

Taller: **El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español**

Javier García González¹ (javier.garcia@uam.es)

María Luisa Coronado González² (sinacoronado@yahoo.es)

Todos elaboramos hipótesis sobre el funcionamiento y sentido de determinados elementos de la lengua. Por ejemplo, todos hemos oído en nuestra lengua materna palabras o expresiones desconocidas, y hemos usado los datos disponibles –el contexto, el co-texto, la relación morfológica con palabras conocidas, la configuración fonológica– para intentar comprenderlas. Por otro lado, en un entorno cada vez más global y multilingüe, nos tropezamos con frecuencia con todo tipo de documentos en otras lenguas –anuncios de prensa, anuncios de televisión, tarjetas de felicitación, anuncios de trabajo, etiquetas de productos alimenticios, instrucciones de manejo de aparatos, etc.–, y echándoles un vistazo, formulamos más o menos conscientemente hipótesis sobre el funcionamiento de determinados elementos gramaticales, o, al menos, notamos las diferencias con el funcionamiento de la nuestra. En muchos casos, tanto en la primera situación como en la segunda, acertamos. Para cualquiera de los dos procesos, actuamos de forma inductiva, es decir, creamos nuestras propias hipótesis a partir de los procesos naturales de construcción del significado, en el primer caso, y a partir de la observación de las regularidades y la comparación con otras lenguas, en el segundo.

Si nosotros mismos hacemos dos actividades similares a las descritas anteriormente podremos percibir en la práctica el funcionamiento de estos procesos. A continuación se describen las dos actividades realizadas en el taller por los asistentes:

1 Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid. Autor de materiales didácticos para la enseñanza de E/LE (editoriales SGEL y Edinumen). Áreas de trabajo: adquisición de lenguas, enseñanza de la gramática, sociolingüística histórica (contacto de lenguas).

2 Profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Jesús Maestro. Autora de materiales didácticos para la enseñanza de E/LE (editoriales SGEL y Edinumen). Áreas de trabajo: enseñanza de la gramática, estrategias de aprendizaje, corrección de errores en la producción escrita.

Actividad 1

1. Imagina qué pueden querer decir estas palabras en español:

purrujita

orero

cateadora

2. Escucha el comienzo de esta entrevista en un reportaje de televisión y comprueba tus hipótesis:

"Cerca de 42.000 hectáreas impenetrables de una cerrada selva muy rica en oro forman el parque nacional del Corcovado. Sólo una pequeña pista de aterrizaje en medio de la jungla, a orillas de la difícil costa de Salsipuedes, llamada así por sus corrientes y tormentas, permite el acceso a los biólogos de todo el mundo que vienen aquí a estudiar raras especies únicas. Por un difícil camino de montaña llegamos hasta los oreros.

- Don Alfredo Vargas Segura, ¿qué hace usted aquí?

+ Yo aquí trabajo oreando. Yo tengo de trabajar aquí, en este río Rincón, desde 1978.

- ¿Cuál es la pepita más grande que ha encontrado usted?

+ La más grande que he encontrado ha sido de veinte gramos.

- ¿Qué hizo con ella?

+ La vendí.

- ¿Y cuánt..., cada cuántos días se encuentran pepitas?

+ Eso es variable, eso no es de todos los días ni de cada rato. Una pepita, nosotros los oreros artesanales, la venimos a encontrar..., bueno, es variable, puede ser cada quince días, cada mes, a veces cada año, cada seis meses...

- ¿Y ustedes viven con lo que sacan del oro?

+ Sí, señor.

- ¿Y cómo viven si no encuentran una pepita nunca?

+ Si..., bueno, es que por lo general se encuentra oro menudo; todo el tiempo algo parece, aunque sea menudo, y uno, cuando comienza a trabajar, va siguiendo una ley; la ley que nosotros llamamos es cuando vamos encontrando purrujitas; en la cateadora van quedando las purrujitas y uno dice "aquí va la ley", hasta llegar a encontrar oro más grueso, y hasta llegar a encontrar pepitas." (Coronado, García y Zarzalejos 2004b: 80-81)

Actividad 2

1. Observa este texto en euskera. Intenta entender la idea general del texto.



2. Fíjate en las regularidades, en las palabras que se repiten y en qué forma se repiten. Imagina lo máximo que puedas sobre características de la gramática de esta lengua.

Cuando estos procesos se dan de forma "natural", fuera de un contexto de enseñanza, sin didactizar, tal como hemos hecho en estas dos tareas, muchas veces acertamos, como hemos dicho anteriormente. En otras ocasiones, sin embargo, hemos de recurrir a un "experto": un diccionario, un nativo, una gramática, etc. Sin embargo, en el contexto de la instrucción los profesores y los autores de materiales podemos, de muchas maneras, facilitar el proceso. Veremos a continuación algunas formas de hacerlo.

1. Creando contextos ricos en claves que permitan la deducción del significado.
Lo podemos ver en la siguiente actividad (Coronado, García y Zarzalejos 2004a: 178-179):

1 ■ La revista *Artes múltiples* ha dedicado un número especial a las versiones de obras artísticas famosas. En una de sus secciones hay una encuesta a los lectores. Vamos a leer algunas respuestas a la pregunta: "¿Cuál de estos dos cuadros le parece mejor: el original o su versión?".



"Los fusilamientos del 3 de mayo", por Francisco de Goya, español, siglo XVII



"Los fusilamientos del 3 de mayo", por Enrique Sánchez Martínez, colombiano, siglo XX

Lee las respuestas de los lectores y contesta estas preguntas:

- a) ¿Quién o quiénes opinan que uno de los cuadros es mejor que el otro?
- b) ¿Quién o quiénes opinan que los dos cuadros tienen la misma calidad?
- c) ¿Quién o quiénes piensan que son tan diferentes que no es posible hacer una comparación?



ANTONIO BUENO, 67 AÑOS, JUBILADO

"Bueno, es que **no hay comparación**: la de Goya es muchísimo mejor; la otra son cuatro pinceladas mal dadas".



MARINA ARRIBAS, 42 AÑOS, PROFESORA

"Yo creo que simplemente **no se pueden comparar**. Cada obra es de su tiempo, y hay dos siglos de diferencia entre una y otra".



IÑAKI GARMENDIA, 22 AÑOS, ESTUDIANTE

"A mí los dos cuadros me parecen fantásticos, **a cuál mejor**".



ELENA RODRÍGUEZ, 35 AÑOS, ADMINISTRATIVA

"A mí me parece que **no hay color**. La versión de Sánchez me parece muy pobre, me parece que es un cuadro que no dice nada por sí mismo".



ABEL LLUCH, 45 AÑOS, ENFERMERO

"La verdad, no sé qué decir; porque realmente **no tienen nada que ver**. Son estilos completamente diferentes y difíciles de comparar".



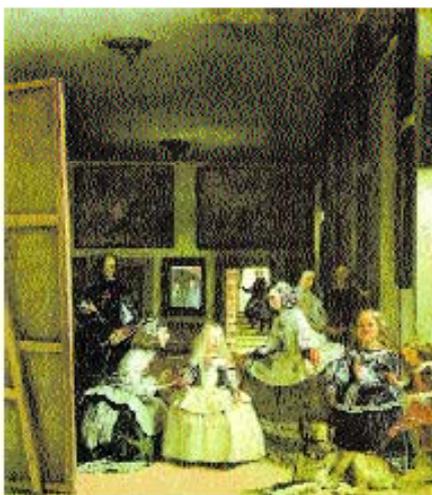
CATALINA FONTÁN, 60 AÑOS, AMA DE CASA

"Yo lo siento, pero no me gusta ninguno de los dos. Son **a cuál más feo**. Desde luego, yo no pondría ninguno de los dos en el salón de mi casa".

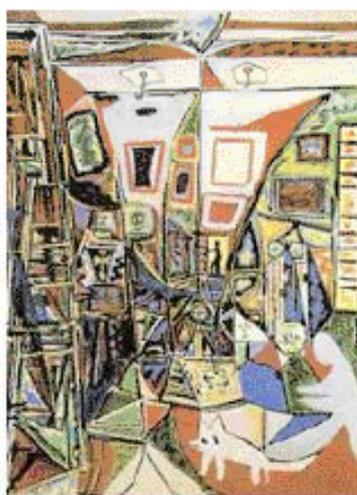
2 ■ ¿Qué expresiones han utilizado los lectores para decir las siguientes cosas? Escríbelas en cada grupo.

- a) Uno de los cuadros es muchísimo mejor que el otro:
- b) Los dos son igual de buenos:
- c) Los dos son igual de feos:
- d) Son obras demasiado diferentes como para poder comparar:

3 ■ Completa la siguiente encuesta sobre otros dos cuadros escribiendo una palabra en cada espacio en blanco (a veces hay más de una posibilidad):



"Las Meninas", Diego de Velázquez, español



"Las Meninas", Pablo Picasso, español

NUESTROS LECTORES OPINAN:

- "Realmente son obras tan diferentes que no se _____ (a) comparar".
- "Para mí es infinitamente mejor el cuadro de Picasso. Yo creo que no hay _____ (b)".
- "Los dos son inmejorables. Son dos obras _____ (c) cuál _____ (d) genial".
- "Es que no tienen _____ (e) que _____ (f). Una es realista, la otra cubista; una es un encargo de la Corte, la otra es una obra de expresión libre. En fin, hay demasiadas diferencias como para poder decir si una es mejor o peor que otra".

4 ■ Junto con otros compañeros, vas a hacer una encuesta similar a la de la actividad 1 comparando la obra "Las Meninas" de Diego de Velázquez con algunas de las muchas versiones que se han hecho de este cuadro. Escucha las instrucciones de tu profesor.

2. Seleccionando contextos reales ricos en claves para la comprensión de determinada forma y su funcionamiento (Coronado, García y Zarzalejos 2004a: 206-207):

- 1 ■ Los fragmentos que tienes a continuación aparecían en la parte final de los tres textos que has leído en "Con textos 2". Vuelve a leerlos fijándote especialmente en las palabras destacadas y busca una o dos expresiones de significado equivalente entre las siguientes:

en resumen

por último

después de la espera, afortunadamente

en conclusión

en su espacio final

Unas fiestas singulares

Los Sanfermines, **en fin (a)**, son una fiesta total, absoluta, radical, protagonizada fundamentalmente por los pamploneses, pero en la que los de fuera se sienten enseguida como en su propia casa.

El chupinazo

La potencia manda sobre la amonía y el ritmo se acelera como los corazones que vibran porque, **al fin (b)**, han comenzado los Sanfermines.

El encierro

Los toros enfilan la calle Mercaderes, para entrar en la de Estafeta, la mayor parte de las veces chocando contra el lado



izquierdo por la velocidad de la carrera y la curva tan cerrada que deben tomar. A partir de aquí es normal que algún toro se separe de la manada, acrecentando el peligro de cogida. **Al final (c)**, el tramo denominado de la Telefónica da paso a la cuesta abajo que lleva al callejón de la plaza de toros. Es éste un tramo peligroso, protegido por un doble vallado. **Finalmente (d)**, tras el embudo del callejón, la carrera explota en mil pedazos que escapan en abanico de la manada

- 2 ■ Analizando el ejercicio anterior; y con ayuda de los ejemplos que tienes más adelante (que tratan temas relacionados con esta unidad: gastronomía, fiestas populares, corridas de toros, etc.), intenta sacar una conclusión y completar el cuadro con las formas "en fin", "al fin", "al final" y "finalmente":

	<p>: indica que una acción que era deseada se ha realizado después de una espera o de superar obstáculos. En este sentido también se usa "por fin".</p>
	<p>: señala que la acción o el argumento son los últimos de una serie de acciones o argumentos. En ocasiones, cuando acompaña a acciones, marca que la acción ha sucedido después de diversos cambios, contratiempos, etc.</p>
	<p>: introduce una propuesta de cerrar un tema, con frecuencia resumiendo lo anterior o sacando una conclusión de lo anterior.</p>
	<p>: si se refiere al espacio, nos habla del último tramo de un recorrido; en una narración, indica que la acción ha sucedido después de otras, muchas veces como conclusión de todo lo hablado, ocurrido, etc.</p>

EJEMPLOS

Haga un recorrido por la cocina argentina, protagonizada por la carne de vaca (churrasco, matambre o carbonada); la brasileña, acaso la más refinada de Suramérica; la colombiana, centrada en tamales de maíz, empanadas, potajes y ollas; la cubana, gastronomía del cerdo, del arroz y de los frijoles; la chilena, sobre todo con carnes y empanadas; la mexicana, con los tacos, el maíz y las salsas picantes; la peruana, con el ceviche, los chupes...
En fin, un mundo apasionante de colores, aromas y sabores. ("Las cocinas americanas en Madrid", revista *Tiempo*, España).



El camino, encharcado, resbaladizo, peligroso, sube y sube rodeado de álamos, de chopos, de encinas canijas, en un paisaje espléndido de montañas grises y verdes, abundantes en vegetación. Nadie demuestra fatiga, nadie da la mínima señal de cansancio. Los vecinos de Anguiano, viejos y jóvenes, van turnándose como un honor el peso de las andas que transportan a la santina. Dulzaineros, tamborileros y danzantes no parecen conocer punto de reposo.

Al fin se ha llegado hasta lo alto de la ermita, un lugar recogido, soleado, adornado por los chopos, arces, almos y robles. (Luis Agromayor; *España en fiestas*, extracto).

La persistente lluvia y el impracticable estado del ruedo decidieron la suspensión del festejo programado ayer en Albacete, cuya celebración, **finalmente**, podrá tener lugar el próximo domingo después del acuerdo al que llegaron ayer los toreros y la empresa. (*EJ Mundo*, España).

Santurce (Vizcaya): El popular muñeco vasco "Olentzero" es paseado por las calles y caseríos de Santurce por las cuadrillas de los mozos, que se divierten cantando y bailando, hasta que **al final** acuden a un lugar público para cumplir con la tradición de quemarlo. La gran panza del muñeco y sus pantalones remendados se extinguen entre las llamas, ante la mirada complacida de los vecinos, a la espera de un nuevo año. (Luis Agromayor; *España en fiestas*, extracto).

3. Creando la necesidad de construir el significado mediante la eliminación de los elementos léxicos cuyo significado se debería deducir (Coronado, García y Zarzalejos 2003a: 182-183)

¿Te has fijado en que muchas veces que lees un texto aprendes palabras nuevas sin necesidad de buscarlas en el diccionario? El propio texto te da el significado de las palabras o expresiones. Vamos a practicar esta habilidad que te resultará muy útil.

- 1 ■ El siguiente texto es un relato ficticio de un padre sobre su vida de pareja y de familia. Faltan algunas palabras. Esas palabras que faltan, ¿qué significado tienen? Relaciona cada definición de la lista que tienes después del texto con alguno de los espacios en blanco.

Desde muy joven había pensado que nunca me iba a casar ni a tener hijos. Pero todo cambió cuando conocí a Andrea; nos hicimos novios, pero el [] (1) fue muy corto: dos meses después estábamos ya viviendo juntos. Durante tres años formamos lo que llaman en la tele y en los periódicos una [] (2).

Al principio no hablábamos de tener [] (3); claro que tampoco pensábamos en el [] (4), y sin embargo, al cabo de tres años decidimos casarnos para que nuestras familias no nos dieran más la lata para que nos casáramos y no viviéramos juntos "sin papeles". Poco después Andrea se quedó embarazada; estábamos muy contentos y muy ilusionados, aunque eso sí, nerviosos como todos los padres [] (5). Lo peor de todo ese tiempo fue la última parte, porque resulta que Andrea [] (6) pero el niño no llegaba, y no llegaba, y yo todo el día llamando a casa para ver si había novedad y

nada... En total, Andrea [] (7) diecisiete días. Y luego, para postre, el [] (8) fue muy doloroso. La verdad, ¿qué suerte tenemos los hombres de no tener que [] (9)!

Después ya todo fue mejor; tuvimos mucha suerte, porque ella tuvo tres meses de [] (10), y a mí me dieron también un mes de [] (11). Cuando eso se acabó, pues no quedó más remedio que llevar al niño a la [] (12). Los dos primeros años no viajamos apenas y salíamos poco los fines de semana; sólo una vez al mes llamábamos a una [] (13) y nos íbamos al cine.

Luego fuimos dejando para más tarde la decisión de tener más hijos, y al final llegamos a los cuarenta sin haberlos tenido, porque nos daba pereza. Así que Rodrigo, nuestro niño, fue hijo [] (14).

- a) Niños.
- b) Tiempo que la madre puede estar con su hijo sin trabajar.
- c) Pasar la madre la fecha en que el médico ha dicho que puede llegar el nacimiento de un hijo.
- d) Traer un hijo al mundo.
- e) Tiempo en que una pareja mantiene una relación de novios.
- f) Chica que cuida niños y trabaja por horas.
- g) Tiempo que el padre puede estar con su hijo sin trabajar.
- h) Pareja que convive sin casarse.

- i) Sin hermanos.
- j) Lugar anterior a la escuela a donde se puede llevar a los niños.
- k) Estar la madre (todavía embarazada) en el periodo posterior a la fecha en que el médico ha dicho que va a nacer el niño.
- l) Acción de traer al mundo un hijo.
- m) Unión sentimental legalizada.
- n) Que tienen su primer hijo.

2 ■ Si el texto hubiese estado completo, ¿lo hubieras entendido igual? Vamos a buscar las palabras que faltan, ahora que ya tienes claros los significados. Te las damos en singular, si son nombres o adjetivos, y en infinitivo, si son verbos.

- guardería • único • permiso de maternidad • canguro
- primerizo • salir de cuentas • dar a luz • parto
- permiso de paternidad • estar fuera de cuentas
- noviazgo • matrimonio • pareja de hecho • crío

3 ■ ¿Hay algo que te haya sorprendido en el relato de este hombre? Por ejemplo, ¿llevarías a tu hijo a una guardería con cinco meses o dejarías de trabajar? ¿Existe la posibilidad en tu país de que los hombres tengan permiso de paternidad? ¿De cuánto tiempo es el permiso de maternidad de las madres? ¿Es habitual en tu país que las parejas convivan juntas antes de casarse?

4. Proporcionando "realce" o "relieve" al *input*, mediante el uso de relleno de color, tipos diferentes de letras, subrayado, negrita, etc. Este recurso se ha utilizado en algunos de los ejemplos anteriores.

5. Mediante la llamada "anegación" o "inundación" del *input*, que consiste en la manipulación del *input* lingüístico de tal modo que la forma sobre la que pretendemos llamar la atención alcance una frecuencia artificialmente alta (Ortega 2001: 27-28). Aunque utilizamos esta técnica, pensamos que esa frecuencia no debe ser artificial sino natural. Si no es así, podemos volver a caer en algo que se ha venido criticando, con toda la razón, desde el enfoque comunicativo: en la utilización de textos orales o escritos en los que, queriendo que una determinada forma

aparezca abundantemente, se pierde, precisamente por ello, gran parte de lo que constituyen las características naturales de la lengua en situación de comunicación. Así pues, en lugar de inundar artificialmente un texto con la forma que deseamos trabajar, lo que debemos buscar son contextos reales o contextos en los que verosímilmente se puedan producir las repeticiones de formas, aquellos en los que, por razones de género o propósito, se abunde en la repetición de determinadas formas. Veamos dos ejemplos: las cartas de amor y el discurso didáctico.

- En el suplemento "El País Semanal", del periódico "El País", durante varios años se ha convocado a los lectores a escribir cartas de amor que son publicadas para celebrar San Valentín. Muchas de esas cartas comparten un mismo rasgo, que consiste precisamente en la repetición de una o varias estructuras. Este es un ejemplo que se utiliza en el manual *A fondo 2* (Coronado, García y Zarzalejos 2004a: 86):

"Te quiero. Aunque seas algo tozudo; aunque a veces te quedas embobado mirando la televisión sin decir nada; aunque no tengamos los mismos gustos cinematográficos (¡y ceda yo más veces que tú!); aunque me critiques cada vez que cocino; aunque a veces te enfades por tonterías; aunque seas insoportable cuando algo te sale mal; aunque... A pesar de todo esto, te quiero. Porque piensas en mí; porque eres cariñoso; porque me gusta hablar contigo; porque escuchas mis preocupaciones; porque me dejas guiar en los viajes; porque muchas veces escojo yo; porque me haces reír; porque me aguantas cuando estoy de mal humor; porque..."

Aránzazu Uribe-Echevarría

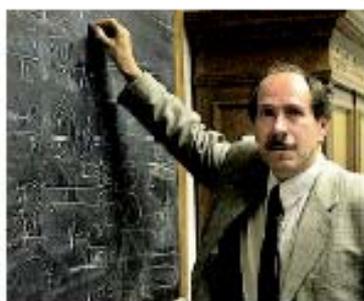
- También en el discurso didáctico es frecuente la repetición de estructuras. Por ello, creamos el discurso de un profesor como *input* para la comprensión de una determinada estructura que se repite en su explicación (Coronado, García y Zarzalejos 2003a: 148-149):

- 1 ■ Todo en la Naturaleza está relacionado y funciona en cadena. Cuando cambiamos algo en ella, otras cosas cambian. Por ejemplo, ¿sabes qué relación hay entre las bandejas de poliestireno blanco en las que se envasa con frecuencia la comida que compramos y el cáncer de piel? Aquí tienes la explicación:



Más envases	→	Menos ozono
Menos ozono	→	Más radiación ultravioleta
Más radiación	→	Más cáncer de piel

Un profesor les está explicando esto a sus alumnos. Fíjate cómo lo expresa:



"En la fabricación de envases con poliestireno se producen sustancias dañinas para la capa de ozono. Por eso, **cuantos más envases se fabrican, menos ozono hay**. El ozono nos protege de la radiación ultravioleta, así que, **cuanto menos ozono hay, más radiación ultravioleta llega a la Tierra**. Este tipo de radiación favorece el aumento del cáncer de piel, de modo que, **cuanta más radiación ultravioleta llega, más aumenta el cáncer de piel**. En conclusión, que **cuanto menos se fabrique esta sustancia, mejor**, y que, **cuanto más listos seáis, menos productos con envases de este material compraréis**".

El funcionamiento de las formas "cuanto/a/os/as" es parecido al de "muy/mucho/a/os/as" o de "poco/a/os/as". Fíjate en la correspondencia:

Si fabricamos muchos envases , habrá poco ozono.	→	cuantos más envases ...
Si hay poco ozono , habrá mucha radiación.	→	cuanto menos ozono ...
Si hay mucha radiación , habrá mucho cáncer de piel.	→	cuanta más radiación ...
Si se fabrica poco , mejor.	→	cuanto menos se fabrique ...
Si sois muy listos , compraréis pocos productos con este envase	→	cuanto más listos ...

+

Teniendo en cuenta los ejemplos anteriores, completa la regla con estas formas; tendrás que repetir algunas:

- cuanto/a/os/as más/menos • mucho/a/os/as • poco/a/os/as
- cuanto más/menos • muy • mucho • poco



Estas palabras son variables o invariables dependiendo de a qué tipo de palabra acompañan.

Cuando acompañan a un sustantivo (*envases, cáncer, productos, etc.*), usamos
 y (a).

Cuando se refieren a una acción y acompañan a un verbo (*fabricar*), usamos las formas
 y (b).

Cuando se refieren a una cualidad y acompañan a un adjetivo (*estas*), usamos las formas
 y (c).

2 Relaciona estos hechos y expresa la relación que existe entre ellos utilizando la forma que has visto:

- A Contaminación del mar → crecimiento de algas tóxicas → muerte de peces.
- B Desaparición de bosques → erosión del suelo → menos lluvias → desertización
- C Acumulación de basura → contaminación del suelo → contaminación de los ríos → enfermedades infecciosas.

3 Busca otros hechos relacionados en la naturaleza y exprésalos del mismo modo.

¿Qué ventajas tiene, para el estudiante, que trabajemos de este modo?
Fundamentalmente las siguientes:

a) Lo habitúa a generar y verificar hipótesis sobre la lengua, estrategias que podrá seguir utilizando fuera del aula de forma autónoma.

b) Favorece la retención a más largo plazo. El esfuerzo desarrollado en el proceso de comprensión de la gramática y en la búsqueda de una solución se ve así compensado.

c) En este proceso se parte de la observación de los datos lingüísticos. Esto evita una idealización excesiva de las reglas.

Puede que muchos profesores encuentren inconvenientes en la aplicación de este acercamiento. A continuación comentamos algunos de ellos:

a) *“El aprendizaje inductivo es más lento, requiere más tiempo; es mucho más rápido y eficaz que el profesor dé una regla”*. Que el profesor dé una regla no garantiza que los estudiantes la comprendan. Por otro lado, el aprendizaje no debe medirse en términos de rentabilidad a corto plazo.

b) *“Para los alumnos, hablar sobre la lengua puede resultar aburrido”*. Es cierto que no es tan apasionante como hablar de otros temas, pero es mucho más aburrido oír hablar de gramática a alguien que ya lo sabe todo sobre ella, es decir, al profesor.

c) *“Hace falta un cierto nivel de dominio de la lengua para poder hablar de estos temas, y, en los grupos monolingües, los estudiantes terminarán hablando en su idioma”*. Podemos obviar el primer inconveniente facilitando la formulación de la regla o tendencia con actividades de completar huecos, preguntas de verdadero o falso, de elección entre varias respuestas, etc.; de todas formas, si trabajamos con grupos monolingües, tampoco hay inconveniente en que utilicen la lengua materna cuando no tengan otro recurso.

d) "No hay en el mercado materiales para trabajar de esta forma, y yo no tengo tiempo para diseñar tantas actividades". Esto es cierto, pero cada vez menos. En la actualidad, ya existen materiales –tanto de temas determinados como libros de texto- apropiados para diferentes niveles.

e) "Cada estudiante tiene su estilo de aprendizaje. Este modo de acercarse a la lengua no es válido para todos los estudiantes". Siendo esto cierto, también lo es que lo que hasta hace poco todos hacíamos –usar un acercamiento deductivo- tampoco es válido para todos los estilos de aprendizaje. Tengamos en cuenta, de todas formas, que los estilos de aprendizaje no son algo inmutable, sino que se crean por una conjunción de aspectos de personalidad, aptitud y experiencias de aprendizaje –y en estas últimas podemos seguramente intervenir-. De todas formas, habremos de tener en cuenta este factor para decidir cuándo y con qué frecuencia utilizar un acercamiento inductivo o no.

BIBLIOGRAFÍA

- Bialystok, E. (1981a): "The role of linguistic knowledge in second language use". En: *Studies in Second Language Acquisition*, 4, pp. 31-45.
- Bialystok, E. (1981b): "The role of conscious strategies in second language proficiency". En: *Canadian Modern Language Review*, 35, pp. 372-394.
- Castañeda, A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones.
- Coronado, M.L. (1998): "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales". En: *Carabela*, 43, pp. 81-94.
- Coronado, M.L. / García, J. (1997): "Gramática explícita y aprendizaje inductivo: Descubrir la gramática". En *Frecuencia-L*, 5, pp. 33-37.
- Coronado, M.L. / García, J. / Zarzalejos, A. (2003): *A fondo 1. Nivel avanzado*. Madrid: SGEL.

- Coronado, M.L. / García, J. / Zarzalejos, A. (2004a): *A fondo 2. Nivel superior*. Madrid: SGEL.
- Coronado, M.L. / García, J. / Zarzalejos, A. (2004b): *A fondo 2. Nivel avanzado. Guía didáctica*. Madrid: SGEL.
- Doughty, C. / Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- Fotos, S. (1993): "Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction". En: *Applied Linguistics*, 14, 4, pp. 385-407.
- Fotos, S. / Ellis, R. (1991): "Communicating about grammar: A task-based approach". En: *TESOL Quarterly*, 25, 4, pp. 605-628.
- Gómez del Estal, M. / Zanón, J. (1999): "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español". En: Zanón, J. (ed.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, pp. 73-99.
- Martínez, I. (2001): "Consciousness Raising (CR): una manera de integrar gramática y comunicación". En: *Forma*, 2, Madrid, SGEL, pp. 133-158.
- Ortega, L. (2001): "Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación" [en línea]. En Pastor Cesteros, S. / Salazar García, V. (eds.): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, Estudios de Lingüística*, Anexo I, Universidad de Alicante. <<http://www.ua.es>> [Consulta: 13 de noviembre 2003]
- Ortega Olivares, J. (2001): "Gramática y Atención a la Forma en el aula de E/LE" [en línea]. En *Revista del Instituto Cervantes de Roma*, 1. <<http://cvc.cervantes.es>> [Consulta: 23 de enero 2003]
- Rutherford, W. / Sharwood Smith, M. (1985): "Consciousness-raising and universal grammar". En: *Applied Linguistics*, 6, pp. 274-282.
- Rutherford, W. / Sharwood Smith, M. (eds.) (1988): *Grammar and Second Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning". En: *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Schmidt, T. (ed.) (1995): *Attention and awareness in foreign language*

FIAPE. I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo, 20-23/03-2005

learning. Hawai: University of Hawai'i.

- Sharwood Smith, M. (1981): "Consciousness raising and the second language learner". En: *Applied Linguistics*, 2, pp. 159-168.