

Aportes de la LSF a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas

Daniel Fernández,
Ma. Delia Fernández,
Elsa Ghio
*Facultad de Ciencias
Económicas, UNL
Facultad de Humanidades
y Ciencias, UNL
E-mail:
fernandezdj@arnet.com.ar
maruricci@arnet.com.ar
elsaghio@arnet.com.ar*

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar las posibilidades que ofrece la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) como perspectiva lingüística que sustenta una didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna (L1), y en particular, como lengua extranjera (Le) y como segunda lengua (L2).

Siguiendo estas premisas, nuestra presentación estará pautada por tres ejes:

- a) Adquisición y aprendizaje de lenguas.
- b) Propósitos para aprender una Le o una L2.
- c) La LSF como perspectiva gramatical que facilita el logro de estos propósitos.

Abstract

In this work the authors analyse the contributions Systemic Functional Linguistics (SFL) offers from a linguistic angle to foreign language teaching in general and Spanish as L1 and L2 in particular. The work explores the following areas:

- a) Language acquisition and language learning.
- b) Purposes for learning a foreign and a second language.
- c) SFL as a grammatical perspective that facilitates achievement.

La didáctica de la lengua y la teoría lingüística

Entendemos que plantear una didáctica de la lengua conlleva un conjunto de supuestos subyacentes acerca de la naturaleza misma del lenguaje y también, de los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas.

Por una parte, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas no pueden pensarse al margen de las diversas situaciones y contextos en que se emplean, ni de los variados intereses y necesidades por las que se aprenden y se enseñan esas lenguas.

Por otra, no podemos hablar de enseñanza y aprendizaje de lenguas sin tener como base un modelo teórico que describa el proceso de adquisición, dado que aprender/enseñar una lengua en contextos de instrucción implica trabajar sobre una idealización y formalización del código-meta, atendiendo a dos niveles de competencia lingüística: el sistémico y el funcional.

La lingüística aplicada no necesita un modelo del lenguaje como sistema autónomo que evoluciona por fuera de la interacción humana; ni tampoco una teoría física del desarrollo mental en la que la cognición se equiparara simplemente con un equipamiento biológico humano cuyo crecimiento sigue una línea preestablecida por la naturaleza (Piaget, 1960-1973; Brown, 1973; Krashen, 1987), como si la historia interaccional del individuo no jugara ningún papel en este proceso. Estos modelos del lenguaje y de la cognición humana no logran dar cuenta de las complejas relaciones entre enseñar, aprender y hablar, porque el origen de esta complejidad es más social que biológico. Candlin

(1991:vi) sostiene que la lingüística aplicada necesita una 'base teórica social que fundamente sus principios y sus actividades'. Pero esta 'base social' no es un extra opcional que se agregaría a la lingüística propiamente dicha; sino más bien, un requerimiento esencial para proponer un modelo de la lengua que dé cuenta del carácter multifacético del lenguaje, al mismo tiempo físico, biológico, social y semiótico." (Hasan y Perrert, 1994).⁽¹⁾

En general, el funcionalismo define al lenguaje por su función comunicativa, como una herramienta "útil" para realizar los propósitos comunicativos de los hablantes, y por ello la noción de 'función' muchas veces se considera como equivalente a "uso lingüístico" (Leech, 1983; Wilkins, 1976). La LSF agrega que, si la teoría pretende postular el aspecto social como parte inherente al sistema lingüístico, no puede limitarse a enumerar sus usos sociales; debe mostrar cuál es la relación dialéctica que se establece entre los usos sociales y el sistema. Para ello debe darse un alcance más amplio a la noción de "función" y propone el término "metafunción" para referirse a esas funciones más abstractas que son una propiedad inherente a todas las lenguas.

El lenguaje es una parte natural del proceso de la vida. Usamos el lenguaje para interactuar con otros —para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y el orden social que subyace a ellas; y al hacerlo, interpretamos y representamos el mundo para otros y para nosotros mismos; también se usa para 'almacenar' la experiencia personal y

(1) Los autores son responsables de las traducciones de las citas.

colectiva que se construye en ese proceso. Es (entre otras cosas) una herramienta para representar el conocimiento—o, para considerarlo en términos del lenguaje mismo, para construir significado. (Mathiessen y Halliday, 1997).

Así, Matthiessen y Halliday se refieren tangencialmente a las metafunciones: interactuar con otros, representar e interpretar la experiencia del mundo (externo e interno) y organizar y construir textos significativos en los contextos en que se emplean. La organización *funcional* de la semántica simboliza la estructura de la interacción humana (la semiótica de los contextos sociales) y las metafunciones son abstracciones basadas en un análisis de la situación social dentro de la cual se inserta el lenguaje, lo que técnicamente se denomina el *contexto de situación*, que es una abstracción de la situación comunicativa. La noción de contexto de situación identifica precisamente esas categorías generales que siempre ejercen presión sobre nuestros actos comunicativos, configurando los registros que funcionan en una comunidad. El registro es un concepto semántico, que puede definirse como una configuración de significados que se asocian típicamente con una situación particular, en términos de campo, tenor y modo⁽²⁾. El *contexto de cultura* es un concepto más amplio, dentro del cual se inscriben los contextos de situación, y es el que configura los diversos dialectos y géneros de discurso.⁽³⁾

De acuerdo con el modelo SF, no importa qué variedad/registo se considere, siempre el uso lingüístico permite reconocer algún aspecto de:

1) las relaciones sociales entre los participantes del discurso (*tenor*)

2) la naturaleza del proceso social, es decir qué es lo que se está haciendo con y por medio del discurso (*campo*)

3) el manejo semiótico de la interacción como evento social (por ejemplo, si la actividad se logra por coerción, por persuasión, por instrucción, o también, si se lleva a cabo en forma oral o escrita) (*modo*).

Así el contexto es parte integrante del modelo funcional para describir el lenguaje, puesto que se encuentra inscripto en los textos a partir de la realización (encodificación en un sistema semiótico), y la teoría puede considerarse una herramienta válida para el estudio del lenguaje como un recurso del que disponen los hablantes para construir e interpretar significados en contextos sociales.

La noción de *sistema* permite representar al lenguaje como un *recurso*, es decir como el conjunto de opciones de que dispone el hablante de una lengua (en realidad, siempre se trata de un dialecto particular). El hablante emplea estos recursos, seleccionando las opciones apropiadas a sus necesidades comunicativas para organizar un texto adecuado y consistente en relación con la situación.

(2) Dentro de la LSE el estudio del registro es, desde un punto de vista cronológico, anterior al del género. Aunque sus raíces se remontan a Malinowski (1923), fue Firth (1957) con su noción de “lenguajes restringidos” referidos a “campos de experiencia o de acción circunscritos”, con “su propia gramática y su propio diccionario” (1957: 124, 37, 98 y 105) quien se fijó en el uso particular del lenguaje en dominios como la ciencia, la tecnología, la política, el comercio, el deporte o la meteorología. Halliday, discípulo de Firth, difundió en los años sesenta el término *registro*, definiéndolo como *variedad de acuerdo con el uso, en el sentido de que cada hablante posee una cantidad de variedades de lengua y escoge entre ellas en diferentes ocasiones* (Halliday, MacIntosh y Strevens, 1964: 77). En 1978 estableció el objetivo que debía perseguir la teoría del registro: *La teoría del registro intentará descubrir los principios generales que gobiernan esta variación (la variación lingüística en contexto), para que podamos comenzar a comprender qué factores situacionales determinan la elección de qué rasgos lingüísticos* (1978: 32).

(3) Martin (1992) considera que la teoría del registro no es suficiente para explicar la relación texto/contexto, ya que se centra básicamente en los rasgos lingüísticos contextuales de la situación y no en el contexto cultural o social más amplio. Martin (1992) ha propuesto un nivel adicional del contexto, por encima y más allá del campo, el tenor y el modo, al que denomina *género*. Así es como surge, en el seno de la escuela sistémica, la *teoría del género*, que se basa en la idea de que todo comportamiento lingüístico viene determinado por factores socio-culturales y tiene un propósito social.

La adquisición y el aprendizaje de la lengua materna

Al considerar las lenguas como una actividad social, la primera pregunta que se nos plantea es: ¿cómo se adquiere y se aprende (se desarrolla) una lengua? Recurrimos nuevamente a las palabras de Halliday:

Aprender la lengua materna es aprender los usos de la lengua y sus significados, o mejor dicho, el potencial de significados asociados a ellos (los usos). Las estructuras, las palabras y los sonidos son la realización de este potencial de significados. Aprender una lengua es aprender cómo/a significar. (Halliday, 1973: 24).

Si el desarrollo de la lengua materna se piensa como *aprender a significar*, entonces, el proceso de aprender una lengua no puede ser disociado del aprender *mediante-con* la lengua (Hasan-Perrert, 1994: 197).

El lenguaje ocupa un lugar central como medio de producción y reproducción de la cultura. La cultura se transmite primero y antes que nada mediante la lengua, en la interacción cotidiana con el grupo del que se forma parte, la familia, el grupo de pares, en el barrio y más tarde, en la escuela. Así, al tiempo que se adquiere una lengua, se aprende a ser miembro de una (sub) cultura, se configura una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior. Y en ese proceso social de adquisición del lenguaje, la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en que está codificada la realidad. La subcultura a la que pertenece el hablante tiene una organización semiótica que regula el proceso por el cual se incorpora como miembro de esa subcultura, la cual es parte de la estructura social (es decir, de la organización jerárquica de la sociedad).

En ese sentido el lenguaje es un potencial de significado compartido, a la vez tanto una parte como una interpretación intersubjetiva de la experiencia. (Halliday, 1978: 10).

Mientras realizamos nuestras acciones inmersos en nuestra vida cotidiana, difícilmente dudamos acerca de la realidad de las cosas que vemos o hacemos (tal como son representadas en la propia cultura) y también, es difícil cuestionar o poner en tela de juicio el modo en que nuestra primera lengua representa nuestra experiencia de este mundo. De manera que tanto el mundo como el lenguaje parecen enteramente *naturales*, algo que no despierta dudas. Ambos son aspectos de la *socialización primaria* del sujeto. Hasan y Perrert (1994) derivan una importante consecuencia a partir de estas observaciones:

[...] los contextos en que se aprende una primera lengua constituyen un 'soporte', una base de sustentación para el aprendiz, en el sentido de que no existe otra realidad 'natural para él'... (Hasan y Perrert, 1994: 198).

El aprendizaje de otras lenguas y de la variedad estándar

Cuando la actividad de aprendizaje de la lengua se coloca en un contexto sociocultural amplio, una cuestión crítica es *¿para qué* realizar esta actividad de aprendizaje?

En términos generales aprendemos una lengua para interactuar con otros y para llevar a cabo las diversas actividades de la vida social. Entonces, enseñar una lengua consistiría en preparar a los aprendientes para que hagan selecciones de registro adecuadas de acuerdo con los contextos de situación en los que deban "funcionar".

Nos interesa destacar dos situaciones particularmente relevantes en la vida contemporánea que crean condiciones muy diferentes para los aprendientes-hablantes en los procesos de socialización secundaria (escolarizada):

- la exigencia escolar de incorporar una variedad estandarizada de su primera lengua, altamente codificada, tanto en su forma oral como escrita, que para muchos de ellos está muy alejada de la lengua materna adquirida en su subcultura de origen (cuestión sociolingüística), y
- la necesidad de aprender otras lenguas (L1 o Le), por necesidades situaciones de contacto cultural y plurilingüismo.

Aunque son diferentes, estos contextos exigen que para poder participar plenamente en los procesos sociales de su comunidad, el hablante tenga que emplear sistemáticamente dos (o más) sistemas lingüísticos diferentes, y esto implica que parte de su universo es creado y mantenido por esa/s otra/s lengua/s o variedades.

¿Cómo se puede comparar el proceso de adquirir una primera lengua con el de aprender otra variedad muy codificada de la primera lengua u otra/s lengua/s? ¿Cómo se involucran los aprendientes con las distintas lenguas que aprenden?

Como vimos, la *primera lengua* (L1) se adquiere primero como 'lengua materna' en contextos de socialización primaria, y luego, los hablantes que acceden a la escolarización, tienen que desarrollar un conocimiento específico de la variedad estandarizada de esa lengua (tanto en su forma oral como escrita, y en los diversos géneros y registros académicos que circulan en los distintos niveles del sistema educativo formal) (*socialización secundaria*) mediante un proceso reflexivo orientado, que técnicamente denominamos *reflexión metalingüística*.

Partiendo de los aportes de la sociolingüística, aceptamos que cualquier lengua natural presenta variedad en diversas dimensiones (social, cultural, geográfica, circunstancial). También, aceptamos el principio subyacente de la *unidad* (de la lengua) *en la diversidad* (de dialectos y registros), y si tomamos el ejemplo del español esto nos permite decir que hablamos básicamente la misma lengua en España, Costa Rica, Argentina, México. O sea, aún en una comunidad lingüística que podría caracterizarse como unilingüe, los hablantes disponen de

variedades intrasistemáticas entre las que se establece una distribución complementaria (y a veces, conflictiva) en las diversas situaciones sociales y culturales.

Un hablante cuya L1 es el español, ha aprendido en su socialización primaria los registros adecuados al dialecto de su subcultura de origen, pero, al ingresar a la escuela, deberá incorporar también la variedad y los registros estandarizados. En la medida en que ello implica incorporar otro modo de interpretar y organizar la realidad que lo rodea y la manera de interactuar con otros, consideramos que éste es un tipo de aprendizaje que acerca la L1 a la problemáticas del aprendizaje de L2 y Le.

Otro es el contexto que plantean las situaciones de plurilingüismo y contacto cultural que exigen el aprendizaje de otra/s lengua/s.

Si la primera lengua (L1) es aquella que se aprende primero, aquella con la que se construye la identidad social y las relaciones con otros, la que crea para el aprendiente el mundo primario de referencia que le permite interpretar la realidad y moverse en todas las actividades de su vida cotidiana, el caso opuesto lo constituye la *lengua extranjera* (Le). Una lengua es extranjera para una comunidad que no la cuenta como parte de su repertorio lingüístico, y, como sostienen Hasan y Perrert (1994), también es extranjera para los intereses del aprendiente-hablante. Esto no quiere decir que la lengua extranjera no tenga ninguna relevancia para la comunidad en general, o para quien la aprende como tal, sino simplemente que las actividades de su vida cotidiana *no le exigen* usar una lengua extranjera.

Otro caso es aquel en el que algunas actividades político económicas, que son esenciales para la supervivencia de la comunidad, se organizan y se construyen simbólicamente mediante el empleo de otra lengua, que adquiere así el status de una *segunda lengua* (L2). Pero el conocimiento creado durante el aprendizaje de esta L2, *no es un conocimiento de sentido común*, es decir, no tiene un carácter "natural", "auto-evidente", como el que crea su L1, sino que es un conocimiento que forma

parte de la *socialización secundaria*. (Hasan y Perret, 1994).

Produce cierto desconcierto enseñar-aprender aquello que ya se sabe, aprender lo que se sabe o verbalizar el conocimiento lingüístico, por eso entendemos que el desarrollo de la L1 en contextos de instrucción, adquiere características asimilables al aprendizaje de L2 y Le.

La enseñanza de las lenguas

La didáctica especial de las lenguas extranjeras puede brindarnos aportes importantes para nuestro propósito. En este campo sabemos que existen siete modelos teóricos que intentan explicar el proceso de adquisición de segundas lenguas:

1) Modelo de aculturación (*Acculturation*), que explica el proceso como la "adaptación a una nueva cultura" (Brown, 1980: 129) y como "proceso de pidginización" (Andersen, 1980, 1981 y 1983).⁽⁴⁾

2) Modelo de acomodación (*Accommodation*), que explica el proceso desde una perspectiva sociológica y enfatiza la importancia de la comunicación interétnica, sobre todo en espacios plurilingües (Giles *et al*, 1982).

3) Modelo de la teoría del discurso, que considera a la comunicación como matriz del conocimiento lingüístico (Cherry, 1979).

4) Modelo monitor: (Krashen 1981, 1982) que aborda el tema desde una perspectiva psicolingüística y se construye sobre la base de cinco hipótesis: **a)** adquisición Vs aprendizaje, **b)** orden natural, **c)** monitor, **d)** input y **e)** filtro afectivo.

5) Modelo de competencia variable (Ellis, 1984; Tarone, 1982; Bialystoc, 1982), también de corte psicolingüístico y que explora dos ejes fundamentales: lenguaje en uso y lenguaje como producto

estudiados desde la competencia lingüística y comunicativa de los aprendientes.

6) Modelo de la hipótesis universal, de corte generativista y que trabaja sobre el establecimiento de parámetros (Wode, 1980).

7) Modelo neurofuncional, también de corte psicolingüístico e interesado en describir los mecanismos de procesamiento de la información (Lamendella, 1979).

Cherry (1979) explica:

Quando se comunican con otras personas, los niños realizan acciones en el mundo y desarrollan reglas de estructura y uso. (1979: 122).

Retomemos nuestra pregunta: ¿para qué aprendemos una lengua? Fundamentalmente para comunicarnos y para llevar a cabo la vida social, para *realizar acciones*, para negociar significados, y esto implica *aprender a significar*. Esta respuesta, de explícito corte Hallidayano, habla una vez más del valor de una didáctica especial para lenguas extranjeras que formalice al objeto de estudio (lengua meta) y promueva la reflexión metalingüística desde la LSF.

Una perspectiva sistémica funcional para la enseñanza de lenguas

Una larga tradición en la lingüística aplicada ha defendido un modelo de 'adquisición de segundas lenguas' basado en la adquisición de la primera lengua. Rutheford (1987:5) sostiene que la L1 no se aprende *adquiriendo entidades lingüísticas por acumulación*, es decir, sumando unidades aisladas de forma lingüística. Es bastante obvio que la lengua materna se adquiere usándola de diversas maneras y en contextos diversos. El proceso de aprender a

(4) El modelo de Andersen es conocido como "nativización" y difiere de la propuesta de Brown porque incluye los mecanismos cognitivos que intervienen en el proceso de adquisición.

significar es también un proceso de saber quién dice qué, a quién y cuándo (Hymes, 1968). Si el aprendiente de una L2 va a tener que usar efectivamente esa lengua, entonces una parte importante de su aprendizaje tiene que contemplar esta necesidad del desarrollo de una competencia funcional: saber qué decir a quién, cuándo y cómo. En este sentido, creemos importante destacar el valor que tiene un manejo adecuado del repertorio de "registros" que funcionan en una comunidad.

Pero como señalamos al principio, la función del lenguaje no se agota en los usos ya realizados y adoptados por una comunidad de habla. En el contexto amplio de una cultura, el lenguaje es también un potencial de significados, un recurso, una herramienta que nos ofrece posibilidades de crear nuevas formas de expresar nuestra experiencia, de recrear nuestras relaciones con los otros, de decir lo que nunca antes se dijo, de construir textos que no existían antes de escribirlos. Nos encontramos con serios problemas si la preocupación por el significado se separa de la preocupación por los aspectos sistémicos de las formas lingüísticas

Por otra parte, si limitamos la enseñanza de la lengua a su aspecto sistémico-formal en abstracto, es decir, fuera de su funcionamiento en contextos sociales y culturales, tampoco favoreceremos el desarrollo de una competencia comunicativa que permita al aprendiente realizar selecciones lingüísticas adecuadas para los diversos contextos de situación en los que intente interactuar. No parece posible enseñar las categorías funcionales disociadas del componente sistémico. Una didáctica que sólo explore uno de los dos aspectos resultaría altamente limitativa, sobre todo, si tenemos en cuenta que el propósito fundamental en el aprendizaje de una L2 o una Le es "aprender a significar".

El modelo SF reconoce dos sistemas semióticos en relación de determinación mutua (cf. Halliday y Martin (1993):

1) Contexto: en sus dos dimensiones, el contexto de situación (el medio ambiente inmediato, constituido por el campo, el tenor y el modo) que configura

el registro del discurso, y el contexto de cultura, más amplio, en el que se incluye al primero, y que configura los géneros discursivos.

2) Lenguaje: en sus tres estratos:

- *semántica:* es decir, sistemas de significado en los que el término "significado" no debe interpretarse simplemente como significado *referencial/cognitivo*, como lo hace la lingüística formal, sino como todos los tipos de significado que hemos considerado.

- *léxico-gramática:* es decir, sistemas de expresión verbal (*wording*), que incluyen tanto la gramática como el léxico.

- *fonología:* es decir, sistemas de sonido, tanto segmental, como suprasegmental.

El sistema semiótico del contexto es más abstracto que el del lenguaje, y la relación entre ambos se da a través de la *realización*: el sistema más abstracto (contexto) se realiza a través del menos abstracto (lenguaje) así como el estrato más abstracto del contexto (género) se realiza en el menos abstracto (registro) y lo mismo se da entre los tres estratos del lenguaje.

En un modelo sistémico-funcional, la léxico-gramática es sólo una de las tres perspectivas necesarias para describir el lenguaje como recurso para significar. Por lo tanto no es posible considerar los aspectos sistémicos aislados de la descripción del contexto y del significado, sin causar una distorsión. Para ser efectiva, una gramática pedagógica debe romper los límites de la "forma" para alcanzar el significado y el contexto social de manera sistémica.

La gramática, como parte de un marco teórico general, atraviesa de manera coherente y sistemática aspectos que van desde la naturaleza de la lengua hasta el modo en que el lenguaje se relaciona con la concepción que tienen los hablantes de la realidad social. La LSF ofrece, sin duda, un modelo eficaz para el docente, en la medida en que permite dar cuenta del carácter multifacético del lenguaje, al mismo tiempo físico, biológico, social y semiótico. Con esto creemos haber dado respuesta a la pregunta por el modelo, pero nos queda aún una pre-

gunta más por resolver: ¿resulta conveniente explicitar este modelo en los procesos de enseñanza?

Habitualmente se distingue entre la gramática implícita, que tiene todo hablante de la lengua, y la gramática explícita, que construyen teóricamente los gramáticos. En el campo de la didáctica de las lenguas, sigue siendo un problema espinoso el decidir acerca de la necesidad de explicitar la gramática en términos de los constructos teóricos que elaboran las teorías gramaticales. Si entendemos que aprender una lengua en contextos de instrucción —y aquí incluimos tanto a la L1, como a la L2 y la Le— implica realizar procesos de reflexión metalingüística, podemos decir que la LSF ofrece también una posibilidad de reflexión sobre ese saber lingüístico implícito que todo hablante posee, y en dominios que otras gramáticas no exploran (funcional, cultural, pragmático).

Conclusiones provisionarias

Partiendo de la pregunta ¿qué español enseñar?, nuestro trabajo se propuso analizar las posibilidades que ofrece la LSF como enfoque lingüístico que sustenta una didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua materna, y en particular, como lengua extranjera y como segunda lengua.

En esta discusión no fue irrelevante la cuestión del aprendizaje de la *lengua materna*. Consideramos su importancia en la vida del aprendiz, en la construcción de su concepto de realidad y de su propia identidad. El conocimiento cotidiano del mundo, el sentido de lo que es normal, se crean a medida que el niño usa y re-crea su lengua materna con quienes forman

parte de su “grupo de significación” (Halliday, 1975: 180). Y también vimos cómo difiere esta situación cuando se trata de la adquisición de una L2, una Le, e incluso cuando el hablante de L1 debe adquirir la variedad estandarizada de su lengua materna. Estos importantes aspectos del desarrollo de la primera lengua han sido dejados de lado por algunos enfoques basados en una orientación innatista, que asignan un desproporcionado énfasis a la “adquisición lingüística sin tutor”. Otros enfoques didácticos, en cambio, pese a su orientación funcional asignan una interpretación demasiado estrecha y limitada a lo que significa aprender la lengua materna, y al rol de la mediación pedagógica en este tipo de aprendizaje.

Todos estos factores son relevantes si reconocemos que la empresa de enseñar cualquier lengua implica la necesidad de un modelo lingüístico que muestre de qué modo se articulan los rasgos del contexto con las realizaciones lingüísticas. La tarea del profesor/mediador será sensibilizar a los estudiantes en la léxico-gramática como recurso para significar, y considerar al significado como el resultado de las sucesivas selecciones que realice el hablante dentro del sistema de opciones léxico-gramaticales en distintos contextos sociales. Y creemos que la LSF ofrece al docente un modelo apto para comprender esta tarea. No obstante, planteamos la urgente necesidad de realizar estudios empíricos que den cuenta del impacto que tiene la reflexión metalingüística sobre la actuación lingüística de los aprendientes. Pensamos que esta investigación podría abrir nuevos caminos de búsqueda al viejo problema de la enseñanza explícita de la gramática, que ha provocado tantos debates y malentendidos en las últimas décadas.

Bibliografía

- Andersen, R. (1980) The Role of Creolisation in Schumann's Pidginisation Hypothesis for Second Language Acquisition. In R. Scarcella and S. Krashen (Eds.) *Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Andersen, R. (1981) *New Dimension in Second Language Acquisition Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Andersen, R. (1983) Introduction: A Language Acquisition Interpretation of Pidginisation and Creolisation. In R. Andersen (Ed.) *Pidginisation and Creolisation as Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Bialystok, E. (1982) On the Relationship Between Knowing and Using Forms. *Applied Linguistics*, 3, pp. 181-206.
- Brown, H. (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cherry, L. (1979) A Sociolinguistic Approach to Language Development and its Implications for Education. In O. Garnica and M. King (Eds) *Language, Children and Society*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1984) *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Giles, H. and J. Byrne (1982) An Intergroup Approach to Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.
- Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1975) *Learning how to mean*. London. Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1986) [1978] *El lenguaje como semiótica social*. México. F.C.E.
- Halliday, M & Hasan, R. (1989) *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. London. Oxford University Press.
- Halliday, M., MacIntosh, A. & Stevens, P. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London. Longman.
- Hasan, R. & G. Perrert. (1994) Learning to function with the other tongue. T. Odlin (ed), *Perspectives on pedagogic grammars*. New York. Cambridge University Press.
- Hymes, Dell (1968) The ethnography of Speaking. In *Readings in the Sociology of Language*, edited by J. Fishman.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lamendella, J. (1979) The Neuro-functional Basis of Patterns Practice. *TESOL Quarterly*, 13, pp. 5-20.
- Leech, G. (1983) *Principles of Pragmatics*. London. Longman.
- Martin, J.R. (1993) A contextual theory of language. In Cope, B. & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). London. Falmer Press.
- Matthiessen, Ch. & M.A.K. Halliday. III/97. *Systemic Functional Grammar: A First Step Into The Theory*. (artículo obtenido en Internet).
- Rutherford, W. (1987) *Second Language Grammar: learning and Teaching*. London. Longman.
- Tarone, E. (1982) Systematicity and Attention in Interlanguage. *Language Learning*, 32, pp. 69-82.
- Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford. Oxford University Press.
- Wode, H. (1980) Operating Principles and "Universals" in L1, L2 and FL1. In D. Nehls (Ed) *Studies in Language Acquisition*. Heidelberg: Julius Groos.