

ARTÍCULO DE DIVULGACIÓN

LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PEDAGOGICAL GRAMMAR IN THE
TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Nota: Foto tomada de CANVA

REVISTA OJELT
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
ISSN: En trámite . Volumen 2. Número 4, 2024.

Carlos Uldárico Gamboa Serrano
Arquitecto/Maestro en Lenguas Extranjeras
Profesor de asignatura
Coordinación de Idiomas Extranjeros e Internacionalización
Universidad Tecnológica Metropolitana
México
teachercalin@hotmail.com

RECIBIDO: 14 de junio de 2024
ACEPTADO: 30 de junio de 2024
PUBLICADO: 17 de julio de 2024

RESUMEN

Este ensayo describe una de las ideas del modelo teórico de enseñanza de lenguas que enfatiza el papel principal de la instrucción formal en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto ayuda a los estudiantes a reconocer las formas y regularidades del sistema lingüístico de la lengua meta permitiendo al mismo tiempo que construyan las suyas propias. Muchas actividades comunicativas destinadas a su uso en el aula no se pueden realizar a menos que los estudiantes reciban instrucción formal previa. Además de presentar las características de la gramática pedagógica, este estudio también pretende justificar la necesidad de la instrucción formal de esta gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Lengua extranjera, gramática, enseñanza de una segunda lengua, input, output.

ABSTRACT

This essay illustrates one of the ideas present in theoretical models of language teaching that emphasize the primary role of formal instruction in foreign language learning, since it helps the student to notice the forms and regularities of the linguistic system of the target language so they can build their own system. Many of the communicative activities proposed to perform in the classroom cannot be carried out if the student does not receive prior formal instruction. In this work, in addition to presenting the characteristics of pedagogical grammar, it is intended to justify the need for its formal instruction in the foreign language classes.

Keywords: Foreign language, grammar, second language teaching, input, output.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se muestra el efecto de la enseñanza explícita de la gramática pedagógica en la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua. Específicamente, se estudia la relación entre la estructuración del input (muestra de la lengua meta a la que tiene acceso el alumno durante el aprendizaje de ese idioma) y la adquisición del aspecto verbal en inglés como segunda lengua. De acuerdo con el modelo teórico de procesamiento de input, el sistema lingüístico en desarrollo necesita como datos las formas gramaticales correctas con sus significados correspondientes (VanPatten, 1996).

Tomemos en cuenta que la gramática pedagógica es un término medio entre los dominios de la gramática prescriptiva y la gramática descriptiva. Esto es, la gramática prescriptiva establece reglas para utilizar el lenguaje correctamente y nos dice qué hacer. La gramática descriptiva, por otro lado, describe cómo los hablantes usan el idioma sin tener en cuenta si el idioma se ajusta a las reglas que se consideran "correctas".

El propósito primordial de la gramática pedagógica es ayudar a los hablantes no nativos a dominar la lengua meta. Uno de sus objetivos particulares es darles herramientas para hablar con fluidez y para esto, es recomendable utilizar uno de los dos métodos anteriormente descritos. Para que un estudiante que está aprendiendo un idioma pueda hablarlo bien, la mayor parte del discurso debe seguir las reglas gramaticales establecidas por la gramática convencional o prescriptiva. La gramática descriptiva, como se mencionó anteriormente, les ayuda a comprender cómo los hablantes nativos usan el idioma. Esto es necesario para ayudar a los estudiantes a comprender la jerga u otras formas no estándar de hablar, como las terminaciones de oraciones y las preposiciones en inglés.

En los últimos años, se ha alentado a utilizar un enfoque de comunicación en la política educativa en México, conocido como "de tareas" (Beasley, C. J., 1990). La enseñanza de una segunda lengua (L2) y una lengua extranjera (LE) tiene en cuenta los aspectos de la expresión oral y escrita, y el uso de materiales relevantes a las circunstancias del mundo en el aprendizaje de esa lengua. Las estrategias que se pretenden mostrar son aquellas diseñadas para centrarse más en la adquisición o automatización de la lengua meta que en el aprendizaje o memorización de las reglas gramaticales de esa L2. Es decir, la idea es que los estudiantes sean expuestos a un input comprensible en L2, no necesariamente simple, en el que pueda basarse posteriormente para realizar tareas de comunicación real, prestando atención a los aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos en relación con el significado, con el objetivo primordial y casi único de mejorar su competencia comunicativa.

Sin embargo, y después de varios intentos, la enseñanza de la gramática no ter-

mina de adaptarse al enfoque comunicativo, sino que más bien y con frecuencia se le separa del significado y del contexto con la intención de que el estudiante reproduzca estructuras gramaticales de forma mecánica en lugar de producirlas de modo espontáneo mediante la comprensión e interpretación, lo que va en detrimento de su aprendizaje. En este sentido, se ha optado por incluir en el contenido curricular de la mayoría de los centros de enseñanza de lenguas algunas actividades de procesamiento de L2 que permitan al estudiante lograr la competencia gramatical necesaria como parte importante para la competencia comunicativa.

DESARROLLO

Para los profesores de idiomas, la respuesta a lo anteriormente expuesto es obvia. La mayoría de las actividades de comunicación sugeridas en los planes de clase oficiales no pueden llevarse a cabo con éxito si los estudiantes no han recibido lecciones de gramática previas. La idea propuesta en el Enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1983) de proporcionar inputs claros y realizar las actividades comunicativas necesarias para la adquisición del lenguaje han sido criticadas y, en la mayoría de los casos, rechazadas. En su lugar, se propone que, centrándose en los exponentes lingüísticos tradicionales, el aprendizaje será más rápido y los estudiantes puedan alcanzar mayores habilidades en L2. Como consecuencia, la aplicación efectiva de lecciones relacionadas con el uso de la gramática pedagógica en el aula debe tener en cuenta éste y más criterios relacionados con la materia.

La gramática pedagógica se refiere entonces a los recursos y procedimientos que, en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, se utilizan para promover un mejor desarrollo del interlenguaje de los estudiantes (Buck, 1993). Se diferencia de otras acepciones más comunes del término gramática que encontramos en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas tales como las siguientes enlistadas a continuación (Bosque, 1991):

La gramática teórica: se refiere al conjunto de reglas básicas que estructuran las lenguas naturales o nativas; estudia las propiedades generales del lenguaje, por encima de las particulares de una lengua determinada.

La gramática universal: se relaciona con el conocimiento intrínseco que los hablantes nativos tienen de las reglas de su propio lenguaje; es decir, la capacidad innata del ser humano para aprender un lenguaje.

La gramática interiorizada o interlengua: es el conocimiento, en un determinado estadio del aprendizaje, que un estudiante tiene de la gramática teórica de una lengua.

La gramática prescriptiva o normativa: en esta gramática se incluyen los usos de

una determinada lengua que en cada caso se presentan como correctos por la institución oficial correspondiente.

La gramática descriptiva: como su nombre lo indica, se refiere al estudio y la descripción detallados del conjunto de reglas y usos de una lengua, tal y como se dan en una determinada situación o contexto sociohistórico y sin juzgar su corrección o incorrección.

A diferencia de la gramática tradicional, la gramática pedagógica se ocupa de los temas gramaticales y métodos para enseñar la materia a los estudiantes que están aprendiendo una segunda lengua o una lengua distinta de su lengua materna para obtener una mayor comprensión y dominio de la lengua meta. Uno de los propósitos de este tipo de gramática es aumentar la fluidez y precisión del habla en lugar de transmitir de manera mecánica y ser evaluados solamente en los conocimientos teóricos. Esto ayuda a que pueda aplicarse a varios métodos de enseñanza de idiomas. Cualquiera que trabaje en un programa de lingüística aplicada, como la enseñanza de inglés para hablantes de otros idiomas (TESOL), debe tomar un curso de gramática pedagógica.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje de idiomas incluyen estudios de gramática que ayudan a los aprendientes a seguir y utilizar la gramática a su favor. Muchas de las expresiones son adquiridas a través de la gramática universal y, aunque es fácil para los hablantes nativos, es difícil de reproducir para los no nativos (Spada, 1997). Por ejemplo, un hablante nativo de inglés puede necesitar muy poca información para cambiar u organizar palabras en oraciones para formar preguntas. En otras palabras, "Repeat, please" se convierte

en "¿Could you repeat, please?". Sin embargo, cualquier persona que esté aprendiendo inglés como segunda lengua o como lengua extranjera puede querer saber cómo hacer la transición. La mayoría de las veces, el estudiante traduce la oración a una declaración neutral o simplemente agrega un signo de interrogación a la primera oración: "¿Repeat, please?" Esto es especialmente cierto si su idioma nativo plantea preguntas completamente diferentes en su estructura, como es el caso del inglés y el español. Enseñar esta parte de la gramática de forma clara y detallada es tedioso e innecesario para los hablantes nativos, pero es muy importante para la gramática académica.

Basándonos en lo dicho hasta ahora, podemos hacer esta sencilla afirmación: mostrar un ejemplo de la información deseada a un estudiante no garantiza la adquisición de la gramática porque el alumno está más interesado en el significado que en la forma. En otras palabras, el procesamiento de textos es más eficaz que la gramática a la hora de obtener información meramente fonológica ya que procesa activamente el contenido de la comunicación con poca atención a la forma gramatical. Pero si abandonamos el ejemplo primigenio en su contexto, el estudiante se halla totalmente perdido, y no queremos eso.

Metodología

La selección del tema de estudio y análisis en este artículo atiende a la necesidad de reflexionar no solo sobre las inmensas dificultades que a veces supone la enseñanza de la gramática descriptiva en las clases de inglés como lengua extranjera (LE), sino también sobre la aplicación de la gramática pedagógica con el

objetivo de llegar más profundamente en su comprensión para conocerla y diseñar propuestas académicamente más efectivas. A los estudiantes se les ha vendido la idea de que mientras más fórmulas gramaticales sepan, más inglés saben.

De acuerdo con lo anterior, a continuación, se presenta un análisis sobre el tratamiento de la gramática pedagógica, según el enfoque comunicativo, el cual se encuentra ya adoptado como metodología oficial en los programas académicos en nuestra región, en actividades llevadas a cabo en las aulas de los grupos de noveno cuatrimestre de las carreras de Ingeniería en Entornos Visuales y Negocios Digitales, Ingeniería en Redes Inteligentes y Ciberseguridad y la Licenciatura en Gastronomía, a mi cargo en el presente cuatrimestre mayo-agosto de 2024. Se describirá en primer lugar dicho enfoque y el papel de la gramática pedagógica en el mismo. En seguida, se expondrá el tratamiento adecuado de la gramática pedagógica que se dio en el aula de LE, para seguir en tercer lugar con las características generales de las tareas que la integran con los objetivos curriculares para lograr su adquisición. Al final, se abordará la evaluación de la propia actividad docente y se ofrecerán algunas conclusiones vinculadas a una reflexión sobre la gramática pedagógica.

De modo muy generalizado, los estudiantes disponen de sus propias estrategias cognitivas, que van desde la sobre-generalización (distorsión cognitiva en la que se obtienen conclusiones generales a partir de una sola experiencia o evento) e hipercorrección (cuando se usan reglas gramaticales reales o imaginarias en los contextos correctos, los que luego aplican

en contextos incorrectos, es decir, en un intento de hacer lo "correcto" resultan en algo "incorrecto") hasta la sobresimplificación (simplificación excesiva; el acto de hacer algo tan simple que se vuelve confuso o tergiversado), o lo que es lo mismo, inhiben las reglas de la lengua meta al producir lenguaje o transfieren su lengua materna al inglés. Hay que tomar en cuenta que, además, intervienen algunos índices que dificultan la obtención de la lengua tales como la acumulación de errores de producción y el posible deterioro de variables personales del alumno, como el nivel real del idioma (interlenguaje), las oportunidades de formación con clases en el extranjero, la práctica fuera del aula, la edad, la motivación, la personalidad, las capacidades y el estilo de aprendizaje.

Considerando las dificultades anteriores, es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones (Kraschen, 1982), para introducir el aprendizaje de la gramática pedagógica en las clases de LE. Se incluye la relación del tema particular con una actividad realizada en el aula en la que se muestra el uso de la gramática pedagógica. El tema gramatical por cubrir se encuentra en el plan de clase del segundo parcial y corresponde al present perfect.

Teniendo en cuenta el tratamiento explícito, es deseable:

- Vincular el inglés con la lengua materna del grupo, en nuestro caso el español (análisis comparativo): I ate (yo comí) vs. I have eaten (yo he comido) y hacer que infieran la diferencia entre ambas expresiones.

- Recopilar previamente diferentes informaciones relacionadas a un mismo

tema gramatical (variedad de fuentes) y ofrecer una información personalizada para el perfil del grupo: He owned a computer vs. He has owned a computer; We prepared a salad vs. We have prepared a salad de acuerdo con contexto de cada carrera; es decir, utilizar contextos reconocibles en cada caso.

- Vincular las estructuras gramaticales nuevas con las ya conocidas o buscar otras formas para expresar el mismo significado: contrastamos el pasado simple con el presente perfecto y los alumnos describen las diferencias, incluyendo el uso de los verbos en pasado simple y en pasado participio.

- Aclarar la posible limitación del significado y uso de una regla gramatical mediante la contextualización con ejemplos en diferentes contextos: se hace notar la diferencia en el uso del español de los tiempos simples en contraste con el uso de los tiempos compuestos que casi no se utilizan en nuestro idioma, es decir, en nuestro contexto solemos decir "¿Qué comiste hoy?" en pasado simple en lugar de "¿Qué has comido hoy?" en presente perfecto.

En cuanto a los ejemplos, se debe:

- Permitir que sean los estudiantes quienes extraigan o infieran la nueva regla gramatical a partir de los ejemplos mostrados en la clase: con una lluvia de ideas, los alumnos elicitan paso a paso la estructura gramatical del presente perfecto mencionando el presente del verbo to have y el pasado participio del verbo de acción.

- Deben dar sustento a la regla gramatical, ser significativos y representativos, de modo que su memorización sea

beneficiosa: los estudiantes escriben en sus libretas cinco oraciones en presente perfecto contextualizándolas en sus carreras, por ejemplo, We have designed a computer program to prevent a cyber attack; o Joseph has followed the recipe step by step.

- Deben estar integrados en un input lo más auténtico posible que considere los componentes del evento comunicativo en un contexto de uso determinado y cercano al perfil del grupo. Es deseable que los ejemplos contengan unidades léxicas como colocaciones, fragmentos, expresiones idiomáticas o fórmulas de interacción reconocibles: sentados todos en un círculo, a los estudiantes se les pidió escribir el nombre de tres de sus compañeros de clase y hacerle a cada uno una pregunta en presente perfecto; esto con el fin de personalizar la interacción y hacerla más auténtica. Surgieron ejemplos tales como: "- My question is to Sergio: ¿Have you ever played videogames all night long?" "- Yes, I have. I have played videogames all night long last weekend". "- How long have you done this?" "- For two years, since I started my career".

Una vez que la actividad terminó, hicimos un repaso del tema gramatical donde los estudiantes infirieron la estructura gramatical y sus posibles variantes como la tercera persona del singular del verbo to have, el uso de los verbos de acción en pasado participio, la diferencia con el pasado simple y, sobre todo, la utilización de esta gramática en la vida diaria de un hablante nativo del inglés.

De manera general, y como vimos con el ejemplo anterior, se consideran más eficaces aquellas actividades que presentan los nuevos contenidos grama-

ticales que son muy parecidos a los procesos de adquisición naturales. Aquí, implementé tareas que orientaran a los estudiantes hacia el descubrimiento de exponentes lingüísticos que describieran el aspecto gramatical de turno y crearle la necesidad de usar las formas nuevas mediante el enfoque por tareas en una secuencia de actividades. Es pertinente aclarar que dichas actividades no tienen que ser demasiado elaboradas, basta con que el estudiante sienta la necesidad de utilizar el exponente lingüístico que se esté viendo. De igual manera, la suma de los objetivos lingüísticos de cada actividad de dicha secuencia resultó en un objetivo extralingüístico final que incluyó los objetivos particulares. A continuación, y basándonos en el ejemplo anterior, se describirán las características esenciales en la secuencia de tareas específicas para la enseñanza-aprendizaje de la gramática.

Para que el estudiante comience el proceso de comprensión significativa de la gramática, se debe fomentar su interpretación relacionando el significado y lo que ya saben de la forma conocida con el nuevo objetivo dado en el input (VanPatten, 1996). La introducción del tema, o warm-up (calentamiento) y la lluvia de ideas son actividades que han demostrado ser efectivas. Es importante que estas actividades se promuevan de manera muy generalizada en el aula y que se evite la repetición de la forma, porque aún no es el momento.

El objetivo respecto a las tareas y actividades de introducción es que el estudiante profundice en su comprensión del aspecto gramatical y su uso. En este tipo de actividades no se explica la gramática, sino que se habla de gramática para solucionar problemas, como identificar verbos regulares e irregulares, contrastar tiempos verbales, inferir, recopilar ejemplos o elaborar explicaciones (Scheid, 1993). Es deseable que todo se realice de modo colaborativo y usando la lengua meta, que es medio y fin al mismo tiempo. En este tipo de actividades se deben incluir los usos comunicativos deseados para resolver la tarea sin profundizar demasiado en el análisis de la forma gramatical. Al final, la retroalimentación del profesor cerraría el proceso de inferencia.

En resumen, y como resultado de la producción del output en L2 con mis estudiantes, las actividades que fueron presentadas se centraron en la producción oral y escrita en un contexto lo más cercano a una comunicación real, con énfasis en el significado de la forma o del exponente lingüístico. Para esto, los estudiantes debieron tener conocimientos previos relacionados con la nueva forma gramatical de la función para que exista la posibilidad de resolver problemas sin usar dicha forma. En la primera etapa, los estudiantes recibieron suficiente material lingüístico para concentrarse en la comprensión. El segundo paso fue adaptar el material a su nivel de competencia lingüística activando mecanismos relacionados con la reestructuración. Finalmente, los estudiantes llevaron a cabo la actividad de producción del aspecto formal con un mínimo de fluidez y controlando la precisión. De no haber sido así, la retroalimentación de mi parte proporcionaría la información precisa sobre cómo abordar estos desafíos en el futuro (Gamboa, 2020)

Sin embargo, las actividades de aproximación al tema gramatical no son suficien-

tes y, como se mencionó anteriormente, el método de corrección y reestructuración funcionó en esta fase, pero ahora se presentó usando la nueva forma gramatical con un mayor grado de precisión y complejidad. En cuanto al tratamiento del error, más que un consenso concreto, existen recomendaciones como solicitar al estudiante que repita lo dicho, indicarle el error directamente o mediante un gesto y pedirle que se corrija o explicar el error sin dejar que el estudiante se corrija. En cualquier caso, a la hora de abordar el error, siempre habrá que tener en cuenta la personalidad del alumno, la naturaleza del grupo, la relación entre los estudiantes y entre ellos y el profesor, las formas de aprendizaje con las que vienen los alumnos al curso, y sus expectativas y necesidades. Lo anterior tiene como objetivo evitar que los estudiantes se sientan "expuestos" ante la clase.

No debemos obviar que durante toda la secuencia de actividades y en un plano general, el profesor debe desempeñar el papel de facilitador proveyendo las condiciones correctas para el aprendizaje, a la vez que hace de instructor al impartir conocimientos. Fuera del aula, el profesor se convierte en el investigador que analiza las necesidades de los estudiantes y los métodos pedagógicos adecuados para el perfil de un grupo en concreto; es el organizador que planifica el desarrollo de la clase y las actividades; el proveedor de recursos materiales para dichas actividades; el guía que lleva a los estudiantes a la realización de las mismas; la fuente de información que adapta su habla al nivel de lengua del grupo para que le entienda; el informante que transmite nuevos conocimientos de forma comprensible y el evaluador que analiza el proceso de

adquisición de la gramática por parte de los alumnos y reflexiona sobre su propio trabajo para mejorarlo dado el caso. Este último papel del profesor como evaluador es el que da paso al siguiente punto de cierre, que describirá las estrategias para mejorar la labor docente en la aplicación de todo lo expuesto hasta ahora sobre la gramática pedagógica.

Partamos del hecho de que la experiencia no siempre es suficiente para perfeccionarse como profesor y de que la introspección ayuda mucho a aprender sobre nuestra manera de enseñanza. En este supuesto, la reflexión crítica promueve la comprensión profunda de la actividad docente para evaluarla y ver así qué aspectos pueden mejorar. Lo anterior, con el objetivo de proponer estrategias de cambio y controlar lo que sí funciona si los resultados son positivos. Llevar esto a la práctica supondría la aplicación del siguiente ciclo: "Analizar el desarrollo de nuestra propia actuación en el aula; detectar la posible existencia de problemas e identificarlos; analizarlos y explorar alternativas de soluciones adecuadas para aplicarlas y ensayarlas; observar y evaluar la nueva actuación" para volver a empezar este ciclo en un continuum. En este proceso, nuestras opciones deben estar siempre fundamentadas y relacionadas de forma eficaz con el objetivo del curso, nuestros conocimientos, nuestra experiencia y nuestra capacidad crítica. Pero para esto, debemos disponer del tiempo suficiente a través de apoyos institucionales con horas de descarga académica, contar con el equipo y materiales adecuados, tener una revisión de pares y/o superiores, y todo un andamiaje que permita la actualización de formas adaptadas al contexto específico.

CONCLUSIONES

.Después de exponer lo anterior, y para cerrar este documento, se puede sintetizar que el propósito de la gramática pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras consiste en facilitar la comprensión y el dominio de la lengua meta, tanto de su sistema como de sus distintos usos por parte de hablantes no nativos. Para ello se efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios:

1. Actualidad: compara el estado actual del idioma y su uso con eventos históricos (incluso si son nuevos). La contextualización es clave en este aspecto.
2. Descripción: compara el modo en que usan la lengua sus hablantes nativos, frente al modo en que la normativa establece que deberían usarla.
3. Frecuencia: identifica los fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos que dieran lugar a particularismos y excepciones (acuerdos lingüísticos).
4. Relevancia comunicativa: describe exhaustivamente los valores y usos de las distintas formas de expresión frente a valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión.
5. Información: muestra fenómenos complementarios a los que ofrecen las gramáticas descriptivas o normativas para hablantes nativos, y que surgen de las necesidades (comunicativas o cognitivas) de los estudiantes.
6. Adecuación al contexto: elige fenómenos de variación lingüística, diferentes usos tanto orales como escritos y sus registros sociales.

Como se ha visto, gestiona fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático), estableciendo relaciones entre ellos tomando en cuenta los criterios de claridad y efectividad por sobre el de rigor científico ya que utiliza un metalenguaje y una terminología adecuadas a las posibilidades de comprensión del destinatario.

En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones en busca de una mayor facilidad de comprensión por parte de los estudiantes ya que toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática que tiene el aprendiente de su lengua madre.

En definitiva, trabajar con conocimientos de gramática de forma pedagógica de tal modo que se llegue a la adquisición, y no solamente aprendizaje, no es tarea fácil ni para estudiantes ni para profesores, teniendo en cuenta que numerosos manuales integran en cierto modo enfoques todavía tradicionales. Es necesario hacer de la gramática un área más accesible y facilitar notablemente la adquisición de sus contenidos

para tomar conciencia de la utilidad de ésta como herramienta. Así que, para concluir, es nuestra responsabilidad ejercitarnos en este buen hacer para que todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje nos veamos recompensados por los buenos resultados.

REFERENCIAS

- Bosque, I. (1991). Las categorías gramaticales. Madrid, Síntesis.
- Buck, M. (1993). "Investigación en lingüística aplicada: estrategias de aprendizaje". En: Actas de Expolingua Habana '92, 86-93.
- Gamboa, C. U. (2020). Metacognitive Strategies for Improving Students' Reading Skills. Península, Volumen XV, Número 2, 99-115.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press.
- Scheid, K. (1993). Helping Students Become Strategic Learners: Guidelines for Teaching. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Spada, N. (1997) "Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research". En: Language Teaching 30, 73-87.
- VanPatten, B. (1996). Input Processing and Grammar Instruction. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey.

REVISTA

 **JELT**

VOLUMEN 2, NÚMERO 4



UTM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA