

LA IMPORTANCIA DE RESIGNIFICAR EL VALOR DE LA GRAMÁTICA Y DE LA FONÉTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Autor/es: CAPELL, Martín; NEGRELLI, Fabián, MORCHIO, María José, FERRERAS, Cecilia

Institución de procedencia: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas.

Dirección electrónica: fabiannegrelli09@gmail.com

Eje temático: Desafíos y alternativas en la enseñanza y el aprendizaje

Campo metodológico: Experiencia

Palabras clave: inglés, lengua extranjera, gramática, fonética

Resumen

Un idioma es esencialmente un instrumento de conocimiento; por lo tanto, el dominio efectivo de los componentes morfosintáctico y fonológico es fundamental para el desarrollo equilibrado y eficaz de las habilidades receptivas y productivas que exige el dominio de una lengua extranjera. Es un hecho que uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza de la lengua es que el estudiante se exprese oralmente con fluidez y, por escrito, sostenga sus argumentos coherente y eficazmente. Es por esta razón que, desde nuestra experiencia como docentes de inglés como lengua extranjera, podemos afirmar que estas habilidades se adquieren, por una parte, “haciendo, investigando, experimentando”, y, por otra, alcanzando un determinado nivel de desarrollo cognitivo, dado que la reflexión metódica sobre el funcionamiento de la lengua acelera y profundiza tal adquisición. Por lo expuesto, todos nuestros esfuerzos deben orientarse hacia acciones que le permitan al alumno lograr el desarrollo cognitivo necesario para mejorar la competencia comunicativa en la lengua extranjera. De este modo, en esta comunicación pretendemos compartir nuestra experiencia como formadores de formadores, haciendo hincapié en el rol que desempeña tanto la gramática como la fonética para despertar el interés del alumno por hablar y escribir la lengua conforme a las pautas estructuralmente aceptables. Asimismo, señalaremos la importancia de proveer al alumno los medios

e instrumentos necesarios para que pueda incrementar y reforzar los componentes básicos propios del idioma para poder expresarse con la mayor fluidez y naturalidad posibles.

1. Introducción

Un idioma es esencialmente un instrumento de conocimiento; por lo tanto, el dominio efectivo de los componentes morfosintáctico y fonológico resulta fundamental para el desarrollo equilibrado y eficaz de las habilidades receptivas y productivas que exige el dominio de una lengua extranjera. Es un hecho que uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza de una lengua es que el estudiante se exprese oralmente con fluidez y que, por escrito, pueda sostener sus argumentos coherente y eficazmente.

Es por esta razón que, desde nuestra experiencia como docentes de inglés como lengua extranjera, podemos afirmar que estas habilidades se adquieren, por una parte, haciendo, investigando, reflexionando, experimentando, y, por otra, alcanzando un determinado nivel de desarrollo cognitivo, dado que la reflexión metódica sobre el funcionamiento de la lengua acelera y profundiza tal adquisición. Por lo expuesto, todos nuestros esfuerzos deben orientarse hacia acciones que le permitan al alumno lograr el desarrollo cognitivo necesario para mejorar la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

De este modo, en esta comunicación pretendemos compartir nuestra experiencia como formadores de formadores, haciendo hincapié en el rol que desempeña tanto la gramática como la fonética para despertar el interés del alumno por hablar y escribir la lengua conforme a las pautas estructuralmente aceptables. Asimismo, señalaremos la importancia de proveer al alumno los medios e instrumentos necesarios para que pueda incrementar y reforzar los componentes básicos propios del idioma para poder expresarse con la mayor fluidez y naturalidad posibles.

2. Referentes teóricos-conceptuales

Si entendemos la gramática como el arte de utilizar correcta y apropiadamente una lengua, esto es, conforme al buen uso, y siendo la lengua el medio de que se

valen los hombres para comunicarse unos a otros cuanto saben, piensan y sienten, no puede ponerse en duda el valor de la gramática, ya sea para aprender a leer y a escribir bien y a organizar el pensamiento, ya sea para hablar de manera que se comprenda bien lo que decimos, o para transmitir con exactitud el sentido de lo que otros han dicho. Así, la gramática adquiere un rol protagónico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera.

La gramática, y su conjunto de teorías, tienen un objetivo específico: comunicar a los hablantes de manera acertada. Por otra parte, la gramática es considerada una herramienta esencial para explicar y organizar el sistema lingüístico, dándole un orden lógico en general. En este contexto, creemos que la gramática no debe ser un fin en sí mismo sino un instrumento, un medio que nos permita usar la lengua eficazmente; en otras palabras, la gramática debe estar al servicio de la producción oral y escrita.

Por lo expuesto, creemos que, si bien el objetivo primordial cuando estudiamos una lengua extranjera es poder utilizarla como vehículo de comunicación, es necesario que los alumnos conozcan qué estructuras gramaticales subyacen tras determinados usos del sistema de la lengua.

Cuando uno piensa en pronunciación, inevitablemente las primeras asociaciones que aparecen son la de los sonidos de habla (fonemas) y otros fenómenos, como la acentuación de palabras, el ritmo y la entonación, entre otros. Los primeros pertenecen a los llamados aspectos segmentales, mientras que los restantes se denominan aspectos suprasegmentales. Ambos grupos de fenómenos son necesarios para crear, transmitir y comprender un enunciado o un conjunto de enunciados en un contexto comunicativo determinado. Sin embargo, existe una conexión que suele ser poco explorada, pero que es de suma importancia, ya que involucra la pronunciación y la lengua escrita. Las relaciones grafofonemáticas entre letras y sonidos son indispensables para poder decodificar un texto escrito y transformarlo en sustancia sonora. Con el fin de lograr el desarrollo de diversas habilidades en el área de pronunciación, es imprescindible que la instrucción no solo esté focalizada en la articulación precisa de los sonidos, sino que abarque otros aspectos en el contexto de la comunicación oral. Asimismo, es esencial establecer metas de aprendizaje de acuerdo con el nivel de desempeño esperado.

En todas las lenguas, los fonemas son de gran importancia, ya que representan las unidades de sonido mínimas que generan significado y tienen la capacidad de cambiarlo. A modo de ejemplo, y solo considerando el aspecto segmental, los dos enunciados que aparecen a continuación se diferencian entre sí formalmente por un fonema.

There is going to be a raid. /ðə ɪz ɡəʊɪŋ tə bi ə reɪd/

There is going to be a ride. /ðə ɪz ɡəʊɪŋ tə bi ə raɪd/

Sin embargo, esa sola diferencia genera una diferencia en el significado de las palabras y, por ende, de todo el enunciado. Este ejemplo sencillo demuestra la necesidad de hacer hincapié en la producción de sonidos individuales como componentes fundamentales de la comunicación oral.

Un elemento suprasegmental que debe tenerse en cuenta en la enseñanza de la pronunciación es el acento. Fonéticamente, una sílaba acentuada “se caracteriza por los componentes acústicos de tono, intensidad y duración” (RAE, 2011, p. 357). Esto genera, en términos generales, que la sílaba acentuada sea más prominente que una sílaba inacentuada. El acento se considera como parte constitutiva de la identidad fonológica de una palabra. Además de estar compuesta por una secuencia de sonidos, cada palabra lleva un acento. Al igual que los segmentos, el acento puede diferenciar significado. A modo de ejemplo, dos palabras del mismo campo semántico pueden diferenciarse entre sí por el acento léxico, el cual puede significar un cambio de categoría gramatical ej. 'increase vs. in'crease. La primera es sustantivo (*aumento*) y la segunda es verbo (*augmentar*). Asimismo, el cambio en la sílaba acentuada puede ir acompañado de un cambio en los fonemas utilizados, como en el caso de 'convict (convicto) vs. con'vict (condenar). En el nivel de la frase, el acento también puede, en ocasiones, distinguir significado. La frase *English teacher* puede pronunciarse desde el punto de vista acentual de al menos dos formas: con mayor prominencia en la sílaba acentuada de la primera palabra (*'English teacher*) o con más prominencia en la segunda (*English 'teacher*). Con el primer patrón, la frase significa *profesor/a de inglés*, mientras que con el segundo el significado es *profesora inglesa/profesor inglés*.

En el enunciado, como dominio superior a la palabra, la acentuación tiene un rol fundamental. Además de los acentos léxicos, se distingue el acento nuclear, que es el último acento que se produce en un grupo fónico. Este acento es el más importante del grupo, ya que posee la mayor prominencia y lleva un tono determinado, el cual rige para todo el grupo. En el caso del inglés, los tonos pueden clasificarse en *descendente*, *descendente-ascendente*, *ascendente*, *ascendente-descendente* y *neutro* (Brazil, 1997). El tono utilizado en un grupo fónico también tiene implicancias significativas que impactan en la función comunicativa de ese grupo y, por ende, de una secuencia de grupos. Según Brazil (idem), desde el punto de vista de la función comunicativa, los tonos descendente y ascendente-descendente se utilizan para “proclamar” información presentándola como nueva, mientras que los tonos descendente-ascendente y ascendente suelen emplearse para referirse a información conocida. Por su parte, el tono neutro funciona como tono que acompaña la planificación del discurso. Un ejemplo de planificación es el uso del marcador discursivo *Well* al comienzo de un enunciado. El tono neutro indica que el hablante está pensando qué decir o cómo decirlo. Los siguientes ejemplos muestran un posible grupo fónico, *I don't like working with her*, con implicancias comunicativas potencialmente distintas.

// I 'don't like ↘ working with her // (Te informo que no me gusta trabajar con ella.)

// I 'don't like ↘ ↗ working with her // (Te recuerdo que no me gusta trabajar con ella.)

Entre las varias competencias que los estudiantes de inglés deben adquirir se incluyen las relaciones fonológicas y ortográficas de este idioma. Es decir, los alumnos deben reconocer que no existe una correspondencia biunívoca sistemática entre grafemas y fonemas. No obstante, tan importante como conocer este rasgo del inglés es aprender que existe una clara tendencia a la correspondencia entre determinados grafemas o grupos de grafemas con determinados fonemas. Tal es el caso de las secuencias *CVCe* y *CVC*¹ (ej. *robe* vs. *rob*). Mientras que la primera se pronuncia típicamente con una vocal tensa, la segunda se pronuncia, en general, con una vocal laxa. Como docentes de inglés, en general, y de pronunciación, en particular, comprobamos año tras año que, para muchos alumnos, esta y otras

¹ En fonética y fonología, la representación de la estructura silábica se realiza con letras mayúsculas: C (consonante) y V (vocal). Las letras minúsculas representan las letras utilizadas.

relaciones grafofonemáticas pasan totalmente inadvertidas, a pesar de las múltiples actividades de práctica orales y escritas que se realizan. Es probable que la dificultad para la identificación y producción de combinaciones grafofonemáticas tenga su origen en la falta de referencia explícita y sistematizada a esas combinaciones. Por esta razón, es dable esperar que, a través de la instrucción explícita de las conexiones entre grafemas y fonemas, los alumnos adquieran una mejor comprensión de cómo los sistemas ortográfico y fonológico del inglés se interrelacionan. Esta comprensión podría facilitarles una producción oral precisa, en cuanto a la pronunciación de palabras, tanto conocidas como desconocidas. Esta breve descripción de aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de la pronunciación arroja luz sobre la variedad y complejidad de fenómenos que intervienen en la producción de la lengua hablada.

3. Aspectos metodológicos

Con el argumento de que la gramática no colabora con el desarrollo de la competencia comunicativa, algunos lingüistas y/o pedagogos han desarrollado, sobre todo a partir de la década de 1980, propuestas didácticas que ponen énfasis en la comunicación. Algunas de estas propuestas son carentes de reflexiones sobre el lenguaje y otras incluyen algunas, aunque centradas en otros aspectos lingüísticos.

Creemos que para poder hablar y escribir con fluidez y naturalidad es necesario hacerlo con precisión. Dicha precisión solo puede lograrse a través del conocimiento y buen uso del sistema de la lengua. Relegar la reflexión gramatical a un segundo plano implica una concepción o interpretación reduccionista del enfoque comunicativo², actualmente en boga en los espacios de instrucción formal del inglés como lengua extranjera. El hecho de que el objetivo central al estudiar una lengua extranjera sea desarrollar la competencia comunicativa no valida ni justifica que se relegue el estudio sistemático del sistema de la lengua, ya que se estaría dejando a un lado el desarrollo de la capacidad metalingüística; en otras palabras, dicho desarrollo solo se alcanza objetivando el lenguaje. No quedan dudas de que, en

² Ver descripción más abajo.

términos de “utilidad para un hacer” (Otañi y Gaspar, 2001), la capacidad metalingüística sirve al desarrollo de la competencia comunicativa.

Sánchez Miguel (1996; 1998) sostiene que saber gramática, es decir, saber identificar las formas lingüísticas descritas en las gramáticas, es un requisito para saber la lengua. Así, el autor considera que la reflexión sobre aspectos gramaticales es inherente al aprendizaje del uso de la lengua: tanto en las actividades de comprensión como en las de producción, no se puede prescindir de la actividad gramatical más o menos explícita.

Por su parte, Gómez del Estal y Zenón (1999, pp. 82-83), proponen “orientar la enseñanza de la gramática hacia la concientización gramatical (*grammar consciousness-raising*)”. De esta manera, los estudiantes estarán capacitados para descubrir por sí mismos y, en consecuencia, ser conscientes de las normas de la lengua extranjera. La construcción de conceptos gramaticales implica aprender a reconocer e identificar, comparar, clasificar, describir y relacionar las formas lingüísticas denotadas por tales conceptos. Asimismo, esta construcción conlleva una reflexión consciente y explícita sobre el idioma, en nuestro caso, el inglés. De este modo, la gramática se transforma en un componente imprescindible que permite la reflexión sobre las posibilidades que ofrece el código lingüístico para la comunicación de diferentes situaciones y marcos sociales.

Conocer y utilizar el sistema gramatical de una lengua implica, por un lado, conocer un sistema interiorizado que permite codificar y decodificar un discurso oral y/o escrito en una lengua; es lo que se denomina *conocimiento instrumental*; por otra parte, se necesita conocer un conjunto de normas que se adquiere en el contexto de un sistema de enseñanza y de aprendizaje formal, y que constituye lo que conocemos como *conocimiento declarativo*. Esta dicotomía ha de tenerse en cuenta si nuestro objetivo es que los estudiantes puedan aplicar el conocimiento declarativo de los usos gramaticales en la expresión espontánea, ya sea esta oral o escrita.

Si bien los conocimientos declarativos sobre la gramática no constituyen un fin en sí mismo, actúan como un medio que conduce a lograr el verdadero objetivo: el dominio de la lengua en un uso comunicativo espontáneo y auténtico. Numerosos estudios en torno a la validez de la instrucción formal (Fotos & Ellis, 1991; Ellis, 1993; Nassaji y Fotos, 2011; Norris y Ortega, 2000; Spada y Tomita, 2010), han demostrado que este tipo de instrucción: (i) tiene una incidencia positiva, tanto en el ritmo de aprendizaje como en el nivel de consecución a largo plazo; (ii) debe estar

acompañada de oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollar la comunicación oral; (iii) desarrolla el conocimiento explícito de aspectos gramaticales, y éste, a su vez, contribuye a la construcción del conocimiento implícito. Así, la enseñanza explícita se torna una vía valiosa que auxilia a los alumnos a configurar ese sistema gramatical que cada uno va modelando y remodelando etapa tras etapa en la “construcción de la interlengua” (Larsen-Freeman, 2000).

Por otra parte, creemos que la gramática no debe ser enseñada de manera descontextualizada o atomizada; por el contrario, cualquier tipo de tarea puede resultar apropiada para abordar e integrar los sistemas o aspectos formales de la lengua.

Partiendo de la base de que el aprendizaje no es lineal, sino cíclico, o, mejor dicho, en espiral, consideramos que la enseñanza del inglés como lengua extranjera, será tanto más efectiva cuanto más respete esta característica; la espiralidad supone, por lo tanto, comenzar presentando los contenidos de manera simple, reciclándolos periódicamente y, al mismo tiempo, ampliando poco a poco la información presentada en la fase inicial, de modo que los alumnos puedan relacionar los conocimientos ya adquiridos con los nuevos. Así, los estudiantes podrán ir tejiendo gradualmente, y de manera natural, una red de información y conocimientos cada vez más rica y compleja. Esto es lo que se entiende por aprendizaje significativo, el cual conduce directamente al desarrollo de la competencia comunicativa, que eventualmente garantizará el dominio de la lengua extranjera.

En cuanto a la enseñanza del metalenguaje propio de la disciplina, creemos que el hecho de familiarizarse con la terminología gramatical le facilitará al estudiante el camino hacia la autonomía. Solo si conoce el metalenguaje, el alumno podrá consultar textos especializados de manera independiente. En este sentido, llama la atención que muchos documentos oficiales, evidentemente influenciados por una mala interpretación del verdadero objetivo del enfoque comunicativo, eviten el empleo de términos del campo de la gramática a favor de un metalenguaje vinculado a la lingüística textual. Lo llamativo de este hecho no es solo la complejidad conceptual de la terminología elegida, sino también la imposibilidad de concretar su enseñanza sin contar con saberes gramaticales previos.

Los siguientes ejemplos constituyen una pequeña muestra de ello.

- Para poder hablar de “cohesión en un texto” o de “recursos de cohesión textual”, es necesario dominar previamente algunos conceptos gramaticales, tales como los conceptos de “pronombre”, “proformas”, “elipsis” y “conjunción”, entre otros.
- El dominio del concepto de “impersonalidad” implica conocer y manejar las estructuras gramaticales de la voz pasiva y de la nominalización, entre otras construcciones impersonales.
- Para poder alterar el orden lógico, no marcado, de los elementos de un enunciado o proposición, o el foco de información de un texto, es necesario conocer y dominar ciertas estructuras gramaticales, tales como los procesos de inversión, la estructura de las oraciones hendidas y pseudohendidas, las diferencias entre el sujeto gramatical y el real o nocional.

Históricamente, cada uno de los elementos descriptos ha recibido mayor o menor grado de atención y profundización en la enseñanza del inglés según los distintos enfoques empleados. A finales del siglo XIX y comienzos del XX, y merced a la conformación de Asociación de Fonética Internacional³ (Cruttenden, 2014), la ciencia fonética realizó avances significativos, los cuales fueron utilizados para la enseñanza de lenguas, en particular, el inglés. La lengua hablada era concebida como la prioridad y los avances de esta ciencia debían utilizarse a la hora de enseñar hábitos de pronunciación. Estos avances y posturas facilitaron, hacia mitad del siglo, la aparición de los enfoques audiolingual y oral (en EE. UU. e Inglaterra, respectivamente). El énfasis estaba puesto en que el alumno aprendiera a través de la repetición y la imitación. El docente, por su parte, utilizaba la información lingüística para que los alumnos logaran la producción exacta de los sonidos (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996). En la década de 1960, con la aparición del enfoque cognitivo, la enseñanza de la pronunciación perdió fuerza, ya que se consideraba que un hablante extranjero nunca llegaría a desarrollar un nivel de suficiencia semejante al de un nativo, por ende, la enseñanza debía centrarse en otras áreas, tales como la sintaxis y el vocabulario (Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, ídem). Más tarde tomó auge el *Silent Way* (Modo silencioso). Con este método, los alumnos prestaban mucha atención a las estructuras y los sonidos del inglés. La producción era muy limitada, ya que se consideraba que debían primero

³ Entre otras tareas, la AFI tuvo a su cargo el diseño del Alfabeto Fonético Internacional, el cual se ha utilizado para describir los sonidos existentes en todas las lenguas del mundo de las que existe registro.

reflexionar sobre la lengua a la que se exponían para luego poder reproducirla de manera eficaz.

Hacia finales del siglo XX, y debido a las concepciones renovadas sobre las funciones del lenguaje, surgió el enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas. Desde esta perspectiva, el rol primario del lenguaje era la comunicación, por lo que el objetivo pedagógico primordial era lograr que los alumnos se hicieran entender. El énfasis estaba puesto en el desempeño de los aprendientes y no tanto en la competencia lingüística (Chun, 2002). Por ello, la pronunciación no ocupaba un lugar preponderante, ya que no había interés en lograr exactitud y precisión en la producción de sonidos ni en la utilización correcta de rasgos suprasegmentales, sino en lograr que los estudiantes de una lengua extranjera se comunicaran con efectividad y de manera inteligible.

Con el tiempo, se fue tomando conciencia sobre la importancia de llegar a un equilibrio entre la necesidad de comunicación y el manejo lo más preciso y eficaz posible del sistema lingüístico en su totalidad. En cuanto a la enseñanza de la pronunciación, se ha logrado una síntesis con los aportes y avances realizados a lo largo de más de un siglo de evolución de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En particular, el enfoque propuesto por Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, (1996), de corte comunicativo, refleja una síntesis muy interesante de todas las posturas anteriores. Asimismo, propone la espiralidad como recurso para abordar los elementos fonético-fonológicos descritos anteriormente y utiliza una variedad de actividades, todas secuenciadas, de manera que las instancias de recepción y producción estén complementadas con el fin de generar un aprendizaje significativo y duradero. Según el marco propuesto por estas autoras, la enseñanza comunicativa de la pronunciación podría dividirse en cinco estadios: 1) descripción y análisis, 2) discriminación auditiva, 3) práctica controlada con retroalimentación, 4) práctica guiada con retroalimentación y 5) práctica comunicativa con retroalimentación.

4. Resultados esperados

Por diversos factores históricos, muchos de los cuales se desarrollaron durante el siglo XX, el inglés ha logrado una preeminencia por sobre los demás idiomas a escala global, al igual que otras lenguas, como el latín o el francés, lo hicieron en períodos anteriores. Sin embargo, dados los avances científicos, tecnológicos y

económicos, sumados a los efectos de propagación e interacción que genera internet, la influencia del inglés es mucho mayor que cualquier otra lengua en cualquier otro momento histórico. Es probable que el carácter de *lengua internacional* que ha ostentado el inglés durante las últimas décadas sea responsable, al menos en parte, del gran avance que ha experimentado la lingüística aplicada, en general, y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en particular. Asimismo, la necesidad creciente de comunicación entre los pueblos ha exigido una apertura cada vez mayor en cuanto al establecimiento de criterios, objetivos y planificación de la enseñanza. Así, cada vez más se ha enfatizado la necesidad de brindar espacios de expresión de ideas en las aulas, lo cual se ha materializado, en muchas ocasiones, a través del entrenamiento en estrategias discursivas que facilitan la comunicación (Olshtain y Celce-Murcia, 2001). Sin embargo, el dominio de los subsistemas lingüísticos, como se ha ejemplificado en este trabajo, resulta indispensable con el fin de lograr no solo precisión sino, además, profundidad en los mensajes que se quiere transmitir. En este sentido, un número cada vez más creciente de especialistas acuerdan en la necesidad de combinar perspectivas comunicativas con la instrucción explícita de los componentes lingüísticos.

5. Bibliografía

- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., y Goodwin, J. (1996). *Teaching pronunciation. A course book and reference guide (1° Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chun, D. (2002). *Discourse Intonation in L2: From theory and research to practice*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's pronunciation of English*. (8va Ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus a second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113.
- Fotos, S., y Ellis, R. (1991). Communication about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 607-628.

- Gómez del Estal, M., y Zenón, J. (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en las clases de español. En J. Zenón (Comp.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 73-100). Madrid: Edinumen.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Second language acquisition and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 165-181.
- Nassaji, H., y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative Context*. New York: Routledge.
- Norris, J. M., y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Olshtain, E., y Celce-Murcia, M. (2001). Discourse analysis and language teaching. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (Comps.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 707-724). Malden y Oxford: Blackwell Publishers.
- Otañi, L., y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (Comp.), *Entre líneas: Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura (1° Ed.)* (pp. 75-112). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Barcelona: Espasa Libros.
- Sánchez Miguel, E. (1996). *Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos: Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- Spada, N., y Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.