

EXPLORACIÓN DE PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS ACTUALES



DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA
JOAQUÍN ANTONIO MARTÍNEZ MORENO
COORDINADORES



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Por los caminos del jardín lingüístico: una perspectiva personal

NATALIA IGNATIEVA
Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

Escogí la metáfora del “jardín” para hablar del campo lingüístico porque me gusta imaginarlo como un jardín frondoso con sus paseos, sendas y veredas. Es un jardín enorme con cientos o miles de estas veredas donde uno puede tomar cualquiera de ellas y seguir adelante hasta llegar al final o simplemente regresar y cambiar de rumbo, ya que este jardín nos ofrece un abanico amplio de posibilidades, y de nosotros depende qué camino escoger.

Por otra parte, no soy la primera en usar esta metáfora, surge en la psicología como *garden-pathing* (Scovel, 1998: 65) para referirse a la ruta que toma el lector (o el escucha) al procesar una oración que puede ser ambigua y que tiene ciertos obstáculos en este proceso, por lo que implica el regreso por la ruta escogida para tomar otro “camino”.

Invito a mis lectores a realizar un paseo conmigo por algunas veredas de este jardín lleno de cosas bellas, gratificantes y a veces inesperadas.

Los objetivos y la estructura de la presentación

En este texto quisiera compartir con los lectores mis experiencias personales como docente e investigadora de lenguas, escogiendo

tres teorías y/o enfoques, con los cuales he trabajado más durante mi carrera profesional. Quiero demostrar su papel e importancia para el campo de lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas (ASL) y mostrar su potencial de aplicación con los ejemplos de algunos proyectos de investigación que he desarrollado en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) con base en estas teorías.

Empezaré hablando sobre la importancia de la teoría en general y después describiré cada una de las tres teorías seleccionadas de acuerdo con el siguiente plan: explicar por qué escogí esta teoría en particular, dar una breve descripción de ésta, destacando lo más importante, y mostrar cómo se relaciona con la ASL y cómo la apliqué en mis proyectos.

2. ¿Por qué una teoría?

¿Para qué necesitamos una teoría? Los maestros de lenguas dicen frecuentemente que no la necesitan. Una colega mía solía decir: “Las teorías son para ustedes que están en el Departamento de Lingüística Aplicada, nosotros aquí somos prácticos, lo que necesitamos es mucha experiencia”. Efectivamente, como lo mencionan los lingüistas aplicados, existe una profunda separación entre los mundos de la investigación y de la acción en el aula, incluso hay otra metáfora: los investigadores trabajan en la “torre de marfil” mientras que los maestros laboran en las “trincheras” (Scovel, 2001: 143).

Sin embargo, se puede afirmar que cualquier maestro que imparte clases de alguna lengua tiene una teoría de aprendizaje en su mente. Es probable que no esté consciente de eso y no la pueda formular en términos exactos, pero la tiene. Así, por ejemplo, mi colega mencionada tenía la teoría de que aprender una lengua equivale a adquirir un conocimiento sobre esta lengua. ¿Cómo lo supe? Tuve que observar una clase suya. La clase consistió en “repassar todos los valores y usos de casos gramaticales en ruso” y los alumnos recitaron de memoria las reglas referentes al uso de

estos casos y dieron ejemplos correspondientes. Entonces, ¿qué es la teoría para el maestro en estos casos? Es justamente el conjunto de creencias, principios, generalizaciones, etcétera que guía su enseñanza. De esta manera, los maestros que rechazan la teoría en general y se apoyan en la praxis, siguen una serie de creencias que desembocan en un método que dirige su quehacer docente.

En este tenor, el lingüista británico Freeman opina que: “Las prácticas más convencionales en la educación de profesores de lenguas han funcionado como unas historias, recetas preparadas, sabiduría popular compartida como ‘verdades’ de la profesión con un poco más que costumbre y convención para apoyarlas” (1996: 351). Otro lingüista británico, Inglis, al criticar el estado de cosas en la educación de profesores de su país, dice algo semejante: “Todo el mundo tiene un conjunto de teorías, compuesto, quizá, por hechos y valores, de historia y mitos, de observación y folklore, superstición y convención” (1985: 40).

Así, la propia “teoría” está implícita en la “práctica” de la didáctica de las lenguas extranjeras. Y esto proporciona un valor singular al término *teoría* que puede ayudar a construir un puente entre las teorías de los teóricos y las prácticas de los prácticos. Pero para poder seguir hablando de esto, daremos una definición más científica de este término.

Por *teoría* entendemos un conjunto más o menos abstracto de postulados sobre las entidades que son significativas dentro de los fenómenos bajo análisis, las relaciones que existen entre éstas y los procesos que causan cambios (McLaughlin, 1987: 3). Una teoría es, entonces, una manera de interpretar, criticar y unificar las generalizaciones establecidas. Debe ser flexible para poder acomodar los datos y modificar las generalizaciones, también debe ser heurística para servir de guía en el proceso de buscar más datos y descubrir más generalizaciones. Por último, una teoría no sólo debe explicar fenómenos observados sino también hacer predicciones sobre qué es posible y qué no (VanPatten & Williams, 2007: 4). En el caso de la enseñanza de lenguas, la teoría también debe basarse en la práctica. Como dice Eagleton: “La teoría no es sino una prác-

tica a la que se impone una nueva forma de autorreflexividad que puede ayudar a transformar la actividad práctica” (1990: 26–27).

La conclusión aquí sería: en vez de pensar en teoría y práctica como dos realidades distintas, pensemos en su integración y en la construcción de una relativa teorización de la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva lingüística. La teoría nos puede ayudar en nuestro quehacer cotidiano. Y en vez de seguir utilizando las teorías “caseras”, ¿no sería mejor escoger una teoría de manera consciente, una teoría basada en los criterios científicos?

3. La teoría generativa

Mi primera parada en la caminata por el jardín lingüístico será en el paseo central, muy visitado por miles de personas. Es aquí donde se ubica mi primera teoría: la gramática generativa (GG) de Chomsky, la teoría predominante en la segunda mitad del siglo XX, que encontró múltiples aplicaciones en el área de ASL, sobre todo su gramática universal. Cabe mencionar que esta teoría posee características lingüísticas, psicolingüísticas, cognitivas, nativistas, por mencionar algunas.

Para ubicarnos en el marco histórico de referencia, les quiero recordar que la gramática generativa de Chomsky surge a fines de los años 50 (Chomsky, 1957), en los años 60 empieza a ejercer una influencia enorme sobre la lingüística en general (Chomsky, 1965) y desde los años 70 se convierte en la teoría lingüística más poderosa, conservando su hegemonía incluso en el siglo XXI (Chomsky, 1981, 1986, 1988, 1999, 2000, 2002, 2004).

Escogí esta teoría cuando entré al doctorado en lingüística teórica en la Universidad de San Petersburgo. Una de las cosas que más me gustaba de la GG era su carácter ideal y abstracto, mismo que acerca la lingüística a las ciencias exactas. Después del doctorado empecé a trabajar en una universidad rusa como maestra de inglés, y en esta actividad profesional la investigación que realizábamos en la cátedra de lenguas y la práctica como docentes de lenguas eran dos realidades totalmente distintas que no tenían puntos de contacto.

Cuando vine a México y empecé a trabajar en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) conocí la lingüística aplicada y me pareció fascinante la idea de aplicar la teoría en el quehacer docente, así que busqué cómo aplicar mi teoría en el área de adquisición de segundas lenguas.

En este marco, ya en 1965 Chomsky había proclamado que la verdadera meta de una teoría lingüística debe ser la explicación de cómo los niños aprenden su lengua materna (1965). Dentro de este enfoque, el lingüista estadounidense desarrolló varias ideas que culminaron en su teoría de la gramática universal (GU) en los años 80 (Chomsky, 1986, 1988). ¿Qué es la GU? Parece ser que es la “caja negra” responsable de la adquisición del lenguaje (Cook, 1996: 154). Es el mecanismo que existe en la mente y que permite a los niños construir una gramática con base en material lingüístico crudo que reciben del ambiente, básicamente de sus padres (Chomsky, 1981: 2). Según Chomsky, la GU es el sistema de principios, condiciones y reglas que son propiedades de todas las lenguas humanas. Estas propiedades son innatas y genéticamente determinadas. El niño nace equipado con la GU, la cual no se aprende, más bien es el conocimiento silencioso del niño con respecto a una posible lengua humana (Chomsky, 1981: 2).

Chomsky en todo momento habla de la GU en la adquisición de la lengua materna. Incluso advierte contra el uso indiscriminado de su teoría con estas palabras:

La gente que está involucrada en alguna actividad práctica como, por ejemplo, la enseñanza de lenguas, la traducción o la construcción de puentes, debe seguir de cerca lo que está sucediendo en las ciencias. Pero ellos probablemente no deben tomarlo demasiado en serio, porque la capacidad de llevar a cabo las actividades prácticas sin tomar conciencia de lo que uno está haciendo es mucho más avanzada que el conocimiento científico (Chomsky, 1988: 180).

A pesar de estas advertencias del autor, los intentos de aplicar esta teoría en el área de segundas lenguas empezaron casi inmediatamente, o sea, desde los años 80. La idea de la GU pareció muy atractiva a los lingüistas aplicados y maestros de lenguas. Efectivamente, si la GU funciona en la adquisición de L2, se obtiene la meta deseada fijando los parámetros en la posición necesaria. Parecía que por fin se habían encontrado soluciones para los problemas eternos de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, cuando el optimismo inicial empezó a esfumarse se vio claramente que los problemas no habían desaparecido (Ignatieva, 1994: 239).

Los intentos de aplicar esta teoría siguen hasta hoy en día, al igual que las discusiones sobre la aplicabilidad de la GU en la ASL. Se pueden resumir diferentes posiciones en cuanto al papel de la GU en la adquisición de L2 en cinco hipótesis: 1) la hipótesis de no acceso, según la cual la GU ya no funciona con los adultos, 2) la hipótesis de acceso directo, la GU está todavía disponible, 3) la hipótesis de acceso indirecto, la GU está disponible, pero vía la mediación de la L1, 4) la hipótesis de doble acceso, los aprendientes usan tanto la GU como las estrategias generales de aprendizaje, 5) la hipótesis de acceso parcial: algunos aspectos de la GU están todavía disponibles y otros no; se accede a los principios, en cuanto a los parámetros, algunos son más accesibles que otros (Ignatieva, 2005: 23).

Se nota que la posición 5 es la más complicada, ya que trata de captar el carácter variado del papel de la GU en el proceso de la adquisición. Aparentemente, ésta es la posición que adoptan la mayoría de los estudios de la ASL basados en la teoría de la GU (Mitchell & Myles, 1998: 62).

En suma, la GU ha proporcionado a los estudiosos un marco cómodo para los estudios paramétricos de la ASL y una visión coherente de las transferencias interlingüísticas en términos de principios y parámetros (véase, por ejemplo, Liceras, 1996; Flynn, Martohardjono & O'Neil, 1998; Kaltenbacher, 2001; White, 2003, entre muchos otros). Por esta razón escogí el enfoque de la GU como marco teórico para unos proyectos de investigación sobre el orden

de palabras en segundas lenguas que fueron desarrollados en el Departamento de Lingüística Aplicada (Ignatieva, 2012b).

En estos estudios participaron tanto investigadores del CELE como de otras dependencias de la UNAM y estudiantes de maestría y doctorado. El objetivo principal fue analizar el procesamiento del orden de palabras (OP) por estudiantes de idiomas dentro de dos estructuras sintácticas: la oración simple y la frase nominal. El proyecto también tuvo un propósito didáctico: explorar las maneras de aplicar los resultados de la investigación en el terreno práctico, es decir, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En términos generales, se puede decir que dentro del marco teórico generativo el OP se considera como resultado de diferentes procesos sintácticos que, a su vez, están condicionados por los principios y parámetros de la GU (Chomsky, 1981). Cabe recordar que los principios son la parte invariable y universal de la GU, en cuanto a los parámetros, éstos varían de una lengua a otra pero dentro de ciertos límites. Entre este inventario nos resulta de particular interés la teoría X-barra y el parámetro del núcleo.

La teoría X-barra postula la universalidad de las frases léxicas que constan de la cabeza, o núcleo, y el complemento, mientras que el parámetro del núcleo establece el orden de estos dos constituyentes principales (Chomsky, 1988). En lenguas como inglés o español el núcleo precede al complemento; en japonés, al contrario, éste se coloca al final. Entonces, el inglés y el español tienen el parámetro del núcleo fijado en la misma dirección. Sin embargo existen diferencias significativas en la constitución de la frase nominal (FN) en las dos lenguas. Por ejemplo, la premodificación, que es bastante reducida en español, ocupa un lugar importante en la construcción de las FN en inglés; aquí están las frases genitivas con el apóstrofo *s*, los así llamados *compuestos nominales* y otros tipos de frases que combinan sustantivos y adjetivos. El problema está en que todos estos elementos en inglés se encuentran en el lugar del especificador (antes del núcleo) y la frase resultante es incompleta, ya que carece del complemento. En español, en cambio, la mayoría de los elementos modificadores se sitúan después (y no

antes) del núcleo; el equivalente de una FN incompleta en inglés resulta aquí una frase completa que consta del núcleo y complemento, como puede verse en (1) y (2).

- (1) A cancer research centre.
- (2) Un centro de investigación del cáncer.

La diferencia estructural entre las dos FN se percibe claramente en su representación arbórea (véase Figura 1).

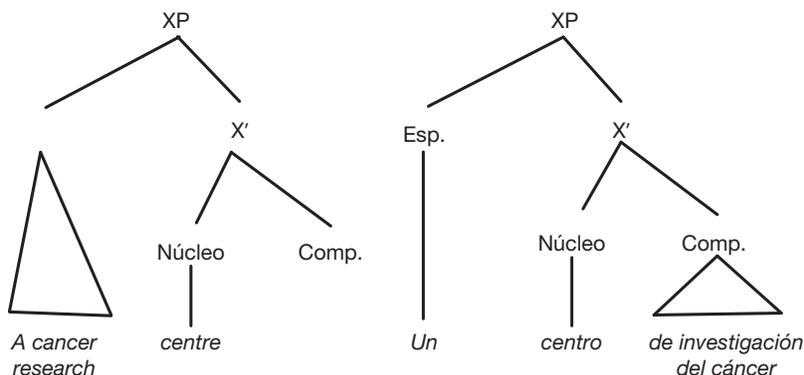


Figura 1. Representación arbórea de las FN en inglés y español (Ignatieva, 2012b: 25)

De esta manera, el parámetro del núcleo no nos puede explicar las diferencias estructurales en la construcción de estas frases, ya que las dos lenguas en cuestión tienen este parámetro fijado en la misma dirección. La teoría X-barras tampoco puede dar razón de los problemas que tienen los alumnos hispanohablantes procesando este tipo de frases en inglés. Regresaremos con este problema más adelante, por ahora sólo quisiera mencionar que dentro del proyecto sobre el OP tuvimos que buscar otras teorías o modelos con un poder explicativo mayor en relación con este fenómeno.

Para resumir sobre la lingüística generativa, y en particular sobre la GU, quisiera subrayar que, reconociendo plenamente el valor revolucionario de la teoría de Chomsky para la adquisición de L1, debo admitir que en la adquisición de segundas lenguas este enfo-

que teórico tiene un poder explicativo limitado. Este punto de vista también está expresado en una u otra forma en White (2007: 46) y ten Hacken (2009: 317).

4. La teoría de procesamiento lingüístico de VanPatten

Justamente, la insatisfacción con la GG para resolver los problemas de la ASL me hizo buscar respuestas en las teorías que se sitúan más cerca del uso del lenguaje, es decir, las teorías que tratan de explicar la ASL desde el punto de vista psicolingüístico. Entre estas últimas están los enfoques que estudian el procesamiento del lenguaje desde la perspectiva cognitiva (cf. MacWhinney, 1987; McLaughlin & Heredia, 1996; Pienemann, 1996; Heredia & Altarriba, 2002; Fernández, 2003; Truscott & Sharwood Smith, 2004).

Los enfoques de procesamiento del lenguaje en general se consideran como “métodos de descripción para almacenar las estructuras lingüísticas y reglas para acceder a ellas” (Bialystok, 1990: 637). Así, el enfoque de *procesamiento de input* (PI) de VanPatten trata de explicar cómo sucede el procesamiento de L2 y cómo los aprendientes hacen conexiones apropiadas entre la forma y el significado durante el acto de comprensión (VanPatten, 1996, 2003, 2004, 2012).

El modelo de PI está basado en la naturaleza psicolingüística del procesamiento de L2 (Robinson, 2003; Perani & Abutalebi, 2005). VanPatten postula lo siguiente:

- Inicialmente la comprensión implica mucho esfuerzo para los aprendientes en términos de procesamiento cognitivo y memoria a corto plazo. Consecuentemente, es difícil determinar a qué van a dirigir su atención los mecanismos de procesamiento de *input*.
- Al mismo tiempo, los aprendientes tienen una capacidad de procesamiento limitada y no pueden procesar y almacenar la misma cantidad de información que los nativos hablantes (VanPatten & Williams, 2007: 116).

VanPatten destaca dos tipos de principios que explican el procesamiento de *input* por parte del alumno; el primer tipo tiene que ver con los aspectos cognitivos de este proceso, el segundo tipo se refiere a los aspectos oracionales de procesamiento de *input*:

- (1) Los aprendientes procesan el *input* para el significado antes de procesarlo para la forma.
- (2) Los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en la oración como sujeto (VanPatten, 1996: 14).

El primer principio se llama el Principio de preferencia léxica. De acuerdo con él, los aprendientes buscarán las formas léxicas de los conceptos semánticos en el *input* antes de recurrir a las formas gramaticales que codifican los mismos conceptos. El segundo principio se llama el Principio del primer sustantivo, y explica cómo los aprendientes analizan la oración. Cada uno de estos principios, a su vez, se divide en varios corolarios, pero no entraremos aquí en más detalles (VanPatten, 2003: 29–36).

En correspondencia con estos dos principios, los aprendientes desarrollan sus estrategias de procesamiento: *la estrategia de preferencia léxica* y *la estrategia del primer sustantivo*. Estas estrategias pueden ayudarles en la interpretación del mensaje, pero también pueden impedirles poner atención a los marcadores gramaticales y su significado (VanPatten, 1996: 32).

Para promover la adquisición de la gramática de L2, VanPatten propone el modelo que se observa en la Figura 2.

input > *intake* > gramática en vías de desarrollo > producción

Figura 2. Los procesos cognitivos en el modelo de PI (VanPatten, 1996).

Si el alumno logra establecer la asociación entre la forma gramatical y el significado, entonces el *input* (los datos lingüísticos presentados) se convierte en el *intake* (los datos lingüísticos analizados) y puede asimilarse posteriormente en el sistema gramatical que se está desarrollando, en otras palabras, en la interlengua. El

modelo de PI se enfoca en este primer proceso como el más importante y las actividades de *input* estructurado se sitúan en este lugar (véase Figura 3).

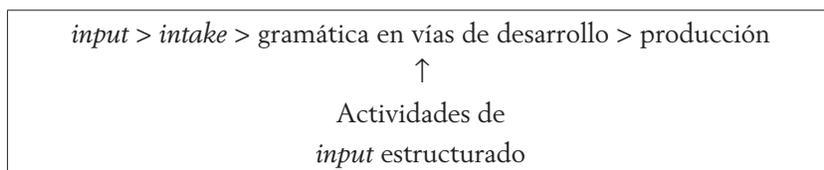


Figura 3. El lugar de las actividades estructuradas en el modelo de PI (Buck, Suárez, Poujol & Mestre, 2009: xix).

El término *estructurado* se refiere al hecho de que el *input* ha sido manipulado de tal manera que el alumno está “obligado” a procesar la forma gramatical y así está en condiciones de establecer las conexiones adecuadas de forma-significado.

VanPatten propone cómo presentar un punto gramatical en términos de la descripción de ese punto y las estrategias de alumnos. También ofrece una guía para el desarrollo de ejercicios y explica los tipos de ejercicios (referenciales y afectivos) y su estructura.

Vale la pena mencionar que los ejercicios parecen muy sencillos, y desde un punto de vista lo son: resultan de fácil manejo para los maestros y a los alumnos no les parecen difíciles. Sin embargo, no son nada sencillos para los diseñadores y su elaboración puede tomar mucho tiempo, ya que deben tomarse en cuenta varios factores.

Este modelo de la enseñanza de la gramática desde la perspectiva del procesamiento del *input* aparece a principios de los años 90 con VanPatten como su autor principal e inmediatamente despierta el interés de los especialistas en la adquisición de segundas lenguas. Numerosas investigaciones aplicadas a diferentes lenguas han comprobado la eficiencia de su modelo y la utilidad de las actividades que él propone para facilitar la adquisición de diversos puntos gramaticales.

Como un ejemplo de la aplicación del modelo de VanPatten en la adquisición y enseñanza de L2 tomaré mis propios proyectos de

investigación sobre el orden de palabras (Ignatieva, 2012b), mismos que ya mencioné en el apartado anterior.

Me gustaría ahora detenerme sólo en los estudios referentes al OP en las FN en inglés, que presentan muchos problemas a los alumnos, sobre todo cuando se trata de las FN premodificadas. Veamos los ejemplos de frases genitivas (3), frases de sustantivos y adjetivos (4) y sustantivos compuestos (5), entre paréntesis se ofrecen dos opciones de la interpretación (sólo una de ellas es la correcta), que muestran claramente las dudas de los alumnos en este proceso.

- (3) The neighbour's friend
(¿El amigo del vecino o el vecino del amigo?)
- (4) A typical computer operator
(¿Un operador de computadoras típicas o un típico operador de computadoras?)
- (5) Chocolate milk
(¿Chocolate de leche o leche con chocolate?)

En este estudio se analizaron varios patrones de las FN premodificadas y su interpretación por parte de los alumnos, así como se detectó qué estrategias usan en el procesamiento de las mismas. Se aplicaron tests a los alumnos en los que debían procesar las FN, es decir, tenían que escoger la variante correcta entre varias opciones ofrecidas, como en (6).

- (6) The sample analysis area...
 - (a) área de análisis de muestras
 - (b) análisis de muestras de área
 - (c) área de muestras de análisis
 - (d) muestras de análisis de área (Ignatieva, Mejía & Villegas, 2012)

Sobra decir que en el diseño de los tests utilizamos actividades propuestas por VanPatten. El estudio mostró claramente que los estudiantes del inglés como L2 tienen muchos problemas en

interpretar adecuadamente las FN y su rendimiento es bastante bajo, en la mayoría de los casos no llegan ni al 50%. Los resultados de la aplicación de los tests pusieron en evidencia el hecho de que los aprendientes tienen que usar todo tipo de estrategias disponibles para resolver sus problemas. Así, por ejemplo, usaron frecuentemente la estrategia del primer sustantivo al procesar las FN, ya que muchas veces interpretaron el primer sustantivo dentro de la FN como el núcleo de esta frase. Sin embargo, esa estrategia resulta errónea en el procesamiento de sustantivos compuestos y frases genitivas donde el núcleo de la FN es el último sustantivo de este grupo. De esta manera, nuestra investigación apunta definitivamente al funcionamiento de la “estrategia del primer sustantivo” a nivel de FN en los alumnos hispanohablantes del inglés (Ignatieva, 2012b).

Otra estrategia utilizada con frecuencia por los alumnos es su preferencia por procesar la información léxica. Si pueden construir un significado de esta información, no van más allá de este primer paso. Solamente cuando no es posible construir ese significado, tratan de acudir a otras estrategias y empezar a procesar la información gramatical, *e. g.* el orden de palabras y apóstrofo ‘s. Podríamos concluir que nuestro estudio confirmó la teoría de procesamiento del *input* de VanPatten en cuanto a los mecanismos de procesamiento utilizados por los alumnos.

Para resumir, este enfoque ocupa actualmente un lugar muy importante en el área de adquisición de segundas lenguas y, particularmente, en la adquisición de la gramática. Las características del modelo de PI, descritas arriba, hacen que esta teoría sea particularmente atractiva para los maestros de lenguas, ya que pocos enfoques teóricos en el área de adquisición de segundas lenguas tienen una conexión tan fuerte con el salón de clase y el quehacer docente.

Desde luego este enfoque, como cualquier otro, tiene también sus limitantes, ya que las actividades de *input* estructurado representan sólo el primer paso en el proceso de adquisición, y por ello deberían ser complementadas con ejercicios de producción y más adelante con actividades comunicativas (Lee & VanPatten, 2003: 168).

5. La lingüística sistémico funcional

Nuestra tercera parada, y el tercer enfoque en la lista, es la lingüística sistémico funcional (LSF). Se puede decir que yo me encontré en la comunidad sistémica por casualidad, esto es, por una amiga que me invitó a participar en un proyecto de investigación en conjunto con ella. Además, al mismo tiempo, y también por casualidad, asistí a la Primera Conferencia Regional de LSF, en la que se formó la Asociación de Lingüística Sistémico Funcional de América Latina (ALSFAL). Siendo la única representante de México en este congreso, me invitaron a participar en los trabajos organizativos de esta asociación, y de esta manera me convertí en uno de los miembros fundadores de esta organización y hasta formé parte de la Mesa Directiva de la ALSFAL como representante de México. Después de esto no me quedaba más que participar en el proyecto de mi amiga para ver de cerca qué es la LSF (Montemayor-Borsinger & Ignatieva, 2005); lo hice y me gustó. Desde aquel entonces, hace más de diez años, me he dedicado a esta rama de la lingüística, he involucrado a mis alumnos y a algunos colegas, así que he podido formar un grupo de *sistemicistas* en México y una línea de investigación en este campo.

La LSF es una teoría sociosemántica del lenguaje organizada alrededor del concepto de *función*, donde la lengua es considerada como un sistema semiótico con sus propias estructuras. Dichas estructuras están interconectadas con una sociedad y una cultura determinadas. Creada por el lingüista británico M. A. K. Halliday en los años 60 del siglo pasado (Halliday, 1967, 1973, 1976, 1978, 1985, etc.), desarrollada posteriormente por otros investigadores dentro del área (Martin, 1985, 1992; Matthiessen, 1995; Thompson, 2004 [1996]) y aplicada al español, entre otras lenguas (Ghio & Fernández, 2008; Montemayor-Borsinger, 2009; Lavid, Arús & Zamorano-Mansilla, 2010, entre otros), la LSF destaca la función social de la lengua, es decir, el uso que tiene la lengua en una sociedad en diferentes contextos sociales.

Algunos de los rasgos más destacados de la LSF, de acuerdo con Butler (2003: 48), son los siguientes:

- Su interés principal es la lengua como comunicación.
- El centro de sus estudios es el significado.
- Pone en primer plano la motivación funcional de la gramática.
- Está orientada al análisis del texto y estudia las relaciones entre el texto y el contexto.
- La indeterminación de la lengua se ve como algo esperado.
- Esta escuela lingüística adopta una aproximación constructiva a la adquisición de la lengua.

En la gramática funcional de Halliday la lengua es interpretada como un sistema de significados acompañados de formas a través de las cuales los significados se expresan. De esta manera, la esencia del lenguaje es su capacidad para producir significados y la LSF se interesa particularmente en cómo la gente utiliza este potencial y qué selecciones tiene que hacer de acuerdo con el objetivo de la comunicación y su contexto (Halliday, 1985, 1994).

Hoy en día la LSF tiene ya una larga trayectoria en el ámbito de la lingüística y la educación en Australia, Asia, Europa y América Latina. Se dio un particular desarrollo de esta teoría en Australia, donde surge la así llamada Escuela de Sydney. Esta escuela se interesa por estudiar géneros discursivos tanto escritos como orales e interactivos y crea la teoría de registro y género (Martin, 1993; Martin & Rose, 2003). Vale la pena mencionar que la LSF ha encontrado una amplia aplicación en los ambientes educativos en el área de la alfabetización (Colombi, 2000; Christie, 2002; Moss, Mizuno, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro & Tapia, 2003; Ravelli & Ellis, 2004; entre otros), sobre todo la alfabetización avanzada (Schleppegrell & Colombi, 2002), en otras palabras, en la enseñanza de la lectura y escritura para diferentes edades y niveles.

Los estudiosos que aplican la LSF en su trabajo científico y educativo están unidos en la Asociación Internacional de la LSF (ISFLA, por sus siglas en inglés), que desde 1974 organiza anual-

mente sus congresos. En América Latina, la Primera Conferencia Regional tuvo lugar en 2004, y en ella se formó la ALSFAL, que desde esta fecha empezó también a organizar conferencias anuales. En América Latina los países que más desarrollan la LSF son Argentina, Chile y Brasil. Hay también especialistas de sistémica en Colombia, Venezuela y Uruguay. En México, la LSF se introduce desde 2004, y ya existe un grupo de LSF que reúne a los lingüistas de la UNAM, así como de las universidades de Puebla, Tlaxcala y Quintana Roo.

¿Por qué me gustó esta teoría? Aquí quiero hacer un paréntesis. Desde que empecé a trabajar en el CELE (en 1984) he participado en diferentes discusiones sobre lingüística teórica y aplicada. Además, nuestra labor en el CELE como docentes e investigadores en el campo de lingüística aplicada (LA) nos hace enfrentar con cierta frecuencia las situaciones donde la LA no se considera incluso como un tipo de lingüística, sino que ésta es simplemente la aplicación práctica de alguna teoría lingüística.

En este sentido, me gusta mucho la posición de Halliday. De hecho, su posición en cuanto a esta relación entre la LA y la lingüística teórica, entre la teoría y la práctica, vino a resolver mis dudas y a conformar el estatus de LA.

Para Halliday, cualquier teoría debe tratar de resolver algo, desde un problema muy abstracto hasta uno muy práctico. Desde este ángulo, Halliday no ve una distinción clara entre la lingüística y la LA. Él propone el término *aplicable* (*applicable linguistics*) y es una característica que, en su pensamiento, debe poseer cualquier teoría lingüística. La teoría debe proponer una descripción del lenguaje capaz de servir en diferentes contextos, *e. g.* educativo, clínico, forense, etc., y que debe ser suficientemente fuerte para aprender de estos retos y seguir evolucionando para abordar nuevas áreas (Halliday, 2007). Halliday destaca entonces la aplicabilidad como uno de los criterios principales del vigor y fuerza de una teoría en general. La lingüística aplicable representa la forma de relacionar la teoría y la práctica más bien como empresas complementarias en vez del par tesis-antítesis, cuyo destino sería siempre estar en opo-

sición: LA constituye la posición de síntesis donde la teoría y la aplicación establecen un diálogo permanente (Halliday, 2008).

La LSF creció a partir del esfuerzo de crear un tipo aplicable de lingüística empezando con los trabajos de Halliday en los años 50 del siglo pasado y desarrollando un enfoque funcional hacia el lenguaje. Es una lingüística socialmente responsable, porque incluye un posicionamiento crítico, pero es más amplio e —lo que es más importante todavía— incorpora programas de acciones orientadas a la comunidad, al igual de lo que sucede en la educación, salud pública y otros campos (Matthiessen, 2012).

Para ser aplicable un enfoque hacia el lenguaje debe ser poderoso, debe dar el poder a los practicantes del enfoque, y este poder se deriva de una teoría holística y descripciones comprensivas. Desde su inicio la LSF fue diseñada como una teoría holística del lenguaje en contexto con descripciones comprensivas de los sistemas de lenguas particulares que podrían apoyar el análisis textual. Este enfoque holístico fue muy diferente de los enfoques formales predominantes en esa época.

Como el poder y potencial teórico y descriptivo de LSF siguió aumentando, los investigadores pudieron abarcar diferentes problemas en varias áreas fuera de la lingüística, incluyendo la educación, la traducción y la computación. Esta habilidad de comprometerse con problemas que se encuentran propiamente fuera de la lingüística propició un diálogo permanente de la LSF con otras disciplinas como la antropología, la sociología, la teoría educativa, la neurociencia, la lingüística computacional y la inteligencia artificial. De esta manera, la LSF siempre ha sido “permeable”, como dice Halliday, “un rasgo saliente en la evolución de la teoría sistémica es que su permeabilidad desde afuera nunca ha sido amurallada por las fronteras disciplinarias” (1985: 6).

Para resumir, me gustó esta teoría por ser holística, funcional, altamente aplicable y permeable. En mis proyectos de investigación he usado la teoría sistémica para el análisis del lenguaje estudiantil. Me detendré en uno de los proyectos.

El proyecto CLAE: El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional es uno de los primeros proyectos de investigación en México que se sitúan en el marco de la LSF y que fue apoyado y financiado por el Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt) por ser un proyecto internacional donde participaron dos universidades: la UNAM de México y la Universidad de California, Davis, de los Estados Unidos (Ignatieva & Colombi, 2014).

Los objetivos generales del proyecto fueron: 1) analizar las características léxico-gramaticales de diferentes géneros en el registro académico de las humanidades desde la perspectiva sistémica funcional, 2) producir un corpus digitalizado de géneros académicos y de textos escritos por estudiantes de distintas disciplinas humanísticas y 3) establecer un sitio en internet con el corpus de textos y material pedagógico de apoyo para estudiantes y profesores.

Los tres objetivos se cumplieron. Se recopiló un corpus de textos académicos escritos en español por estudiantes mexicanos y californianos que tiene un gran valor para investigadores, estudiantes y profesores interesados en conocer más acerca del lenguaje académico en español. Por otra parte, el estudio efectuado con la metodología de la LSF hizo posible un análisis de los componentes funcionales y de los rasgos léxico-gramaticales de diferentes géneros dentro del registro académico: ensayo, reseña, reporte, pregunta-respuesta, resumen.

De esta manera, en el corpus mexicano pudimos detectar las diferencias y similitudes en la organización textual de los estudiantes de tres áreas humanísticas: literatura, geografía e historia. Estas diferencias y similitudes que manifiestan realizaciones distintas de la escritura académica nos permitieron identificar las características específicas del lenguaje analizado. Así, en el área de las letras/literatura el género de pregunta-respuesta en nuestro corpus se caracteriza por una falta de significados interpersonales, que testifica su estilo impersonal, y un escaso uso de temas complejos y metáforas gramaticales, que indica su simplicidad estructural; sus procesos predominantes son materiales (Ignatieva, 2008a; 2013).

A su vez, los ensayos de esta área demuestran el uso extenso de elementos interpersonales que manifiestan la intención de los estudiantes de expresar sus opiniones e interactuar con el lector. Un gran número de temas complejos, temas múltiples y metáforas gramaticales apuntan a la complejidad léxica y estructural de este género mientras que el predominio de procesos relacionales en estos textos revela la naturaleza más abstracta de la escritura. En suma, los ensayos adoptan un carácter más interactivo combinado con un estilo más elaborado, abstracto y estructuralmente complejo (Ignatieva, 2008b, 2010). Las reseñas ocupan un lugar intermedio entre el género de pregunta-respuesta y el de ensayo en relación con los parámetros mencionados (Ignatieva, 2014).

En cuanto a la estructura de los géneros analizados en el corpus mexicano, los resultados se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Descripción de las características estructurales de cada género del corpus de la UNAM (Ignatieva & Colombi, 2014: 22).

GÉNERO	DESCRIPCIÓN
<i>Resumen</i> [síntesis^opinión]	Síntesis de la lectura y opinión sobre la misma.
<i>Reporte</i> [problema^descripción^recomendaciones]	Presentación de los resultados de los análisis realizados de manera descriptiva.
<i>Ensayo</i> [tesis^argumentos^reiteración]	Exposición de la opinión del autor sobre un determinado tópico; aportación de evidencia; reiteración de la opinión.
<i>Reseña</i> [resumen^evaluación]	Resumen de una obra literaria y crítica y evaluación de la misma.
<i>Pregunta-respuesta</i>	Sin ninguna estructura particular detectable.

En general, se puede resumir que la escritura estudiantil del corpus mexicano se caracteriza por cierta simplicidad estructural, una tendencia hacia el estilo coloquial que se hace frecuentemente imparcial y “objetivo” y cierta limitación en la selección de los recursos léxico-gramaticales a su disposición (Ignatieva, 2012a).

Finalmente, el sitio *El lenguaje académico en español* (lenguajeacademico.info), elaborado por los participantes del proyecto,

resulta una fuente importante de datos lingüísticos tanto para investigadores de análisis del discurso como para profesores de español como lengua materna o lengua heredada. Este corpus es el primer documento de este tipo en proporcionar una visión sobre la escritura académica en español en varias áreas y géneros del lenguaje de las humanidades en dos contextos geográficos muy diferentes: México, donde el español es la lengua oficial y predominante, y California, donde es la segunda lengua del estado en un contexto bilingüe en contacto con el inglés (CLAE, 2009).

En conclusión, podría confirmar que esta teoría ha comprobado ser una herramienta eficaz en las investigaciones lingüísticas, en particular en el análisis de textos estudiantiles. Tiene muchas implicaciones para la práctica docente: podemos enseñar a los alumnos cómo escribir géneros académicos tanto en L1 como en L2, de ahí también podemos enseñarles cómo leer e interpretar los textos científicos, cómo hacer una lectura crítica, etcétera.

Comentarios finales

Para resumir, escogí las tres teorías presentadas porque muestran también mi crecimiento y transformación profesional. De una teoría muy abstracta me moví a una muy aplicada y terminé con un enfoque funcional comprensivo que abarca de manera global todos los aspectos necesarios, tanto teóricos como prácticos. Pienso que este último enfoque respondió realmente a mis preguntas y búsquedas; en esta etapa he sentido un equilibrio y una armonía entre mi formación teórica, mi vocación aplicada y mi quehacer docente.

Hemos realizado un paseo por algunas veredas del hermoso jardín lingüístico, escogí tres rutas entre los cientos y cientos de otros caminos por ser más familiares para mí, ya que los he caminado muchas veces y con distintos propósitos, obteniendo el máximo provecho. Hice esta caminata para compartir con mis lectores la belleza de este jardín. Dicen que la belleza compartida aumenta, crece y se extiende. Espero que mis lectores también



hayan podido disfrutar de nuestra caminata y que, solos o acompañados, vuelvan al jardín en otro momento para seguir el disfrute, para buscar las respuestas a sus inquietudes y, finalmente, encontrar, tal vez, la armonía. Cientos o miles de veredas los esperan para ofrecerles paisajes interesantes y momentos inolvidables, retos audaces y hallazgos valiosos.

Referencias

- Bialystok, E. (1990). The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 24, 635–48.
- Buck, M., Suárez, J., Poujol, V., & Mestre, R. (2009). *Meaning matters: Aprende la gramática a través de su significado*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Butler, Ch. (2003). *Structure and function: A guide to three major structural-functional theories*. Parte I. Ámsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Nueva York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (2000). *The architecture of language*. Nueva Delhi: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2004). *The generative enterprise revisited*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis*. Londres: Continuum.
- CLAE (2009). *El lenguaje académico en español. Análisis binacional de textos en las humanidades*. En <<http://www.lenguaje academico.info>>.

- Colombi, M. C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the United States* (pp. 296–309). Somerville: Cascadilla Press.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. 2a. ed. Londres: Arnold.
- Eagleton, T. (1990). *The significance of theory*. Oxford: Blackwell.
- Fernández, E. M. (2003). *Bilingual sentence processing: Relative clause attachment in English and Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Flynn, S., Martohardjono, G., & O’Neil, W. (Eds.) (1998). *The generative study of second language acquisition*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Freeman, D. (1996). The “unstudied problem”: Research on teacher learning in language teaching. En D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 351–371). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2008). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. A. K. (1967). *Grammar, society and the noun*. Londres: H. K. Lewis.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1976). *System and function in language*. Londres: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Geelong: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994 [1985]). *An introduction to functional grammar*. 3a. ed. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2007). Applied linguistics as an evolving theme. En M. Halliday, *Language and education. Vol. 9, Collected Works of M. Halliday* (pp. 269–90). Londres: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2008). Working with meaning: Towards an applicable linguistics. En J. Webster (Ed.), *Meaning in context: Strategies for imple-*

- menting intelligent applications of language studies* (pp. 7–23). Londres: Continuum.
- Heredia, R. & Altarriba, J. (Eds.) (2002). *Bilingual sentence processing*. Amsterdam: North-Holland.
- Ignatieva, N. (1994). La gramática universal: ¿una nueva perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras? En F. Castaños Zuno y F. Brizzoni (Comps.), *VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas: tradición y cambio en la enseñanza de lenguas* (pp. 233–243). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
- Ignatieva, N. (2005). Adquisición de segundas lenguas: problemas y perspectivas. En *Antología del XVII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Extranjeras* (pp. 13–29). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ignatieva, N. (2008a). Question-answer as a genre in students' academic writing in Spanish. En C. Wu, C. Matthiessen & M. Herke (Eds.). *Proceedings of ISFC 35: Voices around the world* (pp. 46–59). Sidney: Macquarie University.
- Ignatieva, N. (2008b). A systemic functional analysis of college students' literature essays in Spanish. En N. Norgaard (Ed.), *Systemic functional linguistics in use. Odense working papers in language and communication*, 29, 420–433.
- Ignatieva, N. (2010). Ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémica funcional. *Lingüística Mexicana*, V(1), 91–110.
- Ignatieva, N. (2012a). Academic student writing in Spanish in terms of success and failure from the functional perspective. *Sino-US English Teaching*, 9(1), 821–32.
- Ignatieva, N. (Ed.) (2012b). *Orden de palabras, gramática universal y adquisición de segundas lenguas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ignatieva, N. (2013). Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. *Lenguas en Contexto*, 10, 45–53.

- Ignatieva, N. (2014). Análisis genérico de los escritos académicos estudiantiles en el área de literatura. En N. Ignatieva & C. Colombi (Eds.), *CLAE: corpus del lenguaje académico en español de México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (pp. 33–57). México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ignatieva, N., & Colombi, C. (Eds.) (2014). *CLAE: corpus del lenguaje académico en español de México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ignatieva, N., Mejía, A., & Villegas, A. L. (2012). Noun phrase processing in English by Spanish-speaking students. En G. Minnini & A. Manuti (Eds.), *Applied Psycholinguistics: Positive effects and ethical perspectives* (pp. 358–66). Vol. II. Milán: Franco Angeli.
- Inglis, F. (1985). *The management of ignorance: A political theory of the curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Kaltenbacher, M. (2001). *Universal grammar and parameter resetting in second language acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lavid, J., Arús, J., & Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic functional grammar of Spanish: A contrastive study with English*. Londres: Continuum.
- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- MacWhinney, B. (1987). Applying the competition model to bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 8, 315–327.
- Martin, J. R. (1985). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R. (1993). Genre and literacy: Modeling context in education linguistics. *Review of Applied Linguistics*, 13, 141–72.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.

- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokio: International Language Sciences.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2012). Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: Social accountability and critical approaches. *Delta*, 28, 1–20.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Londres: Arnold.
- McLaughlin, B. & Heredia, R. (1996). Information processing approaches to the study of second language acquisition. En W. Richtie & P. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition* (pp. 213-28). Nueva York: Academic Press.
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. Londres: Arnold.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montemayor-Borsinger, A., & Ignatieva, N. (2005). Marcas de diálogo institucional desde una perspectiva sistémica-funcional. En L. Grاناتo (Ed.), *Actas del II Coloquio de la Asociación Internacional de Análisis del Discurso. El diálogo: estudios e investigaciones*. CD-ROM. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Moss, G., Mizuno, J., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., Chamorro, D., & Tapia, C. (2003). *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* 2a. ed. Barranquilla: Uninorte.
- Perani, D., & Abutalebi, J. (2005). The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 202–206.
- Pienemann, M. (1996). A brief history of processing approaches to SLA: Reply to Mellow. *Second Language Research*, 12, 319–34.
- Ravelli, L., & Ellis, R. (Eds.) (2004). *Analyzing academic writing: Contextualized frameworks*. Londres: Continuum.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. En C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 631–79). Oxford: Blackwell.
- Schleppegrell, M., & Colombi M. C. (Eds.) (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. Londres: Lawrence Erlbaum.

- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Londres: Heinle & Heinle.
- ten Hacken, P. (2009). *Chomskyan linguistics and its competitors*. Londres: Equinox.
- Thompson, G. (2004 [1996]). *Introducing functional grammar*. Londres: Arnold.
- Truscott, J., & Sharwood Smith, M. (2004). Acquisition by processing: A modular perspective on language development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7, 1–20.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood: Ablex.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Nueva York: McGraw-Hill.
- VanPatten, B. (2012). Input processing. En S. Gass & A. Mackey (Eds.). *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 268–281). Londres: Routledge.
- VanPatten, B. (Ed.) (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.) (2007). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (2007). Linguistic theory, Universal Grammar and second language acquisition. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.). *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 37–55). Londres: Lawrence Erlbaum.