, que no se trataba de evaluar a su profesor y que sus respuestas eran importantes. Los datos se recogieron al final del trimestre de primavera (finales de mayo de 2004).

## 2. RESULTADOS

Los resultados se han convertido en porcentajes y se han dispuesto en gráficos. Todos los promedios, que se basan en las respuestas a cada una de las preguntas, se han redondeado y comprobado que sumaban 100%.

En el Gráfico 1 aparece el nivel de necesidad que estiman los alumnos se debe conceder al aprendizaje formal de la gramática. Como se puede apreciar en el gráfico, el 50% considera que el aprendizaje de la gramática es muy necesario. Ningún alumno opina que este aprendizaje sea innecesario o se deba prescindir del mismo completamente.

El Gráfico 2 muestra las distribuciones real e ideal de la asignatura en destrezas. En cuanto a la distribución real, los alumnos opinan que el 28% se dedica a la gramática, el 22% a la lectura, el 16% a la conversación, el 14% a la comprensión auditiva, el 13% a la composición y el 7% al conocimiento cultural. Se ve que las dos destrezas prioritarias del programa y los profesores de la asignatura son la gramática y la lectura.

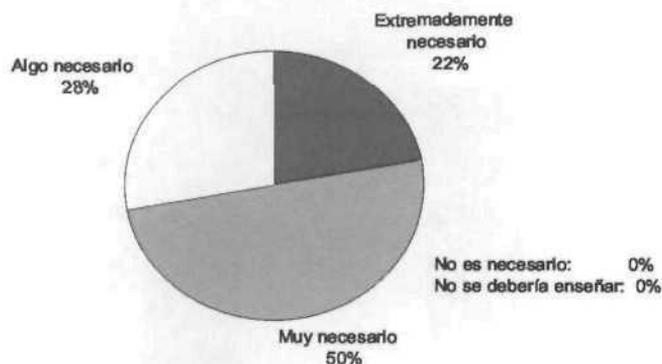


Gráfico 1: Necesidad del aprendizaje formal de la gramática

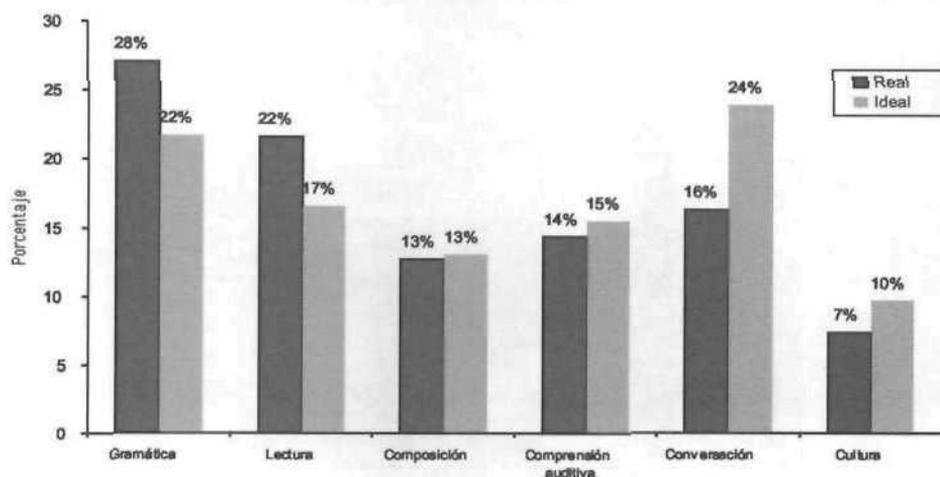


Gráfico 2: Distribuciones real e ideal de la asignatura en destrezas

Comparando la distribución real con la ideal, para los alumnos la distribución ideal de la asignatura en destrezas debería ser la siguiente: el 24% se debería de dedicar a la conversación, el 22% a la gramática, el 16% a la lectura, el 15% a la comprensión auditiva, el 13% a la composición y el 10% al conocimiento cultural. Para los alumnos las dos destrezas prioritarias son la conversación seguida de la gramática. Es ilustrativo que cuando se les pregunta los motivos por los que están estudiando la lengua, el 38% de los alumnos responde que lo hacen para mejorar la conversación. A la conversación, le sigue la comprensión auditiva con un 23%. Los conocimientos gramaticales se relegan a una tercera posición (el 17% de los alumnos). En cuarto lugar figura la lectura (10%); en quinto lugar, la composición (7%) y por último aparecen los conocimientos culturales (5%).

Con relación a la distribución por el método de presentación de la gramática, el Gráfico 3 muestra que para los alumnos los contenidos gramaticales se presentan un 61% de manera explícita y un 39% de manera implícita. Contrastando la distribución real con la ideal, para los alumnos los contenidos gramaticales se deberían presentar un 56% de manera explícita y un 44% de manera implícita.

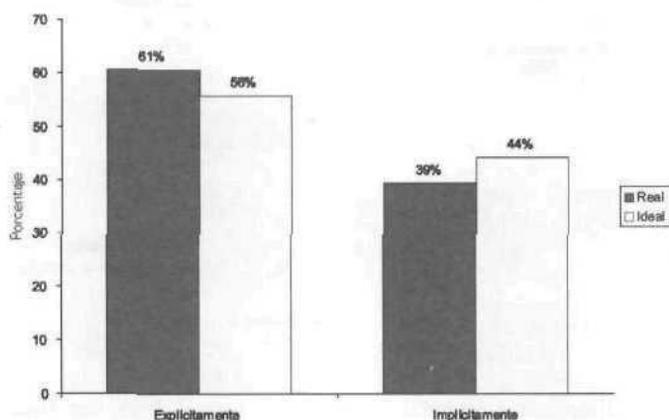


Gráfico 3: Distribuciones real e ideal en cuanto al método de presentación/aprendizaje de la gramática

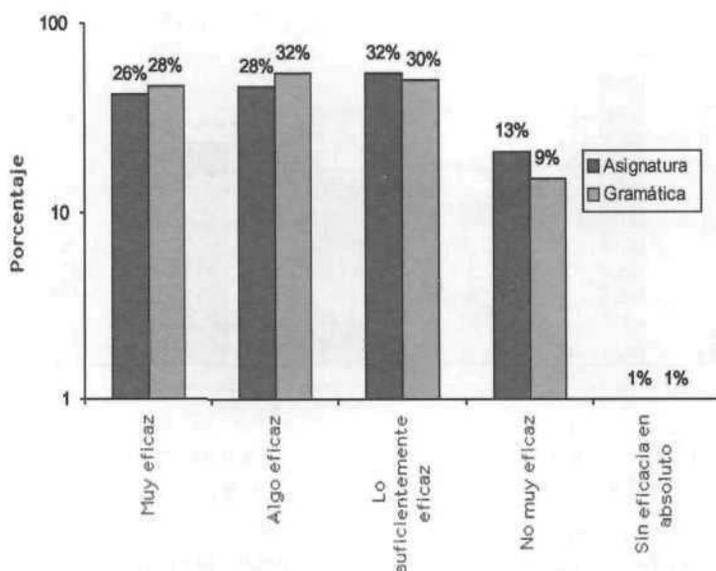


Gráfico 4: Eficacia de la asignatura en general y del componente gramatical en particular

En cuanto a la eficacia de la asignatura en general, el Gráfico 4 pone de manifiesto que, para los propósitos por los que los alumnos están aprendiendo la lengua, la asignatura es eficaz. El 28% considera que es «algo eficaz», el 32% que es «lo suficientemente eficaz» y el 26% que es «muy eficaz». Tan sólo el 13% opina que «no es muy eficaz» y el 1% que «no es eficaz en absoluto».

Comparando la eficacia global de la asignatura con la eficacia de la misma en lo que a adquirir conocimientos gramaticales se refiere, a los alumnos la asignatura parece haberles ayudado eficazmente a adquirir dichos conocimientos. El 32% coincide en que ha sido «algo eficaz», el 30% considera que ha sido «lo suficientemente eficaz» y el 28% «muy eficaz». Tan sólo el 9% opina que «no ha sido muy eficaz» y el 1% que «no ha sido eficaz en absoluto».

### 3. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN Y SUGERENCIAS FUTURAS

A pesar de que el 50% de los alumnos considera muy necesario el aprendizaje de la gramática a nivel formal, les gustaría que existiera un mayor equilibrio especialmente en la distribución del conocimiento gramatical y de la destreza de conversación (24% a conversación y 22% a gramática). Este deseo viene reforzado cuando el 38% de los alumnos encuestados afirma estudiar español para mejorar la destreza comunicativa y el 23% para mejorar la comprensión auditiva. Tan sólo el 17 % estima que lo hace para mejorar las estructuras de la lengua propiamente dichas.

En lo que respecta a los métodos de presentación explícito frente a implícito, de nuevo se aprecia el deseo de los alumnos de que haya un mayor equilibrio (56% de los contenidos de manera explícita frente a 44% de forma implícita). El deseo de los alumnos en este sentido contrasta con su percepción de la distribución real (61% explícitamente frente a 39% implícitamente), aunque la diferencia no es significativa. En cuanto a la eficacia de la asignatura para facilitarles la adquisición de los aspectos gramaticales (gráfico 5), los alumnos parecen bastante satisfechos tanto con la distribución de la asignatura como con la eficacia de la enseñanza de la gramática.

Los resultados del presente estudio apuntan a que, excepto en el componente de conversación, no hay discrepancia significativa entre las percepciones de los alumnos con respecto a la distribución real y la distribución ideal de la asignatura. Los gráficos 2 y 3 coinciden en reflejar que la discrepancia se resolvería si se dedicara menos tiempo explícito a las estructuras de la lengua y más a la incidencia implícita u oportunidades de uso de la lengua, especialmente en actividades de conversación.

Los alumnos encuestados, en general, parecen satisfechos tanto con la distribución de la asignatura - aunque sugieren que se invierta un poco de más tiempo en tareas comunicativas y menos en actividades de manipulación explícita de estructuras - como con la eficacia de la asignatura y los contenidos gramaticales.

A la pregunta inicial del papel de la gramática en la clase de lengua, cabe responder que la percepción de los alumnos coincide con la de los docentes e investigadores. Todas las partes implicadas estiman que la gramática es un componente necesario en el currículo y que a correlación negativa que se apunta entre las percepciones de los alumnos y sus deseos - con respecto a la distribución de los componentes de la asignatura de español - se podría eliminar incidiendo un poco más en la mejora de las destrezas comunicativas (la conversación y la comprensión auditiva).

Aunque el presente estudio se basa en datos procedentes de un colectivo de alumnos lo suficientemente amplio (n=168) y coherente (mismo nivel de competencia, misma L1 y misma L2) como para obtener un consenso general, no hay que olvidar que se trata de las opiniones de un solo colectivo. Por otro lado, aunque habría sido apropiado contrastar el punto de vista de los alumnos con la perspectiva de los profesores, no fue posible obtener un número suficiente de profesores como para poder realizar la comparación. Un estudio más amplio, que incluyera más instituciones, podría aportar datos más concluyentes con respecto a al grado de correlación que existe entre las percepciones de los alumnos, es decir, la distribución real que creen que los docentes y los programas hacen de la asignatura de lengua y sus deseos o distribución ideal.

Con todo, este estudio abre la puerta a futuros trabajos de investigación sobre las expectativas de los programas y sus docentes, por un lado, y los deseos de los alumnos, por otro. Asimismo espero que este estudio sirva para aportar sugerencias constructivas a los profesores, para que teniendo en cuenta los propósitos por los que alumnos aprenden la lengua, logren crear el punto de encuentro que más propicie el aprendizaje de la misma.

#### Agradecimientos

La autora agradece al personal de administración, los profesores y los alumnos de nivel intermedio de español del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Ohio su participación voluntaria y desinteresada en este proyecto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bailey, N., Madden, C. y Krashen, S. (1974): «Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?», *Language Learning*, 24, 235-243.
- Bialystok, E. (1990): «The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition», *TESOL Quarterly*, 24, 635-648.
- Bialystok, E. (1994): «Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition», en N. Ellis (ed.), *Explicit and implicit learning of languages*, London, Academic Press, 549-569.
- Cadierno, T. (1995): «Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense», *Modern Language Journal*, 79, 179-193.
- Carroll, S. y Swain, M. (1993): «Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations», *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Cook, V. (1991): *Second language learning and language teaching*, London, Edward Arnold.
- DeKeyser, R. (2001): «Automacity and automatization», en P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 125-151.
- Doughty, C. (1991): «Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization», *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-496.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974): «Natural sequences in child second language acquisition», *Language Learning*, 24, 37-53.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language Two*, New York, Oxford University Press.
- Ellis, N. (1994): «Implicit and explicit processes in language acquisition: An introduction», en N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, San Diego, California, Academic Press, 1-32.
- Ellis, N. (1995): «Consciousness in second language acquisition: A review of field studies and laboratory experiments», *Language Awareness*, 4, 121-146.
- Ellis, R. (1990): *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*, Oxford, UK, Blackwell.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997): *SLA research and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001): «Introduction: Investigating form-focused instruction», *Language Learning*, 51, Supplement, 1-46.
- Ellis, R. (2002a): «Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge?», *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R. (2002b): «The place of grammar instruction in the second/foreign curriculum», en E. Hinkel y S. Fotos (eds.), *New perspectives on grammar in second language classrooms*, Mahwah, New Jersey, Erlbaum, 17-34.
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Krashen, S. (1993): «The effect of formal grammar teaching: Still peripheral», *TESOL Quarterly*, 27, 722-725.
- Krashen, S. (1999): «Seeking a role for grammar: A review of some recent studies», *Foreign Language Annals*, 32, 245-257.
- Larsen-Freeman, D. (2003): *Teaching language: From grammar to grammaring*, Boston, Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991): *An introduction to second language acquisition research*, London, Longman.
- Leow, R. (1998): «Toward operationalizing the process of attention in SLA: Evidence from Tomlin and Villa's (1994) fine-grained analysis of attention», *Applied Psycholinguistics*, 19, 133-159.
- Leow, R. (2001): «Attention, awareness, and foreign language behavior», *Language Learning*, 51, 113-155.
- Leow, R. (2002): «Models, attention, and awareness in SLA: A response to Simard and Wong's 'Alertness, orientation, and detection: The conceptualization of attention functions in SLA'», *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 113-119.

- Lightbown, P. (1992): «What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning», en R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith y M. Swain (eds.), *Foreign language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 197-212.
- Lightbown, P. (2000): «Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching», *Applied Linguistics*, 21, 431-462.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1990): «Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning», *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2004): «Current developments in research on the teaching of grammar», *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H. y Swain, M. (2000): «A Vygotskian perspective on corrective feedback: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles», *Language Awareness*, 9, 34-51.
- Norris, J. y Ortega, L. (2000): «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis», *Language Learning*, 50, 417-428.
- Pinemann, M. (1984): «Psychological constraints on the teachability of languages», *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pinemann, M. (1988): «Determining the influence of instruction on L2 speech processing», *AILA Review*, 5, 40-72.
- Pinemann, M. (1999): *Language, processing and second language development: Processability theory*, Amsterdam, Benjamin.
- Rutherford, W. (1987): *Second language grammar learning and teaching*, New York, Longman.
- Rutherford, W. (1988): «Grammatical consciousness raising in brief historical perspective», en W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (eds.), *Grammar and second language teaching*, New York, Newbury House, 15-19.
- Schmidt, R. (1990): «The role of consciousness in second language learning», *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.
- Schmidt, R. (1993): «Awareness and second language acquisition», *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (2001): «Attention», en P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 3-32.
- Schwartz, B. (1993): «On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior», *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Skehan, P. (1996): «Second language acquisition research and task-based instruction», en J. Willis y D. Willis (eds.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann, 17-30.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Swain, M. (1985): «Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development», en S. Gass y C. Madden, *Input in second language acquisition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, 235-253.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1989): «Canadian immersion and adult second language teaching - What's the connection», *Modern Language Journal*, 73, 150-159.
- Tomasello, M. (1998): «Introduction: A cognitive-functional perspective on language structure», en M. Tomasello (ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*, Mahwah, New Jersey, Erlbaum, VII-XXIII.
- Truscott, J. (1996): «The case against grammar correction in L2 writing classes», *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (1998): «Noticing in second language acquisition: A critical review», *Second Language Research*, 14, 103-135.
- Zobl, H. (1995): «Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction», *Applied Linguistics*, 16, 35-56.