



# ASPECTOS GRAMATICALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Coordinadores:  
**EDUARDO ESPAÑA PALOP**  
**M<sup>a</sup> JOSÉ GARCÍA FOLGADO**  
(Universitat de València-GIEL)

JULIO  
DICIEMBRE  
2014

19

# ASPECTOS GRAMATICALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

COORDINADORES:

Eduardo España Palop  
M<sup>a</sup> José García Folgado

Universitat de València  
Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua (GIEL)

**giel** GRUP  
D'INVESTIGACIÓ  
EN ENSENYAMENT  
DE LLENGÜES

The logo features the word 'giel' in a bold, lowercase, teal-colored font. To its right, the full name of the group is written in a smaller, uppercase, teal-colored font, stacked in four lines: 'GRUP', 'D'INVESTIGACIÓ', 'EN ENSENYAMENT', and 'DE LLENGÜES'.

Presentación	3
MARÍA ALCANTUD DÍAZ UNIVERSITAT DE VALÈNCIA <i>Los hermanos Grimm y la gramática de diseño visual: participantes, procesos y pensamiento crítico</i>	5
IGNACIO CASTILLO ACOSTA UNIVERSITAT DE LLEIDA <i>Insuficiencias gramaticales en el acercamiento de metodologías modernas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Experiencias personales con el método TPRS</i>	20
NEKANE CELAYETA GIL UNIVERSIDAD DE NAVARRA <i>El desarrollo de la subcompetencia gramatical en la enseñanza-aprendizaje del español como L1 y LE: el caso de las perífrasis verbales</i>	30
DAVID GIMÉNEZ FOLQUES UNIVERSITAT DE VALÈNCIA <i>Los extranjerismos y sus adaptaciones en forma, género y número. ¿Cómo llevarlos al aula?</i>	44
GEORGINA LACANNA INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES) CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS (ARGENTINA) <i>Los pronombres en la clase de ELSE: una perspectiva multimodal</i>	55
ADEL ABU RADWAN SULTAN QABOOS UNIVERSITY (OMÁN) <i>Learning styles of proficient English learners</i>	72
ROSA M. PARDO COY MIQUEL A. OLTRA ALBIACH UNIVERSITAT DE VALÈNCIA-GRUP ELCIS ELENA DELGADOVÁ TRENČIANSKA UNIVERZITA ALEXANDRA DUBČEKA V TRENČÍNE <i>El aprendizaje de ELE: el valor de la gramática. Una investigación en universitarios eslovacos</i>	88

## PRESENTACIÓN

**E**l volumen que aquí presentamos está centrado en presentar nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. El aprendizaje de un idioma es un camino que engloba multitud de acciones distintas pero entrelazadas entre sí. Este hecho hace que la enseñanza de lenguas deba abordar y estudiar diversos elementos si quiere ser efectiva y proporcionar elementos significativos a los discentes.

Precisamente esta diversidad de elementos que componen este aprendizaje es la base de este número. Con él se quiere dar una perspectiva global de las nuevas tendencias que se están produciendo en el ámbito del español como lengua extranjera. Desde nuevos modelos didácticos, pasando por nuevos enfoques en la enseñanza de cuestiones gramaticales fundamentales hasta el análisis de actitudes de los estudiantes en su aprendizaje de lenguas extranjeras.

En lo que respecta a modelos didácticos novedosos en la enseñanza de lenguas extranjeras, María Alcantud Díaz propone el uso de las imágenes incluidas en la colección de cuentos de los hermanos Grimm, siguiendo el enfoque de la "gramática de diseño visual" de Kress y Van Leeuwen (1996, 2001, 2006), para la enseñanza de la gramática en el aula. Junto con esta propuesta, y siguiendo la misma línea de aportaciones sobre metodologías novedosas en el campo de ELE, Ignacio Castillo Acosta describe la estructura y la aplicación del método TPRS en la enseñanza del español, su origen, sus cualidades, sus técnicas y sus inconvenientes.

La parte relacionada con nuevos enfoques en la enseñanza de cuestiones gramaticales problemáticas del español está representada, en primer lugar, por Nekane Celayeta Gil, que se centra en las perífrasis verbales. Estudia su tratamiento didáctico y expone algunas orientaciones didácticas. En segundo lugar, David Giménez Folqués trata sobre cómo se puede realizar una clase de extranjerismos en el aula; así pues, orienta sobre qué teoría es conveniente que el alumno conozca, qué actividades pueden resultar útiles y, en definitiva, cómo sería conveniente transmitir este fenómeno. Finalmente, Georgina Lacanna analiza el uso del sistema pronominal en una escena de la película argentina *Historias mínimas* (Sorín, 2002) en la que puede verse el funcionamiento puntual del alcance de la referencia pronominal a partir del desarrollo del intercambio comunicativo entre dos participantes. Sus conclusiones apuntan a cómo sistematizar la enseñanza de este tópico y su presentación en la clase.

Como tercer y último apartado de este ejemplar, presentamos dos artículos relacionados con las actitudes, creencias y expectativas de los aprendices a la hora de enfrentarse con una lengua extranjera. En el primero de los artículos, Adel Abu Radwan nos presenta los resultados de una investigación acerca de los estilos de aprendizaje, las estrategias preferidas y los patrones de lengua usados por los estudiantes más y menos aventajados de una clase de lengua extranjera. Para finalizar el monográfico, Rosa M. Pardo Coy, Miquel A. Oltra Albiach y Elena Delgado proponen, partiendo de las perspectivas actuales en la enseñanza de lenguas, un acercamiento a las creencias, las ideas y las expectativas de los estudiantes universitarios de la Universidad Alexander Dubček de Trenčín (República Eslovaca) sobre el estudio del español como lengua extranjera y sobre el valor de la gramática en la enseñanza-aprendizaje lingüístico.

Este trabajo presenta una visión actual de las nuevas tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera, fruto de las aportaciones presentadas al I Congreso Internacional de Enseñanza de la gramática: presente, pasado, futuro (Universitat de València, 2014) organizado por el Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua (GIEL). Con este congreso, y con el

presente volumen, pretendemos dar a conocer estudios actuales y novedosos que sirvan tanto para establecer una reflexión general sobre la forma de enseñar como para aportar elementos que faciliten la enseñanza concreta de la lengua, así como una visión de las creencias y actitudes de los estudiantes que haga que los maestros tengan una visión de conjunto de lo que sucede hoy en día en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

MARÍA ALCANTUD DÍAZ  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
LOS HERMANOS GRIMM Y LA GRAMÁTICA DE DISEÑO VISUAL:  
PARTICIPANTES, PROCESOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO

#### BIODATA

María Alcantud Díaz es doctora en filología inglesa. Actualmente trabaja como docente especialista en enseñanzas de lenguas extranjeras en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valencia. Como investigadora está trabajando dentro del proyecto TALIS (Teaching and Acquisition of Intercultural and Solidarity Competences through Linguistics and Literature) en la creación e implementación de nuevas tecnologías para la adquisición de segundas lenguas por medio de la narrativa y las imágenes, incluyendo el relato digital.

#### RESUMEN

La enseñanza de la gramática va más allá de unas simples normas, según Halliday (1987: 101) es un medio de representar estructuras basadas en la experiencia puesto que facilita la representación mental de algún aspecto de la realidad para así conseguir darle sentido. El presente artículo propone el uso de las imágenes incluidas en colección de cuentos de los hermanos Grimm, siguiendo el enfoque de la "gramática de diseño visual" de Kress y Van Leeuwen (1996, 2001, 2006), para la enseñanza de la gramática en el aula. Para ser más precisos, se proponen una serie de actividades de aula basadas en los tipos de procesos y los participantes en las ilustraciones incluidas en las distintas versiones de la colección de cuentos de los Grimm. El objetivo sería no solo la identificación de estos procesos, sino también que el resultado de esta identificación sirva como base para la segunda etapa de la actividad propuesta: el pensamiento crítico como guía hacia un cambio en el panorama semiótico en cuanto a, por ejemplo, los nuevos modelos de estructuras familiares o las figuras de personajes como las madrastras.

**PALABRAS CLAVE:** gramática de diseño visual, gramática funcional sistémica, procesos y participantes, pensamiento crítico, imágenes en cuentos de tradición oral

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática va más allá de unas simples normas, según Halliday (1994: 101) es un medio de representar estructuras basadas en la experiencia puesto que facilita la representación mental de algún aspecto de la realidad para así conseguir darle sentido.

Estoy de acuerdo con Evans (1998: x) en que pocas experiencias en nuestra vida suceden aisladamente, sin tener contacto con otras experiencias sensoriales, y que la mayoría van acompañadas de lenguaje tanto oral como escrito. Sin embargo, a veces, como docentes, estamos más preocupados de cómo el alumnado lee las palabras y si identifica las categorías gramaticales que de "la profundidad a la que están respondiendo y dando sentido al texto completo incluyendo sus ilustraciones, el ritmo, su apariencia y su tacto así como al contexto en el que la lectura está incluida" (Evans, 1998: x). En mi opinión, podemos hacer todo de manera integrada: fomentar la lectura tanto de palabras como de imágenes, enseñar aspectos gramaticales y hacer que nuestro alumnado razone de manera crítica sobre todo lo anterior y lleve ese razonamiento a su propia experiencia, a su propia vida.

El presente artículo pues propone el uso de imágenes incluidas en la colección de cuentos de los hermanos Grimm como para realizar actividades basadas en la "gramática de diseño visual" de Kress y Van Leewen (1996, 2001, 2006) para la enseñanza de la gramática en el aula. Estos cuentos, recopilados de la tradición oral, incluyen escenas en las que se hacen patentes procesos que no coinciden con las líneas actuales de la educación para la ciudadanía global.

Kress y Van Leewen manifiestan que las imágenes, como el lenguaje, dan cuenta no solo de las representaciones de la realidad material, sino también de la interacción interpersonal de la realidad social (como las relaciones entre los espectadores y lo que se ve) (Unsworth *et al.*, 2005: 10). Por lo tanto, me parece interesante estudiar la realidad narrativa que las imágenes en los cuentos de los hermanos Grimm construyen.

Para ser más precisos, propongo una serie de actividades de aula basadas en los tipos de procesos y los participantes en las ilustraciones incluidas en las distintas versiones de la colección de cuentos de los Grimm. El objetivo sería no solo la identificación de estos procesos, sino también que el resultado de esta identificación sirva como base para la segunda etapa de la actividad propuesta: el pensamiento crítico como guía hacia un cambio en el panorama semiótico en cuanto a, por ejemplo, los nuevos modelos de estructuras familiares o las figuras de personajes como las madrastras. Ya que los niños tienden no solo a leer las palabras que hay en los textos, sino también las ilustraciones esta propuesta aboga por el desarrollo de alumnado críticamente competente.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1. GRAMÁTICA FUNCIONAL SISTÉMICA

Este apartado está dedicado a describir brevemente los principios de la lingüística funcional sistémica, puesto que esta conforma la base sobre la que se asienta la gramática de diseño visual, enfoque sobre el que se fundamenta el presente artículo.

Como Eggins (1994: 1) afirma, el enfoque sistémico proporciona un marco descriptivo e interpretativo muy útil para ver el lenguaje como un recurso estratégico de creación de

significado. Asimismo, Berry (1987: 41) explica que la fortaleza de la lingüística sistémica “yace en la dedicación que siempre ha mostrado por relacionar el lenguaje con su contexto social” pero que su debilidad es “su fracaso al confrontar sus teorías a hechos relevantes”.

La historia de la lingüística funcional se remonta a Malinovski, Bühler, Jakobson y la Escuela de Praga, según Gregory (1987: 94). Concretamente, la lingüística sistémica tiene que ver con cuestiones de lingüística general y sigue la tradición funcional europea; ya que, como Halliday (1994: xxvi) asegura, está basada en la teoría de los sistemas de Fifth, en los principios de Hjelmslev y en algunas ideas de la Escuela de Praga. La teoría sistémica trata del “significado como opción, se interpreta como una red de opciones interconectadas: bien este, o ese, o el otro, o bien más como el de ese o más como el del otro y así sucesivamente” como Halliday (1994: xiv) explica.

Por otro lado, se dice que la lingüística es funcional cuando estudia aspectos de los lenguajes relacionados con cómo las personas usan el lenguaje y cómo el lenguaje se estructura para su uso. Butt (1996: xv) define una “descripción” como funcional cuando “se organiza alrededor de las tareas que el lenguaje lleva a cabo en la interacción humana y cuando se llega a las categorías en base a la semántica”.

En esa línea, Halliday (1994: xiii) y Butt (1996: xv) explican que la gramática funcional es “funcional” en “tres sentidos distintos aunque íntimamente relacionados”. El primero es que es funcional en el sentido de que está diseñada para explicar cómo se usa el lenguaje. Es decir, el lenguaje evoluciona de una manera funcional, conforme la humanidad va evolucionando, porque cubre las necesidades de comunicación humanas de una manera no arbitraria. Esta función representa la manera en la que el lenguaje conecta con el entorno no lingüístico, por ello este es el “significado social” de función. La segunda función es una consecuencia de la primera, la “función semántica”, basada en las relaciones (por ejemplo, las relaciones paradigmáticas o sintagmáticas entre palabras) por medio de las cuales los hablantes construyen el significado. Los componentes fundamentales del significado en el lenguaje son funcionales. Es decir, todas las lenguas se organizan alrededor de tres tipos de significado, el “ideacional” que se usa para entender el entorno; el “interpersonal” que se usa para actuar sobre los otros; y el “textual” que proporciona relevancia a los otros dos. Finalmente, la tercera y última razón es su interpretación de estructuras lingüísticas, porque cada uno de los elementos que conforman cualquier lenguaje se pueden explicar en referencia a su función dentro del sistema lingüístico total. Por ejemplo, cuando hablamos de cuentos para niños (siendo estos la base de estudio del presente artículo también), Hasan sostiene que:

el papel del lenguaje es constitutivo precisamente debido a que juega un papel tan crucial en la determinación del género de los cuentos que puede ser considerado como la principal fuente de su definición. Esto es cierto si lo examinamos desde el punto de vista de la construcción textual o de la del relato o la recepción de texto. Se observa que un determinado texto puede o no ser asignado a este género solo sobre la base de la presencia o ausencia de ciertas propiedades, pero estas mismas propiedades se convierten en accesibles para el público solo a través del lenguaje. (Hasan, 1996[1]: 50)

Downing & Locke (cf. 2002, 2006) explican que la cláusula independiente es la unidad básica usada para expresar significado, ya sea interpersonal o experimental, pero que necesitamos el significado textual también, para hacer que los ya mencionados tipos de significado estén lógicamente conectados, y, por lo tanto convirtiendo a la cláusula en un mensaje. Cada tipo de significado se expresa por medio de sus propias estructuras lo que surge de la observación de la cláusula como: (i) una representación lingüística de nuestra experiencia del mundo, expresado por las estructuras de transitividad; (ii) un intercambio comunicativo entre las personas, expresado por medio de *mood structures* y (iii) un mensaje o texto organizado o expresado por medio de estructuras temáticas como Downing y Locke exponen (2002: 4).

De todo lo anterior, podemos concluir que una de las principales preocupaciones de la gramática sistémica es el estudio del "discurso oral y escrito auténtico de las personas que interactúan en contextos sociales naturales" (Eggins, 1994: 3). En otras palabras, la gramática sistémica no solo estudia textos, sino que va un paso más allá y compara textos reales, especialmente los que tienen cosas en común (como personajes, temas, frases, términos, etc.) y nos proporciona explicaciones y conclusiones extraídas de la comparación. Berry (cf. 1977) suscribe este uso de los textos "reales" y define la lingüística sistémica en general en función a su interés particular en los aspectos sociológicos de la lengua. Ella afirma que, como resultado de esto, la gramática sistémica

Ve el lenguaje como una forma de "hacer" y no como una forma de "saber". La lingüística sistémica está interesada en tanto en las formas más generales de la lengua como en las menos generales. La lingüística sistémica ha desarrollado un modelo de lenguaje adaptado a su visión global de la lengua y a las prioridades que ha establecido. La categoría central de este modelo es el sistema, siendo este sistema un conjunto de opciones lingüísticas disponibles en un determinado entorno (Berry, 1989: 32).

El otro concepto clave de la lingüística sistémica, aparte del de "función" es el de "sistema". Un sistema, según Halliday (1967: 37) y Fawcett (1984: 138), es "un conjunto de características, una, y solo una de las cuales se debe seleccionar si la condición de entrada a ese sistema se satisface, cualquier selección de características formadas a partir de una red de sistemas determinado constituye la 'descripción del sistema' de un tipo de ítems". Por lo tanto, la teoría sistémica funcional también se ocupa de cómo los seres humanos construyen y acumulan experiencia como sistema semántico. De hecho, los lingüistas sistémicos ofrecen una interpretación semántica del componente ideacional de la gramática como Halliday (1999: 2) declara. Este tipo de experiencia es considerado "como un recurso, como una posibilidad de comprensión, representando y actuando sobre la realidad" (Halliday, 1999: 1). Además, como el lenguaje es el principal elemento que nos ayuda a almacenar, construir e intercambiar experiencias, se toma como base de interpretación sistémica. Es decir, la experiencia es la realidad que construimos usando el lenguaje.

### 2.1.1. El sistema de transitividad

Me enfocaré ahora en lo que Halliday (1967: 38) llama el sistema de transitividad, es decir, aquel que tiene que ver con el proceso expresado en la cláusula y con los participantes de

este proceso. El motivo es que es este sistema el que me va a permitir “leer las imágenes” según los preceptos de la gramática de diseño visual como se verá más adelante.

El significado experiencial es el que implica el sistema de transitividad, también conocido como tipo de proceso, en el que la elección se refiere no solo al tipo de procesos, sino también a los participantes y las circunstancias implicadas en ellos. Se asume que el lenguaje es la representación de la experiencia, y que la ideacional es una de las funciones del lenguaje, por lo tanto el sistema de transitividad puede ser utilizado para leer imágenes, no solo en su sentido semántico más estricto, sino también su connotación social.

El uso del lenguaje para la expresión de significado experiencial por medio de patrones de experiencia se lleva a cabo gramaticalmente en el discurso por medio de la cláusula como “un principio general para modelar la experiencia”, según Halliday (1994: 106).

Así, en un texto, la única forma que tienen los participantes involucrados para crear relaciones es hablar entre ellos. Además, este discurso tiene un contenido y representa su experiencia, es decir, implica el significado experiencial. En otras palabras, el papel de los participantes no es solo hablar de tal manera que proporcione información acerca de cómo se siente cada participante con respecto a los demás, sino el de hablar de algún tema. Por lo tanto, “esta codificación simultánea de significado experiencial e interpersonal se logra a través de la estructuración simultánea de las cláusulas que en conjunto están construyendo el texto” (Eggins, 1994: 224).

Por lo tanto, describiendo cómo se expresan estas dos clases de significado por medio de cláusulas al observar imágenes de madrastras pertenecientes a cuentos tradicionales y también a cuentos modernos en los que este personaje tiene unas connotaciones distintas, podré no solo identificar y clasificar los procesos, los participantes y las circunstancias que los envuelven, sino también que el resultado de esta identificación sirva como base para la segunda etapa de la actividad propuesta: el pensamiento crítico como guía hacia un cambio en el panorama semiótico en cuanto a, por ejemplo, los nuevos modelos de estructuras familiares o las figuras de personajes como las madrastras.

La transitividad se entendía tradicionalmente como “una propiedad global de una cláusula completa, de tal manera que una actividad es ‘transferida’ de un agente activo a uno pasivo” (Hopper & Thompson, 1980: 251). El sistema de transitividad convierte el mundo de la experiencia en uno más fácil de interpretar, un conjunto de tipos de proceso. Por lo tanto, como Tucker (1996: 159) explica, las opciones en la transitividad que están relacionadas con el tipo de proceso “se harán de acuerdo con los acontecimientos que son relevantes para la ejecución del plan y para la organización de las proposiciones básicas que han de ser comunicadas”.

Desde el punto de vista funcionalista, “la transitividad convierte el mundo de la experiencia en un conjunto manejable de tipos de procesos” (Calzada 2003: 71). Es decir, continúa esta autora, la transitividad tiene que ver con la respuesta a la pregunta: “¿quién hace qué a quién y bajo qué circunstancias?”

## 2.2. GRAMÁTICA DE DISEÑO VISUAL

En el uso popular, se define gramática como “reglas adecuadas de práctica y comportamiento lingüístico” según Kress & van Leeuwen (2002: 345), acepción ligada en su mayor parte a la corrección en el uso de unas convenciones normalizadas socialmente. Pero esta no es la única definición, las hay con muchos matices.

Basada en la gramática metafuncional de Halliday (1994), la gramática de diseño visual (Kress & van Leeuwen, 2006) es, en mi opinión, un recurso de construcción de significados de las imágenes que puede optimizar la participación de los niños y niñas en el aprendizaje de la literatura infantil y en el fomento de las competencias relacionadas con el pensamiento crítico. Este sistema está enmarcado en un marco multimodal semiótico y ampliamente social.

Teniendo en cuenta que la gramática funcional sistémica, como se mencionó anteriormente, establece que el lenguaje cumple tres funciones de manera simultánea (Halliday, 1970; Kennedy, 1991: 83 y 1999: 11; Butt, 1996: xvii) –(i) la función ideacional construye nuestra experiencia del mundo que nos rodea y que está dentro de nosotros, se ocupa de significado cognitivo; (ii) la función interpersonal proporciona los recursos para que el hablante y el oyente entablen una relación social y (iii) la función textual permite al hablante producir discurso contextualizado e interpretarlo, es decir, construir textos como una secuencia lógica de unidades– la gramática de diseño visual propone aplicar este modelo a una amplia gama de recursos de comunicación visual (composición, ángulo, color, etc.) reconstituyendo estos recursos como sistemas gramaticales (Kress & van Leeuwen, 2002: 348).

Trabajar la literatura infantil con niños y niñas en el aula es esencial para enfatizar la importancia de la función narrativa de las imágenes en libros ilustrados, así como para potenciar el interés y disfrute del alumnado por la historia y su formulación visual y verbal. Por ello, la gramática de diseño visual les ayuda a desarrollar su comprensión de los sistemas de significados contenidos en las imágenes. Según Unsworth & Ortigas (2008: 5), “esto implica un metalenguaje compartido -un lenguaje para describir los recursos de construcción de significados visuales similar a una descripción gramatical de los sistemas de significados disponible en textos verbales”.

Kress & van Leeuwen (2006) reconocen que las imágenes, como el lenguaje, no solo realizan representaciones de la realidad material, sino también de la interacción interpersonal de la realidad social (como las relaciones entre los espectadores de una película, por ejemplo, y lo que están viendo). Estos autores mencionan que las imágenes se enlazan en composiciones textuales de muy diversas maneras dando cuenta así de la realidad semiótica, es decir, de cómo se construye y se entiende el significado.

Graham (1998: 26) plantea que el uso de lo visual (las líneas, el color, el espacio, el encuadre y todo lo demás para captar el flujo de una historia, para dar forma a las ideas, para grabar visualmente las observaciones que uno hace sobre la gente es un gran logro.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en la actividad propuesta en el aula basada en la gramática de diseño visual se centra en la lectura de imágenes como medio para el aprendizaje de gramática, el fomento de la competencia visual y descriptiva y el desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento crítico. Concretamente, se propone una secuencia didáctica compuesta de tres fases siguiendo el modelo de Unsworth & Ortigas (2008: 5).

En primer lugar, consideraré los aspectos de las estructuras de representación, que construyen visualmente la naturaleza de los procesos y participantes involucrados y las circunstancias que los envuelven, por ello se mostraría al alumnado imágenes de cuentos tradicionales de los hermanos Grimm (por ser textos conocidos por la inmensa mayoría de la infancia), en los que se pueda observar la figura de la madrastra tradicional. De estas imágenes se llevará a cabo un análisis basado en la gramática funcional sistémica (descrito posteriormente) que permitirá distinguir los procesos, participantes y circunstancias que los envuelven de manera objetiva.

En la segunda fase, se les mostrarían imágenes de un cuento actual “La novia de papá también me quiere” (González García & Alberdi, 2009) en el que la figura de la madrastra tiene connotaciones completamente distintas, mucho más cercanas a la realidad actual de las nuevas estructuras familiares. En esta fase se llevará a cabo el mismo análisis que en la primera.

En tercer lugar, vamos a examinar la construcción de significados interactivos en todas las imágenes, las tradicionales y las actuales, es decir, se sondeará la relación interpersonal entre el alumnado y el participante representado, fomentando así las competencias en torno al pensamiento crítico: la visión de la madrastra como un ser malvado y cruel en las imágenes de los Grimm en contraposición a la visión de la madrastra como un miembro más de la familia en el cuento de González García y Alberdi (2009).

Ya Halliday (1978 y 1995) en sus escritos sobre las funciones del lenguaje apuntaba una de las posibles opciones disponibles dentro de la función ideacional, la función de la transitividad, para ilustrar la forma en la que la estilística puede ser capaz de beneficiarse de la aplicación de un modelo gramatical para el análisis de un texto literario. Para esclarecer el análisis propuesto en este artículo y su diferencia con el mismo llevado a cabo desde la gramática tradicional, como se puede ver en la tabla 1, lo que en el análisis gramatical tradicional sería la identificación del sujeto, en la gramática funcional sistémica y en la de diseño visual sería el participante. Del mismo modo, la identificación tradicional del verbo, sería en este caso el proceso y, por último el objeto directo y los complementos circunstanciales tradicionales serían las circunstancias en el análisis del presente artículo.

TABLA 1. DIFERENCIA ENTRE GRAMÁTICA TRADICIONAL Y LA FUNCIONAL

GRAMÁTICA TRADICIONAL							
SUJETO			VERBO	OBJETO DIRECTO		COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL	
PRON	ADJ	N	V	PRON	N	PREP	N
Su	Buen	amigo	Escribió	Este	libro	En	Rusia
PARTICIPANTE			PROCESO	CIRCUNSTANCIA			
GRUPO NOMINAL			GRUPO VERBAL	GRUPO PREPOSICIONAL			
GRAMÁTICA FUNCIONAL							

El proceso se dice que es un estado, una acción, un evento, una transición o cambio, un fenómeno climático, un proceso de sensación, de habla, de comportamiento o de existencia. Los procesos siempre se representan por un grupo verbal.

Los participantes en el proceso pueden ser personas, objetos o abstracciones con la función sintáctica de sujeto, objeto directo o indirecto. Responden a preguntas del tipo ¿quién?, ¿cuál? o ¿qué? Los participantes suelen estar representados por un grupo nominal.

Las circunstancias asociadas con el proceso son expresiones de tiempo, lugar, modo, medios, causa, condición, concesión, acompañamiento y papel. En otras palabras, tienen que responder a preguntas del tipo cuándo, por qué, cómo, y dónde, por mencionar solo algunos. Por lo general se representan mediante un grupo adverbial o preposicional.

Existen diferentes tipos de procesos en el modelo sistémico-funcional. Podemos encontrar tres tipos principales: materiales (relacionados con el hacer y causar), mentales (relacionados con el pensar y sentir), relacionales (relacionados con el ser y el pertenecer) y tres tipos subsidiarios: conductuales (relacionados con la conciencia y los estados psicológicos), verbales (relacionados con el decir) y existenciales (relacionados con el haber) (Halliday, 1994: 55). Con el fin de proporcionar algunos ejemplos generales: *gustar* es un proceso mental de afecto, *observar* es un proceso conductual o mental de percepción, de acuerdo con su uso, mientras que *seguir* es, en cierto sentido, un proceso material de "hacer" y en otro proceso relacional de "ser".

Por lo tanto, cada tipo de proceso está asociado con un papel específico del participante funcional y podría tener diferentes elementos circunstanciales que intervienen. Para aclarar los diferentes tipos de procesos véase la figura 1, más abajo.

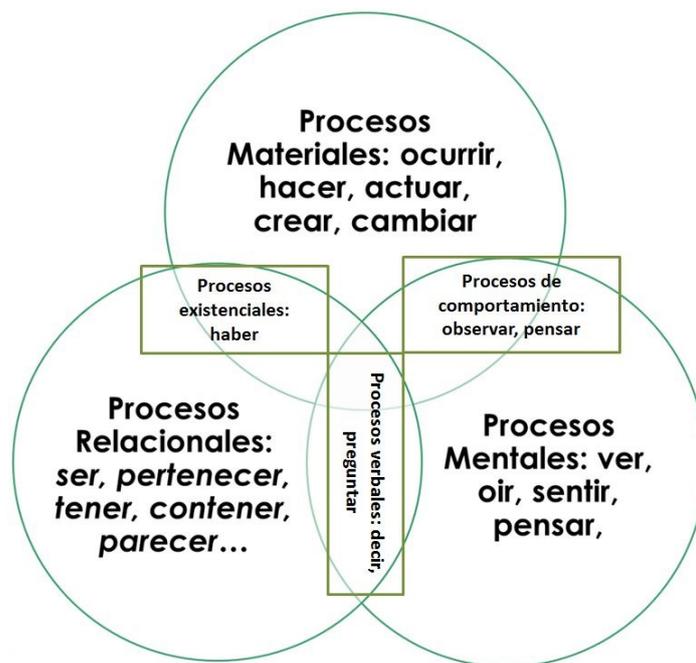


FIGURA 1. Tipos de procesos

Por tanto, la lectura o análisis de las imágenes propuestas no solo implicaría encontrar procesos, participantes y circunstancias, sino qué tipo de procesos haciendo preguntas tipo: ¿Es un proceso relacionado con el sentir, o con el hacer, o con el hablar...?

#### 4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Las imágenes propuestas en la primera fase de esta secuencia didáctica son las que se pueden observar en las figuras 2, 3 y 4:



FIGURA 2. Madrastra la película de Disney *Cenicienta*, basada en el cuento de los hermanos Grimm.



FIGURA 3. Madrastra de la película de Disney *Blancanieves*, basada en el cuento de los hermanos Grimm.



FIGURA 4. Grimm, Jacob and Wilhelm. *Grimm's Fairy Tales*. Charles Folkard, illustrator. London: Adam and Charles Black, 1911

En el caso de las tres imágenes, el análisis comienza por identificar a los participantes con preguntas del tipo: *¿Quién es esta, y esta...?* En el caso de estas imágenes, veremos que en la figura 2 es la madrastra de Blancanieves, en la figura 3, la madrastra y las hermanastras de Cenicienta y en la figura 4 pueden ser la madrastra y una de las hermanastras de Cenicienta (o las dos hermanastras).

Después, antes de centrarme en los procesos, es mejor hacer un primer análisis del contexto en su aspecto espacio-temporal, es decir, las circunstancias que ayuden a ubicar mejor al alumnado. Al formular preguntas del tipo: *¿dónde?, ¿cuándo?, etc.* en el caso de la figura 2, a pesar de que no se observa en la imagen, las respuestas suelen ser *en el castillo, antes de intentar matar a Blancanieves*, etc. Porque el alumnado conoce el cuento. De la misma manera, en la figura 3 suelen responder: *en casa, antes de ir al baile*. La imagen de la figura 4 está incluida con el objetivo de cambiar el enfoque de las

películas de la factoría Disney y sacarlos de esa dinámica. Además, esta imagen proporciona más información respecto a las circunstancias. Una vez identificados los participantes y las primeras circunstancias, nos centramos en los enunciados verbales. Para esto no solo se le pregunta al alumnado qué está haciendo este personaje o aquel, sino qué tipo de proceso es: *¿está cosiendo?* Entonces es un proceso material; *¿está hablando?* Será pues un proceso verbal, etc.

La última etapa del análisis persigue ofrecer la lectura de imágenes como una unión social y cultural: les hacemos fijarse en sus caras, en los gestos, en el color de las imágenes y en lo que quiere decir y, por último, que nos den su opinión de esta situación, la madrastra como un ser malvado y Cenicienta o Blancanieves como dos chicas que no son felices y son maltratadas.

La lectura visual ha ayudado al alumnado a distinguir las diferentes partes gramaticales incluidas en la imagen y, al mismo tiempo les ha reforzado la adquisición de un pensamiento crítico con relación a diversas materias escolares en su día a día.

Kress y Van Leeven (1986) comparan las imágenes anteriores a las que se muestran a continuación. Las figuras 5, 6 y 7 pertenecen al cuento *La novia de papá también me quiere*.

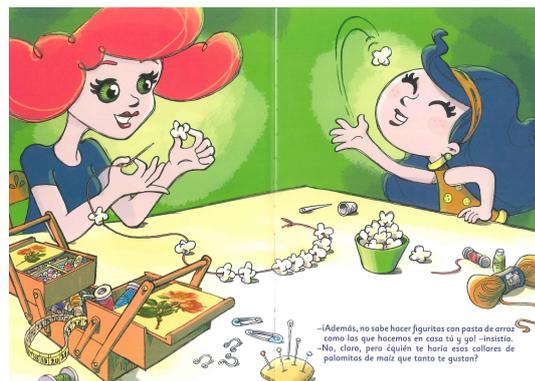


FIGURA 5. Rania, la niña protagonista con su madrastra, Berta.

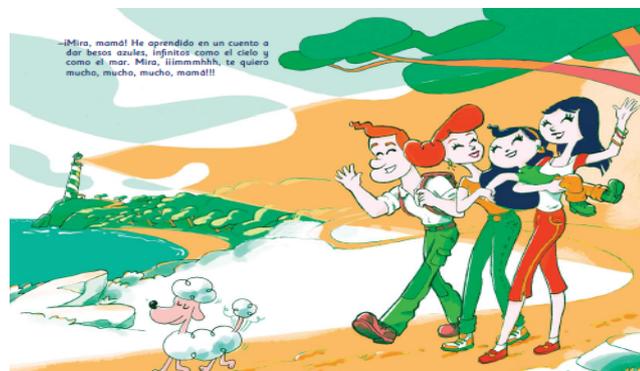


FIGURA 6. Rania con su madre, Claudia, su padre y su madrastra, Berta.



FIGURA 7. Rania con su mamá, Claudia.

Esta historia trata de una niña, Rania, que vive a veces con su madre y otras con su padre y su novia, puesto que los padres están separados. A Rania le gustaría que sus padres vivieran juntos y sueña despierta con que la llevan los dos al colegio, que salen a pasear al perro, etc., hasta que un día le pregunta a su madre el motivo por el que su papá vive con Berta. Su madre le hace entender que Berta tiene cosas buenas, que su padre la quiere y que pueden ser amigas.

Si hacemos la lectura de estas imágenes, el análisis de los participantes nos puede servir para presentar a los protagonistas: Rania (la niña), Claudia (su madre), su padre (no menciona el nombre en el cuento) y Berta (su madrastra). No solo sus nombres, también podemos trabajar la competencia visual con las descripciones físicas, de vestuario, etc. Cuando pasamos a las circunstancias, estas son bien distintas de las imágenes de la primera fase, hay escenarios distintos, épocas distintas, etc. El alumnado puede llevar sus conclusiones a su propia experiencia personal. El análisis de los procesos incluiría muchos que no se han visto en la primera fase, como sonreír, pasear, jugar, etc., y no solo con la madre, también con la madrastra, haciendo que en la fase de comentarios personales sobre esta situación, los niños y las niñas cambien su concepto en torno a la figura de la madrastra contribuyendo así a un proceso de construcción social a través de la gramática.

## 5. CONCLUSIONES

Los cuentos de tradición oral, como los recogidos por los hermanos Grimm, han dejado en esta propuesta de tener como función principal la de ser una mera lectura para compartir entre padres, madres, hijos e hijas. En el presente artículo se han presentado como metaficción con implicaciones específicas sociales además de como base para la enseñanza de gramática.

Como se ha podido ver, la gramática de diseño visual va más allá de un conjunto de reglas, es un medio de representar patrones de experiencia. Asimismo, a diferencia de la gramática tradicional, no solo analiza los elementos gramaticales, sino también los

visuales puesto que el alumnado tiende no solo a leer las palabras que hay en los textos, sino también las ilustraciones (que tienen su propio mensaje) quedando así demostrado que esta propuesta aboga por el desarrollo de estudiantes críticamente competentes.

Además, dado que el lenguaje evoluciona según evolucionan las necesidades humanas, la gramática de diseño visual tiene un sentido social puesto que conecta el lenguaje con el entorno no lingüístico.

## 6. REFERENCIAS

Berry, M. (1989), *An introduction to Systemic Linguistics 1: Structures and Systems*. Nottingham: Department of English Studies.

Berry, M. (1987), "Is Teacher an Unanalyzed Concept?" En Halliday, M.A.K. & Fawcett, Robin (eds.): *New Developments in Systemic Linguistics 1: Theory and Description*. London and New York: Frances Pinter (Publishers), págs. 1-63.

Berry, M. (1977), *An Introduction to Systemic Linguistics 2: Levels and Links*. London: B. T. Batsford LTD.

Butt, D. (1996): "Theories, Maps and Descriptions: An Introduction". En Hasan, R., Carmel, C. & David, B. (eds.): *Functional Descriptions: Theory in Practice*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing. *Current Issues in Linguistic Theory* 121, págs. XV–XXXV.

Calzada Pérez, M. (2003), "Constructing Identity via Translation: A Descriptive-Explanatory Study of Transitivity Shifts in the Translation of European Parliament Speeches". En Pérez González, L. (2003): *Speaking in Tongues: Language across contexts and Users*. Valencia: Universitat de València, págs. 67-91.

Downing, A. & Locke P. (2006), *English Grammar: a University Course. Second edition*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Downing, A. & Locke P. (2002), *A University Course in English Grammar*. London: Routledge.

Downing, A. (1996), "The Semantics of Get-Passives". En Hasan R., Cloran C. & Butt, D. G. (eds.): *Functional Descriptions. Theory in Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, págs. 179-207.

Eggs, S. (1994), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.

Fawcett, R. P. (1984), "System Networks, Codes, and Knowledge of the Universe". En Fawcett, R. P., Halliday, M.A.K, Lamb, S. M & Makkai, A. (1984): *The Semiotics of Culture and Language*. London and Wolfeboro N.H: Frances Pinter Publishers, págs. 135-157.

Evans, J. (1998), *What's in the Picture?: Responding to Illustrations in Picture Books*. London: Sage Publication Company.

González García, N. & Alberdi, C. (2009), *La novia de papá también me quiere*. Bilbao: A Fortiori Editorial. [Colección *A favor de todas las familias*].

Graham, J. (1998), "Turning the Visual into Verbal: Children reading wordless books". En Evans, J., *What's in the Picture?: Responding to Illustrations in Picture Books*. London: Sage Publication Company, págs. 26-43.

Grimm, J. & Grimm, W. (2009), *The Complete Fairy Tales, the Brothers Grimm*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited.

Grimm, J. & Grimm, W. (Margaret Hunt trad.). *Household Tales with the Authors Notes*. Disponible en la web: <http://www.surlalunefairytales.com/authors/grimms.html>

Gregory, M. (1987), "Meta-Functions: Aspects of their Development, Status and Use in Systemic Linguistics". En Halliday, M. A. K. & Fawcett, R. (eds.): *New Developments in Systemic Linguistics 1: Theory and Description*. London/New York: Frances Pinter Publishers, págs. 94-106.

Halliday, M. A. K. (1967), "Notes on Transitivity and Theme in English I". *Journal of Linguistics* 3(1): 37-81.

Halliday, M. A. K. (1978), *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Great Britain: Hodder and Stoughton.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Headline PLC.

Halliday, M. A. K. & Fawcett, R. (eds.) (1987), *New Developments in Systemic Linguistics 1: Theory and Description*. London / New York: Frances Pinter (Publishers).

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M.I.M. (1999), *Constructing Experience Through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. Cornwall: T.J. International Ltd, Padstow. [Open Linguistics Series].

Hasan R. (1996), "The Nursery Genre". En Hasan R., Carmen C., David B. & Geoff, W. (eds.): *Ways of Saying Ways of Meaning*. London: Cassell, págs. 51-72. [Open linguistics series].

- Hopper, P. J. & Thompson, S. A. (1980), "Transitivity in Grammar and Discourse". *Language*, 56(2): 251-299.
- Kennedy, C. (1991), "Systemic Grammar and its Use in Literary Analysis". En Carter, R. (ed.): *Language and Literature: An Introductory Readers in Stylistics*. London: Routledge, págs. 83-100.
- Kress, G. & van Leeuwen, Y. (1996). *Reading Images: A Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, Y. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- Kress, G. & van Leeuwen, Y. (2002), *Colour as a Semiotic Mode: Notes for a Grammar of Colour. Visual Communication*, vol. 1, págs. 343-368.
- Tucker, G. H. (1996), "So Grammarians Haven't the Faintest Idea: Reconciling Lexis-oriented and Grammar-Oriented Approaches to Language". En Hasan R., Cloran C. & Butt, D. G. (eds.): *Functional Descriptions. Theory in Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, págs. 145-178.
- Unsworth, L. & Ortigas, I. (2008), "Exploring the narrative art of David Wiesner: using a grammar of visual design and learning experiences on the world wide web. L1". *Educational Studies in Language and Literature*, 8(3): 1-21.
- Unsworth, L., Thomas, A., Simpson, A. & Asha, J. L. (2005). *Children's Literature and Computer-Based Teaching*. Berkshire: Open University Press

IGNACIO CASTILLO ACOSTA  
UNIVERSITAT DE LLEIDA  
INSUFICIENCIAS GRAMATICALES EN EL ACERCAMIENTO  
DE METODOLOGÍAS MODERNAS PARA EL APRENDIZAJE  
DE LENGUAS EXTRANJERAS. EXPERIENCIAS PERSONALES  
CON EL MÉTODO TPRS

#### BIODATA

Ignacio Castillo Acosta es Licenciado en Filología Hispánica (Universitat de Lleida), ha realizado el curso de doctorado "El texto y su contexto" y actualmente está redactando su tesis doctoral. Ejerce como profesor de E/LE en el Islington Arts and Media School (Londres) y tiene una amplia experiencia tras haber trabajado como World Languages Teacher para el distrito escolar de Schenectady (Nueva York, EEUU), como Language Assistant en la Universidad de Montreal (Canadá) y como Lector de Español en la Universidad de Cocody (Costa de Marfil). Su interés se centra en la actualidad en la oposición práctica entre adquisición y aprendizaje de E/LE.

#### RESUMEN

En el presente artículo describimos la estructura y la aplicación del método TPRS, su origen, sus cualidades, sus técnicas y sus inconvenientes. Establecemos una valoración general de dicho método y presentamos al final una reproducción del poster presentado y un listado de recursos en línea para mayor conocimiento de TPR Storytelling.

**PALABRAS CLAVE:** TPRS, gramática cognitiva, ELE, input comprensible, método, aprendizaje-adquisición

## 1. EL MÉTODO TPRS Y SUS ANTECEDENTES

**S**i bien en los últimos años se ha producido una eclosión de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), parece que finalmente el mercado laboral ha llegado a una posición de saturación, y en este momento las opciones de conseguir un puesto de trabajo se basan en la singularidad del aspirante, en la especificidad del estilo de enseñanza.

En este panorama, la proliferación de acercamientos pedagógicos para la enseñanza de lenguas ha alcanzado asimismo cotas muy elevadas. Por supuesto, el estilo de enseñanza de cada docente no se fundamenta en un solo acercamiento, más bien se trata de una amalgama de distintos "approach" que el profesor adapta y modifica en función de sus necesidades o de las de sus estudiantes.

Nuestra intención es presentar uno de esos acercamientos aparecidos como setas en el bosque de la enseñanza de lenguas. La revolución producida a finales de los 80 e inicios de los 90 con la entrada del llamado método comunicativo, que aparece como reacción a la anterior tradición de los métodos –que daremos en llamar– audio-lingüísticos y que a su vez aparecieron como defensa de la tradición gramático-*traduccionista*; como decíamos los métodos modernos condujeron a una fiebre comunicativa en la que parecía que la enseñanza en contexto es la única posición posible, en oposición a la memorización descontextualizada del lenguaje y el excesivo simulacro oral propuesto por el método audio-lingüístico.

Queda ya muy lejano aquel inicio de artículo en que Asher decía "los americanos parecemos ser unos fracasados en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Tras estudiar una lengua extranjera en la escuela por dos años, el americano medio no sólo posee casi un cero en fluidez, sino que puede haber resultado en un efecto de aprendizaje negativo en que el discente ahora tiene miedo al aprendizaje de lenguas segundas<sup>1</sup>" (1969: 3).

Parece una broma –si la comparamos con la realidad existente en este momento en nuestra legislación educativa actual– la afirmación que hace un poco más adelante:

En nuestros programas escolares, no tenemos una cantidad generosa de tiempo. Aproximadamente una hora al día dedicada al aprendizaje de lengua extranjera, resulta irrealista para pretender el aprendizaje con fluidez en comprensión auditiva, expresión oral, lectura y expresión escrita. Quizás la situación escolar habitual ha obtenido efectividad mínima porque los programas de lengua extranjera han sido ambiciosos en exceso (Asher, 1969: 3).

Estas afirmaciones aparecen en el artículo de presentación pública de un acercamiento pedagógico de gran calado en el sistema americano de enseñanza moderna. Se trata del TPR (Total Physical Response - Respuesta Física Total) un método de enseñanza basado en la coordinación de habla y acción, que pretende enseñar lengua a través de actividad motora; su desarrollo se esboza a partir de diversas tradiciones, que incluyen psicología del desarrollo, teoría del aprendizaje y pedagogía humanística. TPR está enlazado con la "teoría del trazo" de memoria en psicología, que sostiene que como con más frecuencia o lo más intensamente una conexión de memoria se traza, mayor fuerza la asociación de la memoria tendrá y con mayor probabilidad será recordada.

El énfasis de Asher en desarrollar las habilidades de comprensión en el discente, antes de enseñarle a hablar, lo enlaza con un movimiento en el entorno del aprendizaje de lenguas extranjeras que ha sido denominado como *Comprehension Approach*. Por supuesto, no se trata de haber inventado nada. Lo que hace Asher es definir y estructurar un método basado en prácticas que él y muchos otros llevaban a cabo cada día en sus aulas.

Pero, evidentemente, en esta necesidad de evolución continua que lleva el mundo de la enseñanza moderna, alguien tenía que dar un paso más. El punto central de nuestro

---

<sup>1</sup> La traducción del inglés es mía.

trabajo es el método denominado TPRS<sup>2</sup>, acrónimo que inicialmente abreviaba *Total Physical Response Storytelling* (Respuesta Física Total Historias); un método en que un profesor de lengua extranjera de California, Blaine Ray, en el año 1990 fija el estado posterior al sistema de acción-reacción definido por Asher, con la creación de una serie de historias colaborativas en el entorno del aula, que permiten desarrollar los escalones siguientes a la comprensión y la expresión orales, que serían la comprensión escrita y la expresión escrita. La capacidad norteamericana para avistar las posibilidades de negocio a cualquier ámbito, llevan a Blaine Ray a registrar la marca TPRS, pero al hacerlo, el acrónimo ha evolucionado hasta *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (Enseñando Lengua a través de la Lectura y las Historias).

La base psicolingüística y comprensiva del método es la misma que para TPR, sin embargo la definición del método es mucho más estricta, matizada, estructurando de manera concreta cada uno de los pasos que el docente debe llevar a cabo durante la instrucción.

De entrada, no se puede entender TPRS sin tener en cuenta la noción de *comprehensible input*, y del mismo modo, no es posible hablar de input comprensible sin tener en cuenta la *Teoría para la adquisición de segundas lenguas* de Stephen Krashen. Si bien su teoría consiste en cinco hipótesis principales: la de Adquisición-Aprendizaje, la del Monitor, la del Orden natural, la del Input y, finalmente, la del Filtro afectivo. En esta ocasión nos conciernen principalmente la primera y la cuarta. Para Krashen (1987) existen dos sistemas independientes en la actuación en segundas lenguas: por un lado la adquisición que es producto de un proceso subconsciente similar al que los niños sobrellevan cuando adquieren su lengua materna, requiere interacción con sentido en la lengua de destino – comunicación natural– en que los hablantes están concentrados en el acto comunicativo; por otro, el aprendizaje, que es el producto de una instrucción formal que comprende un proceso consciente que resulta en el conocimiento consciente acerca del lenguaje. La noción de *input* en Krashen se concentra tan solo en el aspecto de la adquisición, y no en el del aprendizaje. El discente, para avanzar en el orden natural, debe recibir un input que se encuentra un nivel por encima del que ya posee, de manera que la adquisición sólo tendrá lugar en el momento en que un aprendiente de nivel  $\alpha$  es expuesto a input comprensible de nivel " $\alpha+1$ ".<sup>3</sup>

Sucede que Ray, en su puesta en escena para la creación del método, combina los fundamentos establecidos por Asher y Krashen, el concepto de input comprensible se ve unido a la de adquisición del lenguaje a través de procesos de acción/reacción.

---

<sup>2</sup> No existe bibliografía académica acerca del método TPRS, para el presente artículo me fundamento en la formación recibida personalmente en Estados Unidos como profesor de ELE para el Distrito Escolar de la Ciudad de Schenectady durante los años 2008-2013. Sí que se pueden visitar una serie de webs creadas por los principales seguidores del método y que adjuntamos como anexo a la bibliografía al final de nuestro artículo. Por otro lado, es posible encontrar manuales de uso en clase que contienen historias y ejercicios desarrollados para poder poner en práctica el método sin tener que crear tus propias historias o sin tener que improvisarlas durante el curso, y que se pueden encontrar en los enlaces propuestos.

<sup>3</sup> Para una ilustración del concepto de input comprensible, ver el vídeo: Stephen Krashen: Comprehensible Input (2010)

<https://www.youtube.com/watch?v=4K11o19YNvk>

En el discurso de todos ellos, Asher, Krashen y Ray, encontramos una reflexión inicial interesante basada en la búsqueda de la habilidad inicial que queremos desarrollar en el aprendiente de lengua extranjera, partiendo del presupuesto que el primer objetivo es desarrollar en el alumno la habilidad de la comprensión oral, que nos permitirá abordar el objetivo principal de capacitar al aprendiente en la comunicación en lengua de destino. Dicho objetivo, se alinea perfectamente con el que debería ser el nuestro si tomamos como referencia la escala global de los niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y tenemos en cuenta que en cada uno de los seis niveles de referencia se inicia la descripción con un "es capaz de comprender...", así pues, la capacidad de comprensión oral, y a continuación la de expresión oral son clave.

## 2. APLICACIÓN DEL MÉTODO TPRS

A grandes rasgos, el método consiste en cinco pasos principales:

- a) Establecer sentido.
- b) Circulación.
- c) Preguntas y respuestas personalizadas.
- d) Contar la historia.
- e) Leer la historia.

Los apartados mencionados conforman la estructura fija que seguirá cada una de las unidades didácticas.

### a) ESTABLECER SENTIDO

Se trata de presentar ante el grupo una serie de conceptos que vamos a trabajar durante la unidad didáctica. Dichos conceptos pueden ser léxico (*hermano, casa*), pero también pueden ser términos con una mayor carga gramatical (*limpia*). Se trata de indicar al estudiante que vamos a trabajar con ellos a continuación, esto puede ser durante la sesión o durante las próximas sesiones, ello dependerá del número de conceptos expuestos.

Para transmitir el significado podemos hacerlo mediante gestos, a través de referencias visuales o incluso traduciendo si es necesario. Lo importante es que el estudiante conozca el sentido, no el medio que utilizamos para tal fin.

### b) CIRCULACIÓN

Se trata de un proceso de estructura fija, que se repetirá al inicio de cada unidad didáctica. Para ello creamos un enunciado conteniendo los términos sobre los que se ha establecido el sentido en el paso anterior (*Mi hermano limpia la casa*), y a continuación

procedemos a cuestionar al grupo en primer lugar en positivo: "Clase: *¿mi hermano limpia la casa?*".

Seguidamente preguntamos varias veces usando la conjunción disyuntiva *o*: "Clase: *¿mi hermano limpia la casa o el hospital?*"<sup>4</sup>.

El tercer nivel es proponer enunciados que obliguen al aprendiente a responder negativamente, como por ejemplo: "Clase: *¿mi hermano limpia el supermercado?*" o también "James: *¿mi hermana limpia la casa?*".

Finalmente, procederemos a cuestionar mediante el uso de partículas interrogativas: "Clase: *¿quién limpia la casa?*" o también "Lya: *¿qué limpia mi hermano?*"

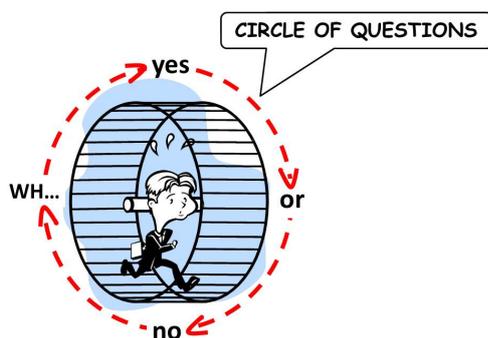


Figura 1. Ilustración que permite al profesor recordar la estructura de la circulación. (Susan Gross, 2008)

Todas estas líneas de cuestionamiento se deben repetir tantas veces como sea necesario hasta que el docente confirme mediante evaluación visual y auditiva que todos los estudiantes han adquirido de manera automática el contenido esencial del enunciado original, y que saben identificarlo del resto de opciones que se le plantean durante la circulación.

Este método parte de una serie de premisas que debemos trabajar con anterioridad a iniciar las clases de lengua: los estudiantes deben responder siempre, si no responden, no existe posibilidad de chequea la adquisición; las respuestas deben ser cortas y expresivas, de manera que un proceso de racionalización de respuestas largas no pueda interferir en el sistema de acción/reacción, ni en el de adquisición.

### C) PQA: PREGUNTAS Y RESPUESTAS PERSONALIZADAS

En aras de mantener el interés del estudiante, una de las estrategias necesarias es la personalización del enunciado: *El hermano de James limpia la casa* o *El hermano de James limpia la casa de Lya*. Una vez establecido un enunciado personalizado se reproduce el paso anterior, circulando, pero introduciendo tantos nombres como nos sea posible. El objetivo de dicha personalización, remite no sólo a mantener la atención del enunciado,

---

<sup>4</sup> Se recomienda en esta etapa el uso de *cognados* que no obliguen al estudiante a reflexionar, sino que simplifiquen al máximo el proceso de comprensión, para así poder centrarse en la adquisición de los términos propuestos.

sino que provoca un aumento del sentido y también de la comprensibilidad del mismo. Una estrategia diferente para obtener los mismos resultados es utilizar a personajes que sean conocidos en el entorno de los estudiantes (famosos, miembros de la plantilla escolar, personajes de ficción...).

#### d) CONTAR LA HISTORIA

Uniando los distintos enunciados sobre los que hemos estado circulando y personalizando durante una sesión (o varias), conseguimos una historia, que está repleta de input comprensible, con pleno sentido para nuestros estudiantes. Debemos contar y recontar la historia tantas veces como creamos necesario, hasta que utilizando métodos de evaluación inmediata para comprobar la comprensión de la misma, estemos seguros que todos nuestros estudiantes la han adquirido.

#### e) LEER LA HISTORIA

En caso de ser un profesor novel en el uso de TPRS storytelling, tendremos una historia preparada con anterioridad que contendrá en su mayor parte los elementos que forman parte de los enunciados que han sido objeto central durante la unidad didáctica. En el caso de profesores más avanzados en el uso del método TPRS, y con experiencia en la enseñanza a través de historias y de input comprensible, serán capaces de crear una historia nueva a partir de los enunciados que han sido creados durante la unidad didáctica.

En cualquier caso los estudiantes dispondrán de un texto en la lengua destino, que podrán leer de manera independiente, en voz alta de manera voluntaria, o traduciendo de la lengua de destino a la lengua origen. Todos ellos son diferentes escalones que nos conducen hacia la adquisición del lenguaje.

### 3. INCONVENIENTES DEL MÉTODO

Con TPRS estamos hablando de un método de aprendizaje con numerosas ventajas: el alto índice de adquisición de los estudiantes, la elevada implicación del grupo debido a la participación en historias creadas con input comprensible y que han sido "enseñadas a través de los ojos" (en oposición de a través de los libros).

Sin embargo, tenemos también considerables conflictos creados por la puesta en marcha del método. Inconvenientes que básicamente podemos agrupar en dos niveles: por un lado, las incongruencias existentes entre el sistema académico formal de enseñanza y evaluación; por el otro, la necesidad de un profesorado con un cierto estilo de enseñanza que sea adaptable a las necesidades de interpretación e improvisación y control que requiere el funcionamiento del método.

En lo referente a la confrontación con el sistema escolar (o académico) establecido, podemos encontrar los siguientes conflictos: el sistema de evaluación formal establece, habitualmente, una serie de requisitos (llamémosles exámenes escritos) que no concuerdan con la filosofía de evaluación continuada con un método en el que se prima

la comprensión oral del mensaje frente al aprendizaje de conocimientos medibles. Si para algunos de los términos adquiridos por nuestros estudiantes de TPRS hemos establecido gestos, y es la acción gestual la que nos demuestra la comprensión del mismo, eso no puede ser expresado en una prueba escrita. En este sentido, la implantación del método TPRS requiere de una total sintonía entre la comunidad escolar, esto es administración, padres, profesores y alumnos.

Por supuesto, en este nivel existen otros conflictos, por ejemplo, cómo resolver la falta de asistencia. Si un estudiante no ha asistido durante dos semanas por las razones que sean, de qué manera dicho estudiante va a ser capaz de adquirir unos conceptos que fueron trabajados diez días atrás<sup>5</sup>.

Por supuesto, la necesaria coordinación con el plan curricular de centro o de distrito es el caballo de batalla del método para favorecer o impedir su implantación. En su mayor parte, los planes curriculares sirven para establecer una progresiva enseñanza de los conceptos incluidos por la legislación correspondiente. Esto choca frontalmente con la necesidad de espontaneidad que tiene el método TPRS. Si un profesor cree necesario introducir un término como "hermano" en el mes de enero, pero en el plan curricular se establece que "hermano" se enseña en octubre, el choque de trenes está servido, no con el plan, sino con el administrador del plan y con los viajeros que nos acompañan (léase, el resto del claustro departamental). Volvemos a requerir de ese necesario entendimiento comunitario escolar. Por supuesto, dicho plan establece que el aprendizaje de "hermano" debe ir acompañado de "padre, hijo, tío...".

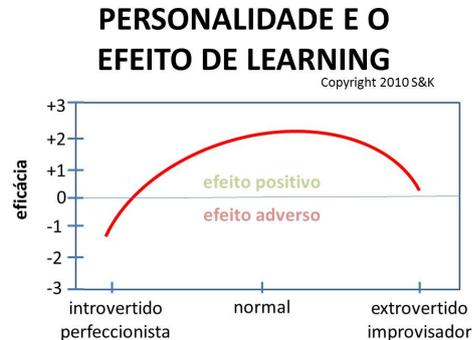
Capítulo aparte merece la ausencia de enseñanza gramatical, pero que deriva de la misma problemática que acabamos de mencionar. Blaine Ray y sus seguidores utilizan una técnica denominada "Pop-up grammar" (Gramática automática). Si un estudiante plantea una duda de carácter gramatical se le responde en ese mismo momento, pero sin darle mayor importancia, y lo más rápido posible, ellos establecen que 10 segundos máximo. Por ejemplo, si alguien durante la clase plantea de repente una duda respecto a por qué en unas ocasiones decimos "hermano" y en otra "hermana", nuestra respuesta debería ser algo como "mira, las palabras que acaban en -o son para chico, y las que acaban en -a para chica, pero eso no es importante ahora". Sin duda, el rigor gramatical brilla por su ausencia puesto que para ellos, la gramática no es input comprensible, y no puede ser adquirida.

El segundo nivel de confrontación al que hacíamos referencia al inicio de este apartado es la necesidad de un tipo concreto de profesor para el desarrollo de esta metodología. ¿Cualquier profesor puede enseñar con TPRS? Desde mi experiencia personal, la respuesta es no. Para mantener la atención y el control de un grupo de estudiantes a lo largo de un curso es necesario un profesor energético que pueda llevar a cabo la

---

<sup>5</sup> En nuestro caso solventamos dicho problema con la creación de un portafolio de historias que nos permite tener el control de los contenidos para poder presentar al estudiante ausente los elementos, los enunciados, los ejercicios, que por la razón que sea se ha saltado, sin embargo existe un gran problema en los Distritos escolares con elevado porcentaje de absentismo escolar.

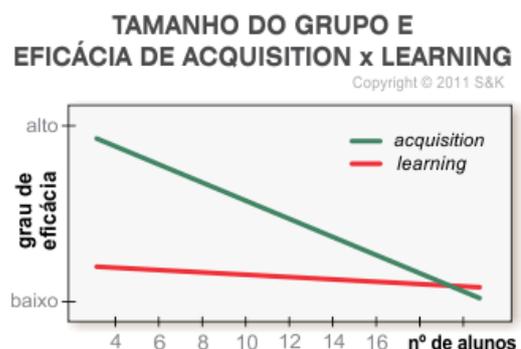
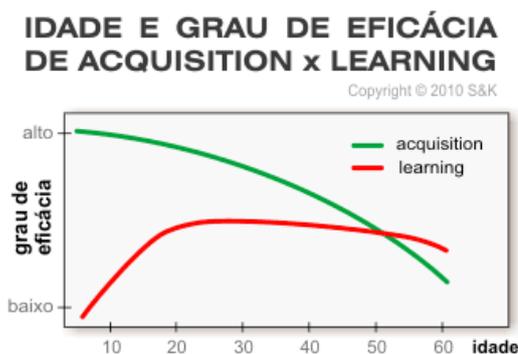
circulación y el PQA de manera activa y atractiva, de lo contrario es muy fácil perder interés por parte de los estudiantes y a continuación el control del grupo. En este sentido, podemos leer en Schütz que "el efecto del conocimiento de la gramática en la competencia comunicativa del alumno depende en gran medida de la personalidad de esa persona" (Schütz, 2010).



El cuadro hace referencia a la relación entre tipos de personalidad y eficiencia en el aprendizaje de lenguas, en relación a la configuración del carácter del aprendiente, resolviendo que estudiantes que tienden a ser introvertidos, por su carácter perfeccionista, se benefician en poca medida del conocimiento de la gramática del lenguaje, debido a la frustración provocada por las normas y las irregularidades. En el otro extremo se sitúan los aprendientes que debido a su espontaneidad no tienen ningún apego por la corrección gramatical, y por tanto tampoco le prestan demasiado interés.

Las mismas conclusiones pueden ser extraídas, si en lugar de focalizar al aprendiente, fijamos el interés en el docente. Un método activo requiere de un docente activo, de lo contrario el grupo se ve inmerso en lo que consideran una rutina aburrida y sin sentido.

Me parece interesante resaltar aquí y en este momento otros dos cuadros de Schütz (2010):



En ellos podemos apreciar la relación directa que existe entre el nivel de eficacia entre adquisición y aprendizaje en función de la edad, en el primero de los cuadros; y la relación inversa y proporcional existente entre el grado de eficacia y la edad de los alumnos. Las conclusiones que podemos extrapolar, son que si bien TPRS (por ser un método basado

en la adquisición y no en el aprendizaje) parece ser una metodología a tener en cuenta para el aprendizaje de lengua extranjera en escuelas e incluso a nivel universitario, está claro que la ratio de estudiante por clase es un hándicap a tener en cuenta, pues es difícil encontrar un centro con clases de menos de 20 alumnos, debido a cuestiones de rentabilidad presupuestaria. Este es pues el último inconveniente que pretendíamos plantear.

#### 4. CONCLUSIÓN

Posiblemente ante la idoneidad de un método u otro, siempre cabe preguntarse qué tipo de competencias pretendemos desarrollar en el grupo de estudiantes que conforman la clase de español. Es evidente que no funciona del mismo modo un método como TPRS para un grupo de alumnos de educación primaria, que para un grupo de estudiantes universitarios o para un grupo de trabajadores de una empresa de importación de pescado.

En este sentido TPRS es un método que prima en primer lugar la comprensión del lenguaje y la adquisición del mismo, frente al aprendizaje y al dominio de la corrección gramatical.

Esta metodología requiere un profesorado activamente implicado en la creación y la evolución de los contenidos de manera que estos se adapten en todo momento al ritmo del incremento de competencias y habilidades del grupo. Del mismo modo se enfrenta al encorsetamiento provocado por la existencia de planes curriculares de centro y en especial a las supra estructuras de los mismos, como son los distritos escolares en el caso de los EE.UU. y la necesidad de coordinar las diferentes escuelas que conforman un mismo distrito.

En cualquier caso TPRS resulta un método de gran efectividad en grupos de estudiantes implicados y extrovertidos, y profesores con las mismas características. La eficiencia del aprendizaje está basada en la personalización del proceso, sobre todo si se lleva a cabo en un entorno multicultural basado en las habilidades personales del docente para establecer relaciones y crear situaciones de comunicación real con input comprensible centrado en intereses del grupo de aprendientes.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asher, James J. (1969), "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning\*". *The Modern Language Journal* 53. 1: 3–17.

Asher, James J. (1981), "The Total Physical Response: Theory and Practice". *Annals of the New York Academy of Sciences* 379. 1: 324–331.

Ferguson, Charles A. & Carol B. Farwell. (1975), "Words and Sounds in Early Language Acquisition". *Language*: 419–439.

Gattegno, Caleb (2010), *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Educational Solutions World.

Krashen, Stephen D. (1987), *Principles and Practice of Language Acquisition*. London: Prentice Hall International.

Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell (1983), *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.

Myers, Aaron G. (2011) "Comprehensible Input". *The Everyday Language Learner*, 30.5.2011. Disponible en red:

<http://www.everydaylanguagelearner.com/2011/05/30/comprehensible-input/>

Schütz, Ricardo (2010), "Assimilação Natural x Ensino Formal." *English Made in Brazil*. Disponible en red:

<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>

Schütz, Ricardo (2007), "Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition." *English made in Brazil 2.2*. Disponible en red:

<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>

Schütz, Ricardo (2004), "Vygotsky & Language Acquisition." *English Made in Brazil*. Disponible en red:

<http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>

*StephenKrashenscomprehensibleinput.flv*, 2010. Film.

*Teaching Spanish with TPRS in China*, 2013. Film.

*The Power of Reading - Stephen Krashen*, 2012. Film.

## ANEXO I: WEBS DE SEGUIDORES PRINCIPALES Y RECURSOS DE TPRS

Para más información acerca de TPR Storytelling, puedes visitar los siguientes sitios online:

Blaine Ray: <http://www.blaineraytprs.com>

Susan Gross: <http://susangrosstprs.com/wordpress>

Ben Slavic: <http://www.benslavic.com>

Kristy Placido: <http://kplacido.com>

UCLA: [http://lmp.ucla.edu/k-12/tools\\_tprs.aspx](http://lmp.ucla.edu/k-12/tools_tprs.aspx)

Kristin Duncan: <http://tprsteacher.com>

Michael Miller: [http://www.sabineundmichael.com/Sabine\\_und\\_Michael/Welcome.html](http://www.sabineundmichael.com/Sabine_und_Michael/Welcome.html)

NEKANE CELAYETA GIL  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
EL DESARROLLO DE LA SUBCOMPETENCIA GRAMATICAL  
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO L1 Y LE:  
EL CASO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES<sup>6</sup>

#### BIODATA

Licenciada en Filología Hispánica en 2008 por la Universidad de Navarra, Nekane Celayeta Gil se ha especializado en ELE. Tras concluir sus estudios de grado, trabajó como asistente de español en Woodhouse Grove School (Reino Unido). Finalizó el doble Máster Universitario en Profesorado en la especialidad de Enseñanza de Idiomas- Máster en Español e Inglés como Lenguas Extranjeras y Nuevas Lenguas en 2011 en la Universidad de Navarra. Realizó las prácticas correspondientes al posgrado en la Universidad King's College London (Reino Unido) donde también trabajó como profesora de español durante el curso académico 2010-2011. En la actualidad realiza el Doctorado en Lingüística Hispánica (aplicada a ELE) en la Universidad de Navarra, donde también trabaja como profesora de español para extranjeros.

#### RESUMEN

El objetivo de estas páginas es analizar la evolución en la didáctica de la subcompetencia gramatical en los casos concretos del español como lengua materna y como lengua extranjera y segunda lengua. Se centrará la atención en un contenido lingüístico concreto, las perífrasis verbales, y se estudiará su tratamiento didáctico con referencia a un marco teórico establecido previamente. Finalmente, se presentarán las conclusiones del análisis llevado a cabo y se expondrán algunas orientaciones didácticas.

**PALABRAS CLAVE:** español lengua extranjera, español lengua materna, subcompetencia gramatical, perífrasis verbales, didáctica de la gramática

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende, en primer lugar, llevar a cabo una revisión de la evolución en la didáctica del español como lengua materna, segunda lengua y como lengua extranjera<sup>7</sup>, con especial atención a la enseñanza de los contenidos gramaticales, ámbito que ha despertado polémica en las últimas décadas. La enseñanza del español como lengua materna sigue hoy en día ligada a métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y se encuentra, en ocasiones, desligada del resto de asignaturas del currículo.

---

<sup>6</sup> Este trabajo se inscribe dentro de una investigación doctoral subvencionada por el programa de ayudas predoctorales de la Asociación de Amigos de la Universidad de Navarra.

<sup>7</sup> En adelante: L1, L2 y LE.

El español como herramienta de comunicación y estudio, de acceso al mundo y, en el caso que nos ocupa, al conocimiento, pasa a ser, por tanto, para el estudiante un contenido poco atractivo y desconectado de su acción lingüística cotidiana. Sin embargo, en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera se han producido grandes avances metodológicos que han hecho posible que se alcance un equilibrio entre el foco en la forma y el foco en el uso, de manera que los estudiantes son capaces de conectar los contenidos y herramientas adquiridos en el aula con su esfera de acción comunicativa. En esta primera parte de la contribución se realizará, por lo tanto, un análisis de la evolución didáctica en la enseñanza del español como L1 y LE y, en concreto, de los objetivos, contenidos, actividades y medios de evaluación establecidos para el proceso de desarrollo de la subcompetencia gramatical. En segundo lugar, se centrará la atención en un contenido lingüístico concreto, las perífrasis verbales en español, y se analizará su tratamiento didáctico en el caso de la enseñanza de la L1 y de la LE con referencia al marco teórico establecido previamente.

Finalmente, se presentarán las conclusiones del análisis llevado a cabo y se expondrán algunas orientaciones didácticas con el objetivo de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna con base en los avances metodológicos llevados a cabo en el ámbito de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

## 2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El aprendizaje del español como lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua supone para el aprendiente una vía de acceso al mundo y a la sociedad meta, una herramienta de intercambio comunicativo y un vehículo de estudio y acceso al conocimiento. En otras palabras, el dominio de la lengua es clave para la socialización, la comunicación y el aprendizaje. Por consiguiente, el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua es siempre el desarrollo de la competencia comunicativa del hablante, que se concreta, en el caso que nos ocupa, en tres competencias interrelacionadas: socio-intercultural, académica y profesional.

### 2.1. EL ESPAÑOL COMO L1 Y COMO LE/L2

El alumno de español, centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un agente social que lleva a cabo su actuación lingüística en un contexto sociocultural específico. En el caso del español como L1, el contexto se caracteriza por ser académico y estar reglado, puesto que el español es la lengua vehicular del currículo durante las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. El objetivo general que establece el currículo para estas etapas en lo que respecta a la lengua española es “conocer y saber usar” la lengua (educación lingüística y literaria), base sobre la que asentar el desarrollo de la competencia comunicativa y académica del alumno. Además, la L1 y la LE se encuentran en interrelación con el resto de lenguas del currículo, algunas de ellas lenguas vehiculares del conocimiento y lenguas de instrucción, de manera que debemos ser conscientes de las

transferencias e interferencias lingüísticas que se generan y rentabilizarlas para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa general.

En el caso del español como lengua extranjera y segunda lengua, el punto de partida es diferente, ya que nos hallamos ante un contexto no siempre reglado. En lo que respecta al E/LE, podemos encontrarnos en un curso de español general o con fines específicos y, en lo atinente al E/L2, el contexto puede ser escolar, si existe un aula de apoyo lingüístico para estudiantes no hispanohablantes, o no escolar. Así pues, el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española es, en última instancia, el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente pero se concreta, a su vez, en un objetivo académico o profesional.

Por consiguiente, ante la heterogeneidad de los contextos de enseñanza y del alumnado, resulta clave conocer, como punto de partida, los intereses y necesidades de los hablantes para poder así, después, determinar el enfoque, la metodología, los contenidos y materiales pertinentes en cada caso y poder acometer la evaluación del aprendizaje.

### 3. LOS CONTENIDOS GRAMATICALES

Una vez establecidos el enfoque y el método de enseñanza que guiarán el proceso de enseñanza, es necesario plantearnos cuál es el papel de la gramática en la enseñanza del E/LE / L2 / L1. Su función principal en todos los procesos de enseñanza de la lengua española es que el aprendiz conozca y sepa usar las formas gramaticales, que desarrolle la reflexión y conciencia (meta) lingüísticas y que domine progresivamente el sistema lingüístico. En resumen, establecer las relaciones necesarias a todos los niveles de la lengua para poder afrontar satisfactoriamente los actos comunicativos. Sin embargo, nos encontramos ante el problema fundamental de convertir la gramática teórico-científica en gramática pedagógica e identificar el desarrollo de la subcompetencia gramatical con un conocimiento abstracto disociado del uso, una metodología tradicional basada en la mecanicidad, el automatismo y la acumulación de reglas y excepciones. El objetivo primordial ha de ser siempre el alcance por parte del hablante del dominio del sistema lingüístico y no lingüístico, es decir, un conocimiento declarativo e instrumental.

Como destaca Mendoza Fillola (2003), la lengua española (en nuestro caso dentro del marco del E/L1, L2 y LE) es una asignatura de carácter transversal, un medio de transmisión del contexto socio-educativo, y tiene un carácter instrumental. Se trata del área de mayor repercusión educativa y social, en tanto que vehículo de conocimiento, instrucción e ideas. El efecto del dominio lingüístico condicionará, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, ya que tiene amplias implicaciones cognitivas y es la base para el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas en todos los aspectos del proceso educativo.

Por consiguiente, se persigue una formación lingüística para la comunicación y el uso eficaz de la lengua a través de una metodología ecléctica que permita conocer, estudiar y usar la herramienta de comunicación que tenemos a nuestro alcance con éxito.

### 3.1. EVOLUCIÓN EN EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES

Las diferentes corrientes lingüísticas han tenido su efecto en la evolución en la didáctica de las lenguas, en nuestro caso, en Europa y, en concreto, en la enseñanza-aprendizaje de la subcompetencia gramatical<sup>8</sup>. La gramática estructural de Saussure, la gramática generativa-transformacional chomskiana; las aportaciones de disciplinas lingüísticas como la Semiótica, la Pragmática, la Lingüística textual y el Análisis del discurso; las diferentes concepciones sobre la gramática; el concepto de competencia comunicativa desarrollado por Jakobson, Hymes y Canale; la sucesión de enfoques y métodos de enseñanza y los avances en Lingüística Aplicada han ido dando forma al concepto de gramática comunicativa, caracterizada por el equilibrio entre foco en la forma y el foco en el uso. Es decir, se ha producido una evolución desde una tradición gramatical clásica a una gramática comunicativa-pedagógica, en la que la competencia gramatical es una subcompetencia de la competencia comunicativa y, por tanto, no es un fin en sí misma, sino un medio para la comunicación. Esta subcompetencia se concreta, a su vez, en las competencias morfosintáctica, léxica, prosódica y ortográfica.

### 3.2. ¿QUIÉN ESTABLECE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES EN LA L1 / L2 Y LE?

El contexto de enseñanza-aprendizaje regula los contenidos gramaticales que se trabajan en el aula de E/L1 / L2 y LE. Por un lado, en el caso del español como lengua materna, cada provincia o comunidad autónoma es la encargada de establecer los contenidos curriculares de las asignaturas durante las diferentes etapas educativas. En el caso de la Comunidad Foral de Navarra<sup>9</sup>, el Decreto Foral 24/2007 y 25/2007 establecen los currículos de las enseñanzas de Educación Primaria y ESO. La comunicación lingüística es una de las competencias básicas que ha de ser trabajada desde la integración de las diferentes materias. En lo que respecta a las etapas de Primaria y Secundaria, existe una asignatura llamada *Lengua y Literatura Castellana*, cuyo objetivo es el conocimiento de la lengua de manera contextualizada.

Por otro lado, el español como lengua extranjera cuenta con diferentes documentos que guían la programación de los cursos y la actividad didáctica del docente. En primer lugar, cabe destacar el Nivel Umbral (1979) y el Diseño Curricular Base (1989), exponentes de la tendencia comunicativa en el aprendizaje de la lengua. Aunque los documentos más relevantes son el PCIC<sup>10</sup> (1994) con su concepto acerca de la gramática al servicio de la lengua, el MCER<sup>11</sup> (2001) que establece las directrices y niveles de enseñanza-aprendizaje de la lengua y, finalmente, la nueva versión del PCIC de 2007, que recoge un inventario gramatical para cada nivel del proceso (A1-C2). Gracias a estos recursos se puede establecer la secuenciación de los contenidos en los cursos y materiales didácticos.

---

<sup>8</sup> No trataré en profundidad las aportaciones de las diferentes corrientes lingüísticas y pedagógicas a la didáctica de la gramática; para ello conviene consultar, por ejemplo, Prado Aragonés (2004).

<sup>9</sup> Centraré mi atención en esta comunidad por ser mi ámbito de actuación profesional.

<sup>10</sup> Plan Curricular del Instituto Cervantes.

<sup>11</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Finalmente, el caso del español como segunda lengua es el menos concreto y menos sujeto a regulación. No existe un documento que establezca contenidos específicos o directrices, sino que los encargados de establecer la secuenciación de los contenidos han sido los creadores de materiales didácticos. En este sentido, encontramos materiales de dos tipos, por una parte, los que han sido elaborados por organizaciones (Cruz Roja, entre otras) y las propuestas curriculares de las CC. AA y, por otra, los manuales creados por las editoriales especializadas en la materia (y que han centrado su atención, en su mayoría, en el público escolar). Si algo tienen en común los materiales de E/L2 en lo que respecta a la cuestión que nos ocupa es que todos incluyen un bloque o apéndice gramatical.

Por lo tanto, nos encontramos ante tres contextos de enseñanza-aprendizaje del español con unas características concretas y, por consiguiente, con unas necesidades didácticas específicas que deberán ser cubiertas en el aula. El objetivo final en todos los casos será siempre el desarrollo de la competencia comunicativa del hablante y el aprendizaje significativo. López Valero (2000: 93) recoge las palabras de Lomas, Osorio y Tusón que explican que el docente debe tener claro que “la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados”. Lo mismo ocurre en el caso del E/LE / L2, en los que el alumno se enfrenta a situaciones comunicativas muy variadas.

En este proceso de desarrollo de la competencia comunicativa resulta clave el desarrollo de la subcompetencia gramatical como herramienta posibilitadora de la comunicación. Para ser competente comunicativamente no basta solo con el dominio lingüístico-textual, ya que en la competencia comunicativa del hablante se superponen la competencia lingüística y la pragmática (integrada por la social, discursiva y estratégica). “A la par que un dominio lingüístico, hay que enseñar o reforzar aquellas habilidades que subyacen en la capacidad de uso” (López Valero, 2000: 92). Por consiguiente, debemos formar hablantes competentes en la forma y en el uso, de manera que el objetivo no es solo el de conocer el sistema lingüístico, sino que se amplía a conocerlo para poder usarlo.

### 3.3. ENFOQUES Y METODOLOGÍAS

El tratamiento didáctico que reciben los contenidos gramaticales está directamente ligado al enfoque y metodología seleccionados para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en cada uno de los contextos educativos, dependientes, en última instancia de la teoría lingüística subyacente sobre la naturaleza del lenguaje y su enseñanza.

Podemos establecer el punto de inflexión en la evolución didáctica de las lenguas en Europa hacia 1950, con la llegada del Método Comunicativo y el concepto de la

competencia comunicativa <sup>12</sup> . Si los métodos tradicionales simplificaban la subcompetencia gramatical a la memorización de listas de formas y usos sin implicaciones pragmáticas reales y contextualizadas, la metodología comunicativa trajo consigo, como señalé con anterioridad, una profunda renovación en la concepción de la gramática como instrumento al servicio de la comunicación y no como fin en sí misma. Así pues, la subcompetencia gramatical pasó a ser trabajada desde las funciones comunicativas, en las que se contemplaban los usos contextuales de las formas y se tenían en cuenta las intenciones del hablante y la variedad de matices que pueden transmitirse en el acto comunicativo. Es decir, se intenta desencorsetar el aprendizaje de la gramática a través de una metodología inductiva que fomente la reflexión y concienciación metalingüística, basada en una enseñanza explícita e implícita de los contenidos gramaticales con conexión directa con las implicaciones de uso. Además, la enseñanza comunicativa de la lengua y de la gramática en concreto, potencia el aprendizaje autónomo del alumno y el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje y comunicación a través de actividades motivadoras y, en la actualidad, del uso de las TIC. En resumen, el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje ha pasado a ser que el hablante sea capaz de llevar a cabo una comunicación eficaz. Para ello, la enseñanza de la lengua tiene que ser gradual, descriptiva y funcional. El problema que surge y que, en muchas ocasiones, ha derivado en una vuelta a las técnicas tradicionales de enseñanza de la gramática es la evaluación de los contenidos.

Queda patente, por tanto, que en lo atinente al papel del componente gramatical y de los contenidos gramaticales concretos, ha existido durante la evolución de la didáctica de las lenguas un debate continuo<sup>13</sup>, evidente en todos los contextos objeto de estas páginas, E/L1, L2 y LE.

En el caso de la enseñanza de la gramática en la L1, son diversos los autores que también se han hecho eco de la controversia de este tema. Cabe destacar las palabras de Rodríguez Gonzalo (2011: 9 y 17), recogidas por Álvarez Angulo (2013: 119):

Las relaciones entre el saber gramatical y el uso lingüístico en la enseñanza de la lengua son objeto de controversia desde antiguo.[...] El debate sobre la pertinencia de los contenidos gramaticales como objeto de enseñanza tiene una larga historia, y siempre ha oscilado entre dos posiciones extremas, con infinidad de matices: negar la utilidad de la gramática como contenido de enseñanza o vincularla a la mejora del uso lingüístico, tanto oral como escrito.

En la actualidad, no hay lugar para la discusión sobre la necesidad del estudio de la gramática, clave en el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que hay que centrar los esfuerzos en la reflexión sobre qué gramática enseñar y cómo enseñarla,

---

<sup>12</sup> El término competencia comunicativa, acuñado por Hymes en 1971, ha sido definido (Belmonte Alonso, 2004: 554), entre otros autores, como “la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, (...) llevando a buen término las intenciones del hablante que subyacen al acto de comunicación, al tiempo que los requerimientos de contexto son reflejados en la verbalización del mensaje”.

<sup>13</sup> Esta cuestión la han tratado en profundidad, entre otros, Isabel Alonso Belmonte (1998), Pilar Melero Abadía (2000), Concha Moreno García (2004), Miguel A. Martín Sánchez (2008), Jack Richards y Theodore Rodgers (2009), Jenaro Ortega Olivares (2009).

aunando, así, la gramática normativa y la descriptiva: qué se puede, qué no, cómo es y cómo funciona. Como docentes, debemos reflexionar, por tanto, acerca de la metodología más adecuada y, en el caso de la gramática en particular, una metodología comunicativa-por tareas en la que se produzca una complementación entre el foco en la forma y el foco en el uso es la más adecuada. Así, se podrá llevar a cabo una enseñanza explícita de los contenidos gramaticales que permita la reflexión y la concienciación metalingüística y que tenga en consideración las implicaciones de uso de las formas en contexto, todo ello a través de actividades motivadoras y contextualizadas, que permitan hacer un uso real de la LE/L2 en el aula.

Es la gramática pedagógica, dentro de una metodología comunicativa, la que permite acometer con garantías el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en todos sus contextos específicos, ya que concilia la enseñanza implícita y explícita e integra la reflexión gramatical y acerca del uso de la lengua, como ya señaló en 2004 Zayas (en Álvarez Angulo, 2013: 119), quien confía en la pertinencia de esta metodología para la adquisición, por parte del alumno, de un conjunto de contenidos y procedimientos que pueda utilizar a corto y largo plazo.

El aprendizaje gramatical remite directamente al problema de la abstracción, de la capacidad de conceptualización de los alumnos. En consecuencia, es necesaria una gramática pedagógica que remita a la perspectiva de la enseñanza, que tenga en cuenta al alumno y sus conocimientos (implícitos y explícitos) [...] que establezca puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua (Rodríguez Gonzalo, 2011, en Álvarez Angulo, 2013: 119).

En resumen, como docentes de español como L1, L2 y LE debemos buscar una metodología de enseñanza de la gramática, como herramienta para la comunicación, que garantice el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes a través de un aprendizaje significativo y que responda a sus intereses y necesidades lingüísticas y comunicativas.

### 3.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Un asunto que no podemos obviar en relación con el desarrollo de la subcompetencia gramatical de los alumnos de español L1, L2 y LE es el de la formación del profesorado, en tanto que será el encargado de llevar a cabo la actividad docente dentro de un marco teórico con unas consecuencias didácticas claras en el aula.

Los docentes de lengua española reciben su formación lingüística en el ámbito universitario, pero esta puede ser de distinta índole, de acuerdo con su especialización. En el caso de los profesores de español como lengua materna, los docentes pueden provenir del ámbito filológico (Lengua Española, Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Lengua Extranjera, etc.) o del grado de Magisterio (Didáctica de la Lengua y de la Literatura<sup>14</sup>). En

---

<sup>14</sup> Se trata de una disciplina joven que existe como área independiente en la universidad en España desde 1986 con la doble finalidad de llevar a cabo una "intervención eficaz en la resolución de los problemas

el caso de los profesores de español como lengua extranjera y segunda lengua, la formación del profesorado es más dispar, ya que puede ser filológica, del ámbito del magisterio, o bien una especialización adquirida a través de un posgrado (Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera o Nueva Lengua, por ejemplo) o de un curso de preparación específico (Cursos del Instituto Cervantes o de organizaciones dedicadas a la enseñanza del español a inmigrantes, por ejemplo). Esta heterogeneidad en la formación revela la importancia y la necesidad de reflexionar acerca de la preparación de los profesionales en este ámbito.

Los avances en Lingüística Aplicada han incidido directamente en la formación de los docentes de todos los niveles educativos en España. La concepción metodológica propuesta en el Diseño Curricular Base, en el Currículo Oficial y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes se asienta sobre una visión funcional de la lengua, un alumno como agente del proceso y con una actividad lingüística discursiva meta, en la cual convergen y se cumplen las diferentes funciones de la lengua. Ello implica que “la educación lingüística ha de incidir en diferentes ámbitos: el de la adecuación del discurso a los componentes del contexto de situación, al de coherencia y cohesión de los textos y al de la corrección gramatical de los enunciados” (López Valero 2000: 65). El problema es que a la hora de trasladar la educación lingüística al aula se han tenido en cuenta solo las reglas abstractas, lo que ha conllevado un formalismo vacío. El objetivo de la didáctica de la gramática no es solo un objetivo teórico, sino que implica una acción comunicativa. Es, precisamente, el concepto de competencia comunicativa el que está posibilitando la evolución en la formación del profesorado y en la intervención educativa actual en España. La necesidad de una enseñanza “crítica y comunicativa” (López Valero ,2000: 82) es primordial en la preparación de los docentes en la actualidad.

En relación con lo anterior, conviene analizar los objetivos que se establecen en la formación del profesorado; y no debemos olvidar que “el profesor de lengua española [...] ha de ser un buen conocedor de la gramática. La lengua es un instrumento cuya utilización debemos conocer con plena consciencia”. (Osuna García, 1996: 9). Si bien es cierto que para comunicarse no es necesario ser un experto en la gramática de la Lengua Española, “para saber explotar todas las posibilidades expresivas de la lengua, es necesaria una formación académica” (Martín Vegas, 2009: 201-202).

En términos generales, el profesor de español como L1, L2 y LE debe conocer desde una perspectiva lingüística, comunicativa y pragmática la función social de la lengua, es decir, poseer un conocimiento que vaya más allá de lo gramatical y que integre los usos contextuales de la lengua, así como las normas, reglas y convenciones. Además el docente debe adoptar una actitud investigadora y de reflexión sobre la práctica docente, consciente de la “compleja y dinámica sociedad del siglo XXI, en la que cada vez es más acusada la heterogeneidad lingüística, cultural y social y en la que los imparable avances tecnológicos están originando un espectacular cambio en las formas y cauces de comunicación, información y aprendizaje” (Prado Aragonés, 2004: introducción). Por otra

---

detectados y el conocimientos y comprensión de cómo se desarrollan los procesos de adquisición lingüística en contextos concretos” (Prado Aragonés, 2004:35).

parte, debe ser consciente de su papel decisivo como modelo de lengua en el aula y las implicaciones didácticas del empleo lingüístico ejercido en el contexto de aprendizaje. El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser la base de su actividad profesional.

Me gustaría destacar, a continuación, los objetivos más importantes que se plantean en los planes de formación del profesorado de español como L1, L2 y LE. En primer lugar, el docente ha de establecer contenidos didácticos, gramaticales en el caso que nos ocupa, con fines funcionales, para desarrollar la competencia comunicativa del hablante desde la reflexión teórica y práctica. Para ello debe utilizar actividades significativas y motivadoras que promuevan la reflexión y la conciencia metalingüística.

A la hora de establecer los contenidos didácticos debe guiarse por los criterios de funcionalidad, realismo, relevancia, validez, representatividad, variedad, coherencia teórico-práctica y autenticidad, entre otros. En segundo lugar, el docente ha de desarrollar una serie de saberes, habilidades, destrezas y estrategias que permitan a sus alumnos llevar a cabo un aprendizaje funcional y pragmático, siendo siempre consciente de los estadios de dominio lingüístico de los estudiantes, que posibilite su interacción comunicativa. En tercer lugar, el docente debe proporcionar al alumno un conocimiento formal e instrumental de la lengua y de la gramática, a través de una enseñanza por tareas (posibilitadoras y comunicativas) que conjugue lo implícito, lo explícito y la reflexión. En resumen, el docente ha de adquirir y desarrollar un saber gramatical y un saber hacer gramatical que le permita abordar la acción didáctica desde la investigación y reflexión sobre su práctica docente. Sin embargo, no todos los materiales específicos de formación del profesorado le permiten desarrollar todos sus conocimientos y habilidades en lo que respecta a la enseñanza de los contenidos gramaticales y, en general, de la subcompetencia gramatical, ya que se reducen a la exposición de un marco teórico que no es extrapolable a la realidad del aula de español como L1, L2 y LE. Al docente no siempre se le dota de los recursos de intervención pedagógica necesarios para abordar la enseñanza de los contenidos gramaticales en el aula considerando la heterogeneidad de las características y necesidades del alumnado en los diferentes niveles de aprendizaje y adquisición de la lengua.

A continuación centraré mi atención en un contenido gramatical concreto, las perífrasis verbales, y estudiaré el tratamiento didáctico que ha recibido para comprobar si se han tenido en cuenta los avances metodológicos expuestos con anterioridad y si la preparación de los docentes y los recursos didácticos disponibles son suficientes para abordar su enseñanza en los casos del español como L1, L2 y LE.

## 4. EL CASO CONCRETO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES

Las perífrasis verbales<sup>15</sup> son un contenido gramatical que presenta complejidad en la L1, la L2 y la LE. Esta complejidad se debe a la riqueza de formas (perífrasis de infinitivo, gerundio y participio), la variedad de matices y valores de uso, la abundancia de posibilidades estilísticas y los problemas de delimitación con otras estructuras gramaticales complejas. “Lo que caracteriza a una perífrasis verbal es su unidad sintáctica y semántica, esto es, que se trata de un evento unitario en el que no podemos identificar dos núcleos verbales, sino un conjunto verbal dotado de pleno sentido y funcionalidad (Celayeta Gil, 2012: 176-177)”. En consecuencia, serán una señal de dominio del sistema lingüístico y no lingüístico e implicarán una gran competencia gramatical, pragmática y estratégica por parte del hablante.

Las perífrasis verbales son abundantes en el discurso oral y escrito y están presentes en el currículo tanto del español como lengua materna, como del español como lengua extranjera. “Desde el año 1972<sup>16</sup> hasta el año 2012, se han sucedido valiosas contribuciones en el estudio de las perífrasis verbales, tanto en lo que se refiere a la definición y descripción de estas formas gramaticales como en lo que respecta a su tratamiento didáctico<sup>17</sup>” (Celayeta Gil, 2014: 2). Todos ellos destacan la complejidad que estas entrañan para los aprendientes nativos y no nativos. “Dicha complejidad se deriva de una serie de características de estas unidades lingüísticas complejas, como son la riqueza y variedad de las formas, los numerosos matices de uso y sus posibilidades estilísticas, los problemas de delimitación con otras unidades complejas y sus características gramaticales” (Celayeta Gil, 2014: 2).

Estas unidades están presentes, como he señalado anteriormente, en el proceso de enseñanza de aprendizaje del español como L1 y LE. En el caso del currículo de la ESO, se establece como objetivo el “reconocimiento y uso de los significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración y las perífrasis verbales de carácter modal” y el “reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los valores aspectuales de las perífrasis verbales”. En el caso del E/LE, en el PCIC (2007) se establecen como objetivos el conocimiento de la “forma y uso de las perífrasis verbales modales y aspectuales de infinitivo, gerundio y participio”, la “distinción entre perífrasis verbal y locución verbal” y los “casos de ambigüedad”. Por

---

<sup>15</sup> Una perífrasis verbal se define como “una unidad lingüística compleja, una secuencia resultante de la unión de dos verbos, uno auxiliar conjugado y que ha sufrido un proceso de gramaticalización al perder parte o todo su significado (es decir, aporta matices de modalidad, aspecto, etc., al verbo principal) y un verbo principal auxiliado en forma no personal (gerundio, participio o infinitivo)” (Celayeta Gil, 2014: 1).

<sup>16</sup> Aunque, por supuesto, estas estructuras gramaticales ya habían sido tratadas, incluso monográficamente, en estudios anteriores como *La oración y sus partes* de Lenz (1935), *Estudio sobre las Perífrasis verbales del español* de Roca Pons (1958), *Sobre el concepto de verbo auxiliar* de Pottier (1968) o el *Curso Superior de Sintaxis Española* de Gili Gaya (1970), entre otros.

<sup>17</sup> Destacan a este respecto los estudios y propuestas de Rafael Fente, Jesús Fernández y Lope G. Feijóo. (1972), Leonardo Gómez Torrego (1988), Javier García González (1992), Pilar Gómez Manzano (1992), Pilar Marchante Chueca (2005) y Luis García González (2012), que contribuyen a la definición, delimitación y tratamiento didáctico de estas unidades lingüísticas complejas.

ende, su proceso de enseñanza-aprendizaje ha de abordarse desde una metodología comunicativa que analice la forma de estas unidades lingüísticas complejas y que, además, abunde en su uso y en las implicaciones pragmáticas que de él se desprenden.

#### 4.1. ¿QUÉ OCURRE CON EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES?

Con el objetivo de estudiar el tratamiento didáctico que han recibido las perífrasis en los materiales de español como lengua materna, extranjera y segunda lengua, he seleccionado una muestra representativa que cubre las tendencias metodológicas de las últimas décadas<sup>18</sup>.

Una vez llevado a cabo el análisis de los materiales dedicados a la enseñanza del español como L1, L2 y LE, he comprobado que el tratamiento didáctico que ha sufrido este contenido gramatical ha estado sujeto a una metodología tradicional en el caso del español como L1, mientras que en el caso del español como L2 y LE ha evolucionado desde un tratamiento tradicional hasta un equilibrio entre el foco en la forma y el foco en el uso propio de la metodología comunicativa y del enfoque por tareas. Los materiales destinados a la enseñanza-aprendizaje del español como L1 tratan las perífrasis verbales como contenido gramatical desde un punto de vista exclusivamente teórico (definición, descripción y sistematización), en muchos de los casos, cuya práctica es aislada, automática y mecánica en ejercicios poco significativos y alejados de los contextos reales de uso de la lengua meta. En ocasiones, las perífrasis aparecen como un mero apunte bajo epígrafes como “¿Recuerdas...?”, “¿Sabías qué...?”, a modo de recordatorio a la hora trabajar con otras unidades lingüísticas complejas como las locuciones verbales o cuando se trata de abordar el análisis sintáctico de oraciones. Si bien es cierto que los usos de las perífrasis se tienen en cuenta en algunos manuales, no están siempre conectados con las implicaciones pragmáticas que se derivan o con sus matices y posibilidades estilísticas. Aun así, los formadores de docentes y los creadores de materiales son conscientes de que dentro del paradigma verbal y de los usos de las formas no personales del verbo, “el tema de las perífrasis verbales aparece en todas nuestras gramáticas y en todos nuestros manuales escolares” (Osuna García, 1996: 211).

---

<sup>18</sup> Los materiales que se han analizado son: *Lengua Castellana 1º y 2º de Secundaria* (1996) Clavel Lledó E. et al. Madrid: Alhambra Longman; *Juglar 4* (2002) y *Nuevo Juglar 4 Lengua Castellana y Literatura* (2012) Del Canto Pallares, J. et al. Barcelona: Vivens Vives; *Lengua Castellana y Literatura 1º Bachillerato* (2002) Barcelona: Edelvives; *Lengua Castellana y Literatura 3º ESO* (2008) Echazarreta Arzac J. M. y Á. L. García Aceña. Madrid: Editex; *Lengua Castellana y Literatura 4º ESO* (2010) Arturo González, A. et al. Mc Graw Hill; *Materia prima. Gramática y ejercicios. Nivel medio y Superior* (1996) Coronado, M. L. et al. Madrid: SGEL; *Prisma Avanza Nivel B2 y Consolida C1. Método de español para extranjeros*. (2007) Arroyo, M. et al. Madrid: Edinumen.; *Adelante! Con la ESO 1º. Método para el aprendizaje de la lengua por contenidos* (2010) Armas, V. et al. Madrid: Edinumen; *Abanico nueva edición* (2010) Chamorro, María Dolores et al. Barcelona: Difusión y *Nuevo PRISMA C1. Curso de español para extranjeros* (2011) Equipo PRISMA. Madrid: Edinumen.

Por lo tanto, se trata de un tratamiento didáctico que no explota las posibilidades de esta herramienta de comunicación tan rica y frecuente en el discurso oral y escrito y que reduce su aprendizaje a una memorización de estructuras y usos descontextualizados.

En lo que respecta al tratamiento didáctico de las perífrasis verbales en los manuales destinados a la enseñanza del español como L2 y LE, cabe destacar el gran avance que se ha producido. Los materiales se han ido adaptando a los diferentes estadios en la evolución de la didáctica de las lenguas en Europa y han sabido abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera satisfactoria y con garantías de éxito en el desarrollo de la subcompetencia gramatical de los aprendientes. De este modo, el análisis de las formas gramaticales se encuentra asociado a su uso y el alumno encuentra los contenidos gramaticales contextualizados en una unidad temática que responde a sus necesidades e intereses comunicativos. Además, se produce una enseñanza deductiva e inductiva de la gramática mediante ejercicios que combinan la enseñanza explícita e implícita de los contenidos a través de actividades motivadoras que trabajan con las cuatro destrezas lingüísticas de manera integrada, al contrario de lo que ocurre en el caso de la L1. Cabe destacar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y comunicación de los alumnos a la hora de abordar el aprendizaje de la gramática, ya que existe una progresión y una continuación en la integración de los contenidos gramaticales que permite al alumno ser agente de su aprendizaje. En cuanto a la evaluación del proceso de aprendizaje de las perífrasis verbales también existen diferencias. En el caso de los materiales de enseñanza-aprendizaje del español como L1, la primacía está en los conocimientos teóricos y en las destrezas productivas, generalmente la expresión escrita. Sin embargo, en los materiales de español como L2 y LE se evalúan también las habilidades y destrezas comunicativas de los hablantes. Es decir, se valora que el hablante sepa sobre la lengua y que sepa trabajar con la lengua, que sea capaz de afrontar diferentes situaciones comunicativas en su contexto de actuación lingüística real.

## 5. CONCLUSIONES

Después de haber llevado a cabo la revisión del tratamiento didáctico de la subcompetencia gramatical en la didáctica del español como lengua materna, lengua extranjera y segunda lengua, y una vez analizado el caso concreto de las perífrasis verbales en español, he llegado a una serie de conclusiones que expongo a continuación.

En primer lugar, cabe destacar el gran avance en la didáctica del español como lengua extranjera y segunda lengua. En este ámbito concreto de enseñanza-aprendizaje de la lengua española se ha alcanzado un equilibrio entre el foco en la forma y el foco en el uso. Los materiales son adecuados y relevantes y, por consiguiente, se logra un aprendizaje significativo de la gramática. La subcompetencia gramatical queda asociada al resto de los contenidos y las cuatro destrezas lingüísticas se desarrollan de forma integrada. Además, se fomenta la autorregulación del proceso de aprendizaje de los alumnos y la autoevaluación. Al contrario, en lo atinente a los materiales de enseñanza de la lengua materna, los materiales no son tan adecuados, ya que siguen abordando los contenidos gramaticales desde enfoques tradicionales que priman los conocimientos y no

el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Es decir, estos materiales no se adaptan totalmente a los avances en Lingüística Aplicada y a la formación que reciben los futuros docentes. A pesar de esto, parece que algunas editoriales que producen materiales de enseñanza del español como LE y L1 están incorporando los avances en la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera a los materiales de enseñanza de la lengua materna.

En segundo lugar, concluyo que es necesaria la contextualización de las formas gramaticales, ya que el alumno debe ser consciente de qué usa y por qué lo usa. Por lo tanto, el contexto ha de ser relevante y significativo y responder a las necesidades e intereses del aprendiente.

En tercer lugar, cabe resaltar la importancia de la conciencia y la reflexión metalingüística, que permite al alumno interiorizar los contenidos gramaticales en la L1, L2 y LE. Además, resulta clave considerar

la conveniencia de establecer unas nociones gramaticales básicas transversales a las diferentes lenguas que estudia el alumnado (primera, segunda y extranjera) y una terminología común que facilite la descripción de los distintos fenómenos que se dan en ellas, y que hacen posible la comparación para un mejor estudio, como, por otra parte, hacen todas las ciencias" (Álvarez Angulo, 2013: 120).

En cuarto lugar, debemos ser conscientes como docentes de la necesidad de la adopción de una metodología ecléctica que garantice el desarrollo de la competencia comunicativa. Cabe mencionar la importancia la formación permanente del profesorado a través, por ejemplo, de los blogs y foros de debate y consulta que tiene a su disposición en la actualidad. La reflexión y la investigación han de ser las bases de la actividad docente. Finalmente, urge una reflexión metodológica en la enseñanza de la gramática en el caso del español como lengua materna que incorpore los avances en otras disciplinas y que dé cuenta de la repercusión de esta área de conocimiento en la formación de los aprendientes de español como L1, L2 y LE.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Angulo, T. (2013), *Didáctica de la lengua para la formación de maestros. Programa de formación para profesores/as*. Barcelona: Octaedro.

Celayeta Gil, N. (2012), "El tratamiento didáctico de las perífrasis verbales en los materiales dedicados a la enseñanza del E/LE y 2L en la Red" en Hernández González, Carmen *et al.* (eds.): *Actas XXII Congreso Internacional de ASELE La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: Universidad de Valladolid, págs. 173-183.

Celayeta Gil, N. (2014), La enseñanza de las perífrasis verbales en los manuales de ELE/L2: del método de gramática-traducción al AICLE. (en prensa)

García Fernández, L. (2012), *Las perífrasis verbales en español*. Madrid: Castalia ELE.

- López Valero, A. (2000), *Didáctica de la lengua y la literatura*. ICE. Universidad de Murcia.
- López Valero, A. & Encabo Fernández, E. (2004), *Estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Murcia: ICE. Universidad de Murcia.
- Martín Peris, E. (2004), "La subcompetencia lingüística o gramatical". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.
- Martín Vegas, R. A. (2009), *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mendoza Fillola, A. (2003), *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Osuna García, F. (1996), *Teoría y enseñanza de la gramática*. Málaga: Editorial Librería Ágora.
- Prado Aragonés, J. (2004), *Didáctica e la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Editorial La Muralla S.A.

DAVID GIMÉNEZ FOLQUÉS  
UNIVERSITAT DE VALENCIA  
LOS EXTRANJERISMOS Y SUS ADAPTACIONES EN FORMA,  
GÉNERO Y NÚMERO. ¿CÓMO LLEVARLOS AL AULA?

#### BIODATA

David Giménez Folqués es Doctor en Filología Hispánica y Máster en Estudios Hispánicos Avanzados. Es profesor en el Departamento de Filología Española en la Universidad de Valencia. Ha participado en los proyectos de investigación “Norma y uso del español para los profesionales de los medios de comunicación”. BFF2002-04654 y “COMETVAL (Corpus Multilingüe En Turismo de la Universitat de València)” FFI2011-24712. Ha participado desde el 2005 en los cursos de inmersión lingüística en E/LE de la Universidad de Valencia desde el año 2005 y actualmente es miembro del tribunal DELE de esta Universidad. Sus publicaciones giran en torno a dos líneas de investigación principales, los préstamos y su adaptación a la lengua española, por un lado, y a la investigación sobre el E/LE, por el otro.

#### RESUMEN

Cuando hablamos de extranjerismos lo estamos haciendo sobre un fenómeno que ha contribuido significativamente en la evolución de las lenguas a lo largo de la historia. Desde la invasión árabe en la Península a la llegada de anglicismos en la actualidad en la lengua española. Al ser un fenómeno de tanta importancia y tan actual, resulta imprescindible llevar al aula los extranjerismos y sus adaptaciones en género y número. En el presente artículo vamos a mostrar cómo se puede realizar una clase de extranjerismos en el aula; así pues, orientaremos a profesores sobre qué teoría es conveniente que el alumno conozca, qué actividades pueden resultar útiles y, en definitiva, cómo sería conveniente transmitir este fenómeno.

**PALABRAS CLAVE:** extranjerismos, género, número, adaptación

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. ¿QUÉ SON LOS EXTRANJERISMOS Y CUÁL ES SU IMPORTANCIA?

**S**i nos acercamos a la Real Academia Española, vamos a encontrar la siguiente definición de extranjerismo en su Diccionario: “Voz, frase o giro que un idioma toma de otro extranjero”. Desde esta perspectiva, la RAE<sup>19</sup> destaca el proceso de

---

<sup>19</sup> A partir de ahora, abreviación de Real Academia Española.

llegada de una voz perteneciente a una lengua de origen A, que llega a una lengua de destino B.

Por otro lado, Alvar Ezquerro (1994) define el extranjerismo como un tipo de neologismo: “el extranjerismo es un tipo de neologismo, puesto que se trata de una voz que no ha sido empleada antes en la lengua”. Desde este punto de vista, este tipo de voces, ya existentes en el idioma de origen pertinente, vendrían a formar una nueva creación léxica en la lengua de destino.

En tercer lugar, parece más completa la definición de Lázaro Carreter (1997: 285): “elemento lingüístico que una lengua toma de otra, bien adaptándolo en su forma primitiva, bien imitándolo y transformándolo más o menos”. Esta última definición coincide con el término “préstamo”, término, para algunos autores<sup>20</sup>, más general que el de extranjerismo. Lázaro Carreter contempla dos tipos de extranjerismos, aquellos que prácticamente se mantienen en su forma original, y aquellos otros que son adaptados a las características de la lengua de destino.

Así pues, resumiendo las definiciones hasta ahora vistas, podemos afirmar que los extranjerismos, o en su defecto los préstamos, son aquellas voces que llegan a una lengua de destino, ya sea en su forma original<sup>21</sup>, ya sea adaptados a las características de la lengua de acogida. Estas transformaciones muchas veces van ligadas al grado de asimilación del extranjerismo en el léxico propio de la lengua de destino. Por ejemplo, en la lengua española la tendencia es reajustar la pronunciación y la escritura a las características del sistema lingüístico propio.

Este es un fenómeno que llevamos mucho tiempo viendo en nuestra lengua a través de la historia. Desde que llegó el latín a la Península y fue derivándose en los distintos romances que conocemos hoy en día, la primera gran aportación foránea que conocemos ha sido la árabe desde principios del siglo XIII. Según Cano (1999: 53) los arabismos suponen cerca de un 8% del vocabulario total.

Actualmente estamos recibiendo otro gran caudal léxico procedente del inglés, debido a la internalización que tiene esta lengua y a la influencia de sus términos en la nueva tecnología, cada vez más presente en la sociedad con voces como *email*, *whatsapp*, *startup*, etc.

He aquí la importancia de conocer el comportamiento de los extranjerismos, de su adaptación en forma, género y número (procesos que indican un alto grado de asimilación del extranjerismo). Los extranjerismos no solamente explican la evolución de nuestra lengua, sino también la situación actual que está viviendo. Por ello, cuando llevemos al aula el tema de las voces foráneas, estaremos llevando un estudio histórico, dinámico y actual.

---

<sup>20</sup> Otras corrientes lingüísticas lo consideran sinónimos.

<sup>21</sup> También denominado extranjerismo crudo.

## 1.2. TIPOS DE EXTRANJERISMOS

En la actualidad, desde las obras académicas se ha trabajado el fenómeno de los extranjerismos, sobre todo con el afán de ordenar y explicar todo este caudal léxico que recibe frenéticamente la lengua española, principalmente desde el inglés. La Real Academia de la Lengua Española ha prestado mucho interés a los extranjerismos<sup>22</sup> desde principios del siglo XXI. En el 2001, el Diccionario de la Real Academia realiza un trabajo exhaustivo de recogida y organización de todo este caudal léxico. En el 2005, el *Diccionario panhispánico de dudas*, además de recoger y clasificar todo este caudal léxico, adapta al español gran número de extranjerismos, es decir, los adapta a una pronunciación y escritura españolas. Por ejemplo: *jacuzzi*: yacusi, *ticket*: tique, *baguette*: baguete.

La *Ortografía de la lengua española* en el 2010 revisa, de nuevo, los extranjerismos en lengua española según los últimos reajustes ortográficos; donde, por ejemplo, se considera que la "w" y la "k" forman parte del alfabeto español y por ello no es necesario que se adapten cuando llega un extranjerismo a nuestra lengua. De esta manera, se producen algunas modificaciones con respecto al *Diccionario panhispánico de dudas*, como por ejemplo:

- "bikini" mejor que "biquini";
- "eusquera" mejor que "eusquera";
- "harakiri" mejor que "haraquiri";
- "Irak" mejor que "Iraq";
- "kamikaze" mejor que "camicace";
- "kimono" mejor que "quimono";
- "moka" mejor que "moca";
- "musaka" mejor que "musaca";
- "wiski" mejor que "güisqui"<sup>23</sup>.

En lo que sí coincide la RAE es en la clasificación de extranjerismos que ha tenido en cuenta a la hora de realizar todas estas adaptaciones a partir de los extranjerismos originales. Esta división forma dos grupos:

1. LOS EXTRANJERISMOS NECESARIOS: no tienen equivalente en español. En estos casos, se adapta el extranjerismo a una forma española. Ejemplo: *piercing* (pirsin) o *jacuzzi* (yacusi).

2. LOS EXTRANJERISMOS INNECESARIOS: aquellos que ya cuentan con un equivalente en español. En este caso, la RAE recomienda utilizar la forma española. Ejemplo: *baby-sitter* (niñera) o *hall* (entrada o recibidor).

---

<sup>22</sup> Término usado frecuentemente por la RAE.

<sup>23</sup> Versión de las obras académicas anteriores.

Lo que queda claro es que en ambos casos la RAE nos deriva a una forma española ya sea adaptando los extranjerismos necesarios: “pirsin”, “yacusi”; ya sea recomendando el uso del equivalente de un extranjerismo innecesario: “niñera”, “entrada / recibidor”.

### 1.3. GÉNERO Y NÚMERO DE LOS EXTRANJERISMOS

Si hablamos de la utilización del género y del número de los extranjerismos, lo hacemos de un alto grado de asimilación de los mismos en el caudal léxico de una lengua. Además de adaptar un extranjerismo a la forma de la lengua de destino, usar su femenino/masculino y su plural supone un paso más en su adaptación. Esto se suele dar cuando el extranjerismo ha tenido una gran aceptación en una comunidad lingüística y de ello se desprende estos usos morfológicos.

En cuanto al género, lo que suele suceder, y así lo recoge la RAE (2005) es la aparición de casos de nombres comunes:

- barman (el / la);
- chófer (el / la);
- crupier (el / la);
- fan (el / la);
- gurmé (el / la);
- jipi (el / la);
- júnior (el / la);
- kamikaze (el / la);
- linier (el / la);
- mánager (el / la),
- metre (el / la);
- paparazi (el / la);
- pivot (el / la);
- punk (el / la);
- vip (el / la);
- yonqui (el / la);
- zombi (el / la).

Es el determinativo o el adjetivo el que suele marcar el género de cada uno de ellos. Sin embargo, encontramos excepciones:

- *biquini / bikini*: es un sustantivo masculino, aunque en Argentina se usa en femenino;
- *cupé*: sustantivo de género masculino, aunque cuando designa un tipo especial de automóvil se usa en femenino en Argentina;
- *internet*: la mayoría de autores opta por no usar género. En el caso de usar alguno se prefiere el femenino. (La) internet es muy rápida;

- *vodca / vodka*: Sustantivo de género ambiguo con preferencia para el masculino: "el / la vodca". Véase Gómez Torrego (2007).

Por otro lado, en cuanto al número, encontramos una clasificación de formación de plural siguiendo la normativa española para cada caso:

1. En primer lugar, las palabras acabadas en "-y" precedida de consonante forman su plural cambiando la y por "-is". Por ejemplo: dandy: dandis, rally: ralis, sexy: sexis.
2. Los préstamos acabados en las consonantes "-n, -l, -r, -d, -j, -z" hacen el plural con "-es". Por ejemplo: pin: pines, fan: fanes, máster: másteres.
3. En el caso de los sustantivos procedentes de otras lenguas terminados en grupo consonántico se pluralizan con "-s". Por ejemplo: iceberg: icebergs, punk: punks, récord: récords.
4. Aquellos plurales que resultan difícil pronunciarlos en español, se mantienen invariables. Como por ejemplo la terminación "-st". Por ejemplo: test: los test.

El *Diccionario panhispánico de dudas* y las posteriores obras de la RAE han intentado aplicar la normativa española en cuanto a formación de género y número. Aun así, siempre resulta complicado adaptar una voz foránea que probablemente tenga ya sus propios procesos de formación en su lengua de origen. Como por ejemplo: ballet (plural: ballets), best-seller (plural: best-sellers), camping (plural: campings), flash-back (plural: flash-backs), gentleman (plural: gentlemen), gourmet (plural: gourmets), hobby (plural: hobbies), party (plural: parties), pub (plural: pubs), ranking (plural: rankings), sex-shop (plural: sex-shops), short (plural: shorts), sport (plural: sports), stand (plural: stands), stock (plural: stocks), tour (plural: tours), woman (plural: women).

#### 1.4. PROCESOS DE ADAPTACIÓN. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS OBRAS ACADÉMICAS

Los medios de comunicación han formado un elemento importante en la estandarización de la lengua por dos motivos: la difusión con la cuentan y su preocupación por la lengua.

En los medios de comunicación escritos, los periódicos suelen mirar de reojo a la RAE. Aunque también toman sus propias decisiones, ya que cada uno tiene su propio manual de estilo. En el caso de los extranjerismos, los medios de comunicación suelen fijarse en la escritura de los extranjerismos originales que aparecen en la RAE. Sin embargo, en los últimos tiempos no han seguido sus adaptaciones<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Además de no seguir otras propuestas como la eliminación de la tilde en el adverbio "sólo".

Desde otra perspectiva diferente, la RAE también suele fijarse en los medios de comunicación, y por supuesto en la aceptación o no de los hablantes. Estos medios han ido tomando fuerza en el uso de la lengua, o en su difusión si prefiere llamarse así, ya que es uno de los elementos que llega más rápidamente al hablante. Por lo tanto, podríamos afirmar que contamos con un proceso de retroalimentación entre los medios de comunicación y las entidades académicas, sin dejar fuera del proceso a los hablantes, que serán los que seguirán estas propuestas o las desecharán.

Lo que sí queda claro en esta vorágine de extranjerismos originales o crudos y sus correspondientes adaptaciones es que si usamos una voz foránea en su forma original, sin variación, lo tenemos que hacer resaltándola tipográficamente, es decir, usando la cursiva. Sin embargo, si usamos su adaptación, al considerarse ya parte del léxico español, lo haremos en letra redonda.

## 2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez hemos superado el primer escalón que es conocer la formación de los extranjerismos en su adaptación, género y número, su comportamiento en lengua española y sus procesos de aceptación, podemos pasar al escalón siguiente, que sería realizar una propuesta didáctica con actividades significativas en el uso de estas voces.

En primer lugar, plantearemos una actividad para que los alumnos asimilen los métodos de adaptación de las obras académicas. De esta manera encontrará la lógica (cuando la hay) en el porqué de estas adaptaciones, es decir, por qué se adaptan unos extranjerismos y por qué otros no. Para este propósito, incluiremos extranjerismos originales y propuestas de adaptación, algunas reales y otras inventadas, para observar si se ha comprendido bien este fenómeno. El profesor, cuando se haya realizado la actividad, explicará la correcta o incorrecta adaptación de cada propuesta explicando el porqué de la misma:

1. Señale si las adaptaciones hechas a partir del extranjerismo crudo han sido recogidas por el Diccionario panhispánico de dudas o si por el contrario han sido inventadas. Razone las respuestas con el profesor<sup>25</sup>:

- *baby-sitter* → beibi síter
- *piercing* → pirsin
- *jacuzzi* → yacusi
- *paddle* → pádel
- *zoom* → zum
- *hall* → jol
- *hobby* → jobi
- *(e-)mail* → meil
- *tour* → tur

---

<sup>25</sup> Se pueden extraer muchos más extranjerismos y sus correspondientes adaptaciones del *Diccionario panhispánico de dudas*.

En el resultado de este ejercicio, observaremos que las voces que sí tenían una adaptación correcta eran las siguientes:

- *piercing* → pirsin
- *jacuzzi* → yacusi
- *paddle* → pádel
- *zoom* → zum

En estos cuatro casos, no encontramos un equivalente en español, por lo que la RAE (2005) ha procedido a su adaptación. En el caso de *piercing* se puede pensar que "pendiente" sería su término equivalente, sin embargo, como bien señala la RAE (2005) son realidades distintas: "perforación hecha en una parte del cuerpo distinta del lóbulo de la oreja, para insertar pendientes, aros u otros ornamentos". Lo mismo sucede con *zoom*; se suele pensar que su equivalente sería "aumento", sin embargo también implica "disminución". En el caso de *paddle* no encontramos ningún equivalente semejante para este deporte, aunque en *jacuzzi* se pueda confundir con bañera hidromasaje, aunque una vez más, no sean equivalentes.

En el lado opuesto encontramos las adaptaciones que resultan incorrectas, porque han sido inventadas:

- *baby-sitter* → ~~beibi-siter~~
- *hall* → ~~jet~~
- *hobby* → ~~jebi~~
- *(e-)mail* → ~~meil~~
- *tour* → ~~tur~~

Todas estas voces cuentan con un equivalente en española, por lo que la RAE no ha procedido a su adaptación:

- *baby-sitter* → niñera
- *hall* → entrada / recibidor
- *hobby* → entretenimiento / afición
- *(e-)mail* → correo electrónico
- *tour* → vuelta

En definitiva, según hemos comprobado, los extranjerismos que sean necesarios porque no tienen un equivalente en español, se adaptarán a una forma española. Por el otro lado, los extranjerismos innecesarios, es decir, aquellos que sí tienen un equivalente en español, no sufrirán un proceso de adaptación.

También hay que explicar a los alumnos que no siempre se cumple esta regla y que, por lo tanto, podemos encontrar excepciones. Sería el caso de *blues*, que pese a no tener equivalente en español, la RAE (2005) aconseja su adaptación: "Aunque es palabra asentada en el uso internacional con su grafía originaria, puede adaptarse fácilmente al español en la forma *blus*". La razón es la difusión internacional de la que dispone la voz en sí.

La segunda actividad que vamos a plantear es sobre el número de los extranjerismos, es decir, de su formación en plural. Hemos seleccionado extranjerismos con diferentes procesos de formación de plural y hemos incluido diferentes opciones. En definitiva, un ejercicio de selección múltiple para que el alumno reflexione sobre el número de los extranjerismos y los diferentes modos de formación:

2. La utilización del plural en un extranjerismo siempre puede provocar problemas a la hora de usarlo. Intente descubrir cuál es el plural de cada extranjerismo, después compruebe su elección en el Diccionario panhispánico de dudas y comente los resultados con el profesor:

bungaló	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) bungalós	<input type="checkbox"/> c) bungaloes
campus	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) campues	
mánager	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) mánagers	
lord	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) lords	<input type="checkbox"/> c) lores
frac	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) fracs	<input type="checkbox"/> c) fraques
kiwi	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) kiwis	<input type="checkbox"/> c) kiwies
pin	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) pines	<input type="checkbox"/> c) pins
zombi	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) zombis	<input type="checkbox"/> c) zombies

A continuación, conjuntamente con los alumnos, razonaríamos con ellos sobre los resultados y recordaríamos los procesos de formación de plural que señala la RAE:

bungaló	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input checked="" type="checkbox"/> b) bungalós	<input type="checkbox"/> c) bungaloes
campus	<input checked="" type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) campues	
mánager	<input checked="" type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) mánagers	
lord	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) lords	<input checked="" type="checkbox"/> c) lores
frac	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input checked="" type="checkbox"/> b) fracs	<input type="checkbox"/> c) fraques
kiwi	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input checked="" type="checkbox"/> b) kiwis	<input type="checkbox"/> c) kiwies
pin	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input checked="" type="checkbox"/> b) pines	<input type="checkbox"/> c) pins
zombi	<input type="checkbox"/> a) invariable	<input type="checkbox"/> b) zombis	<input checked="" type="checkbox"/> c) zombies

En último lugar, proponemos una actividad para observar cuál es el conocimiento y uso que tiene un alumno con respecto a los extranjerismos. Es cierto que vivimos en un mundo abordado por los avances tecnológicos, internet y los elementos relacionados con la Red están haciendo estragos en la sociedad, y todo ello viene acompañado de voces, anglicismos, que son recogidos porque no encontramos una voz en nuestro léxico patrimonial que responda a esa realidad concreta. Podemos comprobar este fenómeno en voces como: *whatsapp, smartphone, 4G*, etc.

En este ejercicio, vamos a darle al alumno un contexto y un espacio que tiene que completar con una de las opciones que le ofrecemos a continuación:

3. Lea con detenimiento la frase y elija la palabra / opción que usted utilizaría en la misma:

No me queda saldo en el móvil. En lugar de llamar a Manuel voy a enviarle un \_\_\_\_\_ a su móvil.  
 a) *whatsapp*                       b) *whatsup*                       c) *whatchap*                       d) otra

Mi amigo tiene el pelo muy largo y viste como en los años sesenta. Parece un \_\_\_\_\_.  
 a) *hippy*                       b) *hippie*                       c) *jipi*                       d) otra

Me he comprado un nuevo \_\_\_\_\_. Es el último entre los móviles.  
 a) esmarfón                       b) *smartphone*                       c) *smarthphone*                       d) otra

Ahora mismo me comería un \_\_\_\_\_ de chocolate.  
 a) *croissant*                       b) *cruasán*                       c) *curasán*                       d) otra

Me apetece comer mucho. ¿Vamos a comer a un \_\_\_\_\_?  
 a) *buffet*                       b) *bufé*                       c) otra

En este ejercicio podemos observar varias situaciones. En primer lugar, si el alumno conoce las voces que se le proponen y, en segundo lugar, si saben cómo se escriben correctamente. Hay una complicación añadida, y es que no todos los extranjerismos que proponemos están recogidos por las obras académicas. Este hecho no ha sido casual, ya que pretendemos que los alumnos sean conscientes de que hay voces foráneas que ya están adaptadas; y otras que no, porque son desechadas o porque resultan de acogida muy reciente, como sería el caso de *whatsapp* y *smartphone*, que todavía no aparecen en el Diccionario de la Real Academia Española. Sin embargo, "jipi, cruasán, bufé"<sup>26</sup> sí aparecen recogidas, ya que tienen una trayectoria en nuestro léxico y, por lo tanto, ya están totalmente adaptadas en él.

En última instancia, observaríamos la preferencia léxica del alumno entre extranjerismos originales como "*hippy, hippie, croissant, buffet*" y sus adaptaciones "jipi, cruasán, bufé" registradas todas ellas en RAE (2005).

### 3. CONCLUSIONES

En la investigación que hemos llevado a cabo hemos podido observar, además de las definiciones y los tipos de extranjerismos que se han propuesto desde ámbitos académicos, la importancia de llevar este tipo de voces a nuestras aulas. Es necesario que los alumnos conozcan la realidad de los extranjerismos porque, como hemos visto, actualmente en la lengua española estamos recibiendo gran cantidad de ellos. Voces como *whatsapp* o *smartphone* son utilizadas diariamente, muchas veces sin consciencia

---

<sup>26</sup> Aparecen en el *Diccionario panhispánico de dudas*.

de dónde proceden, cómo se escriben o cómo se realizaría su plural o su cambio de género.

Ante tal oleada de extranjerismos, las obras académicas intentar ordenarlas y acogerlas en sus diccionarios. Por ejemplo, la RAE, además de recogerlos, los adapta y plantea un género y un número, como en el caso de *hippie* con la adaptación “jipi” y su plural “jipis”, o con su cambio de género “el / la jipi”. Por ello, es importante que los alumnos conozcan las fuentes a las que pueden acudir para consultar por ellos mismos estos fenómenos.

También resulta pertinente que los estudiantes conozcan qué procesos de adaptación se llevarán a cabo con estos extranjerismos. Como hemos visto, los extranjerismos se clasifican en dos grupos: los extranjerismos necesarios, aquellos que no tienen equivalente en español; y los extranjerismos innecesarios, aquellos que sí lo tienen. No todos los extranjerismos se adaptan, como hemos visto; así pues, explicaremos a nuestros estudiantes el hecho de que se adapten los extranjerismos necesarios, ya que no tienen un equivalente en español y el resultado, con esta adaptación, puede tener características propias de la lengua española.

Una vez conocida la teoría y el funcionamiento de estas palabras, hemos planteado actividades que respondiesen a estas expectativas, es decir, que fueran dinámicos, adaptables y que representaran la situación actual. Por ello hemos mostrado actividades de adaptación, actividades de formación de plurales y otra con contextos actuales que pudieran representar una situación cotidiana, como, por ejemplo, una conversación sobre móviles y tecnología: “No me queda saldo en el móvil. En lugar de llamar a Manuel voy a enviarle un \_\_\_\_\_ a su móvil”. Esta última actividad nos puede dar, además, un parámetro de cuál es el conocimiento actual de nuestros estudiantes sobre los extranjerismos para, a partir de esta situación, actuar más significativamente.

En definitiva, enseñar extranjerismos a nuestros estudiantes es explicarles una parte importante de la evolución de nuestra lengua, explicarles cómo funcionan las entidades académicas ante la llegada de nuevas palabras y, finalmente, transmitirles cuál es la situación actual y por qué llegan nuevas palabras que muchas veces utilizamos inconscientemente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleza Izquierdo, Milagros (coord.) (2010), *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Alvar Ezquerro, M. (dir.) (1994), *Diccionario de voces de uso actual*. Madrid: Arco/Libros.

Cano Aguilar, R. (1999), *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arco/Libros.

Giménez Folqués, David (2010), "Introducción a los extranjerismos del *Diccionario panhispánico de dudas* y criterios de adaptación". En Aleza Izquierdo, Milagros (coord.): *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant lo Blanch, págs. 217-228.

Giménez Folqués, David (2012), *Los extranjerismos en el español académico del siglo XXI*. Valencia: Normas. Disponible en red:  
<https://www.uv.es/normas>

Gómez Capuz, Juan (1998), *El préstamo lingüístico (conceptos, problemas y métodos)*. Anejo xxix de la Revista *Cuadernos de Filología*, Valencia: Universitat de València.

Gómez Capuz, Juan (2004), *Préstamos del español: lengua y sociedad*. Madrid: Arco/Libros.

Gómez Torrego, Leonardo (2007), *Ortografía del uso del español actual*. Madrid: Ediciones SM.

Gómez Torrego, Leonardo (2011), *Ortografía y gramática. Las normas académicas: últimos cambios*. Madrid: Ediciones SM.

Lázaro Carreter, F. (1997), *El dardo en la palabra*. Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.

Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española y Asociación De Academias De La Lengua Española (2005), *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Real Academia Española y Asociación De Academias De La Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Santillana. Volúmenes 1 (*Morfología y Sintaxis*) y 2 (*Sintaxis*).

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010a), *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Santillana. Volúmenes de *Fonética y fonología*.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010b), *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Seco, Manuel *et alii* (1999), *Diccionario del español actual*. Madrid: Santillana.

Seco, Manuel (2001), *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

GEORGINA LACANNA  
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES) /  
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS  
Y TÉCNICAS, ARGENTINA  
LOS PRONOMBRES EN LA CLASE DE ELSE<sup>27</sup>:  
UNA PERSPECTIVA MULTIMODAL<sup>28</sup>

BIODATA

Georgina Lacanna es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Se desempeña como docente en las cátedras de Lingüística general y Gramática Textual de la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente es becaria doctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ha publicado diversos artículos sobre análisis del discurso, multimodalidad y ELE.

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos presentar, a partir de un ejemplo puntual tomado del cine, un modelo de base sistémico-funcional (Halliday 1978) que adopta una perspectiva multimodal (Kress 2010, Jewitt 2009) para sistematizar la enseñanza de la gramática en la clase de ELSE a partir de su utilización en situaciones concretas y específicas. Partimos del supuesto principal de que un lenguaje es un potencial de significado representado en un sistema de redes paradigmáticas (Halliday 1978, 1985). Es decir, todo hablante de una lengua cuenta con un paradigma de opciones léxico-gramaticales que conforman un sistema lingüístico determinado. Cada una de esas opciones constituye un significado potencial que se realiza como tal en forma de textos a partir de las selecciones que el hablante hace, de acuerdo a la configuración de la situación comunicativa de la que está formando parte en ese momento. Es así que toda selección lingüística está fuertemente condicionada por el contexto en el que se produce el texto y ninguna realización se produce en abstracto. Una de las ventajas de trabajar con material cinematográfico es que nos permite contar con situaciones en las que se evidencian, además de las elecciones lingüísticas del modo verbal, los diferentes recursos semióticos que actualizan otros modos (Jewitt 2009), como gestos, miradas, movimientos, y que se ponen en juego cuando los hablantes oyentes emprenden la tarea de la negociación de los significados en la interacción. En el presente artículo analizaremos el uso del sistema pronominal en una escena de la película argentina *Historias mínimas* (Sorín, 2002) en la que puede verse el funcionamiento puntual del alcance de la referencia pronominal a partir del desarrollo del intercambio comunicativo entre dos participantes. Nuestras conclusiones apuntan a cómo sistematizar la enseñanza de este tópico y su presentación en la clase.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la gramática, ELSE, sistema pronominal, modelo sistémico-funcional, Sorín

---

<sup>27</sup> Español lengua segunda y extranjera

<sup>28</sup> El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica denominado "Multimodalidad y ELSE" y dirigido por el Dr. Salvio Martín Menéndez. El mismo tiene como objetivo general abordar los lineamientos teóricos de la teoría multimodal y aplicarlos a la confección de un marco metodológico para el diseño de materiales para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera en Argentina

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua segunda y extranjera<sup>29</sup> se constituye como una práctica socio-discursiva orientada al propósito de conseguir que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades comunicativas a partir de un doble proceso: el de la comprensión y expresión de significados. Tanto en el primero como en el segundo, cumplen un rol fundamental los conocimientos léxico-gramaticales que el hablante posee de la lengua, como así también la información de índole sociocultural relevante que le permitirá tener éxito durante el desarrollo de un intercambio comunicativo. Esto último implica que las elecciones lingüísticas que el participante realice durante su participación en una interacción deberán adecuarse a la configuración de la situación comunicativa particular de la que formen parte. En este sentido, consideramos que incluso la enseñanza de la gramática de una lengua segunda o extranjera debe anclarse en el discurso, o sea, debe atender al uso en situaciones comunicativas concretas.

En este artículo vamos a presentar, a partir de un ejemplo puntual, un modelo de base sistémico-funcional (Halliday, 1978) que adopta una perspectiva multimodal (Kress, 2010; Jewitt, 2009) para sistematizar la enseñanza de la gramática en la clase de ELSE a partir de su utilización en situaciones concretas y específicas. Partimos del supuesto principal de que un lenguaje es un potencial de significado representado en un sistema de redes paradigmáticas (Halliday, 1978, 1985). Es decir, todo hablante de una lengua cuenta con un paradigma de opciones léxico-gramaticales que conforman un sistema lingüístico determinado. Cada una de esas opciones constituye un significado potencial que se realiza como tal en forma de textos a partir de las selecciones que el hablante hace, de acuerdo a la configuración de la situación comunicativa de la que está formando parte en ese momento. Es decir que solo a partir de la mediación del hablante es que el significado pasa de su carácter de potencial a transformarse en un significado realizado. Por eso afirmamos que toda selección lingüística está fuertemente condicionada por el contexto<sup>30</sup> en el que se produce el texto y ninguna realización se produce en abstracto. Esta concepción funcional sirve, además, de base para la adopción de un enfoque multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001, 2006; Van Leeuwen, 2005; Kress, 2010) que postula que, si bien el lenguaje verbal es un recurso poderoso en la construcción de significados, no es el único, y plantea la necesidad de dar cuenta de otros sistemas de recursos semióticos que

---

<sup>29</sup> En adelante ELSE.

<sup>30</sup> La noción de contexto con la que trabajamos es de doble naturaleza:

1. Naturaleza socio-cognitiva. Una noción de contexto que tiene en cuenta los procesos cognitivos a través de los cuales los conocimientos previos culturales y de otros tipos son incorporados a los procesos interpretativos (Gumperz, 1992). En tanto paradigma de supuestos que fueron desarrollados a través de la experiencia de los sujetos y de su participación en diversas situaciones.
2. Naturaleza socio-cultural. El contexto de situación (Halliday, 1991: 277-278), en tanto constructo teórico que permite explicar cómo un texto se relaciona con los procesos sociales en los que se sitúa. Tiene tres componentes significativos: la actividad social subyacente, las personas o "voces" involucradas en dicha actividad y las funciones particulares del texto. En términos informales, la situación consiste en lo que está pasando (campo), quién está tomando parte (tenor) y de qué forma se introduce el lenguaje en eso (modo).

lo complementan en los procesos de significación social, tales como la gestualidad, la entonación, la mirada y la proxemia.

Por lo tanto, proponemos que la conformación de un corpus de escenas de películas seleccionadas a partir de los temas que se pretende enseñar resulta de gran utilidad, ya que el género cinematográfico nos permite contar con situaciones que si bien son ficcionales, facilitan la tarea de reconocer, además de las elecciones lingüísticas, los diferentes recursos semióticos que actualizan otros modos (Jewitt, 2009), como gestos, miradas, movimientos, y que se ponen en juego cuando los hablantes / oyentes emprenden la tarea de la negociación de los significados en la interacción.

En el presente trabajo analizaremos el uso del sistema pronominal, haciendo principal hincapié en los pronombres de objeto directo e indirecto en una escena de la película argentina *Historias mínimas* (Sorín, 2002) en la que puede verse el funcionamiento puntual del alcance de la referencia pronominal a partir del desarrollo del intercambio comunicativo entre dos participantes.

## 2. LA CONCEPCIÓN DEL MÉTODO

En un libro dedicado específicamente a la enseñanza de la gramática como LE o L2, *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender* (Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012), los autores intentan dar respuesta a la pregunta planteada en el título desde un enfoque cognitivo que contempla la necesidad de concebir la enseñanza de la gramática desde dos ángulos complementarios, por un lado haciendo énfasis en el aspecto formal de las formas gramaticales y por otro, en su aspecto funcional / significativo. La hipótesis de la que parten es que en la mayoría de los métodos actuales de enseñanza de una L2 el déficit está dado por la prevalencia de una perspectiva en detrimento de la otra. Siguiendo en líneas generales este fundamento teórico, nuestra propuesta considera que el principal interrogante a responder no es cómo se debe enseñar la gramática de una L2, dado que eso implica tener en cuenta características idiosincráticas de cada docente, sino qué se entiende por gramática en la clase de ELSE y cuál es la posición teórico-metodológica que se adopta en su enseñanza.

Como punto de partida para dar cuenta de esas dos cuestiones consideramos que se impone la necesidad de reflexionar acerca de algunos mitos fuertemente arraigados en los estudiantes de ELSE con respecto a la gramática:

1. La gramática no tiene lógica.
2. La gramática no sirve para aprender a hablar.
3. La gramática es puramente formal, no expresa significados.

Contrariamente a lo sostenido en estos enunciados, lo que nos proponemos en este artículo es reflexionar acerca de estos tres puntos tomando como ejemplo la escena elegida para la explicación del funcionamiento de los pronombres.

La elección de trabajar con interacciones de escenas tomadas del cine se debe a que, si bien reconocemos las diferencias que existen entre situaciones de habla “reales” y situaciones ficticias (Taylor, 2004; Moreno Jaén y Rodríguez Martín, 2009), adoptamos la distinción propuesta por Halliday y Matthiessen (2004) en cuanto a las dos posibilidades de enfocar el estudio de los textos, ya sea como artefacto o como espécimen. Mientras que una instancia de lenguaje en tanto artefacto es un objeto en sí mismo, con características propias inherentes que lo definen como tal, una instancia de lenguaje en tanto espécimen, en cambio, sirve como instrumento para estudiar qué es lo que revela acerca del sistema del lenguaje al que pertenece. En el caso del trabajo con material fílmico, analizarlo de la perspectiva de artefacto, implicaría un análisis de su composición artística, de su inscripción en determinada tradición y géneros cinematográficos, del carácter de sus personajes, etc. Por el contrario, al enfocarlo desde el punto de vista de espécimen, nos interesa como muestra de lenguaje que nos permite analizar y ejemplificar su funcionamiento en una situación concreta. Las interacciones seleccionadas son analizadas como “representaciones” de situaciones de uso reales del lenguaje, lo cual nos permite analizarlas como muestras de cómo funciona el sistema del lenguaje en ellas.

Cabe aclarar que este tipo de actividad está pensada para un estudiante de nivel B1/B2, es decir que no es una introducción al tema sino una profundización en el mismo y tiene como objetivo ilustrar cómo a partir del uso de una forma gramatical se pueden crear y transmitir diferentes significados.

#### UN EJEMPLO

La situación seleccionada<sup>31</sup> corresponde a la película *Historias mínimas* (Sorín 2002) y representa una conversación entre dos hombres que comparten un viaje en auto a través de una ruta de la Patagonia argentina. La duración total es de dos minutos, aunque a fines didácticos se puede efectuar una división en tres partes para identificar la ocurrencia de las diferentes formas pronominales y su participación en la construcción y el desarrollo de la interacción.

Presentamos a continuación la primera parte, en la que identificamos una secuencia completa de pregunta-respuesta:

---

<sup>31</sup> Se adjunta transcripción completa y criterios de transcripción utilizados en el anexo de este artículo.



Podemos observar que el intercambio se inicia con una frase interrogativa que se construye gramaticalmente con un pronombre átono en posición temática<sup>32</sup>, es decir, que el pronombre, en este caso, constituye el punto de partida para la construcción del mensaje. Sabemos, por otra parte, que en el sistema del español el pronombre *le* puede designar a diferentes personas del discurso:

- |    |   |                                       |
|----|---|---------------------------------------|
|    | ↗ | 2ª persona singular (a usted)         |
| le | → | 3ª persona singular masculina (a él)  |
|    | ↘ | 3ª persona singular femenina (a ella) |

Una de las dificultades principales que surgen en la clase de ELSE cuando se estudian los pronombres de objeto directo e indirecto es identificar al referente de esa forma gramatical dentro del discurso. ¿Cuál es la referencia en este caso particular? La respuesta está dada por todos los elementos presentes en la interacción y no hay mayores posibilidades de confusión. Si nos detenemos a analizar el nivel estructural, podemos afirmar que se completa un par adyacente de pregunta-respuesta (Goffman, 1967) en el que un participante selecciona a su interlocutor y este acepta esa selección y responde. La referencia del *le*, entonces, no puede ser otra más que una segunda persona singular. Quedan descartadas, de este modo, las opciones de tercera persona.

Una perspectiva multimodal como la que proponemos contribuye a clarificar aun más este procedimiento. Si observamos la escena detenidamente vemos que hay otros elementos que, junto al aspecto estructural, configuran el significado de la forma gramatical en esta situación. Al realizar la pregunta, el participante dirige la mirada hacia su interlocutor, señalándolo de este modo como su destinatario (Goodwin, 1980, 2000). De la misma manera se comporta este último, quien al confirmar su rol en la situación lo hace combinando las palabras (“sí cómo no”) con los gestos (movimiento de cabeza arriba-abajo y devolución de la mirada). De este modo vemos cómo en la interacción el significado se construye a partir de la confluencia de los diferentes modos semióticos (Norris, 2004) y no depende exclusivamente del elemento verbal.

Si avanzamos hacia el segundo par de pregunta-respuesta vamos a poder reconocer además otros significados expresados a través de la forma pronominal *le*. Si bien dijimos que a partir de la interacción podíamos afirmar que la referencia de *le* es la segunda persona singular, el paradigma que presenta el español para esa designación está compuesto por tres opciones disponibles, cada una de las cuales se realiza por un determinado pronombre personal átono:

- |                     |   |       |   |    |
|---------------------|---|-------|---|----|
|                     | ↗ | tú    | → | te |
| 2ª persona singular | → | vos   | → | te |
|                     | ↘ | usted | → | le |

<sup>32</sup> Ver Halliday y Matthiessen (2004).

Así como la elección entre una u otra de las dos primeras opciones (tú / vos), que se realizan por otra parte a través de la misma forma pronominal (te), depende, en la mayoría de los casos, de una variedad dialectal del español, la diferencia entre las dos primeras (tú / vos) y la última (usted) transmite un significado interpersonal (Halliday, 1979, 1985; Halliday y Matthiessen, 2004) que ofrece información acerca del grado de relación establecido entre los participantes. La utilización del *le*, en nuestro caso, representa un tipo de relación a la que se le pueden asignar determinados rasgos de significación interpersonal que no son fijos ni restrictivos pero que pueden inferirse por la información aportada por la escena y ponerse en comparación con otras situaciones similares. La elección de la forma *usted* se asocia generalmente a los rasgos de mayor distancia social o interpersonal, mayor formalidad de la situación, mayor diferencia etaria entre los participantes, como así también a usos y costumbres particulares de acuerdo a cada comunidad de habla o grupos sociales. El análisis de una interacción particular como esta permite sacar conclusiones y efectuar hipótesis (¿a qué factores responde el trato de *usted* en este caso? o ¿con qué rasgos de la situación se puede relacionar?) que después podrán ser confirmadas o complementadas con otros ejemplos provistos en la clase o también con datos aportados por la experiencia personal de los alumnos.

Otra ilustración del funcionamiento y uso de las formas pronominales que podemos detectar en este ejemplo es la duplicación del pronombre de objeto indirecto (fot. 4), de uso obligatorio en español y que podemos ver en funcionamiento en la escena. Cuando se hace explícita la referencia, la forma pronominal es necesaria (“si a usted le dicen”).

La siguiente aparición del *le* en el transcurso de la conversación designa ya a un referente distinto, no es en este caso un participante de la interacción sino una tercera persona rastreable en el hilo del discurso (a la vieja). ¿Cómo podemos llegar a la identificación de ese referente? Por ejemplo, a partir del análisis gramatical (Halliday, 1979, 1985) de la emisión completa del participante B y de cómo este construye una cadena referencial en torno a esa tercera persona que introduce en el discurso y a la que va refiriéndose a través de diferentes formas.

tía abuela      →      René      →      la vieja      →      le

Vemos así, cómo una misma unidad gramatical, en este caso la forma pronominal *le*, puede ir variando de referencia y de función a lo largo del desarrollo de un intercambio comunicativo sin inducir a ninguna confusión, dado que contamos con toda la información necesaria aportada por el contexto de la situación para desambiguarla.

Otra de las conclusiones a las que podemos llegar trabajando de esta manera en la clase es que el pronombre *le* no hace distinción de género, es decir, la forma no varía ya sea que su referente sea de género masculino o femenino, en oposición a lo que sí ocurre con la forma del pronombre átono *lo //a* que cumple la función de reemplazar al objeto directo de la frase y que tenemos ejemplificado en la tercera parte de esta interacción<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Cabe en este punto hacer una salvedad para aclarar que el uso acá representado corresponde a la variedad rioplatense, en la que no se presentan frecuentemente casos de *leísmo*, y que puede utilizarse para

En español, el complemento de persona puede cumplir la función gramatical de objeto directo o de objeto indirecto, por lo tanto, en algunos casos es reemplazado por los pronombres *lo* o *la* (o sus correspondientes formal plurales) o por el pronombre *le* (o su forma plural) según corresponda. En esta interacción vemos cómo uno de los participantes intenta averiguar si el nombre propio René refiere a un niño o a una niña a partir del intento de recordar cuál es el pronombre que utilizó su madre para hacer alusión a él / ella. Entonces, si ella dijo “lo tengo que ir a buscar” resultaría que René es un niño pero si ella dijo “la tengo que ir a buscar” resultaría que René es una niña.

Nuevamente podemos comprobar la importancia y el cambio de significado que implica la utilización de una u otra de las formas pronominales, dado que además de cumplir una función gramatical también, a partir de ella, se asigna el género al referente.

A. --hacia el frente  
 qué tarado que soy\ soy un tarado\ lo único que me falta es que sea una nena ahora\ ||



{fot.35} {fot.36} {fot.37}

--a B.  
 pasa que la torta es una pelota de fútbol\ vio\ ||



{fot.38} --hacia el frente {fot.39} --a B. {fot.40}

efectuar un contraste con el uso que es habitual en otras regiones en las que se usaría nuevamente la forma *le* en los casos en los que acá se usan las formas *lo* y *la*.



término su capacidad de significar y su utilización en situaciones concretas, semejantes a las de la vida real, para analizar después cuál es la regla que regula su construcción gramatical y su relación con los otros elementos del texto.

Los pronombres han sido definidos, por algunas tradiciones gramaticales, como formas vacías de significado descriptivo. Desde un enfoque funcional como el propuesto para la enseñanza de ELSE, ese vacío no constituye un factor de importancia, dado que cuando la lengua está en uso siempre son formas significativas y esos significados son fácilmente rastreables y reconocibles dentro de un texto. De este modo, lo que se promueve es un ejercicio que consiste en primero inferir cómo, por qué y para qué se están usando determinadas formas gramaticales para después interpretar y comprender la sistematización de su aplicación en la producción e interpretación de mensajes. La inferencia que da lugar al aprendizaje se produce a partir de muestras de lenguaje en uso que ponen en primer plano la combinación simultánea de forma, función y significado que co-ocurren en toda interacción.

Habíamos sostenido al comienzo de esta presentación que reflexionaríamos sobre los tres mitos mencionados anteriormente. En primer lugar, hemos visto que la gramática sí responde a cierta lógica propia, es posible inferir sus condiciones de uso y sus posibilidades de significación a partir del análisis y discusión basado en situaciones concretas. En segundo y tercer lugar, se ha demostrado que el conocimiento gramatical, a pesar de no ser el único, es fundamental para expresarnos a través de cualquier lengua, eso es porque detrás de su aspecto formal, los recursos gramaticales también expresan significados de diversa índole (como por ejemplo, sociales, interpersonales, etc.) que dependen directamente de la elección del hablante conforme a la evaluación de la situación y al proceso de negociación de los significados del que participa.

## CONCLUSIONES

La utilización de situaciones “reales” ficcionalizadas a través del cine, como ilustración de la puesta en funcionamiento de conceptos gramaticales que resultan complejos para los estudiantes de ELSE, facilita la comprensión de los mismos y provee ejemplos de cómo pueden ser usados en la cotidianidad de manera espontánea una vez que han sido incorporados. Este procedimiento supone una ventaja con respecto a los ejercicios de completamiento o reemplazo más típicamente desarrollados en los manuales de ELSE en los que se promueve la automatización de la forma gramatical por encima de su característica significativa en la interacción. Por otra parte, la propuesta de adoptar un enfoque multimodal, en donde quedan expuestos los diferentes recursos semióticos que los hablantes utilizan para comunicarse, colabora con el desarrollo de los procedimientos de desambiguación muchas veces requeridos en la interpretación / negociación de los significados, particularmente cuando se aplica a formas que en el curso de una misma interacción es altamente esperable que varíen de referencia más de una vez. Es así que cobra particular importancia el hecho de promover que sean los estudiantes, a partir de la realización de inferencias, los que logren identificar esas posibilidades de variación y significación de las formas que están aprendiendo en una lengua que no es la propia. De

este modo, a su vez, se refuerza la idea de que el rol del estudiante dista en gran medida de ser pasivo, que la tarea de aprender no consiste únicamente en recibir información sino que ese aprendizaje se realiza, en gran parte, a partir de una producción individual que es la que le permitirá apropiarse de esa nueva lengua.

## BIBLIOGRAFÍA

Goffman, E. (1967), *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

Goodwin, C. (1980), "Restarts, Pauses, and the Achievement of Mutual Gaze at Turn-Beginning". *Sociological Inquiry* 50:272-302.

Goodwin, C. (2000). "Practices of Seeing: Visual Analysis: An Ethnomethodological Approach". En van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (eds.) *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage Publications.

Halliday, M.A.K. (1979), *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

Halliday, M.A.K (1985), *Introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004), *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Jewitt, C. (2009), "An Introduction to Multimodality". En Jewitt, C. (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kress, G. (2009), "What is mode?" En Jewitt, C. (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen T. (2001), *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press: Arnold.

Kress, G. & van Leeuwen T. (2006), *Reading Images: The grammar of visual design*. London: Routledge, segunda edición.

Llopis García, R.; Real Espinosa, J.M. & Ruiz Campillo, J.P. (2012), *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Moreno Jaén, M. & Rodríguez Martín, M. E. (2009), "Teaching conversation through films: a comparison of conversational features and collocations in the BNC and a micro-corpus of movies". *The International Journal of Learning* vol. 16 (7): 445-458.

Norris, S. (2004), *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*; London: Routledge.

Taylor, C. (2004). "The language of film: corpora and statistics in the search for authenticity. *Notting Hill* (1998)- A case study". *Miscelánea: A journal of English and American Studies* 30: 71-85.

Van Leeuwen, Theo (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.

## APÉNDICE

### PAUTAS DE TRANSCRIPCIÓN MULTIMODAL

- Tipos entonativos:
  - Afirmativos \
  - Interrogativos /
  - En suspensión -
- Pausas:
  - Breves I
  - Medianas II
  - Largas (nº de segundos)
- Solapamientos:
  - = texto del participante A =
  - = texto del participante B =
- Interrupción o frase inacabada:
  - texto\_
- Alargamiento de un sonido:
  - texto:
- Intensidad:
  - Fuerte {(f) texto}
  - Suave {(s) texto}
- Tono:
  - Alto {(a) texto}
  - Bajo {(b) texto}
- Segmento acentuado:
  - texto
- Tempo:
  - Acelerado {(ac) texto}
  - Lento {(dc) texto}
- Comentarios del transcriptor:
  - [texto]
- Otros símbolos:
  - Incomprensible xxx
  - Dudoso {¿? texto}
- Movimientos corporales o gestos:
  - inicio del gesto [descripción] ← final del gesto
- Simultaneidad del habla y de los gestos o movimientos de un mismo hablante:
  - = texto =
  - = → [descripción del gesto o movimiento] ← =
- Simultaneidad entre habla y gestos de diferentes hablantes:
  - A. = texto =
  - B. = → [descripción del gesto o movimiento] ← =
- Mirada:
  - a nombre del destinatario

- Sincronización texto e imagen:  
texto  
{fotograma nº}

A. --- hacia el frente  
 si a usted le dicen rené – usted qué dice/ un varón o una nena/ ---a B.



{fot.4}



{fot.5}



{fot.6}

--hacia el frente  
 en qué/ qué piensa/



{fot.7}

B. ---a A.  
 = yo tenía una tía abuela: que se llamaba rené\=  
 = → risas ← =

= → [A. ---a B. y después hacia el frente] ← =



{fot.8}



{fot.9}



{fot.10}

= pesaba ciento cuarenta kilos la vieja\=  
 = → risas ← =



{fot.11}



{fot.12}

= cuando murió hubo que hacerle un cajón a la medida = ---hacia el frente  
 = → risas ← =



{fot.13}



{fot.14}

A. ---hacia el frente  
 pero si a usted, a usted le dicen, una persona cualquiera le dice | rené |



{fot.15}



{fot.16}



{fot.17}

qué piensa/



{fot.18}

---a B.  
 qué qué qué piensa/ | ---hacia el frente  
 qué le viene a la cabeza/ un varón una nena qué/-



{fot.19}



{fot.20}



{fot.21}

B. ---a A.

mire yo conocí un jugador de fútbol llamado rené pontoni\ | buen jugador\ | |



{fot.22}



{fot.23}



{fot.24}

tiene que ver el golazo que se mandó\ | |



{fot.25}

cabeceó la pelota para abajo\ | con picardía\ | |



{fot.26}



{fot.27}

sabiendo que después iba a picar la pelota, el arquero se tiró a la pelota y: y la pelota picó y



{fot.28}



{fot.29}



{fot.30}

saltó por arriba del arquero\ | |



{fot.31}

hizo el gol\



{fot.32}

A. --hacia el frente

[suspira]



{fot.33}

B. ---hacia el frente

rené pontoni\



{fot.34}

A. ---hacia el frente

qué tarado que soy\ soy un tarado\ lo único que me falta es que sea una nena ahora\ | |



{fot.35}



{fot.36}



{fot.37}

---a B.

pasa que la torta es una pelota de fútbol\ vio/ | |

---hacia el frente

---a B.



{fot.38}



{fot.39}



{fot.40}

---hacia el frente

imagínese que yo llego toco el timbre y:\ resulta que rené es una nena con trencitas\ | |



{fot.41}



{fot.42}



{fot.43}

---a B.

---hacia el frente

qué hago yo con la torta/ qué le voy a preguntar/ si le gusta el fútbol/ (7)



{fot.44}



{fot.45}



{fot.46}

ahora me acuerdo que ella me dijo\ | ella me dijo\ yo le pregunté\ con quién dejás a  
rené/



{fot.47}



{fot.48}



{fot.49}

| y ella me dijo no | lo tengo que ir a buscar a lo de la abuela\ (3) ---a B.



{fot.50}



{fot.51}



{fot.52}

---hacia el frente

lo tengo que ir a buscar/ | |



{fot.53}

lo tengo\ o la tengo que ir a buscar/ | |



{fot.54}



{fot.55}

lo tengo que ir a buscar/ | la tengo-



{fot.56}



{fot.57}

ADEL ABU RADWAN  
SULTAN QABOOS UNIVERSITY, OMÁN  
LEARNING STYLES OF PROFICIENT ENGLISH LEARNERS

**BIODATA**

Dr. Radwan received his Doctorate in applied linguistics from Georgetown University in Washington, DC. He worked as an adjunct professor at George Mason University in Virginia, USA. He is currently an associate professor of Linguistics at Sultan Qaboos University in Oman, where he teaches courses in psycholinguistics, language acquisition, theoretical linguistics, and translation. Dr Radwan's chief interests include psycholinguistics, second language acquisition, individual differences in EFL, attention and awareness in language learning, translation and contrastive rhetoric.

**ABSTRACT**

This paper presents the results of an investigation into the learning styles, strategy preferences, and patterns of language use of 'proficient' and 'less proficient' language learners. Interest in learning styles and strategies reflects a growing belief among applied linguists and practitioners alike of the importance of learning-how-to-learn in developing learners' proficiency in L2 (Nunan, 1995). Participants in this study were 212 undergraduate students majoring in English at Sultan Qaboos University (SQU) in Oman. These students were categorized as 'proficient' or 'less proficient' based on their grade point average (GPA) in English language courses taken as part of their major. Learning styles, strategy preferences and patterns of language use were measured using a questionnaire consisting of two parts: biographical information and a thirty item questionnaire adapted from Wong and Nunan's (2011) survey. Statistical analysis of participants' responses showed that the two groups of learners differed significantly in their overall learning styles. In particular, the results showed that the dominant learning style of the 'proficient' group was 'communicative', followed by 'analytical' and 'authority-oriented' respectively. In contrast, the 'less proficient' learners were split between the communicative and the authority-oriented styles of learning. In addition, results demonstrated significant differences between the two groups with regard to individual strategy preferences. While the 'proficient' learners favored specific strategies reflecting their communicative orientation, the other group preferred individual strategies reflecting their 'authority-oriented' style of learning. Furthermore, the results showed a significant difference between the two groups in terms of the amount of time spent practicing English outside the classroom, and in their enjoyment of learning English as a second language. The results suggest that for learners to achieve higher levels of success in learning a second language, they need to adopt a wider range of more effective learning strategies and should be encouraged to think about their own learning processes and how effective they are. In addition, language teachers should learn to identify the strategy preferences of their students, cater to their specific learning styles, and encourage the use of 'more effective' strategies.

**KEYWORDS:** learning styles, learning strategies, proficiency, attitudes

## 1. INTRODUCTION

In student-centered approaches to foreign/second language learning, there has been a growing focus on training learners in learning-how-to-learn skills and how to exploit language learning opportunities inside and outside the classroom. A major assumption behind this is that learners who develop these skills will be more conscious of the processes underlying their own learning, thus helping to be more effective language learners and realize their full potential (Wong & Nunan, 2011). In this regard, language learning styles and strategies are believed to be a major contributor to success in learning a foreign language (Nunan, 1999; Oxford, 2003; Reid, 1987; Wharton, 2000). According to Willing (1988: 1), the “efforts to accommodate learning styles by choosing suitable teaching styles, methodologies and course organization can result in improved learner satisfaction and attainment.”

The research into learning styles and strategies suggests that language learners usually differ in their learning styles and strategy preferences (Dreyer & Oxford, 1996; Harris, 2003; Nunan, 1988). According to Chamot (2004: 14), successful and strategic language learners possess “metacognitive knowledge about their own thinking and learning approaches, a good understanding of what a task entails, and the ability to orchestrate the strategies that best meet both the task demands and their own strengths.” Hence, it has been suggested (see, e.g., Chamot & Kupper, 1989; Tyacke, 1991) that explicit strategy training could assist less proficient learners develop their proficiency in the target language.

Despite the substantial growth in the number of studies examining the role of both learning styles and strategies over the last two decades (see, e.g., Anderson, 2005; Cohen, 1998; Ehrman, Leaver & Oxford, 2003; Oxford, 1993; Reid, 1998; Wintergerst et al., 2003), only very few studies have investigated learning strategies in the Arab Gulf region (see, e.g., Al-Otaibi, 2004; Radwan, 2011), and, to my knowledge, no studies whatsoever have explored the issue of learning styles in this region. Considering the important role learning styles play in language learning and the paucity of research in this area, it becomes very imperative and vital to examine this issue. This paper explores the relationship between learning styles, learning strategies and patterns of language use and success in learning a foreign language in one of the Gulf countries, the Sultanate of Oman.

## 2. BACKGROUND

The contribution of learning styles and strategies to success in learning a foreign language is well-documented in second language acquisition research (see, e.g., Ehrman et al., 2003; Oxford, 2003; Oxford & Anderson, 1995; Reid, 1998; Wintergerst et al., 2003; Wong & Nunan, 2011, to name just few). Learning styles are defined as “the overall patterns that give general direction to learning behavior” (Cornett, 1983). Similarly, Nunan (1995) defines them as an individual’s preferred ways of going about learning. Kinsella (1995: 171) describes styles as “an individual’s natural, habitual, and preferred

way of absorbing, processing, and retaining new information and skills.” In this sense, learning styles are stable personality traits that are not susceptible to modification. Within the context of language learning, Dunn & Grigg (1988: 3) define them as “the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others.” Keefe (1979: 4), likewise, describes learning styles as “cognitive, affective, physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with and respond to the learning environment.” These biological and developmental characteristics change how students perceive and interact with instruction in a foreign language; thus, the same set of instruction might be effective and enjoyable for one learner and extremely boring and ineffective for another.

Researchers have proposed different classifications and conceptualizations of learning styles. Reid (1998), for instance, divides them into six broad categories: visual, auditory, kinesthetic, tactile, group and individual learning styles. Ehrman and Oxford (1990) classify them along nine different dimensions including, sensory preference, personality types, desired degree of generality, biological degree, etc. Later, in her Style Analysis Survey, Oxford (1993) identified five learning style contrasts: visual vs. auditory, extroversion vs. introversion, intuitive-random vs. concrete-sequential, closure-oriented vs. open, and global vs. analytic. Willing (1994) adopts a different approach and classifies learning styles into four categories based on learners’ strategy preferences: communicative, analytical, authority-oriented and concrete. In addition, he relates these different styles to the cognitive model developed by Klob (1976). In his model, Klob proposes the existence of two cognitive styles (field independent, field dependent) and two personality traits (active vs. passive). Hence, in Willing’s model, the four learning styles are differentiated along these four cognitive and personality traits: communicative (field independent and active), analytical (field independent and passive), authority-oriented (field dependent and passive), and concreted (field dependent and active).

Research into learning styles has explored the relationship between styles and a number of variables including proficiency, gender, ethnicity and background. In a study of Chinese learners in Hong Kong, Wong and Nunan (2011) showed that the most dominant style of the ‘more effective’ learners was communicative, followed by analytical; while it was authority-oriented for the less effective group of learners. In a comparative study conducted on Chinese, Korean, Vietnamese, Filipino and Anglo students, Park (1997) concluded that overall the east Asian learners were more visual in their orientation than the Anglos. Moreover, while the Anglos, Koreans and Chinese learners demonstrated negative preference for group learning, the Vietnamese showed a positive preference for group learning. Similarly, Reid (1998) showed that learners from different linguistic backgrounds (Korean, Arab, Spanish, Japanese, Chinese, Malay) studying English as a second language showed varying learning styles. She reported that kinesthetic and tactile styles were the most preferred by the majority of learners, and that length of duration of stay in the United States correlated positively with style preference; those learners who had stayed the longest in the United States were significantly more auditory-oriented than those who had stayed there for a shorter period. Likewise, Willing (1988) revealed style differences among learners from different linguistic backgrounds; for instance, Chinese, Vietnamese, Arabic, South American and Polish students preferred

authority-oriented and analytical learning styles. In a study of Japanese learners' learning styles, Hyland (1994) showed that Japanese learners do not prefer any specific learning style, and they tend to change their styles when taught by English native speakers.

Learning strategies, on the other hand, are "specific actions, behaviors, steps, or techniques – such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle difficult language task – used by students to enhance their own learning" (Scarcella & Oxford, 1992: 63). Similarly, Chamot (2004: 14) stated that strategic language learners possess "metacognitive knowledge about their own thinking and learning approaches, a good understanding of what a task entails, and the ability to orchestrate the strategies that best meet both the task demands and their own strengths." Moreover, Oxford (2003: 2) suggests that "when the learner consciously chooses strategies that fit his or her learning style and the L2 task at hand, these strategies become a useful toolkit for active, conscious, and purposeful regulation of learning." For strategies to be positive and helpful to the learner in the process of learning a foreign language, certain conditions need to be fulfilled: (a) the strategy relates to the task, (b) the strategy matches the learner's learning style, and (c) the strategy is employed effectively (Oxford, 2003). Therefore, for language learning to be more effective, teachers need to help their students become more aware of the most appropriate and effective strategies, especially those that fit their learning styles (Macaro, 2001; Oxford, 2003).

The most popular classification of learning strategies is Oxford's (1990) classification. Strategies are classified into six groups:

1. **COGNITIVE STRATEGIES:** They help learners understand and produce new language through practicing, summarizing, reasoning deductively, and analyzing.
2. **METACOGNITIVE STRATEGIES:** They help learners control their own cognition and enable them to maximize learning through monitoring their language use, planning, coordinating the learning process, and looking for opportunities to use the language.
3. **MEMORY-RELATED STRATEGIES:** They help learners remember, store and retrieve new information when there is a need for communication.
4. **COMPENSATORY STRATEGIES:** They enable learners to use the language to overcome any limitations and gaps in their linguistic knowledge through guessing, making up new words, and using circumlocution and synonyms.
5. **AFFECTIVE STRATEGIES:** They help learners through lowering their anxiety levels, increasing their motivation, and controlling their emotions.
6. **SOCIAL STRATEGIES:** They help learners to interact, communicate, cooperate, and empathize with others to maximize learning.

The research into learning strategies has attempted to establish a correlations between strategy use and a host of factors including gender, proficiency, self-efficacy, cultural background, motivation, and the like (see e.g., Dornyei, 2005; Ehrman & Oxford, 1989; Green & Oxford, 1995; Khalil, 2005; Macaro, 2001; Nisbet, Tindel & Arroyo, 2005; Radwan, 2011, among many others). For instance, Kato (1996), and Park (1997), among many others, established a positive correlation between L2 proficiency and the use of cognitive strategies. In addition, use of metacognitive strategies was found out to be a strong predictor of L2 proficiency (Judd & Giesen, 1998). In a study of English native speakers learning a foreign language, Oxford and Ehrman (1995) established that the compensatory and social strategies were significantly associated with L2 proficiency.

With regard to the link between learning styles and learning strategies, Oxford (2003: 1) mentions that learning style are “the general approaches to learning a language, and strategies [are] the specific behaviors or thoughts learners use to enhance their language learning.” Thus, a person’s learning style is likely to affect the type of learning strategies he prefers to use in a learning situation (Mariani, 1996). In this regard, harmony between a student’s learning style and strategy preference on one hand and a given instructional methodology and materials, on the other, will likely lead the student to perform well and thus enhance his chances of acquiring the language (Oxford, 2003). Accordingly, language learners need to identify their own learning styles and adopt learning strategies that match their styles in order to maximize their learning potentials (Wong and Nunan, 2011; Oxford, 1993).

Investigating the relationship between learning styles and strategies in tertiary-level English learners in China, Lin and Qin (2006) established that learning styles had a significant effect on students’ choices of learning strategies. They concluded that training should be geared toward helping learners identify their strengths and weaknesses as a way to positively impact learning outcomes. Despite finding that effective learners are significantly more communicative in their learning style than less effective learners, Wong and Nunan (2011: 153) argue that “all styles are represented to varying degrees in both groups and, in fact, in all learners.” They suggest that learners need to develop “an extensive and varied repertoire of techniques and approaches to their learning.”

### 3. THE STUDY

The present study examined the existence of any differences between proficient second language learners and less proficient learners majoring in English at SQU in their learning styles, strategy preference, and patterns of language practice and use. In particular, the study attempted to answer the following research questions:

1. What are the most frequent learning styles of Omani students majoring in English at SQU?
2. Are there any differences between proficient learners and less proficient learners in their overall learning styles?

3. Are there any differences in the amount of time the two groups spend on practicing English outside the classroom?
4. Do learners in the two groups differ in their perception of the importance of English?
5. Do learners in both groups differ in their enjoyment of learning English?

### 3.1. PARTICIPANTS

The questionnaire used in this study was distributed to 234 students. Only 212 of them returned the surveys completely answered. Since there is no standardized English test available in the university to administer to all students participating in this study, their GPAs in English courses were used as a measure of their proficiency. Students' GPAs were divided into two groups B-and-Above and C-and-Below. Of all students, 114 reported a B-and-Above GPA, thus making up the 'proficient group', and 98 reported a C-and-Below GPA, making up the 'less proficient group'. Before joining the English program at SQU, the majority of these students had received a minimum of eight years of English as a foreign language in the pre-university stage. Despite this relatively long period, a significant number demonstrated poor command of the language and had been required to attend extensive remedial courses in all language components before commencing their credit coursework in the English Department. As part of the degree requirements, students are required to obtain 85 credits in English language and literature.

### 3.2. INSTRUMENT

The study used a slightly modified version of Wong and Nunan's (2011) survey. Wong and Nunan's (2011) survey is adapted from Willing's (1994) learning strategy questionnaire, which has been used in various contexts to assess adult English learners. Many of the items used in this survey have equivalent strategies in Oxford's (1990) well-established SILL, designed for ESL/EFL learners. Following Willing (1994), and Wong and Nunan (2011) classify learner styles into four categories based on learners' strategy preferences:

#### TYPE 1: CONCRETE LEARNERS

These learners tend to like games, pictures, films, video, using cassettes, talking in pairs and practicing English outside class.

#### TYPE 2: ANALYTICAL LEARNERS

These learners like studying grammar, studying English books and reading newspapers, studying alone, finding their own mistakes and working on problems set by the teacher.

#### TYPE 3: COMMUNICATIVE LEARNERS

These students like to learn by watching, listening to native speakers, talking to friends in English and watching television in English, using English out of class in

shops, trains, etc., learning new words by hearing them, and learning by conversations.

#### TYPE 4: TEACHER-ORIENTED LEARNERS

These learners prefer the teacher to explain everything, like to have their own textbook, to write everything in a notebook, to study grammar, learn by reading, and learn new words by seeing them. (Nuna, 2011: 170)

The survey consisted of two parts. The first part collected biographical information including gender, English courses GPA, self-rating of language proficiency, rating of importance of English, year of study, extent of enjoyment of English, and number of hours of English practice off campus per week. The second part, which consisted of thirty items, asked the students to rate themselves on a four point scale with regard to their use of in-class and out-of-class strategies.

## 4. RESULTS

### 4.1. OVERALL LEARNING STYLES

To answer the first research question about the overall learning styles of the Omani students majoring in English at SQU, participants' data were submitted to a one-way analysis of variance (ANOVA). The results showed statistically significant differences among students in their learning styles ( $F = 29.243$ ,  $p = .000$ ). Table (1) presents the rank ordering of the various styles according to their frequency. The results showed that the dominant learning style for all students is the communicative style ( $M = 3.293$ ), with more than half of the students (51.4%) being assigned to it, followed by the authority-oriented style ( $M = 3.103$ ), the analytical style ( $M = 3.007$ ) and finally the concrete style ( $M = 2.971$ ).

TABLE 1. RANK ORDERING OF LEARNING STYLES

LEARNING STYLE	Mean	SD	Number	percentage	F	Significance
Communicative	3.293	.343	109	51.4%	29.243	.000
Authority-oriented	3.103	.387	47	22.2%		
Analytical	3.007	.404	25	11.8%		
Concrete	2.971	.408	25	11.8%		
Total	3.093	.405	206*	97.2%		

\* It should be noted that 6 cases were hybrid, having an equal mean for more than one style.

A post-hoc *Scheffé* analysis was used to locate the source of the differences. Multiple comparisons revealed the following differences among students: (1) the communicative style and all other styles in favor of communicative ( $p = .000$ , for all comparisons), (2) the authority-oriented style and the concrete style, favoring the authority style ( $p = .007$ ). All other comparisons did not show any significant differences. Thus, the overall results showed that the communicative style is the dominant style among SQU students.

Among the five most preferred strategies used by all learners four are communicative: "I like to learn by watching / listening to native speakers" ( $M = 3.65$ ), "In class, I like to learn by conversation" ( $M = 3.40$ ), "At home, I like to learn by watching TV in English" ( $M = 3.34$ ), "I like to learn many new words" ( $M = 3.47$ ), and one was analytical: "I like to practice sounds and pronunciation" ( $M = 3.43$ ). As for the least preferred strategies, they include two concrete strategies: "At home, I like to learn by using cassettes, CDs, and other media sources." ( $M = 2.12$ ), "In class, I like to listen and use cassettes, CDs and other media sources" ( $M = 2.37$ ), two analytical: "I like to study English by myself (alone)" ( $M = 2.60$ ), and "At home, I like to learn by studying English books." ( $M = 2.64$ ), and one authority-oriented: "In English class, I like to learn by reading" ( $M = 2.75$ ).

#### 4.2. LEARNING STYLE AND PROFICIENCY

On the basis of their GPAs in English courses, students were divided into two groups: "proficient" and "less proficient". To answer the second research question about the relationship between learning style and proficiency in English, a  $t$ -test analysis revealed significant differences between the two groups in their learning styles ( $t = 3.124$ ,  $p = .002$ ). As shown in Table (2), the dominant learning style for the proficient learners is 'communicative' (62.3%), followed by analytical (14.0%), authority-oriented (12.3%) and concrete (11.4%). As for the 'less proficient' learners, they were almost split evenly between the communicative style (41.3%) and the authority-oriented style (35.9%), followed by the concrete style (13%) and the analytical style (9.8%).

TABLE 2. LEARNING STYLE AND LANGUAGE PROFICIENCY

	Proficient			Less Proficient			$t$ -value	Significance
		$M$			$M$			
Communicative	71	62.3%	3.361	38	41.3%	3.213	3.198	.002
Analytical	16	14.0%	3.060	9	9.8%	2.946	2.063	.04
Authority	14	12.3%	3.089	33	35.9%	3.119	.561	.576
Concrete	13	11.4%	2.975	12	13.0%	2.9681	.118	.906

The  $t$ -test results showed that the difference between the two groups were due to significant differences between the two groups in the communicative learning styles ( $t = 3.198$ ,  $p = .002$ ) and the analytical style ( $t = 2.063$ ,  $p = .040$ ). No difference was found between the two groups in their authority-oriented style ( $t = .561$ ,  $p = .576$ ) and the concrete style ( $t = .913$ ,  $p = .906$ ).

#### 4.3. PATTERNS OF LANGUAGE PRACTICE AND PROFICIENCY

This section explores patterns of language use and practice by the two groups. In particular, it investigates differences exhibited in the amount of time each group spent using English outside of class. A  $t$ -test analysis revealed significant differences between the two groups in the amount of time spent using English outside the classroom ( $t =$

7.821,  $p = .000$ ). Table (3) presents the descriptive statistics for both groups. The results show that more than 62% of proficient learners spent more than 4 hours per week practicing English outside the classroom. In contrast, only 17% of the less proficient learners spent more than 4 hours doing so. The majority of this group (58.16%) spent less than an hour a week working on their English outside the classroom. This indicates that these proficient learners do in reality depend to a great extent on themselves in the learning process by seeking opportunities to improve their language outside the classroom.

TABLE 3. AMOUNT OF TIME SPENT USING ENGLISH OUTSIDE THE CLASSROOM

	Proficient		Less Proficient		t-value	significance
Less than 1 hour	15	13.16%	57	58.16%		
1-3 hours	28	24.56%	24	24.49%		
4-5 hours	53	46.49%	10	10.20%		
More than 5 hours	18	15.79%	7	7.14%		

#### 4.4. LANGUAGE PERCEPTION AND PROFICIENCY

Analysis of students' perception of the importance of English showed that both groups (understandably so, as both are English majors) strongly believe in the importance of English (see Table 4). No student in either group selected 'not very important' or 'not important at all' as an answer to the question, yet a  $t$ -test analysis showed that the proficient group ( $M = 4.46$ ) was significantly different from the other group ( $M = 4.27$ ) in its perception of the importance of English ( $t = 2.386$ ,  $p = .018$ ).

TABLE 4. IMPORTANCE OF ENGLISH AND PROFICIENCY

	Proficient		Less Proficient		t-value	Significance
Extremely important	55	48.2%	39	39.8%		
Very important	57	50%	46	46.9%		
Somewhat important	2	1.8%	13	13.3%		

The last research question explored the level of enjoyment of learning English among the respondents in both groups. A  $t$ -test analysis revealed significant differences between the two groups ( $t = 3.220$ ,  $p = .001$ ). Despite these statistical differences, both groups showed high levels of enjoyment: approximately 64% of the less proficient group reported enjoying learning English "A great deal" and "A lot", and almost 80% of the proficient group reported the same thing. No student in either group expressed no interest in learning the language (see Table 5 for descriptive and inferential statistics).

TABLE 5. ENJOYMENT OF ENGLISH AND PROFICIENCY

	Proficient		Less Proficient		t-value	Significance
A great deal	43	37.7%	20	20.41%		
A lot	48	42.1%	43	43.9%		
Somewhat	20	17.5%	29	29.6%		
Not very important	3	2.6%	6	6.1%		

## 5. DISCUSSION

In general, data analysis reveals a profile of a good language learner that is similar to those reported in previous research (see e.g., Besnson, 2001; Gan 2004; Green & Oxford, 1995; Norton & Toohey, 2001; Radwan, 2011; Rubin, 1975; Stern, 1975). Overall, based on their strategy preferences, a high percentage of students in the English Department at SQU (51%), regardless of their proficiency level, were communicative in their orientation. Four of the top five strategies used by these learners were communicative, which is similar to the results obtained by Wong and Nunan (2011). While the results show that all styles of learning were represented in both groups with varying degrees, the communicative style was significantly more present in the proficient group than in the less proficient one. Moreover, in addition to its communicative orientation, the proficient groups demonstrated were significantly less likely to seek teachers' assistance in the process of learning than the other group.

The use of communicative strategies by the proficient learners and their apparent less reliance on their instructors show their autonomy and deliberate and persistent efforts to take control of their own learning and to maximize it by seeking opportunities to practice language whenever possible inside and outside the classroom (Benson, 2003; Oxford & Nyikos, 1989; Nisbet, Tindall & Arroyo, 2005). This active and autonomous behavior reflects the students' cognitive style of field independence and their active personalities (Willing, 1994; Wong & Nunan, 2011). In general, field independent "learners are characterized by their analytical approach and abilities to problem solving. These analytical learners tend to be more independent, more intrinsically motivated, and more task-oriented in their learning processes than field dependent individuals" (Wooldridge & Haimes-Bartolf, 2006: 239).

On the other hand, while a number of students in the less proficient group were classified as 'communicative' in their orientation, a high percentage of them were categorized as 'authority-oriented' learners. Almost 62% of the proficient learners were classified as communicative, but only 41% of the other group were so. More importantly, about 39% of the less proficient learners were categorized as authority-oriented, but only about 12% of the proficient group. Learners in the less proficient group are generally passive in their learning and exhibiting the characteristics of field-dependent learners who lack overall general-directedness, avoid interactions in the learning process, prefer structured language learning, and continually look for teacher's support as an authority figure (Wong & Nunan, 2011). Overall, field dependent learners "are interpersonally oriented and rely heavily on external stimuli. This motivates them to look towards others for reinforcement of opinions and attitudes" (Wooldridge, 1995: 51).

In general, most students in the English Department are likely to become English teachers. Their choice of English teaching as a career is due to the relative ease of getting a job after graduation. This might explain the students' perception of the importance of English; about 98% of the proficient group, and approximately 87% of the less proficient group consider it as either 'very important' or 'extremely important'. However, the more proficient group seems to give slightly more importance to the language than the other

group. This is different from the results obtained by Wong and Nunan (2011: 153) who showed that their students regardless of their proficiency “place a high premium on facility in English” and as such gave identical rating to the importance of English.

Overall, the study shows that all styles were evident in both groups and, as Reid (1995: xiii) indicates, could be present in all learners, since “learning styles exist on wide continuums”. However, the communicative style was significantly more represented in the proficient group than the other. The learners’ perception of the importance of English and their pattern of use in terms of the amount of time spent seem to be a major contributor to success in language learning and improving their proficiency in the language. Students in the proficient group indicated that they give more importance to English than the other group; hence, they spent significantly more time than the other group in learning English outside the classroom. Moreover, they seemed to enjoy the language significantly more than the other group. All of these factors have made them more effective learners who take initiatives to engage in active learning outside the class and who rely more on themselves to maximize their opportunities to learn the language.

Despite these findings, it needs to be emphasized, following Reid (1995), that styles are value-neutral, i.e. no one style is better than or superior to the other. Accordingly, pedagogical interventions need to be style-neutral (Christison, 2003; Wong & Nunan, 2011). However, as Reid (1995) indicates, students need to “stretch their learning styles so that they will be more empowered in a variety of learning situations”. This conclusion has two components: one relating to the teacher and the other to the learner. As for the language teachers, they should be aware of the different learning styles of their students, and, according to Christison (2003), show flexibility in their style of teaching to accommodate the different learning styles of their students. At the same time, they should encourage the less proficient learners to adopt strategies and techniques that are more conducive to success in learning a language. Teachers need to encourage them to take a more active role in the learning process and become less dependent on the teacher. Learners, on the other hand, should be encouraged to assume a greater and more independent role in the learning process, to become more aware of their own learning styles, and to adopt effective learning strategies, albeit they may not be compatible with their learning styles.

## 6. CONCLUSION

This study examined the relationship between learning styles, language perception, patterns of language use and proficiency in a foreign language. Analysis of learners’ data showed clear and significant differences between the ‘proficient’ and ‘less proficient’ groups of learners in their style-orientation, patterns of language use and perception of the importance of English.

While all styles were represented in both groups to varying degrees, the styles which distinguished both groups were the ‘communicative’ and ‘authority-oriented’ styles. The ‘proficient group’ showed significantly higher use of the communicative style than the

other group, and at the same time used significantly fewer authority-oriented strategies than the other group. The communicative style has been shown to help learners develop “self-management in language learning, and self-reliance in language use” (Oxford, 2001: 1, cited in Nisbet *et al.*, 2005).

In addition, the more proficient learners seemed to be more active in the learning process and less dependent on their teachers than students in the other group. Autonomy in this regard led them to spend more time practicing language outside the classroom. This probably could have led to their noticeably higher level of enjoyment of learning English and their more positive perception of the importance of English than the other group.

Results of this study showed that the proficient learners used more communicative-oriented strategies than the other group, and thus were actively involved in the learning process. Thus for pedagogical considerations, teachers should be aware of their students’ style orientation, and students themselves need to be aware of their style preferences. While instructors cannot alter learners’ style-orientation, they can help them ‘stretch their learning styles’ by helping them develop strategic competence. In this regard, Hong- Nam & Leavell, 2006: 412) state that “teachers should consider each learning task from a novice’s perspective and scaffold the learning process through purposeful strategy choice.” This might eventually help less effective learners become more independent and develop confidence and positive attitudes toward the target language, which might ultimately help them enhance their linguistic abilities (Radwan, 2011).

As for curriculum and material development, Chamot and O’Malley (1996) and many others (see e.g., Oxford, 1990, Tyacke, 1991) suggest that these findings have implications for curriculum and material development. Instructional materials must be guided by our knowledge of effective learning strategies. Likewise, Ellis and Sinclair (1989) advocate the use of a wide range of effective learning strategies in content-based language instruction, and Wong and Nunan (2011: 155) state that “the addition of a learning-how-to-learn dimension to curriculum” is critical in the learning process.

## 7. LIMITATIONS

In determining learners’ proficiency in the target language, the study used students’ GPAs in English language course due to lack of a standardized test of proficiency. Despite this, we believe that students’ GPA is a good measure of learners’ proficiency because the Department’s grading policy states that a student’s grade in any content-based course should not exceed the language grade for that particular course. Another issue has to do with the actual questionnaire. The use of retrospective quantitative measures may not, as Chamot (2004) points out, reflect the actual strategies used by learners as they might exaggerate their use of certain strategies. Thus, despite being confident in our findings which overall concur with findings obtained by other researchers, this type of research needs to be supplemented, as Radwan (2011) points out, with think-aloud self-reporting, written diaries, stimulated recalls, and other methods.

## 8. REFERENCES

- Al-Otaibi, G. (2004), *Language learning use among Saudi EFL students and its relationship to language proficiency level, gender and motivation*. Doctoral Dissertation. Indiana, PA: Indiana University of Pennsylvania.
- Anderson, N. (2005), "L2 learning strategies". In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey: Erlbaum, pp. 757-771.
- Benson, P. (2003), "Learner autonomy in the classroom. Learning styles and strategies". In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill, pp. 289-308.
- Benson, P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Chamot, A. (2004), "Issues in language learning strategy research and teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1): 14-26.
- Chamot, A. & O'Malley, J. (1996), "Implementing the cognitive academic language learning approach (CALLA)". In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, pp. 61-74.
- Chamot, A. & Kupper, L. (1989), "Learning strategies in foreign language instruction". *Foreign Language Annals*, 22(1): 13-24.
- Christison, M. (2003), "Learning styles and strategies". In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill, pp. 267-288.
- Cohen, A. (1998), *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cornett, C.E. (1983), *What you should know about teaching and Learning styles*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Dornyei, Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dreyer, C. & Oxford, R. (1996), "Learner variables related to ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa". In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, pp. 61-74.
- Dunn, R.S. & Griggs, S. A. (1988), *Learning styles: Quiet revolution in American schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Ehrman, M., Leaver, B., & Oxford, R. (2003), "A brief overview of individual differences in second language learning". *System* 31(3): 313-330.

Ehrman, M. & Oxford, R. (1990), "Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting". *The Modern Language Journal*, 74: 311-317.

Ehrman, M. & Oxford, R. (1989), "Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies". *The Modern Language Journal*, 73: 1-12.

Ellis, H., & Sinclair, B. (1989), *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gan, Z. (2004), "Attitudes and strategies as predictors of self-directed language in an EFL context". *International Journal of Applied Linguistics*, 114(3): 389-411.

Green, J. & Oxford, R. (1995), "A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender". *TESOL Quarterly*, 29(2): 261-297.

Harris, V. (2003), "Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context". *TESL-EJ*, 7(2). Retrieved from <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a1.html>

Hong-Nam, K. & Leavell, A. (2006), "Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context". *System*, 34: 399-415.

Hyland, K. (1994), "The learning style of Japanese students". *JALT Journal*, 16: 55-74.

Kato, F. (1996), *Results of an Australian study of strategy use in learning Japanese Kanji characters*. Unpublished manuscript, Sydney: University of Sydney.

Keefe, J.W. (1979), "Learning style: An overview". In J. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, pp. 1-17.

Khalil, A. (2005), "Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners". *Foreign Language Annals*, 38(1): 108-119.

Kinstella, K. (1995), "Understanding and empowering diverse learners". In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle.

Kolb, D. (1976), *Learning style inventory*. Boston: McBer.

Lin, J. & Qin, X. (2006), "Language learning styles and strategies of tertiary-level English learners in China". *RELC Journal*, 37(1): 67-89.

Macaro, E. (2001), *Learning strategies in foreign and second language classroom*. London: Continuum.

Mariani, L. (1996), "Investigating learning styles". *Perspectives*, 21(2).

Nisbet, D., Tindall, E. & Arroyo, A. (2005), "Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students". *Foreign Language Annals*, 38(1): 100-107.

Norton, B., & Toohey, K. (2001), "Changing perspectives on good language learner". *TESOL Quarterly*, 35(2): 307-322.

Nunan, D. (1999), *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle.

Nunan, D. (1995), "Closing in the gap between learning and instruction". *TESOL Quarterly*, 29(1): 133-158.

Nunan, D. (1991), *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall.

Nunan, D. (1988), *The Learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (2001, March), "Language learning strategies, proficiency, and autonomy: What they mean in the new millennium". *Symposium conducted at the meeting of the Desert Language and Linguistics Society*, Provo, Utah.

Oxford, R. (2003), "Language learning styles and strategies". *GALA 2003*.

Oxford, R. (1993). "Research on second language learning strategies". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 175-187.

Oxford, R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Oxford, R., & Anderson, N., (1990). A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching*, 28 (4), 201-215.

Oxford, R. & Nyikos, M. (1989), "Variables affecting choice of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training". *System*, 17: 235-247.

Park, G. (1997), "Language learning strategies and English proficiency in Korean university students." *Foreign Language Annals*, 30(2): 211-221.

Radwan, A. (2011), "Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English". *The Asian EFL Journal*, March (1): 115-163.

- Reid, J. (1995), *Learning styles in ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. (1987), "The learning style preferences of ESL students". *TESOL Quarterly*, 21(1): 87-111.
- Rubin, J. (1975), "What the 'good language learner' can teach us". *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.
- Scarcella, R & Oxford, R (1992), *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Stern, H. (1975), "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review*, 31: 304-318.
- Tyacke, M. (1991), "Strategies for successes: Bringing out the best in a learner". *TESL Canada Journal*, 8(2): 45-56.
- Willing. K. (1988), *Learning styles in adult migrant Education*. Adelaide: National Curriculum Resource Center.
- Willing, K. (1994), *Learning strategies in adult migrant education*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Wintergerst, A., DeCapua, A., & Verna, M. (2003), "Conceptualizing learning styles modalities for ESL/EFL students". *System*, 31(1): 85-106.
- Wong, L. & Nunan, D. (2011), "The learning styles and strategies of effective language learners". *System*, 39: 144-163.
- Wooldridge, B., & Haimen-Bartlof, M. (2006), "The field dependence/field independence learning styles: Implications for adult student diversity, outcomes assessment and accountability". In R. Sims & S. Sims, *Learning styles and learning: A key to meeting accountability demands in education*. New York: Science Publishers, Inc, pp. 237-257.
- Wooldridge, B. (1995), "Increasing the effectiveness of university/college instruction: Integrating the results of learning style research into course design and delivery". In R. R. Sims & S. J. Sims (Eds.) *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design, and education*. Westport, CT: Greenwood Press, pp. 49-68.

ROSA M. PARDO COY  
MIQUEL A. OLTRA ALBIACH  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
ELENA DELGADOVÁ  
TRENČIANSKA UNIVERZITA ALEXANDRA DUBČEKA V TRENČÍNE  
EL APRENDIZAJE DE ELE: EL VALOR DE LA GRAMÁTICA.  
UNA INVESTIGACIÓN EN UNIVERSITARIOS ESLOVACOS

#### BIODATAS

PROF. ROSA M. PARDO COY

Licenciada en Filología Catalana por la Universitat de València y profesora en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de esta universidad. Sus líneas de investigación están relacionadas con el aprendizaje de la lengua oral, las actitudes lingüísticas y las TIC en la educación. Ha publicado diversos artículos en revistas y presentado varias comunicaciones en congresos sobre estos temas.

DR. MIQUEL ÀNGEL OLTRA ALBIACH

Licenciado en Antropología Social y Cultural, y doctor por la Universitat de València. Profesor en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de esta universidad. Sus líneas de investigación son: la educación intercultural, el teatro en la educación, la literatura de tradición oral y las actitudes lingüísticas en el aprendizaje de lenguas.

DRA. ELENA DELGADOVÁ

Licenciada en Filología y Doctora por la Ekonomická Univerzita v Bratislave (República Eslovaca). Profesora en el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Trenčianska Univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne. Sus principales áreas de investigación están relacionadas con la diversidad lingüística y cultural, la comunicación intercultural en el campo de los negocios y la enseñanza del español como lengua extranjera.

#### RESUMEN

Partiendo de las perspectivas actuales en la enseñanza de lenguas, proponemos un acercamiento a las creencias, las ideas y las expectativas de los estudiantes universitarios de la Universidad Alexander Dubček de Trenčín (República Eslovaca) sobre el estudio del español como lengua extranjera y sobre el valor de la gramática en la enseñanza-aprendizaje lingüístico. Asimismo, partiendo de los nuevos planteamientos de la enseñanza de lenguas en Europa y en concreto de la enseñanza del español en Eslovaquia, hemos querido relacionar las aportaciones del alumnado de ELE con las investigaciones anteriores de diversos autores sobre la evolución del estudio de la lengua española en Europa central y oriental, y con las propuestas de algunos especialistas en referencia a las dificultades concretas de los alumnos eslovacos a la hora de aprender español.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica de la lengua, español como lengua extranjera, lenguas en Europa, ELE en Eslovaquia, dificultades en el aprendizaje del español, enseñanza de la gramática

## 1. INTRODUCCIÓN

A través de los años y con la difusión de las diversas y sucesivas teorías sobre la enseñanza-aprendizaje lingüístico, la función de la gramática ha recibido diversas consideraciones, en algunos casos opuestas. Nos proponemos acercarnos a las creencias, las ideas y las expectativas de los estudiantes universitarios de la Universidad Alexander Dubček de Trenčín (República Eslovaca) sobre el estudio del español como lengua extranjera y sobre el valor de la gramática en la enseñanza-aprendizaje lingüístico, con el fin de comprobar también en el aula las investigaciones de diversos autores sobre la evolución del estudio de ELE en Europa central y oriental, y las propuestas de algunos especialistas en referencia a las dificultades concretas de los alumnos eslovacos a la hora de aprender español. El trabajo de campo se realizó a través de diversas intervenciones en un aula de ELE en la Facultad de Relaciones Socioeconómicas de la Universidad Alexander Dubček, durante los cursos 2012/2013 y 2013/14, durante sucesivas estancias docentes e investigadoras de los autores en dicha universidad. Se trata de la primera parte de una investigación más profunda en perspectiva comparada sobre la percepción de la lengua meta entre estudiantes de español de diversas universidades y países del entorno europeo. En esta ocasión hemos partido de la evolución de la enseñanza del español en Eslovaquia y los países de su entorno, y del papel que ha ocupado la gramática a través del tiempo, para centrarnos en la visión que nos proporciona un grupo de estudiantes de español en la universidad sobre las características, las dificultades y, en general, sobre cómo perciben el aprendizaje de esta lengua.

## 2. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: NUEVAS PERSPECTIVAS

A fecha de hoy es innegable que las diferentes teorías lingüísticas y su implicación en la enseñanza de lenguas a lo largo del tiempo ha tenido como consecuencia diversas maneras de entender la enseñanza-aprendizaje lingüístico –en lo referente a primeras o segundas lenguas presentes en el entorno, y también a las lenguas extranjeras– y sus diversos elementos constitutivos. Entre todos estos elementos, quizá la gramática ha sido uno de los puntos más conflictivos entre las diversas aportaciones, entre las cuales encontramos toda una gama de consideraciones que van desde la valoración negativa del estudio gramatical hasta la consideración de este como algo imprescindible en el aprendizaje.

La propia definición de gramática es en sí polémica: sin dejar de tener en cuenta las diversas opiniones al respecto (Calvi, 1998; Martín Sánchez, 2008; Rodríguez Gonzalo, 2011), tomaremos como referencia la propuesta de Ignacio Bosque, recogida por Martín Sánchez (2010): para estos autores, la gramática es la disciplina que se ocupa de las CLASES DE PALABRAS, de las COMBINACIONES entre ellas y las RELACIONES entre esas expresiones y los significados que se les atribuyen. Recordemos que esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de diversas maneras, y por tanto puede haber muchas gramáticas de una misma lengua. En la didáctica de la lengua, las gramáticas más útiles serán las descriptivas, los manuales dirigidos a estudiantes no nativos y las gramáticas

didácticas, es decir, las descripciones gramaticales de la lengua con fines pedagógicos (Martín Sánchez, 2010: 61).

Es evidente que el enfoque de la enseñanza-aprendizaje de lenguas no siempre ha seguido el mismo modelo: desde el planteamiento tradicional, pasando por el estructuralismo, el generativismo o la lingüística cognitiva, las sucesivas orientaciones han incidido de manera diferente en la perspectiva sobre el lenguaje y, por extensión, sobre la gramática como objeto de estudio (Lluch, 2003). Llegados a este punto, es interesante recuperar los conceptos de GRAMÁTICA EXPLÍCITA (que, en sentido amplio, incluiría los conocimientos sobre la lengua que somos capaces de verbalizar), GRAMÁTICA IMPLÍCITA (de la cual forman parte los conocimientos inherentes a la capacidad de usar la lengua y que están en la base de la competencia lingüística de los hablantes) y GRAMÁTICA PEDAGÓGICA (que utiliza las aportaciones de las ciencias del lenguaje de manera ecléctica; en este sentido, hay que abandonar definitivamente la idea de un modelo teórico –o incluso más de uno– adecuado para la enseñanza de lenguas (Rodríguez Gonzalo, 2011: 64). A través de las sucesivas aportaciones a la reflexión lingüística y a su aplicación en la enseñanza-aprendizaje, hoy la mayoría de especialistas coinciden en la consideración de la gramática como necesaria, siempre como medio (y no como fin en sí misma) y desde su vinculación al uso lingüístico (Rodríguez Gonzalo, 2011: 60).

Tal como recuerda Javier Alfaya sería un error desligar la enseñanza de lenguas de factores externos al sistema lingüístico, como la situación política, económica, cultural, demográfica o geográfica (Alfaya, 2004: 151). Todas estas reflexiones reafirman, por un lado, la necesidad de considerar la gramática en relación con el uso (Cuenca, 2003; Rodríguez Gonzalo, 2011), y por otro la importancia de las actitudes en el aprendizaje lingüístico: las ideas, creencias, estereotipos, prejuicios... sobre las lenguas. De igual manera, Dosal (2013) se ha ocupado concretamente de la dimensión afectiva en la clase de ELE y de la efectividad de técnicas como la dinámica de grupos para superar actitudes negativas, estereotipos y prejuicios respecto de la lengua meta.

En el ámbito concreto de las lenguas extranjeras (Muñoz Restrepo, 2010; Romero Farfán, 2011), seguimos el interesante recorrido que realiza Martín Sánchez (2010) partiendo de los enfoques más tradicionales como el método gramática-traducción hasta los enfoques comunicativos. Este autor insiste en la consideración de este proceso como una evolución científica y no tanto como *revolución*, puesto que “la mayoría de los métodos toman como punto de partida de sus reflexiones ideas, propuestas, creencias, técnicas y procedimientos de métodos anteriores que los precedieron ” (Martín Sánchez, 2010: 64). Así, desde el recorrido que lleva a cabo Martín Sánchez por los principales métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, resultado de los enfoques sucesivos, podemos resumir los diferentes planteamientos –en muchos casos complementarios– del valor de la gramática y de su aplicación en el aula:

- a) Método tradicional: la lengua como conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas.

b) Método directo: la enseñanza de la gramática se lleva a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y a las situaciones, los diálogos y la interacción.

c) Método oral o estructural (Fries): la meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de ejercicios escritos. La gramática es considerada más importante que el vocabulario.

d) Método situacional (Gran Bretaña, entre 1930 y 1960), Palmer, Hornby y Pittman): centrado en la imitación y el reforzamiento. La gramática es importante y se exige a los estudiantes corrección gramatical.

e) Respuesta física total (Asher, basado en los principios de Piaget): método natural que considera que el aprendizaje de una LE es similar al de la lengua materna. Prioriza la comprensión cualitativa.

f) Enfoque natural (1983, Terrel y Krashen): en él es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. La gramática se reduce al mínimo.

g) Sugestopedia (Lozanov): las técnicas de relajación y concentración son aquí fundamentales. El contexto es muy importante y se prioriza el uso de la lengua no la forma, de manera que la enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión

h) Enfoques comunicativos (años 70): el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones. La enseñanza de la lengua debe promover una comunicación real en situaciones reales. Por tanto, no se trata de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español: la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo.

### 3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EUROPA. ENFOQUES Y CAMBIOS METODOLÓGICOS

La configuración actual de la Unión Europea y las indicaciones del Consejo de Europa sobre la necesidad de profundizar en el conocimiento de lenguas han tenido como consecuencia la convergencia de las políticas educativas de los estados miembros, al tiempo que se mantienen algunas divergencias causadas por diversos factores políticos, sociales, económicos o históricos (Morales Gálvez, 2009). No cabe duda que la publicación del Marco Común Europeo de Referencia (2001) supuso un hito en las políticas educativas y en la convergencia en cuanto a objetivos, criterios, planteamientos, enfoques, contenidos y formas de evaluación y objetivación de los aprendizajes

lingüísticos, si bien supuso en realidad la continuación de una serie de propuestas anteriores en las que ya se planteaba la necesidad de que el ciudadano europeo conociese al menos dos (e incluso tres) lenguas además de la propia. Por lo que se refiere a la evolución y a las tendencias actuales en la enseñanza–aprendizaje de lenguas en Europa, se ha ocupado del tema en profundidad Carmen Morales Gálvez (2009): para esta autora, la evolución ha venido marcada, por un lado, por la convergencia entre las políticas educativas en los estados de la UE y, por otro, por el mantenimiento de algunas divergencias que se explican por las circunstancias propias de cada país; entre estas divergencias cabe destacar (Morales Gálvez, 2009: 29):

- a) La realidad lingüística del país, o sea, el número de lenguas que bien con carácter oficial o sin él se hablan en cada uno de los Estados.
- b) El diferente grado de necesidad que la población de un determinado país tiene con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras; es decir, el número de hablantes que su lengua materna tenga en otros países (con Reino Unido e Irlanda como ejemplo en un caso, y países como Suecia o Eslovaquia en el otro extremo).
- c) Las divergencias causadas por la existencia de diversas tradiciones en cuanto al enfoque metodológico de la enseñanza y en la consideración de las sociedades hacia las lenguas extranjeras.

Ya en 1976 (25 años antes de la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*) el Consejo de Europa y la Comunidad Europea pedían a los Estados miembros que fomentasen el aprendizaje de al menos una lengua extranjera; en 1995 el libro blanco de la Comisión Europea: *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, fijaba entre sus cinco objetivos el aprendizaje de lenguas y recomendaba que los ciudadanos fuesen capaces de expresarse –al final de la escolarización obligatoria- como mínimo en dos lenguas extranjeras (Morales Gálvez, 2009: 18). Sin duda, la aparición en 2001 del MCER ha tenido una gran repercusión en la enseñanza de lenguas extranjeras: si bien no es un documento vinculante, la mayoría de los países lo mencionan en sus currículos y recomiendan su empleo para la evaluación de los niveles lingüísticos.

El resultado de la progresiva implantación de las lenguas extranjeras (en número y en variedad) en los diversos niveles educativos es una mayor competencia comunicativa y también una mayor conciencia lingüística (Morales Gálvez, 2009: 24). Por lo que se refiere al aprendizaje, la mayoría de los currículos europeos establecen marcos amplios que hacen referencia a la adquisición de las cuatro habilidades (en algunos casos con preferencia de las orales) y al alumno como centro del proceso.

3.1. En el caso concreto del español como lengua extranjera, autores como Sánchez Lobato (1994) han elaborado a lo largo de los años diversos estudios en que se destaca el cambio de orientación que esta ha sufrido, desde los planteamientos más tradicionales que se han reseñado más arriba hasta el enfoque actual, más centrado en la

comunicación y en la adquisición de la competencia comunicativa, sin que esto suponga obviar la competencia gramatical. Para Sánchez Lobato (1994: 182), los objetivos del aprendizaje de ELE desde un enfoque comunicativo han de ser:

- a) Conseguir que las destrezas fundamentales (oír, hablar, leer y escribir) se desarrollen al máximo, dando prioridad a la comunicación oral y consiguiendo que de la lectura se siga una buena pronunciación.
- b) Atender al factor psicológico, pedagógico, sociológico y el de la motivación. Aspectos que con frecuencia se olvidan a la hora de programar los métodos.
- c) Integrar los conocimientos culturales en el aprendizaje de la lengua; no basta con una simple enumeración sino que es necesario englobar todo aquello que conlleve la sociedad cuya lengua estamos aprendiendo.
- d) Programar la situación y estrategias lingüísticas, enraizadas en la cultura y civilización del país.
- e) Confeccionar una metodología progresiva. Tiene que existir una conexión entre lo nuevo y lo ya aprendido y asimilado; que exista una adecuada sincronización entre la progresión gramatical y la situativa, y que la metodología sea adecuada a la edad, formación e intereses de los alumnos.
- f) Tener presentes los factores extralingüísticos que intervienen en la adquisición de una lengua extranjera: alumno, profesor, material didáctico, y la organización del centro en que se imparte.
- g) Proceder a un estudio contrastivo del idioma objeto de aprendizaje con la lengua materna, con el fin de ir precisando coincidencias y divergencias según se va avanzando en el aprendizaje de una lengua.
- h) Realizar ejercicios de sustitución, permutación y transformación, ejercicios productivos y no meramente repetitivos, siempre basados en situaciones reales de contextos de la lengua de estudio y no desde la lengua nativa.

Para Sánchez Lobato, no existe un modelo lingüístico ideal que origine el mecanismo de aprendizaje perfecto, y subraya que la concepción de un método para la enseñanza de segundas lenguas tiene que ser necesariamente ecléctica (Sánchez Lobato, 1994: 176), “y debe partir –como no puede ser de otra manera- de la lengua como sistema de comunicación social, del eje sincrónico, de la lengua más viva y fresca, pero siempre la enseñanza-aprendizaje ha de enraizarse en el registro estándar, en la norma culta (Sánchez Lobato, 1994: 177). En cuanto al papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE, y en la misma línea de las aportaciones sobre enseñanza de lenguas en general, Martín Sánchez nos recuerda que:

Evidentemente no es lo mismo enseñar gramática a alumnos hispanohablantes nativos, que enseñar a comunicarse a alumnos no nativos. En el segundo caso, que es el que nos ocupa, el papel de la gramática está supeditado a las funciones comunicativas, y por lo tanto la gramática no será un fin, sino un medio para que los alumnos alcancen la competencia comunicativa (Martín Sánchez, 2010: 62).

3.2. En el ámbito de los países del centro y el este de Europa, las circunstancias políticas, sociales y económicas han influido sin duda en la configuración de los estudios de ELE, tal como ha puesto de relieve Alfaya (2004), entre otros. En estos países, igual que en el resto del continente, será en el siglo XIX el momento en que se establezcan las bases para la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo a causa de la revolución industrial y del comercio. Por otra parte, el componente nacionalista y el plurilingüismo de algunos estados (como el Imperio Austrohúngaro) repercutirá en el interés por el estudio de las lenguas. Otro factor de relevancia será sin duda la influencia de Alemania y Rusia en la zona, que traerá como consecuencia la implantación de sus respectivos idiomas la enseñanza obligatoria y postobligatoria en Europa central y oriental durante largos períodos en los siglos XIX y XX (Alfaya, 2004: 152).

A partir de la Segunda Guerra Mundial la preponderancia del ruso en los estados de la órbita soviética será evidente hasta 1989, si bien en algunos de estos países (por ejemplo Polonia, Checoslovaquia o Rumanía) se establecen centros bilingües en otras lenguas y se elaboran proyectos de enseñanza precoz de lenguas extranjeras a partir de los años 60, lo cual nos hace pensar que las divergencias con el resto de Europa no son tan significativas como podría pensarse en principio. Tampoco la mayoría de estos países quedarán al margen de la tendencia general que se generaliza a partir de los años 70 y que se materializa en la adopción del enfoque comunicativo (Alfaya, 2004: 153-154)

En los años 70 la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras se convierte en preocupación para los responsables de la toma de decisiones en educación. El Consejo de Europa, a través de un grupo de expertos en el tema, elabora y publica los trabajos sobre los “niveles umbral” con las nociones y funciones que los estudiantes principiantes deben dominar y su efecto en los diversos currículos de lenguas extranjeras y libros de texto se transforma en la adopción del enfoque comunicativo. En este enfoque se tiene más en cuenta la capacidad de comunicar el mensaje con eficacia que la forma en que se comunica. De igual modo, el error es considerado como señal de adquisición progresiva de un sistema lingüístico novedoso para el alumno. Se recomienda corregir al alumno si los errores no permiten una comunicación satisfactoria. Los aspectos conceptuales como la gramática, la pronunciación y el vocabulario están al servicio de la comunicación. Para conseguir un rendimiento óptimo a través de este enfoque metodológico es preciso que la lengua extranjera sea empleada de forma continuada dejando la materna lo más relegada posible; el alumno debe estar expuesto a la lengua objeto de estudio tanto como sea posible. Los países de Europa Central y Oriental no quedan al margen de esta corriente, de hecho ya se habían dado pasos anteriores a la década de los 70 en algunos de ellos.

Algunos ejemplos de esta adopción precoz del enfoque comunicativo serían Estonia (1961), Polonia (1965) o Rumanía (1974), entre otros. Durante los años 80 este enfoque será progresivamente introducido en todos los países, y como resultado de ello, los cambios metodológicos de los años 90. En cualquier caso, lo que sí que es evidente es el hecho de que los cambios políticos afectaron a las nuevas orientaciones metodológicas, y,

por otro lado, se incluirá información sobre la cultura y la sociedad de la lengua extranjera elegida, así como sobre los valores de las sociedades occidentales (Alfaya, 2004: 154).

Por lo que se refiere a las destrezas (Alfaya, 2004: 162-163), se concede prioridad a la lengua hablada al principio, con una tendencia posterior al equilibrio de las cuatro habilidades. En resumen, en palabras del autor:

En general, el aprender una lengua extranjera es entendido no como un aprendizaje sobre la lengua sino como preparación del alumnado para ser capaz de emplear y comunicarse en la lengua estudiada. La recomendación metodológica principal es que la enseñanza debe respetar las necesidades e intereses del alumno. Se establecen juegos para inferir el error y el empleo de la lengua materna se recomienda principalmente para explicaciones gramaticales (Alfaya, 2004: 172).

3.3 Por lo que se refiere a los estudios de ELE en la República Eslovaca, Lenghardtová (2002) y Matoro Cano (2013) se han ocupado del tema sucesivamente, con lo cual obtenemos una perspectiva diacrónica muy interesante del proceso y de la situación actual. Los estudios de español en centros superiores eslovacos se remontan al curso 1940-1941, momento en que se incorporan a los planes de estudio de la Escuela Superior de Comercio de Bratislava (antecesora de la Universidad de Economía). La licenciatura en Filología Hispánica se instaurará en 1955 en la Facultad de Letras de la Universidad Comenio de Bratislava (Montoro Cano, 2013).

También González Álvarez (2007: 312) valora como momentos de especial interés para el estudio de ELE la resonancia de la revolución cubana en los países del centro y este de Europa, así como la revolución de 1989 y la incorporación de Eslovaquia a las instituciones europeas y a la OTAN en 2004. La Revolución de Terciopelo (1989) inició una tendencia de sustitución de los profesores eslovacos de español por nativos, hecho que conllevó múltiples ventajas, pero que sin duda también comportó –tal como se ha destacado– el desconocimiento de los problemas más frecuentes que podían tener los alumnos de L1 eslovaca en su aprendizaje del español. Por otro lado, la llegada de profesores mayoritariamente españoles supuso un cambio en general en lo referente al estándar, y en muchos casos puso a los estudiantes eslovacos por primera vez frente a la norma castellana del español (frente a la atlántica, habitual hasta ese momento). Por lo que se refiere a la metodología, y en palabras de Montoro Cano (2013: 7):

La metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en los países de Europa del este y de Eslovaquia, concretamente, se ha basado en el método comparativo de los dos sistemas lingüísticos, español y eslovaco, durante varias décadas. Desde esta perspectiva se fundamentaban las investigaciones sobre lingüística española, centradas en la comparación de los fenómenos fonéticos, léxicos y gramaticales del idioma nativo y del extranjero, de modo que la traducción se convertía en el método indispensable en la enseñanza de lenguas. La disolución de la URSS coincidió con el establecimiento de una nueva disciplina basada en el estudio metodológico de la enseñanza del español. Esto supuso la redacción de nuevos manuales y nuevas unidades didácticas completamente nuevos, cuyos métodos distaban del tradicional o traducción. (...). Los manuales auténticos de procedencia española, los contactos reales con la Península Ibérica, que superan a los vínculos latinoamericanos en esta nueva era de la enseñanza del español, y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, suponen un cambio en la forma de adquisición de la lengua

española y en los resultados obtenidos, en comparación con el primer momento. Por todo ello, actualmente es más frecuente que los alumnos se expresen con la norma castellana y no la atlántica.

Sin embargo, la apertura al exterior también puede tener aspectos negativos. Desde el punto de vista de los docentes de ELE de la Universidad Alexander Dubcek, la perspectiva histórica se resume de la siguiente manera:

Con el cambio de régimen en la ex Checoslovaquia también vino el cambio de las políticas lingüísticas. Durante el gobierno comunista había que estudiar dos lenguas extranjeras: el ruso era obligatorio y los alumnos elegían además otra lengua extranjera occidental entre alemán, inglés, francés y español. El método usado fue principalmente gramatical en esa época pero se ponía mucha importancia a la comprensión lectora en la lengua extranjera. Los manuales y libros que se usaban eran de autores eslovacos que conocían muy bien la interferencia de la lengua materna y de esa forma podían adaptarlos a nuestras condiciones y facilitar el aprendizaje. Con los cambios del régimen y la apertura de las fronteras el país se llenó de manuales y libros extranjeros que naturalmente no tomaban en cuenta el idioma materno y que enfocaban la lengua extranjera desde el punto de vista exclusivamente comunicativo. La última reforma de la educación se hizo en el 2008 y aunque las intenciones puedan ser buenas, los resultados no lo son por muchos motivos y uno de ellos es que no se preparó a los maestros para estas reformas. La última ley de las reformas es No. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) - La ley de educación (niveles pre-escolar, primario y secundario) y la Ley de las universidades es No. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov pero desde entonces ha sido novelizada muchas veces, la última vez en diciembre del 2012 y el año pasado el ministro cambió las condiciones y criterios de la acreditación de las universidades<sup>34</sup>.

Profesores como Franek (2013), Ulašín (2013) y Spišiaková (2005, 2013), entre otros, se han ocupado de continuar estudiando en profundidad las diferencias entre el eslovaco y el español, con el fin de enfocar el aprendizaje de este último de la manera menos ardua y más eficaz posible, a partir de los aspectos de la gramática que resultan más difíciles para los estudiantes eslovacos de español. Así, Ladislav Franek ha estudiado las diferencias formales entre ambas lenguas, mientras que Bohdan Ulašín ha centrado su estudio en la asimetría semántico-formal (homonimia [lima / pilník; lima / limetka], polisemia vs. Palabra derivada: čerešna [cerezo, cereza], polisemia vs. Palabras de diferentes raíces lexicales: zvon [campana, desatascador], palabra de forma eslovaca –préstamo: geografía [zemepis / geografía], dobles etimológicos: býk [toro / tauro], asimetría en la explicitud onomasiológica: hriva [melena de león / crin de caballo]. Por su parte, Mária Spišiaková ha trabajado las diferencias en los tiempos verbales y ha centrado algunos de sus estudios en la enseñanza del subjuntivo a los estudiantes eslovacos de ELE (que normalmente tienden a creer que el subjuntivo es un tiempo verbal, en lugar de un modo).

Entre los elementos estudiados por estos autores destacan por su importancia el subjuntivo y los tiempos de pasado (sobre todo por la diferencia entre las lenguas románicas, que dan más importancia a los tiempos y modos, y el eslovaco, en el que es más importante el aspecto), mientras que, en el otro extremo determinados contenidos como la morfosintaxis suelen ser percibidos por los estudiantes de lengua materna eslava como relativamente fáciles de aprender, una vez han adquirido una buena competencia gramatical en su L1.

---

<sup>34</sup> Entrevista informal con la Dra. Elena Delgadová (27 de septiembre de 2013).

## 4. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como parte de la investigación se pasó un cuestionario a los alumnos de ELE de la Universidad Alexander Dubček de Trenčín (primer curso); la recogida de datos se completó con entrevistas en profundidad entre el alumnado y también entre el profesorado de ELE. El grupo consta de un total de 50 alumnos y alumnas. El cuestionario tenía 14 preguntas relacionadas sobre las ideas, creencias y actitudes de estos alumnos sobre el aprendizaje de la gramática y sobre diversos aspectos del aprendizaje lingüístico (se trata de sujetos que estudian español por primera vez en la universidad, independientemente de si tienen conocimientos previos de la lengua o si la han estudiado en primaria, secundaria o en otros entornos). En esta ocasión nos limitaremos a la obtención de datos, a su interpretación y a la elaboración de conclusiones a partir de las respuestas a algunas de las cuestiones directamente relacionadas con el tema de la presente investigación, dejando el resto para posteriores trabajos.

Se trata de alumnos de primero de facultades no filológicas que se matriculan de español como segunda lengua extranjera (y por tanto voluntaria). El manual que utilizan es un libro del que son autoras Delgado y Šajgalíková (2010), y cuyo título traducido es *Español para autodidactas y para los cursos de idiomas*. Las características, el nivel y el enfoque del mismo vienen definidos por las mismas autoras en su presentación:

El libro (...) está destinado a todos los que quieren aprender español en un tiempo relativamente corto sin la ayuda del profesor. Sin embargo, el libro también puede utilizarse en cursos intensivos en las escuelas de idiomas y otros cursos. El libro está dividido en 15 unidades. Cada unidad contiene un texto de comprensión lectora, diálogos, la gramática detalladamente explicada con muchos ejemplos de las estructuras gramaticales y los ejercicios, donde el estudiante pueda autoevaluar su aprendizaje y comprensión de todas las partes de la unidad. Al final de cada unidad está el vocabulario bilingüe español – eslovaco y al finalizar la unidad 15 está la clave de los ejercicios donde el estudiante pueda revisar la solución de los ejercicios. Al final del libro está el diccionario bilingüe español – eslovaco y eslovaco – español de todo el vocabulario aprendido. Los temas de las unidades fueron elegidos según las necesidades que hoy en día experimentan todos los ciudadanos europeos que tienen la oportunidad de estudiar o trabajar en otro país europeo. Preparan al estudiante no solo para defenderse en una conversación de sobrevivencia sino también le dan una base para el trabajo en una empresa. Los diálogos que están en el libro contienen un lenguaje vivo, contemporáneo y están de acuerdo con el estilo y el tema de cada unidad. Usando los nuevos conocimientos de la lingüística aplicada y de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras el libro cumple con todos los criterios del Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Entre otros aspectos relevantes, pretendíamos en nuestro estudio conocer las motivaciones de los universitarios eslovacos para estudiar español (puesto que se trata de una asignatura optativa), sus actitudes, ideas y creencias respecto de esta lengua, si su modelo de referencia del aprendizaje lingüístico está configurado por un esquema determinado, qué opinión tienen del estudio de la gramática, y, finalmente, si la manera en que aprenden el idioma está en consonancia con la convergencia que la Unión Europea y el continente en general está experimentando, sobre todo a partir de las indicaciones en este sentido desde 1976 y de la publicación del MCER en 2001.

Respecto a la recogida de datos, el grupo que configura el corpus de la investigación está formado mayoritariamente por mujeres (64%) y tienen una edad comprendida entre los 19 y 24 años, aunque principalmente oscilan entre los 21 y 23 años.

Respecto al hecho de por qué han elegido estudiar/aprender español, el 80% han contestado que porque les gusta; sólo un 10 % opina que es necesario y un 6%, porque ya lo conocía. Esta respuesta podría contrastar con el hecho de que posteriormente el 56% dice tener nociones de español. Como hemos visto anteriormente, únicamente el 6% respondía que conoce el idioma.

El 44% opina que la gramática del español es mucho más fácil que la del eslovaco, un 24% ha respondido que no es ni más fácil ni más difícil y un 10% considera que es más difícil. El 22% restante no lo sabe o no han contestado. Respecto a las diferencias entre las dos lenguas que puedan facilitar o no el aprendizaje, un 30% ha respondido que la diferencia más importante tiene que ver con la fonética; el 27% con el léxico, el 23% con la gramática en sentido general y el 20% con la sintaxis.

Aún así consideran que es importante el estudio de la gramática (68%), ya que no solo se aprende una lengua con la práctica. Necesitan conocer las diferentes reglas o normas que la rigen o componen. Y respecto a qué habilidad lingüística es la que más difícil les resulta, con un 44% han destacado la de *leer*; con un 28% la de *escribir*, y con un 20% la de *hablar*. Lejos queda con un 2% la habilidad de la comprensión.

Relacionada con el carácter instrumental que actualmente existe respecto al aprendizaje de lenguas, se preguntó a los entrevistados si tenían idea de cuantos millones personas pueden hablar actualmente español. Un 44% opina que lo hablan de más de 100 y menos de 500 millones; el 28% que son más de 500 millones y el 20% entre 20 y 100 millones, como respuestas más significativas.

Y por completar esta visión de aprendizaje de lenguas que se puede relacionar con las respuestas dadas anteriormente, les preguntamos qué otras lenguas conocían. Esta respuesta era abierta, ya que cada uno de ellos podía escribir tantas lenguas como quisiera. Destaca por mayoría el inglés (es la L2 de la mayoría) seguido del alemán, el francés, el checo, el ruso el húngaro y el italiano.

## 5. CONCLUSIONES

- Hay una creciente demanda de español como lengua extranjera en los estudios universitarios, y ello por diversas causas, entre las cuales cabría destacar:
  - La integración europea (Erasmus y perspectivas de trabajo).
  - Tradición existente en Eslovaquia desde los años 40 y que se intensifica con la Revolución cubana.

- Cambios en el enfoque de la enseñanza de ELE prácticamente en paralelo a los de occidente antes de 1989, y a partir de ese momento, convergencia en cuanto a planteamientos didácticos y en cuanto a objetivos, sobre todo a partir de la entrada en la UE. Sin embargo, ya antes de 1989 hay una penetración de los planteamientos comunicativos de la enseñanza de lenguas en estos países, en contra de lo que comúnmente se ha pensado.
- Los cambios políticos y económicos sí han supuesto la implantación definitiva del enfoque comunicativo, la dimensión intercultural (quizá este sea uno de los aspectos más novedosos) y el uso de la norma castellana con mayor frecuencia que la atlántica (tendencia inversa a la del período anterior).
- Los estudiantes eslovacos entrevistados sitúan el inglés como su lengua extranjera de preferencia, seguido del alemán y el checo (por motivos obvios: ambas lenguas han sido oficiales en el territorio eslovaco en el último siglo). El ruso sigue presente, si bien en recesión desde 1989.
- Los estudiantes eslovacos perciben el español como una lengua relativamente “fácil”. En cuanto a las dificultades en el aprendizaje, estas vienen dadas por la propia L1 y también por la dificultad de transferir la mayoría de conocimientos, puesto que se trata en ambos casos de lenguas indoeuropeas pero de grupos diferentes (eslava del grupo occidental en un caso y románica del grupo ibérico en el otro). En este sentido, la substitución del profesorado mayoritariamente eslovaco por profesorado nativo ha traído innumerables ventajas, pero también que el desconocimiento de la lengua de origen del alumnado y de las diferencias más notables entre ambas lenguas por parte de los docentes en muchos casos dificulta el proceso de aprendizaje.
- El hecho de que la mayoría de alumnos conozcan el número de hablantes de español en el mundo sería una prueba del carácter funcional de la elección de los idiomas que estudian, lógico si tenemos en cuenta que el eslovaco es una lengua únicamente oficial en Eslovaquia (y en las instituciones de la UE), donde la hablan unos 5 millones de personas (más aproximadamente un millón fuera de sus fronteras). Por otro lado, no se observa una percepción multilingüe del propio país (donde existen minorías de lengua húngara y rutená, principalmente).
- En algunos casos, hay una prevalencia de elementos estereotipados en las creencias acerca de la lengua de aprendizaje, de su cultura y de los países hispanohablantes. Ello nos refuerza en la idea de la concepción global del idioma como un hecho cultural y de la necesidad de incorporar cada vez más contenidos culturales –y referidos a la totalidad de sociedades hispanohablantes– más allá de los estrictamente lingüísticos.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaya Hurtado, F. J. (2004), "La enseñanza de lenguas extranjeras: los países de Europa central y oriental (1974-2004)", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 10: 151-178.

Alvarado, S. (1995), *Gramática de eslovaco para eslavistas*. Madrid: Universidad Complutense.

Borsuková, H. (2004). "Interkultúrny aspekt cudzojazyčného vyučovania (intercultural aspect of foreign language teaching)". En *Zborník z medzinárodnej konferencie MVD*. Nitra: SPU, págs. 270-273.

Bosque, I. & Demonte, V. (eds.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.

Cuenca, M. J. (1999), *Teories lingüístiques i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.

Cuenca, M. J. (2003). "Cognició, pragmàtica i gramàtica", *Noves SL Revista de Sociolingüística*, Hivern 2003. Disponible en red:  
[www.gencat.cat/llengua/noves](http://www.gencat.cat/llengua/noves)

Delgadová, E. (2005), "Globalizácia a jazykové vzdelávanie" en *Lingua summit 2005*. Trenčín: ÚPHV Trenčianskej Univerzity A. Dubčeka v Trenčíne, págs. 6-9.

Delgadová, E. (2006). "Jazykové vzdelávanie a implementácia systému UNICERT® do študijných programov na TnUAD: Sborník z mezinárodní konference konané v rámci grantového projektu", en *Cizí jazyk pro účely studia a profese v podmínkách EU*. Ústí nad Labem: PF UJEP. Págs. 52-56.

Delgadová, E. (2009). "Transparencia en las competencias lingüísticas adquiridas". *XIII Encuentro de Profesores de Español de Eslovaquia*. Bratislava: MŠ SR. págs. 89-99.

Delgadová, E. & Šajgalíková, H. (2008). "Transparency in the acquired language competences", en *Actas del V Congreso ACLES*. Pamplona: Universidad de Navarra. pp. 24-29.

Delgadová, E. & Šajgalíková, H. (2010). *Španielčina pre samoukov a pre jazykové kurzy*. 1. vyd. Bratislava: Aktuell.

Dosal Pelayo, A. (2013), "La dimensión afectiva en la clase de ELE: la dinámica de grupos", en *Actas del XVI Encuentro de Profesores de Español de Eslovaquia*. Bratislava: Embajada de España en Eslovaquia. Págs. 34-42.

Franek, L. (2013), "El español y el eslovaco: diferencias formales", en *Actas del XVI Encuentro de Profesores de Español de Eslovaquia*. Bratislava: Embajada de España en Eslovaquia. págs. 6-16.

González Álvarez, V. (2007), "El español en Eslovaquia". En *El español en el mundo. Anuario 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes. págs. 312-316.

Jančovičová, L'. (2004), "The role of motivation in foreign language education". En *Scientific Papers of the University of Pardubice, Faculty of Humanities, Supplement 10*. Pardubice: Fakulta Humanitních Studií. Págs. 67-70.

Jančovičová, L'. (2003), "Európska dimenzia v jazykovom vzdelávaní", en *Slovenské školstvo v kontexte európskej integrácie*. Nitra: Útv PfuKf v Nitre. 1.vyd.s prílohou CD ROM.

Kucharčík, R. (2002), "Reforma EÚ / dôraz na reformu inštitúcií". En *Európa medzi identitou a integritou*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity. págs. 179-185.

Lenghardtová, J. (1998), "El español en las universidades eslovacas". *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, vol. 4, 21: 7-16.

Lenghardtová, J. (2002), "Los estudios iberoamericanos en Eslovaquia", en *Revista de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 72: 95-103.

Martín Sánchez, M. A. (2008), "El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE". *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3: 29-41.

Martín Sánchez, M. A. (2010), "Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática". *Tejuelo*, 8: 59-75.

Montoro Cano, E. (2013), "Los estudios de español como E/LE en Eslovaquia". *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 25. Disponible en red: <http://www.um.es/tonosdigital/znum26/00index.htm>

Morales Gálvez, C. (2009), "La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea". *Educación y Futuro*, 20: 17-30.

Muñoz Restrepo, A. P. (2010). "Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica", en *Revista Universitaria EAFIT*. vol. 46, núm. 159. pp. 71-85.

Paricio, M. S. (2004), "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/4 Disponible en red: <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>

Pauliny, E. (1981), *Slovenská gramatika*. Bratislava: SPN.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011), "La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58: 60-73.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012), "La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico". *Revista Iberoamericana de Educación*, 59: 87-118.

Romero Farfán, C. A. (2012), "Lingüística, gramática y aprendizaje de lenguas extranjeras". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19: 169-184.

Sánchez Lobato (1994), "Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera" en *ASELE. Actas IV*. Centro Virtual Cervantes Disponible en red:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0175.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0175.pdf)

Spišiaková, M. (2005), "Algunas observaciones sobre el uso de los tiempos pasados en español y eslovaco". *Eslavística Complutense*, 5: 91-100.

Spišiaková, M. (2013), "¿Cómo enseñar el subjuntivo a los alumnos eslovacos?", en *Actas del XVI Encuentro de Profesores de Español de Eslovaquia*. Bratislava: Embajada de España en Eslovaquia. págs. 22-33.

Ulašín, B. (2013), "Asimetría formal entre el español y el eslovaco", en *Actas del XVI Encuentro de Profesores de Español de Eslovaquia*. Bratislava: Embajada de España en Eslovaquia. págs. 17-21.