

L'ENSENYAMENT/ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES DES D'UNA PERSPECTIVA PRAGMÀTICODISCURSIVA

Grup de recerca LAELA (Lingüística Aplicada a l'ensenyament de la Llengua Anglesa)

Eva Alcón, M. Carmen Campoy, Victòria Codina, Ana Fernández, Otilia Martí,

Alicia Martínez, M. Pilar Safont, Patricia Salazar, Esther Usó

Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓ

En contraposició al paradigma estructural i generativista, a partir dels anys 80 es percep la influència de la lingüística textual en la investigació sobre l'ensenyament/adquisició de segones llengües. Es tracta d'estudiar els processos d'ensenyament i adquisició des d'una perspectiva pragmaticodiscursiva que pretén analitzar el llenguatge des del punt de vista de la comunicació i de l'ús que els interlocutors en fan en determinades situacions comunicatives.

En primer lloc, considerarem els principis generals sobre els quals s'estableix l'ensenyament de segones llengües (L2) en l'actualitat, tot fent un breu recorregut per la recerca en el desenvolupament de les destreses escrites i orals en una segona llengua. En segon lloc, ens centrarem més concretament en el context discursiu. En aquest sentit comentarem, d'una banda, la investigació sobre l'efecte de la interacció en l'adquisició de segones llengües, i d'altra banda, els resultats de la recerca sobre el desenvolupament de la competència pragmàtica en aprenents de segones llengües.

1. L'ENSENYAMENT DE SEGONES LLENGÜES

Pel que fa a l'ensenyament de llengües s'accepten els principis bàsics de l'enfocament comunicatiu, és a dir, la

creença que la comunicació és la fi i el mitjà per a l'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, se suggereix prestar atenció al desenvolupament de la competència comunicativa, especialment al concepte de competència discursiva, a les destreses comunicatives i a la competència estratègica.

En primer lloc, la competència discursiva es considera un objectiu primordial en l'ensenyament de llengües i inclou la competència gramatical i textual, ja que l'anàlisi de la llengua en ús demostra que és difícil separar la competència gramatical de la textual (McCarthy, 1991). A més, tenint en compte el conjunt de factors contextuals que modifiquen el llenguatge i la seua interpretació, també s'hi inclou la pragmàtica. En segon lloc, les quatre destreses (escoltar, parlar, llegir i escriure) s'entrellacen en el moment d'utilitzar el llenguatge amb una finalitat comunicativa i d'aquesta manera se suggereix un tractament integrat de les quatre destreses en l'ensenyament de llengües. No obstant això, cadascuna d'aquestes destreses presenta una naturalesa pròpia i un àmbit de recerca particular en el camp de les segones llengües, la qual cosa ha tingut una notable influència en la didàctica de les destreses comunicatives.

En relació amb l'expressió escrita, des d'un enfocament textual se suggereix que es tinga en compte la funció social del

llenguatge. En aquest enfocament, la noció de gènere com a esdeveniment comunicatiu fàcilment identificable pels membres d'una comunitat permet, d'una banda, considerar les expectatives que el lector té segons els propis esquemes de coneixement (formals i funcionals) i utilitzar el llenguatge atenint-se a la finalitat del text, al possible lector i a la relació entre l'escriptor i el lector. D'altra banda, el caràcter cíclic del procés d'escriptura que assenyalen els treballs en el camp d'adquisició de llengües apunta la conveniència d'adoptar un enfocament centrat en el procés esmentat. Des d'eixa perspectiva se suggereix prestar atenció a les tres fases de l'escriptura que permeten la formulació i revisió de la utilització del llenguatge. En una primera fase, l'objectiu és reflexionar sobre el possible lector i la forma d'organitzar la informació. En la segona fase, es passa a la construcció del text, tenint en compte la informació que arreplega a la primera fase i el coneixement d'altres textos amb què l'escriptor i el lector estan familiaritzats. Finalment, a la tercera fase, l'escriptor comprova i reformula, si escau, la seua intenció comunicativa, la claredat i l'eficiència del missatge, i la correcció lingüística, bo i anticipant possibles reaccions del lector.

Pel que fa a la comprensió escrita, es constata l'estreta relació que manté amb l'expressió escrita. La investigació d'aquesta destresa, que difícilment pot anar separada de l'ensenyament del lèxic i de les modalitats de lectura (lectura ràpida per a saber de què va el text, lectura per a buscar una determinada informació, lectura intensiva amb l'objectiu de prestar atenció a determinats recursos lingüístics, lectura extensiva amb la finalitat de gaudir de la lectura), ens ha proporcionat informació sobre algunes variables que

faciliten la comprensió lectora, entre les quals hi ha la influència del coneixement previ o l'efecte positiu de l'entrenament estratègic.

En comparació amb les destreses escrites, les destreses orals han rebut menor atenció en la investigació de segones llengües. No obstant això, els estudis a partir de corpora lingüístics ens indiquen que la informació lingüística als llibres de text o en el discurs de l'aula no ofereixen les condicions per al desenvolupament de la competència textual i pragmàtica. Dörnyei (1995) argumenta a favor de l'ensenyament de les estratègies de comunicació que d'aquesta manera s'afavoreix el coneixement sobre el funcionament del llenguatge en la seua modalitat oral. Igualment, els estudis sobre l'ensenyament explícit de les habilitats conversacionals o les activitats encaminades a l'ensenyament d'aspectes pragmaticolingüístics i sociopragmàtics a partir del discurs oral assenyalen els beneficis que es poden obtenir d'un entrenament estratègic.

2. L'ESTUDI DE L'ADQUISICIÓ DE LLENGÜES DINS UN CONTEXT DISCURSIU

En relació amb la investigació sobre l'adquisició de segones llengües des d'una perspectiva pragmaticodiscursiva, mereixen la nostra atenció els estudis realitzats a partir de la hipòtesi interactiva (Long 1985) i, en el camp de la pragmàtica, de l'interllenguatge (Kasper 1997, Bardovi-Harlig, Félix-Brasdefer i Omar 2006).

2.1. *L'estudi de la negociació i l'efecte en l'adquisició de segones llengües*

L'adquisició de segones llengües a partir de la interacció oral ens ha proporcionat informació sobre si a través de la conversació es produeixen les

condicions teòricament necessàries per a l'adquisició d'una llengua: comprensió, producció i retroalimentació de la llengua objecte d'estudi.

Fins als anys setanta, la interacció conversacional es considerava un simple reforçament de les estructures gramaticals. Aquesta noció va canviar en 1978 quan Evelyn Hatch va assenyalar que la participació de l'aprenent en la conversa li oferiria oportunitats per a produir i millorar la segona llengua (L2), és a dir, per a aprendre-la. Tenint com a punt de partida la noció de Hatch (1978), es van realitzar un nombre d'estudis que intentaven, d'una banda, descriure la interacció en una L2, i de l'altra, relacionar la interacció amb les necessitats lingüístiques de l'aprenent, en particular amb la necessitat d'obtenir *input* comprensible (Krashen 1985).

Long (1985) corroborà el paper de l'*input* comprensible amb estudis que demostraren modificacions en la interacció entre parlants nadius i no nadius. Més específicament, Long apuntà que els ajustaments interaccionals, com ara les peticions de clarificació (un dels interlocutors busca ajuda per a entendre el missatge de l'altre), les comprovacions de comprensió (comentaris que ajuden a saber si un interlocutor està transmetent el missatge correctament) i les comprovacions de confirmació (comentaris que marquen si el nadiu està comprenent el que el no-nadiu intenta comunicar) podrien fer l'*input* més accessible, és a dir, més comprensible i, així, podrien ajudar en el procés d'adquisició. Aquestes idees van nodrir la *Hipòtesi de la Interacció*, la qual emfatitza el paper de la negociació del significat entre els participants d'una conversa.

La negociació del significat és molt freqüent en la interacció entre aprenents

de L2 i parlants nadius quan treballen junts per a superar les dificultats comunicatives que poden sorgir a causa del nivell limitat de l'aprenent. Ara bé, mitjançant la negociació els estudiants tenen oportunitats per a connectar l'*input*, prestar atenció a la forma lingüística i produir llengua.

Malgrat el gran nombre d'investigacions que es van generar a partir de la *Hipòtesi de la Interacció*, no s'ha pogut establir una relació directa, tot i que sí indirecta, entre interacció i adquisició. Diferents estudis s'han fixat en diversos tipus d'*input* i interacció i l'efecte que produeixen tant en la comprensió com en l'adquisició. D'una banda, els estudis sobre els efectes de la interacció en la comprensió demostren que l'*input* premodificat no facilita sempre la comprensió dels estudiants. D'altra banda, pel que fa a l'adquisició, s'han realitzat estudis en què l'*input* ha estat modificat mitjançant la interacció i es demostra que aquest tipus d'*input* no només representa una ajuda important en l'adquisició de vocabulari, sinó que, a partir de la interacció, els aprenents detecten diferències entre la pròpia interllengua i la L2. Reconèixer aquestes diferències entre la llengua meta i la pròpia interllengua pot conduir a una modificació en la producció o *output*, que és, segons Swain (1995), un component essencial en l'aprenentatge de llengües.

Aquesta autora apuntà que l'*output* oferiria als estudiants un fòrum en el qual poden tindre lloc distints aspectes d'adquisició, com els que passem a detallar a continuació:

(1) Funció de presa de consciència (*noticing*)

Gràcies a l'*output*, l'aprenent pot percebre si hi ha disparitat entre el que produeix i la llengua que produeix el seu

interlocutor. Percebre aquesta disparitat pot conduir a una reestructuració de la interllengua.

(2) Funció de comprovació d'hipòtesis

Diversos autors han argüït que l'*output* representa una manera de comprovar hipòtesis sobre la llengua meta, és a dir, l'*output* és una predicció de com funciona la L2. Si aquestes prediccions o hipòtesis es confirmen, el missatge arriba amb èxit; en cas contrari poden ser rebutjades, ja que no comuniquen el que l'estudiant pretén.

(3) Funció metalingüística

Aquesta funció es refereix al fet que mitjançant la producció es pot entendre el funcionament de la llengua objecte d'estudi, al mateix temps que a l'involucionar-se en la interacció, els estudiants poden obtenir també retroalimentació (és a dir, informació sobre la correcció de la pròpia producció), de tal forma que la participació en la interacció facilita l'aparició de les tres condicions teòriques en l'adquisició: *input* comprensible, *output* i retroalimentació.

Malgrat els efectes positius de la interacció tant en la comprensió com en l'adquisició, estudis en contextos d'immersió han assenyalat que l'aprenentatge que es basa en el significat no ajuda a obtenir un nivell de nadiu i que es necessiten activitats comunicatives centrades en la forma lingüística (Doughty i Williams 1998). En aquest sentit, és molt productiu treballar l'èmfasi en la forma lingüística. La idea principal de l'èmfasi en la forma lingüística és proporcionar un comentari breu sobre la llengua sense interrompre l'acte comunicatiu. Un exemple relacionat amb l'èmfasi de les formes lingüístiques apareix quan la L2 es presenta als alumnes d'una manera explícita, i sense

tenir en compte el context d'ús de la llengua.

Tenint en compte les investigacions sobre èmfasi en la forma lingüística, se suggereix que la instrucció d'èmfasi en la forma lingüística no obstructiva produeix un aprenentatge més ràpid i nivells més alts de domini lingüístic. Per tant, seguint aquesta noció, l'èmfasi en la forma lingüística seria un aspecte a considerar en la instrucció de la L2. Quant a les tècniques per donar aquest èmfasi trobem diverses opcions. Una primera tècnica consisteix a proporcionar informació metalingüística (explicació de regles i estructures de forma explícita) després que aparega una forma problemàtica. En segon lloc, trobem el ressalt tipogràfic, en el qual s'intenta captar l'atenció de l'estudiant sobre una forma que, en condicions normals, haja passat inadvertida. Açò es pot aconseguir mitjançant l'ús de la negreta, les majúscules o el subratllat, l'entonació, etc. Finalment, cal afegir les reformulacions (*recasts*), que consisteixen a repetir la frase incorrecta produïda per l'aprenent però sense incloure l'error.

A banda de les tècniques prèviament esmentades, l'èmfasi de la forma lingüística es pot plantejar tot seguint distints procediments. Una decisió curricular a tindre en compte per tal de desenvolupar l'èmfasi en la forma es refereix a si es fa de manera planejada o incidental. En el primer cas, el/la professor/a ha de decidir a priori sobre quina forma desitja centrar l'atenció dels estudiants. En el segon cas, el professor/a actuarà de manera reactiva, esperant que surta la forma problemàtica. Aquest segon cas pareix respondre millor a la definició d'èmfasi en la forma lingüística, perquè l'atenció de l'aprenent només serà dirigida a aquells aspectes

lingüístics dificultosos dins d'una situació comunicativa concreta.

En resum, diversos estudis duts a terme en la dècada dels 90 van concloure que la interacció era un aspecte facilitador en l'adquisició de vocabulari enfront d'altres tipus d'input, per raons que hem apuntat abans. Més recentment, en l'aspecte gramatical, la interacció professor-alumne ha sigut positiva si el primer ofereix retroalimentació implícita (Mackey, Oliver i Leeman 2003; Mackey i Silver 2005). No obstant això, també hi ha estudis que demostren el contrari, és a dir, que una retroalimentació explícita, on clarament s'informa els estudiants de les pròpies errades, és la més efectiva en l'adquisició de la forma correcta.

2.2. L'estudi del desenvolupament de la pragmàtica en una segona llengua

La pragmàtica ha tingut un gran impacte en les últimes dècades, amb el desenvolupament de teories com els actes de parla, el principi de cooperació, la cortesia o la rellevància. En el camp de la lingüística aplicada, i en particular de la lingüística aplicada a l'ensenyament de llengües, la competència pragmàtica ha estat reconeguda com un dels components de la competència comunicativa i els estudis sobre la comunicació transcultural han suscitat gran interès a partir de la dècada dels 80. En aquest sentit, existeixen nombrosos estudis sobre la pragmàtica de l'interllenguatge. Ara bé, la majoria d'aquests estudis s'han centrat en l'estudi de la pragmàtica en la llengua materna. Per aquesta raó, se centren més en l'ús i contrast entre parlants de distintes llengües que en l'adquisició i etapes del desenvolupament de la competència pragmàtica. Aquests estudis ens han proporcionat informació sobre: i) els

actes de parla; ii) la relació entre la competència gramatical i pragmàtica dels estudiants; iii) els factors externs i les característiques individuals que potencialment incideixen en el desenvolupament de la competència pragmàtica; i iv) l'efecte de la instrucció.

Respecte al primer aspecte, és a dir, la realització dels actes de parla, els estudis han mostrat que els aprenents passen per les diferents etapes d'adquisició d'actes de parla, com ara peticions, suggeriments, queixes, disculpes, entre d'altres.

Quant a la relació entre la competència gramatical i pragmàtica dels estudiants, la investigació ens ha aportat resultats contradictoris (Bardovi-Harlig 2000). D'una banda, alguns estudis han demostrat que és necessari un cert nivell gramatical per a la comprensió i producció adequada de diferents aspectes pragmàtics. D'altra banda, altres estudis han indicat que la pragmàtica precedeix la gramàtica i és requisit indispensable per considerar aquesta competència pragmàtica com a principi universal.

Respecte als factors externs i les característiques individuals que potencialment incideixen en el desenvolupament de la competència pragmàtica, els pocs estudis que s'han realitzat han considerat les variables següents: l'edat i el gènere dels aprenents, la motivació que tenen per aprendre la llengua meta, així com la distància social i psicològica que caracteritza aquests aprenents respecte a la llengua i cultura meta. Els resultats mostren que aquestes són variables que tenen un paper important per al desenvolupament de la producció i interpretació de diferents aspectes pragmàtics de llengua de forma adequada a un context específic.

Finalment, la instrucció s'ha considerat essencial en contextos d'aprenentatge en

segones llengües i, en particular, en llengües estrangeres. Concretament, en els contextos de llengües estrangeres, l'ensenyament de la competència pragmàtica es fa indispensable en ser contextos on l'exposició a mostres autèntiques de la llengua meta (*input*) es redueix a aquelles que els aprenents reben a l'aula. A més, les possibilitats de practicar la llengua meta (*output*) són insuficients i, en moltes ocasions, limitades a contextos artificials. D'igual manera, els aprenents no tenen l'oportunitat de rebre retroalimentació (*feedback*) de parlants nadius de la llengua que els permeta reformular la seua producció. En aquest sentit, els estudis que s'han realitzat fins ara sobre l'efecte de la instrucció de la competència pragmàtica, tant a l'aula de segones llengües com de llengües estrangeres, han abordat tres àmbits principals: 1) si els diferents aspectes pragmàtics es poden ensenyar (*teachability*); 2) si la instrucció resulta més beneficiosa que únicament estar exposat a la llengua a l'aula; i 3) si els diferents tipus d'instrucció són més o menys efectius. Els resultats de diferents estudis han mostrat, en primer lloc, que la major part dels aspectes pragmàtics es poden ensenyar, tant els actes de parla (Safont, 2005), com aspectes discursius o normes d'interacció. En segon lloc, també s'ha demostrat que la intervenció a l'aula (instrucció) és més beneficiosa que la no intervenció i, per últim, la investigació ha indicat que tant la instrucció de tipus explícita com la implícita (sempre que aquesta siga operacionalitzada de forma adient) representa beneficis per als aprenents (Alcón i Martínez, en premsa).

Per tant, donada la importància d'integrar la instrucció en pragmàtica a l'aula, es troba en els estudis sobre aquesta competència una gran quantitat

d'informació sobre propostes pedagògiques. Entre d'altres, destaquem les següents, atès que és fàcil implementar-les i adaptar-les a diferents contextos.

El model proposat per Olshtain i Cohen en 1991 tracta diferents etapes per a l'ensenyament de diferents actes de parla. Seguint aquests autors, els aprenents necessiten en primer lloc estar exposats a les estratègies de realització més comunes dels actes de parla objecte d'estudi. Després d'aquesta presentació o introducció, els aprenents rebrien informació sobre els factors que influeixen en la selecció d'una forma pragmaticolingüística específica en comptes d'una altra. Finalment, seria interessant que els estudiants tingueren oportunitats de pràctica adequades per poder fer un ús comunicatiu de l'acte de parla que s'ha tractat. A més a més, també és important que l'aprenent tinga l'oportunitat de ser conscient de les diferències que hi ha entre la seua llengua materna i la llengua objecte d'estudi. Algunes d'aquestes propostes didàctiques també han estat suggerides per Judd (1999) en el seu model, que inclou diferents etapes. Segons aquest autor, és important relacionar el contingut d'allò que s'ensenyava als aprenents amb les necessitats pròpies per tal d'exposar-los a l'acte de parla objecte d'instrucció. Després d'aquestes dues etapes, els aprenents desenvoluparien aquelles habilitats que els permetrien reconèixer l'estratègia de l'acte de parla que seria més adient per a un determinat ús de la llengua. Finalment, els aprenents podrien posar en pràctica tot el coneixement adquirit, primer en activitats de producció més controlades i, tot seguit, passar a poder practicar i comunicar-se en situacions de producció més lliures on

també podrien recórrer a l'ús dels actes de parla estudiats.

A banda d'aquests dos models, s'han dissenyat diferents tècniques en forma de tasques específiques amb la finalitat d'activar la consciència pragmàtica de diversos actes de parla. Aquestes inclouen: a) l'ús de transcripcions de converses que esdevenen de manera natural; b) l'ús del vídeo, que es pot explotar en els diferents tipus d'instrucció que s'implementen a l'aula i permet la instrucció d'aspectes no verbals de la comunicació, essencials en l'àmbit de la pragmàtica; c) el que es coneix com *the culture puzzle*, que consisteix en la reconstrucció d'una activitat que planteja problemes culturals; d) la tècnica del *the classroom guest*, on una persona nativa fa una visita a la classe, inesperada per als aprenents, i manté una interacció amb el professor/a utilitzant de manera espontània l'aspecte pragmàtic objecte d'estudi; i e) l'ús de tècniques d'activació de la consciència pragmàtica dels estudiants, conegudes com *the pragmatic consciousness-raising technique*; concretament, aquesta tècnica es pot basar en un tipus d'instrucció inductiu, en el qual els aprenents primer recullen informació en la seua llengua materna sobre un determinat aspecte pragmàtic i, una vegada familiaritzats amb les diferents formes que es poden emprar per utilitzar l'aspecte pragmàtic estudiat en la L2, el comparen amb el de la seua llengua materna. A més a més, els aprenents necessiten, no només activitats d'activació de la pròpia consciència pragmàtica, sinó també oportunitats de pràctica comunicativa (Kasper, 1997). En aquest sentit, activitats com ara el rol de parelles, simulacions o dramatitzacions han estat altament recomanades per tal

d'aconseguir aquesta finalitat (Bardovi-Harlig i Mahan-Taylor, 2003).

Tal com podem veure a partir d'aquesta revisió de propostes didàctiques i tècniques suggerides per diferents investigadors del camp de la pragmàtica d'interlenguatge, una gran quantitat d'activitats es poden adaptar a les pràctiques docents i a determinats grups d'aprenents.

3. CONCLUSIÓ

La importància del discurs a l'aula de segones llengües es fa palesa a partir dels resultats en la recerca centrada tant en la interacció a l'aula com en el desenvolupament de la competència pragmàtica dels estudiants.

D'una banda, els estudis sobre l'efecte de la interacció mostren que facilita l'aprenentatge però es requereix centrar-se tant en el significat com en la forma lingüística. Tot i això, els estudis més recents apunten l'efecte facilitador de la interacció professor-estudiant en l'adquisició del vocabulari, però en l'aspecte gramatical sembla que aquest efecte depèn del tipus de retroalimentació oferta pel professor/a.

D'una altra banda, la recerca en pragmàtica de la interllengua mostra que cal haver assolit un cert nivell gramatical per tal d'adquirir alguns aspectes pragmàtics, tot i que no tots els estudis conclouen en aquest sentit. També s'apunta la influència de factors individuals com l'edat i el sexe dels aprenents i la motivació i la distància social en la producció pragmàtica. Finalment, els estudis assenyalen que la instrucció d'aspectes pragmàtics a l'aula de segones llengües és beneficiosa i, en aquest sentit, hem presentat una sèrie de propostes pedagògiques per incloure-les dins la tasca docent.

4. BIBLIOGRAFIA

- ALCON-SOLER, E.; MARTINEZ-FLOR, A. *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching, and Testing*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. [En premsa].
- BARDOVI-HARLIG, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: form. Meaning and use*. Oxford: Blackwell, Language Learning Monographs.
- BARDOVI-HARLIG, K.; FÉLIX-BRASDEFER, J.; OMAR, A. S. (2006). *Pragmatic language learning 11*. Honolulu: National foreign language resource center. University of Hawaii at Manoa.
- BARDOVI-HARLIG, K.; MAHAN-TAYLOR, R. (2003). *Teaching Pragmatics*. Washington DC. U.S: Department of State Office of English Language Programs.
- DORNYEI, Z. (1995). «On the teachability of communication strategies». *TESOL Quarterly*, 29, 1, 55-81.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (1998). (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JUDD, E. L. (1999). «Some issues in the teaching of pragmatic competence». HINKEL, E. (ed.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 152-166.
- KASPER, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork, 6). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- <<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/default.html>>
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- LONG, M. (1985). «Input and second language acquisition theory». GASS, S.; MADDEN, C. (ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 377-393.
- MACKEY, A.; OLIVER, R.; LEEMAN, J. (2003). «Interactional feedback and children's L2 development». *System*, 30, 459-477.
- MACKEY, A.; SILVER, R. E. (2005). «Interactional tasks and English L2 learning by immigrant children in Singapore». *System*, 33, 239-260.
- MCCARTHY, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSHTAIN, E.; COHEN, A. D. (1991). «Teaching speech act behavior to nonnative speakers». CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a second or foreign language*, 154-165.
- SAFONT JORDÀ, M. P. (2005). *Third language learners. Pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SWAIN, M. (1995). «Three functions of output in second language learning». COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (eds.). *Principles and practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.