



Programa de Doctorado  
en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales

**LAS TAREAS GRAMATICALES  
EN EL APRENDIZAJE DE ELE DE  
LOS UNIVERSITARIOS COREANOS:  
UN CASO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Tesis Doctoral presentada por  
JIEUN KIM

Dirigida por  
Dra. Ana M<sup>a</sup> Ruiz Martínez

Alcalá de Henares

2020

## Agradecimientos

Me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis, la profesora Dra. Ana M<sup>a</sup> Ruiz Martínez, quien me ha comprendido, me ha guiado con sus valiosos consejos y me ha acompañado con mayor paciencia durante todo el proceso.

Le agradezco enormemente al profesor Dr. Jong Ho Choi la ayuda que me ha ofrecido para la puesta en práctica de los tratamientos de la gramática en las diferentes clases. Sin su apoyo no habría podido llevar a cabo la investigación empírica. Además, doy mi gratitud al profesor Dr. Yong Seok Noh por haberme permitido realizar la encuesta sobre el estilo de aprendizaje en la Universidad Nacional de Pukyong.

Gracias, igualmente, a todos los alumnos de la Universidad de Ulsan y de la Universidad Nacional de Pukyong, que han participado en los tratamientos de la gramática, las pruebas de evaluación y las encuestas.

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a Ana Sánchez, quien ha ido corrigiendo sucesivamente la redacción de tesis. Gracias a su esmero, este trabajo ha podido convertirse en uno más completo.

No podría dejar de lado a todos los amigos de España y los profesores de la Universidad de Alcalá, que me han acogido y me han hecho sentir como si estuviese en casa. Quiero expresar mi gratitud, sobre todo, a Ana Emilia, al profesor Dr. Manuel Martí Sánchez y a la profesora Begoña Sanz Sánchez.

Gracias, también, a todos los estudiantes que han pasado por mis aulas a lo largo de mi trayectoria docente. Ellos han ayudado a desarrollarme y han sido el motor principal de esta investigación.

Finalmente, dedico esta tesis doctoral a mis queridos padres.

## Resumen

Los estudiantes coreanos presentan muchas dificultades a la hora de usar el español en las diferentes situaciones comunicativas, aunque tengan bastantes conocimientos sobre la gramática de la lengua. La identificación de este problema nos ha llevado a proponer un procedimiento de enseñanza de la gramática alternativo, las tareas gramaticales. Los objetivos de esta investigación son comprender en profundidad el concepto de tareas gramaticales, aplicarlas en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos y comprobar su eficacia.

La presente tesis doctoral está compuesta por tres grandes partes: el marco teórico, el marco educativo y el marco metodológico y de investigación. En el marco teórico, hemos examinado las diversas teorías lingüísticas y psicológicas generales que subyacen al tema de nuestro estudio, los diferentes enfoques ante la utilidad del conocimiento explícito para el aprendizaje de las lenguas no nativas y el concepto de las tareas gramaticales. El marco educativo, a su vez, es como un puente que permite unir la teoría y la práctica. En este espacio, hemos profundizado en el escenario educativo que, en nuestro caso, es Corea del Sur y las características de los aprendientes de español coreanos. En el marco metodológico y de investigación, hemos tratado la investigación empírica que llevamos a cabo. Hemos optado por la investigación-acción como metodología de estudio, puesto que consideramos que facilita la comprensión de la realidad objeto de estudio y promueve simultáneamente la resolución de problemas prácticos y la ampliación del conocimiento científico. La investigación empírica consiste, por un lado, en aplicar dos modelos didácticos (el tratamiento deductivo y el tratamiento mediante tareas gramaticales) a dos grupos de estudiantes de ELE de la Universidad de Ulsan y, por otro, en comprobar su efecto a través de tres tipos de evaluación (de la precisión gramatical, de la conciencia gramatical y de la competencia comunicativa).

Los datos recogidos a partir de la investigación empírica indican que el tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos que el tratamiento deductivo en la precisión gramatical, el aumento de la conciencia gramatical y el uso real de las estructuras gramaticales aprendidas. Con estos resultados, llegamos a la conclusión de que el tratamiento mediante tareas gramaticales puede ser un enfoque de enseñanza de la gramática alternativo que facilita el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de español coreanos.

## **Abstract**

Korean students show many difficulties in using Spanish in different communicative situations, even if they have enough grammatical knowledge of the language. By identifying this problem, we propose an alternative grammar methodology, grammar consciousness raising tasks. The objectives of this research are to understand the concept of grammar consciousness raising tasks in depth, to apply them to learn Spanish as foreign language among Korean university students and to check their effects.

This doctoral thesis is composed of three main parts: theoretical framework, reviews of the educational contexts and research methods. First, in the theoretical framework, we have examined various general linguistic and psychological theories that underlie the subject of our study, different positions regarding usefulness of the explicit knowledge for non-native languages learning and the concept of grammar consciousness raising tasks. Next, reviewing the educational context acts a bridge that allows theories and practices to be united. In this space, we have delved into the educational stages, in our case, educational environments in South Korea and characteristics of Korean learners of Spanish. In the research methods, we finally covered an empirical research that we carried out. We opted for action research as a study methodology since we consider it facilitates the understanding of the reality under study and helps to both solve practical problems and broaden scientific knowledge. The empirical research consists of applying two grammar teaching methodologies and verifying their effects. On the one hand, studies rooted from teaching through deductive method and teaching based on grammar consciousness raising tasks were conducted to two groups of students of Spanish at the University of Ulsan and, on the other hand, their effects were identified with three types of evaluation: grammatical accuracy, grammatical awareness and communicative competence.

The data collected from the empirical research indicate that the teaching based on grammar consciousness raising tasks shows more significant effects than the teaching through deductive method in grammatical accuracy, grammatical consciousness raising, and actual use of the grammatical structures learned. These results lead to conclude that the grammar consciousness raising tasks can be an alternative grammar methodology that facilitates improvement of the communicative competence for Korean learners of Spanish.



## Índice

1. Introducción .....	17
1.1. Justificación y objetivos de la investigación .....	21
1.2. Marco teórico.....	26
1.3. Metodología de la investigación y estructura de la presente tesis.....	29
2. Adquisición de segundas lenguas (ASL) .....	33
2.1. Lengua materna y lenguas no nativas.....	36
2.1.1. ¿Cómo se adquiere la lengua materna? .....	39
2.1.2. Teorías sobre la adquisición de la lengua materna.....	41
2.1.3. Semejanzas y diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera.....	45
2.2. Teorías sobre la adquisición de lenguas no nativas.....	51
2.2.1. Modelos empiristas .....	53
2.2.1.1. Conductismo .....	53
2.2.1.2. Estructuralismo .....	54
2.2.2. Modelos racionalistas.....	56
2.2.2.1. Innatismo y gramática universal .....	56
2.2.2.2. Teorías de Krashen .....	59
2.2.2.3. Teorías cognitivas .....	63
2.2.3. Modelos ambientalistas .....	67
2.2.4. Modelos interaccionistas .....	69
2.2.4.1. Hipótesis de la interacción de Long.....	70
2.2.4.2. Hipótesis del <i>output</i> comprensible de Swain.....	71
2.3. Interpretación de los errores en el proceso de la adquisición de lenguas .....	72
2.3.1. Análisis contrastivo .....	73
2.3.2. Análisis de errores .....	75
2.3.3. Interlengua.....	78
2.4. Reflexión final sobre el capítulo.....	80

3. Papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	84
3.1. Concepto de gramática .....	87
3.2. Conocimiento gramatical: conocimiento implícito y conocimiento explícito.....	97
3.2.1. Conceptos de conocimiento implícito y conocimiento explícito .....	99
3.2.2. ¿Cómo se construye el conocimiento implícito?.....	102
3.3. Diferentes enfoques ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de la L2 y LE .....	108
3.3.1. Atención a las formas ( <i>focus on forms</i> ) o postura intervencionista .....	111
3.3.1.1. Método de gramática y traducción.....	112
3.3.1.2. Método audio-lingual.....	114
3.3.1.3. Modelo PPP .....	116
3.3.1.4. Ventajas e inconvenientes de la atención a las formas .....	119
3.3.2. Atención al significado ( <i>focus on meaning</i> ) o postura no intervencionista ..	122
3.3.2.1. Enfoque natural.....	124
3.3.2.2. Programa de inmersión lingüística.....	126
3.3.2.3. Ventajas e inconvenientes de la atención al significado.....	129
3.3.3. Atención a la forma ( <i>focus on form</i> ) o postura semi-intervencionista .....	132
3.3.3.1. Bases teóricas de la atención a la forma .....	134
3.3.3.2. Tipología de técnicas de la atención a la forma.....	138
3.3.3.3. Modos de aplicar la atención a la forma .....	142
3.3.3.4. Ventajas e inconvenientes de la atención a la forma .....	144
3.4. Reflexión final sobre el capítulo.....	147
4. Tareas gramaticales.....	150
4.1. Enfoque por tareas .....	153
4.1.1. Bases teóricas subyacentes en el aprendizaje mediante tareas.....	156
4.1.2. Tareas: definiciones, tipos y dificultad .....	160
4.1.3. Estructura y diseño de una unidad didáctica por tareas .....	166
4.1.4. Instrucción de la gramática en el enfoque por tareas .....	169
4.1.5. Evaluación de la enseñanza de la lengua basada en tareas .....	172
4.1.6. Ventajas e inconvenientes del enfoque por tareas.....	175
4.1.7. Tareas gramaticales, un tipo de tarea posibilitadora .....	177

4.2. Tareas gramaticales, una técnica de la atención a la forma.....	179
4.3. Aprendizaje deductivo e inductivo .....	181
4.3.1. Características de la enseñanza deductiva e inductiva .....	183
4.3.2. Investigación empírica sobre la eficacia de la enseñanza deductiva e inductiva .....	186
4.3.3. Ventajas e inconvenientes del aprendizaje deductivo e inductivo .....	188
4.3.4. Tareas gramaticales, enseñanza orientada hacia un aprendizaje inductivo...193	
4.4. Presentación de las tareas gramaticales .....	195
4.4.1. Concepto y características de las tareas gramaticales .....	199
4.4.2. Estrategias gramaticales .....	206
4.4.3. Ventajas e inconvenientes de las tareas gramaticales .....	210
4.4.4. Influencia de las tareas gramaticales dentro de la enseñanza de ELE .....	213
4.5. Reflexión final sobre el capítulo.....	215
 5. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Corea del Sur .....	218
5.1. La presencia del español.....	222
5.1.1. El asentamiento de la lengua en los centros educativos.....	226
5.1.2. Situación actual del español .....	229
5.1.2.1. Centros educativos que imparten el español.....	230
5.1.2.2. Materiales de ELE utilizados en Corea del Sur .....	235
5.1.2.3. Exámenes oficiales de español en Corea del Sur.....	237
5.1.2.4. Actividades académicas en relación con la difusión del español .....	240
5.1.3. El futuro del español .....	242
5.2. Características de los aprendientes de español coreanos.....	245
5.2.1. El estilo de aprendizaje de los estudiantes coreanos .....	248
5.2.2. Condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa .....	253
5.3. Perfil de la enseñanza del español en las universidades coreanas .....	258
5.3.1. Asignaturas ofrecidas por los departamentos de español.....	259
5.3.2. Panorama histórico de la didáctica de la gramática española .....	263
5.3.3. Opiniones de docentes y alumnos sobre las clases de gramática española...266	
5.4. Reflexión final sobre el capítulo.....	269

6. Investigación-acción en las tareas gramaticales en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos.....	273
6.1. Reflexión inicial sobre la situación .....	299
6.1.1. Reconocimiento del problema y objetivos de la investigación empírica .....	302
6.1.2. Presentación y justificación de la acción.....	304
6.1.3. Antecedentes de nuestra investigación.....	308
6.2. Planificación de la acción .....	311
6.2.1. Preguntas centrales e hipótesis de estudio.....	314
6.2.2. Variables independientes.....	317
6.2.2.1. Criterios para el diseño de actividades.....	321
6.2.2.2. Diseño de las actividades .....	323
6.2.3. Variables dependientes.....	352
6.2.3.1. Evaluación de la precisión gramatical .....	353
6.2.3.2. Evaluación de la conciencia gramatical.....	361
6.2.3.3. Evaluación de la competencia comunicativa .....	366
6.2.4. Calendario y administración de la investigación.....	369
6.2.5. Contexto y población de estudio .....	371
6.3. Observación de la acción.....	376
6.3.1. Análisis e interpretación de los datos.....	378
6.3.1.1. Resultado de la evaluación de la precisión gramatical .....	379
6.3.1.2. Resultado de la evaluación de la conciencia gramatical.....	382
6.3.1.3. Resultado de la evaluación de la competencia comunicativa .....	385
6.3.2. Discusión de las hipótesis y respuestas a las preguntas de investigación .....	388
6.3.3. Opiniones de alumnos sobre la acción .....	391
6.4. Reflexión final sobre la acción .....	397
7. Conclusiones generales.....	403
8. Referencias bibliográficas.....	413

## Lista de anexos

ANEXO I. Test de estrategias formales.....	460
ANEXO II. Materiales de ELE utilizados en Corea del Sur.....	468
a) Una muestra del <i>libro de vocabulario</i> .....	469
b) Una muestra del <i>libro para la preparación de exámenes</i> .....	478
c) Una muestra del <i>libro donde se trata solo la gramática</i> .....	488
d) Una muestra del <i>libro para la conversación</i> .....	494
e) Una muestra del <i>libro donde se tratan la gramática y la conversación</i> .....	499
ANEXO III. Modelos de cuestionarios sobre estilos de aprendizaje.....	508
a) El cuestionario de Willing (1988).....	509
b) El cuestionario utilizado en la presente investigación.....	513
ANEXO IV. Niveles comunes de referencia: escala global del MCER.....	516
ANEXO V. Modelos de cuestionarios sobre las opiniones de los alumnos respecto a los tratamientos gramaticales.....	519
a) El cuestionario destinado al grupo deductivo.....	520
b) El cuestionario destinado al grupo de tareas gramaticales.....	522

## Lista de tablas

Tabla 1. El orden jerárquico de adquisición del español como L1 .....	46
Tabla 2. Tipos de errores en español de los estudiantes de la Universidad de Ulsan.....	76
Tabla 3. Grado de perturbación de las técnicas de la atención a la forma .....	141
Tabla 4. Factores que determinan la dificultad de la tarea .....	165
Tabla 5. Test de estrategias gramaticales.....	209
Tabla 6. Universidades de Corea del Sur que cuentan con un departamento de español .....	227
Tabla 7. Número de alumnos por lengua extranjera como asignatura optativa en el bachillerato (2011-2013) .....	231
Tabla 8. Número de centros privados de español por ciudad .....	233
Tabla 9. Porcentaje de inscritos en el examen DELE por país de origen (2013-2015) .....	238
Tabla 10. Media de puntuación de los estilos de aprendizaje.....	250
Tabla 11. Media de puntuación de los enunciados del cuestionario sobre estilos de aprendizaje .....	252
Tabla 12. Análisis de las asignaturas de los departamentos de español en tres universidades coreanas .....	260

Tabla 13. Calendario de la investigación empírica.....	370
Tabla 14. Distribución de las edades en los dos grupos de estudiantes.....	372
Tabla 15. Distribución del género en los dos grupos de estudiantes .....	373
Tabla 16. Distribución de los participantes en los dos tratamientos de la gramática .....	374
Tabla 17. Distribución de los departamentos en los dos grupos de estudiantes .....	375
Tabla 18. Número de estudiantes participantes en cada evaluación.....	378
Tabla 19. Resultados de la evaluación de la precisión gramatical (gerundio).....	380
Tabla 20. Resultados de la evaluación de la precisión gramatical (comparativos) .....	381
Tabla 21. Resultados de la evaluación de la conciencia gramatical (gerundio) .....	383
Tabla 22. Resultados de la evaluación de la conciencia gramatical (comparativos).....	384
Tabla 23. Resultados de la evaluación de la competencia comunicativa (gerundio).....	386
Tabla 24. Resultados de la evaluación de la competencia comunicativa (comparativos) .....	386
Tabla 25. Comentarios positivos del grupo deductivo sobre los tratamientos .....	392
Tabla 26. Comentarios negativos del grupo deductivo sobre los tratamientos.....	393
Tabla 27. Comentarios positivos del grupo de tareas gramaticales sobre los tratamientos...	394
Tabla 28. Comentarios negativos del grupo de tareas gramaticales sobre los tratamientos..	395
Tabla 29. Razones de la efectividad del tratamiento mediante tareas gramaticales para el desarrollo de la competencia comunicativa.....	396

## Lista de figuras

Figura 1. Ejemplo de comunicación inefectiva.....	87
Figura 2. Mecanismos básicos de la construcción del conocimiento implícito.....	102
Figura 3. Proceso de la negociación del sentido .....	138
Figura 4. Modelo de actividades de <i>input</i> estructurado .....	140
Figura 5. Clasificación de tareas según su papel .....	161
Figura 6. Ejemplo de juegos de rol .....	163
Figura 7. Ejemplo de una tarea .....	163
Figura 8. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas.....	168
Figura 9. Bases teóricas de las tareas gramaticales.....	199
Figura 10. Tareas gramaticales sobre el pretérito perfecto .....	202
Figura 11. Proceso general de la investigación-acción.....	296
Figura 12. Ejercicios sobre el pretérito imperfecto.....	317

Figura 13. Ejercicios sobre el pretérito indefinido.....	318
Figura 14. Ejercicios sobre los comparativos .....	320
Figura 15. Dibujo para el examen oral sobre el gerundio.....	367
Figura 16. Texto para el examen oral sobre los comparativos .....	368

## **Lista de gráficos**

Gráfico 1. Los candidatos anuales de los exámenes DELE en Corea (2000-2015) .....	223
Gráfico 2. Número de los materiales de ELE revisados según el año de su publicación .....	235
Gráfico 3. Los materiales de ELE clasificados según su contenido .....	236
Gráfico 4. Evolución de la producción de artículos españoles sobre investigación-acción y formación del profesorado.....	288

## Siglas

ACT	<i>Adaptive Control of Thought</i>
ACTFL	<i>American Council on the Teaching of Foreign Languages</i>
AESLA	Asociación Española de Lingüística Aplicada
AILA	Asociación Internacional de Lingüística Aplicada
ALA	<i>Association for Language Awareness</i>
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
ASTP	<i>Army Specialized Training Program</i>
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
DELE	Diploma de Español como Lengua Extranjera
DLE	Diccionario de la Lengua Española
EBS	<i>Korea Educational Broadcasting System</i>
ELE	Español como Lengua Extranjera
FLEX	<i>Foreign Language Examination</i>
FMI	Fondo Monetario Internacional
G-20	Grupo de los 20 países industrializados y emergentes
INE	Instituto Nacional de Estadística
ISL	Inglés como Segunda Lengua
KCCI	<i>Korea Chamber of Commerce and Industry</i>
KEDI	<i>Korean Educational Development Institute</i>
KOSIS	<i>Korean Statistical Information Service</i>
LE	Lengua Extranjera
LM	Lengua Materna
L1	Lengua materna o primera lengua
L2	Segunda lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OPIC	<i>Oral Proficiency Interview – Computer</i>
PIB	Producto Interior Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPP	Presentación, Práctica y Producción
RAE	Diccionario de la Real Academia Española
SICA	Sistema de Integración Centroamericano
SIELE	Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española
SNULT	<i>Seoul National University Language Test</i>
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo





## 1. Introducción

---

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, se han propuesto una serie de métodos o enfoques para facilitar el proceso de aprendizaje y, en cada uno, la gramática ocupa un papel diferente. Algunos investigadores consideran la gramática un instrumento para la comunicación y otros creen que el estudio de las reglas gramaticales es el objetivo del aprendizaje de la lengua. Además, respecto a la metodología de adquisición de la gramática, hay partidarios de la enseñanza deductiva y otros de la inductiva. Los primeros argumentan que la explicación fiable de estructuras lingüísticas por parte del profesor es la didáctica más eficiente y los segundos sostienen que los aprendientes deben descubrir por su cuenta los fenómenos gramaticales a través de la observación de los ejemplos de uso de la lengua. Por otra parte, ha habido muchos debates entre los defensores de la atención a las formas y los de la atención al significado. Los partidarios de la atención a las formas afirman que las formas lingüísticas son elementos primordiales para el aprendizaje de la lengua, mientras que los defensores de la atención al significado consideran que para la adquisición de las lenguas el contenido que se transmite y su función son más importantes que las formas. Como vemos, la gramática es un tema que suscita no pocas discusiones y hasta ahora se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre la metodología de enseñanza de la gramática. Algunos investigadores afirman que, como este tema ya se ha estudiado en profundidad, no habrá más novedades ni sugerencias interesantes. Sin embargo, la realidad es que los profesores de lenguas extranjeras todavía dudan a la hora de elegir una forma de transmitir conocimientos gramaticales. Esto se debe a que, aunque haya numerosas investigaciones y propuestas de expertos sobre la enseñanza de la gramática, estas propuestas no se pueden aplicar en cualquier aula de lenguas extranjeras; es decir, la metodología de la enseñanza debe ser diferente según el contexto, los estudiantes, el objetivo de aprendizaje, etc. Por esta razón, hay muchos docentes que opinan que las propuestas de los lingüistas son poco realistas para aplicarlas a sus clases. Ante esta situación, nos proponemos retomar la cuestión de la gramática y reflexionar con detenimiento sobre la metodología más adecuada de la enseñanza de la gramática para los universitarios de español como lengua extranjera (ELE, de aquí en adelante) coreanos, no para los estudiantes en general.

Entonces, ¿qué es la gramática? y, en relación con su enseñanza, en la actualidad, ¿cuáles son los paradigmas que están más extendidos? Con el fin de profundizar en una metodología de enseñanza de la gramática, es fundamental reflexionar sobre el concepto de gramática. El

término *gramática* no tiene un significado unívoco. Martín Sánchez (2010: 70) explica que la gramática es «un recurso fundamental, necesario e imprescindible para llevar a cabo con éxito el proceso de comunicación». También añade que el papel de la gramática en las actividades de aprendizaje «se limita al de servir de herramienta, de puente en la construcción de la comunicación» (Martín Sánchez, 2010: 73). Posada (2005: 512), por su parte, afirma que «la gramática ya no se define solo en términos de elementos morfosintácticos sino también desde el punto de vista de los actos comunicativos (funciones)». Además, la autora subraya que de una gramática formal y puramente descriptiva *saber sobre la lengua* se pasa a una gramática comunicativa *saber sobre la comunicación* (Posada, 2005). Lerner y Rodríguez (2007: 16) indican que «la gramática debe volverse una necesidad planteada por el uso, superando el divorcio entre el uso y la descripción de los elementos que componen el lenguaje». El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002) (de aquí en adelante el MCER) describe que la competencia gramatical es el conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua y la capacidad para utilizarlos. A partir de estas afirmaciones, podemos deducir que la gramática tiene una relación muy estrecha con el uso de la lengua. En este mismo sentido, Martín Sánchez y Möller (2012) sostienen que sin gramática es imposible hablar. Cuando hablamos en una lengua, la gramática siempre está dentro de lo que decimos, aunque no nos demos cuenta de que estamos utilizándola. Por lo tanto, a la hora de reflexionar sobre la metodología de enseñanza de la gramática, hay que considerar la gramática como el medio para la comunicación y hay que pensar cómo ayudar a los aprendices a utilizar las reglas gramaticales en la situación comunicativa real.

Respecto a la enseñanza de las lenguas no nativas en general y la enseñanza de la gramática en concreto, hoy en día muchos investigadores y profesores aceptan los siguientes conceptos: el posmétodo, el aprendizaje experiencial y la atención a la forma. En primer lugar, sobre el concepto de posmétodo, Kumaravdivelu (1994: 28-29), quien acuñó este término, afirma que:

La situación posmétodo representa un estado de cosas que nos obliga a reconfigurar la relación entre los teóricos y los practicantes del método. [...] Si el concepto convencional del método autoriza a los teóricos a construir teorías de la pedagogía orientadas por el conocimiento, la situación posmétodo autoriza a los docentes a generar prácticas innovadoras para localizaciones específicas y orientadas al aula<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Traducción de Kumaravdivelu (1994) por Marcos Cánovas.

Después de casi veinte años, Kumaravadivelu (2012: 2) añade en una entrevista lo siguiente:

El concepto de posmétodo persigue el desarrollo de una pedagogía que a) es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad<sup>2</sup>.

Como se puede deducir a través de las definiciones del posmétodo, en cuanto a la metodología de enseñanza, no existe una panacea para todos los aprendices y todos los contextos. Más bien, los docentes, que conocen mejor a los estudiantes y la situación de las clases, deben aplicar una determinada metodología que les parezca más adecuada o crear otras innovadoras para sus alumnos. Además, cuando se elige una metodología de enseñanza o se diseña una unidad didáctica, se deben tener en cuenta no solo el contenido gramatical, sino también las características de los aprendientes, sus necesidades y el contexto educativo. Considerando el concepto de posmétodo, hemos elegido la investigación-acción como metodología para nuestro estudio empírico. Trataremos el concepto de la investigación-acción más adelante.

En segundo lugar, el aprendizaje experiencial es un concepto al que muchos investigadores del campo de la pedagogía y de la psicología han prestado atención. Según Ruiz Perilla (2012), el aprendizaje experiencial consiste en la implementación de ideas constructivistas del propio individuo basadas en experiencias y vivencias habituales que ayudan a promover el autodescubrimiento basado en los hechos. Además, Nunan (2011) explica que este enfoque contrasta con el de *transmisión* en educación según el cual el aprendiente adquiere conocimientos de forma pasiva a través del profesor. Los defensores de este concepto afirman que, cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de responder a las situaciones reales, se consolida en ellos un conocimiento significativo y transferible, y de esta manera se desarrolla la capacidad de aplicar lo aprendido (Romero Ariza, 2010). Si extendemos esta idea a la enseñanza de las lenguas extranjeras, los docentes deben proporcionar a los alumnos un amplio abanico de tareas para que puedan experimentar las lenguas vivas mientras las trabajan, enfrentarse a situaciones reales y así desarrollar tanto competencias comunicativas como habilidades de resolución de problemas.

---

<sup>2</sup> Traducción de Kumaravadivelu (2012) por Javier Sánchez y Agustín Yagüe.

En tercer lugar, ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de las lenguas no nativas, muchos investigadores apoyan la atención a la forma. Entre otras posturas, existen la atención a las formas, según la cual las reglas gramaticales son un elemento primordial para el aprendizaje de las lenguas no nativas, y la atención al significado, según la cual se consideran más importantes el significado que se transmite y su función que los fenómenos lingüísticos. Los partidarios de la atención a la forma, a su vez, tienen en cuenta tanto la atención a las estructuras lingüísticas como su comprensión funcional y significativa. Además, según estos investigadores, hay que dirigir la atención de los aprendices a una determinada estructura lingüística dentro de las prácticas comunicativas cuando los estudiantes experimenten problemas con ellas al trabajar en una tarea comunicativa. Esta última postura es la que más se defiende en la actualidad. Estos tres enfoques que acabamos de mencionar, el posmétodo, el aprendizaje experiencial y la atención a la forma, han influido en nuestras ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera y nos han llevado a proponer las tareas gramaticales como una nueva perspectiva para los estudiantes de ELE coreanos.

Esta introducción está estructurada en tres apartados. En el primero, titulado *Justificación y objetivos de la investigación*, trataremos los motivos por los cuales hemos emprendido la presente investigación y los objetivos generales y específicos del presente estudio. En el segundo, denominado *Marco teórico*, mencionaremos la base epistemológica que fundamenta esta tesis. En el tercer y último apartado, llamado *Metodología de la investigación y estructura de la presente tesis*, presentaremos en qué consiste el método de estudio que hemos elegido, es decir, la investigación-acción, y describiremos la organización del presente trabajo.

### 1.1. Justificación y objetivos de la investigación

La presente tesis, titulada *Las tareas gramaticales en el aprendizaje de ELE de los universitarios coreanos: un caso de investigación-acción*, parte de varias reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en general y el aprendizaje de español como lengua extranjera de los universitarios coreanos en concreto. Entre ellas, los motivos que nos animaron a profundizar en el concepto de tareas gramaticales y aplicarlo con los universitarios coreanos son los siguientes: la curiosidad por conocer la diferencia entre el aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera, el reconocimiento del problema de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en Corea, la preocupación por la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario y la identificación de las aportaciones de las tareas gramaticales. A continuación, presentaremos en detalle estas cuatro razones y mencionaremos los objetivos de nuestra investigación.

En lo que sigue, se describe una anécdota que nos promovió a reflexionar sobre el proceso de la adquisición de la lengua materna y de la lengua extranjera. Un día, una profesora de español coreana que llevaba más de quince años estudiando el idioma y más de siete años ejerciendo estaba en una plaza en España. A su lado, había un niño español que aparentaba unos cinco años. El niño hablaba con su madre de un gato, fluidamente y utilizando un amplio abanico de vocabulario. La profesora coreana se puso triste y sintió vergüenza al preguntarse por qué no era capaz de hablar español con tanta fluidez como ese niño y, en seguida, se consoló diciéndose a sí misma que el niño no podría enseñar el idioma español a los extranjeros. Entonces, ¿por qué difiere la competencia comunicativa del niño español de la de la profesora coreana? ¿En qué se diferencian la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera? ¿Habrán algunos aspectos positivos de la adquisición de la lengua materna que se puedan aplicar en el aprendizaje de la lengua extranjera? Estas simples dudas nos motivaron a buscar una metodología alternativa que pudiese optimizar el aprendizaje de español como lengua extranjera de los estudiantes coreanos.

Otra razón que cabe destacar es la detección del problema de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en Corea. El problema más grave mencionado por muchos docentes y aprendientes es la inconsecuencia que se da entre la gramática y la comunicación. Es decir, los estudiantes coreanos no son capaces de desenvolverse bien en la situación comunicativa real a pesar de que poseen muchos conocimientos gramaticales. Hay varios condicionamientos que impiden la comunicación de los estudiantes coreanos (*vid.* el apartado 5.2.2.). Entre ellos, hemos

cuestionado la metodología de enseñanza en las aulas de ELE en Corea. En Corea, la metodología que más se utiliza en las aulas de español es el tratamiento deductivo; la lección parte de la explicación explícita de las reglas gramaticales por parte del profesor, acompañada de los correspondientes ejemplos y de la práctica mecánica. Como hemos mencionado anteriormente, la gramática está siempre presente en nuestra conversación, aunque no nos demos cuenta de que estamos utilizándola, por lo que no podemos ni debemos pensar en el uso de la lengua sin ella. No obstante, en las aulas de español en Corea, las reglas gramaticales se enseñan separadas de la comunicación, es decir, en una situación descontextualizada. Si un estudiante aprende el fenómeno lingüístico de esta manera, no puede reconocer la realidad del uso y formulará enunciados artificiales en la situación real. Por otro lado, el proceso de adquisición de lenguas extranjeras no es tan simple como defiende el método tradicional, es decir, la creencia de que, si el profesor enseña las estructuras lingüísticas, los alumnos las aprenden. Los aprendientes adquieren la lengua extranjera experimentándola, reconociendo la diferencia entre la lengua meta y su interlengua y reestructurando esta última. Estas consideraciones nos han llevado a reflexionar sobre una metodología de la gramática alternativa y a intentar contestar a las siguientes preguntas: ¿qué contenidos gramaticales debemos enseñar?, ¿cuándo? y ¿cómo?

Respecto a estas cuestiones, presentamos las siguientes respuestas provisionales, basándonos en nuestra trayectoria en la docencia del español como lengua extranjera y nuestra experiencia. En primer lugar, respecto a la selección de los contenidos gramaticales, esta debería atenerse al criterio de utilidad para la comunicación. El tema de una unidad didáctica debe basarse en las necesidades de los aprendientes y los fenómenos lingüísticos deben elegirse con el objetivo de facilitar las actividades comunicativas. En segundo lugar, en relación con el momento apropiado para enseñar los contenidos gramaticales, es mejor que los aprendientes estudien las estructuras lingüísticas cuando experimenten problemas gramaticales al llevar a cabo una actividad comunicativa. De esta manera, los alumnos pueden participar más activamente en su propio aprendizaje y pueden aprender la forma, el significado y la función unidos entre sí. En tercer lugar, en cuanto a la manera de introducir los contenidos gramaticales, proponemos que los profesores no los expliquen de manera deductiva y explícita, sino que motiven a los alumnos a observar los ejemplos de uso y a descubrir por su cuenta una regla que los explique. Esto se debe a que puede que el tratamiento deductivo haga que los estudiantes pierdan oportunidades de reflexión lingüística y su aprendizaje se convierta en pasivo y mecánico.

Otro motivo de la presente investigación es la preocupación por la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario. Gracias al desarrollo de internet, vivimos en una época en la cual podemos obtener cualquier información que queramos con un solo clic. Entonces, ¿qué se debe enseñar en la educación superior? Si los profesores de la universidad solo transmiten conocimientos que podemos conseguir fácilmente a través de internet, no hará falta que los estudiantes acudan a las aulas pagando la matrícula e invirtiendo tiempo. Los profesores deben ayudar a que los alumnos puedan desarrollar el pensamiento crítico y analítico necesarios a la hora de buscar y recibir conocimientos. Además, deben motivar a que utilicen la información obtenida en la realización de diferentes tareas. Si aplicamos esta idea a la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario, podemos deducir cómo debe ser la docencia. Lo más importante es que a la hora de aprender los conocimientos lingüísticos, los aprendices puedan analizar de forma crítica el *input* y guardarlo en sus estructuras cognitivas mediante un esfuerzo intelectual. Según Zanón, Gómez del Estal, Alba, Sánchez, García y Pastor (1994), las tareas gramaticales desarrollan estrategias psicolingüísticas de aprendizaje de la gramática, capacitando al alumno para enfrentarse autónomamente a otros contenidos gramaticales no estudiados previamente. Por otro lado, es fundamental que los estudiantes sean capaces de comunicarse en la situación real por medio de los conocimientos aprendidos en las aulas. Más concretamente, el conocimiento explícito aprendido mediante la instrucción formal debe convertirse en el conocimiento implícito, que es un elemento esencial para el uso de la lengua. Larsen y Long (1994) afirman que la mejor manera de trazar el puente entre el conocimiento explícito y el implícito es el aumento de la conciencia gramatical. Por otro lado, muchos investigadores han presentado las tareas gramaticales como una propuesta para facilitar el aumento de la conciencia gramatical (Coronado, 1998; Fotos, 1993; Fotos y Ellis, 1991; Gómez del Estal, 2004b, 2014, 2015; Gómez del Estal y Zanón, 1994a; Martínez Martínez, 2001; Peterson, 1997; Posada y Pérez de Obanos, 2005; Reza y Sadeghi, 2012; Robles, 2004; Zanón, 1999). Por consiguiente, hemos puesto en marcha la investigación sobre las tareas gramaticales.

Por último, la identificación de las aportaciones de las tareas gramaticales nos ha motivado a aplicar este concepto en las aulas de español en Corea. Las ventajas más significativas de las tareas gramaticales son el aumento de la conciencia gramatical y la meta-conversación. Estas tareas consisten en dirigir la atención de los aprendices a las estructuras gramaticales mientras trabajan en las tareas comunicativas; son aquellas que integran la gramática y la comunicación. A través de las tareas gramaticales, los estudiantes pueden aprender no solo la forma del



contenido, sino también su significado y su función comunicativa, y así desarrollar la conciencia gramatical. Otro valor importante de las tareas gramaticales es la meta-conversación, que consiste en promover que los aprendientes hablen sobre la lengua que están reconstruyendo. Para explicarla, el aprendiz debe reflexionar sobre la lengua meta y comparar esta con su interlengua. De esta manera, los estudiantes pueden llegar a una comprensión completa del contenido gramatical. Gracias a estas aportaciones, la instrucción gramatical mediante tareas gramaticales ha recibido una gran acogida en el campo de la enseñanza de inglés y de español como lengua extranjera. Además, se han llevado a cabo una buena cantidad de investigaciones empíricas que defienden su eficacia en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, como esta propuesta se ha formulado en el contexto occidental, no sabemos si el tratamiento mediante tareas gramaticales puede aplicarse al contexto coreano aportando el mismo resultado. Por consiguiente, hemos buscado si hay algunas investigaciones empíricas en las que se hayan aplicado las tareas gramaticales en el aprendizaje de ELE en Corea. La búsqueda se ha realizado en la biblioteca electrónica representativa de Corea<sup>3</sup> y las tres bases de datos que recopilan y difunden principalmente las investigaciones publicadas en revistas científicas coreanas: RISS<sup>4</sup>, KISS<sup>5</sup> y DBPIA<sup>6</sup>. Sin embargo, no hemos encontrado ningún trabajo. En este sentido, hemos considerado que podremos aportar algo nuevo al respecto, por lo que nos proponemos profundizar en este concepto y aplicarlo en las aulas de ELE en Corea para comprobar su efecto.

A continuación, presentaremos los objetivos generales y específicos del presente trabajo. En primer lugar, los objetivos generales son comprender en profundidad el concepto de tareas gramaticales, aplicarlas en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos y comprobar su eficacia. En segundo lugar, con el fin de alcanzar dichos objetivos generales hemos formulado los siguientes objetivos específicos.

---

<sup>3</sup> *National Assembly Library of the Republic of Korea* <<https://www.nanet.go.kr/main.do>> (última consulta el 4 de noviembre de 2019).

<sup>4</sup> *Research Information Sharing Service* <[www.riss.kr](http://www.riss.kr)> (última consulta el 4 de noviembre de 2019).

<sup>5</sup> *Korean studies Information Service System* <<http://kiss.kstudy.com>> (última consulta el 4 de noviembre de 2019).

<sup>6</sup> *DataBase Periodical Information Academic* <<http://www.dbpia.co.kr>> (última consulta el 4 de noviembre de 2019).

1) Los objetivos específicos para conseguir el primer objetivo general, «comprender en profundidad el concepto de tareas gramaticales», son los siguientes:

- examinar las teorías sobre la adquisición de lenguas no nativas
- comprender los diferentes enfoques ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de las lenguas no nativas
- analizar las referencias bibliográficas relacionadas con las tareas gramaticales

2) Los objetivos específicos para conseguir el segundo objetivo general, «aplicar las tareas gramaticales en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos», son los siguientes:

- reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Corea del Sur
- revisar los antecedentes de nuestra investigación empírica
- poner en práctica la acción en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos

3) Los objetivos específicos para conseguir el tercer objetivo general, «comprobar la eficacia de las tareas gramaticales», son los siguientes:

- analizar e interpretar los datos recogidos durante la investigación empírica
- reflexionar sobre las aportaciones y limitaciones del presente trabajo

## 1.2. Marco teórico

La presente tesis tiene como fin proponer una metodología de enseñanza de la gramática que facilite el desarrollo de la competencia comunicativa, dirigida a las aulas del español como lengua extranjera en el contexto universitario coreano. Para conseguirlo, comenzaremos el trabajo revisando las bases teóricas relacionadas con nuestra propuesta, las tareas gramaticales. En este lugar, revisaremos las teorías que se tratan en los siguientes capítulos del marco teórico.

En primer lugar, examinaremos las semejanzas y diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera. También, analizaremos las teorías lingüísticas y de la psicología del aprendizaje que se consideran la base epistemológica que fundamenta las distintas metodologías de enseñanza de lenguas no nativas. Estas teorías las clasificaremos en cuatro grupos de acuerdo con el criterio de Baralo (1998): modelos empiristas, racionalistas, ambientalistas e interaccionistas. Los empiristas afirman que todo el conocimiento debe tener su base en la experiencia y rechazan las ideas subjetivas o abstractas. Respecto al aprendizaje de lenguas, creen que es un proceso de formación de hábitos lingüísticos mediante la repetición y el refuerzo (Gómez Molina, 2017). El conductismo y el estructuralismo conforman los modelos empiristas. En los modelos racionalistas, se cree que el centro de la investigación está en el sistema interno de los aprendientes y se prioriza el estudio de los procesos cognoscitivos. Entre los modelos racionalistas, examinaremos el innatismo y la gramática universal, las teorías de Krashen y las teorías cognitivas. Los ambientalistas, por su parte, consideran que el entorno tiene el protagonismo en la adquisición de las segundas lenguas y destacan las experiencias que el entorno le proporciona al aprendiente (Feldman, 1981; Giles, 1977; Rumelhart y McClelland, 1986; Schumann, 1975, 1978). Entre los modelos ambientalistas, analizaremos la aculturación de Schumann (1978) y la acomodación de Giles (1977). En la actualidad, las teorías que parecen más atractivas son los modelos interaccionistas. Esto se debe a que los otros tienden a centrar su atención solo en un aspecto, el sistema interno del aprendiente o el ambiente en torno a él, mientras que el interaccionismo tiene ambos en cuenta. Respecto a estos últimos modelos, revisaremos la hipótesis de la interacción de Long (1985) y la hipótesis del *output* comprensible de Swain (1985). Por otro lado, en este lugar, reflexionaremos sobre la interpretación de los errores en el proceso de la adquisición de lenguas, especialmente los conceptos de análisis contrastivo, de análisis de errores y de interlengua.

En segundo lugar, con el propósito de encontrar una metodología de enseñanza de la gramática adecuada para los aprendientes coreanos, examinaremos diferentes métodos o

enfoques que han surgido a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos se basan en una de las tres posturas ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de las lenguas no nativas: atención a las formas, atención al significado y atención a la forma. En la primera postura, denominada *atención a las formas*, los fenómenos gramaticales se consideran un elemento primordial en el aprendizaje de las lenguas no nativas y se valora el empleo preciso de la lengua. El método de gramática y traducción, el método audio-lingual y el modelo PPP se fundamentan en este enfoque. La segunda postura, llamada *atención al significado*, considera más importante el contenido que se transmite en la comunicación y valora más la fluidez que la precisión en el uso de la lengua. Entre los métodos que se basan en este enfoque, examinaremos el enfoque natural y el programa de inmersión lingüística. La tercera postura, conocida como *atención a la forma*, consiste en dirigir la atención del aprendiz hacia determinadas estructuras lingüísticas presentadas en contexto. Es el enfoque que actualmente recibe mayor consenso, puesto que se centra tanto en la forma como en el significado de la lengua. Entre las distintas técnicas de la atención a la forma, destacan las tareas gramaticales, que es nuestra propuesta; el procesamiento del *input*; el realce del *input*; la anegación del *input*; el sendero de jardín; etc.

En tercer lugar, profundizaremos en las tareas gramaticales. Para entender mejor este concepto, analizaremos el enfoque por tareas, la atención a la forma y el aprendizaje inductivo, puesto que las tareas gramaticales están en el punto donde convergen estas tres bases teóricas. A continuación, explicaremos cómo están vinculadas estas bases con las tareas gramaticales. En relación con el enfoque por tareas, la tarea gramatical es un tipo de actividad que generalmente se utiliza en el aprendizaje basado en tareas. En este enfoque, suelen proporcionarse dos tipos de tareas: las tareas comunicativas que son unidades de trabajo que se centran en el significado y tienen una finalidad comunicativa; y las tareas posibilitadoras cuyo objetivo es ofrecer a los estudiantes los instrumentos lingüísticos necesarios para realizar las tareas comunicativas. Las tareas gramaticales pertenecen a las tareas posibilitadoras. Las tareas gramaticales como un tipo de tareas posibilitadoras en el enfoque por tareas tienen las siguientes características: están secuenciadas desde ejercicios simples hasta actividades más complejas; se presentan siempre dentro de un contexto concreto; y se proporcionan para capacitar lingüísticamente a los aprendices. En relación con la atención a la forma, la tarea gramatical es una técnica de este enfoque. En la atención a la forma se dirige la atención de los estudiantes a elementos lingüísticos a medida que surgen de manera fortuita en lecciones cuyo objetivo primordial es el significado o la comunicación (Long, 1991); es decir, este enfoque

busca una postura ecléctica ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de las lenguas no nativas. Las tareas gramaticales como una técnica de atención a la forma tienen las siguientes características: ofrecen a los estudiantes una buena cantidad de muestras de la lengua objeto y dirigen su atención a una determinada estructura lingüística, realizándola con distintos recursos tipográficos; provocan la reflexión del aprendiz sobre algunas estructuras lingüísticas mediante el análisis y comprensión de la forma, la función y el uso de estos fenómenos; y promueven el trabajo en parejas o en grupo y, en este proceso, se produce de manera espontánea la negociación del sentido que facilita la adquisición de la lengua meta. En relación con el aprendizaje inductivo, en el tratamiento mediante tareas gramaticales, los estudiantes aprenden las estructuras lingüísticas de manera inductiva. El aprendizaje inductivo es un enfoque en el que el aprendiente empieza por observar las muestras de la lengua y, a través de su análisis, descubre alguna regla que las explique. Las tareas gramaticales como una metodología de enseñanza de la gramática basada en este enfoque tienen las siguientes características: ofrecen muestras de lengua contextualizadas una vez que los alumnos han comprendido el significado y la función a través de las tareas comunicativas; exigen que los estudiantes descubran una regla gramatical mediante la observación de las muestras de lengua; y requieren un esfuerzo cognitivo y este desarrolla las habilidades de resolución de problemas y contribuye a que los alumnos se conviertan en aprendientes autónomos. Las dos aportaciones más representativas de este tratamiento de la gramática son el aumento de la conciencia gramatical y la meta-conversación. Según Rutherford y Sharwood Smith (1985), el aumento de la conciencia gramatical se refiere a un esfuerzo externo para dirigir la atención de los aprendientes de una lengua no nativa hacia las reglas gramaticales mientras se comunican en la lengua meta. Este concepto ha sido objeto de numerosas investigaciones y actualmente también se valora mucho como una manera de integrar la gramática y la comunicación. La meta-conversación, a su vez, promueve que los estudiantes hablen sobre la lengua que están reconstruyendo. Esta conversación hace que los aprendientes detecten las distancias que existen entre la lengua meta y su interlengua, adquieran el conocimiento explícito en la interacción y así potencien su sensibilidad gramatical.

### 1.3. Metodología de la investigación y estructura de la presente tesis

Con el fin de profundizar en el concepto de tareas gramaticales, aplicarlas en las aulas de ELE en Corea y comprobar su efecto, hemos optado por la investigación-acción como metodología de estudio. La investigación-acción nació para superar la dicotomía investigador y educador y la dicotomía conocimiento y práctica, que tienen las metodologías más tradicionales como la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. Elliott (1993) entiende la investigación-acción como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los problemas prácticos de los docentes y mejorar la situación.

A continuación, se presentan tres motivos por los que hemos elegido esta metodología para nuestra investigación. En primer lugar, para que una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas no nativas sea realista y aplicable al contexto educativo, la tienen que llevar a cabo los docentes que conozcan bien a los alumnos y la situación de las aulas. En este sentido, hemos elegido esta metodología de investigación, puesto que la investigación-acción se lleva a cabo por parte de los profesores. En segundo lugar, normalmente, los problemas que tienen los aprendientes de lenguas no nativas no se pueden resolver con una única propuesta y solo su puesta en práctica; su aprendizaje se debe observar de manera constante y, si se detecta otro problema, ha de proponerse una nueva alternativa para mejorarlo. La investigación-acción suele constar de cuatro pasos: planificar, actuar, observar y reflexionar. En otras palabras, después del reconocimiento de problema, se proporciona y se pone en práctica una acción alternativa, se evalúa su efecto y se elabora un nuevo plan, iniciando otro ciclo. Por consiguiente, hemos considerado que esta metodología de estudio será la más realista y útil para conseguir el objetivo del presente trabajo. En tercer lugar, la investigación-acción promueve el intercambio de los resultados de estudio y la discusión de las reflexiones entre los interesados. En este proceso, puede que se planteen nuevas cuestiones y se sugieran nuevas líneas de indagación. Además, el objeto de la presente tesis, las tareas gramaticales, es un tema novedoso en Corea del Sur, por lo que hemos considerado que es muy importante compartir esta nueva perspectiva y los resultados de la investigación empírica con otros profesores, estudiantes y responsables del centro educativo. Por todas estas razones, hemos elegido la investigación-acción como metodología de estudio.

A continuación, presentaremos cómo está estructurada esta tesis. El objetivo de este estudio es comprobar el efecto de las tareas gramaticales en el aprendizaje de ELE de los

universitarios coreanos, comparándolo con el del tratamiento deductivo. Para alcanzar esta meta, hemos dividido el trabajo en tres grandes partes: el marco teórico, el marco educativo y el marco metodológico y de investigación. En el marco teórico, analizaremos las diversas teorías relacionadas con el tema de nuestro estudio, desde las más genéricas hasta las más concretas, de la siguiente manera: en el capítulo 2, introduciremos las teorías lingüísticas y psicológicas generales que subyacen a la adquisición de lenguas; en el capítulo 3, reflexionaremos sobre el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras; por último, en el capítulo 4, trataremos la tarea gramatical, que es el objetivo de nuestra investigación. El marco educativo, a su vez, es como un puente que permite unir la teoría y la práctica. En este espacio, profundizaremos en el escenario educativo que, en nuestro caso, es Corea del Sur y las características de los aprendientes de español coreanos. En el marco metodológico y de investigación, trataremos la investigación empírica que hemos llevado a cabo. En este lugar, presentaremos desde la planificación y la implementación de la acción hasta el análisis de los datos y la reflexión sobre la acción. En las líneas que siguen describiremos más detalladamente en qué consiste cada capítulo.

Tras este primer capítulo introductorio, en el 2, titulado *Adquisición de segundas lenguas (ASL)*, presentaremos varias preguntas que hemos formulado en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, e intentaremos responderlas. Más concretamente, trataremos los siguientes contenidos: en qué se parecen y en qué se distancian el proceso de adquisición de la lengua materna y el de la lengua extranjera; cuáles son las teorías más representativas en la adquisición de segundas lenguas como disciplina científica; y cómo se interpretan los errores en el proceso de la adquisición de lenguas.

En el capítulo 3, denominado *Papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras*, analizaremos las teorías relacionadas con la gramática para responder a las siguientes cuestiones: ¿qué gramática debemos llevar a las aulas?, ¿de qué manera? y ¿con qué finalidad? En primer lugar, reflexionaremos sobre cómo debemos considerar la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo lugar, nos centraremos en el conocimiento implícito, que es uno de los dos conocimientos que conforman el conocimiento gramatical, ya que nos permite usar la lengua. También examinaremos cómo se construye el conocimiento implícito. Después, profundizaremos en los diferentes enfoques ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de las lenguas no nativas: atención a las formas,

atención al significado y atención a la forma. Además, analizaremos qué métodos han surgido a partir de cada uno de estos enfoques.

En el capítulo 4, llamado *Tareas gramaticales*, abordaremos el tema central de nuestra investigación. Para entenderlo mejor, revisaremos los tres pilares que sustentan las tareas gramaticales: enfoque por tareas, atención a la forma y aprendizaje inductivo. En la presentación de estos tres conceptos especificaremos las características de las tareas gramaticales en relación con cada uno de ellos. Después, nos centraremos en el tema analizando su concepto, las estrategias gramaticales, las ventajas e inconvenientes de las tareas gramaticales y la influencia de estas dentro de la enseñanza de ELE.

El capítulo 5, que se titula *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Corea del Sur*, empieza presentando el pasado, presente y futuro de la enseñanza del español en Corea del Sur. Especialmente, nos centraremos en la situación actual del español en Corea revisando los centros educativos que imparten esta lengua, los materiales de ELE utilizados en Corea, los exámenes oficiales de español y las actividades académicas en relación con la difusión del idioma. Después, analizaremos las características de los aprendientes de español coreanos. Para entenderlas mejor, hemos reflexionado sobre el estilo de aprendizaje de los estudiantes y los condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa. Especialmente, con el fin de entender el estilo de aprendizaje de los estudiantes coreanos, hemos llevado a cabo una encuesta destinada a ochenta y ocho universitarios coreanos en dos universidades; presentaremos el resultado de la encuesta en el apartado 5.2.1. *El estilo de aprendizaje de los estudiantes coreanos*. También en este capítulo profundizaremos en el perfil de la enseñanza del español en las universidades coreanas. Para ello, analizaremos las asignaturas ofrecidas por los departamentos de español, examinaremos el panorama histórico de la didáctica de la gramática española y revisaremos las opiniones de docentes y alumnos sobre las clases de gramática española.

En el capítulo 6, cuyo título es *Investigación-acción en las tareas gramaticales en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos*, detallaremos la investigación empírica que hemos llevado a cabo. La presentaremos siguiendo cuatro fases de proceso en consonancia con el criterio de Kemmis y McTaggart (1988): planificación, acción, observación y reflexión. En la fase de planificación, indicaremos cuál es el problema que hemos detectado y los objetivos de investigación empírica. Además, expondremos la acción que proponemos para resolver el problema y examinaremos los antecedentes de nuestra investigación. En la fase de



acción, trataremos las preguntas centrales e hipótesis de estudio. También se mencionarán las variables independientes y dependientes, el calendario y la administración de la investigación, el contexto y la población de estudio, etc. La fase de observación se centrará en analizar e interpretar los datos, discutir las hipótesis, contestar a las preguntas de la investigación y presentar las opiniones de los alumnos respecto a la acción. En la última fase, reflexionaremos sobre la acción y mencionaremos los nuevos aspectos que hemos descubierto a partir de los resultados de la investigación empírica.

En el capítulo 7, llamado *Conclusiones generales*, indicaremos las aportaciones que consideramos que la presente investigación ha proporcionado al campo de la enseñanza de ELE en Corea del Sur. Por otra parte, mencionaremos las limitaciones de nuestro estudio y reseñaremos las posibles futuras líneas de investigación. En el capítulo 8, titulado *Referencias bibliográficas*, recogeremos todos los materiales mencionados en el trabajo y, en último lugar, se incluirán los anexos.

## 2. Adquisición de segundas lenguas (ASL)

---

¿Cómo se adquieren la lengua materna y las lenguas no nativas? ¿El aprendizaje de la lengua materna y de las lenguas extranjeras sigue el mismo proceso o hay distintos elementos implicados en cada uno? ¿Adquirimos la lengua imitando a otras personas que la hablan y practicando, sin poseer ninguna cualidad innata? O, por el contrario, ¿el ser humano nace con la capacidad del lenguaje? ¿Es importante el medio en el que vivimos para la adquisición de lenguas? ¿Cuáles son las teorías de la adquisición del lenguaje con mayor consenso entre los lingüistas en la actualidad? ¿Cómo se deben tratar los errores en el proceso del aprendizaje de lenguas? Tanto los profesores que se dedican a la enseñanza de lenguas como los estudiantes que las aprenden pueden formular este tipo de preguntas. Estas dudas que hemos planteado tienen que ver con las teorías del aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Nos acercaremos al tema de la presente tesis examinando estas teorías e intentando responder a dichas preguntas.

Muchos psicólogos, lingüistas y docentes ya han llevado a cabo numerosas investigaciones con el fin de encontrar las respuestas. Especialmente, gracias al desarrollo de la investigación de la adquisición de segundas lenguas (ASL), tenemos bastantes respuestas, aunque todavía hay debates acalorados sobre algunas cuestiones. El desarrollo de la ciencia cognitiva también nos ha aportado una gran cantidad de información sobre la adquisición de una lengua. En la actualidad, esta ciencia nos permite «ver hasta mapas cerebrales que muestran en qué partes del cerebro tiene lugar la actividad neuronal en el momento de comunicarnos en la lengua materna o en una lengua extranjera» (Baralo, 2004: 12).

El aprendizaje y la enseñanza de la lengua es objeto de estudio de la lingüística aplicada en general y de la adquisición de segundas lenguas en particular. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020)<sup>7</sup>:

La lingüística aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua; en otros términos, se interesa por las aplicaciones de la lingüística en otras áreas de la experiencia humana. Debido a que las esferas que entrañan el uso de la lengua son múltiples y muy variadas, la lingüística aplicada comprende de hecho disciplinas diversas, la mayoría de las cuales se constituyen como campos interdisciplinarios del saber.

---

<sup>7</sup> <[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm)> (última consulta el 28 de febrero de 2020).

La lingüística aplicada surgió como disciplina científica en Estados Unidos a finales de la década de 1940. En 1946 se impartió un curso en la Universidad de Michigan (Estados Unidos) con este título y en 1948 se publicó la primera revista especializada sobre el tema. En 1964 se celebró el *I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada* en Nancy (Francia) y al mismo tiempo se fundó la *Asociación Internacional de Lingüística Aplicada* (AILA), que organiza desde entonces encuentros para la puesta en común de las investigaciones académicas de la disciplina (Pastor Cesteros, 2004a). En España también existe una asociación de lingüística aplicada de nivel internacional, la *Asociación Española de Lingüística Aplicada* (AESLA), fundada en 1982, que organiza anualmente un congreso. Según la propia asociación<sup>8</sup>, el objetivo de AESLA es «fomentar, estimular e impulsar en España el estudio e investigación de la lingüística aplicada en todas sus manifestaciones». Para ello, AESLA promueve la organización de un congreso anual internacional, la publicación de dos revistas de carácter científico y el establecimiento de acuerdos con otras entidades y/o instituciones con intereses en el campo de la lingüística aplicada.

La disciplina experimentó su auge durante los años cincuenta gracias a los profesionales que desarrollaron métodos eficaces de enseñanza de lenguas extranjeras para el ejército norteamericano en la Segunda Guerra Mundial (Larsen y Long, 1994). Durante la propia guerra y en posteriores conflictos bélicos, los movimientos de tropas en contacto con las de otros países ponen de manifiesto necesidades comunicativas. Ello evidencia la importancia de la traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de entonces amplió sus campos de interés y actualmente comprende diversas disciplinas: logopedia, planificación lingüística, lexicografía, terminología, traducción asistida por ordenador, fonética aplicada, lingüística forense y un largo etcétera (Pastor Cesteros, 2004a). Entre todas ellas, la que tiene mayor peso y relación directa con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas es la adquisición de segundas lenguas.

El campo de la adquisición de segundas lenguas surgió a finales de los años sesenta y en la década de los ochenta experimentó un desarrollo considerable que continúa hasta hoy (Clashen, 1980; Consejo de Europa, 2002; Ellis, 1985, 1994b; Moreno Fernández, 2000; Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004; Tarone, 1983). Nació como respuesta a la insatisfacción que existía por el empleo de los métodos de enseñanza audio-linguales y de

---

<sup>8</sup> <<http://www.aesla.org/es/es/informacion>> (última consulta el 29 de octubre de 2019).

orientación estructuralista generalizados en Europa y Estados Unidos a finales de los años cincuenta y sesenta, y proporciona las bases teóricas en las que se sustentan los distintos métodos de enseñanza que existen actualmente (Martín Peris, 1996). Esta disciplina se ocupa de la descripción y explicación de la competencia lingüística o comunicativa que tienen los aprendientes (Ellis, 1994a); su investigación es un medio para profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su estudio permite que el profesor aumente su sensibilidad hacia los aprendices y ayuda a los estudiantes a tomar conciencia del proceso de su propio aprendizaje.

En este capítulo, trataremos las diferentes teorías de la ASL que pueden servir de base teórica para nuestra propuesta didáctica. Con el fin de proponer una metodología de la enseñanza de la gramática adecuada para los estudiantes de ELE coreanos es fundamental comprender el proceso de adquisición de lenguas y sus respectivas teorías. En el primer apartado, titulado *Lengua materna y lenguas no nativas*, analizaremos el proceso de la adquisición de la lengua materna, presentaremos las teorías que explican su adquisición y describiremos las semejanzas y las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera. En el segundo apartado, denominado *Teorías sobre la adquisición de lenguas no nativas*, examinaremos las teorías lingüísticas y de la psicología del aprendizaje que se consideran la base epistemológica que fundamenta las distintas metodologías de enseñanza de lenguas no nativas. Las teorías se dividirán en cuatro grupos (empiristas, racionalistas, ambientalistas e interaccionistas) y se presentarán las más importantes de las que conforman cada corriente. En el tercer apartado, llamado *Interpretación de los errores en el proceso de la adquisición de lenguas*, estudiaremos las diferentes maneras de tratar los errores. Hemos considerado que es necesario este estudio, puesto que la interpretación de los errores influye en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Dependiendo del método que se utilice en el aula, el error se percibe como un hábito pernicioso o como una fuente importante que informa de los estadios interlingüísticos de los aprendientes. Por consiguiente, examinaremos este tema para luego actuar de manera eficaz ante los errores que cometan los aprendices de ELE coreanos. En el cuarto y último apartado, titulado *Reflexión final sobre el capítulo*, resumiremos el contenido más importante del presente capítulo e intentaremos responder a las preguntas formuladas al principio.

## 2.1. Lengua materna y lenguas no nativas

Empezaremos este apartado aclarando los términos que pueden provocar confusiones conceptuales: lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera. La lengua materna (LM) o lengua primera (L1) es aquella que el aprendiente adquiere en primer lugar, antes que ninguna otra. Según Alexopoulou (2012), otros términos que se emplean para denominar a la lengua materna son los de *lengua nativa*, *lengua natural* y *lengua vernácula*. Aunque se usa normalmente el término en singular, hemos de tener en cuenta que no siempre existe una sola lengua materna; un individuo puede adquirir dos o más lenguas al mismo tiempo y acabar siendo bilingüe o trilingüe (Baralo, 2004; Gómez Molina, 2017). Por ejemplo, si los padres de un niño hablan lenguas distintas y se dirigen a él utilizando su propia lengua materna, el niño puede aprender ambas por igual. Según Cuesta, García Sánchez, González y Martín (2015), la lengua materna se adquiere de forma natural, es decir, mediante la interacción con el entorno inmediato, sin intervención pedagógica y/o con una actividad mínima de reflexión lingüística consciente.

Respecto a la segunda lengua (L2) y la lengua extranjera (LE), no se refieren a lo mismo, aunque ambas se utilizan en muchas ocasiones de modo indistinto para referirse a cualquier lengua que no sea la materna o que adquirimos después de disponer ya de este medio de comunicación lingüística (Pastor Cesteros, 2004a). Sin embargo, si diferenciamos estos dos términos, podremos entender cada uno con más precisión. La distinción entre L2 y LE viene determinada por el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje. Gómez Molina (2017) afirma que este contexto (natural o artificial) es un factor importante que determina claras diferencias en cuanto al ritmo del aprendizaje y al grado de perfección de la lengua meta. Por consiguiente, a la hora de proporcionar una propuesta didáctica adecuada a nuestros estudiantes, tendríamos que especificar si estamos enseñando una L2 o LE.

La segunda lengua es aquella que se adquiere en situación de bilingüismo o de diglosia. El bilingüismo se refiere a un ambiente donde se usan habitualmente dos lenguas distintas. Sin embargo, si esta convivencia de lenguas tiene un rango de uso diferente, nos encontramos ante un estado de diglosia. Este término lo acuñó Ferguson (1959). El autor explicó que la diglosia es definida como:

[...] a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written

literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any section of the community for ordinary conversation (Ferguson, 1959: 336).

En cualquier situación, el aprendizaje de L2 se realiza en un contexto natural y se asemeja en muchos factores a cómo se adquiere la lengua materna. El estudiante que aprende una L2 se encuentra en contacto permanente con la lengua objeto y puede tener oportunidades de practicarla no solo en un contexto institucional, sino también fuera de las aulas. Para facilitar la comprensión de este término, Alexopoulou (2012) pone los siguientes ejemplos de segundas lenguas:

- el guaraní para un niño paraguayo cuya L1 es el español;
- el español en aquellas comunidades de España en las que convive en situación de lengua primera o de lengua segunda con el gallego, el vasco o el catalán;
- el francés en Marruecos, en Argelia y otros países africanos, antiguas colonias francesas;
- el inglés en India, etc.

En otro sentido, la segunda lengua se refiere también a la lengua que aprende un individuo en la comunidad meta, aunque esta no sea un país donde se da el bilingüismo ni la diglosia. Por ejemplo, si un estudiante chino aprende español en España o un hispanohablante estudia inglés en Estados Unidos, estos aprendices están ante una segunda lengua. En este caso, el aprendiente suele buscar la integración en la comunidad meta y percibe la lengua objeto como un instrumento imprescindible para sus relaciones sociales, lo que generalmente aumenta su motivación (Baralo, 2004; Cortés, 2000; Gómez Molina, 2017; Postigo, 1998). Además, el aprendiz puede reconocer la realidad del uso de la lengua que aprende y también puede conocer distintas culturas.

El aprendizaje de LE normalmente tiene lugar en el país de origen de los aprendices y, en la mayoría de los casos, en un contexto institucional con dos o tres horas de clases semanales. Además, fuera de las aulas, los aprendientes no tienen oportunidades de experimentar la lengua meta ni la cultura meta. Para los estudiantes coreanos que estudian español en Corea del Sur, esta es una lengua extranjera, pero si estos aprendices van a España como estudiantes de intercambio, aprenderán español como segunda lengua. En un contexto artificial las clases que

se imparten son pocas y los aprendientes no pueden practicar la lengua meta fuera de las aulas. Por lo tanto, en este contexto las clases de los centros son un factor primordial que determina el éxito del aprendizaje. Además, para los alumnos cuya única vía de acceso a la lengua es el aula, la didáctica de los profesores puede influir más en su aprendizaje que para los estudiantes que la aprenden en un contexto natural.

Como vemos, el contexto de L2 y el de LE son totalmente diferentes; el de L2 es natural y es parecido al de L1, mientras que el de LE es artificial y, en la mayoría de los casos, su aprendizaje se lleva a cabo en un contexto institucional. Por lo tanto, no parece adecuado equiparar los dos términos. Además, especialmente los profesores deben tener en cuenta la diferencia entre el contexto de L2 y el de LE y deben ser capaces de elegir una metodología de enseñanza adecuada según el contexto. En la presente investigación utilizaremos L2 y LE de manera estricta conforme a las definiciones presentadas. Sin embargo, cabe recordar que la adquisición de segundas lenguas como disciplina científica trata todas las lenguas mencionadas: lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera. Cuando intentemos referirnos a L2 y LE simultáneamente, utilizaremos la expresión *lenguas no nativas* o *L2 y LE*.

El presente apartado está dividido en tres subapartados. En el primero, reflexionaremos sobre el proceso de la adquisición de la lengua materna para luego comparar su adquisición con la de la lengua extranjera. A través de esta reflexión, podremos encontrar algunos aspectos positivos de la adquisición de la lengua materna y comprobar si se pueden aplicar en el aprendizaje de la lengua extranjera. En el segundo, examinaremos las diferentes teorías que explican la adquisición de la lengua materna clasificándolas en tres categorías: conductismo, innatismo e interaccionismo. En el tercero, analizaremos las semejanzas y las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera para entender mejor el aprendizaje de ELE de los estudiantes coreanos.

### 2.1.1. ¿Cómo se adquiere la lengua materna?

En el movimiento del estructuralismo lingüístico, que consideraba la lengua como un conjunto de unidades, o en el marco conductista, basado en la creencia de que solo los factores externos influían a los aprendientes, la preocupación en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas estaba más relacionada con la actividad de los profesores (¿cómo enseñar?). Sin embargo, después de que surgiese el innatismo, este interés por la enseñanza se desplazó hacia los alumnos (¿cómo aprender?), pues en este modelo se percibe el proceso de aprendizaje como una actividad creativa por parte de los aprendientes (Gómez Molina, 2017). En esta corriente se replanteó el estudio sobre el proceso de adquisición de la lengua materna. Según Navarro (2009), el primer paso para comprender el proceso de aprendizaje de lenguas no nativas es entender el proceso de adquisición de la primera lengua. Además, esta autora afirma que, para poder aplicar técnicas más útiles y beneficiosas en la enseñanza de L2 y LE, es importante comprender primero cuáles son los procesos internos de la adquisición del lenguaje en la lengua materna para así estudiar los mismos procesos en la adquisición de lenguas no nativas. Con este fin, en el presente espacio reflexionaremos sobre cómo se adquiere la lengua materna.

Todos los niños adquieren, desde muy pequeños, la lengua de la comunidad en la que nacen, inconscientemente, sin ningún esfuerzo especial, sin proponérselo deliberadamente (Baralo, 2004). Los estudios de psicolingüística indican que, a pesar de que su duración puede variar según los niños y las lenguas aprendidas, existe un cierto acuerdo acerca de cuáles son las fases que atraviesa un niño hasta que aprende a hablar, que resumiremos a continuación. La *fase prelingüística* se desarrolla desde el nacimiento (incluso durante el embarazo). Pastor Cesteros (2004a) explica que desde la decimoctava semana de gestación se perciben secuencias de sonidos. La *fase prelingüística* constituye la preparación imprescindible para que llegue a producirse el habla. En esta fase, los lloros son fundamentales, porque el llanto es ya un hecho diferenciado e individual. Hacia el séptimo mes de vida, los niños disfrutaban con sus balbuceos lingüísticos, más o menos al mismo tiempo que empiezan a mantenerse sentados. El balbuceo es una preparación para empezar a fijar el sistema fonológico de su lengua materna. Estos niños articulan algunas sílabas que no son portadoras de significado, pero de esta manera se preparan para la interacción social porque en la mayoría de los casos los adultos responden a ese balbuceo infantil. Al comenzar el segundo año de vida, ya empiezan a utilizar palabras sencillas o frases construidas con dos o tres palabras. Cuando un niño de esta edad dice *leche*, puede



estar intentando comunicar que ‘quiere beber leche’. A partir de los tres años, el conocimiento lingüístico se desarrolla de manera espectacular; los niños aprenden cientos de palabras y las combinan de manera creativa, siguiendo unas etapas universales. A los cuatro años, pueden expresar todo lo que quieren en su lengua y dominan los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos (Baralo, 2004; Gómez Molina, 2017; Martín Martín, 2004; Navarro, 2009; Pastor Cesteros, 2004a). Es decir, todos adquirimos de un modo satisfactorio nuestra lengua materna alrededor de los cuatro años, independientemente de las variables personales.

Cabe recordar el caso de Washoe, un chimpancé hembra educado como un bebé sordo y que alcanzó los mejores resultados desde el punto de vista lingüístico de todos los experimentos reseñados en esta área científica (Mehler y Dupoux, 1992). Ella fue el primer animal y el primer ser vivo no humano en aprender a comunicarse mediante la lengua de signos. Después de varias sesiones basadas en la imitación y repetición, Washoe asimiló un importante número de gestos y ejecutó ciertas combinaciones con ellos. No obstante, Mehler y Dupoux (1992) explican que estas estructuras no son comparables con el conocimiento sintáctico que tienen los niños. También estos investigadores indican que más que adquirir la lengua inglesa, lo que se había conseguido era iniciar a Washoe en los principios generales de la comunicación. Washoe comprendió que los experimentadores valoraban el uso de los signos, lo que tuvo un efecto positivo, pero no consiguieron que Washoe tuviera un verdadero lenguaje, a pesar de sus grandes esfuerzos y programas sistemáticos.

A partir de toda esa información, podemos deducir que la adquisición de la lengua materna es un proceso inherente a la condición humana. También hemos comprobado que los niños adquieren su lengua materna a la misma edad, sin darse cuenta de que poseen el conocimiento lingüístico. No importa que el niño nazca en una familia pobre o rica, que el ambiente sea culto o vulgar; tampoco importa que sea muy inteligente o no. Los niños pasan por las mismas etapas en la adquisición de la lengua materna y llegan a los mismos resultados (Baralo, 2004; Fleta, 2006a, 2006b). No estamos diciendo que todos hablarán de la misma manera; existirán diferencias individuales, por ejemplo, algunos hablarán usando un mayor número de palabras que otros, habrá diferencias en la forma de pronunciar determinados fonemas y el ritmo de aprendizaje también variará de uno a otro. Pero lo que podemos reconocer es que la capacidad de adquirir la LM se desarrolla de forma espontánea en el niño, sin esfuerzo consciente y sin instrucción formal.

### 2.1.2. Teorías sobre la adquisición de la lengua materna

Si observamos el proceso de la adquisición de la lengua materna de los niños, no podemos evitar sorprendernos ante su eficiente capacidad lingüística y la apropiación tan rápida. Los lingüistas y psicólogos han dedicado mucho tiempo y esfuerzo para conseguir revelar cuál es el maravilloso secreto y han propuesto numerosas teorías que explican el proceso de la adquisición de la lengua materna. Cada autor las presenta con diferentes criterios de clasificación, aunque las grandes corrientes coinciden. Baralo (2004) divide las teorías en tres grupos (conductismo, innatismo e interaccionismo) y Gómez Molina (2017) las separa en cinco (conductismo, innatismo, cognitivismo, interaccionismo y conexionismo). Niño (1998), a su vez, las presenta clasificándolas en tres grupos (ambientalistas, nativistas y cognitivistas). En este espacio se presentarán las teorías más representativas, siguiendo el criterio de clasificación de Baralo (2004): a) imitación y repetición (el conductismo), b) nacer sabiendo (el innatismo) y c) las palabras del experto (el interaccionismo).

#### a) Imitación y repetición (el conductismo)

Según Alexopoulou (2012), el conductismo o behaviorismo (*behaviorism*) es una teoría psicológica que apareció en Estados Unidos alrededor de los años veinte de la mano de John Broadus Watson (1878-1958), fundador de la Escuela Psicológica Conductista, y fue dominante hasta los años cincuenta. Se trata de un modelo empirista que estudia el comportamiento animal y humano únicamente a partir de datos observables. Además, en el conductismo, el aprendizaje se entiende como la formación de hábitos. Las personas que más contribuyeron al desarrollo del conductismo son Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958), Thorndike (1874-1949) y Skinner (1904-1990). Los conductistas defienden que tanto el aprendizaje en general como el aprendizaje lingüístico se basan en la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo. Por ejemplo, si un niño habla de manera correcta y se premia, se logra un refuerzo positivo; por el contrario, si un niño comete errores y *se le castiga*, puede reconocer sus errores. Todos los niños se consideraban como una *tabula rasa*; esto quiere decir que no aportan nada al proceso de aprendizaje, sino que solo los factores externos influyen en el proceso (Baralo, 2004; Ellis, 1994b; Griffin, 2005).

El conductismo ha contribuido a describir de manera sistemática el proceso de aprendizaje de la lengua materna, pero tiene ciertos límites a la hora de explicar algunos aspectos más complejos del conocimiento lingüístico. Cuando analizamos los

enunciados formulados por los niños, podemos comprobar que no repiten tal cual lo que dicen los adultos. La imitación en el habla se refiere a lo que se repite palabra por palabra, pero podemos oír a los niños usar expresiones que nunca hemos oído ni dicho. Por ejemplo, muchos niños hispanohablantes suelen usar frases como *\*Lo he ponido* o *\*No he hecho*, aunque ningún adulto utilice este tipo de expresiones agramaticales. Después de pasar por esta etapa, construyen las frases de manera correcta: *Lo he puesto* o *No he hecho*. Esto es una evidencia clara de que los niños aprenden la lengua materna formulando hipótesis, sobregeneralizando las reglas que han aprendido antes y corrigiendo errores por su cuenta (Pastor Cesteros, 2004a). Sin embargo, el conductismo no tiene ninguna explicación para este fenómeno. Por otro lado, en el experimento de Mehler y Dupoux (1992) hemos comprobado que, a pesar de que el chimpancé hembra Washoe participó en varias sesiones de programas sistemáticos basados en la imitación y repetición, no consiguió adquirir el conocimiento de cualquier niño una vez que supera la etapa holística en una lengua. Por consiguiente, vemos que el conductismo es insuficiente para explicar la adquisición de la lengua materna.

b) Nacer sabiendo (el innatismo)

El innatismo es una teoría de carácter racionalista en la que la mente desempeña un papel fundamental. El innatismo sostiene que los seres humanos están dotados de una capacidad innata para el desarrollo del lenguaje y que, por lo tanto, la facultad del lenguaje es independiente de las otras facultades mentales o cognitivas (Alexopoulou, 2012; Larsen y Long, 1994; López García, 2004; Muñoz, 2000; Muñoz Liceras, 1996). Esto implica que toda influencia externa al lenguaje es secundaria para su adquisición, ya que esta se produce gracias a un programa genéticamente establecido. Podemos constatar que esta teoría es contraria al conductismo, que defiende que solo los factores externos influyen a los aprendientes. Es decir, el innatismo nació al cuestionar los fundamentos epistemológicos del conductismo.

En el seno del innatismo encontramos una serie de teorías que tienen su origen en la gramática generativa del lingüista norteamericano Noam Chomsky. Chomsky (1957) se dio cuenta de los límites del conductismo y propuso la teoría innatista, basada en que los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje. Chomsky afirma que existe un dispositivo innato ubicado en el cerebro, llamado *dispositivo de*

*adquisición del lenguaje*. También nos indica que dentro de este dispositivo tenemos la gramática universal, que contiene todos los principios que son comunes a todas las lenguas. Según su teoría, debido a la gramática universal, los niños aprenden la lengua materna construyendo las mismas estructuras y cometiendo los mismos tipos de errores, aunque hay algunas diferencias individuales.

Todos los niños aprenden a sentarse, gatear, ponerse de pie y caminar a la misma edad y pasan por las mismas etapas, independientemente de la atención que se les haya prestado. Para Chomsky, la adquisición del lenguaje es similar. Además, este teórico postula que la adquisición de la lengua materna no se lleva a cabo mediante la imitación y repetición, sino que es un proceso de construcción creativa. A partir de esta idea, en 1959<sup>9</sup> Chomsky desarrolló su teoría contra el conductismo. La teoría innatista ha servido de soporte para las investigaciones de la adquisición de la lengua materna y de las lenguas no nativas, pero también hay críticas sobre ella, las cuales se presentarán a continuación.

c) Las palabras del experto (el interaccionismo)

La dotación biológica que defienden los innatistas no es suficiente para que se produzca la adquisición de lenguas. Hemos oído muchas veces hablar de que los niños criados en estado salvaje, sin contacto con ninguna persona, no pueden aprender una lengua (Canale y Swain, 1980; Doughty, 2000; Givón, 1979, 1984; Hymes, 1971; Preston, 1989). Además, los niños no adquieren la misma lengua de manera universal, sino que aprenden la de la comunidad en la que nacen. A partir de estos hechos, podemos inferir que la adquisición depende no solo de la dotación genética, sino también de los factores externos, sociales y ambientales (Baralo, 2004; Doughty, 2000; Preston, 1989).

Los interaccionistas (Canale y Swain, 1980; Givón, 1979, 1984; Hymes, 1971) centran su investigación en la interacción entre el sistema interno de los aprendientes y el medio en el que se realiza el aprendizaje. El interaccionismo también subraya que el *input* modificado que reciben los niños por parte de los adultos es muy importante. Normalmente, los adultos que se dirigen a ellos hablan con un ritmo más lento, con estructuras más cortas y más simples que las habituales, con muchas repeticiones y de

---

<sup>9</sup> En 1959, Chomsky publicó un artículo *A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. Este es una crítica al libro de Skinner (1957) como refutación del conductismo.

temas fáciles. Los interaccionistas afirman que este tipo de *input* modificado influye mucho en la apropiación de la lengua por parte de los niños.

Cabe presentar el caso de Jim, célebre entre los investigadores de este modelo (Mehler y Dupoux, 1992). Jim era un niño normal, pero hijo de padres sordos y no recibió otro *input* oral que el de la televisión, porque sus padres no se comunicaban con él, ni siquiera en el lenguaje de signos. Con tres años y nueve meses, demostraba tener un dominio de la lengua muy por debajo de lo normal para un niño de su edad, con expresiones agramaticales. Sin embargo, el hermano más joven de Jim no tenía ningún problema con la adquisición de la lengua, porque tenía un compañero experto para hablar. Este hecho nos indica que el entorno lingüístico y la interacción son factores importantes a la hora de aprender lenguas.

Kuhl (2004) también llevó a cabo un experimento para demostrar la importancia de la interacción en la adquisición de una lengua y obtuvo un resultado idéntico al que presenta el caso de Jim. En el experimento, Kuhl trabajó con dos grupos de niños: los de un grupo jugaban con hablantes nativos utilizando juguetes o cuentos y los del otro tenían acceso a la lengua solo a través de películas. El resultado demostró que la exposición a la lengua que experimentó el primer grupo facilitó la integración de las destrezas orales, mientras que el segundo grupo pudo desarrollar solo destrezas receptivas. A través de los resultados del experimento, la investigadora revela que la interacción es esencial en los procesos de aprendizaje de lenguas.

Hasta ahora hemos revisado diferentes teorías que explican la adquisición de la lengua materna. El objetivo de este análisis ha sido entenderla mejor, puesto que la comprensión de la adquisición de la lengua materna desempeña un papel fundamental en la comprensión de la adquisición de las lenguas extranjeras. Cabe recordar que, a la hora de revisar estas teorías, no debemos apoyarnos en una sola descartando las otras, sino que tenemos que estudiar y retener todas ellas, ya que todas contienen aciertos y aspectos que criticar. Por lo tanto, sería mejor que adoptásemos una u otra teniendo en cuenta otros factores, como las características de los aprendientes, la lengua objeto, el contexto, etc.

### 2.1.3. Semejanzas y diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera

Podemos intuir que existen semejanzas y diferencias entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el de la lengua extranjera. Pero ¿en qué se parecen y en qué se distancian ambos procesos? La respuesta a esta cuestión puede ser de gran utilidad puesto que facilitará la actuación pedagógica. Más concretamente, la identificación de sus semejanzas y diferencias ayudará a comprender las distintas fases de la interlengua del estudiante que aprende una lengua extranjera y, en consecuencia, podremos facilitar el aprendizaje de los alumnos de ELE. En este mismo sentido, Baralo (2004) afirma que, si analizamos las semejanzas y diferencias entre los dos procesos, podremos comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE y, de esta manera, diseñar una actuación didáctica más eficaz para esta lengua. Empezaremos este apartado presentando las similitudes entre los dos procesos.

Por lo que se refiere a las similitudes, no se encuentran muchas entre la lengua materna y la lengua extranjera. Una de ellas es la existencia de un orden de adquisición, es decir, hay una secuencia de estadios en el desarrollo de determinadas estructuras lingüísticas; algunos rasgos aparecen muy temprano y otros, mucho más tarde. En la tabla 1, se presentan algunos ejemplos del orden de adquisición de los morfemas del español como L1, propuestos por Zobl y Liceras (1993). Si examinamos esta tabla, podemos comprobar que existe cierta secuencia en la adquisición del español nativo en la medida en que es común que se adquiera el artículo indefinido antes que el pronombre de objeto indirecto, o el adverbio de lugar antes que el de tiempo. Asimismo, podemos constatar que el orden de adquisición no se corresponde con nuestra intuición; los estudiantes adquieren las reglas sencillas muy temprano y las estructuras complejas, mucho más tarde. Por ejemplo, en el examen de los materiales de ELE, hemos detectado que, en la mayoría de los libros, los verbos *ser* y *estar* se presentan al principio, puesto que solemos pensar que los dos verbos son fenómenos lingüísticos importantes y sencillos. Sin embargo, según el orden de Zobl y Liceras (1993), *ser* y *estar* aparecen en la parte baja de su tabla. Los datos que muestra la tabla 1 se centran en la lengua materna, pero Zobl y Liceras (1993) ponen de relieve que en la adquisición del español como lengua extranjera también existe una secuencia similar a la del español nativo. Incluso López Ornat (1994) y Fernández López (1997), basándose en los estudios empíricos, postulan que el orden de adquisición del español, tanto en calidad de lengua materna como de lengua extranjera, es muy semejante. Sin embargo, cabe mencionar que los lingüistas todavía no tienen información suficiente sobre el orden de adquisición de cada estructura en cada idioma. Más bien, en la

actualidad, las investigaciones se centran en las variaciones individuales, no en un orden de adquisición universal.

Presente de indicativo	(ej.) Como papa
Negación -no	(ej.) No quiere
Presente durativo	(ej.) Estoy comiendo
Futuro perifrástico	(ej.) Voy a comer
Imperativo	(ej.) Come, come
Artículo indefinido	(ej.) Un coche
Pronombre de objeto indirecto	(ej.) A mí me gusta
Concordancia de número	(ej.) Coches nuevos
Adverbio de lugar	(ej.) Aquí
Artículo definido	(ej.) El coche está roto
...	...
Pretérito indefinido	(ej.) Comió mucho
Concordancia de género	(ej.) Nena guapa
Adverbios de tiempo	(ej.) Ayer sí
Cópula (ser y estar)	
Pretérito perfecto	(ej.) Han salido

Tabla 1. El orden jerárquico de adquisición del español como L1<sup>10</sup>

En cuanto a las diferencias de los dos procesos de adquisición, podemos encontrar muchas investigaciones que han tratado este tema (Baralo, 2004; Bley-Vroman, 1989; Corder, 1967; Ellis, 1994; Gómez Molina, 2017; Pastor Cesteros, 2004a). Las presentaremos clasificándolas en dos categorías: a) los factores internos (edad, estado inicial de aprendizaje y motivación) y b) los factores externos (contexto y situación).

a) Los factores internos (edad, estado inicial de aprendizaje y motivación)

Los niños adquieren la L1 sin ningún esfuerzo especial y de manera natural; a los cuatro años, la mayoría de los niños dominan todos los elementos lingüísticos de su lengua materna. Sin embargo, cuando los adultos estudian una LE, tienen menos probabilidad de éxito que los niños que aprenden la L1, aunque los adultos dedican mucho tiempo y esfuerzo al aprendizaje. Hay investigadores que explican este hecho con la existencia

<sup>10</sup> Datos tomados de Zobl y Liceras (1993).

de un *período crítico*. Según la hipótesis del período crítico, postulada por Lenneberg (1967), la capacidad para adquirir el lenguaje merma al alcanzar la pubertad, dado que el cerebro pierde *plasticidad*, circunstancia que implica una disminución sensible de la capacidad para aprender una lengua. Sin embargo, esta hipótesis recibe muchas críticas. Los investigadores que la defienden afirman que al menos la fonología y la sintaxis son casi imposibles de adquirir después del período crítico. Pero, según algunos investigadores (Harley y Swain, 1984; Krashen, Long y Scarcella, 1979; Patkowski, 1980; Scovel, 1981), la adquisición de un habla libre de acento extranjero no depende de la pubertad, considerada como el período crítico. Es más, para estar bastante seguro de hablar sin acento, habría que empezar a adquirir una LE antes de los cinco años. Además, acerca de la sintaxis, podemos encontrar adultos que consiguen un dominio excelente de la sintaxis de una LE, aunque han empezado a aprenderla después de la pubertad (Ellis, 1985; Flege, 1987; Genesee, 1987). Por lo tanto, cuando consideramos las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la de la lengua extranjera, tenemos que considerar no solo la edad sino también muchos más factores relacionados con la adquisición.

Otro punto a tener en cuenta es el estado inicial de aprendizaje. Mientras que la lengua materna es la primera que aprenden los niños, los adultos que aprenden una lengua extranjera ya tienen el conocimiento de su lengua materna o de otras lenguas no nativas y los conocimientos del mundo. Por lo tanto, los niños que aprenden la L1 tienen que cotejar un número muy grande de hipótesis lingüísticas, pero los adultos que aprenden una lengua extranjera realizan un proceso más simple dado que solo tienen que poner a prueba si los sistemas de la nueva lengua son idénticos o distintos de los de la lengua que ya conocen (Gómez Molina, 2017). Por otra parte, los adultos que estudian una LE ya poseen desarrollo cognitivo, pero el sistema cognitivo de los niños que aprenden la L1 todavía no está completamente desarrollado. Por ejemplo, la conciencia metalingüística de los adultos es una capacidad que no existe en el niño y esta capacidad puede influir en el aprendizaje de lenguas, algunas veces de manera positiva, y otras veces de manera negativa.

El último factor que vamos a mencionar es la motivación, un elemento primordial en el proceso de aprendizaje. Si un aprendiente siente mucha necesidad de comunicarse o tiene una meta concreta al aprender una lengua, su proceso de adquisición avanzará de



manera segura y rápida (Baralo, 2004). Sin embargo, si un estudiante no tiene una motivación verdadera, el conocimiento adquirido se guardará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente. Los niños que aprenden su lengua materna no conocen otra lengua como instrumento para comunicarse, así que lo hacen para cubrir una necesidad absoluta. Por otro lado, la motivación no afecta mucho al éxito final de aprendizaje de la L1 de los niños, mientras que para los adultos la motivación desempeña un papel determinante en el proceso de dominar una LE.

b) Los factores externos (contexto y situación)

El aprendizaje de la lengua materna tiene lugar, normalmente, en un contexto natural y espontáneo con una necesidad auténtica de comunicarse. Los niños están en contacto permanente con la L1 y los adultos, que facilitan la tarea a los niños y actúan como expertos. Así, los niños adquieren la L1 inconscientemente y sin esfuerzos; además, todos ellos llegan a dominarla (Bley-Vroman, 1989; Gómez Molina, 2017; Pastor Cesteros, 2004a). Sin embargo, el aprendizaje de una LE suele llevarse a cabo en un contexto institucional donde los aprendices no sienten una necesidad comunicativa auténtica. Normalmente, los estudiantes que aprenden las lenguas extranjeras en su propio país tienen unas pocas horas de clase a la semana y las adquieren de memoria por repetición. Cuando salen de las aulas, los estudiantes no reciben ninguna información referencial sobre la lengua meta. No es lo mismo aprender los elementos léxicos en un contexto comunicativo real, donde la situación proporciona una gran cantidad de información referencial y permite que se construya el concepto designado con todos los rasgos semánticos que lo constituyen, que la situación ficticia del aula, donde se puede recurrir a la definición del diccionario, o a la explicación del profesor (Baralo, 2004).

Los dos contextos que acabamos de mencionar producen una cantidad y calidad del *input* y de la interacción muy diferentes. Gómez Molina (2017) afirma que el ritmo de aprendizaje y el grado de perfección que el aprendiz pueda conseguir vendrá condicionado por la cantidad y calidad del *input* que ofrece el entorno. Los niños que adquieren la lengua materna siempre están en contacto con suficiente *input* que les facilita el aprendizaje, mientras que el *input* de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera es muy limitado. Por otro lado, a través de la teoría interaccionista hemos comprobado que la interacción es esencial en los procesos de aprendizaje de lenguas.

La cantidad y calidad de la interacción que producen los dos contextos son diferentes. Los niños que adquieren la lengua materna están rodeados por *expertos* que les ofrecen el *input* modificado para facilitar su comprensión y participan en la interacción comunicativa con ellos. Sin embargo, en un contexto institucional llevan a cabo una práctica formal y alguna práctica funcional con sus compañeros de aula, sin tener ni necesidad ni oportunidad de interactuar con hablantes nativos.

Por otro lado, a este factor externo, Baralo (2004) añade otra diferencia de los dos procesos de aprendizaje. Según la autora, los niños tienen libertad para no contestar cuando les hablan, quedándose en silencio o limitándose a hacer un gesto. Sin embargo, los adultos no pueden permitirse esta libertad porque su silencio sería interpretado como muestra de un comportamiento pragmático inadecuado, descortés y produciría irritación en el interlocutor y un gran nerviosismo en ellos mismos.

Como acabamos de revisar, la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua extranjera se llevan a cabo en distintos contextos y situaciones. Además, esta diferencia influye en la cantidad y calidad del *input* y de la interacción. Cabe mencionar que los dos tipos de contexto provocan que se construyan distintos conocimientos lingüísticos: un conocimiento explícito y un conocimiento implícito. Estos dos conceptos los presentaremos detalladamente en el apartado 3.2.

En resumen, la lengua materna y la lengua extranjera tienen un orden de adquisición parecido. Respecto a las diferencias de los dos procesos de adquisición, se encuentran la edad del aprendiente, el estado inicial de aprendizaje, la motivación y el contexto. Entre estas semejanzas y diferencias, la edad y el estado inicial de aprendizaje son características individuales del estudiante que son predeterminados antes del diseño de la clase por parte de los profesores, pero el orden de adquisición, la motivación y el contexto podremos tenerlos en cuenta a la hora de diseñar una clase de la lengua extranjera. En primer lugar, el orden de adquisición puede servir para elaborar un currículo, puesto que, según la hipótesis de la enseñabilidad (*vid.* el apartado 3.3.1.4.), a pesar de que el profesor explique muchas estructuras lingüísticas, si estas no se corresponden con el estadio natural de aprendizaje, el alumno no conseguirá adquirirlas (Gómez del Estal, 2014; Pastor Cesteros, 2004a; Pienemann, 1984, 1985, 1989). En este sentido, si consultamos el orden de adquisición y, de esta manera, identificamos el estadio natural de aprendizaje de determinados estudiantes, podremos elaborar un currículo más adecuado a ellos. En segundo lugar, como hemos mencionado anteriormente, para los

adultos que aprenden la lengua extranjera la motivación desempeña un papel determinante en el proceso de aprendizaje, por lo que los profesores deben hacer un esfuerzo para que los estudiantes estén permanentemente interesados en su aprendizaje. Es importante que los docentes se informen de las necesidades de los alumnos para poder proporcionarles un contenido interesante y útil. También, los profesores pueden provocar el interés de los aprendientes por la lengua meta, subrayando la importancia del idioma y presentando la cultura meta (contenidos de música, baile, literatura, arte, moda, cine, etc.). En tercer lugar, hemos comprobado que la cantidad y calidad del *input* y de la interacción difiere según el contexto, si es uno natural y espontáneo o uno artificial e institucional. Es cierto que el contexto también es un elemento predeterminado antes del diseño de una clase. Sin embargo, gracias al desarrollo de internet, se pueden mitigar las limitaciones que tiene el contexto de la lengua extranjera; es decir, aprovechando internet, se puede aumentar la cantidad y calidad del *input* y de la interacción. Por ejemplo, los estudiantes pueden estar en contacto con la lengua objeto mediante varios contenidos en internet como canciones, series, cortometrajes, etc. Además, los aprendientes pueden practicar la lengua meta con los nativos y experimentar interacción con ellos a través de una gran batería de aplicaciones informáticas.

## 2.2. Teorías sobre la adquisición de lenguas no nativas

Como hemos mencionado anteriormente, la adquisición de segundas lenguas como disciplina científica surgió como respuesta a la insatisfacción que existía ante el conductismo y el estructuralismo. Según Martín Peris (1996), el nacimiento de la ASL implica tres cambios importantes; la reflexión sobre estos nos servirá de ayuda para entender mejor las teorías sobre la adquisición de lenguas. Estos cambios son los siguientes: el vuelco de las teorías conductistas a las innatistas de Chomsky, el establecimiento de la autonomía de las interlenguas y la nueva comprensión del error. En primer lugar, en relación con el vuelco de las teorías conductistas a las innatistas de Chomsky, Martín Peris (1996) afirma que este cambio conduce al reconocimiento del papel que el aprendiente puede desempeñar en la adquisición de una L2 y a una consideración especial de los factores personales (su mente, su inteligencia y su dotación natural para el lenguaje) frente a los factores ambientales. En segundo lugar, la ASL estableció la autonomía de las interlenguas. Según Corder (1967), el término de *interlengua* se refiere a la lengua que producen los estudiantes de una lengua no nativa; tiene sus propias peculiaridades y es diferente de la lengua materna y de la lengua meta. Gracias al reconocimiento del concepto de interlengua, los profesores empezaron a tener en cuenta los estadios intermedios de cada estudiante a la hora de elegir, organizar y secuenciar los materiales didácticos. En tercer lugar, después de que naciese la ASL, se cambió la manera de tratar los errores; ya no se considera el error como causa de la formación de malos hábitos, sino que se percibe como una evidencia del desarrollo del aprendizaje. Martín Peris (1996), a su vez, afirma que los errores constituyen un elemento potenciador del aprendizaje.

En el apartado 2.1.2., hemos revisado las principales teorías sobre la adquisición de la lengua materna, clasificándolas en tres categorías: conductismo, innatismo e interaccionismo. En este espacio analizaremos las teorías enfocadas a las lenguas no nativas y podremos comprobar que estas también provienen de los mismos paradigmas que los de las teorías sobre la adquisición de la lengua materna. Los criterios de clasificación son distintos según los autores que las explican: Baralo (1998) clasifica las teorías en cuatro grupos (empiristas, racionalistas, ambientalistas e interaccionistas), Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991) las separan en cinco (conductismo, teoría cognitiva, teoría mentalista, teoría biológica del desarrollo del lenguaje y teoría sociológica), Larsen y Long (1994) las dividen en tres (nativistas, ambientalistas e interaccionistas) y Martín Peris (1996) nos las presenta en tres categorías (teorías innatistas, teorías medioambientalistas y teorías interaccionistas).

Antes de presentar el criterio de clasificación que hemos adoptado y explicar detalladamente las teorías sobre la adquisición de lenguas no nativas, mencionaremos cuáles son las principales corrientes de la psicología y de la lingüística, puesto que estas son la base epistemológica que fundamenta y explica la adquisición y aprendizaje de lenguas. Las teorías psicológicas del aprendizaje de lenguas han evolucionado desde el conductismo que considera el aprendizaje como formación de hábitos, pasando por una interpretación innatista que sostiene que los seres humanos estamos dotados de un talento lingüístico, hasta profundizar en los procesos y mecanismos que intervienen en la adquisición de lenguas, tanto desde el punto de vista individual (psicología cognitiva) como social (teorías interaccionistas) (Ellis, 1997; Griffin, 2005; López García, 2004; Martín Martín, 2004; Muñoz Liceras, 1996; Skehan, 1998). Las corrientes de la lingüística, por su parte, han evolucionado del siguiente modo: desde la perspectiva lingüística, superado el modelo estructuralista (la lengua como saber lingüístico, la lengua como un sistema de estructuras), los modelos generativos y la posterior contribución de varias disciplinas (Sociolingüística, Etnografía de la comunicación, Pragmática, Análisis del discurso, Lingüística cognitiva) proyectan la atención hacia los sujetos que aprenden la lengua (estrategias, usos, etc.) y a finales del siglo XX surge el interés por considerar la lengua como instrumento para la interacción intercultural (Byram, 1997; Byram y Fleming, 2009; Byram y Grundy, 2003).

Nosotros integraremos estas dos corrientes de la psicología y de la lingüística y las clasificaremos en cuatro grupos en consonancia con el criterio de Baralo (1998): modelos empiristas, racionalistas, ambientalistas e interaccionistas. Cuando los autores explican las teorías sobre la adquisición de L2 y LE, suelen empezar desde las nativistas, pero nosotros incluiremos las empiristas, dado que las teorías nativistas tienen su origen en estos modelos; especialmente las teorías chomskianas surgieron criticando el libro de Skinner (1957) como refutación del conductismo. Entre los modelos empiristas, trataremos el conductismo y el estructuralismo. Respecto a los modelos racionalistas, presentaremos el innatismo y la gramática universal, las teorías de Krashen y las teorías cognitivas. De los modelos ambientalistas, mencionaremos las teorías de Schumann y de Giles. Por último, sobre los modelos interaccionistas, expondremos la hipótesis de la interacción de Long y la hipótesis del *output* comprensible de Swain. Este análisis nos ha servido de ayuda para entender el proceso de aprendizaje en distintas situaciones y para proponer una enseñanza que no vaya en contra de los procesos naturales, sino que facilite y agilice el aprendizaje.

### 2.2.1. Modelos empiristas

El término *empirismo* deriva del griego *empeiria* que significa ‘experiencia’. Como se puede deducir por su etimología, el empirismo suele utilizarse en Historia de la Filosofía para denominar en general a toda posición filosófica que sostiene que la única fuente de nuestro conocimiento brota de los sentidos, de la experiencia sensible. Pero habitualmente se utiliza el término para referirse al denominado *empirismo inglés* del siglo XVIII, cuyos representantes principales son Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753) y Hume (1711-1776). Estos teóricos se opusieron radicalmente a la otra gran corriente filosófica de los siglos XVII y XVIII de la Europa continental: el racionalismo de Descartes (1596-1650), Spinoza (1632-1677), Leibniz (1646-1716) y Malebranche (1638-1715), entre otros (García González, 2014). El debate entre el empirismo y el racionalismo siguió en el siglo XX. Especialmente se reavivó debido a las publicaciones de Skinner (1957) y de Chomsky (1959).

Los empiristas afirman que, para ser considerado válido, todo conocimiento debe tener su origen y base en la experiencia. Por este motivo, estos teóricos defienden que el campo relacionado con la intuición o la conciencia, que no se puede observar, no puede ser objeto de investigación. Ellos se concentran solo en los fenómenos objetivos y observables (Baralo, 1998). Por ejemplo, mientras que para los defensores del racionalismo la mente es una razón cargada de ideas innatas, los empiristas consideran que la mente es un papel en blanco y se va llenando de ideas a través de la experiencia. En otras palabras, para los empiristas los límites del conocimiento coinciden con los límites de la experiencia. A continuación, profundizaremos en dos conceptos del empirismo: conductismo y estructuralismo, y reflexionaremos sobre cómo los empiristas tratan la adquisición de lenguas.

#### 2.2.1.1. Conductismo

El conductismo es la teoría psicológica que dominaba los estudios de adquisición de lenguas entre los años cuarenta y sesenta. En 1957, Skinner publicó la obra *Verbal Behavior* para explicar el comportamiento humano de manera completa y sistemática. Skinner (1957) subraya que el aprendizaje en general es un proceso de formación de hábitos por medio de la repetición y el refuerzo, y el aprendizaje de lenguas también sigue el mismo proceso. En su obra pone de manifiesto que la mayoría de los comportamientos humanos se aprenden o se modifican a través de la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo. Así pues, según Skinner (1957),

si observamos esta secuencia y hacemos que se repita, podemos prever el comportamiento humano y controlarlo.

Los conductistas no ponen su foco de atención en la mente, que es un concepto abstracto y subjetivo, sino en la conducta humana que se puede observar. Respecto a la adquisición o el aprendizaje verbal, el paradigma conductista considera que es un proceso de formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo (Gómez Molina, 2017). Según Griffin (2005: 34), esta teoría partía de la siguiente hipótesis: «hablar una lengua es simplemente una respuesta a un estímulo». Para los conductistas, al igual que la adquisición de la lengua materna, el aprendizaje de lenguas no nativas también se lleva a cabo a través del refuerzo positivo y negativo. Es decir, en el conductismo el aprendizaje de una L2 o LE implica la formación de un nuevo repertorio de hábitos lingüísticos mediante los mecanismos de la repetición y el refuerzo. Por otro lado, en un modelo pedagógico basado en teorías conductistas, el alumno es visto como un ser pasivo, receptivo, a quien hay que transmitirle conocimientos (Muñoz Restrepo, 2010). En este tipo de aulas, el profesor controla la clase y se enseña una materia sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

Aunque los conductistas aportaron teorías importantes del aprendizaje en general e intentaron explicar sistemáticamente el proceso del aprendizaje de lenguas, recibieron muchas críticas porque no ofrecían ninguna explicación sobre los aspectos más complejos del lenguaje, como la capacidad creativa (los seres humanos creamos frases nuevas que no son producto de la imitación). Como hemos comprobado en el apartado 2.1.2., los aprendices de lenguas, ya sea la materna o las no nativas, las aprenden no solo repitiendo lo que han oído, sino también formando frases de manera creativa. El conductismo no puede explicar este fenómeno. Además de estas críticas, el desarrollo de la hipótesis innatista y de las teorías cognitivas frenó el impacto del conductismo. Estudiaremos los dos conceptos en el apartado 2.2.2. *Modelos racionalistas*.

#### 2.2.1.2. Estructuralismo

Una tradición lingüística que se asocia con el conductismo es el estructuralismo. El estructuralismo tiene sus raíces en la lingüística de Ferdinand de Saussure (1847-1913), considerado el padre de la lingüística moderna, y los investigadores como Leonard Bloomfield (1887-1949), Edward Sapir (1884-1939) y Charles Hockett (1916-2000), entre otros, lo

desarrollaron durante los años cuarenta y cincuenta. Entre las escuelas lingüísticas más representativas del estructuralismo se hallaban la Escuela de Ginebra, la Escuela de Praga, la Escuela Americana y la Escuela de Copenhague. Cada una proponía sus propias teorías y no había mucho contacto entre ellas. Saussure (1991), quien fue la figura más prominente de la Escuela de Ginebra, afirmó que el lenguaje es un sistema de signos formado por unidades constituyentes que se relacionan entre sí y con el conjunto. En este sentido, defendió que los lingüistas debían describir el lenguaje humano y explicar las características estructurales del lenguaje. La idea de este teórico, basada en que el lenguaje puede descomponerse en unidades más pequeñas y estas pueden formar de nuevo el conjunto, influyó mucho no solo en la lingüística, sino también en las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Los estructuralistas, al igual que los conductistas, tienden a estudiar al ser humano desde fuera, como a cualquier fenómeno natural. Por lo tanto, los defensores del estructuralismo rechazan las ideas subjetivas o abstractas. En relación con el aprendizaje de lenguas, estos enfoques se basan en la hipótesis de que las lenguas son un sistema de estructuras que pueden aprenderse a través de conductas, de la repetición. De esta hipótesis surgió el método audio-lingual, mediante el cual los estudiantes aprenden lenguas copiando y repitiendo las estructuras de diálogos (Ortiz, 2014). Este método busca que el alumno no recurra a la traducción ni al uso de su lengua materna, pues tal comportamiento puede interferir en el aprendizaje y generar errores, los cuales deben evitarse a toda costa. En cambio, se promueven con alta insistencia la imitación y repetición constantes, porque estas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo de la lengua (Muñoz Restrepo, 2010).

Los estructuralistas afirman que aprender una nueva lengua implica el aprendizaje de nuevos hábitos: si el nuevo hábito se parece al viejo, el conocimiento de este facilita la adquisición de aquel; en el caso de haber un contraste entre el viejo y el nuevo, se predice que habrá inhibición (Nicolás y López Almada, 2014). Es decir, las semejanzas y diferencias entre la lengua que se aprende y cualquier otra que se haya adquirido influyen en el aprendizaje de la lengua meta. Siguiendo este marco teórico, surgió el análisis contrastivo, que trataremos en el apartado 2.3.1.



### 2.2.2. Modelos racionalistas

Hay varios términos que se refieren a las teorías que derivan de la hipótesis innatista de Chomsky: *innatistas*, *nativistas*, *mentalistas* y *racionalistas*. Hemos elegido la palabra *racionalista* para el título de este apartado con el fin de integrar las teorías basadas en las hipótesis de Chomsky y las cognitivas de la psicología cognitiva. A lo largo de este apartado, examinaremos las tres teorías más influyentes en la investigación de la adquisición de lenguas no nativas: el innatismo y gramática universal, las teorías de Krashen y las teorías cognitivas. Entre estas teorías, las cognitivas no son del campo de la teoría lingüística, sino que pertenecen al campo de la psicología cognitiva. Sin embargo, han contribuido mucho a entender el proceso de aprendizaje de lenguas y, al igual que otros modelos racionalistas, se oponen a la teoría conductista del aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, las hemos situado dentro de los modelos de adquisición de lenguas considerados racionalistas.

El racionalismo (del latín *ratio*, ‘razón’) es una corriente filosófica que apareció en Francia en el siglo XVII, planteada por el filósofo y científico René Descartes, que subraya el papel de la razón en la adquisición del conocimiento, en contraste con el empirismo, que resalta el papel de la experiencia, sobre todo el sentido de la percepción (Fernández de Andraca, 2011). En esta definición, podemos comprobar un cambio radical. En los modelos empiristas, solo se investiga algo que se puede observar y medir; además, las cuestiones relacionadas con la mente se excluyen de la investigación. Sin embargo, en los modelos racionalistas, el centro de la investigación se halla en el sistema interno de los aprendices. Todas las teorías dentro de los modelos racionalistas priorizan el estudio de los procesos cognoscitivos. La postura racionalista sostiene que los seres humanos poseen una capacidad innata para el desarrollo del lenguaje y que estamos genéticamente programados para desarrollar nuestro sistema lingüístico de un modo determinado (Chomsky, 1957, 1959; Krashen, 1981, 1983).

#### 2.2.2.1. Innatismo y gramática universal

Hemos anunciado anteriormente que la adquisición de lenguas no se puede explicar al completo solo con los conceptos de imitación o repetición, sino que también es un proceso creativo que incluye la formación de hipótesis, la sobregeneralización, la autocorrección de errores, etc. (*vid.* el apartado 2.1.2. *Teorías sobre la adquisición de la lengua materna*). Además, el marco conductista no puede dar una explicación satisfactoria y plausible para la

adquisición de la lengua materna, porque es un proceso demasiado complejo para que pueda explicarse solo a través de los factores externos. Para mejorar esta insuficiencia, en 1957, Chomsky publicó el libro *Estructuras sintácticas*, en el cual introdujo el concepto de innatismo y que se considera el inicio de esta teoría. Por otro lado, en el mismo año, Skinner presentó *Verbal Behavior* para sintetizar las teorías conductistas y, en 1959, Chomsky escribió una revisión muy crítica del libro de Skinner, a la cual respondieron los discípulos de este último (MacCorquodale, 1969; Stemmer, 1990). De esta manera, comienza a gestarse la polémica en el debate entre los conductistas e innatistas.

Los innatistas afirman que los seres humanos nacemos dotados de la competencia lingüística biológicamente. Chomsky la denomina *gramática universal* y añade que está guardada dentro de una *caja negra* llamada *dispositivo de adquisición del lenguaje*. Los innatistas suelen argumentarse que, si no tuviéramos este tipo de competencia innata, no podríamos conseguir dominar la lengua materna con tanta rapidez y de forma tan regular, puesto que los niños adquieren una lengua a partir de un *input* muy pobre, deduciendo reglas de manera inductiva, sin ninguna clase formal.

Chomsky (1957) afirma que la gramática universal es el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas. Esta gramática es natural, específicamente humana e independiente del resto de capacidades. Como ya hemos mencionado en el apartado 2.1.1. *¿Cómo se adquiere la lengua materna?*, todos los niños adquieren la lengua materna de la misma manera y a la misma edad. Esta universalidad de la adquisición de la lengua materna puede explicarse con la gramática universal de Chomsky. Sin embargo, que los principios de esta gramática sean comunes no significa que estos operen necesariamente en todas las lenguas. Si un niño está expuesto al lenguaje, el *dispositivo de adquisición del lenguaje* se activa automáticamente y el niño aprende la lengua materna aplicando las reglas universales en la lengua en cuestión e identificando el valor adecuado de cada uno de los parámetros (Chomsky, 1957). Las propiedades de la gramática nuclear se adquieren sin esfuerzo, guiadas por los principios de la gramática universal, mientras que las características específicas de una lengua ofrecen mayor dificultad. Es decir, el *dispositivo de adquisición del lenguaje* es «una especie de procesador mental preparado para recibir información externa y asociarla con una estructura gramatical interna» (Gómez Molina, 2017: 64).

En 1965, Chomsky presentó en su segundo libro, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, la dicotomía entre *competencia* (*competence*) y *actuación* (*performance*). Según este teórico, la

*competencia* es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua y la *actuación* es el uso real de la lengua en situaciones concretas (Chomsky, 1965). Esta dicotomía nos recuerda a la de Saussure, *lengua* y *habla*, pero podemos comprobar que hay una diferencia clara entre ambos pares de conceptos. Chomsky (1965) explica en su libro que es preciso rechazar el concepto de *lengua* de Saussure como mero inventario sistemático de unidades y más bien volver a la concepción de Humboldt de la competencia subyacente como un sistema de procesos generativos. Mientras que Saussure considera que se puede estudiar la *lengua* a través de los textos materializados en el *habla*, Chomsky afirma que la *actuación* no puede reflejar directamente la *competencia*, porque cualquier testimonio del habla natural mostrará numerosos arranques en falso y desviaciones de las reglas. En este sentido, Chomsky añade:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real (Chomsky, 1965: 3).

Chomsky no trataba de explicar, con sus teorías, la adquisición de las lenguas no nativas, sino que intentaba describir la adquisición de la lengua materna. Sin embargo, estas han influido mucho en la investigación del desarrollo de la interlengua y de la adquisición de las lenguas no nativas (Castro, 2009). Por otro lado, aunque sus teorías no provocaron directamente determinadas metodologías de enseñanza de lenguas, socavaron el método audio-lingual, el cual se basa en el conductismo, e influyeron indirectamente en el desarrollo de algunos métodos de la adquisición de segundas lenguas: el método de la respuesta física total de Asher (1977), el método silencioso de Gattegno (1972), el enfoque natural de Terrell y Krashen (1983) y la sugestopedia de Lozanov (1972), entre otros.

Además de las influencias positivas, las teorías de Chomsky también contienen aspectos cuestionables. Reflexionaremos sobre tres aspectos que han sido criticados. En primer lugar, el innatismo no ha tenido en cuenta la importancia de la experiencia social en la adquisición de lenguas. En el apartado 2.1.2. *Teorías sobre la adquisición de la lengua materna*, hemos presentado el caso de Jim, hijo de padres sordos, y el experimento de Kuhl (2004). Si la capacidad lingüística fuera innata y un niño pudiera adquirir su lengua materna siempre que estuviese expuesto al lenguaje, Jim no debería de haber tenido ningún problema en la adquisición de su lengua materna y tampoco debería de haber habido diferencia del resultado entre los dos grupos de niños en el experimento de Kuhl (2004). La segunda crítica está en el

propio postulado propuesto por Chomsky. Cuando presenta la dicotomía de *competencia* y *actuación*, este teórico explica que la competencia es la facultad de un hablante oyente ideal que sabe su lengua perfectamente sin verse afectado por ninguna condición gramaticalmente irrelevante (Chomsky, 1965). Tarone (1988) cuestiona esta idea argumentando que la teoría de Chomsky desatiende la importancia de los numerosos errores lingüísticos que cometen los aprendices de manera inevitable durante la comunicación real. Por último, según Keil (2008), el *dispositivo de adquisición del lenguaje* es un concepto demasiado abstracto, así que es imposible que se pueda examinar objetivamente.

#### 2.2.2.2. Teorías de Krashen

Las teorías de Krashen han sido las más influyentes a partir de los años setenta, especialmente en la investigación de la adquisición de las lenguas no nativas. Las numerosas cuestiones de la ASL se han debatido, rebatido y reformulado a partir de sus teorías. Krashen también adopta una posición innatista estricta y asume, como Chomsky, que el ser humano posee un talento específico lingüístico. A lo largo de este apartado, precisaremos sus teorías: a) hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, b) hipótesis del *monitor*, c) hipótesis del *input* comprensible, d) hipótesis del orden natural y e) hipótesis del filtro afectivo.

##### a) Hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje

Krashen (1983) afirma que los adultos que estudian las lenguas no nativas disponen de dos procesos distintos e independientes para interiorizar las lenguas meta: la adquisición y el aprendizaje. La adquisición es un proceso mediante el cual se estructura el sistema lingüístico de manera subconsciente e intuitiva. Este proceso es muy parecido al modo en que los niños adquieren sus lenguas maternas. El aprendizaje, a su vez, es un proceso consciente y suele llevarse a cabo en una enseñanza formal que consiste en la explicación de reglas gramaticales y las correcciones de los errores.

Una lengua se *adquiere* de forma natural e inconsciente a través de su uso en la situación comunicativa real. De esta manera, los niños no son conscientes de que están *adquiriendo* su lengua materna, solo se dan cuenta de que se están comunicando con ella. Habiendo desarrollado su competencia lingüística en este sentido, el niño utilizará la lengua de manera correcta, aunque no pueda explicar sus reglas. En contraste con este proceso de *adquisición*, el *aprendizaje* de una lengua extranjera se produce

haciendo explícitas sus reglas lingüísticas. Así, el alumno desarrolla un conocimiento formal de la lengua. Según Krashen (1981), lo que hemos *aprendido* no determina la fluidez en el uso de las lenguas, sino que esta se desarrolla gracias a lo que hemos *adquirido*. Además, indica que el conocimiento *aprendido* no se puede convertir en el conocimiento *adquirido*<sup>11</sup>, por lo cual el aula ideal será aquella en la que se posibiliten estos dos procesos.

Esta hipótesis ha motivado a muchos investigadores a reflexionar sobre la adquisición de lenguas no nativas y a desarrollar nuevas metodologías de enseñanza. Concretamente, el enfoque natural es una propuesta de enseñanza de lenguas presentada por Krashen junto con Terrell en la publicación *The Natural Approach* (Krashen y Terrell, 1983). Además, esta hipótesis ha influido mucho en el desarrollo de otras metodologías de enseñanza, como el método de respuesta física total, el método directo y el enfoque comunicativo, entre otros (Al Shehri, 2012). Sin embargo, también ha provocado numerosas críticas, dado que es una teoría basada en la intuición del teórico y no ha presentado ninguna investigación empírica que sustente su hipótesis.

#### b) Hipótesis del *monitor*

Según Krashen (1977, 1982, 1985), es la hipótesis que, partiendo de la distinción entre los procesos de adquisición y de aprendizaje de una lengua segunda o lengua extranjera, postula que el conocimiento lingüístico y gramatical resultante de la enseñanza formal (sistema *aprendido*) únicamente desempeña la función de guía y corrector de los enunciados formulados. Es decir, usamos el conocimiento *aprendido* para corregir o cambiar nuestra emisión antes de hablar o escribir e incluso, a veces, después de hablar o escribir, por ejemplo, en la autocorrección. En este sentido, Krashen (1982) afirma que hay que priorizar la *adquisición*, mientras que el *aprendizaje* consciente y deliberado tiene que retrasarse en el proceso de interiorización de las lenguas no nativas. Por otro lado, Krashen (1982) indica que no es fácil usar el *monitor* eficientemente y nos especifica tres condiciones básicas para que el *monitor* pueda funcionar: el

---

<sup>11</sup> Los investigadores de la postura no intervencionista afirman que el conocimiento *aprendido* no se puede convertir en el conocimiento *adquirido*. Además de esta postura, la intervencionista y la semi-intervencionista abordan la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de lenguas no nativas. Trataremos estas tres posiciones en el apartado 3.3. *Diferentes enfoques ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de la L2 y LE*.

aprendiente tiene que disponer del tiempo suficiente, tiene que poner su foco de atención sobre la forma y no en el significado, y tiene que conocer la regla.

c) Hipótesis del *input* comprensible

Es la hipótesis según la cual solo se produce la adquisición de una lengua no nativa cuando el aprendiente es capaz de entender el *input* que supera levemente el nivel de competencia actual del sujeto. Según Krashen (1982), la lengua que no se entiende no ayuda al aprendizaje. Este investigador utilizó la fórmula « $i+1$ » para referirse al *input* comprensible. Si la interlengua del aprendiz es  $i$ , el *input* que proporciona el profesor tiene que contener rasgos gramaticales un poco más allá de la capacidad de comprensión actual del aprendiente y se denomina « $i+1$ ».

Krashen (1982) afirma que el profesor no debe tratar de proveer deliberadamente los datos necesarios. Cuando se ofrece al aprendiz el *input* comprensible, la producción del lenguaje ocurre de manera automática, sin ninguna enseñanza formal. Por otro lado, si los datos a los que el aprendiente está expuesto son solo un poco más difíciles que su nivel de competencia real, este podrá entender las estructuras desconocidas gracias al contexto lingüístico y extralingüístico.

d) Hipótesis del orden natural

Krashen (1982, 1985) afirma que las estructuras de las reglas de las lenguas, ya sea la materna o la no nativa, se adquieren en un orden predecible y más o menos invariable. Asimismo, el orden de la adquisición no se corresponde con las secuencias que se siguen en la enseñanza. Cuando analizamos el proceso de adquisición de lenguas, nos damos cuenta de que todos los estudiantes cometen errores parecidos, independientemente de su respectiva lengua materna o del programa de clases; esta evidencia apoya la hipótesis del orden natural.

Esta hipótesis está directamente relacionada con la *adquisición* y no con el *aprendizaje*. Esto se debe a que el orden natural se manifiesta más claramente cuando el alumno está en una situación comunicativa real, donde la corrección gramatical no se halla en el foco de atención. Según Krashen (1982), el orden en que tienden a *adquirirse* (no *aprenderse*) las estructuras gramaticales de una lengua viene predeterminado de forma innata. Esta afirmación muestra que Krashen adopta una posición innatista.

#### e) Hipótesis del filtro afectivo

Según esta hipótesis, los factores afectivos, como las actitudes o los estados emocionales de los aprendientes, pueden influir en el proceso de adquisición de manera positiva o negativa (Krashen, 1982). El filtro es una especie de barrera que impide usar de forma adecuada los datos del *input* a los que aprenden. Si un estudiante tiene la autoestima baja y un alto grado de ansiedad, el filtro bloquea la entrada de *input*. Por el contrario, si un aprendiente tiene motivación alta y mucha confianza en sí mismo, tendrá el filtro afectivo muy bajo y la adquisición se producirá con éxito.

Dentro del estudio del filtro afectivo, Krashen (1982) abarca aspectos como la motivación, la actitud, la ansiedad y la autoconfianza para referirse a cómo estos actúan positiva o negativamente en la adquisición de una lengua no nativa. Además, para mantener el filtro bajo este autor propone presentar la información de forma comprensible, no insistir en la producción temprana, evitar la corrección de errores, respetar las individualidades en cuanto a la preferencia del aprendizaje de la competencia gramatical y emplear los requerimientos de la hipótesis del *input* comprensible: proporcionar el *input* que contiene rasgos gramaticales un poco más allá de la capacidad de comprensión actual del aprendiente.

A continuación, presentaremos unas revisiones críticas sobre las teorías de Krashen. En primer lugar, la hipótesis que ha provocado más debates es la de la diferencia entre adquisición y aprendizaje. Esta afirma que el conocimiento conseguido a través del *aprendizaje* no se puede convertir en el conocimiento logrado mediante la *adquisición*. No obstante, es una hipótesis basada en la intuición del teórico, sin ninguna investigación empírica. Especialmente, Swain (1998), Doughty y Williams (1998), Lightbown y Spada (1990), y Long (1988) argumentan que los dos tipos de conocimiento no son mutuamente exclusivos, sino que están en los extremos de un *continuum*. Además, Bialystock (1978), Ellis (1985), McLaughlin (1978) y Tarone (1983) explican que el conocimiento *aprendido* se puede convertir en el conocimiento *adquirido*. En segundo lugar, Gregg (1984) y White (1987) cuestionan la hipótesis del *input* comprensible. Estos investigadores afirman que la fórmula «*i+1*» es muy ambigua y no se puede definir. El concepto de «*i+1*» es parecido al de *zona de desarrollo próximo* (ZDP)<sup>12</sup> de

---

<sup>12</sup> Vygotsky (1979) definió la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con iguales

Vygotsky, pero la ZDP está basada en la importancia de la interacción social, mientras que la hipótesis de Krashen no la tiene en cuenta. Es decir, igual que otros innatistas, Krashen no considera los factores externos y sociales. Por esta razón, la hipótesis del *input* comprensible ha originado muchas críticas.

#### 2.2.2.3. Teorías cognitivas

El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo objeto es investigar cómo el ser humano recibe la información externa, y cómo la procesa y almacena en la memoria para luego integrarla con nueva información (Muñoz Restrepo, 2010). Los cognitivistas consideran la mente humana como un procesador de las experiencias que ocurren en el mundo exterior del individuo. Esta idea difiere de la de los conductistas, que ignoran la mente por no poderse observar, y de la de los innatistas, que afirman que la mente desempeña un papel fundamental descuidando los factores externos. Según Srivoranart (2011), el cognitivismo es una macroteoría interdisciplinaria que abarca diversas áreas de la ciencia cuyo fin es explicar cómo se presenta y se procesa la información en la mente del aprendiz. Debido al eclecticismo de esta teoría, para entenderla mejor reflexionaremos relacionándola con otras teorías, como las conductistas, las innatistas o las ambientalistas.

Como ya hemos señalado en la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, Krashen (1981, 1983) postula que el conocimiento aprendido mediante la explicación explícita en una situación formal no se puede transformar en el conocimiento implícito y subconsciente. Sin embargo, los cognitivistas cuestionan su proposición exponiendo que las reglas gramaticales de la lengua meta aprendidas a través del programa formal y planificado pueden automatizarse e integrarse en el uso real de lengua gracias a la práctica (marco conductista). Aunque a partir de su postulado podemos deducir que existe cierta coincidencia entre el conductismo y el cognitivismo, no debemos olvidar las diferencias entre ellos. En el modelo conductista se considera que la mente no puede ser objeto de investigación porque no se puede abordar de manera científica ni se puede observar. Sin embargo, las teorías cognitivas intentan

---

más capaces. De acuerdo con Vallejo, García y Pérez (1999), Vygotsky propuso el concepto de ZDP fundamentalmente para exponer sus ideas acerca de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, considerando que el tipo de relación que se suponga entre estos procesos tiene implicaciones importantes para las prácticas pedagógicas.



recuperar el estudio de la mente y de los fenómenos mentales como aspecto fundamental para entender el comportamiento. Asimismo, mientras que los conductistas piensan que los aprendientes no aportan nada al aprendizaje, los cognitivistas conciben al aprendiz como procesador activo de la información. Respecto a la relación entre el innatismo y el cognitivismo, ambos se posicionan en contra del conductismo. Es decir, los dos modelos tienen la misma perspectiva en la medida en que se percibe el aprendizaje de lenguas como resultado de una actividad mental interna, no meramente adquirido a través de los factores externos. En cuanto a la diferencia entre las dos corrientes, el innatismo presta especial atención a la existencia del dispositivo innato, mientras que el cognitivismo se interesa más por el papel del proceso cognitivo implicado en el aprendizaje de lenguas (Srivoranart, 2011). El cognitivismo también tiene relación con el modelo ambientalista, el cual estudiaremos más adelante. Se comprueba que ambos coinciden al considerar el ambiente como un factor importante en el aprendizaje. No obstante, los ambientalistas opinan que el ambiente es el que determina nuestras actitudes, mientras que los cognitivistas piensan que es el individuo quien toma las decisiones y actúa, aunque interacciona con su entorno (Lee, 2009).

A continuación, revisaremos unas propuestas que se basan en el cognitivismo: a) teoría del procesamiento de la información de McLaughlin, b) teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y c) constructivismo.

a) Teoría del procesamiento de la información de McLaughlin

McLaughlin (1978) mostró su preocupación por la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje. Este investigador insiste en que la hipótesis de Krashen es muy subjetiva y en realidad es imposible identificar cuál es el conocimiento conseguido a través de la *adquisición* y cuál el logrado mediante el *aprendizaje*. Por esta razón, McLaughlin (1978) propone un modelo alternativo llamado el *procesamiento de la información*, según el cual la manera de procesar la información está compuesta por dos procesos diferentes: controlados y automáticos.

Según McLaughlin (1978) y Anderson (1983), los procesos controlados requieren de la participación activa del individuo, de su atención y esfuerzo voluntario, por lo que será difícil realizar más de una tarea al mismo tiempo. Al contrario, los procesos automáticos son aquellos que tienen lugar sin necesidad de atención o control consciente y voluntario en la realización de una tarea. McLaughlin (1978) afirma que los aprendices empiezan por procesar la información del lenguaje mediante los

procesos controlados, pero a medida que se desarrolle la competencia, estos se convertirán en automáticos. Bialystock (1978), Tarone (1983) y Ellis (1985) también comparten perspectivas parecidas a la de McLaughlin (1978). Estos investigadores explican que las producciones de la interlengua constituyen un *continuum* de varios estilos, que pueden ir desde los más formales, completamente planificados, cuidadosamente producidos, hasta el discurso más espontáneo, sin preparación previa. Su opinión es diferente de la de Krashen, a tenor de que la adquisición y el aprendizaje son dos sistemas independientes y no tienen relación entre ellos. La teoría del procesamiento de la información de McLaughlin es valiosa y enriquecedora por haber explicado el proceso de aprendizaje de manera lógica. No obstante, no satisface a todos los especialistas, puesto que no trata lo suficiente factores como los sociales e individuales.

b) Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

Ausubel (1983) presentó el término *aprendizaje significativo*, basado en que, cuando el aprendiente recibe información nueva, la relaciona con la que ya posee. El conocimiento que se adquiere a través del aprendizaje significativo normalmente se guarda en la memoria a largo plazo, porque esta información se ajusta al sistema cognitivo estable. Es un concepto contrario al de *aprendizaje mecánico*, mediante el cual se almacena el conocimiento que no tiene ninguna relación con el que ya mantiene en su memoria. Por ejemplo, cuando intentamos recordar un número de teléfono o un código postal, memorizamos de manera mecánica. En este caso, la información que recibimos desaparece fácilmente.

Por otro lado, Ausubel (1983) también presentó una teoría de *olvido mecánico*, según la cual el olvido no se produce de una manera arbitraria, sino sistemática, debido a un proceso de simplificación. Cuando recibimos información, si la reestructuramos conforme a nuestro sistema de conocimiento relacionándola con la que ya tenemos, podremos identificar también lo que no tiene relación con el conjunto de conocimiento o lo que no es necesario para el aprendizaje. Olvidando este tipo de información, podemos permitir que entre más conocimiento significativo en nuestro sistema cognitivo. En este sentido, los docentes de lenguas tienen que promover el aprendizaje significativo y el olvido sistemático para que los alumnos memoricen la información a largo plazo y la utilicen de manera eficiente.

### c) Constructivismo

Es un concepto que coincide con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel en el punto en que el aprendiente tiene una función activa en la adquisición del conocimiento. Sin embargo, en la teoría del aprendizaje significativo se explican las formas de procesamiento de la información, mientras que el constructivismo es un paradigma nuevo que considera al aprendiente como un constructor del conocimiento (Dash, 2010). Según Serrano y Pons (2011), el constructivismo es una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Piaget, principal impulsor de la teoría constructivista, considera que las personas se implican activamente, desde su nacimiento, en la construcción de un sentido personal a partir de su propia experiencia (Martín Peris, 2000).

Cabe mencionar un concepto que se trata siempre en la presentación del constructivismo: los esquemas de conocimiento. Según, García García (2009), el constructivismo interpreta el conocimiento como elaboración y modificación de esquemas mentales. Además, este autor indica que los sistemas cognitivos estarían conformados por esquemas, y conocer sería incorporar información a los esquemas y a la vez modificarlos y reelaborarlos a la luz de las nuevas informaciones. Es decir, el aprendiz no construye el conocimiento nuevo desde cero, sino que lo asimila basándose en los previos. Estas estructuras cognitivas que posee el aprendiente se denominan *esquemas de conocimiento*. Los esquemas basados en experiencias pasadas ayudan a procesar y comprender las informaciones y experiencias nuevas. En este sentido, el concepto del constructivismo se acerca al del aprendizaje significativo.

Tanto la teoría del aprendizaje significativo como el constructivismo han influido en la reformulación del papel de profesor y aprendiente. Puesto que en estos modelos el aprendiente es el que participa de manera activa en la asimilación del conocimiento, tiene una función más importante; además, el profesor se percibe como la figura que facilita la optimización del proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno.

### 2.2.3. Modelos ambientalistas

En el apartado anterior, hemos visto que los innatistas y los cognitivistas defienden la influencia del sistema interior en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, las teorías ambientalistas que revisaremos a lo largo de este apartado son aquellas que sostienen que el entorno o los factores sociales y culturales tienen protagonismo en la adquisición de las segundas lenguas; las experiencias que el ambiente le proporciona al sujeto son más importantes que la dotación innata o el sistema cognitivo (Feldman, 1981; Giles, 1977; Rumelhart y McClelland, 1986; Schumann, 1975, 1978).

En lo que sigue, presentaremos uno de los postulados más sólidos entre las teorías ambientalistas: el modelo de aculturación de Schumann. El término *aculturación* se entiende como un proceso de adaptación a la nueva cultura por el que se adquieren o se incorporan rasgos culturales mediante el contacto entre culturas diferentes (Schumann, 1978). El modelo de aculturación considera que la adquisición de segundas lenguas es solo un aspecto de la aculturación y el grado de aculturación del aprendiz al grupo de la lengua meta controlará su nivel de adquisición de la segunda lengua (Schumann, 1978). En otras palabras, aprender una L2 implica asimilar valores y comportamientos culturales de la comunidad que utiliza esta lengua. Schumann (1978) presentó también la distancia social y la distancia psicológica como factores importantes implicados en el proceso de aculturación. Estos dos términos se refieren a la proximidad que el aprendiente siente con respecto a la cultura de la lengua objeto; la distancia social es un fenómeno de grupo, mientras que la distancia psicológica es un fenómeno individual. Desde esta perspectiva, cuanto mayor es la distancia, ya sea social o psicológica, entre la cultura del aprendiente y la de la lengua meta, más difícil resulta el aprendizaje de la lengua y viceversa, cuanto más pequeña es la distancia menos obstáculos se encuentran.

Schumann se centra en las investigaciones de la adquisición de las segundas lenguas por parte de los inmigrantes, quienes las adquieren en un contexto espontáneo con la ayuda de la lengua materna o del conocimiento del mundo. Una de sus investigaciones fue aquella que llevó a cabo en 1975 sobre la adquisición no controlada del inglés como segunda lengua (ISL) de Alberto, un costarricense de clase obrera de treinta y tres años. Alberto vivía con una pareja de Costa Rica en Cambridge, Massachusetts; trabajaba en una fábrica en la que los trabajadores eran fundamentalmente hablantes no nativos de inglés y socializaba casi siempre en español. En la investigación, Alberto fue el aprendiz con menos éxito de adquisición entre los seis informantes. A la luz de estos resultados, Schumann intentó explicar por qué la adquisición de

Alberto fue tan limitada. En opinión del investigador, la distancia social y psicológica que mantenía en relación con los hablantes de la lengua meta podría ser una explicación verosímil, porque Alberto no se esforzaba por conocer a hablantes nativos de inglés, hacía su vida social con hispanohablantes, escuchaba música en español y nunca iba a clase del inglés como segunda lengua. Schumann (1975, 1978) intentó explicar los factores externos que los innatistas desatendían, a través del modelo de aculturación. Sin embargo, este fue cuestionado por muchos otros investigadores porque no tenía en cuenta el sistema cognitivo del aprendiz. Además, el concepto de la distancia social y psicológica también fue criticado, dado que es un concepto ambiguo e imposible de medir.

Otra teoría que puede incluirse en los modelos ambientalistas es la de la acomodación (Giles 1977). Para Piaget, todos nacemos con la capacidad de ajustar las estructuras mentales o nuestra conducta a las exigencias del ambiente. Basándose en esta hipótesis, Giles (1977) presentó la teoría de la acomodación. Según este autor, la acomodación es el proceso que consiste en modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información discrepante. En otras palabras, el aprendiente de una segunda lengua adapta su forma de hablar en una interacción comunicativa concreta según la situación y la percepción que tiene del grupo meta. La teoría de la acomodación, al igual que la teoría de la aculturación, explica la adquisición de lenguas teniendo en cuenta la relación entre el grupo al que pertenece el aprendiz y la comunidad lingüística de la lengua meta (Alcón, 2002).

Tanto el modelo de aculturación como la teoría de la acomodación o cualquier otro modelo ambientalista ponen su foco de atención sobre el ambiente y los factores sociales. Las teorías ambientalistas han contribuido a considerar la importancia de las variables individuales y han proporcionado mucha información sobre el proceso que siguen los inmigrantes que aprenden la lengua meta en un contexto natural. No obstante, han recibido críticas por no considerar el sistema cognitivo del aprendiz. Los modelos ambientalistas que hemos presentado aquí se centran en la adquisición de la segunda lengua, por lo que no tienen una relación directa con la presente tesis que busca una metodología adecuada para los aprendientes de español como lengua extranjera coreanos. Sin embargo, cabe tener en cuenta estos modelos dado que han proporcionado una nueva perspectiva: la adquisición de una lengua es un proceso de adaptación a la nueva cultura.

#### 2.2.4. Modelos interaccionistas

En los apartados anteriores hemos revisado los tres grupos de teorías que explican la adquisición de lenguas no nativas: modelos empiristas, racionalistas y ambientalistas. Sin embargo, las teorías mencionadas se han cuestionado ya que tienden a centrar toda su atención solo en un aspecto, menospreciando los otros de la siguiente manera: el conductismo se centra en los factores externos desatendiendo el concepto de la mente, el innatismo intenta explicar la adquisición de la lengua poniendo el foco sobre la dotación innata y no teniendo en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje, y el modelo ambientalista no considera el sistema interno del aprendiente y da el protagonismo al entorno en el que ocurre el aprendizaje. No obstante, los modelos interaccionistas que presentaremos a lo largo de este apartado tienen en cuenta tanto la capacidad innata del ser humano como el ambiente en torno al sujeto. En este sentido, estas teorías tienen un gran atractivo y más poder para explicar el aprendizaje de lenguas (Doughty, 2000).

Las teorías interaccionistas se basan en que el programa genético que hace posible la adquisición del lenguaje no es suficiente para que éste se produzca (Gómez Molina, 2017). Desde esta perspectiva, para la adquisición de una lengua, además de la gramática universal, se necesitan otros dos elementos: el *input* modificado y el intercambio conversacional. El *input* modificado es el que el profesor o el hablante nativo transforman para que el aprendiente pueda entenderlo mejor. Este término es similar a la lengua *maternal* o lengua *del cuidador*, mediante la cual los adultos se dirigen a los niños, hablando de manera diferente, con un ritmo más lento y usando un vocabulario más sencillo (Long, 1985).

El objetivo de la investigación de los modelos interaccionistas es explicar y demostrar los beneficios que aporta la interacción al aprendizaje de lenguas. Estas teorías parten del supuesto de que la adquisición de una lengua es más efectiva cuantas más oportunidades se les ofrezcan a los aprendientes para la negociación del sentido<sup>13</sup>; esta negociación motiva al aprendiente a participar en la conversación, lo cual favorece el aprendizaje (Hymes, 1971; Canale y Swain,

---

<sup>13</sup> La negociación del sentido es un término relacionado con conversaciones e interacciones. Concretamente, se aplica cuando se produce una interrupción de la comunicación que provoca algún tipo de aclaración del propósito de su mensaje por parte del hablante. Esto quiere decir que la negociación del sentido se activa cuando se da una discrepancia entre la interpretación de la intención comunicativa del hablante y la que ha percibido el oyente: el objeto de la negociación es resolver el desajuste percibido (Gómez del Estal, 2014). Trataremos este concepto de forma más detallada en el apartado 3.3.3.1. *Bases teóricas de la atención a la forma*.

1980). En lo que sigue, haremos una revisión de las dos teorías más importantes que pertenecen a este grupo: hipótesis de la interacción de Long e hipótesis del *output* comprensible de Swain.

#### 2.2.4.1. Hipótesis de la interacción de Long

Como ya hemos señalado anteriormente, según la hipótesis del *input* comprensible de Krashen, solo se produce la adquisición de una lengua no nativa cuando se le ofrece al aprendiente la información lingüística adecuada a sus conocimientos y habilidades. Long (1985) partió de esta hipótesis y añadió que, para que el *input* sea comprensible, tiene que ser modificado y adaptado. Por ejemplo, si el profesor mantiene una conversación con sus alumnos cambiando el vocabulario por otro más sencillo y preguntándoles si han entendido bien lo que les ha dicho, puede ofrecerles el *input* modificado y así facilitar la adquisición de la lengua. Por otro lado, Long (1985) pone de manifiesto la importancia de la negociación del sentido. Plantea que la interacción entre un hablante no nativo y un hablante nativo, u otro no nativo de un nivel más avanzado, crea un ambiente natural en el cual el hablante no nativo aprende por medio de negociar el sentido. Durante la negociación del sentido, los aprendientes se vuelven conscientes de las faltas en su conocimiento de la lengua meta. El reconocimiento de las faltas es un elemento imprescindible para la adquisición de lenguas.

Long (1985), a través de la hipótesis de la interacción, subraya la importancia del *input* modificado y la negociación del sentido. Su hipótesis influyó mucho en el desarrollo de otras teorías valiosas. Especialmente, la afirmación de que en el proceso de la negociación del sentido los aprendientes prestan atención a la forma influyó en el planteamiento de la *atención a la forma* (Doughty y Williams, 1998) que presentaremos en el apartado 3.3.3. Además, esta hipótesis cambió la imagen de la clase de las lenguas no nativas. Antes, la clase se consideraba un lugar donde se transmitían las estructuras gramaticales y se producía la práctica mecánica por parte de los alumnos. En estas teorías, la clase se percibe como un ambiente más dinámico en el cual tiene lugar la interacción tanto entre los estudiantes como entre los estudiantes y el profesor.

#### 2.2.4.2. Hipótesis del *output* comprensible de Swain

Swain (1985) cuestiona la hipótesis de Krashen basada en que el *input* comprensible es el único elemento en la adquisición de las lenguas no nativas y subraya el papel de la producción de la lengua, lo cual se denomina la *hipótesis del output comprensible*. Según esta, la sola comprensión de los datos del caudal lingüístico no es suficiente para la asimilación de la lengua; es necesario que el *output* resulte comprensible. Además, este investigador señala que la producción de la lengua no solo aporta oportunidades prácticas que facilitan la automatización del conocimiento lingüístico, sino que también tiene muchas otras funciones en el aprendizaje. Swain las presentó en su publicación (1995) como sigue:

- Una función de percepción: Cuando el aprendiente intenta usar la lengua meta, puede percibir una diferencia entre lo que quiere decir y lo que puede decir, y de esta manera puede conocer sus deficiencias. Después de darse cuenta de sus problemas, el estudiante trata de generar alternativas y, a través de este proceso, se produce la adquisición.
- Una función de comprobación de hipótesis: Los aprendices de las lenguas no nativas, como los niños que adquieren la lengua materna, las aprenden formulando hipótesis y comprobándolas. El *output* es un medio muy útil mediante el cual los estudiantes pueden probar si las han elaborado correctamente.
- Una función metalingüística: La producción tanto oral como escrita promueve una reflexión que permite a los aprendices controlar e interiorizar el conocimiento lingüístico; la producción de enunciados fuerza a los estudiantes a desplazar su atención desde el plano semántico del lenguaje hacia los planos sintáctico y morfológico, lo que tendría una repercusión positiva en el desarrollo de su competencia sintáctica y morfológica.

Igual que la hipótesis de la interacción de Long, la hipótesis del *output* comprensible de Swain influyó en el desarrollo del enfoque de la *atención a la forma*, el cual consiste en dirigir la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos, presentados en contexto. Es decir, al producir una lengua, el aprendiz puede que perciba una laguna entre lo que desea decir y lo que realmente puede decir, y en este momento presta atención a la forma.



### 2.3. Interpretación de los errores en el proceso de la adquisición de lenguas

Una preocupación constante de docentes e investigadores ha sido y es establecer cómo se interpretan los errores en el proceso de la adquisición de lenguas. La bibliografía sobre el análisis de datos, desde los trabajos sobre el análisis contrastivo hasta las publicaciones dedicadas a la interlengua, es muy amplia (Bustos, 1998). En las tesis iniciales, se afirmaba que todo error se debía a la influencia negativa de la lengua materna. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, después de que naciese la ASL como disciplina científica, se cambió la manera de tratar los errores. Aunque ante la cuestión las respuestas de los investigadores todavía no son homogéneas, todos parecen coincidir en que la interferencia de la lengua materna no es la única fuente de los errores cometidos por los aprendices de idiomas.

A partir de los años cuarenta, ha habido varios intentos para comprender mejor el proceso de adquisición de las lenguas no nativas tomando como fuente los errores de los aprendientes. En orden cronológico, han surgido tres maneras de tratar los errores: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. En el análisis contrastivo, el error se percibe como un hábito pernicioso que se debe eliminar; en el análisis de errores, los investigadores consideran que es inevitable en el proceso de adquisición de lenguas; y en la interlengua, se lo toma como una fuente fundamental que informa de los estadios interlingüísticos por los que pasa el aprendiz. La manera como se interpretan los errores es un factor importante que determina la metodología de enseñanza de lenguas. Por ejemplo, en un aula en la cual se considera el error como un hábito negativo debido a la interferencia de la lengua materna, se intentará eliminar el error y los estudiantes se abstendrán de participar en la comunicación por el miedo a cometer errores; en un aula donde se percibe el error como una información importante que indica el estado real de los aprendientes, tanto el profesor como los alumnos lo verán de manera más positiva. En este apartado revisaremos los tres tipos de análisis de datos mencionados. Estamos convencidos de que la revisión de estas teorías nos ayudará a actuar de manera adecuada ante los errores cometidos por parte de los estudiantes de ELE coreanos.

### 2.3.1. Análisis contrastivo

Al igual que las diferentes teorías de la ASL están basadas en los paradigmas psicológicos y lingüísticos, la interpretación de los errores también cambia según estos últimos. El análisis contrastivo tiene como base la psicología conductista y el estructuralismo. Como ya hemos indicado, hasta los años sesenta el conductismo dominaba en las ciencias sociales y se creía que el aprendizaje era la formación de hábitos. En este sentido, los investigadores que defienden el análisis contrastivo consideran que la interferencia de los hábitos de la lengua materna es un gran obstáculo en la adquisición de las lenguas no nativas. Además, en el análisis contrastivo se cree que, puesto que los errores lingüísticos y culturales producen malos hábitos, se deben corregir y evitar. Por otro lado, la hipótesis de partida del análisis contrastivo suponía que había una relación directamente proporcional entre la distancia lingüística y la dificultad de aprendizaje (Lado, 1957). Por ejemplo, las estructuras semejantes entre la lengua meta y la materna se transferirán sin problemas, mientras que las estructuras diferentes entre las dos lenguas ocasionarán errores por interferencia o por transferencia negativa. En palabras de Lado (1957: 2), uno de los principales representantes del modelo:

Suponemos que el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera considerará bastante fáciles algunos rasgos y, otros, extremadamente difíciles. Serán simples para él aquellos elementos que son semejantes a los de su lengua materna y los elementos que son diferentes resultarán difíciles.

Por otro lado, desde los años cuarenta hasta los años sesenta, se entendía el aprendizaje de una lengua como una simple adquisición de los elementos lingüísticos (Gómez Molina, 2017). Asimismo, se suponía que el análisis contrastivo entre la lengua meta y la materna permitía prever los posibles errores y prevenirlos. Fries (1945: 9) lo exponía de la siguiente manera: «Los materiales que dan mejores rendimientos son aquellos que se basan en la descripción científica de la lengua que se ha de aprender y que habrá de compararse cuidadosamente con otra descripción paralela de la lengua nativa del aprendiz». Estas afirmaciones inspiraron un buen número de análisis contrastivos.

El objetivo de este modelo fue pedagógico; se esperaba que a través del análisis contrastivo la enseñanza fuera más eficaz. Esta teoría facilitó el diseño de los métodos audio-linguales en los cuales los aprendientes escuchaban y repetían durante largo tiempo las estructuras de la lengua meta para interiorizar nuevos hábitos. En los métodos audio-linguales, el error se percibía como un hábito negativo y se exigía que los estudiantes repitieran e imitaran lo que pronunciaban los nativos para que no cometieran errores. No obstante, después de que

surgiese el innatismo, se han publicado muchas investigaciones que criticaban el análisis contrastivo. Según estos estudios, los errores se pueden cometer no solo por la interferencia interlingüística, sino también por la intralingüística, por lo que no se puede decir que todos los errores se deben a la interferencia de la lengua materna. A continuación, revisaremos las aportaciones y las críticas respecto al análisis contrastivo.

Según Pastor Cesteros (2004a), debe contarse como uno de los logros fundamentales del análisis contrastivo el haber iniciado toda una línea de investigación centrada en el alumno y su proceso de aprendizaje, que hasta entonces había sido prácticamente ignorada. Por otro lado, el análisis contrastivo permitió deducir que, tras la comparación entre la lengua materna y la meta, se podrían predecir las áreas de dificultad en el aprendizaje de las lenguas no nativas e incluso ordenarlas en función de una supuesta jerarquía de dificultad. Además, esta teoría psicolingüística sirvió para el diseño de los métodos audio-linguales y supuso el auge de los laboratorios de idiomas. Sin embargo, también se han lanzado muchas críticas en contra del análisis contrastivo. La premisa formulada por Lado (1957) que hemos revisado en el presente apartado, «Los rasgos lingüísticos más distantes serían siempre los más dificultosos», fue posteriormente desmentida; en realidad, como ya afirmó Corder (1967), la distancia o diferencia entre lenguas es un concepto lingüístico, empírico y se puede medir como tal, mientras que la dificultad es un concepto psicolingüístico y, por tanto, mucho más subjetivo. Del mismo modo, tampoco se demostró del todo cierto que se pudieran predecir los errores del aprendiz, porque a menudo se cometían errores que no podían achacarse a la interferencia de la lengua materna, sino que se debían a otras causas (Pastor Cesteros, 2004a). De esta manera, el análisis contrastivo se ha relegado a un segundo plano. No obstante, en la actualidad se sigue manteniendo lo que se denomina la *versión débil* del análisis contrastivo, según la cual, se pueden explicar semejanzas y diferencias entre los sistemas para entender las dificultades en el aprendizaje, aunque sin exigir la predicción de las mismas.

### 2.3.2. Análisis de errores

Este tipo de interpretación de los errores está basado en los modelos racionalistas, especialmente el innatismo y el cognitismo. Por lo tanto, en el análisis de errores se cree que el aprendizaje de lenguas se lleva a cabo a través de las creaciones innovadoras por parte de los estudiantes y que el error es un fenómeno natural e inevitable en el proceso. A veces, podemos oír a los aprendientes de lenguas no nativas usar algunas expresiones que nunca hemos utilizado. Este fenómeno no se puede explicar con la transferencia de la lengua materna, de manera que la interpretación de los errores que se sustentaba en el conductismo y el estructuralismo se ha sustituido por la basada en el innatismo y las teorías cognitivas.

Corder (1967) es el primer investigador que manifestó el carácter positivo del error. Según este teórico, el error es un elemento fundamental para la investigación y para el aprendizaje porque nos informa de la competencia lingüística actual de los aprendices. Además, este autor defiende que, en el proceso del aprendizaje, tanto los niños que adquieren la lengua materna como los adultos que aprenden las lenguas no nativas formulan hipótesis y las cotejan a través de la producción lingüística. En este proceso, el error es ineludible y nos ayuda a determinar las características del sistema interno. Por otro lado, Corder (1971) explicó el análisis de errores dividiéndolo en tres fases: a) el reconocimiento de la idiosincrasia (el investigador reconoce expresiones idiosincrásicas), b) la etapa descriptiva (debe dar cuenta de las frases comparándolas con la lengua materna y con la lengua objeto) y c) la fase explicativa (se deberían encontrar los fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué del dialecto idiosincrásico).

Dado el objetivo de nuestra investigación, a continuación, revisaremos el trabajo de Choi y Monroy (2005), en el cual analizaron los errores de la interlengua coreano-español e intentaron describir los errores más frecuentes observados en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Estos investigadores recopilaron los 1471 errores cometidos en las clases de conversación de español de una universidad (Universidad de Ulsan) a lo largo de tres meses y los clasificaron en cuatro categorías: errores simples que parecen *faltas*<sup>14</sup>, errores por

---

<sup>14</sup> «Corder establece la diferencia entre los *errores sistemáticos*, que nos revelan el conocimiento subyacente de la interlengua del que aprende; y las *faltas*, que se deben a cuestiones accidentales de la actuación lingüística, como la memoria y los estados físicos o psicológicos, y que, como tales, también aparecen en las producciones de los hablantes nativos» (Baralo, 2004: 44). Generalmente las *faltas* no constituyen un reflejo exacto de la competencia del hablante.

interferencia de las lenguas estudiadas previamente, errores gramaticales y errores lógicos. A su vez, en cada categoría se incluyeron subdivisiones y, por último, se identificaron veintiún tipos de errores. Estos se muestran en la siguiente tabla:

Errores simples que parecen <i>faltas</i>	
Errores por interferencia de las lenguas estudiadas previamente	
Errores por interferencia del coreano	a. Errores en el orden de las oraciones <ul style="list-style-type: none"> <li>- Errores en la posición del sintagma nominal</li> <li>- Errores en la posición de los adverbios</li> <li>- Errores en el orden de los verbos y los complementos</li> <li>- Errores en el uso de los modificadores</li> </ul>
	b. Errores en la selección del vocabulario
	c. Errores por la omisión de elementos gramaticales
	d. Errores en la manera de expresión
Errores por interferencia del inglés	
Errores gramaticales	
Errores por la falta de comprensión de la gramática	a. Errores en el uso de los verbos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Errores en el uso de los verbos <i>ser, estar, haber y gustar</i></li> <li>- Errores en el uso de los modos y tiempos verbales</li> <li>- Errores por la omisión o la redundancia de verbos</li> </ul>
	b. Errores en el uso de las categorías funcionales <ul style="list-style-type: none"> <li>- Errores en el uso de las preposiciones</li> <li>- Errores en el uso de los pronombres</li> <li>- Errores en el uso de las conjunciones</li> <li>- Errores en el uso de los adverbios de negación</li> <li>- Errores en el uso de los artículos</li> </ul>
	c. Errores en el uso de los modificadores
Errores en la selección del vocabulario	
Errores lógicos	
Errores lógicos en el uso de las preposiciones	
Errores lógicos en relación con la denominación de los sujetos	

Tabla 2. Tipos de errores en español de los estudiantes de la Universidad de Ulsan

Choi y Monroy subrayan que cerca del 63 o 75% (según los niveles) de los errores derivan de confusiones gramaticales y apenas un 9 o 12% se atribuyen a interferencias de la lengua materna y del inglés. Este hecho demuestra que no todos los errores se deben a la interferencia de la lengua materna, sino que se producen más errores en los usos de su propia interlengua. Además, los datos indican que los estudiantes de nivel alto cometen más errores que los de nivel bajo porque los aprendices que no tienen mucha competencia lingüística emplean la estrategia de evitación<sup>15</sup> en vez de la producción creativa. Por lo tanto, los investigadores advierten que en el análisis de datos hay que tener en cuenta tanto la perspectiva cuantitativa como la cualitativa y, en este último caso, se deben analizar también las estructuras que los aprendientes evitan usar. Según Choi y Monroy (2005), esta investigación sirvió de ayuda para entender los errores cometidos por parte de los alumnos y explicarlos a los estudiantes de manera sistemática con el fin de que ellos mismos los puedan reconocer.

A partir de lo que hemos revisado en este apartado, cabe destacar tres aspectos respecto al análisis de errores. En primer lugar, hemos comprobado que no todos los errores se deben a la transferencia de las lenguas estudiadas previamente, sino que existen más factores que los causan. En segundo lugar, a la hora de analizar los errores hay que tener en cuenta las estructuras que se eluden a través de la estrategia de evitación. Es decir, puede que los estudiantes principiantes eviten el uso de algunas estructuras por la falta de competencia. Cabe mencionar aquí lo que indica Baralo sobre el aumento de errores: «Se entiende como un signo de progreso en ciertos estadios de la adquisición, porque implica que se ha iniciado un proceso más creativo; se ensaya y se arriesga más en la lengua meta» (2004: 45). En tercer lugar, hemos constatado que los errores presentados nos sirven de gran ayuda para entender la interlengua de cada alumno. Sin embargo, también hemos de tomar en cuenta los enunciados correctos sin errores que formulan los estudiantes y ofrecerles refuerzos positivos para que ellos puedan reconocer las frases bien construidas y mantenerlas.

---

<sup>15</sup> Es una de las estrategias comunicativas mediante la cual los aprendientes evitan usar una cierta estructura gramatical o reducen el contenido de su mensaje con el fin de no cometer errores en el uso de la lengua (Choi y Monroy, 2005).

### 2.3.3. Interlengua

El término de *interlengua* lo acuñó Selinker (1969, 1972), aunque quien desarrolló y trató con mayor detalle el concepto y sus implicaciones fue Corder (1967) al establecer las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. Este autor fue el primero en destacar la importancia de los errores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues proporcionan información sobre el estadio de la adquisición del aprendiente (Fonseca, 2007). Según Corder (1967), la lengua que producen los estudiantes de una lengua no nativa tiene sus propias peculiaridades y es diferente de la lengua materna y de la lengua meta. Corder (1971) denominó a este tipo de lengua *dialecto idiosincrásico*, Nemser (1971) lo llamó *sistema aproximado* y Selinker (1969, 1972) lo designó *interlengua*. Si bien estos tres términos se diferencian levemente, el vocablo interlengua es el más aceptado debido a la neutralidad, ya que los otros dos connotan un enfoque hacia la lengua meta (K. Sridhar y S. Sridhar, 1980).

El concepto de interlengua comenzó a consolidarse a finales de la década de los sesenta y se perfiló como una orientación de la lingüística aplicada con sus propias hipótesis y metodologías de investigación (Gómez Molina, 2017). Según Corder (1971), el *dialecto idiosincrásico* comparte con otros dialectos caracterizados como idiosincrásicos (el lenguaje poético, el habla de los afásicos, el lenguaje del niño que aprende su lengua materna) el rasgo común de que todos presentan desviaciones. Sin embargo, la idiosincrasia de los que aprenden una lengua no nativa es de otra naturaleza, puesto que este dialecto, aunque posee una gramática que puede describirse mediante un conjunto de reglas, no es una lengua en el sentido de que ningún grupo social comparte sus convenciones. Este mismo concepto Nemser (1971) lo entiende como una secuencia de sistemas que se van aproximando sucesivamente hacia la lengua meta; de ahí que lo denomine *sistema aproximado*. Estos sistemas aproximados, que tienen sus propias características, se estructuran internamente. Selinker (1972), a su vez, define el concepto de *interlengua* como un sistema lingüístico no nativo. De acuerdo con este teórico, la interlengua constituye un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona, tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiente tiene sus propios juicios. Este sistema es diferente del de la lengua materna y del de la lengua meta que se está aprendiendo; tampoco puede considerarse como una mezcla de ambas, ya que contiene reglas propias. Es decir, cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico.

A modo de síntesis, podemos afirmar que la interlengua se caracteriza por tres rasgos: especificidad, sistematicidad y transitoriedad (Arroyo, 2010; Bailini, 2016; Gómez Molina, 2017). La interlengua tiene carácter idiosincrásico y peculiar, ya que no pertenece a la lengua materna ni a la meta y tampoco es la simple mezcla de las dos lenguas (especificidad). Además, como ya hemos señalado antes, los aprendices de las L2 y LE las adquieren en un orden similar y cometen errores parecidos independientemente de su respectiva lengua materna; esta característica se refleja en la interlengua (sistematicidad). Por último, la interlengua es como un *continuum* entre la lengua materna y la meta que los aprendientes deben recorrer. En este sentido, el objetivo del aprendizaje es aproximarse poco a poco al sistema de la lengua meta recorriendo ese *continuum*, la interlengua (transitoriedad).

El concepto de interlengua se enmarca en una concepción mentalista y creativa del lenguaje. Es decir, se cree que los aprendices de las lenguas no nativas adquieren las lenguas meta basándose en el mecanismo innato, formulando las hipótesis y cotejándolas. En este sentido, los lingüistas dan importancia a la producción total de los estudiantes, tanto los enunciados desviados como los correctos, considerando que ambos son relevantes en el proceso de aprendizaje. El modelo de la interlengua completa y enriquece el análisis de errores pretendiendo explicar la producción total de los aprendientes, estudiando tanto las producciones idiosincrásicas como las correctas (Alexopoulou, 2011). A través del estudio de la interlengua, podemos deducir los estadios intermedios de cada estudiante y este descubrimiento nos servirá de ayuda para optimizar la práctica docente, aplicándolo a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos.



## 2.4. Reflexión final sobre el capítulo

El objetivo de este apartado es doble: por un lado, repasar el contenido más importante para responder a las preguntas formuladas en la introducción del presente capítulo y, por otro lado, reflexionar sobre los hechos que serán de utilidad para nuestro trabajo. La primera de las preguntas es la siguiente: «¿Cómo se adquieren la lengua materna y las lenguas no nativas?». A través de la revisión del proceso de la adquisición de cada una, hemos comprobado que la lengua materna se adquiere de forma espontánea sin esfuerzo consciente y sin instrucción formal. La adquisición de la segunda lengua también se lleva a cabo en un contexto natural y, por consiguiente, los estudiantes que la aprenden se encuentran en contacto permanente con la lengua objeto. Además, estos aprendientes pueden tener oportunidades de practicarla no solo en un contexto institucional, sino también fuera de las clases. En cuanto a la lengua extranjera, se aprende en un contexto institucional y artificial con unas pocas horas de clase, por lo que fuera de estas los estudiantes que aprenden una lengua extranjera no tienen oportunidades de experimentarla. Por lo tanto, se puede afirmar que, para estos alumnos, la organización y la calidad de las clases es un factor importante que determina el éxito del aprendizaje.

Respecto a la segunda pregunta, «¿El aprendizaje de la lengua materna y de las lenguas extranjeras sigue el mismo proceso o hay distintos elementos implicados en cada uno?», hemos mencionado que los dos tipos de lengua se asemejan por disponer de un orden de adquisición. Es decir, tanto la lengua materna como la lengua extranjera tienen una secuencia similar en el desarrollo de estructuras lingüísticas. También hemos constatado que, aunque hubo estudios empíricos sobre el orden de adquisición de lenguas, en la actualidad, las investigaciones se centran en las variaciones individuales, no en un orden de adquisición común. Respecto a las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera, hemos mencionado que hay muchos factores implicados en cada proceso. Los hemos dividido en dos grupos: factores internos y externos. El primero incluye edad, estado inicial de aprendizaje y motivación y el segundo comprende contexto y situación.

Para contestar a la tercera pregunta, «¿Adquirimos la lengua imitando a otras personas que la hablan y practicando, sin poseer ninguna cualidad innata? O, por el contrario, ¿el ser humano nace con la capacidad del lenguaje?», hemos presentado el conductismo y el innatismo. Los conductistas consideran que el aprendizaje en general es un proceso de formación de hábitos y los aprendientes de lenguas pueden adquirirlas imitando y repitiendo a otras personas que las hablan. El conductismo rechaza el concepto de la mente argumentando que es

demasiado abstracto y subjetivo para ser el objeto de la investigación. El conductismo ha contribuido a explicar sistemáticamente el proceso de aprendizaje de lenguas, pero como no puede ofrecer ninguna explicación sobre los aspectos más complejos del lenguaje, ha recibido muchas críticas. El innatismo, a su vez, indica que los seres humanos nacemos dotados de la competencia lingüística biológicamente. Según los innatistas, si un niño está expuesto al lenguaje, el *dispositivo de adquisición del lenguaje* se activa automáticamente y el niño aprende la lengua materna aplicando las reglas universales en la lengua en cuestión. Esta teoría ha influido mucho en la investigación de la adquisición de las lenguas no nativas y ha dado lugar a determinadas metodologías de enseñanza de lenguas. No obstante, no tiene en cuenta la importancia de la experiencia social en la adquisición de lenguas; esto es un aspecto cuestionable.

En relación con la cuarta pregunta, «¿Es importante el medio en el que vivimos para la adquisición de lenguas?», hemos revisado los modelos ambientalistas, más concretamente, la aculturación de Schumann (1975, 1978) y la acomodación de Giles (1977). Según estas teorías, el entorno o los factores sociales y culturales son elementos primordiales que determinan la adquisición de segundas lenguas. Las teorías ambientalistas han proporcionado mucha información sobre el proceso que siguen los inmigrantes que aprenden la lengua meta en un contexto natural. Sin embargo, como no consideran el sistema cognitivo del aprendiz, muchos investigadores las han cuestionado.

La quinta pregunta es la siguiente: «¿Cuáles son las teorías de la adquisición del lenguaje con mayor consenso entre los lingüistas en la actualidad?». Actualmente, muchos investigadores consideran que los modelos interaccionistas tienen más poder para explicar el aprendizaje de lenguas. Esto se debe a que las otras teorías de la ASL, como los modelos empiristas, racionalistas y ambientalistas, centran toda su atención en un solo aspecto desatendiendo los otros, mientras que los interaccionistas tienen en cuenta tanto la capacidad innata del ser humano como el ambiente en torno al sujeto. Para comprender mejor esta teoría, hemos revisado detalladamente la hipótesis de la interacción de Long (1985) y la hipótesis del *output* comprensible de Swain (1985). En concreto, estas dos últimas han influido mucho en el desarrollo de la presente tesis. Trataremos su utilidad más adelante.

Para reflexionar sobre la sexta cuestión, «¿Cómo se deben tratar los errores en el proceso del aprendizaje de lenguas?», hemos revisado la interpretación de los errores en el proceso de la adquisición de lenguas. La manera de tratar los errores ha evolucionado desde el análisis

contrastivo (en el cual los fallos se consideran como un hábito nocivo que se debe eliminar), pasando por el análisis de errores (cuyos investigadores perciben el fallo como un elemento inevitable en el aprendizaje de lenguas), hasta la interlengua (en la que el error es una fuente importante de información que nos muestra el estadio lingüístico actual de cada aprendiente). Estos análisis han influido en la metodología de enseñanza de lenguas y han proporcionado datos valiosos a través de los cuales los docentes pueden comprender mejor la fase en la que se encuentran sus estudiantes y ofrecer indicaciones útiles a cada uno conforme a su respectivo estadio lingüístico.

Hasta ahora hemos intentado responder a las preguntas a través de la revisión de las teorías sobre la adquisición de lenguas. A lo largo del estudio, hemos intentado mantener una postura objetiva sin apoyarnos en un solo modelo rechazando los otros. Además, hemos estudiado las teorías en general tomando en consideración cuál será la más idónea para los aprendientes de español como lengua extranjera coreanos. A continuación, indicaremos cuáles serán de más utilidad para nuestro trabajo.

En primer lugar, las teorías que nos han aportado más ideas para la presente tesis son la hipótesis de la interacción de Long (1985) y la hipótesis del *output* comprensible de Swain (1985). Cuando Long (1985) presenta su teoría, introduce el concepto de la negociación del sentido. Es un proceso en el que se resuelve el desajuste entre la interpretación de la intención comunicativa del hablante y la que ha percibido el oyente. Durante este proceso, los estudiantes se obligan a prestar atención a una determinada estructura lingüística. Esta atención a la forma se lleva a cabo en un contexto evidente y natural. Esta idea es una base epistemológica que fundamenta nuestra propuesta didáctica. Por otro lado, Swain (1985) presenta ciertas funciones que tiene la producción de la lengua: función de percepción, de comprobación de hipótesis y metalingüística. Estas conforman las características de la metodología de enseñanza que proponemos.

En segundo lugar, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y el constructivismo han sido de gran utilidad para nuestro trabajo. Ambas consideran que el aprendiente no es un receptor de conocimiento pasivo, sino un constructor de conocimiento activo. En otras palabras, el aprendiz participa de manera autónoma en su aprendizaje y recibe información y la relaciona con la que ya posee. La metodología de enseñanza que proponemos se basa en estas ideas.

En tercer lugar, hemos reflexionado mucho sobre la manera de tratar los errores, ya que los estudiantes que estudian español en Corea no pueden experimentar la lengua meta fuera de las aulas y los profesores tienen que ofrecer indicaciones adecuadas respecto a los fallos que cometan los alumnos coreanos. A la hora de analizar los errores, cabe recordar dos puntos. Aunque los fallos pueden indicar el estadio lingüístico actual de los aprendices, hemos de tener en cuenta los enunciados correctos sin errores y fomentar que los alumnos reconozcan las frases bien construidas, las mantengan y desarrollen sus propios recursos. Otro punto que cabe mencionar es que hay que prestar tanta atención a los fallos pragmáticos como a los gramaticales. Se entiende por error pragmático el que se comete por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales. Podemos encontrarnos fácilmente con hablantes no nativos que usan la lengua meta con la gramática perfecta, pero de manera artificial o inadecuada al contexto de la comunicación. Este fenómeno también se presenta a menudo entre los aprendientes de nivel lingüístico alto. En caso de que no haya errores gramaticales y se transmita el mensaje, aunque los no nativos formulen alguna expresión que los nativos nunca usarían, estos últimos normalmente no la corrigen. Así, es difícil que los aprendientes reconozcan estos errores pragmáticos y existe mayor riesgo de que se fijen de manera permanente. A la hora de diseñar una propuesta didáctica, hemos de considerar esta cuestión.

En cuarto lugar, la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) nos ha aportado ideas sobre la manera en la que los factores afectivos influyen en el proceso de adquisición de lenguas. Krashen (1982) proporciona unas indicaciones para mantener el filtro bajo (*vid.* el apartado 2.2.2.2. *Teorías de Krashen*). Entre estas, hemos prestado más atención a dos de ellas: «no insistir en la producción temprana» y «respetar las individualidades en cuanto a la preferencia de aprendizaje de competencia gramatical». En relación con la primera, la metodología de enseñanza que pretendemos proponer no exige que los estudiantes produzcan la lengua, sino que motiva a que reflexionen sobre las muestras de lengua. Además, teniendo en cuenta la segunda indicación de Krashen, antes de la investigación empírica hemos llevado a cabo una encuesta para conocer las preferencias de aprendizaje de los estudiantes coreanos.

### 3. Papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras

---

En el capítulo anterior, hemos revisado las teorías lingüísticas y psicológicas relacionadas con la adquisición de lenguas. Estas teorías han influido de una u otra manera en el criterio sobre la necesidad de la instrucción gramatical en el aprendizaje de una lengua. Además, según las opiniones sobre la gramática de cada docente o investigador, estos adoptan metodologías diferentes en la enseñanza de lenguas. A la hora de describir las posiciones en cuanto a la necesidad de la gramática, Yip (1994) usó la metáfora del péndulo. Según este autor, en la historia de la adquisición de segundas lenguas, la gramática ha oscilado desde un extremo hasta el otro. El primer extremo considera que el eje central del estudio de la lengua es la regla gramatical y tener tal conocimiento se refiere a saber la lengua. Esta parte la constituyen los enfoques más tradicionales, como, por ejemplo, el método de gramática y traducción o el método audio-lingual. En el método de gramática y traducción, la instrucción formal es un elemento fundamental para la adquisición de lenguas extranjeras y la mayoría del tiempo de la clase está destinada a la comprensión de la gramática y a la traducción desde una lengua extranjera hacia la lengua materna o la inversa. También en el método audio-lingual, la gramática se considera muy útil y necesaria, aunque no se explica de manera explícita, sino que se enseña inductivamente a través de la repetición mecánica de estructuras (Larsen, 1986). En el segundo extremo estaría la enseñanza que se preocupa solo por la lengua hablada, sin atender a los elementos gramaticales. El método natural es uno de los que conforman este enfoque y se basa en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al de la adquisición de la primera lengua. Según Krashen (1993, 1994), quien defiende este método, la enseñanza de la gramática es prácticamente innecesaria, puesto que el conocimiento adquirido mediante la instrucción formal no se puede convertir en el conocimiento implícito que subyace al uso de la lengua. Además, este teórico afirma que, aunque no se enseñe la gramática, en caso de que se ofrezca el *input* comprensible, se puede adquirir la segunda lengua de manera natural y espontánea.

Sin embargo, en estos tiempos, hay unanimidad respecto a la necesidad de contar con la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017) y se están publicando muchas investigaciones que demuestran la efectividad de la enseñanza de las formas gramaticales (Fernández, 2013; Gómez del Estal, 2014; Martí Contreras, 2014; Reza y Sadeghi, 2012; Song, 2014). En este mismo sentido, Chacón (2016: 17) indica que «en la actualidad el tratamiento de la competencia gramatical en el aula se considera fundamental,

aunque podríamos debatir sobre cómo introducirla en el proceso de aprendizaje». Los docentes y los investigadores de hoy más bien se afanan por investigar el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras y, a la hora de diseñar una unidad didáctica, reflexionan sobre si una determinada metodología de la enseñanza de la gramática puede facilitar el uso de la lengua en la situación comunicativa.

Cuando hablamos en una lengua de cualquier tema, la gramática siempre está dentro de lo que decimos, aunque no nos demos cuenta de que estamos utilizándola. Cuando los sonidos se combinan entre sí para formar los morfemas, que a su vez constituyen palabras y estas se agrupan en sintagmas u oraciones, la gramática está presente en el proceso de formación de unidades de la lengua constantemente. Por lo tanto, no podemos ni debemos pensar en el uso de la lengua sin la gramática y tampoco debemos enseñar la gramática fuera del uso. Cabe recordar lo que indica Pastor Cesteros (2004a: 223) sobre la enseñanza comunicativa de la gramática:

Efectivamente, gramática y pragmática han de ser combinadas a la hora de explicar la lengua en toda su complejidad, tal como se concibe en el actual enfoque comunicativo: de hecho, en la base de la idea de la lengua como instrumento de comunicación está la concepción del habla como actuación. Todo ello implica conceder una importancia significativa a los fenómenos semántico-pragmáticos en la explicación gramatical: reconsiderar la lengua teniendo en cuenta su uso y concebir la comunicación como el objetivo prioritario (y no ya el aprendizaje sistemático de reglas); supone también dotar de mayor significación al contexto en que se desarrolla la comunicación, en tanto en cuanto lo que decimos cobra importancia en función/oposición a todas las demás formulaciones lingüísticas posibles en ese mismo contexto.

Por otro lado, siguiendo a Leonetti, gramática y pragmática<sup>16</sup> se complementan. Este profesor nos indica que «la gramática nos muestra la caja de herramientas disponibles, pero deja que escojamos la que más nos convenga en cada caso. El resto del proceso, tanto en la producción como en la comprensión, es una cuestión de estrategias pragmáticas» (Leonetti,

---

<sup>16</sup> Se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. La pragmática es, por tanto, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de *emisor*, *destinatario*, *intención comunicativa*, *contexto verbal*, *situación* o *conocimiento del mundo* van a resultar de capital importancia (Escandell Vidal, 2013).

manuscrito). Dadas estas propuestas de Pastor Cesteros y de Leonetti, no debemos olvidar, durante todo el capítulo, que la gramática y el uso de la lengua son indisociables.

El presente capítulo está estructurado en cuatro apartados. En el primero, titulado *Concepto de gramática*, reconsideraremos este aspecto desde el punto de vista de una perspectiva pragmática. Además, presentaremos la idea de competencia comunicativa que ha provocado el cambio del papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para aclarar qué aspectos gramaticales tenemos que enseñar en la clase, revisaremos varias acepciones de gramática como teórica, universal, interiorizada, normativa, descriptiva, pedagógica, natural y artificial. En el segundo apartado, denominado *Conocimiento gramatical: conocimiento implícito y conocimiento explícito*, investigaremos qué es lo que conseguimos cuando aprendemos la gramática. Como hemos indicado anteriormente, en una época de la historia de la adquisición de segundas lenguas se consideraba que la gramática era sinónimo de saber la lengua. En aquel tiempo no se tenía en cuenta el conocimiento implícito que nos permite usar la lengua, tan solo el conocimiento explícito. No obstante, hemos comprobado en muchas ocasiones que el conocimiento lingüístico explícito por sí solo no nos hace hablar, sino que se necesita el implícito, que nos permite actuar. «El ejemplo más cercano lo tenemos en la enseñanza de las lenguas clásicas como el griego o el latín, lenguas de las que podemos llegar a conocer bastantes cuestiones gramaticales, sin saber hablarlas en absoluto» (Pastor Cesteros, 2004a: 225). Por consiguiente, en esta parte, trataremos las dos dimensiones del conocimiento gramatical sin desatender ninguna y analizaremos cómo se construye el conocimiento implícito que es fundamental para el uso de la lengua. En el tercer apartado, llamado *Diferentes enfoques ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de la L2 y LE*, presentaremos la opinión de los investigadores sobre el tema en cuestión. En concreto, mencionaremos tres posturas al respecto: la atención a las formas, al significado y a la forma. Una vez que expliquemos los tres conceptos, también observaremos los métodos o enfoques que han surgido conforme a cada postura. En este lugar, reflexionaremos sobre los méritos y los defectos de las metodologías de enseñanza para poder proponer una más idónea destinada a los estudiantes de ELE coreanos. También se presentarán las técnicas de la enseñanza de la gramática que cuentan con mayor consenso en el campo de la ASL y su efectividad defendida por las investigaciones empíricas. En el cuarto y último apartado, titulado *Reflexión final sobre el capítulo*, reflexionaremos sobre las siguientes cuestiones: ¿qué gramática debemos llevar a las aulas?, ¿de qué manera? y ¿con qué finalidad?

### 3.1. Concepto de gramática

La palabra escocesa *glamour* proviene del inglés *grammar* que, por medio del francés medieval y el inglés antiguo, viene del latín *grammatica*, de origen griego. Hace casi tres siglos, el idioma inglés incorporó a su acervo la voz escocesa *glamour* con el valor primordial de ‘hechizo’ (Prieto, 2001). Pero ¿a qué se debió que *hechizo* se relacionara con la gramática? Respecto a esta cuestión, Prieto (2001) explica que fue por la creencia supersticiosa del vulgo, que veía en un erudito (y eso es el gramático) a una especie de alquimista, ocupado en prácticas ocultas; algo así como un brujo sabio. Aunque su propuesta no se basa en hechos objetivos, sino que es su propia opinión, es fácil aceptarla si recordamos que la gramática es un conjunto finito de reglas que permite producir frases infinitas. Como nos ha indicado Leonetti (manuscrito), la gramática nos muestra la caja de herramientas disponibles y nosotros, mediante este medio limitado, podemos elaborar productos ilimitados. Ante esta realidad, no podemos evitar sorprendernos por el encanto de la gramática como si se tratase de un hechizo.

Sin embargo, si no somos capaces de usar de manera adecuada cada herramienta según la situación, este atractivo medio nos resulta inútil. A continuación, podemos observar una breve conversación<sup>17</sup> de dos personas:

A: Perdona. ¿Sabes si hay alguna panadería cerca de aquí?

B: Sí.

A: ¿Te importaría decirme dónde está?

B: No, no me importaría.

Figura 1. Ejemplo de comunicación inefectiva

La comunicación ha fracasado, aunque los dos hablantes han usado correctamente los elementos gramaticales. Este es un material exagerado que se ha elaborado para subrayar la importancia de la pragmática, pero en la realidad tampoco es difícil encontrar este tipo de comunicación, especialmente entre los estudiantes que aprenden lenguas extranjeras en un contexto de no inmersión lingüística. ¿Qué es exactamente lo que queremos expresar?, ¿en qué situación y circunstancias lo hacemos?, ¿ante qué interlocutores, de qué modo manifestamos

---

<sup>17</sup> Datos tomados de <<https://www.youtube.com/watch?v=H2rd34hxn2A>> (última consulta el 4 de noviembre de 2019).



lo que queremos decir? Todas estas cuestiones ya tenemos que verlas con la dimensión pragmática de la enseñanza de la gramática. Debemos recordar que, para expresarnos en una lengua, además de las reglas gramaticales, necesitamos conocer determinadas reglas de uso que tienen relación con la situación, el contexto. De esta manera podremos decir que la enseñanza de la gramática está al servicio de la comunicación (Pastor Cesteros, 2004a).

Además del punto de vista de la pragmática, la nueva noción de *competencia comunicativa* ha influido mucho en el cambio del pensamiento sobre el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el apartado 2.2. *Teorías sobre la adquisición de lenguas no nativas*, hemos indicado que, hasta los años sesenta, dominaban los paradigmas del estructuralismo y conductismo en la adquisición de lenguas. Por el impacto de estas perspectivas, se creía que la lengua estaba construida por unidades pequeñas, de forma que la adquisición de lenguas se entendía como un proceso de acumulación paulatina de partes hasta que se llegara a acumular toda la estructura del lenguaje. También estaba extendida la idea de que la lengua era las reglas gramaticales mismas y se podía dominar un idioma memorizando y repitiendo estos aspectos abstractos. Sin embargo, la aceptación de un nuevo concepto de competencia comunicativa tuvo una gran influencia en frenar las dos corrientes, difundir el conocido enfoque comunicativo y cambiar el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cuando se presentaban el innatismo y la gramática universal en el segundo capítulo, hicimos referencia a la dicotomía de *competencia* y *actuación* de Chomsky (1965). Según este autor, la *competencia* es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua, el conocimiento interiorizado, inconsciente, que nos permite, por ejemplo, formar oraciones con sus componentes en el orden adecuado. En esta parte, hemos dicho que esta dicotomía tenía aspectos cuestionables, dado que sostenía que la *competencia* es la facultad de un hablante oyente ideal que sabe su lengua perfectamente sin verse afectado por ninguna condición gramaticalmente irrelevante, y no tenía en cuenta otros factores como los sociales o los culturales, limitándose a cuestiones estrictamente lingüísticas. Hymes (1971), quien acuñó el término *competencia comunicativa*, también cuestionó la noción chomskiana de *competencia lingüística* y amplió el tipo de conocimiento que tenemos al utilizar nuestra lengua. Sobre la diferencia entre la competencia lingüística y la comunicativa, Gumperz y Hymes (1972) indican que:

Mientras los estudiosos de la competencia lingüística intentan explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos papeles, y tratan de explicar su uso lingüístico para autoidentificarse y para guiar sus actividades.

Es decir, ya en la definición de la *competencia comunicativa*, se tienen en cuenta los factores sociales o el papel de los hablantes y se considera la lengua en uso, y no como un sistema descontextualizado. Canale (1983) es uno de los primeros autores en relacionar el concepto de competencia comunicativa con la enseñanza de lenguas no nativas. Este teórico, basándose en Hymes (1971), dividió la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. A estas cuatro competencias, Van Ek (1986) añadió la competencia sociocultural y la competencia social. El MCER, a su vez, presenta la competencia comunicativa en tres categorías: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. En este espacio, nos detendremos a reflexionar sobre la clasificación de Canale (1983).

#### a) Competencia gramatical

Este concepto, también llamado *competencia lingüística*, se refiere a las reglas gramaticales, el léxico, la morfología, la semántica, la pronunciación o la ortografía. El término *competencia lingüística* fue propuesto por Chomsky en la obra *Estructuras sintácticas* (1957) y se refiere al saber lingüístico que todo hablante tiene de su propia lengua. Sin embargo, esta concepción se limitaba a cuestiones estrictamente lingüísticas, por lo que los investigadores que atendían aspectos relacionados con la lengua en uso empezaron a aceptar la nueva noción de *competencia comunicativa*. Al final, la competencia gramatical pasó a ser contemplada como una de las cuatro partes de la competencia comunicativa.

Este cambio de perspectiva ha impactado mucho en la enseñanza de las lenguas extranjeras. A la hora de diseñar las clases, los docentes consideraban mucho la comunicación o la competencia comunicativa, a diferencia de las clases tradicionales, en las que las reglas gramaticales se percibían como un elemento primordial y se menospreciaban las prácticas orales. Incluso algunos profesores rechazaban incluir elementos gramaticales en su clase. En la actualidad, la mayoría de los docentes e investigadores reconocen la utilidad de la competencia lingüística para la adquisición

de las lenguas extranjeras, pero el debate sobre el papel concreto de los conocimientos gramaticales en el aprendizaje continúa.

b) Competencia sociolingüística

Este es el componente en el que Hymes (1971) más insistió entre las cuatro competencias. Se trata de la capacidad de una persona para producir y entender tanto la forma como el significado del discurso adecuadamente según el contexto en que se produzca la conversación. Para ello, hay que tener en cuenta factores como los participantes, la situación en que se encuentren, las finalidades de la interacción, las normas de la sociedad de los interlocutores, etc. El MCER, para la competencia sociolingüística, trata los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Pastor Cesteros (2004a), a su vez, incluye en esta competencia los siguientes elementos: cómo se inicia y concluye la conversación, los turnos de habla, los modos de hacer una llamada telefónica, el grado de iniciativa que se supone en conversaciones con interlocutores desiguales, el uso de tratamientos, las restricciones temáticas dependiendo de la situación o de los participantes, etc.

Como ya hemos comprobado anteriormente en la conversación fracasada, hay muchos aprendices que pueden llegar a producir enunciados gramaticalmente correctos, pero contextualmente inadecuados. Para evitar tales situaciones, los profesores de lenguas extranjeras deberían ofrecer oportunidades a sus estudiantes para que puedan vivir situaciones concretas y desarrollar la competencia de interpretación de cada contexto.

c) Competencia discursiva

Esta competencia se refiere a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado. Mientras que la competencia sociolingüística subraya la comprensión del contexto en que se produzca la comunicación, la competencia discursiva tiene más que ver con los conceptos de coherencia y cohesión. La coherencia es la relación de los distintos significados del texto (teniendo en cuenta que no haya contradicciones, repeticiones, etc.) y la cohesión es el modo en que las oraciones se conectan formalmente y permiten la interpretación del texto.

En el campo del análisis del discurso<sup>18</sup>, los investigadores suelen asimilar la competencia discursiva a la pragmática. Sin embargo, Kerbrat (1986) distingue las dos competencias explicando que la discursiva es el dominio de géneros del discurso concretos y la pragmática es el de los principios generales de los intercambios verbales, comunes a diversos géneros. En el MCER, la competencia discursiva es una de las tres subcompetencias que componen la competencia pragmática; las otras dos son la funcional y la organizativa.

#### d) Competencia estratégica

El último componente al que alude Canale (1983), la competencia estratégica, hace referencia a las técnicas que permiten subsanar los problemas que puede tener un hablante en la comunicación. Estas estrategias pueden consistir en paráfrasis, rodeos, utilización de sinónimos, peticiones de ayuda al interlocutor, recurso a la lengua materna o a otras lenguas conocidas, etc. Pueden ser muy útiles cuando el hablante no recuerda una forma léxica o gramatical, o no tiene suficiente competencia en la lengua meta.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo en incluir la competencia estratégica como uno de los componentes de la competencia comunicativa. Por ejemplo, el MCER no hace ninguna mención a esta en los procesos de uso de la lengua, ni en los de su enseñanza, aprendizaje o evaluación (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020)<sup>19</sup>. Entre los que sí la incluyen, Canale (1983) afirma que las cuatro competencias tienen que estar interrelacionadas para optimizar la adquisición de lenguas extranjeras.

Como hemos visto, el concepto de competencia comunicativa añadió, respecto a la competencia chomskiana, la idea del uso efectivo del sistema formal en un contexto comunicativo. Ya no se trata solo de facilitar al alumno los contenidos de la lengua que pretende dominar, sino también los procesos subyacentes a los contenidos en situaciones de comunicación y que son interpretados en clave de estrategias de codificación y decodificación

---

<sup>18</sup> El análisis del discurso hace referencia a una disciplina cuyo objeto de estudio es el discurso, esto es, el uso que los hablantes hacen de la lengua en situaciones determinadas. Este tipo de análisis ha permitido investigar las relaciones entre el *input* del hablante nativo y las formas de la interlengua del aprendiz (Wagner, 1975).

<sup>19</sup> <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm)> (última consulta el 28 de febrero de 2020).

del mensaje recibido (Gómez del Estal, 2004b). La clase de lenguas extranjeras no debe ser donde los estudiantes reciban el conocimiento gramatical de manera pasiva por parte del profesor, sino que tiene que ser un lugar en el que los aprendientes desarrollen las cuatro competencias para convertirse en usuarios de la lengua independientes y aprendices autónomos de la lengua meta.

Cabe reflexionar sobre qué gramática tenemos que llevar al aula de lenguas extranjeras. Para ello, sería conveniente examinar las diferentes acepciones del término *gramática* en los estudios de la adquisición de segundas lenguas. Su concepción puede variar dependiendo de las distintas perspectivas teóricas dentro del campo de la lingüística aplicada. Tal como señala García García (2001), en la enseñanza de lenguas podemos establecer, al menos, seis acepciones de gramática: la teórica, la universal, la interiorizada, la normativa, la descriptiva y la pedagógica. A estas seis nociones, nos proponemos incluir dos más: la natural y la artificial. A continuación, se presentará cada concepción, pero no pretendemos tratarlas de manera exhaustiva porque ya hemos mencionado algunas de ellas en el capítulo anterior. El objetivo de este estudio es considerar detenidamente diferentes conceptos de gramática y poder entender mejor qué gramática debemos llevar a las aulas.

a) La gramática teórica

Pérez (2014) define esta acepción como la disciplina que pretende describir y explicar las propiedades particulares y universales de las lenguas en el plano gramatical. Es una disciplina descriptiva, explicativa y no prescriptiva. Estévez (2010), a su vez, afirma que la gramática teórica va más allá del estudio individual de las lenguas, refiriéndose a las construcciones que se necesitan para llevar a cabo cualquier tipo de análisis gramatical. Es decir, es una disciplina que estudia no solo las particularidades de una determinada lengua sino también las propiedades del lenguaje. Los teóricos que se encargan de realizar un estudio de la gramática teórica investigan cuatro áreas principales: fonología, morfología, sintaxis y semántica.

b) La gramática universal (*vid.* el apartado 2.2.2.1. *Innatismo y gramática universal*)

Este concepto se usó por primera vez en *Estructuras sintácticas* (Chomsky, 1957). La gramática universal consiste en un conjunto de reglas lingüísticas abstractas e innatas que comparten todas las lenguas. Según Chomsky (1957), adquirir una lengua es

aprender a aplicar los principios universales en la lengua en cuestión e identificar el valor adecuado de cada uno de los parámetros.

c) La gramática interiorizada (*vid.* el apartado 2.3.3. *Interlengua*)

Si la gramática universal es el conocimiento interiorizado que los hablantes nativos tienen de las reglas del lenguaje, la gramática interiorizada, también llamada la *interlengua*, es el conocimiento que un aprendiente no nativo tiene de la gramática teórica de una lengua. Es el conjunto de reglas que crea un individuo hasta que domina el lenguaje que está estudiando y se caracteriza por una serie de etapas por las que pasa el alumno hasta llegar al dominio de la lengua (Núñez, 2010).

d) La gramática normativa

La gramática normativa define la lengua a través de normas y preceptos que determinan lo que es aceptable o adecuado según una norma (De la Torre, 2011). Dice cuál es el funcionamiento de las diversas partes de la oración según la norma de cada idioma. Dictamina qué palabras son compatibles entre sí y qué oraciones están bien formadas, de manera que cualquier hablante, a través de las reglas gramaticales, perciba si emplea bien o mal esa lengua. Según Roca (1986), esta gramática aspira, como su mismo nombre indica, a la regulación del empleo de una lengua determinada y la constituyen los usos que en cada caso prescribe como correctos la correspondiente institución. En el ámbito de la lengua española, la Real Academia Española y el resto de las academias de la lengua de los países americanos y de Filipinas, agrupadas en la Asociación de Academias de la Lengua Española, se encargan de exponer la norma, a través de sus distintas obras: *Diccionario panhispánico de dudas* (Real Academia Española, 2005), *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2009) y *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010).

e) La gramática descriptiva

La gramática descriptiva se ocupa de describir cómo los hablantes usan el idioma en un determinado momento histórico. Describe cómo están organizadas las unidades mínimas con significado que forman las palabras y las que forman las oraciones. Su estudio contiene las formas del idioma actual registradas por los hablantes nativos de una determinada lengua y representada por medio de símbolos escritos. Según De la

Torre (2011), como consiste en el estudio de reglas y usos tal y como se dan en una determinada realidad sociohistórica, teóricamente, la gramática descriptiva no utiliza conceptos como *correcto* e *incorrecto*.

f) La gramática pedagógica

Según Martín Peris (1998), la gramática pedagógica es el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de la L2 y LE se promueve un mejor desarrollo (es decir, más fácil, rápido y eficaz) de la interlengua de los aprendices. En el contexto de no inmersión lingüística, no se puede recibir el *input* de la lengua meta de manera natural y espontánea; así pues, el papel de la gramática pedagógica para el aprendizaje de lenguas extranjeras es aún mayor. Según Núñez (2010), una gramática pedagógica no debe limitarse a las reglas de gramaticalidad, sino que debe adentrarse en las reglas de uso; de poco sirve aprender a producir enunciados correctos, si no sabemos cómo, cuándo, con quién podemos emplearlos y con quién no. Además, cuando reflexionamos sobre la gramática pedagógica, lo importante es tener en cuenta que el término *sistema* no quiere decir solo sintaxis. En el sistema están codificados los rasgos suprasegmentales, los gestos que acompañan a nuestras preferencias, incluso algunos contenidos fijados por el uso cultural en los macro-actos de habla<sup>20</sup>, etc. (Moreno García, 2004). Este hecho ya lo hemos comprobado en la competencia comunicativa; para ser un hablante competente, hay que adquirir no solo la competencia gramatical, sino también la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Por lo tanto, los docentes, a la hora de diseñar un curso de la lengua extranjera, deben considerar todos estos aspectos que se implican en el desarrollo de la interlengua de los estudiantes. Según Gómez del Estal (2004b), dadas las subcompetencias de la competencia comunicativa, la instrucción gramatical tiene necesariamente que adaptarse a situaciones reales de comunicación, respetar las reglas del discurso y responder a estrategias propias del aprendizaje.

---

<sup>20</sup> Según Van Dijk (1996: 72), un macro acto de habla es «un acto de habla que resulta de la realización de una secuencia de actos de habla linealmente conectados». Es decir, es posible encontrarse con textos que contengan distintos tipos de actos de habla, pero es esa secuencia vista como un todo la que determinará el acto de habla general del cual trata el texto, es decir, el macro acto de habla.

g) La gramática natural y la gramática artificial

La gramática natural es la que usan los nativos en situaciones de comunicación real (Cortés, 2005) y aquella que un individuo adquiere antes de llegar al periodo crítico a través de suficiente *input* (J. H. Choi, 2003). Por gramática artificial entendemos la gramática forzada que aparece en los materiales para el aprendizaje de lenguas o en los diccionarios (Cortés, 2005). En cuanto a la gramática natural, todos los investigadores compartirían la misma opinión; lo que realmente pretenden los profesores es que los alumnos adquieran la gramática natural y lleguen a utilizarla como los hablantes nativos. Sin embargo, respecto a la gramática artificial, se presentan varias posiciones.

Fotos (2005) señala que, en países en que la L1 se encuentra tipológicamente muy alejada de la L2, el profesor debe dar largas explicaciones gramaticales para acercar las reglas de la L2 a los estudiantes y, lógicamente, esas explicaciones deben ser en la L1. Por el contrario, Gómez del Estal (2004a) nos advierte que, en muchos casos, el principal enemigo de la descripción lingüística que se ofrece en las clases de lenguas extranjeras son los propios profesores; su conocimiento gramatical provoca en muchas ocasiones no solo que se ofrezcan descripciones inadecuadas, sino que se llegue a prescindir de los datos que no encajan en la regla de la que dispone el profesor. Este autor añade que, si los docentes se sienten incapaces, es mejor ofrecer oportunidades de comunicación para el uso de los elementos lingüísticos sin que medie ninguna reflexión metalingüística por su parte que proporcionar reglas inexactas o directamente falsas (Gómez del Estal, 2004a). En este mismo sentido, Baralo (2004: 70) indica que «parece conveniente evitar las explicaciones simplistas o excesivamente complicadas o teóricas, que pueden complicar o entorpecer el proceso natural de adquisición». Por otro lado, teniendo en cuenta el innatismo, el ser humano intenta interiorizar la nueva lengua mediante la capacidad innata, pero si imponemos la gramática artificial de manera excesiva, los alumnos no serán capaces de utilizar su propio *dispositivo de adquisición del lenguaje*, limitándose a aprender la lógica o la forma de pensar de su profesor.

Con todas las ideas que hemos mencionado a lo largo de este apartado, podemos reflexionar sobre ciertos aspectos que tenemos que recordar como profesores de lenguas extranjeras. En primer lugar, hay que considerar que actualmente la lengua misma no es el



objetivo del estudio, sino que se percibe como una herramienta de la comunicación. En este sentido, para conseguir una comunicación fluida, se tienen que tener en cuenta no solo la competencia gramatical, sino también la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. En segundo lugar, es importante recordar que el objetivo de la enseñanza de la gramática no es explicar el conocimiento gramatical mismo, sino facilitar el uso de las reglas en la situación comunicativa. Por otro lado, Pastor Cesteros (2004a: 228) afirma que «de hecho, cuando nos comunicamos, lo hacemos con toda la gramática de la lengua y un aprendiz principiante puede encontrarse en la vida real con toda la complejidad de la misma». Por ello, la gramática y el uso tienen que estar integrados en el curso de lenguas extranjeras de todos los niveles. En tercer lugar, cabe tener en cuenta que la esencia de la enseñanza de la lengua extranjera es ayudar a los aprendientes a desarrollar su propia interlengua, mostrándoles varios ejemplos de la lengua real contextualizados, no entregarles la gramática artificial que se ha filtrado por parte de los profesores. De esta cuestión, Pastor Cesteros (2004a: 183) afirma que «lo más apropiado será ofrecer una visión selectiva y no exhaustiva de la gramática, es decir, con aquella información pertinente para entender una determinada forma en el contexto en que se ha utilizado y la generalización a que se pueda llegar, pero sin pretender agotar todos los posibles matices de tal aspecto gramatical».

En resumen, los profesores de lenguas extranjeras tienen que tener en cuenta los siguientes aspectos: la lengua debe considerarse como una herramienta de la comunicación, no el objetivo del estudio; el objetivo de la enseñanza de la gramática es facilitar el uso de las reglas en la situación comunicativa; y la esencia de la enseñanza de la lengua extranjera es ayudar a los aprendientes a desarrollar de manera autónoma su propia interlengua. Entonces, ¿cómo se puede hacer que la lengua cumpla su papel como herramienta de la comunicación?, ¿cómo podemos ayudar a que los alumnos lleven las reglas gramaticales al uso real? y ¿cómo se puede facilitar el desarrollo de la interlengua de los aprendientes? Reflexionaremos sobre estas cuestiones a través del tema del siguiente apartado, el conocimiento gramatical.

### 3.2. Conocimiento gramatical: conocimiento implícito y conocimiento explícito

En el apartado anterior (3.1. *Concepto de gramática*), hemos reflexionado sobre cómo debe ser la enseñanza de la gramática en la clase de lenguas extranjeras. Como hemos mencionado, la lengua misma ya no es el objetivo, sino que es una herramienta con la que podemos desarrollar nuestra interlengua y llegar a la comunicación fluida. Por lo tanto, la instrucción gramatical no debe limitarse a entregar las reglas lingüísticas abstractas, sino que tiene que tener en cuenta constantemente cómo facilitar el uso real de la gramática. Hemos considerado que para responder a esta cuestión es fundamental comprender en qué consiste el conocimiento gramatical.

Cuando nos referimos a que los estudiantes aprenden la gramática, ¿qué es exactamente lo que consiguen ellos? ¿Qué debe saber un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diversos contextos y situaciones de la comunicación? En palabras de Krashen (1977, 1985), hay dos tipos de conocimiento gramatical diferentes: el conocimiento que se consigue mediante la *adquisición* y el que se adquiere a través del *aprendizaje*. Además, este mismo teórico explica lo siguiente sobre los dos sistemas (adquisición y aprendizaje):

There are two independent ways of developing ability in second languages. Acquisition is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language, while learning is a conscious process that results in knowing about language. (Krashen, 1985: 79)

Otros teóricos llaman a los dos tipos de conocimiento de manera diferente: Bialystok (1978) los denominó como *implícito* y *explícito*, Anderson (1982) les dio el nombre de *procedimental* y *declarativo*, respectivamente, y algunas escuelas distinguen entre el *conocimiento inconsciente* y el *consciente*. Aunque a los dos conceptos se los ha designado con nombres distintos, estos términos aluden a lo mismo: el conocimiento que se consigue mediante la adquisición, el implícito, el procedimental y el inconsciente, consiste en saber hacer algo; el que se adquiere a través del aprendizaje, el explícito, el declarativo y el consciente, se refiere a saber algo. En la presente investigación utilizaremos estas expresiones indistintamente.

Por otro lado, los dos elementos del conocimiento gramatical no siempre han recibido un trato paralelo. Hubo una época en que el conocimiento implícito quedaba olvidado, dándole el protagonismo al conocimiento explícito. Como ya hemos observado más arriba, especialmente en el método de gramática y traducción, el objetivo principal era conocer el sistema de reglas gramaticales para luego aplicar los conocimientos a la traducción de textos. Así pues, no se

atendía mucho al conocimiento implícito que subyace al uso real en la comunicación. Esto lo podemos inferir también de las palabras de Besse (1976: 181): «Numerosos profesores o autores de cursos hacen como si al enseñar un modelo gramatical concreto estuvieran enseñando la gramática misma de la lengua, mientras que, de hecho, no enseñan más que un substituto abstracto». Frente a esta manera de proceder, otros investigadores se habían preocupado solo por la adquisición del conocimiento implícito, sin atender el explícito. Según estos investigadores, puesto que el conocimiento adquirido mediante la instrucción formal no se puede convertir en el conocimiento implícito, la enseñanza de las reglas gramaticales es prácticamente innecesaria. Actualmente, a medida que se extiende la enseñanza que ayuda a los aprendices a saber hacer algo o a llevar a cabo unas determinadas tareas, el conocimiento implícito que nos permite actuar está cobrando más importancia. Sin embargo, en esta situación, el conocimiento explícito no se relega a un papel menor; los docentes y los investigadores de hoy más bien están reconociendo el papel del conocimiento explícito en el proceso de la construcción del conocimiento implícito y está reivindicando la enseñanza de la gramática especialmente en el aula de las lenguas extranjeras. Cabe recordar que en la consideración actual de la gramática no se trata de volver a una enseñanza programada de elementos gramaticales aislados, sino de hacer que el aprendiz advierta la forma y el uso de tales elementos en el contexto en que se presentan (Doughty y Williams, 2009a).

A lo largo de este apartado, reflexionaremos sobre los conceptos de conocimiento implícito y explícito: en qué consiste cada uno de ellos y cuál es la relación entre ambos. Si el conocimiento implícito es el que nos permite hablar y entender una lengua, también tendríamos que estudiar cómo llegar hasta él y cuál debe ser el tratamiento didáctico de la gramática para facilitar su adquisición.

### 3.2.1. Conceptos de conocimiento implícito y conocimiento explícito

Antes de presentar los conceptos de conocimiento implícito y conocimiento explícito, reflexionaremos sobre unas preguntas al respecto. ¿El aprendizaje del solfeo nos capacita automáticamente para tocar un instrumento musical? ¿Todos los usuarios de ordenadores personales necesitamos aprender los lenguajes empleados en la programación? Si aprendemos todas las reglas y la tradición del béisbol, ¿podemos ser buenos jugadores? ¿Entender bien los elementos lingüísticos se refiere a usarlos de manera fluida en la interacción comunicativa? La respuesta a todas estas preguntas sería *no*. A través de esta reflexión, podremos deducir que saber algo y saber hacer algo no se refieren a lo mismo y existen dos tipos de conocimiento diferentes implicados en cada proceso.

A continuación, nos acercaremos un poco más al tema reflexionando sobre dos ejemplos relacionados con el uso de la lengua. El primer ejemplo es el de una comparación entre un niño español de cinco años y una profesora de español coreana, quien lleva más de siete años enseñando la lengua española (*vid.* el capítulo 1. *Introducción*). El niño, al igual que el resto, que a los cinco años pueden expresar todo lo que quieren en su lengua, es capaz de realizar un amplio abanico de actividades de comunicación dominando los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, aunque no sabe explicar por qué el sistema de la lengua funciona de tal manera. La profesora de español coreana, a su vez, es capaz de explicar una gran cantidad de fenómenos de la gramática y el vocabulario del español, pero no tiene tanta fluidez como el niño español de cinco años. El segundo ejemplo es el de la diferencia entre aprender a hablar y aprender a escribir. Según Gómez del Estal (2014: 32), «los niños aprenden a hablar sin esforzarse ni poner empeño, sin darse cuenta, sin trabajo ni voluntad: dejándose vivir, simplemente». Sin embargo, cuando aprenden a escribir, tienen que hacer mucho esfuerzo, dándose cuenta de lo que hacen, con trabajo y voluntad.

Ahora bien, ¿por qué se presentan estas diferencias? ¿Por qué el niño español no es capaz de explicar los fenómenos del sistema de la lengua, aunque los utiliza perfectamente? La profesora de español coreana, ¿por qué no puede hablar con tanta fluidez como el niño nativo pese a tener muchos conocimientos sobre la lengua española? Además, «¿por qué se aprende a hablar sin esfuerzo y a escribir, sin embargo, con dolor y hasta con sangre?» (Gómez del Estal, 2014: 32). La respuesta es evidente: los niños aprenden su lengua materna inconscientemente, mientras que los adultos aprenden las lenguas extranjeras a conciencia; se aprende a hablar sin darse cuenta de que se aprende, en tanto que cuando se aprende a escribir hay que llevar a la

conciencia el conocimiento subconsciente. Muchos teóricos lo explican también con los términos de *conocimiento implícito* y *conocimiento explícito*. Seguidamente, analizaremos los dos tipos de conocimiento gramatical.

Bialystok (1978) divide el conocimiento gramatical en el implícito y el explícito, y describe que el primero es un saber subconsciente y el segundo es un saber consciente. Este teórico, a diferencia de Krashen (1977), quien afirma que los dos conocimientos son totalmente independientes, sostiene que estos se complementan. Anderson (1982) también comparte la misma opinión que Bialystok, pero denominó los conocimientos como *procedimental* y *declarativo*. Anderson indica que todos los hablantes nativos tienen un gran conocimiento procedimental de su lengua, mientras que el conocimiento declarativo deben adquirirlo en su mayor parte durante la etapa de su escolarización o solo lo tienen aquellos que se hayan preparado para ello (un filólogo, por ejemplo). Según Ellis (1994a), el conocimiento explícito se usa, dentro de la investigación de la ASL, para referirse al conocimiento que está disponible para el aprendiz como representación consciente. El aprendiz puede ser capaz de explicar el porqué de una estructura errónea en la lengua objeto al usar su conocimiento explícito. El conocimiento implícito, en cambio, es intuitivo y permanece, en gran medida, oculto; los aprendientes no son conscientes de lo que saben y se manifiesta solamente en la actuación lingüística real. Pastor Cesteros (2004a) expone que el conocimiento procedimental es el saber que permite a un hablante nativo hacer uso de su lengua materna de modo espontáneo, mientras que el declarativo se refiere a la capacidad que tiene de explicar el funcionamiento de las reglas gramaticales. Además, la autora añade que el procedimental es un saber que «permite hacer algo», mientras que el declarativo se relaciona con «conocer algo» sobre la lengua que se usa.

Ellis (2009) resume en pares de opuestos las características relevantes del conocimiento implícito y explícito como sigue:

- El conocimiento implícito es tácito e intuitivo. El conocimiento explícito es consciente.
- El conocimiento implícito es procedimental. El conocimiento explícito es declarativo.
- Las reglas implícitas de los aprendientes de una L2 o LE pueden ser o no idénticas a las de los nativos, mientras que sus reglas declarativas son muy frecuentemente imprecisas e inexactas.

- El conocimiento implícito está disponible a través del procesamiento automático. El conocimiento explícito es generalmente accesible solo a través del procesamiento controlado.
- La producción espontánea en L2 o LE se basa en el conocimiento implícito, pero la dificultad de realización de una determinada tarea puede provocar que el aprendiz haga uso de su conocimiento explícito.
- El conocimiento implícito solo es evidente en el comportamiento verbal de los aprendices, en tanto que el conocimiento explícito se puede verbalizar.
- La capacidad de la mayoría de los aprendientes para adquirir conocimiento implícito es limitada, mientras que la mayor parte del conocimiento explícito se puede aprender.

A continuación, profundizaremos en el papel de los dos conceptos en la adquisición de una lengua extranjera y cuál es la relación entre ellos. Pastor Cesteros (2004a: 224) presenta lo siguiente acerca del papel de cada uno: «En el aprendizaje de lenguas extranjeras el conocimiento declarativo de la gramática o el explícito nunca será un objetivo en sí mismo, sino un medio para alcanzar el conocimiento procedimental, que es el que nos permite hablar y entender una lengua y el que constituye, por tanto, el verdadero objetivo del aprendizaje». R. Ellis (1993, 2008), por su parte, expone que el conocimiento explícito funciona básicamente como facilitador y acelerador de los mecanismos que se dan en la adquisición del conocimiento implícito, y su papel es, por tanto, secundario, aunque útil. En otra ocasión, Ellis (1994a: 362) complementa su proposición explicando que «el conocimiento explícito ayuda a los aprendices a advertir los rasgos lingüísticos en el *input*, rasgos que, de otra forma, se ignorarían». Asimismo, el conocimiento explícito facilita el proceso de reconocimiento de la diferencia entre las características percibidas en el *input* y lo que el propio aprendiz produce en su *output*. Por consiguiente, el conocimiento explícito puede contribuir indirectamente al desarrollo de la interlengua.

En conclusión, no parece recomendable orientar las actividades de enseñanza de la gramática hacia la acumulación de conocimiento explícito. Este, aislado, no garantiza la construcción de conocimiento implícito. Tampoco parece aconsejable dirigir la enseñanza de la gramática exclusivamente hacia el conocimiento implícito, puesto que el conocimiento explícito facilita la construcción del conocimiento implícito. Así pues, el conocimiento implícito y explícito tienen que complementarse y desarrollarse paralelamente.

### 3.2.2. ¿Cómo se construye el conocimiento implícito?

Si, como ha explicado Pastor Cesteros (2004a), el conocimiento implícito de la gramática nos permite hablar y entender una lengua y, por tanto, se considera como el verdadero objetivo del aprendizaje, ¿cómo podemos conseguirlo? y ¿cuál debe ser el tratamiento didáctico para facilitar este proceso? En este espacio, trataremos estas cuestiones a la luz de las explicaciones de algunos teóricos (Anderson, 1982; Bialystok, 1978, 1982; Dekeyser, 1998; Ellis, 1985, 1994a, 1997; Fotos y Ellis, 1991; García Calvo, 1979; Hulstijn, 1990; McLaughlin, 1987).

Ellis (1985, 1994a, 1997), a través de un esquema que se presenta a continuación, se propuso explicar la instrucción de las lenguas no nativas en general y el proceso de la adquisición del conocimiento implícito en particular. Observando la figura 2, reflexionaremos sobre los mecanismos básicos de la construcción del conocimiento implícito. Si consideramos los procesos psicolingüísticos que generan conocimiento implícito, podremos proponer un método de enseñanza más adecuado porque «los estudiantes aprenden más deprisa cuando la metodología del curso está de acuerdo con su estilo cognitivo» (Larsen y Long, 1994: 195).

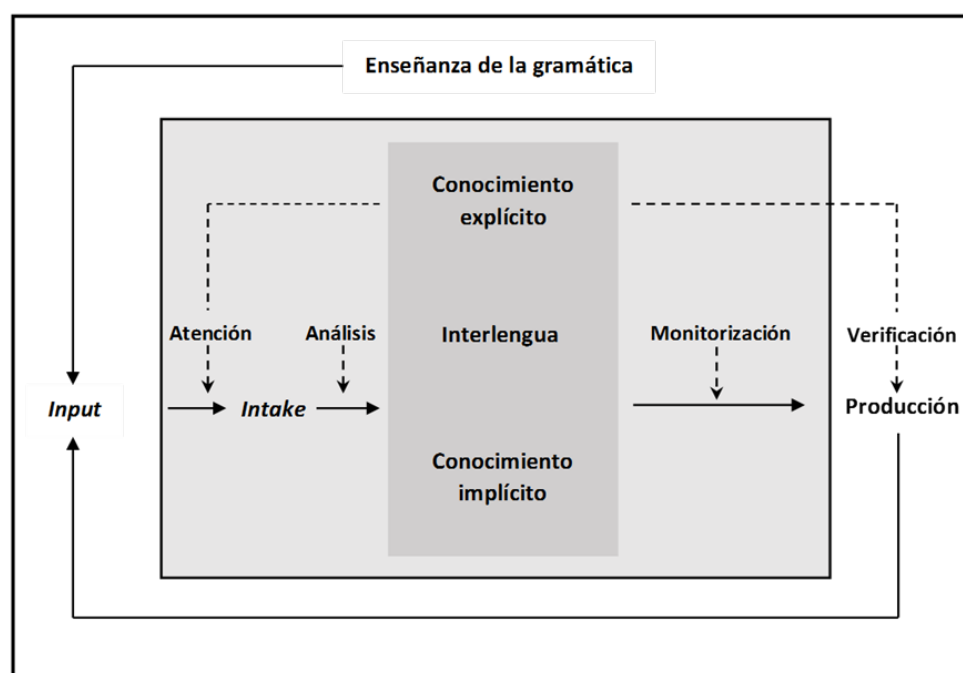


Figura 2. Mecanismos básicos de la construcción del conocimiento implícito<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Figura adaptada de Gómez del Estal y Zanón (1999: 79) y elaborada según el esquema *The process of learning implicit knowledge* (Ellis, 1997: 119).

Según este modelo, el conocimiento implícito puede construirse mediante tres mecanismos: a) a partir del análisis del *intake*, b) a través de la reestructuración de la interlengua del aprendiz y c) desde el conocimiento explícito de la gramática. A continuación, analizaremos en qué consiste cada mecanismo (Gómez del Estal, 2004b).

a) A partir del análisis del *intake*

El término *intake* fue acuñado por Corder (1967). Según Fernández (2013: 3-4), «a la información lingüística que se atiende y se entiende se le llama comúnmente *intake* y ese es el material que puede ser usado por los procesos mentales de adquisición para el desarrollo del interlenguaje». Aunque los estudiantes están expuestos a grandes cantidades de *input*, no interiorizan todo lo que reciben, sino que perciben solo el contenido al que prestan atención. En el conjunto de *input*, algunas formas lingüísticas sobresalen por su dificultad, novedad, alta frecuencia, etc. y llaman la atención de los aprendientes. Schmidt (1990)<sup>22</sup> afirma que este apercibimiento consciente por parte de los discentes es una condición *sine qua non* para la adquisición de la L2 y LE; no hay aprendizaje posible sin algún grado de conciencia.

Una vez que han reconocido algunos fenómenos lingüísticos, los aprendices los comparan con las reglas que tienen en su almacén de conocimiento explícito; es decir, realizan una comparación entre la estructura gramatical que usan en sus producciones en la L2 o LE y la estructura que extraen del *input*. Si las conclusiones del análisis de los dos elementos son consideradas suficientes para la coherencia del sistema lingüístico en construcción, se incorporarán los nuevos datos. En caso de conflicto, se desencadena un proceso de reestructuración (McLaughlin, 1990).

Los datos que se interiorizan pueden transformarse en conocimiento implícito, pero lo que no debemos olvidar es que el análisis del *intake* no garantiza por sí solo la formación de conocimiento gramatical implícito. Doughty y Williams (1998) subrayan que fortalecer, ajustar y automatizar el conocimiento recién adquirido se consigue con una gran cantidad de práctica. En este mismo sentido, Pastor Cesteros (2004a: 226-227) afirma que «en cualquier caso, lo que sin duda permite la conversión

---

<sup>22</sup> Es el teórico que propuso la hipótesis del reconocimiento, la cual se considera actualmente como un elemento fundamental en el campo de la adquisición de segundas lenguas (Schmidt, 1990, 1995, 2001; Schmidt y Frota, 1986). Trataremos esta teoría con más detalle en el apartado 3.3.3.1. *Bases teóricas de la atención a la forma*.



del conocimiento declarativo en instrumental o, dicho de otro modo, el trasvase del conocimiento implícito y explícito de la gramática al uso no es sino la práctica de la lengua en situaciones de comunicación real». Trataremos este tema de nuevo más adelante.

b) A través de la reestructuración de la interlengua del aprendiz

El mecanismo de reestructuración de la interlengua se lleva a cabo normalmente mediante la formación de hipótesis y su cotejo. Después del proceso descrito anteriormente, la atención a una estructura del *intake*, el aprendiente forma hipótesis sobre el elemento reconocido. Cuando se presenta un fenómeno desconocido que no puede explicarse con ningún dato interno, el aprendiz activa un mecanismo de inferencia sobre las muestras lingüísticas y elabora una o varias hipótesis sobre una determinada regla gramatical. En caso de que haya conflicto entre la estructura observada y la interna, se generan hipótesis que restauren el equilibrio del sistema lingüístico (Gómez del Estal, 2014).

Una vez que se han formado las hipótesis, los estudiantes proceden a cotejarlas. El cotejo de las hipótesis se puede realizar tanto por el *input* como por el *output*; es decir, los aprendices pueden verificar sus hipótesis mediante la acumulación de evidencias empíricas o la enseñanza explícita de la regla y a través de la producción en la lengua objeto. Cuando los discentes hablan o escriben, aplican sus hipótesis y el *feedback* que reciben los orienta sobre su viabilidad (Gómez del Estal, 2014).

Además del mecanismo de la formación y el cotejo de hipótesis, cabe mencionar otra manera de reestructuración de la interlengua del aprendiz; se llama *acceso natural al conocimiento implícito*. Según Long (1985), este proceso permite que el aprendiente manipule material lingüístico no analizado ni comprendido previamente vía conocimiento declarativo. Por ejemplo, las frases aprendidas en bloque, como *¿qué tal?*, o el lenguaje corporal los adquirimos sin analizarlos de manera explícita.

c) Desde el conocimiento explícito de la gramática

El conocimiento explícito de la gramática se obtiene de las explicaciones del profesor o de los libros y manuales. Como demuestra la figura 2. *Mecanismos básicos de la construcción del conocimiento implícito*, el conocimiento explícito se involucra

constantemente en el aprendizaje de la L2 y LE con funciones como la atención, el análisis, la monitorización y la verificación.

Como se ha indicado antes, Schmidt (1990) sostiene que el reconocimiento es el requisito principal para que se produzca la adquisición de la lengua. Según Coronado (1998: 82), «conocer previamente el funcionamiento de un rasgo gramatical permite que el estudiante lo perciba más fácilmente cuando aparece en el *input*, y la percepción es considerada por muchos investigadores como un paso indispensable para la adquisición como conocimiento implícito».

La otra función importante del conocimiento explícito durante la comunicación es la de monitorizar. En el análisis del *intake*, en la verificación de las hipótesis formuladas por parte de los aprendientes, en las producciones lingüísticas, el conocimiento explícito tiene el papel de *monitor*. Por consiguiente, aunque es secundario, el conocimiento explícito es fundamental para la construcción del implícito.

Un camino adicional entre el conocimiento gramatical explícito y el desarrollo de conocimiento gramatical implícito ha sido sugerido por los cognitivistas como Anderson (1982), Bialystok y Sharwood Smith (1985), Dekeyser (1998), Doughty y Williams (1998), Fitts y Posner (1967), Hulstijn (1990) y McLaughlin (1978): la automatización de formas aprendidas explícitamente a través de la práctica en la producción. Aunque estos teóricos han explicado el proceso de la adquisición de las lenguas no nativas con distintos nombres, todos sostienen la utilidad del conocimiento explícito y la necesidad de la automatización del mismo conocimiento para completar el aprendizaje de la L2 y LE. En la terminología de Fitts y Posner (1967), por ejemplo, en el proceso de la adquisición de las lenguas no nativas, hay una etapa asociativa, una cognitiva y una autónoma. McLaughlin (1987) explica el proceso con cuatro fases: *input* procedente de instrucción y exposición, práctica y procesamiento interno, asimilación y acomodación, y espontaneidad y fluidez. Según el modelo ACT (*adaptive control of thought*) de Anderson (1982), para la adquisición de la L2 y LE, hay que pasar por tres etapas: el conocimiento declarativo, la procedimentalización del conocimiento y la automatización del ajuste del conocimiento procedimental.

Considerando el modelo ACT, ya hemos observado cómo se consiguen el conocimiento declarativo y la procedimentalización del conocimiento basándonos en el esquema *The process of learning implicit knowledge* (Ellis, 1997: 119). Entonces, ¿cómo se puede llegar al último

mecanismo, es decir, la automatización del ajuste del conocimiento procedimental? En palabras de Dekeyser (1998: 67):

Si pretendemos que nuestros estudiantes consigan hablar con fluidez una segunda lengua, debemos, de acuerdo con la teoría cognitiva, permitir que practiquen el uso de dicha lengua, en el sentido de comunicar algo a través de ella, a la vez que conservan el conocimiento declarativo pertinente en la memoria activa. La actividad más típica que hace esto en el aula de una segunda lengua es el uso de los ejercicios comunicativos. Los ejercicios comunicativos exigen que el estudiante use la lengua para transmitir un significado real mientras se mantienen presentes ciertas reglas enseñadas poco antes, el objeto del ejercicio.

García Calvo (1979) postula que la automatización del conocimiento procedimental se alcanza necesariamente, en una primera fase, mediante un saber consciente y, en una segunda fase, mediante un olvido de tal saber, que se concibe como una relegación a lo subconsciente. Cuando los aprendientes llegan a esta fase, hablan bien precisamente gracias a que no tienen el saber consciente ni reflexionan sobre ello, justamente porque el hablante pone toda su atención en hacer con la lengua algo distinto de ella y se despreocupa de la producción lingüística (Gómez del Estal, 2014).

A estas alturas, deberíamos reflexionar sobre la diferencia entre los ejercicios comunicativos que subrayan los cognitivistas como Dekeyser (1998), Doughty y Williams (1998) y Martín Peris (1998) y la práctica mecánica del método audio-lingual. Cuando los investigadores del cognitismo defienden la automatización del conocimiento explícito a través de la práctica en la producción, la práctica se refiere a que se establezcan cadenas de significado y formas. Sin embargo, la práctica de los seguidores del método audio-lingual basado en el conductismo no son más que cadenas de formas y formas. Es decir, la práctica a la que se refieren los cognitivistas no solo tiene como fin la aceleración de los procedimientos declarativos, sino también la creación de nuevos procedimientos que reorganizan lo previamente adquirido (Martínez Marínez, 2001). Por lo tanto, la adquisición de la L2 y LE podría definirse como «el establecimiento de conocimiento procedimental a través de la selección de conocimiento declarativo y la gradual afinación y reestructuración de dicho conocimiento procedimental» hasta que se consiga la automatización de este último (Hulstijn, 1990: 32).

A lo largo de este apartado 3.2. *Conocimiento gramatical: conocimiento implícito y conocimiento explícito*, hemos revisado los conceptos de conocimiento implícito y explícito y la relación entre ellos. También hemos reflexionado sobre cómo se construye el conocimiento implícito. Con todas las teorías revisadas, hemos podido comprobar que tanto el conocimiento implícito como el explícito son fundamentales para la adquisición de la L2 y LE y se complementan el uno al otro. Entonces, ¿cómo debe ser el tratamiento didáctico de la gramática para facilitar la adquisición del conocimiento implícito? A continuación, vamos a presentar unas propuestas respecto a la enseñanza de la gramática teniendo en cuenta las ideas mencionadas más arriba.

En primer lugar, en la clase de la L2 y LE, hay que ofrecer a los estudiantes suficiente *input* que contenga elementos que usan los nativos en situaciones de comunicación real. Normalmente, los aprendices interiorizan como *intake* solo una parte del *input* y solo alguna parte del *intake* se convierte en conocimiento implícito. Por otra parte, para la reestructuración de la interlengua, los discentes formulan las hipótesis y las cotejan a través del *input* o el *output*. En este sentido, se debe proporcionar una buena cantidad de *input* en la clase para facilitar la adquisición del conocimiento implícito.

En segundo lugar, los estudiantes deben tener oportunidades de ejercicio comunicativo. Mediante la interacción comunicativa o el uso real de la lengua, podemos percatarnos de la diferencia entre las características percibidas en el *input* y lo que producimos en el *output*. Además, como han demostrado muchos investigadores (Dekeyser, 1998; Doughty y Williams, 1998; Martín Peris, 1998, etc.), para llegar a la fase de la automatización del conocimiento procedimental, se necesita la práctica. Por tanto, en la clase hay que ofrecer muchas oportunidades de práctica con el fin de que los aprendientes puedan desarrollar su propia interlengua.

Otro punto importante sobre el que cabe reflexionar es que en la clase de las lenguas no nativas se debe ofrecer *feedback* de forma permanente. Como hemos indicado anteriormente, el conocimiento explícito está involucrado en la adquisición de la L2 y LE, principalmente con la función de *monitor*. Para asegurar la calidad del conocimiento explícito y, por consiguiente, para que los alumnos puedan reconocer los fenómenos lingüísticos en el *input* y usarlos con precisión en el *output*, los profesores tienen que ofrecerles el *feedback* de manera adecuada.

### 3.3. Diferentes enfoques ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de la L2 y LE

La utilidad del conocimiento explícito de la gramática para aprender una L2 o LE ha venido siendo uno de los debates más enconados dentro del campo de la ASL desde su nacimiento (DeKeyser, 2003; Doughty, 2004; N. Ellis, 2008; R. Ellis, 2008; Hinkel y Fotos, 2002; Nassaji y Fotos, 2011; VanPatten y Benati, 2010). Antes de presentar las diferentes posturas respecto a esta cuestión, vamos a reflexionar sobre tres situaciones que describen un curso de natación, a través de las cuales podremos pensar en la clase de las lenguas no nativas.

#### Situación A

Hay una piscina y al lado de ella se encuentran varias mesas, sillas y una pizarra. El entrenador tiene en la mano un libro sobre técnicas de natación y explica muy detalladamente la evolución de la natación, cómo debe ser el movimiento corporal a la hora de nadar, cómo deben actuar los aprendices en una emergencia, etc. Los estudiantes sentados en la silla lo escuchan atentamente, apuntando informaciones que les parecen importantes y moviendo los brazos según la explicación del profesor. Al acabar la presentación, el entrenador les exige a los alumnos que entren en el agua, insistiendo en que hay que practicar antes de acudir al mar. Los aprendientes se meten en el agua e intentan nadar recordando lo que les ha explicado el profesor, pero se dan cuenta de que nadar les cuesta mucho más de lo que pensaban.

#### Situación B

Hay una piscina, un entrenador, unos estudiantes y otras personas que ya saben nadar. El profesor les dice a sus alumnos que, como ya cuentan con el talento de la natación, entren en el agua e intenten nadar. Aunque los discentes se meten en el agua, tienen mucho miedo por si se ahogan. Un compañero empieza a nadar e imita a las personas que ya saben, pero el resto no se atreve a lanzarse al agua. El profesor, a su vez, no explica ni los conocimientos básicos de la natación, dado que le parece más importante que los estudiantes experimenten directamente. Al final, los aprendices piensan que, si el entrenador les hubiera indicado los elementos esenciales de la natación, les resultaría más fácil.

### Situación C

Hay una piscina, un entrenador, unos estudiantes y otras personas que ya saben nadar. El profesor pregunta a sus alumnos por qué quieren aprender a nadar. Una vez que ya se ha enterado de las necesidades de los aprendientes, igual que en la situación B, el entrenador les dice a los discentes que se metan en el agua. Dentro del agua, les solicita observar cómo nadan otras personas y pregunta cómo están moviendo los brazos y los pies. Según su propia observación, los estudiantes intentan meter la cara en el agua y mover el cuerpo. También el profesor les pide practicar moviendo exclusivamente una determinada parte del cuerpo para que se den cuenta de la utilidad de ese movimiento específico. El entrenador les pregunta de nuevo si notan alguna diferencia entre el movimiento de las personas que ya saben nadar y el suyo. Cada vez que les surgen problemas a los estudiantes, el profesor les enseña y los corrige.

Las tres descripciones que acabamos de presentar son probablemente exageradas, pero mediante estas situaciones podríamos formar alguna representación mental sobre los diferentes enfoques ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de una lengua. La situación A es una comparación con la atención a las formas (*focus on forms*) o la postura intervencionista. Este es un enfoque según el cual las formas lingüísticas, como la gramática o el léxico, son elementos primordiales para el aprendizaje de la lengua. Los teóricos que comparten esta idea afirman que el conocimiento explícito puede convertirse en implícito a través de la práctica. Los enfoques o métodos que constituyen la atención a las formas son el método de gramática y traducción, el método audio-lingual y el modelo PPP.

La situación B tiene relación con la atención al significado (*focus on meaning*) o la postura no intervencionista. De acuerdo con este enfoque, el aprendizaje se realiza mediante el uso de la lengua objeto en situaciones comunicativas, sin recurrir a la lengua materna ni a la instrucción gramatical (Gómez del Estal, 2014). Es una concepción representada en la propuesta de Stephen Krashen, introductor del enfoque natural. Krashen (1981) argumenta que el conocimiento implícito y el explícito son totalmente independientes y entre ellos no hay interfaz. Los enfoques o métodos en los que se materializó la atención al significado son el enfoque natural y el programa de inmersión lingüística.

Por último, la situación C es una descripción que se compara a la atención a la forma (*focus on form*) o la postura semi-intervencionista. Para Long (1997), la atención a la forma consiste en dirigir la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos (palabras, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.) en el momento en que se presentan casualmente en lecciones centradas en la transmisión de significado, por problemas en la comprensión o en la producción de los propios estudiantes. Long (1988) diferencia la atención a la forma de la atención a las formas; esta última caracteriza los enfoques tradicionales que tienen como principio organizativo primario para el diseño del curso la acumulación de elementos individuales del lenguaje. La distinción clave es que la atención a la forma implica un compromiso previo con el significado antes de que la atención se dirija a las características lingüísticas. Los seguidores de este enfoque sostienen que el conocimiento explícito funciona básicamente como facilitador y acelerador de los mecanismos que se dan en la adquisición del conocimiento implícito (Doughty y Williams, 1998; Ellis, 1993, 2003; Long, 1988). Además, como los defensores de la atención a la forma afirman que el conocimiento explícito se puede convertir en implícito bajo ciertas condiciones, se le llama también *postura semi-intervencionista*. El exceso de muestra o anegación del *input* (*input flood*), realce del *input* (*input enhancement*), sendero de jardín (*garden path*), dictoglosia (*dictogloss*), procesamiento del *input* (*input processing*) y tareas gramaticales (*grammar consciousness-raising tasks*) son las técnicas que se basan en el concepto de la atención a la forma. Presentaremos estas técnicas con más detalle en el apartado 3.3.3.2. *Tipología de técnicas de la atención a la forma*.

A lo largo de este apartado profundizaremos en qué consisten las posturas mencionadas y qué métodos o enfoques surgieron conforme a sus postulados. Considerando las aportaciones y los retos que muestran las metodologías de enseñanza, podremos reflexionar sobre una propuesta adecuada para los estudiantes de español como lengua extranjera coreanos.

### 3.3.1. Atención a las formas (*focus on forms*) o postura intervencionista

La atención a las formas es un enfoque en el cual los fenómenos gramaticales son un elemento primordial en el aprendizaje de las lenguas no nativas y tiene como fin la precisión en el empleo del lenguaje. También se denomina *postura intervencionista*, puesto que se cree que el conocimiento explícito se puede convertir en implícito. Por otro lado, se desarrolla a través de una lección magistral ya que el profesor decide todo, como, por ejemplo, qué contenido y en qué orden se enseña. Esta posición se apoya en el método sintético y la teoría de la adquisición de habilidades.

En los planes de estudio sintéticos, «las partes del lenguaje se enseñan por separado y paso a paso de manera que la adquisición es un proceso de acumulación gradual de partes hasta que se construye la estructura completa de la lengua» (Wilkins, 1976: 2). Además, el papel del alumno es sintetizar las piezas para usarlas en la comunicación. El método sintético fue cuestionado en los años setenta por los partidarios de las primeras versiones del enfoque comunicativo, los cuales afirmaban que la enseñanza de las formas gramaticales era innecesaria, y que todo lo que necesitaban los aprendientes para adquirir una lengua eran oportunidades de practicarla. Como un concepto opuesto al método sintético, se conoce el método analítico. Según este, los estudiantes no adquieren un elemento tras otro de forma perfecta, sino que más bien aprenden varios elementos de forma imperfecta y, a veces, simultáneamente (Ellis, 1994b). Dentro de este método, se presentan al aprendiente *bloques* de lengua que debe analizar o dividir en sus partes constituyentes (Nunan, 2011).

La teoría de la adquisición de habilidades es aquella que los psicólogos cognitivistas han elaborado para explicar cómo se adquiere una amplia gama de habilidades. Como ya hemos indicado en el apartado 3.2.2. *¿Cómo se construye el conocimiento implícito?*, los seguidores de esta teoría se centran en tres fases para la adquisición de habilidades: el conocimiento declarativo, la procedimentalización del conocimiento y la automatización del ajuste del conocimiento procedimental (Anderson, 1982). Si aplicamos la teoría de la adquisición de habilidades a la enseñanza de la L2 y LE, la clase se empieza con la presentación de las reglas gramaticales y los profesores intentan que los estudiantes puedan llegar a la producción libre después de la práctica controlada del contenido recién aprendido. Este proceso es conocido como *modelo PPP*: la presentación, la práctica y la producción (Larsen, 2009; Nassaji y Fotos, 2011). Trataremos sus características en el apartado 3.3.1.3. *Modelo PPP*.



Respecto a la interpretación de los errores, en el enfoque de la atención a las formas, se concibe que el error es un elemento negativo y se debe eliminar. Además, los teóricos que apoyan esta postura sostienen que hay que erradicar errores en cuanto aparezcan, puesto que, si no se corrigen en seguida, se puede producir la fosilización<sup>23</sup>. Sin embargo, Pastor Cesteros (2004a) cuestiona esta idea argumentando que tanto alumno como profesor deben contemplar el error como parte intrínseca del proceso (como se viene reconociendo desde los años setenta con el análisis de errores), dado que este es una evidencia del desarrollo del aprendizaje.

Los enfoques o métodos que constituyen la postura intervencionista son el método de gramática y traducción, el método audio-lingual y el modelo PPP. A continuación, presentaremos en qué consiste cada uno, y las ventajas y los inconvenientes de estas metodologías de enseñanza. Por último, reflexionaremos sobre las aportaciones y críticas de la atención a las formas.

#### 3.3.1.1. Método de gramática y traducción

En el origen de la configuración del método de gramática y traducción está el modo en que se estudió el latín cuando ya había dejado de ser una lengua viva. Como es de sobra conocido, en la tradición medieval, se consideraba el latín como lengua de prestigio para la educación, la cultura, la religión, el gobierno o el comercio. Sin embargo, por la importancia creciente de las lenguas llamadas *vulgares*, el latín quedó relegado a la categoría de asignatura como base del conocimiento en cualquier disciplina (García García y Álvarez, 2017; Gómez del Estal, 2014; Izumi, 2012; Martínez Cea, 2018; Pastor Cesteros, 2004a). A partir de entonces, se ha estudiado el latín, sobre todo, para traducir los textos grecolatinos, por ejemplo, con el fin de extraer los consejos, pensamientos y reflexiones de grandes pensadores antiguos como Séneca, Julio César, Cicerón o Aristóteles. Por esta razón, el objetivo de la clase de la lengua latina no era llegar a hablar, sino conocer las reglas de su gramática, memorizar amplios listados de vocabulario y ser capaz de traducir oraciones y textos escritos en este idioma. Se mantenía la creencia de que una lengua se componía principalmente de elementos gramaticales y dominar estos era suficiente para que los alumnos la aprendieran (Gómez del Estal, 2014).

---

<sup>23</sup> La fosilización ha sido definida como la tendencia que tienen los aprendices de las lenguas no nativas a conservar en su interlengua usos, reglas o estructuras, que no aparecen en la producción de los nativos y que se consideran erradicados a través del aprendizaje (Varón, 2012).

Por consiguiente, en las clases de latín, los elementos lingüísticos se enseñaban divididos en ocho categorías gramaticales: nombres, verbos, pronombres, preposiciones, adverbios, participios, artículos y conjunciones (Fotos, 2005). Los estudiantes se afanaban por sintetizar estas unidades que habían aprendido una por una de manera separada. En el siglo XIX, este método fue directamente trasladado a la enseñanza de idiomas extranjeros y se plasmó en el llamado *método de gramática y traducción* (García García y Álvarez, 2017; Pastor Cesteros, 2004a). Este método tradicional permaneció como base de la pedagogía oficial de la enseñanza de lenguas en los Estados Unidos e Inglaterra hasta los años setenta y todavía se usa en numerosos países como el método básico para el aprendizaje del inglés y de muchos otros idiomas (Hinkel y Fotos, 2002). A pesar de ser probablemente el que ha ocupado un período más amplio en la historia de la enseñanza de las lenguas no nativas, como tiene su origen en la enseñanza de las lenguas clásicas (latín y griego), es decir, surgió antes del nacimiento de la adquisición de segundas lenguas como disciplina científica, este método no está basado en ninguna teoría lingüística de la ASL (Douglas Brown, 2015; Richards y Rogers, 2001).

Como el propio nombre indica, en el método de gramática y traducción, el propósito fundamental de la enseñanza es explicar las reglas gramaticales y capacitar a los estudiantes para traducir los textos escritos entre la lengua meta y la materna. Dentro de este método, se supone que la lengua es un conjunto de elementos y excepciones gramaticales, y una lengua se llega a dominar cuando se conocen todos estos fenómenos lingüísticos y excepciones (Melero, 2000; Richards y Rogers, 2001). En este mismo sentido, la clase parte del análisis detallado de sus reglas gramaticales y la gramática se enseña únicamente de forma deductiva en la lengua materna del alumno (García García y Álvarez, 2017). Después de la presentación de la gramática, se sigue la aplicación de ese conocimiento a la labor de traducir frases y textos de la lengua meta a la materna, o viceversa. Según Gómez del Estal (2014), traducir o leer un libro escrito no conocen la prisa; tenemos todo el tiempo para llevarlos a cabo. Además, cuando traducimos textos, no hay oyente al otro lado que espere impacientemente nuestra respuesta. De este modo, no es necesario que los aprendientes alcancen un conocimiento implícito o automatizado de los mecanismos lingüísticos; basta con un conocimiento consciente. Por otro lado, como la capacidad de comunicación en la L2 o LE no es un objetivo de la enseñanza, no hay interacción en la lengua meta entre los estudiantes ni entre el profesor y los alumnos (Melero, 2000; Richards y Rogers, 2001). El docente constituye el modelo de lengua y tiene la máxima autoridad en la clase, mientras que los estudiantes son los receptores pasivos de las enseñanzas del profesor (García García y Álvarez, 2017; Larsen, 2000).

A continuación, vamos a reflexionar sobre las ventajas y los inconvenientes del método de gramática y traducción. Es un método relativamente fácil de aplicar en el aula, sobre todo con grupos de alumnos muy numerosos o aprendientes principiantes. «En efecto, la gramática ofrece un modelo claro y altamente estimado de corrección y perfección» (Sánchez Pérez, 1992: 208) y, por consiguiente, «el alumno nunca se encuentra perdido y la rutina le produce una sensación de seguridad» (García García y Álvarez, 2017: 530). Además, el esfuerzo de preparación por parte del profesor se reduce al mínimo. Sin embargo, muchos investigadores demuestran que el método de gramática y traducción es un modelo frustrante puesto que dominar una lengua no es igual a dominar sus reglas gramaticales; hemos visto, en muchas ocasiones, estudiantes que tienen dificultades para usar los fenómenos lingüísticos en situaciones comunicativas, aunque conocen muchos de ellos. Esto se debe a dos razones principales: en primer lugar, en este método, la lengua se enseña en unidades, sin que el alumno consiga comprender la conexión que existe entre la forma, el contenido y el contexto; en segundo lugar, las muestras de lengua son sumamente artificiales y están completamente descontextualizadas (García García y Álvarez, 2017; Doughty y Williams, 1998; Long y Robinson, 1998). En el método tradicional, generalmente, se exige aplicar el conocimiento recién aprendido en varios ejercicios, como rellenar huecos con ciertas palabras o elementos gramaticales, antes de que los alumnos los interioricen (Larsen, 2000; Melero, 2000). En este caso, la práctica gramatical no es comunicativa, sino mecánica y la atención al significado no aparece prácticamente en ningún momento. Respecto a la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, si el profesor obliga a los alumnos a producir enunciados y que, además, lo hagan con absoluta corrección, el nivel de ansiedad de los estudiantes sube y ellos se sienten menos inclinados hacia el estudio de la gramática (Krashen, 1982).

### 3.3.1.2. Método audio-lingual

El método audio-lingual (también llamado *audio-lingüístico* o *audio-oral*) es aquel que se basa principalmente en tres tipos de factores: lingüísticos, psicológicos y sociopolíticos. Respecto a los primeros, cabe decir que la escuela estructuralista americana constituye la base del método y este fue promovido por lingüistas como Bloomfield o Fries (Pastor Cesteros, 2004a). De este modo, en el método audio-lingual, aprender un idioma supone dominar sus unidades básicas, que se agrupan en la unidad superior: la oración. Esta visión estructuralista del lenguaje se combinó con los principios conductistas de la psicología que concebían el

aprendizaje de una lengua como un proceso de formación y refuerzo de hábitos. Por lo tanto, en este método, la memorización de patrones estructurales y la repetición mecánica de las estructuras eran consideradas esenciales para la adquisición de la lengua meta (Douglas Brown, 2015; VanPatten y Williams, 2007). En cuanto a los factores sociopolíticos que influyeron también en la configuración del método audio-lingual, cabe mencionar el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial y la posterior Guerra Fría (García García y Álvarez, 2017; Gómez del Estal, 2014; Pastor Cesteros, 2004a). La situación era tal que fue necesario formar intérpretes y trabajadores que fueran capaces de comunicarse oralmente en un gran número de lenguas. Con este objetivo, se desarrolló un programa de entrenamiento especializado para el ejército que se puso en marcha bajo la dirección de la División de Formación Especializada del Ejército (García García y Álvarez, 2017). El nombre del programa fue *The Army Specialized Training Program* (ASTP) y su directiva afirmó que la expresión y comprensión orales eran el objetivo principal de la formación (Gómez del Estal, 2014). «El modo de organización requería un profesor nativo y grupos reducidos que dedicaban al estudio diario seis horas lectivas, más dos de preparación individual con cintas en un laboratorio de idiomas» (Pastor Cesteros, 2004a: 144).

A continuación, vamos a reflexionar sobre las características del método audio-lingual recordando las palabras de Zanón (1988: 3):

El eje del método es la práctica sistematizada de la lengua oral. La exposición reiterada del aprendiz a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua, su repetición, la práctica de las estructuras presentes en los mismos a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores constituyen el núcleo de prácticas sobre los que se articula el audio-lingualismo [...]. Se deja poco espacio, pues, a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa o incluso al análisis de su adecuación a la situación de comunicación.

Como se puede deducir de la explicación que acabamos de presentar, en las clases que se utiliza el método audio-lingual, la mayor parte del tiempo se dedica a la práctica a través de la repetición mecánica de estructuras (Doughty y Williams, 2009a) y se concede más importancia a aprender a hablar que a desarrollar otras destrezas (Pastor Cesteros, 2004a). Cada unidad se inicia con un diálogo en el que aparecen el vocabulario y las estructuras gramaticales que se van a trabajar. Como siguiente proceso, se presenta un cuadro muy esquemático con estos elementos lingüísticos y se sigue con ejercicios orales de corte estructural; los estudiantes repiten y memorizan el diálogo y luego lo presentan en voz alta. La unidad se finaliza con una actividad semi-controlada de recreación de un diálogo similar al del comienzo de la lección

(Gómez del Estal, 2014). En la clase, se pone mucho énfasis en la memorización y en la repetición mecánica, ya que dejan el mínimo espacio posible a la producción de errores (García García y Álvarez, 2017). En este método, el profesor es el centro de la clase; proporciona estímulos y controla la evolución del aprendizaje. El aprendiente, a su vez, es pasivo, responde a los estímulos ofrecidos, sin tener en cuenta el contenido de lo que practica. En cuanto al tratamiento de la gramática, el método audio-lingual funciona de manera diferente del método de gramática y traducción; en el primero se enseñan las reglas gramaticales inductiva e implícitamente, mientras que, en el segundo, deductiva y explícitamente. Sin embargo, en los dos métodos, la atención primordial sigue centrándose en el aprendizaje de estructuras gramaticales y no en el desarrollo de las habilidades comunicativas (Nassaji y Fotos, 2011).

Antes de terminar este apartado, cabe reflexionar sobre las aportaciones y los inconvenientes del método audio-lingual. Entre las principales ventajas, destacan la simplicidad del funcionamiento, la claridad de sus objetivos e instrumentos y la accesibilidad general del modelo a cualquier profesor y estudiante (Sánchez Pérez, 1992). En efecto, en este método, el docente y alumno no necesitan disponer de formación especializada, sino que es suficiente que el profesor sea nativo con una pronunciación clara y el aprendiente, a su vez, tenga una buena dosis de docilidad y memoria (Gómez del Estal, 2014). Aunque este método, durante los años cincuenta, se generalizaba y hacía extensiva la sensación de haber dado con el método definitivo, también recibía muchas críticas. El aspecto más criticado era la práctica mecánica pues, aunque la metodología en la que los estudiantes aprenden una lengua mediante la memorización y repetición de una determinada estructura puede minimizar el error, impide que los estudiantes hagan una conexión entre la forma y el significado. Es decir, a pesar de que no entiendan el sentido del texto, los aprendientes pueden llevar a cabo los ejercicios mecánicos. Además, «tanto la memorización de los diálogos como la práctica de patrones pueden requerir un largo periodo de tiempo invertido para el aprendizaje de unas pocas frases en comparación con la extensa variedad de la comunicación real» (Gómez del Estal, 2014). Por último, los diálogos que se presentan no son interesantes ni relevantes para los estudiantes y, por consiguiente, la motivación del alumno para el aprendizaje disminuye.

### 3.3.1.3. Modelo PPP

Antes de observar en qué consiste el modelo PPP y sus ventajas e inconvenientes, es oportuno reflexionar sobre los diferentes conceptos concebidos por distintos investigadores.

Algunos estudiosos (Willis, 2005; Woodward, 1996) consideran que el modelo PPP se refiere a una determinada metodología de enseñanza que se basa en el método estructural, mientras que otros (Crookes y Chaudron, 2001; R. Ellis, 2005; Fotos, 2005; Richards y Rodgers, 2014; Ur, 2011) perciben este término básicamente como secuencia, estructura, proceso u orden que se sigue en la enseñanza de una lengua no nativa. Según Woodward (1996), durante la década de los noventa, existían un lenguaje profesional común, unos valores compartidos y un uso de materiales similares que constituían el paradigma dominante en la práctica docente de una lengua extranjera; este método se llamaba *PPP*. Los teóricos como Woodward, quienes entienden el modelo PPP como un enfoque, afirman que este se limita a la metodología que se utilizaba en gran medida en una época concreta, aunque sigue adoptándose en muchas clases de la lengua extranjera. Esta metodología está basada en la premisa de que la regla gramatical es un elemento esencial y que los estudiantes pueden usar el conocimiento aprendido de manera fluida mediante la práctica. No obstante, hay investigadores que sostienen que el modelo PPP es una simple secuencia u orden que consiste en la presentación, la práctica y la producción. A la luz de esta proposición, R. Ellis (2005) manifiesta que el enfoque nociofuncional<sup>24</sup> y el enfoque oral-situacional<sup>25</sup> también se basan en la secuencia PPP, y Ellis (2009) y Skehan (1996) defienden que el enfoque por tareas puede ser compatible con el modelo PPP. En los programas basados en tareas, en primer lugar, se proporciona el *input* para que los estudiantes puedan centrarse en la tarea que tienen que realizar. En segundo lugar, los aprendices van formándose a través de las tareas posibilitadoras o comunicativas para llevar a cabo la tarea final. Por último, presentan lo que han aprendido en la fase de la tarea final. Es decir, también se puede afirmar que este enfoque tiene un orden de presentación, práctica y producción, ya que a los alumnos se les *presentan* unas muestras, los estudiantes *practican* la lengua meta mediante subtarefas y *producen* la lengua en la presentación de la tarea final. La exposición de estos dos puntos de

---

<sup>24</sup> «El enfoque nociofuncional descansa en teorías y descripciones de la lengua que subrayan los aspectos sociales y funcionales de la competencia» (R. Ellis, 2005: 10). En los programas nociofuncionales se ofrecen listados que consisten en una lista de funciones y nociones y los aprendientes las pueden llevar a cabo en la comunicación a través de su memorización y repetición. En este mismo sentido, se puede decir que el enfoque nociofuncional está basado en una secuencia de presentación, práctica y producción.

<sup>25</sup> El enfoque oral-situacional fue desarrollado por especialistas británicos en lingüística aplicada como una alternativa al método audio-lingual surgido en los Estados Unidos. Se asemeja al método audio-lingual por ser un programa estructural, pero difiere de él porque destaca los significados, no solo las formas. La metodología utilizada es la de presentación, práctica y producción, donde la *presentación* se refiere al suministro de información explícita sobre una estructura gramatical, la *práctica* alude al uso de ejercicios que comportan una producción controlada de la estructura meta y la *producción* supone el empleo de tareas diseñadas para que los aprendientes adopten un comportamiento propio de la vida real y completen la automatización (R. Ellis, 2005).

vista no tiene como fin mostrar apoyo a uno u otro, sino aclarar que, en el presente trabajo, el término PPP se circunscribe a una determinada metodología basada en el método estructural.

El modelo PPP está influido por la teoría de la adquisición de habilidades según la cual la adquisición de habilidades se compone de tres fases: el conocimiento declarativo, la procedimentalización del conocimiento y la automatización del ajuste del conocimiento procedimental (Anderson, 1982). Según Thornbury (1999), adquirir una lengua extranjera es como aprender a jugar al tenis o a manejar el ordenador, es decir, el aprendizaje de las lenguas extranjeras se empieza por la comprensión de las reglas gramaticales y se puede llegar al uso automático mediante la práctica repetitiva. En una lección inspirada en el modelo PPP, se presenta la regla, luego se reutiliza en un contexto muy controlado y finalmente se aplica en producciones libres (Torresan, 2015). En palabras de Izumi (2012), este modelo es una mezcla del método de gramática y traducción, el método audio-lingual y las actividades comunicativas: en primer lugar, se explica la estructura meta de manera deductiva y explícita a través del método de gramática y traducción; en segundo lugar, se practica el conocimiento aprendido de manera controlada mediante el método audio-lingual y, en tercer lugar, se realiza la producción libre con las actividades comunicativas.

El modelo PPP ha prevalecido en la didáctica de lenguas extranjeras durante décadas, especialmente gracias a su proceso lógico, y ha sido objeto de los estudios empíricos de muchos investigadores (Anderson, Fincham y Douglass, 1997; de Jong, 2005a, b; DeKeyser, 1997; Logan, 1988, 1992, 2002; Newell y Rosenbloom, 1981; Robinson, 1997). Seguidamente, presentaremos uno de los estudios llevado a cabo por Dekeyser (1997). Su investigación buscaba poner a prueba si, igual que en muchos otros tipos de habilidades, el aprendizaje de la gramática de una L2 también puede llegar al uso automático mediante la práctica, como predice el modelo de Anderson. Para comprobar la hipótesis, Dekeyser realizó un experimento mediante un método de enseñanza, de práctica y de evaluación, destinado a tres grupos durante once semanas. Los participantes fueron evaluados en varias ocasiones sobre su tiempo de reacción y tasa de errores, y los datos de los tres grupos de sujetos mostraron una disminución gradual para ambos factores tanto en comprensión como en producción. Al final, Dekeyser afirmó que el aprendizaje de una L2 es un movimiento desde el conocimiento declarativo al conocimiento procedimental y tanto el tiempo de reacción como la tasa de errores disminuyen como consecuencia de la práctica.



Aunque el modelo PPP todavía se utiliza en un gran número de aulas de la L2 y LE por su proceso lógico y evidencia empírica, también ha sido objeto de numerosas críticas por varias razones (Brumfit, 1979; Byrne, 1986; Criado, 2013; Harmer, 1996; Hedge, 2000; Read, 1985; Scrivener, 1994; Skehan, 1998; Willis, 1996; Woodward, 1993, 2001). Al principio, se cuestionó este modelo porque muchos estudiantes resultaban ser incapaces de comunicarse en situaciones reales a pesar de haber dedicado tanto tiempo al estudio de reglas lingüísticas y a la práctica del conocimiento. ¿Por qué surge este tipo de problema? Esto se debe a tres razones principales. Primero, la lengua es un fenómeno complejo, no segmentable en elementos distintos; no obstante, en las clases basadas en el modelo PPP, las partes del lenguaje se enseñan por separado y de modo descontextualizado. Por este motivo, los aprendientes no pueden experimentar la lengua natural ni consiguen comprender la conexión que existe entre la forma, el contenido y el contexto. Segundo, en este modelo, normalmente se exige el uso antes de que los aprendices interioricen el *input* recibido y, en este caso, la práctica se limita a la mecánica. Por consiguiente, los estudiantes no pueden establecer una conexión entre la forma y el significado, y tienden a usar la estructura meta de forma excesiva, lo cual resulta en una conversación artificial (Willis, 1996). Tercero, en la mayoría de las clases basadas en el modelo PPP, el espacio dedicado a la tercera P (la producción libre) es, en realidad, bastante limitado; «por lo tanto, es más correcto hablar de una secuencia binaria, de tipo PP, lo que muestra que la tercera fase constituye una realidad factible solo en los niveles más altos, cuando el alumnado ha alcanzado un amplio control del código» (Torresan, 2015: 10). Respecto a estas críticas, McCarthy y Carter (1995) reclaman la necesidad de sustituir el enfoque deductivo de las tres P (presentación, práctica y producción) por lo que denominan las tres I: Ilustración, Interacción e Inducción. Presentaremos esta propuesta de manera más detallada en el apartado 4.4.1.

*Concepto y características de las tareas gramaticales.*

#### 3.3.1.4. Ventajas e inconvenientes de la atención a las formas

Scrivener (1996) opina que el motivo de la popularidad de los enfoques basados en la gramática es que la formación que los profesores han recibido se apoya precisamente en ellos y estos se dejan llevar por inercias educativas. Sin embargo, además de esta razón, hay que reflexionar sobre las ventajas del propio enfoque que hacen que siga adoptándose en muchas clases. Antes de todo, la enseñanza basada en la atención a las formas es un método fácil de aplicar a los grupos de alumnos numerosos o estudiantes principiantes. Dado que la gramática



ofrece un modelo claro, los aprendientes pueden tener una sensación de seguridad y reducir el tiempo dedicado a observar un gran número de muestras de lengua, formar hipótesis sobre una determinada forma y cotejarlas. Además, los profesores generalmente siguen los materiales y la enseñanza consiste en la explicación de las reglas gramaticales, así que el esfuerzo de preparación por parte del docente es menor que en otras metodologías. En cuanto a la evaluación, se utiliza un método relativamente simple, como el relleno de huecos, los cuestionarios de opción múltiple o la traducción de una o varias oraciones, para estimar la precisión gramatical. Por lo tanto, resulta que los instrumentos de evaluación en estos enfoques son fáciles de aplicar.

Dentro del campo de la ASL, una de las mayores críticas de la atención a las formas es que, en este tipo de metodologías, se enseñan los fenómenos lingüísticos por separado y fuera de contexto. Izumi (2012) explica que los tres elementos básicos para la adquisición de una lengua son la forma, el significado y la función: la forma se refiere a las reglas, como la gramática, el vocabulario, la ortografía, la pronunciación, etc.; el significado es el contenido que se transmite a través de la forma y la función alude a cuándo, en qué situación y para qué se usa la lengua. Además, este investigador añade que, desde el punto de vista psicolingüístico, para adquirir una lengua, los aprendices tienen que comprender estos tres elementos unidos entre sí. Segalowitz (2003), a su vez, defiende la importancia de la conexión estrecha de los tres elementos en la adquisición de la lengua con el concepto del *proceso de transferencia adecuada*. De acuerdo con esta hipótesis, la información se recupera mejor en situaciones que son similares a aquellas en las que fue adquirida (Blaxton, 1989). Es decir, el uso fluido de una lengua depende del grado de similitud del contexto de aprendizaje a la situación real de comunicación. Sin embargo, en el enfoque de la atención a las formas, las partes del lenguaje se presentan una por una de manera separada y fuera de contexto. Los profesores separan la forma del significado y contexto y la dividen en unidades más pequeñas; por su parte, los alumnos tienen que aprender esas unidades y sintetizarlas para comunicarse. Como hemos indicado en la introducción de este capítulo, no podemos ni debemos pensar en el uso de la lengua sin la gramática y tampoco debemos enseñar la gramática fuera del uso. No obstante, en este enfoque, debido a la enseñanza de las estructuras meta descontextualizadas, se impide que los estudiantes experimenten la lengua natural y adquieran la conexión completa de la forma, el significado y la función.

Otros investigadores cuestionan la postura de la atención a las formas presentando el concepto de la *hipótesis de la enseñabilidad*. Según esta teoría, la instrucción puede promover la adquisición de la L2 solamente si la interlengua del aprendiz está próxima al punto en el que la estructura que va a enseñarse es adquirida en el entorno natural (Pienemann, 1984, 1985 y 1989). Si los aprendientes adquirieren el conjunto de los fenómenos morfosintácticos de un modo que es impermeable a la instrucción, es completamente inútil proporcionarles reglas explícitas y oportunidades de práctica, puesto que, si están preparados para adquirir el fenómeno, lo harán mediante el reconocimiento de dicho elemento en el *input*; si no están preparados, la práctica no ayuda en absoluto (Gómez del Estal, 2014). En este mismo sentido, Pastor Cesteros (2004a) sostiene que, aunque en el aula se presenten y practiquen determinadas estructuras, si no se corresponden con el estadio natural de aprendizaje, no se obtendrá un conocimiento procedimental de las mismas. No obstante, en la enseñanza basada en la postura intervencionista, se enseñan las reglas gramaticales sin tener en cuenta las etapas de desarrollo concretas de los aprendices. Asimismo, en este enfoque, tampoco se consideran las necesidades ni los estilos de aprendizaje de los alumnos (Long, 1997). Gómez del Estal (2014: 40), a su vez, acerca del método de gramática y traducción y el método audio-lingual, afirma que «ninguno de estos métodos motiva y fomenta la comunicación, ninguno recoge en sus objetivos las necesidades reales de los estudiantes; ambos suelen terminar en prácticas rutinarias sobre realidades lingüísticas muy abstractas o alejadas de los intereses vitales de los aprendientes». Por lo tanto, la motivación de los alumnos disminuye y, en consecuencia, su filtro afectivo sube.

Otra crítica a los enfoques tradicionales centrados en la gramática está relacionada con el límite del conocimiento explícito. En estos enfoques, el conocimiento declarativo es un elemento primordial, pero la producción espontánea en la L2 y LE se basa en el conocimiento procedimental. Las teorías de la ASL explican que la función principal del conocimiento consciente durante la comunicación es la de monitorizar y, para que la monitorización pueda tener lugar, los aprendices deben disponer de tiempo. Es decir, cuando los estudiantes tienen suficiente tiempo como, por ejemplo, en el caso de escribir una carta o un correo electrónico o de leer un libro, pueden producir la lengua con precisión gramatical utilizando el conocimiento explícito, mientras que cuando se comunican con un interlocutor al otro lado, existen ciertos límites para que el alumno acceda a su conocimiento explícito. Por otra parte, si la atención se dirige a las formas de manera excesiva, esto puede impedir el desarrollo de la fluidez de los aprendices.

### 3.3.2. Atención al significado (*focus on meaning*) o postura no intervencionista

La segunda postura ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de la L2 y LE se denomina *atención al significado*. Es un enfoque en el cual se consideran más importantes el contenido que se transmite y su función, y tiene como fin la fluidez en el empleo del lenguaje (Izumi, 2012). También se llama *postura no intervencionista*, dado que se cree que entre el conocimiento explícito y el implícito no hay relación ni trasvase.

Long y Robinson (2009: 32) explican el nacimiento de esta postura del siguiente modo:

Una sensación creciente de que algo iba mal, el reconocimiento de que los programas sintéticos y los procedimientos de enseñanza tradicionales no funcionaban como se suponía, y la familiaridad con los hallazgos de los estudios sobre el desarrollo de la interlengua enseñada, han llevado al cabo de los años a una pequeña minoría de profesores con experiencia y diseñadores de programas, y a numerosos teóricos de ASL, a recomendar un abandono de la atención a las formas en el aula de L2 en favor de una atención al significado igualmente firme.

La postura no intervencionista está basada en las cinco hipótesis de Krashen (1981, 1983) que hemos revisado en el apartado 2.2.2.2.: hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, hipótesis del *monitor*, hipótesis del *input* comprensible, hipótesis del orden natural e hipótesis del filtro afectivo. A continuación, vamos a reflexionar sobre los principios del enfoque de atención al significado repasando las teorías de Krashen.

En primer lugar, en la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, Krashen (1983) argumenta que la adquisición y el aprendizaje son dos procesos distintos e independientes y, como no hay interfaz entre dos tipos de conocimiento adquirido mediante dos procesos, la enseñanza consciente de la gramática es prácticamente inútil. Por consiguiente, en el enfoque basado en la atención al significado, se considera que la L2 y LE también tienen que aprenderse en situaciones comunicativas ricas y motivadoras sin recurrir a la instrucción formal como en el proceso de adquisición de la L1.

En segundo lugar, de acuerdo con la hipótesis del *monitor*, el conocimiento adquirido a través de la enseñanza gramatical desempeña solo la función de *monitor*, por ejemplo, de guía o corrector de los enunciados formulados. Además, para que se pueda llevar a cabo la monitorización, los aprendices tienen que disponer del tiempo suficiente, poner su foco de atención sobre la forma y conocer la regla. Sin embargo, es difícil que se cumplan estas condiciones en la situación comunicativa. Por esta razón, en la postura no intervencionista, la utilidad del conocimiento explícito es en extremo limitada.

En tercer lugar, según la hipótesis del *input* comprensible, cuando se le ofrece al aprendiz un *input* que supera levemente su nivel de competencia actual, funciona automáticamente su dispositivo innato de adquisición del lenguaje y se adquiere la lengua meta de manera natural, sin ninguna instrucción gramatical. Además, Krashen (1982, 1985) sustenta que, si el *input* que se proporciona va solo un poco más allá de la interlengua del estudiante, este puede entenderlo gracias al conocimiento previo lingüístico y extralingüístico o al contexto. De este modo, en el enfoque de la atención al significado, se supone que la única contribución que la instrucción en el aula puede llevar a cabo es la de proporcionar el *input* comprensible que no está disponible fuera de ella (Krashen, 1985).

En cuarto lugar, la hipótesis del orden natural defiende que las estructuras de una lengua se adquieren en un orden predecible y más o menos invariable. Además, según esta hipótesis, las secuencias de desarrollo no parecen ser modificables por la enseñanza (Lightbown, 1983; Pica, 1983; Pienemann, 1984, 1989). Por consiguiente, los defensores de la postura no intervencionista sostienen que «la función primordial del profesor de idiomas debe ser facilitar el desarrollo de lo que Corder reconocía como el poderoso programa interno del alumno, y no imponer uno externo» (Long y Robinson, 2009: 32).

En el quinto y último lugar, la hipótesis del filtro afectivo explica que los factores afectivos pueden influir en el proceso de adquisición. Por ejemplo, si un aprendiz tiene motivación alta y mucho interés en el aprendizaje de la lengua meta, podrá adquirirla con éxito, mientras que, si el aprendiente tiene la autoestima baja y alto grado de ansiedad, su estado afectivo influirá de manera negativa en el aprendizaje. Krashen (1982) afirma que, en las clases basadas en la atención a las formas, puesto que el profesor obliga a los alumnos a producir enunciados antes de que ellos interioricen el *input* recibido, el nivel de ansiedad de los estudiantes sube. En realidad, no se han publicado muchas investigaciones empíricas sobre esta hipótesis porque el concepto del filtro afectivo es bastante ambiguo. Entre los escasos estudios, MacIntyre y Gardner (1994) nos muestran evidencia de que la ansiedad de los aprendices influye en el aprendizaje de lenguas no nativas. A la luz de la hipótesis del filtro afectivo, en el enfoque de la atención al significado, se concibe que es importante promover la motivación de los alumnos y ofrecerles un ambiente relajado para que puedan aprender la lengua de manera eficiente teniendo confianza en sí mismos.

Hasta el momento, hemos reflexionado sobre los principios de la atención al significado revisando las teorías de Krashen. Los casos en los que están bien materializados estos

fundamentos son el enfoque natural y el programa de inmersión lingüística. A continuación, presentaremos en qué consiste cada uno, sus aportaciones, defectos, etc. y una vez que los hayamos estudiado, se valorarán las ventajas y los inconvenientes de la postura no intervencionista.

### 3.3.2.1. Enfoque natural

Tracy Terrell, profesora de español en California, teniendo en cuenta las aportaciones de la investigación de la adquisición de la lengua materna, presentó en 1977 una nueva filosofía sobre la adquisición de la L2 y LE: el aprendizaje de las lenguas no nativas también debe llevarse a cabo del mismo modo en el que un niño adquiere su lengua materna. Además, a esta idea se aunaban las cinco hipótesis de Krashen y, como fruto de la colaboración entre ambos, en 1983 surgió la obra titulada *The Natural Approach* (Krashen y Terrell), en la que describen los principios en que se fundamenta el enfoque natural. No debe confundirse con el método directo que a veces se llama también *natural*, aunque ambos comparten una misma tradición que intenta encontrar un modelo que guíe la enseñanza de las lenguas no nativas en la adquisición de la lengua por parte de los niños. Según Pastor Cesteros (2004a), la diferencia principal estriba en que el enfoque de Krashen y Terrell pone más énfasis en el *input* que en la producción o repetición. Por otro lado, el enfoque natural está influido también por la gramática universal de Chomsky, por lo que se basa en la idea de que la adquisición se realiza pasando por la comprensión del *input* y la interacción entre los fenómenos lingüísticos presentes en él y la facultad lingüística innata (Gómez del Estal, 2015).

A continuación, se presentarán los tres fundamentos principales del enfoque natural. En primer lugar, como su propio nombre indica, en este enfoque se pretende enseñar una lengua no nativa en situaciones comunicativas como en las que se adquiere la lengua materna. Por lo tanto, en las clases basadas en este concepto, no se recurre a la primera lengua ni a un análisis gramatical. Asimismo, no se corrigen los errores dado que se considera que la corrección no ayuda a la adquisición de la lengua. En segundo lugar, Krashen y Terrell (1983) otorgan especial importancia a la comprensión del *input* en el aprendizaje de la L2 y LE. De este modo, estos teóricos afirman que, para la adquisición de una lengua, los aprendices tienen que estar expuestos a la lengua meta que se concibe fuente de *input* comprensible y luego deben atravesar lo que se denomina *período silencioso* para interiorizar el contenido recibido. En el enfoque natural, se rechaza la práctica inmediata después de aprender el contenido, puesto que la

comprensión suficiente del *input* es más importante que la producción y, si se proporciona el *input* comprensible, la adquisición de la lengua meta se sigue de manera automática y natural. En tercer lugar, Krashen y Terrell (1983) promueven la creación de un ambiente adecuado para que los estudiantes puedan participar en el aprendizaje con motivación alta, confianza en sí mismos y menor grado de ansiedad. Para crear este tipo de clase, los docentes tienen que estar enterados de las necesidades y los objetivos de los aprendices, y proporcionar un *input* que sea interesante y motivador.

Cabe reflexionar sobre el papel de los profesores y alumnos. En el enfoque natural, el docente desempeña unas funciones muy importantes. Como hemos indicado, este enfoque da especial importancia a la comprensión del *input* y el profesor es la fuente principal de la información de entrada en la lengua meta. Hay que recordar que el *input* difiere de la explicación; la primera noción es la muestra real de la lengua objeto que se usa en un contexto concreto para transmitir el significado, mientras que la segunda noción se refiere a la acción que se realiza para analizar la lengua y dar a entender las reglas lingüísticas, lo cual se lleva a cabo en buena medida en la lengua materna de los aprendices (Izumi, 2012). Otro papel del docente es crear un ambiente de clase interesante y relajado que garantice un filtro afectivo bajo para el aprendizaje. Además, el profesor es responsable de elegir el material más adecuado a las necesidades e intereses de los alumnos y de diseñar las actividades de clase. Los estudiantes, a su vez, tienen que participar activamente en la comunicación y la comprensión de la información de entrada. Por otro lado, deben informar al profesor sobre sus objetivos y necesidades para que los docentes puedan organizar la clase adecuada a los alumnos.

La mayor aportación del enfoque natural es que en las clases se proporcionan actividades prácticas centradas más en el significado con la premisa de que la lengua misma no es objeto de estudio sino herramienta para la comunicación. Además, los profesores que siguen este enfoque tienen en cuenta las necesidades y los intereses de los aprendientes a la hora de diseñar las clases. Sin embargo, el enfoque natural ha sido objeto de muchas críticas. Krashen y Terrell (1983) prescinden completamente de la instrucción gramatical y postulan que la corrección de errores es prácticamente innecesaria. No obstante, se está demostrando que la enseñanza formal acelera el aprendizaje y se está observando que en muchas ocasiones se ha dado la fosilización por el descuido de errores. Otra crítica que cabe destacar es que, en un contexto de no inmersión lingüística, es difícil recibir el *input* y, como el espacio de aprendizaje está limitado al aula, la cantidad y calidad del *input* son cuestionables. Seguidamente, reflexionaremos más sobre los

valores y los retos del enfoque natural revisando un programa concreto basado en esta perspectiva.

### 3.3.2.2. Programa de inmersión lingüística

El enfoque natural se implementó en dos programas de enseñanza secundaria desarrollados en Canadá: de inmersión en francés como L2 y de inglés como L2. Estos programas se distinguían en algunos aspectos (duración, niveles, edad, contenido, etc.), pero compartían una misma base metodológica: la enseñanza atendía al contenido semántico, la comprensión y la fluidez, mientras que la precisión gramatical en la producción se relegaba a un plano secundario; además, se corregían poco los errores gramaticales (Genesee, 1987; Spada, 1990a, 1990b; Swain y Lapkin, 1982). En este espacio, presentaremos el primer programa de inmersión en francés y también trataremos la enseñanza de inmersión lingüística en general, sus aportaciones e inconvenientes.

El primer programa de inmersión se desarrolló hacia la mitad de la década de los sesenta como respuesta a las situaciones problemáticas que se presentaban en la provincia de Quebec (Canadá). En aquel momento, la importancia del francés en Quebec era cada vez mayor y la insatisfacción de los quebequeses tanto de habla inglesa como de habla francesa aumentaba por la dificultad de comunicación entre ambos. Otro problema del cual era consciente la población fue la metodología de enseñanza del francés. Entonces, el francés se enseñaba diariamente durante períodos relativamente cortos (veinte a treinta minutos). En las clases, se hacía hincapié en las reglas gramaticales, los ejercicios de práctica basados en el método audio-lingual, la memoria del vocabulario, etc. A pesar de los doce años de instrucción de la segunda lengua, los estudiantes que se graduaban de las escuelas públicas de Quebec no estaban preparados para responder a las demandas del uso de la L2 en las diversas situaciones de la vida real (Genesee, Holobow y Lambert, 1986). Un grupo de quebequeses de la pequeña comunidad de St. Lambert, formado mayoritariamente por los padres, consciente de estas situaciones, comenzó a reunirse informalmente para discutir los problemas (Lambert y Tucker, 1972). Intentaban hallar métodos alternativos mejores para la enseñanza de una segunda lengua y consultaron a Wallace Lambert, del Departamento de Psicología de la Universidad de McGill, y a Wilder Penfield, del Instituto Neurológico de Montreal (Genesee *et al.*, 1986). «Finalmente, los esfuerzos del grupo de St. Lambert tuvieron éxito y los directores del distrito escolar estuvieron de acuerdo en llevar a cabo una clase experimental de inmersión en el Jardín de

Infancia en septiembre de 1965, dos años después de sus primeros encuentros» (Genesee *et al.*, 1986: 29).

El primer programa de inmersión de St. Lambert fue uno de inmersión total temprana que presentaremos más abajo. Toda la instrucción curricular, entre el primer grado y el tercero, se hacía a través del francés. Después, se introducía poco a poco la instrucción dada en inglés en los grados sucesivos para incluir otras materias, como Matemáticas o Ciencias. Al final de la escuela elemental, se enseñaba el 60 % del currículum en inglés y el 40 % en francés (Genesee *et al.*, 1986). El desarrollo lingüístico de los estudiantes de este programa fue evaluado comparando su rendimiento en diversos test lingüísticos con el de los estudiantes de control que asistían a los programas regulares de inglés. «Los resultados indicaron que los estudiantes de inmersión eran significativamente superiores a los estudiantes de control ingleses en todos los test de destrezas en francés» (Genesee *et al.*, 1986: 30). En el caso de las comparaciones con los estudiantes franceses, los sujetos experimentales puntuaron igual que los alumnos franceses de la misma edad en los test de las destrezas receptivas, como comprensión auditiva y comprensión lectora; en los test de las destrezas productivas, como hablar o de las reglas gramaticales, se encontró que los estudiantes de inmersión puntuaron menos que los nativos. En resumen, los niños del programa de inmersión lingüística, al final del curso, pudieron adquirir un bilingüismo funcional que no podría conseguirse con ninguna estancia y escolarización breves en un entorno extranjero (Genesee *et al.*, 1986). El impacto beneficioso del programa de St. Lambert fue tan grande que la enseñanza de inmersión lingüística empezó a aplicarse en otras provincias de Canadá, Estados Unidos, Europa, Oceanía y Asia, y en la actualidad también se está utilizando en muchos países (Izumi, 2012). Aunque cada programa tiene variantes en algunos aspectos, todos comparten el mismo objetivo: la adquisición simultánea del idioma y las destrezas que el currículum requiere (Lightbown y Spada, 2006), por ejemplo, el conocimiento de las materias como Historia, Geografía, Matemáticas, Ciencia, etc. A continuación, vamos a reflexionar sobre las características de los programas de inmersión en general, y sus aportaciones e inconvenientes.

Los programas de inmersión se pueden dividir en diferentes tipos. Por un lado, según el momento de aplicación del programa, se distinguen entre la inmersión temprana y tardía. En la primera, la clase se imparte en su totalidad en la lengua objeto desde el inicio de la escolarización; en la segunda, se pospone el uso intensivo de la lengua meta hasta el final de la escuela elemental o el principio de la secundaria. Por otro lado, atendiendo al grado de



inmersión en la lengua objeto, se distinguen entre la inmersión total y parcial. En el primero, la lengua meta es la lengua vehicular dominante en el currículo de los primeros grados, mientras que, en el segundo programa, desde el primer curso la lengua materna de los aprendientes y la lengua objeto se alternan (Izumi, 2012). Como hemos indicado anteriormente, el primer modelo de enseñanza de inmersión de St. Lambert fue de inmersión total temprana (Genesee *et al.*, 1986).

Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una lengua no nativa en el que se pretende enseñar la lengua meta durante el proceso de aprendizaje de las materias del currículo escolar. Las clases se centran en la comprensión del contenido semántico y el desarrollo de la fluidez. Además, en el programa de inmersión, la precisión gramatical en la producción se relega a un plano secundario y se corrigen poco los errores. Entonces, ¿cómo pueden facilitar los docentes la comprensión del contenido por parte de los estudiantes sin la instrucción formal ni la corrección de los errores? Los profesores que están aplicando la inmersión en sus clases presentan estas propuestas a los docentes (Echevarria, Vogt y Short, 2008; T. Fortune, 2000; Fortune y Tedick, 2003; Lyster, 2007; Rosen y Sasser, 1997; Snow y Brinton, 1997):

- proporcionar suficiente tiempo a los alumnos para que puedan interiorizar el *input*;
- pronunciar exactamente con una entonación excesiva;
- subrayar o repetir el léxico importante;
- explicar utilizando el vocabulario que saben los estudiantes como, por ejemplo, «él es mi abuelo, el padre de mi padre»;
- poner ejemplos concretos como «ustedes conocen frutas como *manzanas, naranjas, fresas*, etc.»;
- utilizar sinónimos a la hora de presentar una nueva palabra;
- expresar con gestos en el caso de las palabras como *grande, pequeño, reír, llorar, caminar, correr*, etc.;
- usar materiales audiovisuales como diapositivas, retroproyector, radio, cine, etc.;
- ofrecer tiempo para que los estudiantes puedan confirmar lo que han entendido con sus compañeros;

- pegar palabras u oraciones simples en la pared del aula.

El programa de inmersión lingüística se ha utilizado durante más de cincuenta años en muchos países y se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre este programa (Allen, 2004; Cummins y Swain, 1986; Genesee, 1987; Harley, Allen, Cummins, y Swain, 1990; Harley y Swain, 1984; Johnson y Swain, 1997; Lightbown, Spada, y White, 1993; Lyster, 1987, 2007; Spada y Lightbown, 1989), cuyos resultados son bastante fiables e indican lo mismo. Los estudios han descubierto que los estudiantes de la enseñanza de inmersión alcanzan niveles funcionales satisfactorios de fluidez y seguridad en el uso de la lengua meta y tienen éxito en otras materias; especialmente, la competencia de la comprensión del contenido se desarrolla de manera indistinguible de la de los hablantes nativos. Como otro efecto beneficioso, los aprendientes de inmersión son conscientes al final de la escuela elemental de que la coexistencia democrática pacífica entre los miembros de grupos etnolingüísticos distintos implica algo más que un simple aprendizaje de los idiomas (Lambert, 1984).

No obstante, a pesar de la fama que tiene este programa, existen ciertos retos sobre los que cabe reflexionar. El punto más criticado de la inmersión es que en la producción lingüística se encuentran numerosos y recurrentes errores de carácter morfosintáctico, comunes en casi todos los aprendices y, en muchos casos, fosilizados. Los errores se producen debido a dos razones principales: en primer lugar, los profesores no los corrigen por la premisa de que la corrección no ayuda a la adquisición de lenguas y, en segundo lugar, los aprendientes no pueden reconocer por sí mismos sus errores a causa del límite del *input* que reciben en el aula. Por lo tanto, es poco probable que lo único que necesiten los estudiantes para la adquisición de la L2 y LE sea una mayor exposición a la información de entrada (Doughty y Williams, 2009a). Otro reto de la inmersión lingüística que hay que tener en cuenta es el contar con profesores competentes y la formación profesional. Para ser profesor del programa de inmersión, se requieren la competencia de la lengua meta, el conocimiento del contenido de las materias del currículo escolar, la docencia cualificada, etc. (Izumi, 2012).

### 3.3.2.3. Ventajas e inconvenientes de la atención al significado

En los apartados anteriores, hemos revisado los principios de la atención al significado, el enfoque natural y el programa de inmersión lingüística en los que está bien materializado el concepto de la postura no intervencionista. Dedicaremos este espacio a reflexionar sobre las

ventajas y los inconvenientes de la segunda postura ante la utilidad del conocimiento explícito, la atención al significado.

Esta concepción se ha formado por el reconocimiento de que los programas sintéticos no funcionaban como se suponía y los estudiantes no eran capaces de comunicarse en la situación real a pesar de la enseñanza formal. De este modo, el objetivo fundamental de este enfoque es que los aprendices puedan comunicarse de manera fluida en la lengua meta y en muchas investigaciones empíricas ya se ha demostrado que este objetivo se ha cumplido. Otra aportación que ofrece esta postura es que los docentes que aplican este enfoque consideran las necesidades y los intereses de los estudiantes a la hora de diseñar el curso e intentan crear un ambiente relajado para que sus alumnos mantengan el filtro afectivo bajo.

Aunque en el campo de la ASL se valoran mucho las hipótesis de Krashen y las teorías de la postura no intervencionista, también se han publicado muchas investigaciones que critican sus fundamentos. Seguidamente, presentaremos unas de ellas. En primer lugar, Doughty y Williams (1998) afirman que la prohibición casi absoluta de la instrucción explícita no es adecuada para establecer conexiones eficaces entre la forma y el significado. Estas investigadoras argumentan que gran parte de una lengua no nativa se adquiere de manera más eficaz cuando la instrucción requiere la implicación de los aprendientes en el procesamiento cognitivo de las conexiones forma-significado durante la comprensión y la producción en la lengua meta. Además, ya hemos revisado a través de los programas de inmersión lingüística que la enseñanza sin ningún tratamiento gramatical produce fallos importantes en corrección y precisión, además de fosilización de errores. Por otro lado, bastantes investigaciones han probado la utilidad de la instrucción explícita de la gramática (Doughty, 2004; Norris y Ortega, 2000). En segundo lugar, los defensores de la postura no intervencionista postulan que el aprendizaje de las lenguas no nativas por parte de los adultos también tiene que realizarse del mismo modo en que el niño adquiere la lengua materna. No obstante, cada vez más evidencias apuntan a que los adultos no tienen la misma capacidad que los niños pequeños para adquirir las normas nativas de una lengua nueva simplemente por exposición a su uso (Hyltenstam, 1988; Long, 1990, 1993; Newport, 1990). Por otro lado, en el apartado 2.1.3. *Semejanzas y diferencias entre la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera*, ya hemos confirmado que hay muchos factores distintos implicados en los dos procesos, como, por ejemplo, edad, estado inicial de aprendizaje y motivación, contexto y situación, etc. En tercer lugar, Schmidt (1990) cuestiona la hipótesis del *input* krasheniana y argumenta que la provisión

exclusiva de *input* comprensible no promueve la adquisición de la lengua no nativa a menos que el aprendiente reconozca y preste atención a los fenómenos lingüísticos presentes en él. En cuarto lugar, Oishi (2006), a su vez, critica, mediante la neurociencia, la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje. En esta hipótesis, Krashen (1982) sostiene que el conocimiento *aprendido* no se puede convertir en el conocimiento *adquirido*. Oishi (2006) ha utilizado una máquina denominada *topografía óptica*<sup>26</sup>, con la que se puede observar el cerebro, para defender su postura, contraria de la de Krashen. A través de su investigación, Oishi (2006) llega a la conclusión de que, aunque un estudiante haya empezado a estudiar una lengua extranjera mediante la explicación explícita en un contexto institucional, si alcanza un nivel alto, puede hablar como los nativos; más concretamente, la autora explica que ha observado que, cuando un estudiante de nivel alto usa la lengua extranjera, su cerebro se activa automáticamente como el de un nativo. A través de todos estos estudios, los investigadores se han dado cuenta de que es necesario un aprendizaje equilibrado que proporcione *input* y *output* significativos y atienda tanto a la forma como al desarrollo de la fluidez (McGroarty, 2004). Trataremos estas nuevas propuestas en el siguiente apartado.

---

<sup>26</sup> La topografía óptica utiliza los principios del espectro de la luz infrarroja para analizar los cambios en el neuro-metabolismo durante la actividad cerebral. Esta técnica de neuroimagen funcional (con buena resolución temporal) permite ver en tiempo real los cambios de oxi y desoxihemoglobina en las arterias cerebrales situadas hasta 2,5 cm por debajo del cráneo y resulta ideal, dado que es no invasiva, permite cierta movilidad y no es claustrofóbica como la RM (Resonancia Magnética) (Oishi, 2006).

### 3.3.3. Atención a la forma (*focus on form*) o postura semi-intervencionista

La atención a la forma es un enfoque en el cual se dirige la atención de los estudiantes a elementos lingüísticos a medida que surgen de manera fortuita en lecciones cuyo objetivo primordial es el significado o la comunicación (Long, 1991). En palabras de Pastor Cesteros (2004a: 331-332), este enfoque «consiste en dirigir la atención del alumno hacia determinados rasgos del código lingüístico (gramática, vocabulario...), presentados en contexto, en el preciso momento en que los aprendices experimenten problemas con ellos al trabajar en una tarea comunicativa». Respecto a la relación entre el conocimiento explícito e implícito, los defensores de la postura semi-intervencionista sostienen que el conocimiento explícito se puede convertir en implícito bajo ciertas condiciones (por ejemplo, en el caso de que el aprendiente esté evolutivamente preparado para adquirir el conocimiento implícito de un fenómeno concreto) (R. Ellis, 1993, 1994b, 2008).

Antes de profundizar en el concepto de la atención a la forma, vamos a aclarar unas definiciones para entender mejor el tema en cuestión. En primer lugar, hay que reflexionar sobre la diferencia entre la atención a las formas y la atención a la forma. Los profesores e investigadores han usado una gran variedad de términos para aludir a la enseñanza en la que se dirige la atención a determinadas reglas lingüísticas, ya sea en el enfoque sintético (en el que las partes del lenguaje se enseñan por separado) o en el enfoque analítico (en el cual los ejemplos de la lengua se presentan de modo holístico y se intenta que los estudiantes induzcan la gramática de la segunda lengua en lugar de presentar reglas explícitas). Estos términos son, entre otros, *enseñanza gramatical*, *enseñanza formal*, *enseñanza centrada en la forma* y *enseñanza centrada en el código*; es decir, cada palabra puede referirse a la atención a la forma o la atención a las formas. Por lo tanto, muchas personas confunden el concepto de la atención a la forma con la atención a las formas. Para Long (1997), la atención a la forma incluye exclusivamente las actividades que se centran en la forma durante lecciones basadas en el significado, mientras que en la atención a las formas no se dirige la atención necesariamente al significado, es decir, en buena medida se presentan las formas por separado y fuera de contexto. En segundo lugar, cabe mencionar la diferencia entre método y enfoque. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020)<sup>27</sup>, un método es un conjunto de procedimientos para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos,

---

<sup>27</sup> <[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/metodo.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm)> (última consulta el 28 de febrero de 2020).

las técnicas de trabajo, los tipos de actividades y los respectivos papeles de profesores, alumnos y materiales didácticos. El enfoque, por su parte, abarca los principios teóricos esenciales sobre la naturaleza de la lengua y su enseñanza. Anthony (1963: 64) entiende el enfoque como «a point of view, a philosophy, an article of faith». Por lo tanto, la extensión del enfoque es mayor que la del método y dentro de un enfoque se permite el desarrollo de diferentes métodos, como, por ejemplo, tanto el método de gramática y traducción como el método audio-lingual componen el mismo enfoque, llamado  *sintético*. En este mismo sentido, la atención a la forma, que trataremos a lo largo de este apartado, es un enfoque basado en los principios teóricos que tienen un mayor consenso en el campo de la ASL: hipótesis del reconocimiento, aumento de la conciencia gramatical, negociación del sentido, etc.

El interés actual por la atención a la forma está motivado por los descubrimientos de los estudios del enfoque natural y el programa de inmersión lingüística. Como ya hemos observado en el apartado 3.3.2. *Atención al significado (focus on meaning) o postura no intervencionista*, centrarse únicamente en el significado no basta para adquirir completamente la competencia de un nativo; además, en contraste con la adquisición natural de la primera lengua, la adquisición de lenguas no nativas en el aula (especialmente en adultos) tiene un éxito desigual (Doughty y Williams, 2009a). Asimismo, bastantes investigaciones han probado la utilidad de la enseñanza de la gramática (Doughty, 2004; Doughty y Williams, 2009a; McGroarty, 2004; Norris y Ortega, 2000; Oishi, 2006). Estos descubrimientos han llevado a los investigadores a buscar una alternativa a la postura no intervencionista que sea una combinación de una enseñanza comunicativa de la lengua y una didáctica centrada en la forma (Lightbown y Spada, 1990). En 1991, Long introdujo en su artículo la expresión *atención a la forma*. Sin embargo, este enfoque no trata de volver a una enseñanza programada de elementos gramaticales aislados (lo que Long denomina *atención a las formas*), sino de hacer que el aprendiz advierta la forma y el uso de tales elementos en el contexto en que se presentan (Doughty y Williams, 2009a).

El objetivo que persigue el enfoque de la atención a la forma es el aprendizaje equilibrado. Mientras que la atención a las formas se limita a los elementos formales de la lengua y la atención al significado los excluye, la atención a la forma tiene en cuenta tanto la atención a los fenómenos lingüísticos como su comprensión funcional y significativa. Por otro lado, la atención a las formas y la atención al significado persiguen la corrección y la fluidez, respectivamente, en tanto que en la atención a la forma se pretende conseguir las dos simultáneamente. Además, en esta postura semi-intervencionista, se supone que el

conocimiento explícito se puede convertir en implícito bajo ciertas condiciones y el conocimiento explícito funciona básicamente como facilitador y acelerador de los mecanismos que se dan en la adquisición del conocimiento implícito (R. Ellis, 1993, 2008). En el apartado 3.2.2. *¿Cómo se construye el conocimiento implícito?*, hemos revisado que este tipo de conocimiento se consigue de la siguiente manera: a) a partir del análisis del *intake*, b) a través de la reestructuración de la interlengua del aprendiz y c) desde el conocimiento explícito de la gramática. En estos mecanismos, el conocimiento explícito continúa presente como forma de atención, análisis, monitorización y verificación. Otro elemento importante que no debe olvidarse a la hora de mencionar el enfoque de la atención a la forma es que «el significado y el uso deben ser evidentes para el aprendiente ya en el momento en que la atención se centra sobre el aparato lingüístico necesario para que el significado sea entendido» (Doughty y Williams, 2009a: 18). Esta condición permite que la postura semi-intervencionista no vuelva a una enseñanza de elementos gramaticales aislados y descontextualizados. Por otro lado, los profesores y autores de materiales que defienden esta postura tienen que tomar en consideración siempre la creación de un contexto comunicativo rico e interesante en el aula.

A continuación, presentaremos las bases teóricas y la tipología de técnicas de la atención a la forma. Además, revisaremos de qué manera se pueden aplicar estas técnicas en las clases de lenguas no nativas. Por último, reflexionaremos las ventajas y los inconvenientes del mismo enfoque.

#### 3.3.3.1. Bases teóricas de la atención a la forma

A partir del nacimiento del campo de la adquisición de segundas lenguas, numerosos investigadores han trabajado para profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas no nativas. Las teorías más influyentes en las que actualmente se da un mayor consenso en la ASL son la hipótesis del reconocimiento, el aumento de la conciencia gramatical y la negociación del sentido, en las cuales se basa el enfoque de la atención a la forma (Doughty y Williams, 2009a). Seguidamente, se presentará en qué consiste cada una. Por un lado, a través de la hipótesis del reconocimiento y el aumento de la conciencia gramatical, podremos observar cómo el conocimiento explícito facilita la construcción del conocimiento implícito y, por otro lado, mediante la negociación del sentido, podremos revisar cómo se establece una relación estrecha entre la forma y el significado.

#### a) Hipótesis del reconocimiento

Formulada por Schmidt (1990, 1995, 2001), la hipótesis del reconocimiento (*noticing*) parte de la premisa de que la provisión exclusiva de *input* comprensible no promueve la adquisición de la lengua no nativa a menos que el aprendiente reconozca y preste atención a los fenómenos lingüísticos presentes en él. Schmidt formuló la hipótesis «a partir de su propia experiencia de aprendizaje del portugués en Brasil, inicialmente en clases institucionales y posteriormente mediante la interacción comunicativa con hablantes nativos» (Gómez del Estal, 2014: 201). Fue documentando sus progresos a través de un diario personal y por medio de grabaciones de sus conversaciones. Schmidt y Frota (1986) observaron que casi todos los fenómenos que aparecían en su discurso espontáneo se identificaban con los que antes había percibido conscientemente y había recogido en su diario. Con esta base empírica, Schmidt (1990) concluyó que el reconocimiento es el requisito principal para que se produzca la adquisición de la lengua y rechazó la posibilidad de una adquisición completamente inconsciente de las características del lenguaje.

«Reconocer no quiere decir saber o dominar, y menos aún utilizar. El reconocimiento es un proceso de identificación de ciertos fenómenos lingüísticos en las muestras (que favorece el *intake*), no su uso en producción» (Gómez del Estal, 2014: 204). Por ejemplo, los aprendientes pueden prestar atención a una forma de la lengua meta debido a la frecuencia o la preeminencia de las propias características (Gass, 1988). Los sujetos también pueden percibir la diferencia entre la forma de la lengua meta y su propia interlengua (Schmidt y Frota, 1986). Es decir, la hipótesis del reconocimiento da mayor importancia a la observación del *input* y subraya que, para la adquisición de la lengua, la percepción previa de los fenómenos lingüísticos en el *input* por parte de los estudiantes es una condición *sine qua non* (Schmidt, 1990, 1995, 2001). Por otro lado, los aprendices pueden reconocer que no pueden decir lo que quieren con precisión en la lengua meta (Swain, 1995), lo que Doughty y Williams han llamado *agujero en la interlengua*.

Cabe reflexionar sobre el concepto de *intake*. Este término se refiere al *input* que el aprendiente ha detectado y que podría ser conocimiento que se incorporara eventualmente a la interlengua del hablante (García García, 2009). Además, en el apartado 3.2.2., hemos revisado varios mecanismos para que se construya el



conocimiento implícito que nos permite usar la lengua, y hemos indicado que el análisis del *intake* es uno de ellos. Según Schmidt (1990), el esfuerzo consciente que implica la experiencia subjetiva de reconocer un determinado fenómeno es una condición necesaria y suficiente para la conversión del *input* en *intake*. De este modo, se supone que resultarán fundamentales los procesos didácticos que incluyan una focalización en el *input*, antes que cualquier interés por el *output* (Martínez Martínez, 2001). A continuación, presentaremos un concepto denominado *aumento de la conciencia gramatical* que favorece el reconocimiento de los elementos lingüísticos.

b) Aumento de la conciencia gramatical

Anteriormente, hemos revisado que el reconocimiento de los fenómenos lingüísticos es el requisito básico para la adquisición de las lenguas no nativas. El elemento que facilita este reconocimiento es la conciencia gramatical. Según la *Association for Language Awareness* (ALA)<sup>28</sup>, este concepto consiste en el conocimiento explícito acerca de la lengua y en la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla. La conciencia gramatical contribuye a la comprensión completa de una determinada forma lingüística, cuándo, con qué significado y de qué manera se usa. Esta es diferente del conocimiento gramatical que suele conseguirse fuera de contexto y a través de la explicación explícita por parte del profesor.

El aumento de la conciencia gramatical (*grammar consciousness-raising*), por su parte, básicamente consiste en proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan ser conscientes de fenómenos lingüísticos que se producen en la lengua meta (Gómez del Estal, 2001). Según Martínez Martínez (2001: 170), es «el conjunto de operaciones que realiza el aprendiz de L2 y mediante las cuales éste fija su atención en determinadas formas lingüísticas del *input* que se le da, como la mejor ayuda de la que dispone para adquirir dichas estructuras gramaticales y utilizarlas, así, en futuros intercambios comunicativos». Es un enfoque que fue presentado por Rutherford y Sharwood Smith (1985), quienes se opusieron a la hipótesis de Krashen según la cual la instrucción formal no es necesaria ni útil para la adquisición de la L2. De acuerdo con estos teóricos, el aumento de la conciencia gramatical es el conjunto de esfuerzos

---

<sup>28</sup> <[http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48)> (última consulta el 11 de noviembre de 2019).

externos para dirigir la atención de los aprendientes de una L2 hacia las propiedades formales de un determinado fenómeno lingüístico mientras se comunican en la L2.

El aumento de la conciencia gramatical ha sido objeto de numerosas investigaciones y actualmente también se baraja como una manera de integrar la gramática y la comunicación. Acerca de las aportaciones de este enfoque, Larsen y Long (1994) afirman que el aumento de la conciencia gramatical permite trazar el puente entre el conocimiento explícito y el implícito, lo que ha sido la cuestión más discutida en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Gómez del Estal (2001), a su vez, argumenta que este proceso ayuda a los alumnos a reflexionar metalingüísticamente, es decir, a que descubran por sí mismos (o en colaboración con otros estudiantes) las regularidades de la lengua meta. Otros investigadores (Ellis, 1995; Schmidt, 1990; Sharwood Smith, 1993; Skehan, 1998) valoran este concepto explicando que, una vez que la conciencia del aprendiz sobre una estructura objeto se despierta, el aprendiente tiende a advertir con frecuencia esa estructura en el *input* posterior que se le da. Además, esta percepción puede tener un papel importante, puesto que parece iniciar la reestructuración del sistema de conocimiento lingüístico implícito del discente.

#### c) Negociación del sentido

VanPatten y Benati (2010) proponen la negociación del sentido como uno de los mecanismos presentes en la transformación del *input* en *intake*. Este concepto, también conocido con la expresión *negociación del significado*, se refiere a un tipo de interacción entre los interlocutores para entender el significado del discurso (Nunan, 1993). Este mecanismo, concretamente, «se aplica cuando se produce una interrupción de la comunicación que provoca algún tipo de aclaración del propósito de su mensaje por parte del hablante» (Gómez del Estal, 2014: 149). Estas negociaciones son muy corrientes en casi cualquier tipo de interacción, incluso entre hablantes nativos, aunque no nos damos cuenta de que lo estamos haciendo. Son situaciones en las que aparecen expresiones como «¿qué me quieres decir?» o «¿a dónde quieres ir a parar?».

Algunos investigadores (Pica, Holliday, Lewis, Berducci y Newman, 1991) han identificado un proceso de cuatro fases en la negociación del sentido: disparador, señal, respuesta y continuación. La negociación se empieza con un «disparador» al que sigue una «señal» que dirige la atención hacia un problema en la comunicación. En la fase de «respuesta», el hablante intenta reparar el error de comunicación y esta fase va

seguida por la «continuación», que marca el cierre de la secuencia. Los siguientes ejemplos ilustran el procedimiento de cuatro etapas (Martyn, 2001).

(ej.) Es una solitaria.	Disparador
(ej.) ¿Perdón?	Señal
(ej.) Ella se aleja de los demás.	Respuesta
(ej.) ¿Y qué hay de las otras opciones?	Continuación

Figura 3. Proceso de la negociación del sentido

A través de los ejemplos mencionados, vamos a reflexionar sobre las aportaciones de la negociación del sentido. Primero, los interlocutores pueden reconocer los problemas específicos de su interlengua (Gass, 1997), lo que favorece la reestructuración del sistema interno del aprendiz. Además, mediante este proceso, los aprendientes pueden establecer una relación estrecha entre la forma y el significado. Por otro lado, la negociación del sentido se produce a la medida de las capacidades lingüísticas y necesidades comunicativas del propio estudiante, en estrecha relación con sus secuencias evolutivas de adquisición (Gómez del Estal, 2015). En consecuencia, el mecanismo le permite avanzar en su comprensión y producción de la lengua meta y también promueve su motivación.

### 3.3.3.2. Tipología de técnicas de la atención a la forma

Conforme a las teorías de la atención a la forma, se ha presentado un número considerable de técnicas: exceso de muestra o anegación del *input* (*input flood*), realce del *input* (*input enhancement*), sendero de jardín (*garden path*), dictoglosia (*dictogloss*), procesamiento del *input* (*input processing*), tareas gramaticales (*grammar consciousness-raising tasks*), etc. Aunque cada técnica tiene variantes en algunos elementos, todas parten de la misma premisa: las actividades que dirigen la atención de los aprendientes a reflexionar, discutir o procesar de algún modo una forma lingüística son efectivas. Asimismo, todas las técnicas comparten una condición: aunque estas atraen la atención de los estudiantes a la forma, debe mantenerse la atención principal sobre el significado o la comunicación. En lo que sigue, presentaremos a qué se refiere cada una.

El exceso de muestra o la anegación del *input* «consiste en que cuantas más oportunidades haya en el *input* de que los estudiantes perciban un elemento lingüístico, más posibilidades habrá de que logren aprenderlo» (García Perera y Rodríguez Rodríguez, 2016: 65). Su objetivo es intensificar la frecuencia de la forma meta en el *input*, lo que puede ayudar a reconocerla (Fernández Montes, 2011). El realce del *input* se refiere a la técnica que marca la forma objeto utilizando distintos recursos tipográficos como el subrayado, el uso de diferentes colores o tamaños, la cursiva, etc., para hacer que la forma sea perceptible en el *input* (Long y Robinson, 1998). En la técnica llamada *sendero de jardín*, el profesor explica una regla gramatical a los estudiantes y después los lleva a una situación en la que ellos puedan producir la sobregeneralización de la forma aprendida (Tomasello y Herron, 1988). Cuando la sobregeneralización provoca errores, el docente los corrige y de esta manera los aprendices pueden prestar atención a sus errores y adquirir la forma correcta. La dictoglosia se inicia con la lectura de un texto corto a una velocidad normal por parte del profesor. Mientras el docente lo lee, los estudiantes apuntan palabras o frases que les suenen familiares y luego trabajan en pequeños grupos para reconstruir el texto entero. Por último, se analizan y comparan las versiones definitivas con toda la clase. Esta técnica es un procedimiento que anima a los aprendientes a reflexionar sobre su propio *output* (Wajnryb, 1990). Según Gómez del Estal (2014), dos de las técnicas de la atención a la forma, de amplia repercusión en el ámbito español, son el procesamiento del *input* y las tareas gramaticales. A continuación, trataremos los dos conceptos de manera más detallada; el primero, en este espacio y el segundo, en el capítulo 4.

El procesamiento del *input*, junto con el exceso de muestra y el realce del *input*, es una de las técnicas basadas en la información de entrada. El *input* es la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo (VanPatten y Benati, 2010) y es «la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua» (Fernández, 2013: 2). Por lo tanto, actualmente, en el campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas, los investigadores comparten la idea de que el papel del *input* es de vital importancia. No obstante, los estudiantes no interiorizan toda la información que reciben, sino que puede usarse para el desarrollo de la interlengua solo una parte del *input*, a la que los aprendices atienden y entienden. De esta manera, se presentan las técnicas que tienen como objetivo realzar el *input* cualitativa y cuantitativamente para captar la atención del aprendiente y fomentar el procesamiento de la forma lingüística meta (Fernández, 2013). A estas se les llama las técnicas basadas en el *input*.

El procesamiento del *input* nace de los principios desarrollados por VanPatten (1996, 2004). Este teórico formuló los fundamentos del modelo de procesamiento del *input* a partir de las investigaciones sobre las estrategias que los aprendientes usan a la hora de atender al *input*. En este espacio, revisaremos solo uno de los principios, a través del cual reflexionaremos sobre cómo debe ser la actividad para facilitar el procesamiento del *input*. Los otros principios se pueden encontrar en VanPatten (1996, 2004). El primero, denominado *principio de la primacía del significado*, consiste en que los aprendientes procesan el significado del *input* antes que su forma. Para explicar este principio, Fernández (2013: 6) pone una oración de ejemplo: «Ayer Juan comió una tortilla buenísima». Cuando un estudiante está expuesto a esta oración, «no procesa *comió* como el pretérito de comer en 3ª persona singular porque *ayer* le da esa información de pasado y *Juan* le da la de persona» (Fernández, 2013: 6). Por consiguiente, la forma verbal no se procesa ni se adquiere. Para subsanar este problema, VanPatten y sus colegas crearon la técnica del procesamiento del *input* con actividades llamadas *input estructurado*, cuyo objetivo es estructurar o modificar el *input* de forma que el aprendiente se vea obligado a procesar lo que comúnmente no procesa o procesa erróneamente (Fernández, 2013). Lee y VanPatten (1995) presentan una serie de actividades centradas en la identificación de la referencia temporal de pasado mediante las desinencias verbales, y no mediante los ítems léxicos, con el objetivo de evitar que los aprendices apliquen la estrategia prevista por el principio de la primacía del significado. Aquí se presenta una de esas actividades, adaptada al caso del español:

Actividad. Escucha cada frase e indica si se refiere a la semana pasada o al presente.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juan habló por teléfono.</li> <li>2. María ayudó a su madre.</li> <li>3. Roberto estudia dos horas.</li> <li>4. Loli visita a sus padres.</li> </ol>

Figura 4. Modelo de actividades de *input* estructurado

Lee y VanPatten (1995) intentan que solo las terminaciones verbales codifiquen la información temporal, evitando los ítems léxicos y animando a los aprendientes a centrarse en la morfología. De este modo, la forma verbal se puede procesar. Sin embargo, lo que no debemos olvidar es que, aunque el objetivo de las técnicas basadas en el *input* es hacer que el

estudiante perciba la forma gramatical, esto siempre se hace en un contexto significativo (Fernández, 2013).

En este apartado, hemos revisado unas técnicas de la atención a la forma. Doughty y Williams (2009b) nos las muestran en una tabla según el grado de perturbación. Este grado «puede ser identificado con el grado de explicitud o verbalización consciente que se alcanza al atender a un determinado fenómeno lingüístico del *input*» (Gómez del Estal, 2014: 75).

	Sin perturbación ←————→ Con perturbación	
Exceso de muestra	X	
Tareas de esencialidad de la forma	X	
Realce del <i>input</i>		X
Negociación		X
Reformulaciones		X
Realce del <i>output</i>		X
Realce de la interacción		X
Dictoglosia		X
Tareas gramaticales		X
Procesamiento del <i>input</i>		X
Sendero de jardín		X

Tabla 3. Grado de perturbación de las técnicas de la atención a la forma<sup>29</sup>

A través de esta tabla, podemos observar que nuestra propuesta (las tareas gramaticales), que trataremos en el siguiente capítulo, es una técnica de un grado medio-alto de explicitud. A la hora de diseñar un curso de L2 o LE, los profesores tienen que tener en cuenta las características de cada una de estas técnicas: la explicitud de la atención a la forma (como acabamos de observar en la tabla 3), el modo de aplicación de cada técnica, el momento de atraer la atención a la forma, etc. Además, los docentes no deben insistir en una sola, sino que es mejor aplicar una o varias más apropiadas a las situaciones de estudio. En el siguiente

<sup>29</sup> Extraída de la reseña y traducción de Gómez del Estal (2010: 5) de Doughty y Williams (1998).

apartado, reflexionaremos sobre los elementos que se deben considerar antes de aplicar las técnicas en las clases de lenguas no nativas.

### 3.3.3.3. Modos de aplicar la atención a la forma

A la hora de diseñar un curso basado en la atención a la forma, los docentes tienen que tomar ciertas decisiones para optimizar el efecto del tratamiento, teniendo en cuenta el contexto de estudio, el nivel y el estilo de aprendizaje de los estudiantes, la forma lingüística objeto, etc. Doughty y Williams (2009b: 215) presentan un resumen de las decisiones pedagógicas en la atención a la forma:

Decisión 1: Aplicar o no aplicar atención a la forma

Decisión 2: Atención a la forma proactiva o reactiva

Decisión 3: La elección de la forma lingüística

Decisión 4: Explicitud de la atención a la forma

Decisión 5: Atención a la forma secuencial o integrada

Decisión 6: El papel de la atención a la forma en el currículo

En este apartado, revisaremos dos de estas: la decisión 2 y 5. La decisión 2 está relacionada con la manera de seleccionar la forma objeto y la decisión 5 tiene que ver con cuándo se puede incluir la atención a la forma en el currículo.

La atención a la forma proactiva se refiere a «seleccionar previamente un aspecto de la forma de la lengua meta sobre la que dirigir la atención» (Doughty y Williams, 2009b: 214), es decir, «los profesores pueden hacer planes con anterioridad para garantizar que se dé atención a la forma» (Doughty y Williams, 2009b: 222). Mientras que la postura reactiva «atrae abiertamente la atención de los estudiantes a elementos lingüísticos a medida que surgen accidentalmente en lecciones cuyo interés primordial está en el significado o la comunicación» (Long, 1991: 45-46). En otras palabras, los docentes «esperan a una necesidad apremiante de un alumno para provocar y elaborar en respuesta una lección de atención a la forma sobre la marcha» (Doughty y Williams, 2009b: 222).

En la mayoría de las clases de idiomas, los profesores suelen adoptar la postura proactiva y realizan algunas observaciones para determinar el problema de aprendizaje al que debe

atender. Este enfoque puede ofrecer una sensación de seguridad a los docentes, en tanto que ellos tienen mucha carga de trabajo a la hora de diseñar las tareas, ya que deben tomar en consideración muchos factores para que se pueda atraer la atención sobre una determinada forma. Loschky y Bley-Vroman (1993: 132) han identificado tres grados de implicación de una forma lingüística en una tarea, la naturalidad, la utilidad y la necesidad de la tarea, que se definen como sigue:

En la naturalidad de la tarea, puede surgir naturalmente una construcción gramatical durante la realización de una tarea concreta, pero sin ella, la tarea puede realizarse normalmente perfectamente bien, e incluso con bastante facilidad. En el caso de la utilidad de la tarea, es posible completarla sin la estructura, pero con la estructura la tarea es más fácil. La mayor exigencia que una tarea puede hacer a una estructura es la necesidad: la tarea no puede realizarse satisfactoriamente a menos que se use la estructura.

La atención a la forma reactiva parece más coherente con los objetivos de la enseñanza de lenguas comunicativa, puesto que la forma no se determina previamente y los estudiantes solo prestan atención al mensaje de la comunicación antes de que surja una necesidad de la atención a la forma. Además, como la elección de la forma se limita a los errores dominantes y sistemáticos de los alumnos, la responsabilidad de la selección de una forma se reduce. No obstante, este enfoque «exigiría que el profesor percibiera y estuviera preparado para enfrentarse a las distintas dificultades del aprendizaje a medida que van surgiendo» (Doughty y Williams, 2009b: 214). Actualmente, no existe ninguna investigación definitiva que explique cuál de los dos enfoques es más efectivo. Parece probable que ambos enfoques sean eficaces, dependiendo de las circunstancias de aprendizaje (Izumi, 2012).

Ahora bien, ¿cuándo sería más apropiada la inclusión de la atención a la forma en el currículo? Respecto a esta cuestión, se encuentran dos posturas: atención a la forma secuencial e integrada. La primera postura es aquella en la cual «primero se enseña explícitamente a los estudiantes las formas sobre las que el profesor atraerá su atención cuando surjan dificultades al usarlas durante las tareas comunicativas» (Doughty y Williams, 2009b: 264). De esta manera, cuando los aprendientes realizan las tareas comunicativas, pueden seguir ocupándose de los aspectos de significado y funciones del mensaje y ellos mismos pueden prestar atención a la forma meta. Sin embargo, la enseñanza explícita debe ser breve, si no, este enfoque corre riesgo de volver al modelo tradicional PPP. La segunda postura, por su parte, consiste en integrar la atención a la forma y al significado, más que aislar la forma como un componente separado. Para que este enfoque sea eficaz, los estudiantes tienen que comprender el significado asociado



con las formas. Si no lo entienden, ellos no pueden procesar la forma y los profesores deben intervenir para explicar explícitamente la forma.

#### 3.3.3.4. Ventajas e inconvenientes de la atención a la forma

En los anteriores apartados relacionados con la atención a la forma, hemos revisado los principios en que se basa el enfoque, la tipología de las técnicas de este y los modos de aplicar la atención a la forma. En este espacio, reflexionaremos sobre las ventajas y los inconvenientes del enfoque en cuestión.

En primer lugar, la atención a la forma es un enfoque con efecto probado mediante numerosas investigaciones empíricas. Doughty (1991) demostró que el tratamiento basado en las actividades del realce del *input* es más efectivo que el tratamiento que simplemente deja a los estudiantes expuestos al *input*. White, Spada, Lightbown y Ranta (1991) afirmaron, basándose en su investigación, que el realce del *input* facilita la reestructuración de la interlengua de los aprendientes. El estudio de Yip (1994) mostró que la provisión exclusiva de *input* comprensible no es suficiente para la adquisición de la L2 y necesita la evidencia negativa. Esta se refiere a la información que se proporciona a los aprendices sobre la incorrección de sus expresiones. Yip (1994) sostiene que la instrucción que ofrece la evidencia negativa y atrae la atención de los estudiantes a la incorrección ayuda a aumentar su conciencia gramatical. VanPatten y Cadierno (1993), a su vez, compararon el efecto de las actividades de *input* estructurado con el del tratamiento gramatical tradicional (PPP). Los resultados mostraron que el *input* estructurado había sido superior al tratamiento tradicional, tanto en procesamiento como en producción. Fotos (1993) examinó la efectividad de las tareas gramaticales en el reconocimiento de las estructuras lingüísticas ya aprendidas en el *input* que se da posteriormente. A partir de la investigación empírica, Fotos (1993) afirmó que el tratamiento mediante tareas gramaticales contribuye a que los aprendices adviertan la estructura aprendida en el *input* posterior. En el ámbito español, Martínez Martínez (2001) comprobó la efectividad de las actividades de las tareas gramaticales y su adaptabilidad al estilo de aprendizaje de los estudiantes japoneses. Gómez del Estal (2014), por su parte, comparó en su investigación los resultados de tres tipos de tratamiento gramatical: las tareas gramaticales, el procesamiento del *input* y el tratamiento deductivo. Los resultados del estudio indicaron que las tareas gramaticales son más eficaces que el resto de las propuestas.

En segundo lugar, la atención a la forma fomenta el aprendizaje equilibrado de la comunicación y la gramática. Según Cadierno (2008), la atención a la forma es el mejor tipo de instrucción gramatical, puesto que con él se pueden unir la presentación de contextos comunicativos con las formas lingüísticas y sus significados y favorecer así que el aprendiente preste atención a las conexiones entre forma y significado. En este mismo sentido, Doughty y Williams (2009a: 17) afirman que:

La ventaja declarada de la atención a la forma sobre la enseñanza tradicional de la gramática por medio de formas aisladas es el apoyo al proceso cognitivo aportado por el «interés primordial... en el significado o la comunicación». Para exponer esta ventaja más sencillamente: la atención del aprendiente es llevada cuidadosamente a una característica lingüística necesaria para una exigencia comunicativa.

Es decir, la atención a la forma relaciona la comunicación y la gramática. Los estudiantes pueden aprender la forma de la lengua y su significado en un contexto de comunicación. Además, a diferencia de las otras dos posiciones, la atención a la forma tiene como fin tanto la precisión como la fluidez en el empleo del lenguaje.

En tercer lugar, este enfoque permite que el conocimiento explícito se convierta en implícito. En el apartado 3.2.2., hemos mencionado que el conocimiento implícito se construye a partir del análisis del *intake*, a través de la reestructuración de la interlengua del aprendiz y desde el conocimiento explícito de la gramática. En las clases basadas en la atención a la forma se ofrecen amplias oportunidades para el *input*, el *output*, la práctica y la interacción; esto permite la construcción del conocimiento implícito. Por ejemplo, el exceso de muestra, una técnica de la atención a la forma, intensifica la frecuencia de la forma meta en el *input* y el realce del *input*, a su vez, ayuda a los aprendientes a reconocer el *input* marcando la forma objeto con distintos recursos tipográficos. Además, las tareas gramaticales, que trataremos con más detalle en el siguiente capítulo, proporcionan a los estudiantes muchas oportunidades para la reflexión sobre la forma meta y la negociación del sentido.

En cuarto lugar, la atención a la forma es un enfoque que considera el sistema lingüístico interno del aprendiz. En este enfoque, se presenta la regla gramatical no porque esté planeada dentro del currículo, sino porque se necesita para resolver las tareas comunicativas, interaccionar o entregar el mensaje. Es decir, los aprendices atienden a la forma en el momento en que ellos mismos sienten alguna necesidad de aprender una estructura concreta. Por otra parte, en la clase basada en la atención a la forma, el tema de la conversación se elige según un

análisis de necesidades de los estudiantes. Por consiguiente, se supone que es un enfoque que respeta el nivel de los aprendientes y puede motivar el aprendizaje de los estudiantes.

En quinto lugar, este enfoque mejora el ritmo y maximiza los logros en L2 y LE (Robinson y N. Ellis, 2008). A través del concepto del proceso de transferencia adecuada (Segalowitz, 2003), hemos comprobado que, si se aprende una lengua en un contexto similar a uno real, se recupera mejor en las situaciones comunicativas. Por otro lado, si un aprendiente tiene la conciencia de una determinada estructura gramatical, puede reconocerla en el *input* y este reconocimiento puede facilitar la adquisición. En este sentido, el enfoque de la atención a la forma puede acelerar los procesos naturales de adquisición (Doughty y Williams, 2009a).

Ahora bien, aunque la atención a la forma es una propuesta con efecto probado por un número considerable de investigaciones empíricas, se pueden producir varios problemas a la hora de aplicarla, ya que es un enfoque relativamente nuevo en las aulas. Especialmente, en países en que la L1 se encuentra tipológicamente muy alejada de la L2 o LE, en las fases iniciales de la aplicación de este enfoque, el desarrollo de la adquisición puede ser muy lento. Esto se debe a que los estudiantes ya están acostumbrados a la enseñanza explícita de la gramática y, como la lengua materna es tan diferente de la lengua meta, les puede costar más observar y descubrir la regla a través del *input*. Por consiguiente, a la hora de aplicar este enfoque a los estudiantes que no han experimentado este tipo de enseñanza, los profesores tienen que observar su aprendizaje de manera constante y animarlos a que participen en su propio aprendizaje de manera autónoma. Además, en caso de que sea necesario, los docentes tienen que proporcionarles indicaciones adecuadas para que puedan acostumbrarse a la nueva metodología de enseñanza.

### 3.4. Reflexión final sobre el capítulo

La necesidad de la enseñanza de la gramática ha sido un debate con siglos de historia. En la actualidad, parece existir un gran consenso sobre la utilidad de la gramática en la adquisición de L2 y LE; más bien, los investigadores se afanan por definir el papel concreto de la gramática y la manera de introducirla en las aulas. Para reflexionar sobre este tema, hemos propuesto tres cuestiones en el comienzo del capítulo: ¿qué gramática debemos llevar a las aulas?, ¿de qué manera? y ¿con qué finalidad?

Teniendo en cuenta estas preguntas, hemos empezado por reconsiderar el concepto de la gramática en el apartado 3.1. Dentro de los métodos estructurales, la gramática era la lengua misma y, por consiguiente, el objetivo de las clases de lenguas no nativas era aprender las reglas gramaticales abstractas. Sin embargo, por la influencia de la pragmática y la introducción de la nueva noción de competencia comunicativa, el concepto de la gramática ha cambiado. Actualmente, la gramática no es el objeto de estudio, sino una herramienta para la comunicación. Además, como la gramática siempre está dentro de un contexto concreto, debe aprenderse en uso, no como sistema descontextualizado.

Por otro lado, hemos revisado la concepción de la gramática pedagógica para dar respuesta a la pregunta «¿qué gramática debemos llevar a las aulas?». Hemos llegado a la conclusión de que la gramática pedagógica no debe limitarse a las reglas gramaticales, sino que debe adentrarse en las reglas de uso. Asimismo, si la gramática artificial se impone a los aprendientes de manera excesiva, el aprendizaje se limita a recibir el conocimiento del docente sin tener la oportunidad de utilizar el dispositivo propio de adquisición del lenguaje. Por lo tanto, los profesores tienen que esforzarse por reducir las largas explicaciones de la gramática en la lengua materna del aprendiente y proporcionar una buena cantidad de muestras reales para que los alumnos puedan reconocer por su cuenta los fenómenos lingüísticos en ellas.

Mediante el apartado 3.2., hemos analizado concretamente en qué consiste el conocimiento gramatical y cómo se construye el conocimiento implícito. Generalmente, el conocimiento gramatical se divide en dos partes: el conocimiento explícito e implícito. El conocimiento explícito hace referencia a las reglas y estructuras de las lenguas no nativas. Este es consciente y se puede verbalizar, en otras palabras, es un saber que sabe que sabe. El conocimiento implícito, por su parte, es de naturaleza intuitiva o subconsciente y consiste en un saber que no sabe lo que sabe, pero (y por eso) hace lo que sabe (Gómez del Estal, 2014). Es decir, el conocimiento que nos permite usar la lengua es el implícito y, por esta razón, en la

enseñanza de la gramática, siempre se debe considerar la manera de desarrollarlo. Con esta conclusión, hemos revisado cómo se construye el conocimiento implícito, que resumiremos a continuación.

Por otro lado, para responder a la pregunta «¿de qué manera debemos llevar la gramática a las aulas?» y explicar con detalle los procesos de la adquisición de las lenguas no nativas, hemos reflexionado sobre la teoría de Ellis (1997) y la de Anderson (1982). En la primera teoría, hemos indicado los mecanismos para la construcción del conocimiento implícito. Este conocimiento se construye mediante tres mecanismos: a) a partir del análisis del *intake*, b) a través de la reestructuración de la interlengua del aprendiz y c) desde el conocimiento explícito de la gramática. En la segunda teoría, Anderson sostiene que, para la adquisición de la L2 y LE, hay que pasar por tres etapas: el conocimiento declarativo, la procedimentalización del conocimiento y la automatización del ajuste del conocimiento procedimental. El conocimiento declarativo se puede conseguir por la enseñanza de la gramática y la procedimentalización del conocimiento se puede explicar por la teoría de Ellis (1997) que acabamos de mencionar. Respecto a la automatización del ajuste del conocimiento procedimental, Dekeyser (1998) afirma que los docentes deben promover que los aprendientes practiquen el uso de la lengua. A partir de las dos teorías, hemos reflexionado sobre tres aspectos importantes que los profesores deben recordar en las clases de las lenguas no nativas. En primer lugar, los docentes tienen que ofrecer a los estudiantes suficiente *input*, puesto que este es el punto de partida de todos los mecanismos para la adquisición de la lengua meta. En segundo lugar, como indica Dekeyser (1998), los aprendices deben tener oportunidades de ejercicio comunicativo para llegar a la fase de la automatización del conocimiento procedimental. En tercer lugar, se debe ofrecer la retroalimentación de forma permanente para asegurar la calidad del conocimiento explícito.

En el apartado 3.3., hemos presentado diferentes posturas ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de la L2 y LE. Estas posiciones son la atención a las formas, la atención al significado y la atención a la forma. Para entender cada concepto, hemos revisado los principios teóricos en que se basan, los métodos principales que constituyen respectivos enfoques y sus ventajas e inconvenientes. En la primera postura, la atención a las formas, hemos presentado el método sintético y la teoría de la adquisición de habilidades como bases teóricas, y el método de gramática y traducción, el método audio-lingual y el modelo PPP. En la segunda postura, la atención al significado, se han tratado las hipótesis de Krashen, el enfoque natural

y el programa de inmersión lingüística. En la última postura, la atención a la forma, hemos destacado las teorías más influyentes en la ASL (la hipótesis del reconocimiento, el aumento de la conciencia gramatical y la negociación del sentido) y varias técnicas para la enseñanza de la gramática. Respecto a la utilidad del conocimiento explícito, en la postura intervencionista, la regla gramatical es un elemento fundamental; la postura no intervencionista la excluye; en la postura semi-intervencionista, el conocimiento explícito gramatical se considera como facilitador y acelerador de los mecanismos que se dan en la adquisición del conocimiento implícito.

A modo de conclusión, vamos a intentar responder a las preguntas que hemos formulado en la introducción de este capítulo. En primer lugar, ¿qué gramática debemos llevar a las aulas? Hay que enseñar las reglas gramaticales que los aprendientes necesitan para llevar a cabo las tareas comunicativas o interaccionar. Los estudiantes atienden a estos elementos lingüísticos por problemas en su propia comprensión o producción. Por lo tanto, se supone que el contenido es apropiado para el desarrollo de la interlengua de los aprendices. Además, como estos sienten la necesidad del aprendizaje de alguna estructura gramatical a lo largo de las actividades comunicativas, pueden establecer una relación estrecha entre la forma y el significado. En segundo lugar, ¿de qué manera debemos enseñar la gramática? Enseñamos la gramática para que las reglas gramaticales favorezcan el uso de la lengua en las situaciones reales. Por tanto, los profesores tienen que presentar los fenómenos lingüísticos dentro de un contexto concreto y dirigir la atención de los alumnos a la forma cuando ya están asimilados la función y el significado. En tercer lugar, ¿con qué finalidad se debe aprender la gramática? Según Cassany, Luna y Sanz (2008), aunque antes de los años sesenta el fin de la clase de L2 y LE era aprender la estructura lingüística, en la actualidad, la gramática pasa a ser un instrumento técnico para alcanzar el uso comunicativo. Tomando en consideración esta posición, los docentes tienen que crear un ambiente relajado para que los estudiantes puedan utilizar la lengua como herramienta para la comunicación.

## 4. Tareas gramaticales

---

En el segundo capítulo, hemos revisado, por un lado, los paradigmas que han influido en la formación de las perspectivas relacionadas con las lenguas no nativas y, por el otro, las teorías principales dentro de la adquisición de segundas lenguas. Además, en el tercer capítulo, hemos reflexionado sobre cómo debe ser el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. A través de estas revisiones, en relación con la enseñanza de la gramática, hemos podido llegar a la conclusión de que hay que enseñar a los aprendientes las reglas gramaticales como una herramienta para la comunicación en el momento en que ellos mismos sienten alguna necesidad de aprenderlas. En este caso, los profesores deben dirigir la atención de los estudiantes a la forma en un contexto concreto cuando ya se han percibido el significado y la función. A lo largo de este capítulo, presentaremos las tareas gramaticales como una propuesta de enseñanza de la gramática, que se ajusta a nuestra conclusión.

Cabe reflexionar sobre los tres elementos en los que se basan las tareas gramaticales, ya que a través de su revisión se puede entender mejor el concepto de las tareas gramaticales. Estos tres elementos son el enfoque por tareas, la atención a la forma y el aprendizaje inductivo. En primer lugar, las tareas gramaticales son un tipo de actividad dentro del enfoque por tareas y han surgido durante el proceso de búsqueda de una propuesta para subsanar el desequilibrio entre las tareas comunicativas y las posibilitadoras. En segundo lugar, respecto a las posturas ante la utilidad del conocimiento explícito para la enseñanza de las lenguas no nativas, las tareas gramaticales son un tipo de técnica de la atención a la forma, puesto que se les proporcionan a los aprendientes cuando estos experimentan problemas con los rasgos del código lingüístico al trabajar en una tarea comunicativa. Es decir, la atención de los estudiantes se dirige a la forma en un contexto concreto y durante la transmisión de significado. En tercer lugar, las tareas gramaticales se basan en la enseñanza orientada hacia un aprendizaje inductivo. Esto se debe a que en estas tareas no se empieza con la explicación explícita de las reglas gramaticales, sino que se muestran varios ejemplos y se promueve que los aprendientes los observen y descubran la regla que los explica. A continuación, trataremos con más detalle estos tres pilares que sustentan las tareas gramaticales.

En los años ochenta, surgió un procedimiento llamado *enfoque por tareas* como una evolución del enfoque comunicativo. Según Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996), si la enseñanza comunicativa de las primeras propuestas era una enseñanza *para* la

comunicación (se trabaja con los contenidos que se requieren para poder comunicarse), la enseñanza del enfoque por tareas es una enseñanza *mediante* la comunicación (se trabaja a través de los propios procesos de comunicación). En las clases basadas en tareas, se presenta primero una tarea final y, para que los aprendices puedan llevarla a cabo, se les proporcionan unas subtareas: comunicativas o posibilitadoras. Según Estaire (2009), las tareas comunicativas son aquellas en las que los alumnos utilizan la lengua extranjera centrando su atención en el significado, en el mensaje o en su intención comunicativa, a través de cualquiera de las actividades de la lengua (expresión, comprensión, interacción o mediación, en forma oral o escrita). Las posibilitadoras, por su parte, «son tareas en las que los alumnos centran su atención en aspectos concretos del sistema lingüístico (funciones, nociones, gramática, léxico, fonología, discurso, etc.)» (Etaire, 2009: 15). No obstante, empezó a surgir la idea de que hay un desequilibrio entre ambas. Es decir, cuando los alumnos realizan las tareas comunicativas, participan de manera activa interactuando con sus compañeros o profesor, mientras que cuando se trata de las posibilitadoras, la clase vuelve al enfoque sintético en el que los docentes enseñan las reglas gramaticales y los estudiantes las reciben de manera pasiva. Esta cuestión llevó a unos especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras (Ellis, 1993; Fotos, 1993; Fotos y Ellis, 1991; Gómez del Estal, 1994; Gómez del Estal y Zanón, 1994a; Loschky y Bley-Vroman, 1993; Rutherford y Sharwood Smith, 1985) a buscar una alternativa para la tarea posibilitadora que pudiera integrar la comunicación y la gramática y, finalmente, propusieron las tareas gramaticales.

Otro pilar que sustenta las tareas gramaticales es atención a la forma. Como ya hemos indicado en el apartado 3.3.3., en este enfoque, los aprendices pueden atender tanto a la forma como al significado. En las clases basadas en la atención a la forma, no se enseñan las reglas gramaticales desde el principio, sino que se presentan cuando los estudiantes necesitan aprenderlas para la comunicación. Por ejemplo, las clases centradas en las tareas gramaticales dentro del enfoque por tareas parten de la presentación de la tarea final. Una vez que los alumnos saben en qué consiste, se les ofrecen unas tareas comunicativas. Mientras los estudiantes las llevan a cabo, si se encuentran con problemas relacionados con las estructuras lingüísticas, se les proporcionan tareas gramaticales. Es decir, los aprendientes realizan estas últimas para poder llevar a cabo las tareas comunicativas. Por lo tanto, en los programas basados en las tareas gramaticales, se puede mantener el equilibrio entre la comunicación y el aprendizaje de los contenidos lingüísticos.



Por último, cabe reflexionar sobre la diferencia de dos métodos para aprender lenguas, el aprendizaje deductivo de la gramática y el inductivo. El deductivo es una forma de aprender en la que se enseña una regla gramatical a los aprendientes, estos observan cómo funciona mediante varios ejemplos y, posteriormente, la practican. En el aprendizaje inductivo, los estudiantes empiezan por observar unos ejemplos de uso de la lengua y, a través de este proceso, consiguen formular una regla que los explique. Los investigadores que apoyan este enfoque afirman que este método fomenta un aprendizaje autónomo, favorece la retención a largo plazo y evita dogmatismos. La tarea gramatical es un tipo de actividad basada en el aprendizaje inductivo.

A la luz de todas estas reflexiones, se puede afirmar que las tareas gramaticales están en el punto en el que convergen el enfoque por tareas, la atención a la forma y el aprendizaje inductivo. A lo largo del presente capítulo, profundizaremos en las tareas gramaticales analizando cada uno de los tres conceptos en los que se basan. Este capítulo está estructurado en cinco apartados. En el primer apartado, titulado *Enfoque por tareas*, se presentarán las bases teóricas subyacentes en el aprendizaje mediante tareas y revisaremos las definiciones, los tipos y la dificultad de las tareas. También reflexionaremos sobre la secuencia de una unidad didáctica por tareas, el papel de la gramática dentro de este enfoque, la evaluación de la enseñanza de la lengua basada en tareas, las ventajas y los inconvenientes del enfoque en cuestión y las características de las tareas gramaticales como un tipo de tarea posibilitadora. En el segundo apartado, denominado *Tareas gramaticales, una técnica de la atención a la forma*, no presentaremos detalladamente el concepto de la atención a la forma, puesto que ya lo hemos tratado en el apartado 3.3.3. Solo reflexionaremos sobre las características de las tareas gramaticales como una técnica de la atención a la forma. En el tercer apartado, llamado *Aprendizaje deductivo e inductivo*, presentaremos en qué consiste cada concepto, la investigación empírica sobre los dos tipos de aprendizaje, sus ventajas e inconvenientes y las características de las tareas gramaticales como enseñanza orientada hacia un aprendizaje inductivo. En el cuarto apartado, cuyo título es *Presentación de las tareas gramaticales*, se presentarán el concepto y las características de la metodología de enseñanza en cuestión y las estrategias gramaticales. Además, reflexionaremos sobre las ventajas y los inconvenientes de las tareas gramaticales y la influencia de este concepto dentro de la enseñanza de ELE. En el quinto y último apartado, titulado *Reflexión final sobre el capítulo*, resumiremos el contenido más importante del presente capítulo.

#### 4.1. Enfoque por tareas

En este apartado trataremos detalladamente el enfoque por tareas, porque la comprensión de este concepto es sumamente importante para entender las tareas gramaticales. Esto se debe a varias razones. En primer lugar, el origen de las tareas gramaticales lo podemos encontrar en el desarrollo del enfoque por tareas. Dentro del enfoque por tareas, existen dos grandes tipos de tareas: comunicativas y posibilitadoras (que se denominan también *capacitadoras*). Las primeras se centran en la comunicación en la lengua meta y las segundas capacitan a los estudiantes lingüísticamente para que puedan llevar a cabo las tareas comunicativas. Las tareas posibilitadoras solían ser actividades enfocadas a la forma sin atender al significado y los investigadores empezaron a buscar una alternativa que integrara la forma y el significado (Ellis, 1993; Fotos, 1993; Fotos y Ellis, 1991; Gómez del Estal, 1994; Gómez del Estal y Zanón, 1994a; Loschky y Bley-Vroman, 1993; Rutherford y Sharwood Smith, 1985). Gracias al esfuerzo de estos investigadores, surgieron las tareas gramaticales. En segundo lugar, aunque las tareas gramaticales se pueden utilizar como una metodología de enseñanza de la gramática en cualquier tipo de clase centrada en la comunicación, normalmente se utilizan en la clase basada en tareas. Por lo tanto, para diseñar una unidad didáctica en la que se enseñan las estructuras lingüísticas mediante las tareas gramaticales, también hay que entender bien cómo está organizada una unidad por tareas general. En tercer lugar, en la mayoría de los casos, las tareas gramaticales se les proporcionan a los alumnos con el fin de que estos puedan llevar a cabo las tareas comunicativas. Es decir, antes de las tareas gramaticales los aprendientes se encuentran con las comunicativas, a través de las cuales comprenden el significado del texto. Por consiguiente, los profesores y los autores de los materiales tienen que entender en profundidad el enfoque por tareas en general y las tareas gramaticales en concreto. Por todos estos motivos que acabamos de mencionar, hemos considerado que debemos profundizar en el enfoque por tareas antes de tratar las tareas gramaticales.

El enfoque por tareas es una metodología de enseñanza y aprendizaje de lengua a la que muchos investigadores y docentes prestan atención, especialmente durante los últimos años. En 2005 se celebró la *I Conferencia Internacional de Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas* en la Universidad Católica de Leuven (Bélgica); en 2007, la segunda conferencia en la Universidad de Hawái en Mānoa (Estados Unidos); en 2009, la tercera en la Universidad de Lancaster (Reino Unido), etc. Como vemos, esta conferencia se celebra cada dos años y la séptima se celebró en la Universidad de Barcelona (España) en 2017. Es algo excepcional que

esta conferencia reúna a centenares de investigadores y docentes de todo el mundo para tratar un único tema, la enseñanza de lenguas basada en tareas (Izumi, 2012).

El nacimiento del enfoque por tareas puede analizarse desde dos perspectivas: el reconocimiento sobre el límite del enfoque comunicativo nociofuncional y las aportaciones de las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas. A finales de los años sesenta, surgieron críticas sobre el enfoque sintético, insistiendo en que este no favorece el uso de la lengua en situaciones reales. Además, en 1971, Hymes presentó el nuevo concepto de competencia comunicativa y afirmó que hay que considerar la lengua en uso, no como sistema descontextualizado. En este cambio de perspectiva, nació el enfoque comunicativo, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística. A partir de entonces, los profesores se afanaron por definir qué hay que enseñar a partir de un análisis de la lengua como instrumento para la comunicación y se establecieron listados de funciones y nociones que los alumnos debían dominar. Este método es el enfoque nociofuncional que apareció en los años setenta. Sin embargo, el paso de un enfoque estructural a un enfoque comunicativo nociofuncional no significó en realidad un cambio radical, puesto que este último se reducía a un listado de nociones y de funciones y seguía asumiendo que la lengua se aprende de forma acumulativa en una secuencia lineal<sup>30</sup> (Estaire, 2011).

De esta manera, los investigadores, quienes eran conscientes de que el programa de contenidos nociofuncionales no estaba resultando todo lo eficaz que se esperaba en el desarrollo de la capacidad de comunicarse, empezaron a buscar una metodología alternativa que pudiera facilitar el uso real de la lengua. Los primeros dos autores que sustituyeron los currículos nociofuncionales por una programación nueva fueron Newmark (1979) y Allwright (1979). Estos investigadores estaban preocupados por adaptarse a las necesidades de los aprendices y buscar maneras para mejorar la capacidad de comprensión y producción de textos en situaciones comunicativas concretas. Como resultado, desarrollaron un método para los estudiantes universitarios basado en la presentación de actividades comunicativas relacionadas con las demandas sociales de la vida en la universidad y, dentro de esta corriente, nació el enfoque por tareas. Siguiendo esta propuesta, en vez de partir de un inventario lingüístico, gramatical o nociofuncional, el programa se organiza a partir de un repertorio de tareas que los

---

<sup>30</sup> Es un orden de aprendizaje de lenguas en el que se presentan las unidades lingüísticas por separado y una tras otra. Además, en este enfoque, se cree que la adquisición es un proceso de acumulación paulatina de partes hasta que se construye la estructura completa de la lengua.

alumnos realizan en el aula (Breen, 1987; Candlin y Murphy, 1987; Crookes y Gass, 1993; Long, 1985; Long y Crookes, 1992; Nunan, 1989). Cabe mencionar que el enfoque por tareas es «un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas» (Estaire, 2009: 9). Según Nunan (2011: 25), la enseñanza comunicativa es «un enfoque amplio y filosófico del currículo de lengua que se apoya en la teoría e investigación de la lingüística, la antropología, la psicología y la sociología» y la enseñanza por tareas, por su parte, «representa una puesta en práctica de esta filosofía en el nivel del diseño de programas y metodología».

Otro factor que ha fomentado el desarrollo del enfoque por tareas son las aportaciones de las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas. En los últimos cuarenta años, muchos investigadores y especialistas de la ASL han trabajado con un amplio abanico de temas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la L2 y LE. Gracias a estos estudios, han contribuido con numerosas aportaciones a la ASL y estos descubrimientos o evidencias empíricas se han reflejado en el enfoque en cuestión. Estaire resume en su libro (2009: 9-10) los temas de las investigaciones que se han llevado a cabo desde la década de los setenta. Seguidamente, se presentan algunos de ellos: la lengua como instrumento de comunicación, el desarrollo de la competencia comunicativa, los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua, el papel de la enseñanza de la gramática, la importancia de la atención a factores individuales que inciden en el aprendizaje y el conocimiento gramatical explícito e implícito. El enfoque comunicativo ha evolucionado asumiendo todas las contribuciones de las investigaciones sobre los temas mencionados y, de esta manera, ha surgido el enfoque por tareas. En el siguiente apartado, presentaremos cuáles son los frutos de las investigaciones y cómo han influido en el enfoque por tareas.

#### 4.1.1. Bases teóricas subyacentes en el aprendizaje mediante tareas

En este apartado, empezaremos por analizar las aportaciones de las investigaciones que acabamos de mencionar. A partir de estas propuestas, reflexionaremos sobre las teorías principales que subyacen en el enfoque por tareas. En primer lugar, los investigadores que consideran la lengua como instrumento de comunicación promueven que los aprendientes hagan cualquier otra actividad utilizando la lengua, no tratándola solo como objeto de estudio. En otras palabras, el objetivo de la enseñanza de una lengua es poder desarrollar conocimientos y capacidades para usar el lenguaje. Esta idea es una importante base conceptual del enfoque por tareas. Por lo tanto, en la clase basada en tareas, no se tratan las estructuras lingüísticas como el tema principal, sino que los estudiantes las adquieren en el proceso de llevar a cabo ciertas tareas. Según Gómez del Estal (2015), en este enfoque el aprendiz no aprende cómo está construido el edificio lingüístico de la lengua, sino que lo construye al emplearlo en comunicación auténtica. En este mismo sentido, Breen (1984) sostiene que los estudiantes aprenden a comunicarse comunicándose y, de esta forma, los fines y los medios se convierten en una misma cosa. Cabe tener en cuenta el enfoque orientado a la acción que presenta el MCER:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2002: 9).

Acerca de esta mención, Estaire (2009: 126) subraya que «es cierto que el MCER deja abierta la elección del enfoque metodológico que se considere más apropiado en cada situación, pero es igualmente cierto que el aprendizaje mediante tareas es considerado por muchos profesionales como el más idóneo para desarrollar las ideas que el documento propugna». Esto se debe a que la enseñanza basada en tareas está enfocada a promover la acción por parte del alumno y su objetivo es ayudar a los aprendientes a ser capaces de hacer algo en la lengua meta.

En segundo lugar, los especialistas de la ASL han profundizado en el desarrollo de la competencia comunicativa. Antes del desarrollo de la adquisición de segundas lenguas como disciplina científica, se creía que aprender una lengua era dominar las estructuras lingüísticas. Sin embargo, después de la aceptación del nuevo concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1971), la gramatical quedó solo como una de las varias competencias que conforman

la competencia comunicativa y cada vez más investigadores se centraron en la investigación del desarrollo de esta última. Como propuesta, los interaccionistas presentaron varias teorías, como la hipótesis de la interacción, la negociación del sentido y la hipótesis del *output* comprensible (*vid.* el apartado 2.2.4.). Estos modelos interaccionistas se han consolidado como las bases teóricas para la enseñanza de lenguas basada en tareas.

En tercer lugar, los investigadores del campo de la ASL han dado importancia a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua. A través de estos estudios, muchos teóricos (Baralo, 1998; Bialystok, 1978; Liceras, 1992; McLaughlin, 1987; Williams y Burden, 1999) han llegado a la conclusión de que, más que algo impuesto desde fuera del aprendiente, la adquisición de una lengua extranjera es el resultado de una actividad mental. Además, se pone el acento en el proceso cognitivo de construcción (el aprendiz va formulando sus propias hipótesis, contrastándolas, rechazándolas o afirmándolas a partir de las situaciones de comunicación en las que se ve involucrado) (Fernández López, 2001). Por otro lado, Corder (1972), Nemser (1972) y Selinker (1969, 1972) presentaron el concepto de interlengua (*vid.* el apartado 2.3.3.). Como ya hemos revisado anteriormente, la interlengua es el conocimiento interiorizado por parte de los aprendientes que estudian las lenguas no nativas. Estas dos concepciones que acabamos de mencionar, la cognitiva (constructivista) y la de interlengua, se han reflejado en el aprendizaje mediante tareas.

Cabe reflexionar en esta parte sobre el papel del alumno y del profesor dentro del enfoque por tareas. El aprendizaje mediante tareas, que se basa en una concepción cognitiva (constructivista) del aprendizaje de lenguas extranjeras, otorga a los alumnos un papel muy diferente al desempeñado en la enseñanza tradicional (Baralo, 1998; Bialystok, 1978; Liceras, 1992; McLaughlin, 1987; Williams y Burden, 1999). En el enfoque en cuestión, los estudiantes «se ven a sí mismos como controladores de su propio aprendizaje más que como recipientes pasivos de un contenido dado por el profesor o el libro» (Nunan, 2011: 79). Esto es porque el estudiante participa de manera activa en el «proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de conocimientos» (Estaire, 2009: 18). Además, el enfoque por tareas considera al alumno como agente social. En este caso, el estudiante tiene que conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social (Consejo de Europa, 2002).

Según Nunan (2011: 79), «el papel del profesor y del alumno son dos caras de una moneda», por lo que «dar a los alumnos un papel más activo requiere que el profesor adopte

un papel diferente». En el enfoque por tareas, el profesor tiene tres papeles principales: facilitador, participante y creador. Como facilitador, el docente ayuda a los alumnos a realizar las tareas y promueve su participación dándoles la seguridad de que él podrá orientarlos en la resolución de los problemas que se les planteen (Vázquez López, 2009). Además, el profesor se integra como uno más de los miembros del grupo de trabajo, por lo que tiene que participar activamente en la realización de las tareas. Otra función del profesor es la de creador; como el enfoque en cuestión toma en consideración en todo el proceso de aprendizaje las necesidades y los intereses de los alumnos, en caso de que sea necesario, el profesor tiene que elaborar los materiales que vayan a usarse en la clase teniendo en cuenta las características de sus estudiantes.

En cuarto lugar, el papel de la enseñanza de la gramática también ha sido una cuestión polémica en el campo de la didáctica de lenguas no nativas. Como hemos observado en el capítulo 3, en la historia de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, las opiniones sobre la enseñanza de la gramática han oscilado como un péndulo desde un extremo hasta el otro; el primer extremo es la atención a las formas o la postura intervencionista y el segundo, la atención al significado o la postura no intervencionista. Después de este movimiento alternativo, la mayoría de los investigadores han llegado a una propuesta nueva, la atención a la forma o la postura semi-intervencionista, que consiste en integrar la forma y el significado. Esta última postura se ha fijado como una base teórica en la enseñanza basada en tareas. Es decir, en el enfoque por tareas, los estudiantes reciben el *input*, entienden el contexto concreto, practican la comunicación mediante las tareas comunicativas y pueden desarrollar la competencia gramatical a través de las tareas posibilitadoras. De esta manera, los aprendientes pueden tener claras las relaciones entre forma lingüística, función comunicativa y significado semántico.

En quinto lugar, a medida que ha venido aumentando la concienciación de que el protagonista del aprendizaje es el propio aprendiente, la atención de los investigadores se ha dirigido cada vez más a los factores individuales de los estudiantes, que inciden en el aprendizaje. En el MCER (Consejo de Europa, 2002: 103), se recoge que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Esta perspectiva se ha reflejado en el aprendizaje mediante tareas y, por consiguiente, a la hora de diseñar el programa basado en tareas, la identificación de las características de los alumnos, especialmente sus necesidades e intereses, se considera como una condición elemental. Las tareas formadas de esta manera, teniendo en cuenta lo que necesitan los estudiantes, provocan una gran motivación hacia el aprendizaje y estimulan un deseo natural en ellos de mejorar su competencia lingüística (Nunan, 2011). Por otro lado, el ambiente de la clase basada en tareas debe ser relajado y motivador para que los estudiantes puedan participar en la realización de las tareas de manera activa.

En sexto lugar, los investigadores de la adquisición de segundas lenguas han prestado especial atención al concepto de conocimiento explícito e implícito y al papel que tiene cada uno de ellos. A partir de estos estudios, en la actualidad, la mayoría de los teóricos comparten la opinión de que el conocimiento implícito es el que subyace en nuestra habilidad de comunicarnos y el conocimiento explícito funciona básicamente como facilitador y acelerador de los mecanismos que se dan en la adquisición del conocimiento implícito (Ellis, 1997, 2003). El enfoque por tareas, que tiene en cuenta estas hipótesis, pone su foco de atención sobre la realización de las tareas comunicativas y proporciona las tareas posibilitadoras a los estudiantes para que estas puedan ayudarles a llevarlas a cabo.

Hasta ahora, hemos analizado las bases teóricas subyacentes en el enfoque por tareas, mediante la revisión de las aportaciones de la adquisición de segundas lenguas. En el siguiente apartado presentaremos las definiciones, los tipos y la dificultad de la tarea, que es la unidad de la secuencia didáctica basada en tareas.



#### 4.1.2. Tareas: definiciones, tipos y dificultad

¿Qué se entiende por *tareas*? En la vida real se definen como «cualquiera de las mil cosas que la gente hace en la vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre o cualquier otro momento» (Long, 1985: 89): escribir un correo electrónico, leer las instrucciones de un medicamento, escuchar una noticia en la radio o televisión, quedar con los amigos para salir el fin de semana, etc. Cuando se llevan estas tareas del mundo real al aula, se convierten en pedagógicas y estas son el eje de una unidad didáctica. Breen (1987: 23) las define de la siguiente manera:

[...] cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que tenga un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una serie de resultados para aquellos que realicen la tarea. Así pues, se considera que la tarea se refiere a una serie de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio simple y breve hasta actividades más largas y complejas.

Las tareas pedagógicas se dividen en la tarea final y las subtareas; estas últimas desarrollan las capacidades necesarias para ejecutar la primera. La tarea final se considera como una meta que los estudiantes tienen que alcanzar en el aula, así que debe cumplir unas condiciones: a) tiene que ser concreta, realizable, verosímil y motivadora y b) ha de poder responder a necesidades que se les plantean cotidianamente a los estudiantes (Juan Lázaro, 1998). Respecto a las tareas pedagógicas, Martín Peris y Sans Baulenas (1997) explican que conjugan dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación en el aula, generando actividades comunicativas en la clase. El primer eje se denomina *tarea posibilitadora*, *capacitadora* o *de apoyo lingüístico* y el segundo, *tarea comunicativa*. Según Gómez del Estal (2004b), las tareas posibilitadoras actúan como soporte de las comunicativas, ya que su objetivo es proporcionar a los estudiantes los instrumentos lingüísticos necesarios para realizarlas, es decir, posibilitan lingüísticamente. Las tareas gramaticales también son un tipo de tarea posibilitadora, puesto que se organizan para dirigir la atención de los aprendientes hacia las estructuras lingüísticas que necesitan. Las tareas de comunicación, por su parte, son unidades de trabajo que se centran en el significado y tienen una finalidad comunicativa. A partir de estas explicaciones de los investigadores, se puede elaborar un esquema sobre la tarea de la siguiente forma:

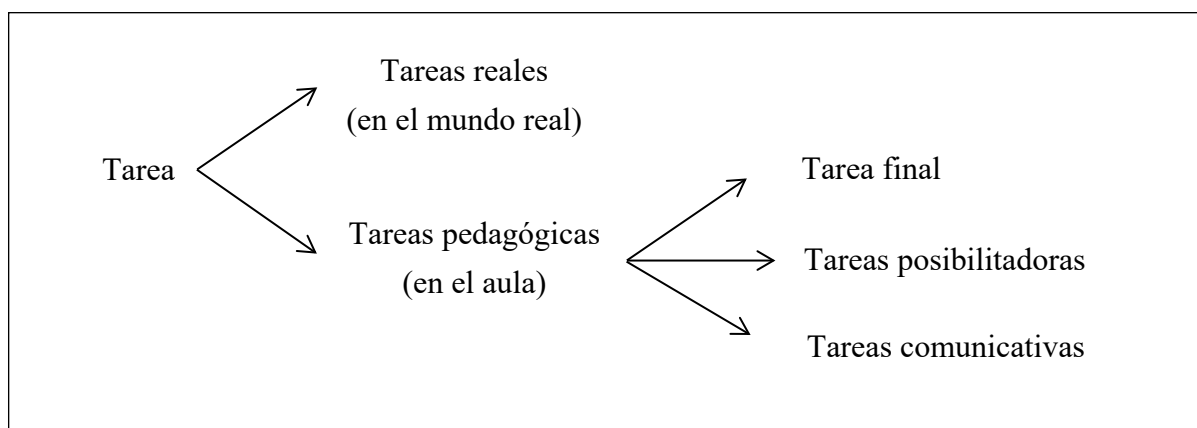


Figura 5. Clasificación de tareas según su papel

Acabamos de presentar los tipos de tareas según su papel. Además de este criterio, existen otros para clasificar las tareas: a) la forma en que se realizan, b) los temas de la comunicación, c) las estrategias que sostienen las tareas, d) las destrezas que se trabajan y e) los componentes lingüísticos que se van a trabajar durante la realización de la tarea. Seguidamente, observaremos brevemente los tipos de tareas dependiendo de cada criterio.

a) Según la forma en que se realizan

Pattison (1987) propone siete tipos de tareas: preguntas y respuestas, diálogos, actividades de relación, estrategias de comunicación, dibujos y viñetas, rompecabezas y problemas, y debates y decisiones. Richards (2001) presenta cinco tipos: rompecabezas, vacío de información, resolución de problemas, toma de decisiones e intercambio de opiniones.

b) Según los temas de la comunicación

Estaire (2009) sugiere unas tareas según los temas de la comunicación. Por ejemplo, para el tema *conocerse*, propone rellenar un carné, hacer la lista de clase y adivinar quién es quién en clase; para el *tiempo libre y ocio*, sugiere hacer una guía de ocio del otro país o del nuestro para visitantes, presentar a personajes famosos de la cultura o del deporte, etc.

c) Según las estrategias que sostienen las tareas

Nunan (1999) clasifica las tareas en cognitivas (por ejemplo, clasificación, predicción, inducción, anotación, mapas conceptuales, inferencia, discriminación y diagramas); interpersonales (como cooperación); lingüísticas (como modelos conversacionales,

práctica, uso del contexto, resumen, escucha selectiva y lectura globalizada); afectivas (como personalización y autoevaluación); y creativas (como lluvia de ideas).

d) Según las destrezas que se trabajan

Las tareas se pueden dividir según las destrezas lingüísticas: las de lectura, las auditivas, las orales y las escritas. Vázquez López (2009) presenta ejemplos de acuerdo con este criterio: tareas de lectura como la lectura de distintas entrevistas para poder determinar la estructura, la lectura de las entrevistas que se proponen para la revista para decidir si son susceptibles de publicación o no; tareas auditivas como la visualización de entrevistas para poder determinar las técnicas usadas por el entrevistador, la escucha de las entrevistas llevadas a cabo por sus compañeros para evaluar las técnicas que han utilizado; tareas orales como exponer las características de las entrevistas analizadas, debatir las distintas opiniones y puntos de vista; y tareas escritas como elaborar una lista de las características de las entrevistas y escribir un guion para una entrevista.

e) Según los componentes lingüísticos que se van a trabajar durante la realización de la tarea

Las tareas se pueden clasificar también dependiendo de los componentes lingüísticos: gramaticales (oposición de indicativo y subjuntivo, oposición de *ser* y *estar*, estilo indirecto, etc.), fonéticos (entonación, pautas rítmicas en oraciones con diversos grupos fónicos, etc.) y nociofuncionales (expresar opiniones, poner en duda opiniones de otros, formular hipótesis, etc.) (Vázquez López, 2009).

Entonces, ¿en qué se distinguen las tareas de las actividades? La diferencia más evidente es que las tareas aparecen secuenciadas, por lo que se combinan y se complementan. Normalmente, los aprendientes pueden conseguir su objeto de aprendizaje siguiendo esta secuencia. Otra diferencia entre ambas es que en las tareas los estudiantes intentan comunicarse usando sus propios recursos lingüísticos y no lingüísticos, mientras que en las actividades se pide a los aprendices que manipulen la muestra de lengua presentada (R. Ellis, 2005). Además, en las tareas, la atención se sitúa más en el significado que en la forma, pero, en el caso de las actividades, puesto que tienen como fin el dominio de una determinada estructura lingüística, se dirige la atención de los estudiantes a la forma. Por último, las tareas se elaboran de acuerdo con las necesidades y los intereses de los alumnos, en tanto que las actividades se diseñan según

el nivel de la lengua de los aprendientes o los fenómenos lingüísticos que se deben aprender en cada nivel.

A continuación, podemos observar dos ejemplos: el primero es una actividad conocida como los juegos de rol y el segundo es una tarea. Los dos se van a proporcionar a los mismos aprendientes de español como lengua extranjera, quienes se están preparando para ir a México como estudiantes de intercambio.

Ejemplo 1. En un restaurante

Estudiante A: Usted es cliente en un restaurante. Durante el juego de rol, debe pedir la cuenta, pedir más agua, preguntar por los platos, preguntar por los ingredientes de los platos y dar las gracias al camarero.

Estudiante B: Usted es camarero. Durante el juego de rol, debe saludar al cliente, darle el menú, informar sobre qué platos hay y cuáles son sus ingredientes, servir la comida, preguntar por la forma de pago y despedirse.

Cambien los papeles e intenten hacer de nuevo la actividad.

Figura 6. Ejemplo de juegos de rol

Ejemplo 2. Ustedes van a ir a México en el segundo semestre como estudiantes de intercambio. Infórmense de los cursos de español en los que vayan a participar y compartan las informaciones conseguidas con sus compañeros. Para llevar a cabo esta tarea, disponen de cualquier medio: pueden informarse a través de las páginas de web de las universidades o preguntar a amigos que vivan en México.

Figura 7. Ejemplo de una tarea

Como vemos, el primer ejemplo, aunque es muy útil y los aprendices podrían encontrarse con una situación parecida a esta en un futuro, es irreal. Por consiguiente, los estudiantes tienen que reconocer y recordar la situación, el papel que deben adoptar durante la actividad y los fenómenos lingüísticos. Es decir, los aprendices tienen que prestar atención a más elementos. Además, esta actividad no está diseñada según los motivos para el aprendizaje de los

estudiantes, sino que considera más las estructuras lingüísticas que deben aprender, como los verbos *poner*, *traer* y *llevar* o las funciones de dar y pedir información. Por el contrario, el segundo ejemplo es una tarea que está relacionada directamente con las necesidades de los aprendientes. Por lo tanto, es real, verosímil y más motivadora.

Antes de terminar este apartado, reflexionaremos también sobre la dificultad de la tarea. «Si no se tiene manera alguna de determinar la dificultad, la secuenciación e integración de tareas se convierte en algo intuitivo» (Nunan, 2011: 95). Al principio, en gran medida, se determinaba la dificultad según la complejidad de las reglas gramaticales o del léxico. Sin embargo, en la actualidad, existen muchos más factores. Skehan (1998) desarrolla un esquema que hace transparentes los criterios de complejidad y las tareas. Su modelo propone una distinción a tres bandas entre la complejidad del código, la complejidad cognitiva y la tensión comunicativa. Brindley (1987), a su vez, señala tres grupos como factores que hacen a una tarea más difícil que otra: factores del alumno, de la tarea y del texto o *input*. Estos factores se presentan a continuación:

Factores del alumno	
Más fácil	→ Más difícil
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se siente seguro sobre la tarea</li> <li>• Está motivado para hacer la tarea</li> <li>• Tiene las experiencias previas necesarias de aprendizaje</li> <li>• Puede aprender al ritmo adecuado</li> <li>• Tiene las destrezas lingüísticas necesarias</li> <li>• Tiene conocimiento cultural relevante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se siente seguro</li> <li>• No está motivado</li> <li>• No tiene experiencias previas</li> <li>• No puede aprender al ritmo adecuado</li> <li>• No tiene destrezas lingüísticas</li> <li>• No tiene conocimiento cultural relevante</li> </ul>
Factores de la tarea	
Más fácil	→ Más difícil

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complejidad cognitiva baja</li> <li>• Tiene pocos pasos</li> <li>• Hay mucho contexto</li> <li>• Hay mucha ayuda disponible</li> <li>• No requiere precisión gramatical</li> <li>• Se dispone de tiempo como sea necesario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complejidad cognitiva alta</li> <li>• Tiene muchos pasos</li> <li>• No hay contexto</li> <li>• No hay ayuda disponible</li> <li>• Requiere precisión gramatical</li> <li>• Se dispone de poco tiempo</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Factores del texto o <i>input</i></b></p> <p style="text-align: center;">Más fácil —————&gt; Más difícil</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es corto, no es denso (pocos datos)</li> <li>• La presentación es clara</li> <li>• Muchas pistas contextuales</li> <li>• Contenido familiar, del día a día</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es largo, es denso (muchos datos)</li> <li>• La presentación no es clara</li> <li>• Pocas pistas contextuales</li> <li>• Contenido no familiar</li> </ul>

Tabla 4. Factores que determinan la dificultad de la tarea<sup>31</sup>

Como ya hemos revisado en este apartado, hay múltiples tipos de tareas y varios factores que determinan su dificultad. Lo que hay que recordar es que no existe una panacea única para todos los estudiantes. Por lo tanto, cuando los docentes eligen o diseñan las tareas, tienen que considerar las necesidades y los intereses de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, el contexto en el que se da, los factores que determinan la dificultad de la tarea, etc. para proporcionarles algo más idóneo. En el siguiente apartado, presentaremos la estructura y el diseño de una unidad didáctica por tareas.

<sup>31</sup> Tabla adaptada de Nunan (2011: 95-96).

#### 4.1.3. Estructura y diseño de una unidad didáctica por tareas

¿Cómo está estructurada una unidad didáctica por tareas? ¿Cuáles son los pasos para su programación? En lo relativo a la secuencia de las tareas, cada autor la explica de manera diferente, pero se supone que la forma más simple y común de dividir una secuencia es en tres fases: la pretarea, la tarea y la postarea. De acuerdo con Skehan (1996), la pretarea tiene como objetivo presentar las posibilidades para que la reestructuración de algún aspecto de la lengua se produzca (bien porque se incorporen nuevos elementos, bien porque se reajusten los elementos ya existentes). Además, Gradaílle, Pena, Pérez de Obanos y Posada (2004) defienden que la pretarea cumple al menos dos funciones: a) establecer el objetivo lingüístico de la tarea, enseñando o destacando los aspectos de la lengua que son relevantes para la realización de la tarea, y b) facilitar al aprendiz la activación de los procesos cognitivos necesarios para que pueda aprender muestras de lengua más complejas. Durante la fase de la tarea, los alumnos realizan la tarea final. En este caso, los profesores deben poner especial cuidado tanto en ajustar la dificultad de la tarea al nivel de lengua del grupo de alumnos como en equilibrar la precisión con la fluidez (Gradaílle *et al.*, 2004). Por último, en la fase de la postarea, los estudiantes representan el producto final resultado de la tarea; también es la hora de la corrección de errores, por parte de los compañeros o del profesor.

A continuación, veremos con más detalle cómo divide y explica cada autor la secuencia de las tareas. Juan Lázaro (1998) la divide en tres estadios y los denomina *presentación y manipulación de formas y significados, realización de la tarea final y evaluación y revisión del material*. O'Malley (s.f., citado en Juan Lázaro, 1998), a su vez, distingue cuatro fases, en su reivindicación del carácter cognitivo del aprendizaje: *elaboración cognitiva, fase asociativa, fase de autonomía y etapa de reelaboración*. Martín Peris y Sans Baulenas (2014), en el manual *Gente hoy 2*, diferencian cinco partes: *entrar en materia, en contexto, formas y recursos, tareas y mundos en contacto*. Entre estas, las fases de núcleo son *en contexto, formas y recursos y tareas*, porque *entrar en materia* es una introducción de la unidad y *mundos en contacto* es una información complementaria que ayuda a los estudiantes a enfrentarse al mundo hispanohablante. Por último, Nunan (2011) propone un procedimiento de seis pasos: *construcción de esquemas, práctica controlada, práctica auditiva auténtica, atención sobre los elementos lingüísticos, práctica más libre y presentación de la tarea pedagógica*. Aunque cada autor divide la secuencia de las tareas de manera diferente y denomina sus partes con

nombres distintos, todas las fases tienen elementos en común: la contextualización, la realización de la tarea y su revisión.

Entonces, ¿cuáles son los procedimientos para el diseño de unidades didácticas? Estaire (2004), Estaire y Zanón (1990, 1994), Lee (2000), Nunan (1989), Skehan (1996) y Willis (1996) son algunos de los autores que han tratado el asunto. A continuación, presentaremos el procedimiento propuesto inicialmente por Estaire (2004) y desarrollado y ampliamente utilizado por varios investigadores. Según Estaire, este procedimiento «surgió de la necesidad de encontrar una forma efectiva de combinar, entretener y equilibrar las tareas que conforman una secuencia dentro de una unidad didáctica» (Etaire, 2009: 20). Como refleja la figura 8, la autora divide el procedimiento en seis pasos, que puede seguir el diseñador de los materiales didácticos o el profesor que elabora los suyos propios. En primer lugar, hay que determinar el tema, ya que tiene la capacidad de dar coherencia a la secuencia, y la tarea final, la cual proporciona un eje que guía el diseño de una secuencia lógica de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico. En segundo lugar, se analiza la tarea final y, a partir de este proceso, se especifican los objetivos de aprendizaje. El tercer paso también empieza por analizar la tarea final para especificar los contenidos que se trabajarán. A través de esta descripción, podemos comprobar el principio del aprendizaje por tareas donde los contenidos vienen determinados por la tarea final que se basa en las necesidades de los aprendientes. En cuarto lugar, se diseña la secuencia de tareas que capacitará a los alumnos para la realización de la tarea final; se determinan las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico. En quinto lugar, se analiza la secuencia en su totalidad con el fin de ajustar las especificaciones de los objetivos de aprendizaje y de los contenidos. En sexto y último lugar, se determinan los procedimientos e instrumentos de evaluación que se utilizarán a lo largo de la unidad.



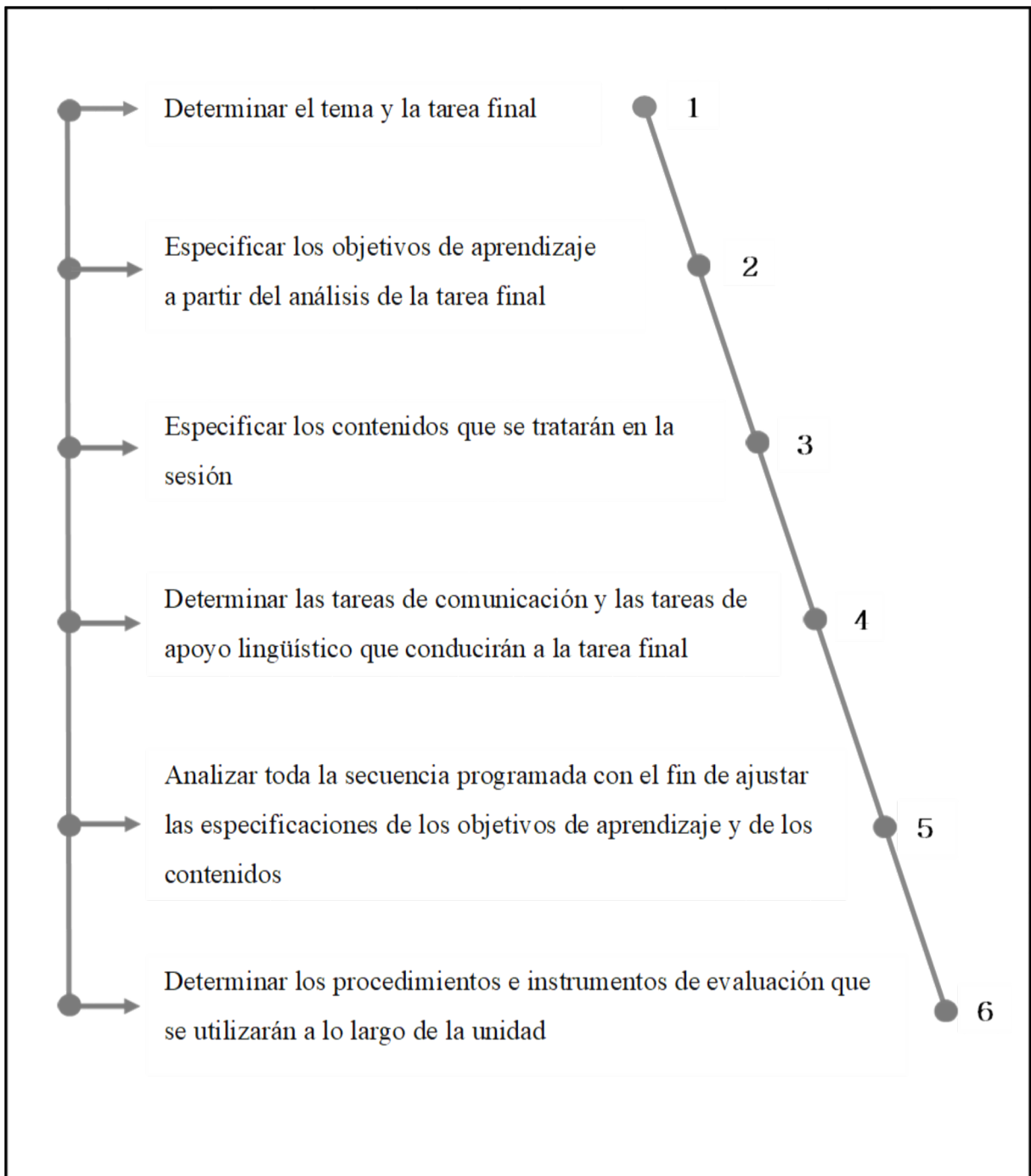


Figura 8. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Figura extraída de Estaire (2004) con algunas modificaciones.

#### 4.1.4. Instrucción de la gramática en el enfoque por tareas

Básicamente, la enseñanza basada en tareas es un enfoque en el que se refleja la atención a la forma como fundamentación teórica. Es decir, el enfoque por tareas pretende atender tanto a la comunicación como a la gramática. Sin embargo, la manera de tratar la gramática en la enseñanza es un tema controvertido. En este apartado analizaremos detenidamente el lugar que ocupa la gramática dentro del enfoque por tareas.

Algunos teóricos defienden las tareas con focalización, mientras que otros insisten en aquellas sin focalización. Además, entre los primeros, se presentan ideas diferentes en cuanto al lugar de la atención a la forma en una secuencia didáctica. Según Nunan (2011: 104), una tarea con focalización es «una en la que se requiere una estructura específica para completar dicha tarea» y una sin focalización es «aquella en la que los alumnos pueden utilizar cualquier recurso lingüístico a su alcance para completarla». Uno de los principales defensores de las tareas sin focalización es Krashen (1981, 1982). Este teórico afirma que la comunicación interactiva en la lengua es necesaria y suficiente para adquirir dicha lengua y que no es necesaria la atención a la forma. Willis y Willis (2001: 173-174), a su vez, rechazan la noción de tareas con focalización, argumentando que «una característica de la enseñanza basada en tareas es que los alumnos que llevan a cabo una tarea son libres de utilizar cualquier elemento lingüístico que deseen para llegar a un resultado; las formas lingüísticas no se prescriben por adelantado». Sin embargo, esto no quiere decir que una secuencia de instrucción no deba incluir algún ejercicio con atención a la forma, simplemente que no se debería llamar *tarea*.

Los defensores de las tareas con focalización, que reconocen el valor de aplicar una atención a la forma en algún momento del ciclo didáctico, por su parte, se dividen en dos grupos, dependiendo de la opinión sobre en qué parte del ciclo debería tener lugar la atención a la forma. En las primeras versiones de la enseñanza de la lengua basada en tareas, la tendencia era introducir la atención a la forma en la etapa, denominada *pretarea* dentro de la unidad didáctica; la intención era proporcionar una base para el trabajo comunicativo posterior. Los investigadores que sustentaban esta primera versión justificaban que «no era realista esperar que los aprendientes pudieran usar un lenguaje que no se había enseñado explícitamente» (Nunan, 2011: 110). Sin embargo, en la práctica, este enfoque difería poco del modelo PPP (presentación, práctica y producción), que recibía críticas de muchos teóricos. Por consiguiente, Izumi (2012) sostiene que hay que prestar atención a la forma durante o después de la realización de las tareas. Según Izumi (2012), si se enfatizan los fenómenos lingüísticos antes

de que el aprendiente preste atención al significado, el enfoque por tareas no podría tener sentido para el aprendizaje experiencial<sup>33</sup>. Nunan (2011) también comparte la opinión de Izumi (2012). Como hemos revisado en el apartado 4.1.3., Nunan (2011) propone una secuencia didáctica con seis pasos y afirma que la atención a la forma debería aparecer en el cuarto, llamado *atención sobre los elementos lingüísticos*. Según este investigador, la secuencia debe comenzar con una atención a los fines comunicativos más que a los medios lingüísticos y, en los pasos anteriores al cuarto, los alumnos tienen que ver, oír y usar la lengua meta desde una perspectiva comunicativa. Asimismo, Nunan (2011: 110) afirma que «eso facilitará que los aprendientes establezcan vínculos entre las formas lingüísticas y las funciones comunicativas que realizan». R. Ellis (1993, 2008) también expone que, en primer lugar, debe aparecer una enseñanza comunicativa mediante tareas centradas en el significado de lo que se comunica y, en segundo lugar, una enseñanza a través de tareas o ejercicios que permitan a los aprendientes reconocer las formas gramaticales y sus características en lo que oyen o leen. Las tareas gramaticales, por su parte, se proporcionan cuando los aprendientes tienen problemas lingüísticos en el proceso de la realización de las tareas comunicativas; antes de las tareas gramaticales, los estudiantes comprenden el significado y la función gracias a las comunicativas.

No obstante, a la hora de diseñar la secuencia de la tarea, los profesores y autores de los materiales se darán cuenta de que la cuestión no es tan simple. Esto se debe a que «el número de tareas en las que es posible predecir con un grado alto de certeza las estructuras gramaticales exactas que va a utilizar un alumno es probablemente bastante pequeño» (Nunan, 2011: 105). Como hemos mencionado en el apartado 3.3.3.3. *Modos de aplicar la atención a la forma*, en lo relativo a este problema, Loschky y Bley-Vroman (1993) distinguen tres tipos de contenidos lingüísticos según su dependencia de la actividad comunicativa: naturales (se producen de

---

<sup>33</sup> En el campo de la pedagogía y de la psicología, muchos investigadores han mostrado interés por el concepto del aprendizaje a través de la experiencia. John Dewey fue el primer investigador que enfatizó el papel central de la experiencia en el proceso de aprendizaje; le siguieron Kurt Hahn, Kurt Lewin, Jean Piaget y Carl Rogers. Partiendo de las teorías elaboradas por estos autores, Kolb (1976, 1984) estructura la teoría del aprendizaje experiencial (*experiential learning theory*) (Elmar, Fishcer, Poletto, Santos, Traverso y Vanzo, 2009). Según esta perspectiva, «el aprendizaje es el proceso por medio del cual construimos conocimiento mediante un proceso de reflexión y de dar sentido a las experiencias» (Gómez Pawelek, 2011: 2). Además, el aprendizaje experiencial proporciona una oportunidad para conectar la teoría y la práctica. «Cuando el alumnado se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional, y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido» (Romero Ariza, 2010: 90).

manera espontánea durante su realización, aunque no son imprescindibles), útiles (con ellos la actividad se resuelve más fácilmente, aunque también son prescindibles) y esenciales (sin ellos no se puede llevar a cabo). Se supone que, para los propósitos de la atención a la forma, el tipo natural sería el más útil, pero Loschky y Bley-Vroman también admiten que es difícil preparar esta clase de tareas. Esto se debe a que los estados actuales de la interlengua de cada aprendiente no son exactamente iguales y su estilo de aprendizaje, sus necesidades e intereses son distintos. Por lo tanto, a pesar de que los profesores prevén y preparan las tareas, deben estar atentos a los estudiantes en todo el proceso y ayudarles a llevarlas a cabo de manera satisfactoria, ya sea proporcionándoles otro tipo de tareas en caso necesario o facilitando que ellos mismos puedan reconocer alguna estructura específica.

#### 4.1.5. Evaluación de la enseñanza de la lengua basada en tareas

La intención del presente apartado es doble: por un lado, revisar los tipos de instrumentos de evaluación en general y, por otro, reflexionar sobre cómo es la evaluación dentro de la enseñanza de la lengua basada en tareas. Antes de que un profesor determine algún instrumento de evaluación, debe considerar por qué quiere llevarla a cabo. Esto se debe a que los procedimientos de la evaluación varían según los objetivos de esta. En una investigación sobre un programa de educación para inmigrantes, Brindley (1989) presenta ciertas razones por las que se evalúa: distribuir a los estudiantes por clases, hacer comentarios o sugerencias respecto al progreso, informar sobre los puntos fuertes y débiles de los estudiantes para la programación de cursos, dar información a los responsables de la financiación para la contabilidad, animar a los estudiantes a asumir responsabilidad de su propio aprendizaje y entregarles un informe de sus logros. Una vez reflexionado el motivo de la evaluación, se determinan cómo, cuándo y quién hará dicha evaluación.

A continuación, se presentarán los tipos de instrumentos de evaluación según lo indicado por Nunan (2011):

##### a) La evaluación indirecta frente a la evaluación directa

En la evaluación directa, se reproducen los tipos de comportamiento comunicativo que van a necesitar en el mundo real, mientras que, en la evaluación indirecta, como el propio nombre indica, el examen no se asemeja a situaciones fuera de clase (Nunan, 2011). Esta dicotomía está muy relacionada con la que se presentará detalladamente en el siguiente espacio, la evaluación sobre el sistema frente a la actuación.

##### b) Las pruebas con referencia al sistema y las pruebas con referencia a la actuación

Las pruebas con referencia al sistema están diseñadas para «evaluar el dominio de la lengua como un constructo psicológico sin referencia específica a un uso particular de la misma» (Baker, 1990: 76). Por lo tanto, en este instrumento de evaluación se requiere que el aprendiente demuestre solo conocimientos de los sistemas fonológico, léxico o gramatical de la lengua meta. Por otra parte, en las pruebas con referencia a la actuación, se solicita que demuestre una habilidad para utilizar la lengua.

En las clases reales, se utiliza mucho más la evaluación indirecta o con referencia al sistema que la evaluación directa o con referencia a la actuación. Los investigadores

que defienden la primera versión afirman que la evaluación directa o basada en la actuación puede ser difícil de organizar y controlar y añaden que las pruebas con puntos discretos pueden administrarse de forma rápida y conveniente a muchos estudiantes en un mismo tiempo. Por el contrario, en su defensa de la evaluación directa basada en la actuación, Dean, Hudson, Michael y Yoshioka (1998) señalan que las puntuaciones del resultado en este tipo de instrumento de evaluación pueden utilizarse para predecir las habilidades de los estudiantes en situaciones reales futuras. Según Dean *et al.* (1998), a diferencia de la evaluación directa basada en la actuación, las puntuaciones de otras pruebas son tan solo predictivas y no tienen relación directa con la habilidad para llevar a cabo una tarea de lengua de la vida real.

c) La evaluación de la competencia frente al logro

La evaluación de la competencia de la lengua es una prueba de las cualidades psicológicas abstractas e invisibles, por lo que es uno de los grandes retos para los investigadores. La competencia suele evaluarse colocando a los estudiantes en una escala de competencia como, por ejemplo, la ACTEL (siglas en inglés de la Escala del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) o la del MCER.

«Mientras que se supone que la competencia debe ser independiente de un curso particular de estudio, el logro se refiere al dominio por parte del estudiante de objetivos curriculares específicos» (Nunan, 2011: 151). Según Brindley (1989), la evaluación del logro de los objetivos curriculares se puede llevar a cabo de manera más informal utilizando una amplia gama de instrumentos que incluyen las pruebas desarrolladas por los profesores, escalas de autoevaluación, autoinformes de los estudiantes, diarios del profesor o alumno y muestras grabadas de audio o vídeo del trabajo de los estudiantes.

d) La evaluación con referencia a la norma frente a la evaluación con referencia al criterio

En la evaluación con referencia a la norma, se comparan unos estudiantes con otros. El objetivo de estos procedimientos de examen es dispersar las puntuaciones de los estudiantes según una distribución normal para evitar que todos tengan las mismas calificaciones (Nunan, 2011).

Por otra parte, en la evaluación con referencia al criterio, no se valora a los estudiantes en comparación con otros, sino por lo bien que lo hacen en una tarea de evaluación.

De esta manera, todos los estudiantes podrían tener un sobresaliente en una prueba con referencia al criterio; también todos podrían suspender (Nunan, 2011). Este instrumento está diseñado para evaluar el dominio de los objetivos del curso por parte de los estudiantes.

e) La evaluación por parte del profesor, la evaluación por pares y la autoevaluación

En los métodos más tradicionales, la evaluación solía ser llevada a cabo por los docentes. Sin embargo, en la actualidad, especialmente en las clases en las cuales los profesores quieren fomentar la autonomía de aprendizaje, se utilizan cada vez más la autoevaluación y la evaluación por pares.

Según Cram (1995: 282), «el objetivo principal de la autoevaluación es dar la oportunidad a los estudiantes de desarrollar un entendimiento de su propio nivel de habilidad, conocimiento o preparación para una tarea relacionada con sus objetivos». No obstante, hay investigadores que cuestionan este tipo de evaluación argumentando que no todos los estudiantes son buenos jueces de su habilidad.

Hasta ahora, hemos revisado los tipos de evaluación en general. Entonces, ¿cuál de estos se utiliza más en la enseñanza de la lengua basada en tareas? Aunque es posible que se utilice cualquiera dependiendo del contexto de la educación, las características de los aprendientes o la metodología del aprendizaje, generalmente en el enfoque por tareas se consideran más adecuadas las pruebas con referencia a la actuación o la evaluación directa. En estos tipos de evaluación, «se requiere que los candidatos lleven a cabo una actividad que simula una actuación en la que tendrán que tomar parte fuera de la situación de la prueba» (Nunan, 2011: 153). Mediante esta proposición, podemos suponer que, en la enseñanza de la lengua basada en tareas, la evaluación de la actuación es el proceso mismo de aprendizaje. En este mismo sentido, Nunan (2011: 151) afirma que «casi cualquier tarea de enseñanza se puede utilizar con propósitos de evaluación y viceversa». Además, la evaluación en el enfoque por tareas no es un mero instrumento de calificación, sino que persigue informar sobre el proceso de aprendizaje para que alumnos y profesor reflexionen y avancen hacia un proceso que mejore el rendimiento y permita el desarrollo de capacidades personales en relación con el aprendizaje de la lengua (Manuel Alba y Zanón, 1999). De esta manera, «la evaluación de la unidad se convierte en un proceso dinámico» (Estaire, 2009: 77).

#### 4.1.6. Ventajas e inconvenientes del enfoque por tareas

A lo largo de este apartado, reflexionaremos sobre las ventajas y los inconvenientes del enfoque por tareas. En primer lugar, la ventaja del enfoque en cuestión se puede encontrar en la propia tarea que es la unidad metodológica de trabajo. La tarea no solo ofrece el contexto y una buena cantidad de *input*, sino también exige utilizar la lengua de forma parecida a como se usa naturalmente fuera del aula. De esta manera, provoca situaciones comunicativas en las cuales el aprendiz puede interactuar y negociar el sentido. Según J. C. Choi (2003), en el proceso de la realización de las tareas, los aprendientes participan en la comunicación e interacción y, mediante estas actividades, pueden desarrollar la competencia comunicativa. La tarea se elabora de acuerdo con las necesidades de los aprendientes, por lo que ofrece el contexto real y concreto, y motiva a los estudiantes a llevarla a cabo. A través de la tarea, los alumnos pueden experimentar la comunicación auténtica de antemano. Como hemos mencionado al tratar el proceso de transferencia adecuada (*vid.* el apartado 3.3.3.4. *Ventajas e inconvenientes de la atención a la forma*), la experiencia de las tareas puede facilitar que la información adquirida en el aula se recupere mejor en las situaciones reales. Además, el contexto que proporciona la tarea favorece que los estudiantes puedan aprender las estructuras lingüísticas de manera más efectiva.

En segundo lugar, las tareas suelen estar planteadas para que los aprendices las realicen en pareja o en grupo, lo que hace que se vean obligados a comunicarse y que el aprendizaje de lenguas sea más comunicativo. Asimismo, Fernández López (2010) indica que una tarea integra la utilización de todas las destrezas, aunque puede predominar una u otra, según el tipo de tarea y la necesidad para el grupo meta de incidir más en alguna de las destrezas. Normalmente, la comprensión auditiva y la comprensión lectora se requieren en la fase de pre tarea y la expresión oral y la expresión escrita, en la fase de tarea o post tarea. De esta manera, los estudiantes pueden desarrollar las cuatro destrezas de manera paralela.

En tercer lugar, el enfoque por tareas respeta el sistema interno del aprendiz. En este enfoque, el aprendiente no es un receptor pasivo de las enseñanzas del profesor, sino que es un constructor de conocimiento activo que participa en la formulación de sus propias hipótesis, su constatación y la reestructuración de conocimientos. Por consiguiente, en la clase basada en tareas se desarrolla el aprendizaje significativo y, de esta manera, los estudiantes pueden memorizar la información a largo plazo y utilizarla de manera eficiente. También cabe destacar el reconocimiento de los aprendientes, que se considera el requisito principal para la



adquisición de la lengua. A lo largo de la realización de las tareas, los estudiantes pueden prestar atención a una forma de la lengua meta y a la diferencia entre esta y su propia interlengua; también pueden reconocer que no son capaces de decir lo que quieren con precisión en la lengua meta (*vid.* el apartado 3.3.3.1. *Bases teóricas de la atención a la forma*). Este reconocimiento estimula un deseo natural en los alumnos de mejorar su competencia lingüística.

Ahora bien, cabe reflexionar también sobre los inconvenientes del enfoque por tareas. El punto de partida del diseño de las tareas no es la determinación de los fenómenos lingüísticos, sino el análisis de las necesidades de los aprendientes. Es cierto que las tareas que se basan en las necesidades de los estudiantes aportan muchas ventajas. No obstante, también pueden causar varios inconvenientes, porque es difícil encontrar materiales y tareas adecuados a un determinado grupo de aprendices con distintos motivos para el aprendizaje y características de otros grupos. Por ello, en muchas ocasiones, los docentes deben crear las tareas que se adapten a sus propios alumnos, lo que requiere mucho trabajo.

Por otra parte, el enfoque por tareas es una metodología de enseñanza relativamente menos difundida, por lo que, tanto a los estudiantes como a los docentes les preocupa que este enfoque no atraiga el éxito en el aprendizaje. Como en el método de gramática y traducción o en el modelo PPP, los profesores explican la gramática de manera explícita y deductiva, los alumnos no tienen responsabilidad sobre el descubrimiento de las reglas gramaticales y pueden tener una sensación de seguridad. En este sentido, los aprendientes que están acostumbrados a las metodologías tradicionales sienten ansiedad ante una situación en la que los ejemplos de la lengua se presentan de modo holístico y se ven en la obligación de llevar a cabo una tarea usando el lenguaje que no se ha enseñado explícitamente. Los profesores, a su vez, al ver a estos estudiantes inquietos, intentan enseñarles los fenómenos lingüísticos sin esperar con paciencia. De esta manera, en muchas ocasiones, el enfoque por tareas vuelve a las metodologías tradicionales con una enseñanza de elementos gramaticales aislados y descontextualizados.

#### 4.1.7. Tareas gramaticales, un tipo de tarea posibilitadora

En este apartado analizaremos qué características tienen las tareas gramaticales como un tipo de tarea posibilitadora en el enfoque por tareas. En primer lugar, igual que otras tareas, las gramaticales están secuenciadas desde ejercicios simples hasta actividades más complejas. Las tareas posibilitadoras, generalmente, tienen un mismo fin: aprender cierta estructura lingüística. Este aspecto distingue las posibilitadoras de las comunicativas cuyos objetivos principales son facilitar la comprensión del contexto concreto por parte de los estudiantes y proporcionar el *input* y las oportunidades de practicar la comunicación. En la mayoría de las tareas gramaticales el contenido gramatical se determina de manera espontánea. Es decir, en las clases basadas en tareas se presenta primero una tarea final que es el objeto de aprendizaje. Mientras los aprendientes llevan a cabo la tarea final, estos se encuentran con algunos problemas relacionados con las estructuras lingüísticas. Aprender estas reglas gramaticales se convierte en el tema de las tareas gramaticales. Por ejemplo, hay una unidad basada en tareas que tiene como fin la siguiente tarea final: Vamos a organizar unas vacaciones en grupo. Durante su realización, puede que los aprendientes experimenten problemas con los siguientes aspectos del sistema lingüístico: los verbos *gustar*, *interesar*, *querer* o *preferir* para hablar de gustos, intereses y preferencias; los pronombres interrogativos para hacer preguntas y el conector *porque* para dar argumentos. Estos aspectos lingüísticos son el tema de las tareas gramaticales. Por consiguiente, se puede afirmar que las tareas gramaticales se determinan según la tarea final y de manera espontánea.

Sin embargo, cabe destacar que el diseño de la secuencia de las tareas gramaticales no es tan simple. Como hemos mencionado en el apartado 4.1.4. *Instrucción de la gramática en el enfoque por tareas*, las tareas se pueden clasificar en dos tipos: tareas con focalización y tareas sin focalización. Los defensores del primero se dividen en dos grupos: uno que afirma que la atención a la forma tiene que aparecer en la fase de la pretarea y otro que sostiene que debe dirigirse la atención a la forma en la fase de la postarea. Las tareas gramaticales pertenecen a las tareas con focalización porque reconocen el valor de una atención a la forma. Además, suelen aparecer después de las tareas comunicativas. Pero, como explica Nunan (2011), es difícil predecir las estructuras gramaticales exactas que van a utilizar los aprendientes. Por lo tanto, para que las tareas gramaticales se determinen de manera espontánea, los docentes tienen que observar atentamente el aprendizaje de los alumnos y, cada vez que surjan problemas lingüísticos, diseñar la secuencia de tareas gramaticales.

En segundo lugar, las tareas gramaticales se presentan siempre dentro de un contexto concreto. Esto se debe a dos razones. Las tareas gramaticales dependen de una determinada tarea final. Además, esta tarea final se basa en las necesidades y los intereses de los aprendientes. Por ejemplo, como hemos presentado en la figura 7, si se proporciona una tarea final «Infórmense de los cursos de español en los que vayan a participar y compartan las informaciones conseguidas con sus compañeros» destinada a los aprendientes que piensan en ir a un país hispanohablante como estudiantes de intercambio, esta tarea final es concreta, realizable, verosímil y motivadora. Por lo tanto, se puede afirmar que las tareas gramaticales se proporcionan en un contexto real y concreto. Asimismo, las tareas gramaticales se presentan después de las tareas comunicativas, a través de las cuales los estudiantes conocen el significado y la función de los fenómenos lingüísticos objeto. Es decir, mediante las tareas comunicativas y gramaticales, los aprendientes pueden adquirir el significado y la función de la lengua unidos a la forma.

En tercer lugar, las tareas gramaticales se proporcionan para capacitar lingüísticamente a los aprendices. Por esta razón, son un tipo de tareas posibilitadoras y su tema es la estructura lingüística misma. Los estudiantes son muy conscientes del tema, ya que este surge a partir de su propio deseo de llevar a cabo las tareas comunicativas. Pero cabe recordar que las tareas gramaticales difieren de las posibilitadoras convencionales. En las primeras, los estudiantes tienen que observar las muestras de la lengua y descubrir una regla que las explique, mientras que, en las segundas, el profesor explica de manera explícita los aspectos gramaticales y los alumnos los memorizan y utilizan de forma mecánica. Las tareas gramaticales dirigen la atención tanto a la forma como al significado, pero las posibilitadoras convencionales se centran más en la forma. Es decir, las tareas gramaticales han surgido durante el proceso de búsqueda de una propuesta para subsanar el desequilibrio entre las tareas comunicativas y las posibilitadoras convencionales.

#### 4.2. Tareas gramaticales, una técnica de la atención a la forma

La atención a la forma también es uno de los tres pilares que sustentan las tareas gramaticales. Además, es una de las tres posturas ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de las lenguas no nativas. Este enfoque consiste en dirigir la atención del alumno hacia determinados rasgos del código lingüístico, mientras el estudiante lleva a cabo una tarea comunicativa. Por lo tanto, la tarea gramatical es una técnica que integra la gramática y la comunicación. Puesto que hemos presentado en detalle el concepto de la atención a la forma en el apartado 3.3.3., en el presente apartado analizaremos solo las características de las tareas gramaticales como una técnica de la atención a la forma. En el apartado 3.3.3.1., hemos presentado las bases teóricas en las que se basa la atención a la forma: la hipótesis del reconocimiento, el aumento de la conciencia gramatical y la negociación del sentido. A continuación, recordaremos cada concepto y, a partir de esta reflexión, presentaremos las características de las tareas gramaticales.

En primer lugar, la hipótesis del reconocimiento (*noticing*) es una de las bases teóricas subyacentes a la atención a la forma. A través de esta hipótesis, Schmidt (1990, 1995, 2001) subraya que, si el aprendiente no reconoce ni presta atención a los fenómenos lingüísticos presentes en el *input*, a pesar de que se le proporcione *input* comprensible, no puede adquirir las lenguas no nativas; es decir, esta hipótesis surgió cuestionando la hipótesis del *input* krasheniana en la que se cree que cuando se ofrece al aprendiz el *input* comprensible, la producción del lenguaje ocurre de manera automática. Los estudiantes pueden prestar atención a una forma de la lengua meta debido a la frecuencia o la preeminencia de las propias características (Gass, 1988). También pueden dirigir la atención a la forma al percibir diferencias entre la forma de la lengua meta y la de su propia interlengua (Schmidt y Frota, 1986). Por otro lado, los aprendices pueden reconocer que no pueden decir lo que quieren con precisión en la lengua meta (Swain, 1995). Las tareas gramaticales ofrecen a los estudiantes una buena cantidad de muestras reales de la lengua objeto o de lo más reales posibles (muestras adaptadas) y dirigen su atención a una determinada estructura lingüística realizándola con distintos recursos tipográficos. Además, en el proceso de la realización de las tareas, los aprendientes pueden percibir la diferencia que existe entre la forma de la lengua meta y su propia interlengua y de esta manera pueden prestar atención a los fenómenos lingüísticos. Por otro lado, a la hora de hablar de las estructuras lingüísticas con sus compañeros, pueden reconocer que no pueden decir lo que quieren con precisión en la lengua meta y, de esta manera,

pueden dirigir la atención a lo que les falta; esto es lo que Doughty y Williams (1998) han llamado *agujero en la interlengua*. Es decir, las tareas gramaticales son una técnica de la atención a la forma que facilita la adquisición de una determinada estructura lingüística dirigiendo la atención de los aprendientes a ella en el *input*.

En segundo lugar, el aumento de la conciencia gramatical también es uno de los principios del enfoque de atención a la forma. Este concepto consiste en hacer que los alumnos sean conscientes de fenómenos que se producen en la lengua meta, promoviendo que reflexionen metalingüísticamente sobre la muestra de lengua y descubran las regularidades de la lengua meta (Gómez del Estal, 2001). La conciencia gramatical es diferente del conocimiento gramatical que suele conseguirse fuera de contexto y a través de la explicación explícita por parte del profesor. La teoría del aumento de la conciencia gramatical no persigue que los estudiantes produzcan inmediatamente el aspecto lingüístico aprendido, sino que observen una determinada forma de la lengua en el suficiente *input* y la interioricen reconociendo la realidad de su uso. En este mismo sentido, las tareas gramaticales provocan la reflexión del aprendiz sobre algunas estructuras lingüísticas mediante el análisis y comprensión de la forma, la función y el uso de estos fenómenos (Gómez del Estal y Zanón, 1999). De esta manera, aumentan la conciencia gramatical de los aprendientes sobre las estructuras lingüísticas.

En tercer lugar, otra base teórica de la atención a la forma es la negociación del sentido. Según Nunan (1993), este concepto se refiere a un tipo de interacción entre los interlocutores para comprender el significado del discurso. En este proceso, se produce de manera natural la conversación entre ellos y esta puede ser una oportunidad para practicar la lengua meta. Por otro lado, la negociación del sentido se produce a la medida de las capacidades lingüísticas y necesidades comunicativas del propio estudiante (Gómez del Estal, 2015). Por ejemplo, si un aprendiente tiene un nivel de la lengua objeto más bajo que el de otro alumno, el primero puede preguntar al segundo el sentido de la conversación, quien, a su vez, puede facilitarle la comprensión modificando el *input*. De esta manera, la negociación del sentido puede contribuir a desarrollar la interlengua tanto del primer estudiante como del segundo. Respecto a las tareas gramaticales, existen muchas que promueven el trabajo en parejas o en grupos de aprendientes. En este proceso, se produce de manera espontánea la negociación del sentido y esta facilita la reestructuración de la interlengua de los aprendices y les proporciona oportunidades de practicar la comunicación.

### 4.3. Aprendizaje deductivo e inductivo

Como hemos revisado en el apartado 3.3., dentro de la ASL, las metodologías de enseñanza se dividen en la postura intervencionista, la no intervencionista y la semi-intervencionista, según a qué se le dé más atención, al significado o a la forma. Se pueden clasificar también en dos categorías: la enseñanza orientada hacia un aprendizaje deductivo o inductivo. Entre las metodologías que hemos presentado en el capítulo anterior, en primer lugar, la clase basada en el método de gramática y traducción comienza por la explicación de la gramática por parte del profesor y proporciona textos para que los estudiantes los traduzcan. Por lo tanto, se puede afirmar que es una enseñanza deductiva. En segundo lugar, en el método audio-lingual, se presentan las estructuras lingüísticas tratando de evitar explicaciones de tipo gramatical. Así pues, los aprendientes tienen que descubrir por su cuenta las reglas gramaticales a través de la repetición mecánica de estructuras y de manera inductiva. En tercer lugar, en el modelo PPP, se empieza por presentar los fenómenos lingüísticos. Es decir, se trata de una vuelta a la enseñanza de la gramática de tipo tradicional propugnando una enseñanza explícita y deductiva de la misma (Rodríguez y Valero, 1998). En cuarto lugar, en el enfoque natural presentado por Krashen y Terrell (1983), se cree que el aprendizaje de las lenguas no nativas también debe llevarse a cabo del mismo modo en el que un niño adquiere su lengua materna. Por consiguiente, en este enfoque, la gramática se enseña de manera inductiva. Como vemos, dentro de la enseñanza de la gramática, el péndulo ha oscilado también desde el método deductivo hasta el inductivo.

El aprendizaje deductivo es una forma de aprender en la que se proporciona al alumno una regla gramatical que posteriormente observará y pondrá en uso. Según Jiménez (2008), es un proceso analítico y sintético en el que se presentan los conceptos, las definiciones, las leyes o normas generales, de las cuales se examinan los casos particulares. Esto quiere decir que el proceso de aprendizaje va de lo general a lo concreto. Prieto, Díaz y Santiago (2014), a su vez, afirman que la enseñanza deductiva es apropiada para transmitir grandes cantidades de información y cubrir con rapidez extensos temarios. Por otro lado, estos autores subrayan que este tipo de enseñanza es poco motivador y la información adquirida a través de este enfoque se olvida con rapidez. Las clases basadas en la enseñanza deductiva suelen ser magistrales, porque el profesor decide lo que van a estudiar los alumnos y les explica de manera explícita las reglas gramaticales. El aprendiente, por su parte, adopta un papel pasivo.

El aprendizaje inductivo es una forma de aprender en la que el aprendiente empieza a observar las muestras de la lengua y, a través de su análisis, descubre alguna regla que las explique. Es decir, el proceso de aprendizaje va de lo particular a lo general. Según Prieto *et al.* (2014), en la enseñanza inductiva, como en la metodología basada en problemas, los aprendices tienen que ser capaces de aplicar y transferir sus conocimientos previos al problema, decidir qué información y habilidades necesitarían para resolver el problema, reunir esa información que les hace falta conocer e integrarla con lo que ya conocen para crear una propuesta de resolución del problema. En el aprendizaje inductivo, a diferencia del deductivo, el alumno tiene un papel activo y participa en su aprendizaje de manera autónoma, mientras que el profesor se convierte en facilitador o participante.

En la actualidad, parece existir consenso respecto a la necesidad de la enseñanza de la gramática en las clases de lenguas no nativas. Sin embargo, no existe tal acuerdo sobre la metodología con la que introducirla. Hay investigadores que afirman que el aprendizaje inductivo de la gramática es más eficaz para su uso en la comunicación real; otros sostienen que por lo menos la gramática debe enseñarse de manera deductiva y hay que motivar a los estudiantes a que produzcan las reglas lingüísticas aprendidas. Además, añaden que, especialmente en los contextos en los cuales los aprendientes no tienen oportunidades de recibir el *input* fuera de las clases, la enseñanza deductiva es más eficiente que la inductiva. En esta circunstancia, debemos reflexionar sobre qué tipo de aprendizaje será más efectivo para los estudiantes de español como lengua extranjera coreanos.

El presente apartado se divide en cuatro subapartados. En el primero, llamado *Características de la enseñanza deductiva e inductiva*, presentaremos en qué consisten los dos tipos de enseñanza y los papeles que adoptan el profesor y el alumno en cada uno. En el segundo, que se titula *Investigación empírica sobre la eficacia de la enseñanza deductiva e inductiva*, trataremos los trabajos que investigan la utilidad de cada metodología en la adquisición de las lenguas no nativas. En el tercero, titulado *Ventajas e inconvenientes del aprendizaje deductivo e inductivo*, presentaremos las opiniones de varios investigadores al respecto. En el cuarto y último, denominado *Tareas gramaticales, enseñanza orientada hacia un aprendizaje inductivo*, reflexionaremos sobre las características de las tareas gramaticales como una enseñanza inductiva.

#### 4.3.1. Características de la enseñanza deductiva e inductiva

Como hemos indicado anteriormente, en la enseñanza deductiva, el proceso va de lo general y abstracto a lo concreto, mientras que, la enseñanza inductiva es el proceso inverso. De este modo, la primera puede denominarse *camino abajo (top-down approach)* y la segunda, *camino arriba (bottom-up approach)* <sup>34</sup>. En este apartado seguiremos analizando las características de los dos tipos de enseñanza y los papeles del profesor y del alumno en cada uno de ellos.

Respecto a la enseñanza deductiva, Martín Sánchez (2010: 65) explica lo siguiente:

Por enseñanza deductiva de la gramática entendemos el procedimiento por el cual el profesor presenta a los estudiantes la regla gramatical o de uso, acompañada de los correspondientes ejemplos. El siguiente paso consiste en la práctica por parte de los alumnos de la regla presentada, aplicando a los ejercicios los contenidos aprendidos. El procedimiento didáctico de tipo deductivo consiste por lo tanto en la explicación de la regla por parte del profesor, la presentación de ejemplos también por parte del profesor, y la práctica de los estudiantes ejercitando los contenidos presentados.

Como vemos en esta descripción, el profesor se encarga tanto de la explicación de la regla como de la presentación de ejemplos, por lo que la enseñanza deductiva se denomina también *lección magistral*. Los alumnos, a su vez, toman la regla que les transmite por válida y no la ponen en duda, puesto que consideran que el docente es perfecto conocedor de la teoría gramatical. Como a los aprendientes se les proporciona el conocimiento acabado, en el aprendizaje deductivo no hace falta que se impliquen tantas estrategias cognitivas como en el aprendizaje inductivo.

La enseñanza deductiva es una metodología tradicional diseñada para la enseñanza del latín y el griego. Según Fotos (2005), en los últimos cien años, esta es la que más se ha utilizado en Europa y en América del Norte. Esto se debe a que muchos docentes creen que permite que

---

<sup>34</sup> Richards y Schmidt (2010: 603-604) explican estos dos conceptos de la siguiente forma: «In psycholinguistics, cognitive psychology, and information processing, a contrast is made between two different ways in which humans analyze and process language as part of comprehension and learning. One way, known as top-down processing, makes use of “higher level”, non-sensory information to predict or interpret “lower level” information that is present in the data. The other way, bottom-up processing, makes use of the information present in the input to achieve higher level meaning. The meaning of these terms varies depending on the unit of analysis. For example, in word recognition, the higher level information is knowledge of permissible words as well as actual words of a language, while the lower level information is the actual phonetic input (or orthographic input in the case of written word recognition). In sentence comprehension or the interpretation of an utterance, the lower level information is words, while the higher level information includes knowledge of grammar, semantics, and pragmatics».



los aprendientes adquieran las reglas gramaticales de forma precisa y en un tiempo relativamente corto. En la actualidad, también se sigue utilizando mucho la enseñanza deductiva, especialmente cuando se enseñan los fenómenos lingüísticos.

Por lo que respecta a la enseñanza inductiva, Martín Sánchez (2010: 65) explica que «consiste en la formulación de hipótesis por parte de los estudiantes tras haber sido expuestos a muestras reales de lengua, verificación de esas hipótesis, y comprobación y corrección de las hipótesis acerca de las reglas gramaticales presentadas». Salazar (2006: 12), por su parte, presenta el proceso de aprendizaje inductivo de la siguiente forma:

El estudiante, tras una primera exposición a un *input* apropiado, hace una hipótesis y extrae una primera regla provisional, que será incorporada a su interlengua. Pero, una vez en ese estadio, ese estudiante proyectará deductivamente tal regla a las nuevas muestras de lengua pertinentes que, si la contradicen, darán lugar a otra regla que la sustituya y a un consiguiente progreso de la interlengua. Este proceso, admitido en amplios sectores de la moderna psicología cognitiva, puede ser considerado como una adquisición de tipo inductivo, pues, pese a coexistir momentos de inducción y de deducción, es la inducción la que dispara todo el proceso.

Como vemos en las descripciones de Martín Sánchez (2010) y de Salazar (2006), en la enseñanza inductiva, el aprendizaje se centra en el alumno porque este debe observar las muestras de lengua y, a partir de su análisis, elaborar sus propias hipótesis sobre la regla gramatical. Según González (s.f.: 2), bajo la enseñanza inductiva «se trabajarán las estrategias cognitivas<sup>35</sup> en tanto que el alumno debe comprender los mensajes que recibe, manipular la lengua meta, extraer las reglas de uso, procesarlas y, por último, almacenarlas en su estructura de conocimiento». Respecto a las estrategias cognitivas implicadas en el aprendizaje inductivo, Vargas (2009) afirma que los aprendientes necesitan las siguientes estrategias: la observación, que consiste en dirigir la atención de los alumnos sobre los fenómenos, tal como se presentan en la realidad; la experimentación, a través de la cual se comprueban las características de dicho fenómeno; la comparación, que establece las similitudes o diferencias entre los fenómenos observados; la abstracción, que define los aspectos comunes de los fenómenos analizados, y la

---

<sup>35</sup> Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, las estrategias cognitivas son uno de los cuatro tipos de estrategias de aprendizaje. Los otros tres son las estrategias comunicativas, las metacognitivas y las socioafectivas. Las cognitivas consisten en actividades y procesos mentales que los estudiantes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020) <[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estrategcog.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategcog.htm)> (última consulta el 25 de febrero de 2020).

generalización, que aplica las características de los fenómenos considerados a otros que son similares. Johns (1991), a su vez, identifica las tres etapas del razonamiento inductivo de la siguiente manera: la observación (de la concordancia de la evidencia), la clasificación (de características sobresalientes) y la generalización (de reglas). Estas tres fases se parecen al modelo III (ilustración, interacción e inducción) presentado por McCarthy y Carter (1995), que luego trataremos con más detalle.

A continuación, reflexionaremos sobre cuáles son los papeles del profesor y del alumno en cada una de las enseñanzas mencionadas. En la enseñanza deductiva, el profesor explica las reglas gramaticales para que los alumnos después puedan practicar individual y mecánicamente este campo de la gramática. También es el docente quien elige y estructura lo que el alumno va a aprender. Por lo tanto, Martín Sánchez (2010) subraya que, en este enfoque, la responsabilidad y el protagonismo recaen sobre el profesor. El alumno, a su vez, recibe del profesor el conocimiento acabado, por lo que tiene un papel receptivo e imitador. Según Thornbury (1999), las clases centradas en el profesor, como la enseñanza deductiva, impiden la participación y la interacción de los aprendices. La enseñanza inductiva ya no se centra en el profesor, sino en el alumno. Los aprendientes deben observar y analizar por su cuenta los aspectos lingüísticos para luego establecer una norma. Es decir, en las actividades inductivas, tienen que involucrarse plenamente en el estudio y asumen más responsabilidad de su propio aprendizaje; de este modo, se alcanza la autonomía del aprendiz. No obstante, se corre el riesgo de que los alumnos produzcan alguna regla falsa, por lo que los docentes deben estar atentos a todo el proceso de aprendizaje y corregirla en caso de que sea necesario. Jiménez (2007) sostiene que es necesaria una guía por parte del profesor que lleve al estudiante al descubrimiento de la regla correcta. Además, es imprescindible una fase final en la que ambos comprueben los resultados obtenidos (Rodríguez y Valero, 1998). También, los docentes tienen que crear un ambiente relajado y motivador para que los aprendices puedan participar en las actividades de manera activa y autónoma.

#### 4.3.2. Investigación empírica sobre la eficacia de la enseñanza deductiva e inductiva

Si revisamos algunas investigaciones empíricas sobre la eficacia de la enseñanza deductiva e inductiva, podemos darnos cuenta de que cada investigación muestra resultados diferentes. González (2012), Erlam (2003), Lin (2007), Scott (1989, 1990) y Wang (2012) demuestran que la enseñanza deductiva es más eficaz que la inductiva en la adquisición de las reglas gramaticales, mientras que Bruner (1961), Herron y Tomasello (1992) y Takimoto (2008) defienden lo contrario. Por otro lado, Abraham (1985) y Shaffer (1989) sostienen que no existe una diferencia significativa entre los dos tipos de enseñanza. Esto se debe a que hay varios factores que influyen en los resultados, además de la metodología de enseñanza. A continuación, observaremos más detalladamente ciertas investigaciones empíricas que analizan la eficacia de la enseñanza deductiva y de la inductiva.

Kim (2009) comparó los efectos de dos tipos de instrucción gramatical (la enseñanza deductiva y la inductiva) en la clase de inglés como lengua extranjera. Esta investigación se llevó a cabo con dos clases del mismo curso de bachillerato en Corea del Sur, con treinta y cinco sujetos en cada grupo. Durante siete semanas, en cada clase, se enseñaron las mismas reglas gramaticales del modo subjuntivo. Cada grupo realizó tres pruebas: una antes del experimento, otra inmediatamente después del experimento y una tercera, siete semanas más tarde. Los resultados mostraron que, en el segundo test, el grupo de la enseñanza deductiva demostró una mayor adquisición de la gramática, mientras que, en el tercer test, el grupo de la inductiva consiguió un resultado mejor. Esto último significa que la enseñanza inductiva es más eficaz para la memoria a largo plazo.

Lessovaya (2009) también llevó a cabo una investigación para comparar la eficacia de la enseñanza deductiva e inductiva en la adquisición de la L2. Para ello, se escogieron, por un lado, la metodología deductiva en su estado puro (presentación de la regla, memorización y uso) y, por otro, el enfoque de aumento de conciencia lingüística mediante las tareas gramaticales (como subcategoría de la enseñanza inductiva). Los sujetos de la investigación fueron los alumnos de dos grupos (ocho en uno y doce en otro) del mismo nivel (B1.2. del MCER) de la Escuela Oficial de Idiomas de Leganés (Madrid). Los resultados de esta investigación mostraron igual incremento de aprendizaje explícito de los contenidos gramaticales tratados (los verbos de cambio del tipo *volverse*, *ponerse*, *hacerse*, *convertirse*, etc.) para el grupo deductivo que para el grupo de tareas gramaticales.

Gabrielsson (2011), por su parte, realizó una investigación para comprobar cuál es la enseñanza más eficaz: la deductiva, la inductiva o la enseñanza mediante el *aprender haciendo* (*Learning by doing*). Este último enfoque, aprender haciendo, es el mismo concepto, que hemos denominado *aprendizaje experiencial* en el apartado 4.1.4. *Instrucción de la gramática en el enfoque por tareas*. La investigación se llevó a cabo en una clase de ELE con quince alumnos suecos con una edad media de quince años. Las estructuras lingüísticas meta fueron *ser* y *estar*, *muy* y *mucho* y el uso del gerundio. Puesto que solo había un grupo de sujetos, las tres metodologías trataron diferentes elementos gramaticales. Los participantes efectuaron una prueba de control tres días después de la clase de gramática. Los resultados mostraron que las clases que seguían la enseñanza inductiva y el aprender haciendo tuvieron el mismo efecto, y la basada en la enseñanza deductiva fue menos eficaz que las otras dos.

Martí Contreras (2014) ha examinado la eficacia de la enseñanza deductiva e inductiva. Para ello, llevó a cabo un experimento con setenta y cinco estudiantes procedentes de programas de intercambio lingüístico en inmersión. Para cursar sin ningún problema las asignaturas, los programas requerían que los alumnos tuvieran, como mínimo, un nivel de español B1 según el MCER. Los sujetos se dividieron en dos grupos: uno explícito y otro implícito. En el grupo explícito se aplicó la enseñanza deductiva y en el implícito, la inductiva. El experimento duró un semestre, con tres horas de clase a la semana. Entre las reglas gramaticales enseñadas en el experimento, se encontraban las siguientes: acentuación, pronombres relativos, futuro compuesto, presente de subjuntivo, imperativo afirmativo e imperativo negativo, oraciones subordinadas adjetivas o de relativo, estilo indirecto, etc. El investigador realizó pruebas de evaluación cada dos unidades y, después de todas las pruebas, demostró que los estudiantes a los que se les presentaba la gramática de forma inductiva adquirirían mejor resultado, tanto cualitativamente como cuantitativamente.

Como vemos, aunque todas las investigaciones tienen una misma variable independiente (la enseñanza deductiva e inductiva), el resultado puede ser diferente dependiendo del contexto de aprendizaje, el nivel de la lengua meta de los sujetos, el estilo de aprendizaje de cada estudiante, la distancia lingüística entre la lengua materna de los aprendientes y la lengua objeto, etc. Por lo tanto, actualmente, muchos investigadores afirman que hay que elegir un tipo u otro de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades y características de los alumnos. En nuestro estudio empírico, aplicaremos los dos tipos de enseñanza a los estudiantes universitarios de español como lengua extranjera coreanos y comprobaremos su eficacia.

#### 4.3.3. Ventajas e inconvenientes del aprendizaje deductivo e inductivo

En este apartado, presentaremos las ventajas y los inconvenientes del aprendizaje deductivo e inductivo. A través de este proceso, podremos reflexionar sobre cuál de los dos tipos de aprendizaje sería más adecuado para los estudiantes de español como lengua extranjera coreanos.

Uno de los autores que expone más claramente las características de los dos tipos de aprendizaje es Thornbury (1999). En su opinión, la ventaja más destacada del aprendizaje deductivo es la siguiente: «Va directamente al grano y, por consiguiente, ahorra tiempo. Muchas reglas (especialmente las morfológicas), en vez de deducirse a partir de los ejemplos, pueden explicarse de manera más sencilla y rápida» (Thornbury, 1999: 30). Como puede inferirse de su afirmación, la enseñanza deductiva se centra en el profesor y la mayoría del tiempo se dedica a la explicación de las reglas gramaticales por parte del docente. Es una metodología fácil de aplicar a los grupos de alumnos numerosos o a estudiantes principiantes. Esto se debe a que, si el profesor transmite el conocimiento gramatical, los aprendientes pueden evitar el riesgo de la deducción de reglas gramaticales incorrectas y el docente no necesita dedicar tiempo a constatar las hipótesis formuladas por cada alumno. En este sentido, la enseñanza deductiva se ha utilizado mucho especialmente en los países donde no se da la inmersión lingüística, en los cuales los aprendientes no disponen de oportunidades de experimentar la lengua objeto a través de suficiente *input*.

Algunas posibles desventajas de la enseñanza deductiva que presenta Thornbury (1999: 30) son las siguientes:

- Empezar la clase con la presentación gramatical puede resultar desagradable para algunos estudiantes, en particular para los jóvenes. Es posible que no dominen suficientemente el metalenguaje gramatical o que no sean capaces de entender los conceptos implicados.
- La explicación gramatical fomenta una clase centrada en el profesor, lo que limita drásticamente la implicación y la interacción de los estudiantes.
- La explicación no se memoriza tan fácilmente como otras formas de presentación, como, por ejemplo, la demostración.

- Ese tipo de enfoque fomenta la creencia de que el aprendizaje de una lengua consiste, básicamente, en saber reglas.

Otra desventaja de la enseñanza deductiva es que impide que el aprendizaje sea significativo. Los aprendientes no observan ni analizan las muestras reales de manera autónoma, sino que escuchan la explicación del profesor, generalmente en la lengua materna, sin ponerla en duda ni relacionarla con el conocimiento que tienen. Para adquirir una lengua no nativa, los estudiantes tienen que desarrollar su interlengua participando de manera autónoma en su propio aprendizaje. Sin embargo, la enseñanza deductiva puede frenar la autonomía del aprendiz y su participación activa en el proceso de aprendizaje (Ellis, 2003; Ambjoern, 2009), ya que en este tipo de enseñanza el profesor proporciona el conocimiento acabado. Por ejemplo, cuando el docente explica de manera explícita sobre una determinada estructura lingüística, el alumno pierde la oportunidad de desarrollar las estrategias cognitivas, como observación, experimentación, comparación, abstracción y generalización. Además, cuando un aprendiz estudia la pronunciación de una lengua extranjera, si un profesor de su misma nacionalidad se la explica en la lengua materna antes de que este la escuche y observe, el estudiante no adquiere la pronunciación de los nativos, sino la de su profesor. De esta manera, los estudiantes pierden la oportunidad de adquirir el uso real de la lengua objeto, apropiándose solo del conocimiento que posee el docente. Esto puede causar que los alumnos produzcan expresiones artificiales en la situación comunicativa.

Cabe reflexionar también sobre el concepto de la enseñabilidad. Como hemos mencionado en el apartado 3.3.1.4. *Ventajas e inconvenientes de la atención a las formas*, según la hipótesis de la enseñabilidad, a pesar de que el profesor explique muchas estructuras lingüísticas, si estas no se corresponden con el estadio natural de aprendizaje, el alumno no conseguirá adquirirlas (Gómez del Estal, 2014; Pastor Cesteros, 2004a; Pienemann, 1984, 1985, 1989). En este mismo sentido, Barahona y Novoa (2011) afirman que está ampliamente asumido el presupuesto de que no es posible enseñar una lengua extranjera, sino simplemente proporcionar las herramientas necesarias para que los aprendientes la adquieran. No obstante, en la enseñanza orientada hacia un aprendizaje deductivo, se enseñan las reglas gramaticales sin tener en cuenta los estadios concretos del aprendiente ni considerar sus necesidades. Por consiguiente, el aprendizaje se vuelve superficial y nada motivador.

Thornbury (1999: 54) detalla también las ventajas y los inconvenientes de la enseñanza inductiva. Las ventajas son las siguientes:

- Es más probable que las reglas que los alumnos descubren por sí mismos encajen mejor en sus estructuras mentales previas que las reglas que se les presentan. Esto, a su vez, provocará que sean más significativas, memorizables y duraderas.
- El esfuerzo mental implicado garantiza un grado mayor de profundidad cognitiva que, a su vez, garantiza un grado mayor de memorización.
- Los estudiantes participan de forma más activa en el proceso del aprendizaje y no son solo destinatarios pasivos; por lo tanto, es probable que estén más atentos y motivados.
- Es un enfoque que favorece el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de estructuras y de resolución de problemas, lo que resulta especialmente apropiado para los alumnos a quienes les gusta este tipo de retos.
- Si se resuelven problemas en común en la lengua meta, los alumnos cuentan con una oportunidad más para practicar la lengua.
- Elaborar hipótesis propias prepara a los alumnos para una mayor independencia y, por consiguiente, los conduce hacia una mayor autonomía en el aprendizaje.

A continuación, añadiremos unos comentarios a su descripción. En primer lugar, Thornbury (1999) explica que las reglas adquiridas mediante el aprendizaje inductivo pueden encajar mejor en las estructuras mentales previas de los estudiantes y esto provoca que el conocimiento sea más significativo y duradero. Podemos reflexionar sobre esta afirmación relacionándola con el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (1983). Según este investigador, el aprendizaje significativo se refiere a la relación que el estudiante establece entre la información nueva que recibe y la que ya posee. Es decir, el discente se implica en seleccionar la información, organizarla e integrarla en su estructura de conocimientos previos. Ausubel (1983) defiende que la información adquirida mediante las actividades de inducción se guarda en la memoria a largo plazo, porque esta se ajusta al sistema cognitivo estable. En segundo lugar, Thornbury (1999) subraya que en la enseñanza inductiva los estudiantes no son solo destinatarios pasivos, sino participantes activos en el proceso del aprendizaje. Esto se debe a que en el aprendizaje inductivo los estudiantes deben descubrir una regla que explique las muestras de la lengua mediante su observación. De esta manera, los aprendientes se sienten más responsables de su estudio y participan en el aprendizaje de manera autónoma. En tercer lugar, según Thornbury (1999), en el aprendizaje inductivo los estudiantes elaboran sus propias hipótesis y esto promueve la independencia de los alumnos. García Cue y Coronado (2005), a

su vez, sostienen que la enseñanza inductiva habitúa al estudiante a generar y verificar hipótesis sobre la lengua y esto favorece que el aprendiente siga utilizando estas estrategias fuera del aula. Estas ideas de Thornbury (1999) y de García Cue y Coronado (2005) se relacionan con el concepto del aumento de la conciencia gramatical. Es decir, si un aprendiente repite el proceso de la observación de las muestras de lengua, la formulación y la constatación de hipótesis, puede desarrollar la sensibilidad consciente sobre las estructuras lingüísticas y así puede ser un estudiante independiente.

Según Zayas Hernando (2004: 17), «las actividades de observación, análisis y utilización de las formas gramaticales adquieren un carácter funcional; no interesa —o no interesa solamente— describir cómo son, sino saber para qué sirven y cómo deben utilizarse». En este mismo sentido, Fortune (1992) defiende que este tipo de aprendizaje conduce a una comprensión auténtica del conocimiento. Lightbown, Spada y White (1993), por su parte, afirman que el aprendizaje inductivo se adapta mejor al concepto del desarrollo de la interlengua de los estudiantes.

Prieto *et al.* (2014) consideran que el aprendizaje inductivo es un proceso de resolución de problemas. Según estos investigadores, la enseñanza inductiva consiste en pedir a los estudiantes que hagan cosas (*learning by doing*) con los conocimientos antes de que se los explique el profesor. Es importante que se planteen situaciones concretas a través de las cuales los aprendientes lleven a cabo un proceso de inducción que les haga indagar y descubrir las reglas esenciales. Según Prieto *et al.* (2014), de esta manera se logra una comprensión profunda, relacionada y aplicada de los conocimientos que se han estudiado.

Algunas posibles desventajas de la enseñanza inductiva que presenta Thornbury (1999: 54) son las siguientes:

- El tiempo dedicado al descubrimiento de una regla podría dedicarse a aplicar la regla en práctica productiva.
- Puede resultar muy costoso para los profesores a la hora de planificar la clase. Se ven obligados a seleccionar y organizar los datos con esmero para que guíen a los alumnos hacia la formulación precisa de la regla; al mismo tiempo, tienen que asegurarse de que los datos son comprensibles.

Es cierto que los estudiantes deben dedicar mucho tiempo a la observación de las muestras y al descubrimiento de la regla que las explique. Sin embargo, si se les proporciona el



conocimiento acabado y se exige que lo utilicen, los estudiantes llevan a cabo solo la práctica mecánica y el conocimiento aprendido se olvida con rapidez. Respecto a los materiales utilizados en la enseñanza inductiva, los docentes tienen que elegirlos con mucho cuidado, puesto que ellos deben considerar los estadios interlingüísticos de los alumnos y sus necesidades e intereses.

Hay investigadores que dudan sobre si aplicar la enseñanza inductiva con los estudiantes de nivel inicial, ya que creen que hace falta un cierto dominio de la lengua para descubrir una regla y hablar de los temas en la lengua meta. Ante estas opiniones, Coronado (1998) propone que se utilicen las actividades de inducción desde el principio, argumentando que se puede obviar el inconveniente facilitando la formulación de la regla con actividades de completar huecos, preguntas de verdadero o falso, de elección entre varias respuestas, etc. Gómez del Estal (2002c) también afirma que el descubrimiento de ciertas reglas sobre los fenómenos lingüísticos entre los estudiantes del nivel inicial es posible, siempre que se proporcionen contextos evidentes en el aula. Sarmiento (1998), por su parte, defiende que es más adecuado proporcionar conocimientos gramaticales de forma inductiva para los principiantes mediante ejercicios de modelos o a través de la observación de un modelo de la lengua objeto.

Hasta ahora, hemos revisado las ventajas y los inconvenientes del aprendizaje deductivo e inductivo. Como vemos, ninguno de los dos tipos resulta plenamente satisfactorio; es decir, ambos presentan tanto ventajas como inconvenientes. Nunan (1989) sostiene que la eficacia de estos dos tipos de aprendizaje depende de los elementos lingüísticos meta, el estilo de aprendizaje de los estudiantes, su edad, etc. y, por consiguiente, hay que elegir el más adecuado según la situación del aprendizaje. Nuestro trabajo parte de la identificación del siguiente problema: En las clases de español en Corea existe un desequilibrio relevante entre conocimiento declarativo y procedimental. Además, se reconoce ampliamente que la solución a este problema reside en utilizar el aumento de la conciencia gramatical, que es una subcategoría de la enseñanza inductiva. Por otro lado, a pesar de que los estudiantes coreanos aprenden muchos conocimientos gramaticales a través del aprendizaje deductivo, en la mayoría de los casos, les cuesta desenvolverse en la comunicación real. A partir de todas estas reflexiones, en el presente trabajo nos proponemos aplicar la enseñanza inductiva a los estudiantes coreanos para mejorar su competencia comunicativa.

#### 4.3.4. Tareas gramaticales, enseñanza orientada hacia un aprendizaje inductivo

En este apartado reflexionaremos sobre qué características tienen las tareas gramaticales como enseñanza inductiva. En primer lugar, en la enseñanza inductiva se proporciona una buena cantidad de *input* en un contexto concreto para que los aprendientes puedan descubrir una regla precisa. Las tareas gramaticales ofrecen muestras de lengua contextualizadas una vez que los alumnos han comprendido el significado y la función a través de las tareas comunicativas. Dichas muestras facilitan a los estudiantes el reconocimiento de la estructura lingüística meta realizándola con distintos recursos tipográficos, como el subrayado, el uso de diferentes colores o tamaños, la cursiva, etc. Mediante la observación de los datos proporcionados, los aprendientes pueden construir una representación mental de determinados fenómenos lingüísticos. Estaire (2009) sostiene que el objetivo de las tareas gramaticales es guiar a los alumnos en la reflexión sobre un fenómeno (gramatical, nociofuncional, léxico, discursivo, pragmático, fonológico, ortográfico) y provocar el análisis y la comprensión de sus propiedades.

En segundo lugar, en la enseñanza inductiva, con el fin de llegar a una deducción de reglas gramaticales correctas, los estudiantes tienen que entender de manera completa los datos de entrada. Es decir, deben comprender su forma, significado y función unidos. La calidad del conocimiento que se consigue a través del aprendizaje inductivo es diferente de la del conocimiento que se obtiene mediante la explicación del profesor. En las tareas gramaticales, se exige que los estudiantes observen las muestras de la lengua y descubran una regla gramatical hablando metalingüísticamente de los contenidos gramaticales. Normalmente, este trabajo se lleva a cabo en parejas o en grupos; los alumnos hablan con sus compañeros sobre lo que están construyendo en su sistema lingüístico interno. De esta manera, pueden ver las distancias o vacíos que existen entre su interlengua actual y la lengua meta. Además, este proceso de autodescubrimiento y autoformulación de una regla concreta potencia la sensibilidad gramatical de los aprendientes.

En tercer lugar, como hemos mencionado anteriormente, la enseñanza inductiva favorece el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas (Thornbury, 1999). En este enfoque se considera que el descubrimiento de las reglas es una tarea que los estudiantes tienen que resolver. Estaire (2009) afirma que las tareas gramaticales también reúnen muchas de las características de las tareas de resolución de problemas. Esto se atribuye a que, en las tareas gramaticales, los estudiantes se enfrentan a determinados problemas gramaticales que deben

solucionar y, a través de la interacción y la negociación del sentido, intentan obtener un producto final, que es la formulación de una regla gramatical. Este proceso de reflexión y análisis de la lengua desarrolla las habilidades de resolución de problemas y contribuye a que los alumnos se conviertan en aprendientes autónomos y agentes sociales activos de los problemas con los que se encuentren. Por otro lado, Coronado (1998) afirma que las tareas basadas en la resolución de problemas gramaticales pueden conjugar comunicación e instrucción formal.

En cuarto lugar, en la enseñanza inductiva las estrategias cognitivas están implicadas, puesto que el aprendiente debe comprender las muestras de la lengua, deducir las reglas de uso, procesarlas y almacenarlas en su estructura de conocimiento. Según Vargas (2009), en el aprendizaje inductivo se necesitan las siguientes estrategias: la observación, la experimentación, la comparación, la abstracción y la generalización. Las tareas gramaticales también exigen esta serie de operaciones cognitivas. Es decir, en este tipo de tareas se requiere mayor esfuerzo cognitivo que en cualquier otra actividad basada en la enseñanza deductiva. Sin embargo, según Posada y Pérez de Obanos (2005), este esfuerzo, en compensación, favorece la retención a más largo plazo.

En quinto lugar, en las tareas gramaticales, igual que en cualquier otra actividad basada en la enseñanza inductiva, se corre el riesgo de que los aprendientes produzcan alguna regla falsa. Por ello, el docente debe observar constantemente el trabajo de los alumnos. Respecto a esto, Estaire (2009: 68) subraya que se debe incorporar «una fase de *feedback* que permita a los alumnos comprobar si las hipótesis que han formulado son correctas o necesitan reajustes». En caso de que el estudiante formule una hipótesis incorrecta, el docente puede proporcionarle otra tarea gramatical para que pueda seguir observando el fenómeno lingüístico meta u ofrecerle una explicación directa.

#### 4.4. Presentación de las tareas gramaticales

En los apartados anteriores de este capítulo hemos tratado las tres grandes bases teóricas que sustentan las tareas gramaticales. Además, hemos reflexionado sobre las características de estas tareas en relación con cada una de sus bases. Empezaremos el presente apartado abordando el origen de las tareas gramaticales. Como hemos indicado anteriormente, en el enfoque por tareas se presentan la tarea final, las tareas comunicativas y las posibilitadoras según su papel: la tarea final, cuyo carácter es siempre comunicativo, es la meta que tienen que alcanzar los aprendientes en la clase; las tareas comunicativas generan la negociación del sentido y la interacción, tanto entre los alumnos como entre los estudiantes y el profesor, y las tareas posibilitadoras son aquellas cuyo objetivo es capacitar a los aprendices lingüísticamente para que puedan llevar a cabo las comunicativas. Investigadores como Ellis (1993), Fotos (1993), Fotos y Ellis (1991), Gómez del Estal (1994), Gómez del Estal y Zanón (1994b), Loschky y Bley-Vroman (1993) y Rutherford y Sharwood Smith (1985), entre otros, advirtieron que no había equilibrio entre las tareas comunicativas y las posibilitadoras; en las primeras, los alumnos intentan comunicarse en la lengua meta con sus compañeros o profesor y participan de manera activa en la resolución de problemas, mientras que, en las segundas, la implicación de los estudiantes y la buena comunicación quedan anuladas con brusquedad y la clase vuelve a la lección magistral. De esta manera, estos estudiosos formularon la siguiente pregunta: «¿No es posible hacer tareas capacitadoras, es decir, tareas centradas en los contenidos gramaticales, con las características de las comunicativas?» (Gómez del Estal, 2014: 185). Más tarde, propusieron las tareas gramaticales como una respuesta a su pregunta y expusieron que estas pueden integrar la gramática y la conversación.

En cuanto a esta propuesta, cada autor emplea diferentes denominaciones: *tareas gramaticales* (Gómez del Estal, 2004b, 2014, 2015), *formales* (Coronado, 1998; Gómez del Estal y Zanón, 1994a; Robles, 2004) y *de concienciación formal* (Fotos, 1993; Fotos y Ellis, 1991; Martínez Martínez, 2001; Peterson, 1997; Posada y Pérez de Obanos, 2005; Reza y Sadeghi, 2012; Zanón, 1999). Gómez del Estal (2014: 18) define las tareas gramaticales como aquellas que «fomentan que el alumno observe, analice y formule hipótesis sobre las regularidades gramaticales mientras habla en la lengua que está estudiando, es decir, se habla para descubrir la gramática». Gómez del Estal y Zanón (1994a: 91) afirman que las tareas formales son «actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirá hacia la

observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta». Zanón (1999: 83), a su vez, expone que las tareas de concienciación formal son las actividades que «presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los mismos». En el presente trabajo, estos términos los utilizaremos indistintamente.

A la hora de presentar el tratamiento mediante tareas gramaticales, no debemos olvidarnos de aclarar dos conceptos importantes en esta metodología de enseñanza: la conciencia gramatical y la reflexión metalingüística. En primer lugar, reflexionaremos sobre la conciencia gramatical diferenciándola del conocimiento gramatical. Según Riosco y Ziliani (1991), la conciencia gramatical no solo involucra una cierta cantidad de conocimientos, sino que supone una sensibilización frente a la lógica gramatical. La *Association for Language Awareness* (ALA)<sup>36</sup>, por su parte, afirma que este concepto consiste en el conocimiento explícito acerca de la lengua y en la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla. Generalmente, la conciencia gramatical se consigue tomando conciencia de los aspectos formales y a través de una serie de operaciones cognitivas. Cuando un estudiante tiene una alta conciencia gramatical, es capaz de reflexionar de manera autónoma sobre los fenómenos gramaticales y de construir una representación mental<sup>37</sup> o regla precisa de los mismos. Según Gómez del Estal (2014), el desarrollo de la autoconciencia permite el examen reflexivo, el análisis y la reorganización de los productos del aprendizaje implícito. Martí Sánchez (2004), a su vez, afirma que, cuanto más consciente es la conciencia, más desarrollada está la competencia gramatical y más eficiente es su uso en la situación comunicativa. La conciencia gramatical es diferente del conocimiento gramatical que suele conseguirse fuera de contexto y a través de la explicación explícita por parte del profesor. El conocimiento gramatical, por su parte, es un tipo de conocimiento completo y acabado, por lo que para lograrlo no se requiere un proceso de reflexión sobre la estructura gramatical de la lengua ni la operación cognitiva por parte de los aprendientes. Pastor Cesteros (2004b) afirma que la

---

<sup>36</sup> <[http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48)> (última consulta el 11 de noviembre de 2019).

<sup>37</sup> Según Solivárez (2009-2020), la representación mental es «la manera en que la mente humana representa la realidad, tanto externa a su cuerpo —caso de objetos concretos como *gato, casa, Juan*— como de elaboración interna —caso de conceptos abstractos como *amor, mentira, saber*—».

explicación de un fenómeno lingüístico por parte del profesor no garantiza su aprendizaje, ni siquiera su conocimiento asegura el uso.

Cabe destacar el concepto del aumento de la conciencia gramatical. Entre las denominaciones que hemos mencionado anteriormente, el término *tareas de concienciación formal* procede de una traducción directa del inglés, *grammar consciousness raising tasks* (Fotos, 1993; Fotos y Ellis, 1991; Peterson, 1997; Reza y Sadeghi, 2012). Es decir, el tratamiento mediante tareas gramaticales pretende aumentar la conciencia gramatical de los aprendientes y, por consiguiente, hacer que estos se conviertan en aprendientes autónomos y hablantes independientes. El término *aumento de la conciencia gramatical* se presentó por primera vez en Rutherford y Sharwood Smith (1985) como una forma para salvaguardar la comunicación sin que sufra merma la competencia gramatical, en otras palabras, para trazar el puente entre el conocimiento explícito y el implícito. El aumento de la conciencia gramatical se refiere a los esfuerzos externos para dirigir la atención de los aprendientes de una lengua no nativa hacia las propiedades formales de un determinado fenómeno lingüístico mientras se comunican en la lengua meta. Según N. Ellis (2005), la adquisición de ciertos niveles lingüísticos de una lengua no nativa por parte de adultos es un proceso altamente ineficaz a menos que haya una intervención consciente para atender deliberadamente a fenómenos lingüísticos. En este sentido, traer la estructura gramatical meta a la luz de la conciencia es sumamente importante. N. Ellis (2005) afirma que, con el fin de que los estudiantes sean conscientes de fenómenos lingüísticos que se producen en la lengua meta, pueden resultar útiles las actividades de aumento de la conciencia gramatical que ayuden al aprendiz a observar un fenómeno en el *input* y a consolidar la relación entre la regla explícita y la interpretación del fenómeno.

En segundo lugar, cabe reflexionar también sobre el término *reflexión metalingüística*. Pastor Cesteros (2004b) define este concepto como el pensamiento o especulación, implícita o explícita, que construyen los hablantes acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla. Según Cots y Nussbaum (2001: 11), «las operaciones metalingüísticas se hallan indisolublemente ligadas al uso verbal, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza y aprendizaje, bien para facilitar la comunicación, bien para adquirir nuevos conocimientos sobre el lenguaje humano». La reflexión metalingüística no solo se atiene a las formas léxicas o gramaticales, sino también se refiere a otros planos del discurso (como el nivel fonético, con comentarios sobre la pronunciación, o el

pragmático, al atender a los registros, la cortesía, etc.) (Pastor Cesteros, 2004b). Por ello, Cots y Nussbaum (2001) proponen hablar incluso de reflexión metacomunicativa, en lugar de meramente metalingüística. Según Usó (2014), la explicación explícita y deductiva de las reglas gramaticales por parte del profesor o de los materiales no sirve de mucho para adquirir una lengua, sino que los aprendientes tienen que reflexionar por su cuenta sobre ella mediante el proceso cognitivo. Esta reflexión del aprendiz sobre algunos fenómenos gramaticales se provoca por medio del análisis y comprensión de su forma, su función y su uso. Las aportaciones que proporciona este proceso de reflexión frente a una presentación de la gramática más tradicional son evidentes: a) favorece el desarrollo de la conciencia gramatical, puesto que en dicho proceso los aprendientes observan y analizan de manera continua datos lingüísticos para conseguir una generalización que pueda explicitarse en forma de regla; b) favorece la autonomía del aprendiz, ya que la reflexión metalingüística provoca que los estudiantes realicen inferencias sobre elementos nuevos y verifiquen las hipótesis a partir de la información disponible; y c) favorece la retención a más largo plazo, dado que el esfuerzo cognitivo en el análisis de los datos y en la comprensión del contenido ayuda a que el conocimiento conseguido encaje mejor en las estructuras mentales previas.

El presente apartado se divide en cuatro subapartados. En el primero, presentaremos el concepto de tareas gramaticales comparándolas con otros tipos de tareas y trataremos sus características. En el segundo, reflexionaremos sobre las estrategias gramaticales y se presentará un modelo de test elaborado por Gómez del Estal (2002). En el tercero, analizaremos las ventajas y los inconvenientes de las tareas gramaticales y, en el cuarto, su influencia dentro de la enseñanza de ELE.

#### 4.4.1. Concepto y características de las tareas gramaticales

Coronado (1998) expone que las tareas gramaticales están basadas en la resolución de problemas lingüísticos y el producto final es la formulación o aproximación a una regla o tendencia gramatical. Ellis (1997), a su vez, define que son actividades pedagógicas que proporcionan a los alumnos una serie de datos lingüísticos de contenido formal y que les exigen una serie de operaciones cognitivas cuyo objetivo es almacenar un conocimiento y comprender de manera explícita algún rasgo formal de la L2 o LE. También podemos definir las tareas gramaticales del siguiente modo: son un tipo de tareas posibilitadoras, porque están basadas en la resolución de problemas lingüísticos y aparecen secuenciadas y relacionadas entre sí; son una técnica de la atención a la forma, puesto que exigen que los aprendientes presten atención a una determinada estructura lingüística en los procesos de comunicación; además, son un tipo de enseñanza orientada hacia un aprendizaje inductivo, ya que los alumnos deben deducir una regla gramatical a través de la observación y el análisis de las muestras de la lengua. Es decir, el enfoque por tareas, la atención a la forma y el aprendizaje inductivo son las tres bases teóricas más relevantes de las tareas gramaticales.

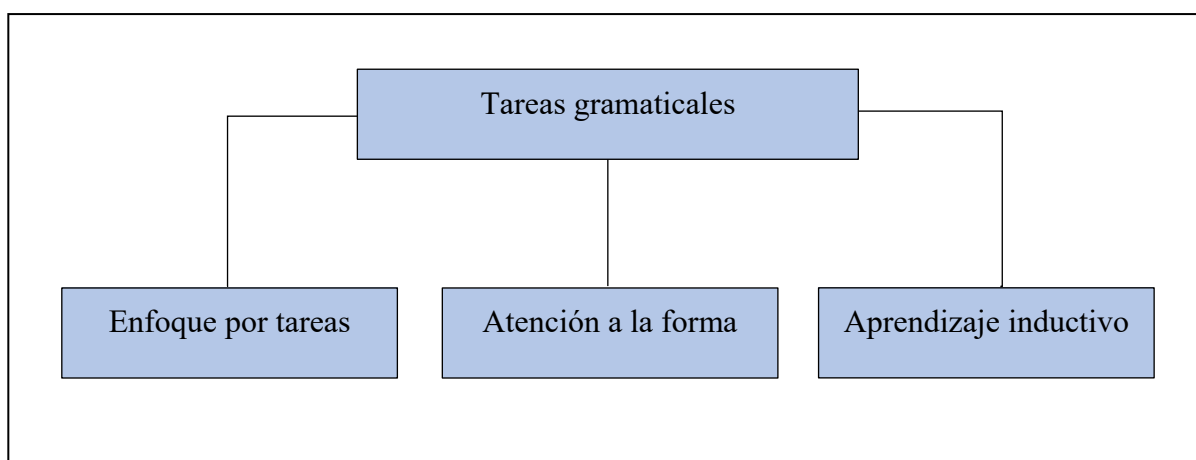


Figura 9. Bases teóricas de las tareas gramaticales

A continuación, reflexionaremos sobre el concepto de las tareas gramaticales comparándolas con las tareas comunicativas y con las posibilitadoras convencionales. Observaremos primero la diferenciación entre las tareas gramaticales y las comunicativas y luego entre las tareas gramaticales y otras posibilitadoras. Entre las tareas comunicativas, podemos encontrar los siguientes enunciados: «Vamos a conocer mejor a los compañeros de la clase y a hacer presentaciones sobre los países en los que se habla español» (Martín Peris y Sans Baulenas, 2013: 18), «Vamos a elaborar una guía para vivir 100 años sanos y felices»



(Martín Peris y Sans Baulenas, 2013: 58) y «Vamos a escribir la biografía de una persona interesante» (Martín Peris y Sans Baulenas, 2013: 128). Como vemos, las tareas comunicativas están construidas alrededor de un contenido de una naturaleza general. Sin embargo, en el caso de las tareas gramaticales, el tema es la gramática misma; por ejemplo, «Vamos a aprender tres tiempos del español: el pretérito perfecto (*he sido*), el pretérito indefinido (*fui*) y el pretérito imperfecto (*era*)» (Gómez del Estal, 2002a) o «Después de observar algunas frases con indicativo y subjuntivo, intentaremos extraer reglas que nos expliquen cuándo utilizamos cada modo y que, además, nos sirvan como estrategias para mejorar nuestro español» (Gómez del Estal y Zanón, 1996: 2). Como podemos inferir a través de los enunciados mencionados, las tareas comunicativas promueven la interacción o la producción de la lengua meta, mientras que las tareas gramaticales no incentivan la producción de los aprendices ni los conducen al uso correcto de la estructura gramatical meta de la tarea en contextos libres o espontáneos; lo que se pretende es, más bien, animar al aprendiente a que se responsabilice activamente de su propio aprendizaje (Ellis, 1997).

Antes de pasar a la segunda comparación, hay que reconocer que la tarea gramatical es un tipo de tarea posibilitadora porque la primera tarea también es aquella que busca capacitar a los aprendices lingüísticamente. No obstante, entre estas dos tareas, se presenta alguna diferencia: en las tareas posibilitadoras normales, se exige que los alumnos utilicen los fenómenos lingüísticos, que generalmente se enseñan de manera explícita y deductiva, mientras que, en las tareas gramaticales, «aunque hay alguna característica lingüística que es el foco de la tarea, los aprendientes no tienen que utilizar dicha característica, sino tan solo pensar en ella y discutirla» (Ellis, 2001: 163). Además, en las tareas gramaticales, se proporcionan las muestras reales de lengua a los estudiantes y estos tienen que construir una regla que explique dichas muestras, por lo que estas tareas generan el aprendizaje inductivo.

A continuación, se presenta un ejemplo de las tareas gramaticales sobre el pretérito perfecto. Después de observar la muestra, seguiremos reflexionando sobre las características de las tareas en cuestión.

## El pretérito perfecto: Pasado en el presente

### Tarea 1: ¿Qué ha pasado?

- Aquí tienes un texto de una emisora de radio, que cuenta algo que acaba de pasar:

«Interrumpimos la programación para conectar en directo con nuestra reportera Lucía Gómez:

Lucía: Buenos días, señoras y señores. Estoy en la Ronda de Segovia, nº17, en la puerta de la escuela infantil Cuquilandia. Esta mañana **ha pasado** algo increíble. Los niños de la escuela **han secuestrado** a la maestra y **han pedido** el aprobado general. **Han dicho** que, si no se acepta su petición, van a cortarle el pelo a la profesora. El director **ha llamado** a sus padres, que **han acudido** rápidamente. Los niños, en respuesta, **han abierto** la ventana y **han mostrado** a la maestra, atada de pies a cabeza. Ahora mismo, la policía y los bomberos **han rodeado** la escuela. Se viven momentos de mucha tensión. La dirección de Cuquilandia no **ha querido** hacer declaraciones. Vamos a ver qué opina la gente antes de devolver la conexión.

Madre: Mire, nosotros ya **hemos escrito** muchas cartas al alcalde, porque esta escuela siempre **ha sido** un desastre.

Padre 1: Yo no **he visto** nada igual en toda mi vida.

Padre 2: No sé cómo **ha podido** ocurrir.

Lucía: Los niños no **han hecho** daño a la maestra. Esto es lo que **hemos descubierto** y así se lo **hemos contado**».

- ¿Has entendido bien la noticia? Otra cosa: ¿cuándo **ha sucedido** esto?

### Tarea 2: ¿Cómo se forma el perfecto?

Como **habéis visto**, cada uno de los perfectos tiene dos palabras. Aquí tenéis una tabla. Trabajando en parejas o grupos, colocad en ella todos los perfectos que **han aparecido** en la noticia y en las instrucciones (en total, son 20).

Caja 1	Caja 2
Yo _____	_____
Tú _____	_____
Él/ Ella/ Usted _____ ha	_____
Nosotros _____	_____
Vosotros _____	_____
Ellos/ Ellas/ Ustedes _____	_____

### **Tarea 3: Regulares e irregulares**

Como has visto en la Tarea 2, para formar el perfecto en un verbo se usa el presente del verbo *haber* más el participio del verbo correspondiente. Pero ¿cómo se forma el participio? Vamos a responder a esta pregunta trabajando en parejas o grupos. Clasificad todos los participios (más estos cinco) en la siguiente tabla.

**roto    muerto    puesto    satisfecho    vuelto**

Verbos en <i>-ar</i>	Verbos en <i>-er</i> o <i>-ir</i>	Verbos irregulares

Figura 10. Tareas gramaticales sobre el pretérito perfecto<sup>38</sup>

Si nos fijamos en la figura 10, nos puede parecer que las tareas presentadas no tienen mucha diferencia respecto a las actividades normales que podemos encontrar en cualquier material basado en la enseñanza comunicativa. Sin embargo, si la observamos con detenimiento, podremos comprobar las características destacadas de las tareas gramaticales. Robles (2004: 3) explica el porqué de hablar de tareas gramaticales y no simplemente de actividades gramaticales de la siguiente manera:

La respuesta es contundente: por la secuenciación que resultará necesaria para cubrir la enseñanza-aprendizaje de un determinado fenómeno lingüístico. Con el procedimiento de la creación de una serie determinada de tareas o subtareas se presentarán paso a paso los contenidos lingüísticos que se quieren trabajar de forma ordenada y jerarquizada, consiguiendo que el *input* aparezca dosificado, teniendo en cuenta las necesidades del grupo de estudiantes, su competencia lingüística previa y los contenidos que serán necesarios para lograr una tarea de comunicación final de la que son subsidiarias las formales.

Además, como muestra la figura 10, las tareas gramaticales no exigen la producción de la estructura meta, sino que promueven solo la reflexión y el análisis sobre los aspectos lingüísticos. Por otro lado, aunque no se presentan en esta figura, siempre se proporcionan las tareas comunicativas antes de las tareas gramaticales. Es decir, cuando se les ofrecen estas

<sup>38</sup> Extraída de Gómez del Estal (2002a).

últimas a los estudiantes, estos ya han percibido el significado y la función de los fenómenos lingüísticos objeto a través de las tareas comunicativas. De esta manera, se entrelazan firmemente la forma, el significado y la función.

Otro aspecto sobre el que cabe reflexionar a partir de la figura 10 es el modelo III presentado por McCarthy y Carter (1995). Las tareas de la figura empiezan por motivar a los aprendientes a observar unas muestras reales de lengua mediante la tarea 1. En la tarea 2, se incentiva el trabajo en parejas o grupos. La tarea 3 promueve que los estudiantes deduzcan una regla sobre cómo se forma el participio. McCarthy y Carter (1995) resumen estos procedimientos en el modelo III y reclaman la necesidad de sustituir el enfoque deductivo de las tres P (presentación, práctica y producción) por las tres I (ilustración, interacción e inducción) que se describen del siguiente modo:

La ilustración implica el examen de muestras reales en contextos específicos; la interacción implica la utilización de actividades de aumento de la conciencia o tareas gramaticales diseñadas para centrarse en el uso interpersonal de la lengua y la negociación de sentido; y la inducción anima a los estudiantes a reconocer las diferentes funciones de las características léxico-gramaticales. (McCarthy y Carter, 1995: 217)

Las tareas gramaticales hacen pasar al alumno por un proceso de reflexión metalingüística, le presentan muestras auténticas o verosímiles de habla y lo invitan a que abstraiga la regla gramatical, la regularidad que subyace a los distintos ejemplos. De esta manera, los aprendientes pueden llegar a una comprensión completa de cómo se usa la forma objeto y cómo esta lleva a cabo una función determinada en la comunicación. La conciencia de una forma lingüística que se despierta de esta manera ayuda al discente a que advierta dicha forma en el posterior *input* que reciba y este reconocimiento facilita la adquisición de la lengua (Alcón, 2006; Fotos, 1994; Fotos y Ellis, 1991). Sin embargo, «esta afirmación no significa que una vez que se toma conciencia de un rasgo lingüístico este se incorpore inmediatamente a la interlengua del estudiante, sino que la concienciación es el primer paso hacia ese fin» (Nunan, 2011: 107). Para lograr la interiorización de los elementos gramaticales percibidos y posterior utilización en la comunicación, el proceso del aumento de la conciencia gramatical «deberá ir acompañado de otro tipo de instrucción que dé a los estudiantes oportunidades de utilizarlos con fines comunicativos» (García Cue y Coronado, 2004: Prólogo para profesores).

Otro concepto importante para explicar las tareas gramaticales es la meta-conversación. Este término tiene que ver con la reflexión metalingüística, que hemos mencionado en la

introducción del presente apartado. Según Pastor Cesteros (2004a: 639), la reflexión metalingüística se divide en la explícita y la implícita; «la primera es cuando se verbalizan las reflexiones y la segunda es la que se hace de manera interiorizada». La meta-conversación se refiere a la reflexión metalingüística explícita. Martínez Martínez (2001: 211) afirma que «consiste en llevar a los estudiantes a que hablen sobre la lengua que están reconstruyendo». Dicha actividad les empuja a ir más allá de simplemente advertir; les hace ver las distancias o vacíos que median aún entre su interlengua actual y el sistema de la lengua meta (Doughty y Williams, 1998). De esta manera, la meta-conversación genera conocimiento metalingüístico y potencia la sensibilidad gramatical. Es decir, el intento de explicar una determinada regla nos hace esforzarnos intelectualmente y ver el fenómeno de manera clara.

Por otro lado, las tareas gramaticales promueven también que los aprendientes lleven a cabo la meta-conversación en parejas o en grupos; en este proceso los alumnos negocian el *input* con uno o varios compañeros. Ellos tratan de descubrir en común el patrón oculto que rige los fenómenos dialogando con los compañeros, en un proceso de preguntas y respuestas, por ejemplo, mediante técnicas de vacío de información. Según Fotos (1997), los tipos de interacción que se pueden encontrar durante la ejecución de las tareas gramaticales son los siguientes:

- Peticiones de aclaración, formuladas por el interlocutor cuando no ha entendido, como, por ejemplo, *I don't understand. Please, teach me.*
- Peticiones de confirmación, expresadas por el interlocutor cuando cree que ha entendido, pero quiere estar seguro. En estos casos, la información la proporciona el hablante, que la confirma o desmiente. Por ejemplo: *Sentence two not correct, yes?*
- Confirmación de la comprensión, cuando el hablante quiere estar seguro de que el interlocutor ha comprendido. Por ejemplo: *Object is before verb, you understand?*
- Preguntas relacionadas con la corrección o incorrección de las frases de la tarea. Por ejemplo: *Which one is correct?*
- Repeticiones y petición de repetición. Por ejemplo: *Say again!*

Por lo que respecta a los factores afectivos, las tareas gramaticales motivan el aprendizaje de los estudiantes. Esto se debe a varias razones. En primer lugar, las tareas gramaticales dependen de una determinada tarea final que se basa en las necesidades de los alumnos. Es

decir, estos se encuentran con las tareas gramaticales por su deseo natural de llevar a cabo la tarea final comunicativa, por lo que participan en las tareas animados. En segundo lugar, las tareas gramaticales proporcionan a los estudiantes un pequeño misterio que tienen que descifrar. Para ello, reflexionan sobre las muestras reales de comunicación y negocian el sentido con sus compañeros, por lo que las tareas gramaticales les resultan atractivas, por un lado y, por el otro, hacen que se sientan más responsables de su propio aprendizaje. Según Gómez del Estal (2014: 225), en las clases basadas en las tareas gramaticales, «no existe desigualdad entre el profesor y los estudiantes, pues la realización de la tarea requiere la comunicación entre los alumnos». En este tipo de clase, el profesor es una ayuda externa y se cree que el responsable y el protagonista del aprendizaje es el aprendiente.

A modo de conclusión, podemos sintetizar las características de las tareas gramaticales de la siguiente forma:

- Las tareas gramaticales se diseñan secuenciadas y relacionadas entre sí con el fin de capacitar lingüísticamente a los aprendientes para que puedan llevar a cabo la tarea final comunicativa.
- Para ejecutar las tareas gramaticales, los estudiantes tienen que reflexionar sobre las muestras de lengua; esta reflexión metalingüística desarrolla su conciencia gramatical.
- Las tareas gramaticales siempre se presentan después de las comunicativas. Por consiguiente, cuando los alumnos se encuentran con una estructura lingüística meta en las tareas gramaticales, ya conocen su significado y su función.
- Las tareas gramaticales suelen promover que los estudiantes las lleven a cabo en parejas o en grupos y, en este proceso, se genera la negociación del sentido, que facilita la adquisición de la lengua.
- Las tareas gramaticales se basan en la resolución de problemas gramaticales, que conjugan comunicación e instrucción formal.
- En la deducción de una regla gramatical meta, se implican muchas estrategias cognitivas. Este esfuerzo intelectual contribuye a que el conocimiento adquirido encaje mejor en la interlengua de los aprendices y sea más duradero.

#### 4.4.2. Estrategias gramaticales

Empezaremos este apartado reflexionando sobre un proverbio chino: «Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás para el resto de su vida». Este proverbio resalta la importancia de la autonomía de los aprendientes. Se supone que la tarea gramatical es una de las técnicas que los ayudan a ser hablantes independientes. Esto se debe a que, en las clases basadas en estas tareas, el profesor no transmite un conocimiento completo y acabado, sino que se espera que los alumnos hagan un esfuerzo intelectual para comprender los fenómenos lingüísticos y articular una regla que los describa. Es decir, la reflexión metalingüística y la resolución de problemas que provocan las tareas gramaticales favorecen la autonomía de los aprendientes. Según Zanón *et al.* (1994), las tareas gramaticales desarrollan estrategias psicolingüísticas de aprendizaje de la gramática, capacitando al alumno para enfrentarse autónomamente a otros contenidos gramaticales no estudiados previamente. Puesto que en las situaciones reales nadie lo ayuda indicando detalladamente las reglas gramaticales que deben usarse según el contexto, ser un hablante independiente es de vital importancia.

Las estrategias gramaticales son «procesos cognitivos de orden metalingüístico encaminados a un aprendizaje eficaz de la gramática de la lengua» (Gómez del Estal, 2014: 253). Esta es una de las estrategias de aprendizaje que, según Oxford (1990), se dividen en cuatro tipos: estrategias de comunicación<sup>39</sup>, cognitivas<sup>40</sup>, metacognitivas<sup>41</sup> y socioafectivas<sup>42</sup>. Las estrategias gramaticales pertenecen a las cognitivas, ya que «contribuyen directamente al proceso de aprendizaje mediante la manipulación o la transformación de las muestras lingüísticas de la L2» (Gómez del Estal, 2014: 245). En realidad, respecto a otras áreas de

---

<sup>39</sup> Las estrategias de comunicación son los mecanismos que emplean los aprendientes para comunicarse con éxito, superando los obstáculos derivados de su insuficiente dominio de la lengua no nativa para mantener la comunicación a pesar de las dificultades imprevistas, proporcionándoles así un contacto más continuo con la lengua meta y, consecuentemente, más ocasiones de práctica y aprendizaje (Oxford, 1990).

<sup>40</sup> Las estrategias cognitivas son los procesos mentales encaminados a mejorar la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. Las estrategias cognitivas, aunque muy diversas, comparten una misma función: la manipulación de la lengua meta, o su transformación, por parte del aprendiente (Oxford, 1990).

<sup>41</sup> Las estrategias metacognitivas consisten en los diversos recursos de los que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. A diferencia de los otros tipos, estas estrategias le permiten observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje (Oxford, 1990).

<sup>42</sup> Las estrategias socioafectivas son las decisiones y comportamientos de los aprendientes para reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje (Oxford, 1990).

investigación de la ASL, se le ha concedido muy poca consideración a las estrategias gramaticales. Las de Broady y Dwyer (2008), Gómez del Estal (2002a), Naiman, Frohlich, Stern y Todesco (1978), Nunan (2002) y Rubin (1981) son algunas de las escasísimas investigaciones que tratan este tipo de estrategias.

Rubin (1975, 1981) denomina las estrategias gramaticales como *estrategias conscientes*. En sus publicaciones, las presenta dentro del repertorio de los *buenos aprendientes de las lenguas no nativas* y los caracteriza como sigue: son capaces de combinar la atención al lenguaje como comunicación y como sistema, identifican reglas en el *input* que luego utilizan para explorar más y adaptan su conocimiento en función de la retroalimentación. Rubin (1981) divide las estrategias pertinentes para la competencia gramatical en cuatro tipos: el razonamiento deductivo (búsqueda de reglas, empleo y afinamiento, incluyendo aquí las comparaciones interlingüísticas), el control de la producción lingüística (autocorrección, reconocimiento del origen de los errores y observación de las producciones lingüísticas de otros para compararlas con las propias), la clarificación y verificación (preguntar por la forma correcta, preguntar si una regla funciona en un determinado caso, preguntar si un fenómeno se incluye dentro de una regla previamente aprendida y buscar una explicación en un libro de gramática) y la práctica (aplicación de las reglas gramaticales en la situación comunicativa). Naiman *et al.* (1978), por su parte, agrupan las estrategias centradas en la gramática en dos categorías: la percepción de la lengua como sistema (comparar sensatamente la lengua meta con la lengua materna, analizar la lengua meta y hacer inferencias sobre su funcionamiento) y el control de la actuación o producción en la lengua meta (la revisión constante de la interlengua durante el uso).

En el ámbito español, los pioneros de las estrategias gramaticales son Gómez del Estal y Zanón. Estos investigadores reflexionaron sobre «los mecanismos psicolingüísticos que los estudiantes ponían en juego tanto para aprender gramática como para mejorar su aprendizaje de la misma» (Gómez del Estal, 2014: 253). A partir de este estudio, Gómez del Estal y Zanón (1994b) establecieron un listado de ochenta y nueve estrategias gramaticales divididas en tres apartados. En cada uno, se incluyen una pregunta y las estrategias correspondientes a ella. Las tres preguntas son las siguientes: ¿Cómo trabajo con los verbos?, ¿cómo relaciono el español con otras lenguas (árabe, marroquí, francés, inglés, etc.)? y ¿por qué, cómo y cuándo hacemos reglas? Con el fin de reflexionar sobre cada cuestión, se presentan 25, 11 y 53 estrategias en cada apartado, respectivamente. Estas se pueden consultar en el Anexo I. Gómez del Estal y



Zanón (1994b) pasaron este listado de estrategias a veintiún estudiantes de nivel superior y les pidieron que marcaran de 1 a 5 cada una de las estrategias en función de la frecuencia con que las usaban. La intención de la prueba fue saber qué puntuaciones obtenían los mejores estudiantes de entre esos 21. «La conclusión fue que la relación entre la competencia comunicativa y el empleo consciente de estrategias gramaticales era proporcional: a mayor dominio sobre la lengua (o de la lengua sobre uno), mayor empleo de estrategias gramaticales» (Gómez del Estal, 2014: 253-254).

En 2002, Gómez del Estal publicó el primer test de estrategias gramaticales general, es decir, aplicable a cualquier contexto dentro del campo de la enseñanza de ELE. Este se compone de quince estrategias gramaticales y los estudiantes deben puntuar cada una de 1 a 5 según la frecuencia con que las utilizan. A continuación, se incluye el test de estrategias gramaticales:

Nº	Estrategias	1-5
1	Puedo fijarme en un fenómeno gramatical del español cuando leo o cuando me hablan.	
2	Analizo el contexto en que se utiliza un fenómeno gramatical cuando leo o me hablan.	
3	Formulo mis propias reglas sobre el funcionamiento de un fenómeno gramatical que desconozco.	
4	Compruebo si funcionan las reglas gramaticales que yo he formulado o que me han enseñado cuando leo o me hablan.	
5	Me doy cuenta de excepciones a las reglas que yo he formulado o que me han enseñado.	
6	Mejoro las reglas que yo he formulado o que me han enseñado para incluir las excepciones.	
7	Memorizo excepciones a las reglas que yo he formulado o que me han enseñado.	
8	Comparo fenómenos gramaticales del español con otros de mi lengua u otras lenguas cuando leo o me hablan.	
9	Traduzco al español fenómenos gramaticales de mi lengua u otras lenguas cuando hablo o escribo.	

10	Reconozco fenómenos gramaticales del español que no se parecen superficialmente a los de mi lengua (u otras lenguas), pero que en el fondo son muy semejantes.	
11	Comprendo un fenómeno gramatical del español, aunque sea diferente de los de mi lengua u otras lenguas.	
12	Utilizo una regla gramatical que yo he formulado o que me han enseñado cuando hablo o escribo.	
13	Pregunto a la persona con la que hablo si está bien lo que he dicho.	
14	Analizo lo que he dicho cuando me corrigen o me dicen que está mal.	
15	Me corrijo cuando hablo o escribo si me doy cuenta de que hay un error.	
	Total de puntos	

Tabla 5. Test de estrategias gramaticales<sup>43</sup>

La hipótesis del test es que «a mayor grado de empleo de estrategias gramaticales (es decir, a mayor puntuación), corresponde un mayor dominio de competencia gramatical en español» (Gómez del Estal, 2014: 260). Este investigador la formuló a través de su experiencia docente y, en 2011, llevó a cabo una investigación empírica para comprobar la hipótesis. A partir de este examen realizado en tres grupos de tres instituciones de la Comunidad de Madrid, Gómez del Estal (2011) llega a la siguiente conclusión: los alumnos que trabajan con las tareas gramaticales se vuelven más conscientes de las estrategias que emplean para aprender gramática y mejoran la percepción que tienen de ese aprendizaje.

En resumen, las estrategias gramaticales son aquellas que se utilizan para un aprendizaje más eficaz de la gramática. A través de las investigaciones que hemos revisado, podemos asegurar que el empleo de estrategias gramaticales y el dominio de la lengua tienen una relación de proporcionalidad directa y también que las tareas gramaticales pueden desarrollar las estrategias gramaticales. En nuestra investigación empírica, comprobaremos esta última hipótesis, es decir, si las tareas gramaticales desarrollan las estrategias gramaticales.

---

<sup>43</sup> Extraído de Gómez del Estal (2014: 258).

#### 4.4.3. Ventajas e inconvenientes de las tareas gramaticales

Una de las principales ventajas de las tareas gramaticales es que hacen que los aprendientes observen con atención la lengua que aprenden y, a través de este proceso, construyan una representación mental de los fenómenos lingüísticos. Este es un modelo didáctico diferente de los más tradicionales, en los que se les proporciona a los discentes un conocimiento acabado y exige que hagan seguidamente la práctica controlada de las reglas aprendidas. Según Matte (1998), estos períodos de observación en los que el profesor deja espacio para que se desarrollen las inferencias del discente son sumamente provechosos, mucho más que proporcionar reglas prácticas que intenten resolver todos los problemas inmediatamente. Gracias a la reflexión constante sobre las muestras reales de la lengua, los aprendices pueden desarrollar la sensibilidad gramatical, que es la habilidad para reconocer los elementos gramaticales en el *input* posterior (Martínez Martínez, 2001). Además, puesto que los alumnos deben descubrir por sí mismo una determinada regla lingüística, se supone que las tareas gramaticales promueven el aprendizaje autónomo.

Gómez del Estal (2014: 265) afirma que la cuestión central de la utilidad de las tareas gramaticales «reside en su eficacia para desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz». Esto se debe a que, aunque las tareas en cuestión no contribuyan directamente a la adquisición de conocimiento implícito, sí que facilitan la adquisición del conocimiento gramatical necesario para la comunicación (Gómez del Estal, 2014). En el mismo sentido, N. Ellis (2002) sostiene que las tareas gramaticales contribuyen a la adquisición de conocimiento implícito. Cabe recordar los tres mecanismos mediante los cuales se puede construir dicho conocimiento: a) a partir del análisis del *intake*, b) a través de la reestructuración de la interlengua del aprendiz y c) desde el conocimiento explícito de la gramática (*vid.* el apartado 3.2.2. *¿Cómo se construye el conocimiento implícito?*). En primer lugar, el término *intake* se refiere a la información lingüística que se atiende y se entiende (Fernández, 2013). Las tareas gramaticales dirigen la atención de los alumnos a una determinada estructura lingüística realzándola con diferentes recursos tipográficos. Además, las tareas comunicativas que se les ofrecen antes de las gramaticales proporcionan un contexto real y concreto. Por lo tanto, los aprendientes pueden prestar atención al fenómeno lingüístico objeto e interiorizarlo. En segundo lugar, en las tareas gramaticales, para descubrir una regla gramatical, los estudiantes formulan hipótesis y las cotejan. En este proceso, si hay conflicto entre la estructura observada y la interna, se activa la reestructuración de la interlengua de los aprendices. En tercer lugar, el conocimiento adquirido

mediante las tareas gramaticales permite que el estudiante lo perciba más fácilmente en el *input* posterior. Muchos investigadores consideran este reconocimiento un elemento imprescindible para que el conocimiento explícito se convierta en implícito (*vid.* el apartado 3.3.3.1. *Bases teóricas de la atención a la forma*). De todas estas maneras, las tareas gramaticales facilitan la adquisición de conocimiento implícito y ayudan así a desarrollar la competencia comunicativa.

Otro valor de las tareas gramaticales es la conversación sobre la gramática. Es una manera eficaz de integrar la atención a la forma y a la comunicación. Según Zanón *et al.* (1994: 83), las tareas gramaticales solventan «la incoherencia anterior entre una concepción comunicativa del lenguaje y una metodología estructural de la gramática». Para explicar una determinada regla gramatical, el aprendiz debe reflexionar de manera continua sobre la lengua y comparar el nuevo *intake* con su interlengua. De esta manera, el aprendizaje resulta más significativo y se desarrollan las estrategias psicolingüísticas de aprendizaje de la gramática. Pérez de Obanos (2005), a su vez, sustenta que el esfuerzo cognitivo, en compensación, favorece la retención a más largo plazo. Estaire (2009: 71) también defiende que el conocimiento que «los alumnos descubren por sus propios medios se recuerda mejor que lo que reciben de forma pasiva, a través de una explicación». Por otro lado, las tareas gramaticales generan la negociación del sentido, por ejemplo, proporcionando tareas con vacío de información o exigiendo una única solución acordada entre los alumnos. De esta manera, se producen más oportunidades de conversación sobre el fenómeno.

De acuerdo con Robles (2004: 742), «la función de las tareas formales es proporcionar al estudiante los recursos lingüísticos necesarios para la realización de una tarea de comunicación final diseñada previamente». En este mismo sentido, Estaire (2009) afirma que los contenidos no se estudian porque existen, sino porque son los necesarios para realizar las tareas. Por lo tanto, los aprendientes se encuentran con las reglas gramaticales como herramientas para la comunicación, por la necesidad de resolver las tareas en un contexto concreto. Así, el aprendizaje resulta motivador y se fomenta la participación activa por parte de los estudiantes. También las tareas gramaticales anulan la tradicional clase magistral de gramática en la que el profesor explica y el alumno aprende (Robles, 2004). En las clases basadas en estas tareas, el profesor se convierte en facilitador para la realización de las tareas y uno más de los miembros del grupo de trabajo. En este sentido, el profesor y los alumnos tienen una relación equilibrada.

En contrapartida, una de las críticas de las tareas gramaticales que a menudo se mencionan es que el descubrimiento de la gramática y la meta-conversación solo se pueden seguir en los

niveles avanzados o superiores, pero no en los iniciales. Esto se debe a que la poca familiaridad de los estudiantes con la lengua que están aprendiendo representa un serio obstáculo para el aprendizaje autónomo en el nivel metalingüístico (R. Ellis, 2002; Fotos y Ellis, 1991). En estos casos, los aprendientes tienden a emplear su L1 en la ejecución de la tarea (Scott y de la Fuente, 2008) y a algunos de ellos les provoca ansiedad. A pesar de estas críticas, Gómez del Estal (2002c) presenta una serie de tareas gramaticales sobre el uso de los verbos *haber*, *ser* y *estar* y de los artículos determinados e indeterminados para el nivel inicial. Según él, si se proporcionan los contextos significativos muy evidentes en el aula, el descubrimiento de ciertas reglas sobre algunos fenómenos lingüísticos entre los estudiantes del nivel inicial también es posible. Además, Gómez del Estal y Zanón (1994a: 92) nos indican que «la formulación de la reflexión formal puede expresarse por medio de dibujos u otros signos, evitando así la terminología gramatical».

Otra desventaja de las tareas gramaticales es que «requieren una enorme cantidad de tiempo en comparación con las lecciones tradicionales» (Gómez del Estal, 2014: 265). Como hemos indicado anteriormente, las tareas gramaticales se basan en la enseñanza inductiva, por lo que los aprendientes deben descubrir las reglas gramaticales observando muchas muestras de la lengua. Este proceso exige mucho tiempo y energía. No obstante, Coronado (1998) sustenta que estos esfuerzos invertidos en la inducción se ven recompensados de varios modos. Generalmente, una representación mental de los fenómenos lingüísticos que los aprendices construyen por su cuenta encaja mejor en su interlengua y esto provoca que sea más duradera. Asimismo, el esfuerzo mental implicado aumenta la sensibilidad gramatical y favorece el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de estructuras lingüísticas.

El enfoque basado en las tareas gramaticales, en realidad, tiene una historia relativamente corta. Por esta razón, algunos profesores o autores de los materiales que aplican este concepto no entienden bien lo que es la tarea gramatical. Además, en el mercado, no hay muchos materiales basados en estas tareas y para diseñarlas se requiere mucho tiempo. También puede que surjan muchos problemas a la hora de aplicar las tareas mencionadas a los alumnos que no estén acostumbrados a trabajar de esta manera. Este es el reto que debemos superar como docentes.

#### 4.4.4. Influencia de las tareas gramaticales dentro de la enseñanza de ELE

En este espacio, revisaremos cómo han influido las tareas gramaticales en la enseñanza y las publicaciones de ELE. Gómez del Estal (2014: 268) sostiene que «la propuesta de instrucción gramatical mediante las tareas gramaticales ha recibido una excelente acogida en el campo de la enseñanza de ELE» porque ha venido a subsanar el desequilibrio que se estaba dando entre la gramática y la comunicación. Especialmente, Bourguignon (2007), Cortés (2005), Estaire (2011), Gómez del Estal (2010, 2011, 2014, 2015), Gómez del Estal y Zanón (1999), Martínez Martínez (2001), Martínez Gila (1999), Miki (2002), Mora (1999), Núñez (2010), Piedehierro (2002) y Ravira (2006) defienden dicha propuesta como una alternativa eficaz al modelo tradicional e indican que las tareas gramaticales son el mejor tratamiento para enseñar la gramática dentro de un enfoque comunicativo o mediante tareas. A continuación, observaremos cómo los investigadores de ELE evalúan la instrucción basada en las tareas gramaticales, revisando sus comentarios.

Uno de los pioneros de la propuesta es Gómez del Estal, que dedicó más de veinte años a investigar sobre las tareas gramaticales y sus implicaciones teóricas y metodológicas. Además, publicó diversos materiales de aula basados en las tareas de reflexión metalingüística para descubrir la gramática en común en el aula de ELE, que se presentarán más abajo. Zanón es otro de los precursores de las tareas gramaticales en el ámbito español y codirigió la primera investigación sobre su eficacia (Zanón *et al.*, 1994). Además de este estudio, es autor de numerosas publicaciones sobre este tema (Gómez del Estal y Zanón, 1994a, 1994b, 1996, 1999; Zanón, 1999, etc.).

De la Torre (2001)<sup>44</sup> valora las tareas gramaticales, exponiendo que «el hecho de que este tipo de tareas formales fueren al aprendiz a realizar un mayor esfuerzo cognitivo dará como resultado un aprendizaje de la gramática más eficaz». Pastor Cesteros (2004a) y Varela (2005), a su vez, señalan la eficacia de la propuesta para favorecer que los estudiantes construyan una gramática personal a partir de la recogida y del análisis de muestras lingüísticas propiciando la discusión sobre la estructura de la lengua. Robles (2004) se declara convencida de que las tareas gramaticales son la vía para la creación de una auténtica gramática pedagógica del español, que tanto tiempo llevan demandando los alumnos y los profesores de ELE. Por otro lado, entre las

---

<sup>44</sup> Intervención de Nuria de la Torre García, profesora y formadora de ELE, en el foro didáctico del Instituto Cervantes <[http://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=7682](http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=7682)> (última consulta el 16 de marzo de 2019).

técnicas recientes de atención a la forma, Pérez de Obanos (2005) destaca las tareas gramaticales, ya que permiten que los aprendientes desarrollen de forma autónoma, o en conjunto con otros compañeros, conocimiento gramatical explícito.

«Aunque la introducción de este tipo de actividades gramaticales es bastante reciente en el ámbito español», se han presentado como actividades de trabajo gramatical en los libros de texto de ELE publicados aproximadamente desde el año 2000 (Gómez del Estal, 2014: 271). Estos materiales son los siguientes: Cerrolaza, Cerrolaza y Llovet (1999), Conejo, Seijas, Tronnelier y Troitiño (2012), Corpas, Garmendia y Soriano (2005), Martín Peris y Sans Baulenas (2004), etc. Gómez del Estal (2002a, 2002c), por su parte, ha presentado varias tareas gramaticales de diferentes contenidos gramaticales a través de la sección DidactiRed<sup>45</sup> del Centro Virtual Cervantes. Además, Gómez del Estal y Zanón (1996) incluyen unas tareas gramaticales en una unidad didáctica denominada *G de Gramática*.

Por último, merece una mención especial la colección *Paso a Paso* de la Editorial Edinumen, que lleva como subtítulo *Autoaprendizaje de la gramática española*. Los directores de esta obra presentan materiales que sirven para el aprendizaje de la gramática y consideran que la gramática es la unión de la forma y sus funciones comunicativa, discursiva y pragmática (Amenós, Díaz y Luisa, 2008; Ángeles y Javier, 2011; Cerrolaza, 2008; Díaz y Luisa, 2007, 2011; Gozalo, 2004; Luisa, 2000; Zarzalejos, 2005: Prólogo para profesores). En esta colección se han publicado varios materiales que tratan diferentes aspectos de la gramática española como el estilo indirecto, los pronombres personales, el subjuntivo, los tiempos del pasado en indicativo, *ser* y *estar*, las formas verbales y las preposiciones. Según los directores de la colección, estas actividades se presentan de forma inductiva, es decir, permiten al alumno descubrir por sí mismo el funcionamiento de la gramática. Dichos materiales corresponden a Amenós, Díaz y Luisa (2008), Ángeles y Javier (2011), Cerrolaza (2008), Díaz y Luisa (2007, 2011), Gozalo (2004), Luisa (2000) y Zarzalejos (2005).

---

<sup>45</sup> <<https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>> (última consulta el 16 de marzo de 2019).

#### 4.5. Reflexión final sobre el capítulo

En este capítulo hemos presentado la propuesta de un tratamiento de la gramática que puede mejorar el desequilibrio que existe entre la gramática y la comunicación en las aulas de español en Corea del Sur. Con el fin de introducir el concepto de tareas gramaticales, primero hemos profundizado en las tres bases más importantes que las sustentan: el enfoque por tareas, la atención a la forma y el aprendizaje inductivo. Después de analizar las bases teóricas, hemos presentado el concepto y las características de las tareas gramaticales, las estrategias gramaticales, las ventajas e inconvenientes de las tareas gramaticales y su influencia dentro de la enseñanza de ELE. En este apartado reflexionaremos sobre cómo puede influir esta propuesta de tratamiento en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Corea del Sur. Además, indicaremos algunos aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar una unidad basada en tareas gramaticales.

En primer lugar, los estudiantes que aprenden español en Corea no pueden recibir el *input* fuera de las aulas, por lo que tienen que experimentar lo suficiente la lengua meta durante las clases o deben esforzarse de manera autónoma por estar expuestos a muestras reales de lengua. Como hemos indicado anteriormente, una de las aportaciones más importantes de las tareas gramaticales es la reflexión metalingüística. En el tratamiento mediante tareas gramaticales, se proporcionan muestras auténticas a través de textos escritos, de audios o de vídeos. Además, se les pide a los estudiantes que las observen y formulen una regla gramatical que las explique. El conocimiento lingüístico que el aprendiz obtiene mediante este proceso es totalmente diferente del conocimiento transmitido por parte del profesor en el tratamiento deductivo. El que se aprende a través de la explicación del docente es uno completo y acabado y los alumnos lo reciben sin ponerlo en duda. Además, en el tratamiento deductivo, se exige que lo produzcan inmediatamente, por lo que acaba siendo una práctica mecánica. Sin embargo, para descubrir una regla lingüística dentro de las tareas gramaticales, los aprendientes disponen de mucho tiempo para reflexionar sobre la lengua y hacen un esfuerzo intelectual para entender su forma, su significado y su función. De esta manera, pueden llegar a una comprensión completa.

En segundo lugar, el tiempo absoluto que los estudiantes coreanos dedican al aprendizaje del español es escaso. En esta situación, los docentes deben ayudar a los alumnos a guardar la información que adquieren en una sesión de clase en la memoria a largo plazo. Cuando los estudiantes realizan las tareas gramaticales, que son una subcategoría de la enseñanza inductiva, implican muchas estrategias cognitivas. Para descubrir una regla gramatical, el aprendiz



observa varios ejemplos de uso de la lengua, compara el nuevo conocimiento con el que ya posee en su sistema interno, constata la hipótesis a partir de las situaciones de comunicación en las que se ve involucrado y reestructura la interlengua. De esta manera, se genera el aprendizaje significativo, que contribuye a que se guarde el conocimiento en la memoria a largo plazo. Por otro lado, este esfuerzo intelectual desarrolla la conciencia gramatical. Según Alcón (2006), Fotos (1994), Fotos y Ellis (1991), la conciencia de una forma lingüística que se despierta de esta manera ayuda a que el discente advierta dicha forma en el posterior *input* que reciba.

En tercer lugar, los estudiantes coreanos están acostumbrados a la lección magistral, por lo que no participan activamente en su aprendizaje, sino que memorizan el conocimiento que transmite el profesor y lo practican de forma mecánica según las indicaciones del docente. Sin embargo, en una situación comunicativa real no cuentan con un profesor que les ofrezca los fenómenos lingüísticos necesarios para la comunicación. Dado que las tareas gramaticales están basadas en la resolución de problemas, se proporciona un determinado problema lingüístico que los estudiantes deben resolver con el fin de llevar a cabo las tareas comunicativas. Es decir, en las clases basadas en tareas gramaticales, el protagonista es el mismo aprendiente. Estas tareas favorecen el desarrollo de las habilidades de resolución de problemas y así el aprendiz se convierte en autónomo e independiente.

En cuarto lugar, a los aprendientes coreanos les cuesta desenvolverse en la comunicación real, a pesar de que tienen muchos conocimientos lingüísticos. Esto se debe a varias razones. Una de ellas es que los estudiantes coreanos no disponen de oportunidades para ponerlos en práctica en situaciones comunicativas reales. Además, el conocimiento lingüístico aprendido mediante el tratamiento deductivo se olvida con rapidez y es difícil aplicarlo en la comunicación. Las tareas gramaticales siempre siguen a las comunicativas, por lo que los aprendientes se encuentran con el fenómeno lingüístico en una situación comunicativa; por consiguiente, pueden recuperarlo más fácilmente en el uso real. Por otro lado, la mayoría de las tareas gramaticales se deben llevar a cabo en parejas o en grupos. Así, durante su realización se activa de manera natural la negociación del sentido, que es una oportunidad de practicar la conversación. De esta manera, las tareas gramaticales integran la comunicación y la gramática.

A continuación, reflexionaremos sobre ciertos aspectos que se deben considerar cuando se elaboren las tareas gramaticales. En primer lugar, se debe incorporar «una fase de *feedback* que permita a los alumnos comprobar si las hipótesis que han formulado son correctas o

necesitan reajustes» (Estaire, 2009: 68). En esta fase, los docentes pueden promover que los aprendices deduzcan una regla precisa, dándoles nuevos datos o pueden ofrecer una explicación directa. En segundo lugar, las tareas gramaticales deben dirigirse a «provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y significativas de esos fenómenos mediante el suministro de muestras (diálogos, textos, etc.) que las ilustran» (Gómez del Estal, 2014: 226). Estas estructuras lingüísticas deben determinarse por el deseo natural que surge en los aprendientes durante la realización de las tareas comunicativas de mejorar su competencia lingüística. Además, los ejemplos de uso que se proporcionan deben ser reales, comprensibles, y han de presentarse en un contexto concreto. En tercer lugar, como hemos indicado anteriormente, las tareas gramaticales tienen que incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua. Se puede provocar la negociación del sentido exigiendo que los estudiantes lleven a cabo las tareas gramaticales en parejas o en grupos, bien a través de un vacío o intercambio de información. En cuarto lugar, con el fin de que los aprendices presten atención a los fenómenos lingüísticos meta, es conveniente realzarlos con distintos recursos tipográficos, como el subrayado, el uso de diferentes colores o tamaños, la cursiva, etc.

## 5. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Corea del Sur

---

Como indica el título de la presente tesis, el objetivo de nuestro estudio es investigar una de las técnicas de la atención a la forma, llamada *tareas gramaticales*, y aplicarla en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos, para luego observar su efecto y proponer una metodología adecuada para ellos a partir de los datos experimentales. Como primera fase, en los capítulos anteriores, que se consideran el marco teórico, hemos investigado las teorías generales sobre la adquisición de segundas lenguas y las teorías enfocadas a la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, nos hemos interesado por el enfoque por tareas, la atención a la forma y el aprendizaje inductivo, que son los tres pilares que sustentan las tareas gramaticales. Antes de pasar a la segunda fase, que consiste en el marco metodológico y de investigación, hemos considerado que es imprescindible profundizar en el escenario educativo que, en nuestro caso, es Corea del Sur y en las características de los aprendientes de español coreanos. Por lo tanto, hemos insertado este capítulo entre el marco teórico y el marco metodológico y de investigación. La intención es que este espacio funcione como un puente entre la teoría y la práctica, ayudando a que entendamos mejor el contexto y la población de la investigación.

La República de Corea<sup>46</sup>, también conocida como Corea del Sur para distinguirla de Corea del Norte, es un país peninsular que se sitúa en Asia Oriental: limita al norte con la zona desmilitarizada que la separa de Corea del Norte; al este, con el mar de Japón (el mar del Este para los coreanos); al sur, con el mar de la China Oriental y al oeste, con el mar Amarillo. Puesto que Corea del Sur está ubicada en una región de enorme importancia geopolítica, siempre ha sido objetivo de conquista para los países cercanos. Según los datos de KOSIS<sup>47</sup> de 2017, Corea ocupa una superficie de 100 360 km<sup>2</sup> y tiene una población de 51 778 544 habitantes. Teniendo en cuenta que la extensión total de España es de 504 642 km<sup>2</sup> y su

---

<sup>46</sup> En la presente investigación utilizaremos también otros dos términos, *Corea del Sur* y *Corea*, como sinónimos de la República de Corea.

<sup>47</sup> *Korean Statistical Information Service*, Oficina Nacional de Estadística de Corea del Sur <<http://kosis.kr/index/index.do>> (última consulta el 29 de noviembre de 2019).

población es de 46 815 916 habitantes<sup>48</sup>, Corea del Sur tiene una población total similar a la de España y un territorio cercano a la quinta parte de España.

La forma de Estado de Corea del Sur es una República Democrática y su sistema de Gobierno es presidencialista con separación de poderes. En 1945, la República de Corea se independizó después de treinta y cinco años bajo el dominio japonés. Aunque Corea se liberó del poder de Japón, esto no significó una verdadera independencia, ya que Estados Unidos y la Unión Soviética decidieron dejar la península coreana bajo su dominio, dividiéndola en dos Coreas: Corea del Sur, subordinada a Estados Unidos, y Corea del Norte, a la Unión Soviética. En 1948, se estableció la República de Corea en la medida en que se formó la Constitución y Seungman Lee fue elegido como primer presidente. Sin embargo, en 1950, Corea del Norte, apoyada por China y la Unión Soviética, invadió Corea del Sur y así estalló la guerra de Corea, una de las más sanguinarias de la historia.

En aquel entonces, Corea recibía apoyo financiero del Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). No obstante, después de casi sesenta años, en noviembre de 2009, la República de Corea fue admitida en el mismo comité. Según la OCDE, fue la primera vez que un país que recibió ayuda de este organismo se convertía en miembro pleno del mismo. Hoy en día, Corea es uno de los países tecnológicamente más desarrollados del mundo y es uno de los miembros del Grupo de los 20 países industrializados y emergentes (G-20)<sup>49</sup>. Además, de acuerdo con los datos de 2018 del Fondo Monetario Internacional (FMI), es uno de los 15 países más ricos del mundo según el Producto Interior Bruto (PIB), donde ocupa el puesto número 11.

Como indican los datos mencionados, la República de Corea ha experimentado un enorme progreso económico en apenas unas décadas. Considerando los escasos recursos naturales y la destrucción total del país por la guerra en los años cincuenta, este salto es un caso excepcional en la historia del mundo y se conoce como el milagro económico coreano. La mayoría de los expertos coinciden en que las fuerzas motoras de este sorprendente desarrollo económico de Corea eran los recursos humanos y estos provenían de la pasión del pueblo coreano por la

---

<sup>48</sup> <<http://www.lamoncloa.gob.es/espana/paishistoriaycultura/Paginas/index.aspx>> (última consulta el 29 de noviembre de 2019).

<sup>49</sup> Los miembros del G-20 son Alemania, Arabia Saudita, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Corea del Sur, Estados Unidos, Francia, India, Indonesia, Italia, Japón, México, Reino Unido, Rusia, Sudáfrica, Turquía y la Unión Europea (Alexander, 2011).

educación. Este gran interés se debe a que los coreanos creían que la educación era fundamental para el desarrollo y también el único medio para reducir la pobreza. Tanto es así que hay autores que han definido este anhelo de educación de los coreanos como una auténtica *fiebre*. Según Ibáñez (2014), esta fiebre educativa se atribuye a que los coreanos creen que obtener una calificación que permita acceder a una universidad de prestigio abre las puertas al éxito laboral en una gran empresa y a triunfar en la sociedad. Este fenómeno continúa en la actualidad. Gracias a esta pasión de los coreanos por la educación, el país ha podido llevar a cabo una de las transformaciones sociales más importantes de la historia y aparecer como uno de los países con mejores notas en el proyecto internacional de la OCDE de evaluación de alumnos (PISA)<sup>50</sup>.

Sin embargo, la fiebre educativa de Corea también ha provocado varios aspectos negativos. Según Card (2005), este fenómeno ha llevado a una competencia feroz por acceder a una universidad de élite (las tres *Universidades SKY*, a saber, *Seoul National University*, *Korea University* y *Yonsei University*) que se ha traducido no solo en un enorme gasto en tutorías privadas, sino también en una carga psicológica para los estudiantes. Según los datos de KOSIS de 2017, el gasto medio en educación privada por estudiante alcanzó aproximadamente 240 dólares al mes. Teniendo en cuenta que el PIB per cápita de Corea del Sur en 2017 es 29 742 dólares<sup>51</sup>, la inversión anual en la educación privada por alumno es casi el 10% del PIB per cápita. Este gasto sigue siendo una gran carga para las familias coreanas. Por otra parte, los mismos estudiantes coreanos llaman a su último año de preparatoria el *año del infierno* y consideran que están viviendo en una sociedad que exige solo resultados tangibles.

Esta gran presión social se refleja directamente en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. A pesar de que los estudiantes coreanos son conscientes de la importancia de la comunicación a la hora de aprender lenguas extranjeras, se concentran en el estudio de la gramática para conseguir un resultado evidente en poco tiempo. Además, los currículos de las lenguas no nativas de la secundaria y del bachillerato suelen estar enfocados a los exámenes de acceso a la universidad. En esta coyuntura de la República de Corea, vamos a intentar responder a las

---

<sup>50</sup> *Programme for International Student Assessment*. De acuerdo con Vélaz de Medrano (2006: 13), este programa «fue diseñado y puesto en marcha por la OCDE a finales de la década de los noventa como un estudio internacional, comparado y periódico del rendimiento de los escolares con la finalidad de generar indicadores sobre distintos aspectos del funcionamiento de los sistemas educativos que permitiesen a los países adoptar medidas para mejorar la calidad de la educación, centradas en los resultados del aprendizaje». La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica y se realiza cada tres años.

<sup>51</sup> <<https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD>> (última consulta el 29 de noviembre de 2019).

siguientes preguntas: ¿cómo se ha llevado a cabo la enseñanza del español?, ¿cómo es la situación actual del español en Corea?, ¿cómo será su futuro? y ¿cuáles son las características de los aprendientes coreanos?

El presente capítulo consta de cuatro apartados. En el primero, denominado *La presencia del español*, presentaremos el pasado, presente y futuro de la enseñanza del español en Corea del Sur. Especialmente, profundizaremos en la situación actual del español en Corea, analizando los centros educativos de español (la enseñanza en el bachillerato, la de la universidad, la enseñanza no reglada y las clases del Aula Cervantes), los materiales de ELE utilizados en Corea, los exámenes oficiales de español y las actividades académicas en relación con la difusión del español. En el segundo apartado, titulado *Características de los aprendientes de español coreanos*, trataremos el estilo del aprendizaje de los estudiantes coreanos. Para ello, hemos llevado a cabo una encuesta a ochenta y ocho estudiantes universitarios. Además, reflexionaremos sobre los condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de español coreanos. En el tercer apartado, llamado *Perfil de la enseñanza del español en las universidades coreanas*, nos centraremos en la enseñanza del español en las universidades coreanas, ya que la meta de nuestra investigación es proponer una metodología adecuada para los universitarios coreanos, para lo cual hemos considerado que es necesario analizar de manera más profunda la situación actual de la enseñanza del español en las universidades del país. Comenzaremos este apartado, examinando las asignaturas de los departamentos de español y presentaremos un panorama histórico de la metodología de la gramática española. También trataremos las opiniones de los docentes y alumnos acerca de las clases de la gramática española. En el cuarto y último apartado, titulado *Reflexión final sobre el capítulo*, repasaremos el contenido más importante tratado en el presente espacio.

### 5.1. La presencia del español

Ya hace setenta años que se enseña español en la República de Corea. Gracias al esfuerzo de la Asociación Coreana de Hispanistas, la Embajada de España en Corea, el Centro Cultural Español, el Aula Cervantes de Seúl y muchos profesores e investigadores, el español ha ido ganando terreno en el país. En la actualidad, es la segunda lengua occidental más solicitada por los universitarios coreanos después del inglés (Lee y Son, 2009; Ramos, 2015) y la demanda de estudio del español está aumentando año tras año. Varios indicadores justifican esta creciente popularidad.

En primer lugar, se puede constatar su incremento a través del número de candidatos presentados al examen DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Según los datos proporcionados por el Aula Cervantes de Seúl<sup>52</sup> y el Instituto Cervantes<sup>53</sup>, el número de aspirantes coreanos que han realizado el examen DELE durante los últimos quince años se ha multiplicado aproximadamente por seis y ha aumentado de manera constante, excepto en los años 2013 y 2014. En 2013, se convocaron por primera vez exámenes del Diploma de Español C1 y se utilizaron nuevos modelos de examen para los niveles B1 y B2. Por esta razón, en 2013 y 2014 se extendió entre los estudiantes la tendencia a aplazar el examen para esperar a que se establecieran firmemente los nuevos exámenes y para analizar su nuevo modelo antes de examinarse, por lo que durante estos dos años hubo una pequeña reducción del número de candidatos. Los datos se muestran en el siguiente gráfico:

---

<sup>52</sup> <<https://seul.cervantes.es/ko/default.shtm>> (última consulta el 29 de noviembre de 2019).

<sup>53</sup> <<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/quien>> (última consulta el 29 de noviembre de 2019).

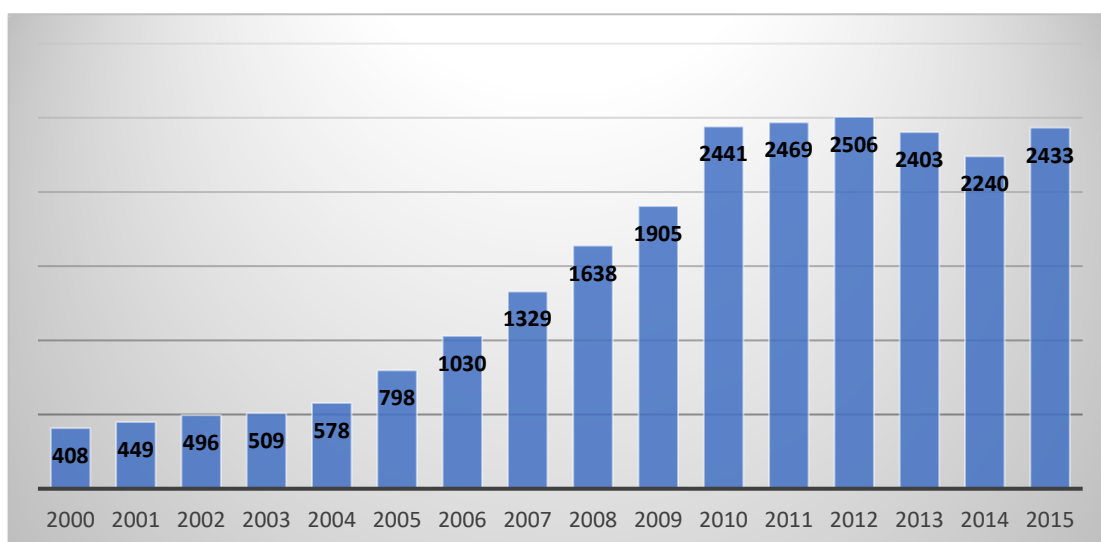


Gráfico 1. Los candidatos anuales de los exámenes DELE en Corea (2000-2015)

Otro indicador que demuestra una clara preferencia por el español en Corea es el aumento de las clases de español tanto en los centros educativos públicos como en la enseñanza no reglada. Este incremento ha sido un resultado lógico causado por el crecimiento de la demanda de estudio del español. Como referencia, Lee y Son (2009), profesores del Departamento de Español de la Universidad Nacional de Seúl, la más prestigiosa del país, afirman que han tenido que ofrecer cada semestre un mayor número de clases de español para cubrir esa demanda. Además, el creciente interés por el español ha provocado que las universidades que no cuentan con un departamento especializado en la lengua española impartan clases de español como respuesta a este fenómeno: en la Universidad de Yonsei se están ofreciendo nueve clases destinadas a aproximadamente trescientos estudiantes, y en la Universidad Femenina de Ewha, cinco clases a doscientas alumnas (Hernández, 2015). También en otras universidades que no tienen departamentos de español, como Hongik, Chung-Ang, Sogang, Pyeongtaek, la Universidad Nacional de Incheon, la Universidad Nacional de Pusan, la Academia Militar, Naval y Aérea, la Escuela Superior de Policía, la Escuela de Diplomacia, etc., se imparten clases de español. Por otro lado, en la enseñanza no reglada, cada año se abren nuevas academias privadas de español y el número de cursos a distancia va en aumento. Según los datos recogidos a través de *Naver*<sup>54</sup>, el buscador más usado por los coreanos, en la actualidad, están registradas treinta academias privadas, diecisiete de las cuales se han establecido en los últimos cinco años.

<sup>54</sup> <<https://www.naver.com>> (última consulta el 16 de febrero de 2019).



Además de estos dos indicadores de la popularidad del español en Corea, Lee y Son (2009) la explican con el incremento del uso de esta lengua en marcas de vehículos y productos electrónicos coreanos. Por ejemplo, *Espero*, *Cielo*, *Avante*, *Damas*, *Tiburón*, *Santa Fe* y *Veracruz* son nombres de coches utilizados por los fabricantes de automóviles del país, como Hyundai, Kia, Daewoo, Ssangyong y Samsung, entre otros. Las compañías Samsung y LG, a su vez, han comercializado productos electrónicos con nombres como *Dios* y *Grande*.

Ahora bien, ¿a qué se atribuye esta popularidad de la que goza la lengua española en la República de Corea? Esto se puede explicar por tres razones principales: las propias ventajas competitivas de la lengua española, el aumento de la actividad económica y comercial coreana con los países cuyo idioma oficial es el español y el creciente interés del público coreano por la cultura hispana. Según el *Anuario del Instituto Cervantes de 2017*<sup>55</sup>, «el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y también la segunda lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español)». Asimismo, la página web de *Internet World Stats*<sup>56</sup> demuestra que el español es el tercer idioma más utilizado en la red por detrás del inglés y el chino mandarín. Por otro lado, en la República de Corea se considera que el aprendizaje de las lenguas extranjeras es un requisito para ser competitivo en el mercado laboral y los coreanos tienen muy en cuenta la utilidad del idioma a la hora de elegir cuál aprender. En este sentido, el español es una de las opciones más atractivas.

Además, el crecimiento de los lazos económicos y comerciales con los países de habla hispana contribuye a que el español sea percibido por los coreanos como un instrumento muy importante para la comunicación. En 2003, Corea firmó su primer Tratado de Libre Comercio con Chile y este entró en vigor en 2004. En los años siguientes, se estableció este mismo tratado con otros países hispanohablantes: con Perú y con la Unión Europea (España), que entraron en vigor en 2011, y con Colombia, en 2016. También, en la actualidad, se espera que el Tratado de Libre Comercio con los seis países de Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá) se haga efectivo en 2019. Por otro lado, el tratado con Ecuador y el tratado con México están en proceso de negociación. Después de todos estos acuerdos, las empresas coreanas empezaron a valorar el español como medio para facilitar sus actividades

---

<sup>55</sup> <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_17/informes/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_17/informes/p01.htm)> (última consulta el 19 de diciembre de 2018).

<sup>56</sup> <<https://www.internetworldstats.com/>> (última consulta el 21 de diciembre de 2018).

en este mercado y, al mismo tiempo los estudiantes piensan que esta lengua es una potente herramienta que les puede abrir puertas a un futuro profesional<sup>57</sup>.

Otra razón por la cual la lengua española goza de tanta popularidad en Corea del Sur tiene que ver con el aumento del interés por la cultura hispánica. Esta se percibe en Corea como divertida, alegre, apasionada y refrescante. Especialmente, la música y los bailes de España (flamenco) y de Hispanoamérica (tango, salsa, merengue, bachata), los viajes a los países hispanos, la gastronomía, la literatura y el fútbol llaman cada vez más la atención a los coreanos. Como referencia, en ocho años, el número de turistas coreanos que visitan España se ha multiplicado por diecisiete. Mientras que en 2009 apenas 25 000 viajeros procedentes de Corea del Sur visitaron España, en 2014 el número pasó a ser de 167 000 y, en 2017, se alcanzaron los 440 000, cifra validada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) de España<sup>58</sup>. Los turistas coreanos que visitan los diferentes países de Hispanoamérica también van en aumento. Entre los destinos turísticos, destacan Argentina, Bolivia, México y Perú. Respecto a la gastronomía hispana, en la actualidad, se están abriendo en Corea numerosos restaurantes de España o de distintos países de Hispanoamérica. Si uno entra en el buscador *Naver* e introduce *restaurantes de España* como palabra clave, encontrará 153 establecimientos registrados en Corea. También, en el mismo navegador, se encuentran 462 restaurantes mexicanos o de otros países de Hispanoamérica, situados en Corea del Sur. Esta atención a la cultura hispana hace naturalmente que el público coreano tenga interés por el idioma español<sup>59</sup>.

Además de estas tres razones principales mencionadas, Lee y Son (2009) explican la popularidad del español en Corea proporcionando otro motivo: el idioma español en comparación con otras lenguas europeas es relativamente fácil de aprender por parte de los coreanos. Según estos autores, el sistema fonético del español es sumamente sencillo y claro, lo que llama la atención de los coreanos y hace que consideren que se puede aprender con menor esfuerzo.

---

<sup>57</sup> <<http://www.customs.go.kr/ftaportalkor/cm/cntnts/cntntsView.do?mi=3310&cntntsId=986>> (última consulta el 21 de diciembre de 2018).

<sup>58</sup> <<https://www.ine.es/>> (última consulta el 16 de febrero de 2019).

<sup>59</sup> <<https://www.naver.com/>> (última consulta el 21 de diciembre de 2018).

### 5.1.1. El asentamiento de la lengua en los centros educativos

El 27 de diciembre de 1593 es una fecha importante en la historia de las relaciones de Corea con el mundo hispánico, porque, en este día, un hombre hispanohablante desembarcó por primera vez en Corea. Curiosamente, el primer europeo que llegó a la tierra coreana fue un sacerdote jesuita español, Gregorio de Céspedes. Park (1999: 505) explica esta visita de la siguiente manera:

Gregorio de Céspedes, jesuita español e hijo del alcalde de Madrid que trabajaba en Japón desde 1577, pudo pisar el suelo coreano como primer visitante europeo en diciembre de 1593 durante la invasión japonesa. Céspedes, como testigo presencial, ha dejado varias informaciones literarias de Corea, es decir cuatro cartas escritas en Corea. Así Corea llegó a ser conocida por primera vez a través de estas cartas, informes y libros de las misiones jesuitas. Especialmente las cuatro cartas de Céspedes son las primeras notas informativas escritas personalmente por un europeo desde la tierra coreana. Céspedes permaneció solamente un año, en una situación anómala de guerra. Sin embargo, los jesuitas españoles describieron que el pueblo coreano tenía una excelente artesanía y una lengua autóctona y que la gente estaba bien dispuesta, culta y civilizada.

Después de esta visita, no hubo relaciones estrechas entre España y Corea ni entre los países de Hispanoamérica y Corea. Según Park (1999), la República de Corea empezó a tener relaciones diplomáticas con España en marzo de 1950, varios siglos después de la visita de Gregorio de Céspedes. Y en 1974 se inauguró en Seúl la embajada permanente de España. Las relaciones diplomáticas entre los países de Hispanoamérica y Corea se entablaron cuando Corea comenzaba a consolidarse como Estado en los años cincuenta y sesenta. Además, el comercio y la inversión entre ambas partes se han incrementado de manera continua desde los últimos veinte años. En la actualidad, en la República de Corea, se encuentran diecisiete embajadas<sup>60</sup> de los países latinoamericanos de habla hispana: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En cuanto a la enseñanza del español, en 1948 se fundó el Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras. Esta institución fue un centro educativo de nivel superior con seis departamentos (de alemán, chino, español, francés, inglés y ruso) y con una duración total de tres años. En este instituto se ofrecieron clases de español por primera vez en Corea. En un principio, el

---

<sup>60</sup> <[http://www.mofa.go.kr/www/pgm/m\\_4073/uss/cnsrshp/inKoEmblgbdAdres.do](http://www.mofa.go.kr/www/pgm/m_4073/uss/cnsrshp/inKoEmblgbdAdres.do)> (última consulta el 21 de diciembre de 2018).

Departamento de Español contaba con ciento veinte estudiantes repartidos en tres grupos de cuarenta alumnos (Park, 1999). Sin embargo, el estallido de la Guerra de Corea (1950) truncó este proyecto y tuvimos que esperar hasta 1955 para que se inaugurara, de forma oficial y a nivel universitario, el primer Departamento de Lengua Española, el de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (Kwon, 2005). En aquel entonces, el departamento contaba con un total de treinta estudiantes, número que ha ido creciendo exponencialmente a lo largo de los años. Este departamento se mantuvo como el único sin competencia alguna hasta que, en 1980, la Universidad de Chosun abrió su departamento de español, seguido de muchos otros (Fisac, 2000). A continuación, se presenta una lista de las universidades que cuentan con un departamento de español.

	Universidades	Año de fundación de los departamentos	Ciudad
1	Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros	1955	Seúl
2	Universidad de Chosun	1980	Gwangju
3	Universidad de Kyunghee	1981	Yong-In
4	Universidad Católica de Daegu	1981	Kyungsan
5	Universidad de Corea	1983	Seúl
6	Universidad de Dankook	1983	Cheonan
7	Universidad de Busan de Estudios Extranjeros	1983	Busan
8	Universidad Nacional de Seúl	1984	Seúl
9	Universidad Nacional de Cheonbuk	1987	Jeonju
10	Universidad de Ulsan	1989	Ulsan
11	Universidad de Paichai	1992	Daejeon
12	Universidad Femenina de Duksung	1992	Seúl
13	Universidad Nacional de Pukyong	1996	Busan
14	Universidad de Sunmoon	1997	Asan
15	Universidad de Keimyung	2007	Daegu

Tabla 6. Universidades de Corea del Sur que cuentan con un departamento de español<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Datos tomados de Hernández (2015) y de Kwon (2005).

Además de los departamentos mencionados, las universidades sin departamento de español, la secundaria y el bachillerato también han venido ofreciendo cursos de la lengua española. Por otro lado, la enseñanza del español se ha llevado a cabo en los centros privados y a través de clases particulares. Sin embargo, en el pasado, este idioma no cobraba su merecido reconocimiento y su debida importancia en Corea. Esto se debe a que los estudiantes coreanos se concentraban solo en el inglés como lengua extranjera obligatoria y, a la hora de elegir una como asignatura optativa, tendían a escoger el chino o el japonés por la cercanía de sus países correspondientes. Por otro lado, la falta de relaciones entre el mundo hispánico y Corea también provocó que la lengua española no pudiera florecer en Corea como debería haber hecho. Por consiguiente, se puede afirmar que el español en Corea es una lengua joven, pero que está implantándose de manera extraordinaria.

### 5.1.2. Situación actual del español

Cabe reflexionar sobre la situación actual del español, revisando la enseñanza general de las lenguas extranjeras en Corea. Según Hernández (2015), en los últimos años se ha producido un cambio de tendencia en cuanto a las lenguas extranjeras escogidas por el estudiante coreano. En el mismo documento, Hernández (2015) afirma que mientras que el inglés sigue siendo la lengua extranjera por excelencia, otras lenguas europeas como el francés o el alemán han ido perdiendo peso, siendo estas últimas percibidas como poco útiles a nivel práctico. Lee y Son (2009) también demuestran que los alumnos que se matricularon en los departamentos de alemán y de francés de la Universidad Nacional de Seúl se redujeron año tras año. Según estos autores, en 2004 el número de estudiantes que ingresaron en los dos departamentos superó al de los del Departamento de Español de la misma Universidad. No obstante, en 2009 el número de alumnos que se matricularon en el Departamento de Español fue mayor que el de los matriculados en los otros dos. Es decir, en el pasado, entre las lenguas europeas (excepto el inglés), el alemán y el francés eran los idiomas más estudiados por parte de los estudiantes coreanos, mientras que actualmente el español ha reemplazado a esas lenguas europeas y se ha convertido en la segunda lengua occidental más solicitada por detrás del inglés.

Respecto a las lenguas asiáticas, el chino y el japonés siempre han sido lenguas extranjeras importantes en Corea y su popularidad se mantiene en la actualidad. Este prestigio se atribuye a tres razones principales. En primer lugar, la situación geográfica de Corea ha sido muy favorable a la expansión de los dos idiomas. China y Japón son los países vecinos de Corea y esto ha facilitado el intercambio cultural y económico con ambos. En segundo lugar, las similitudes culturales y lingüísticas también han contribuido al éxito del chino y del japonés en Corea del Sur. Antes de que el rey Sejong (1397-1450) inventara el alfabeto coreano en el siglo XV, el carácter chino era el único medio de escribir coreano. Por otro lado, durante la invasión japonesa, en Corea se prohibía el coreano y se exigía el uso del japonés. Por tanto, todavía quedan muchas palabras del chino y del japonés en Corea después de haber experimentado un cambio fonético. Este hecho hace que los dos idiomas se consideren fáciles entre los estudiantes coreanos a la hora de aprenderlos. En tercer lugar, el peso importante que tienen las dos lenguas en Corea se justifica por las relaciones económicas entre los países. Según los datos proporcionados por la Asociación de Comercio Internacional de Corea del Sur, los principales socios comerciales de Corea se encuentran en el continente asiático; China, Vietnam, Hong

Kong, Japón, Taiwán, la India, Filipinas y Singapur están entre los diez primeros<sup>62</sup>. En cuatro de estos países (China, Hong Kong, Taiwán y Singapur) se habla el chino como lengua oficial. Además, Japón es un socio comercial muy importante de Corea. Es por esto por lo que el chino y el japonés tienen tanto prestigio en la República de Corea.

El idioma español, en el presente, es la cuarta lengua más demandada por los universitarios coreanos. Como ya hemos mencionado anteriormente, esto se debe a tres razones principales: las propias ventajas competitivas de la lengua española, el aumento de la actividad económica y comercial coreana con los países cuyo idioma oficial es el español y el creciente interés por la cultura hispana del público coreano. Sin embargo, no se debe olvidar que el número de estudiantes del español en Corea todavía es muy inferior al de los alumnos de otras tres lenguas (inglés, chino y japonés).

#### 5.1.2.1. Centros educativos que imparten el español

La enseñanza obligatoria en la República de Corea comprende la enseñanza primaria (de los siete a los doce años) y la secundaria (de los trece a los quince años). Ambas son de carácter gratuito, aunque existen numerosos colegios privados. A partir de los dieciséis años, empieza el bachillerato con un total de tres cursos. Esta etapa se considera más importante, porque durante este tiempo los estudiantes han de esforzarse al máximo para acceder a una buena universidad. Luego se encuentran dos tipos de estudio superior: la diplomatura de dos años y el grado de cuatro años. En cuanto a la tasa de ingreso en los centros de estudio superior, en 2017, el 76,9%<sup>63</sup> de los graduados de bachillerato se matricularon en una diplomatura o grado. Esta cifra demuestra la pasión de los coreanos por la educación. Como en la educación primaria la presencia del español es todavía inexistente y en la secundaria la opción de estudiarlo como lengua extranjera es mínima, en este espacio analizaremos cómo se está organizada la enseñanza del español a partir del bachillerato.

##### a) Enseñanza del español en el bachillerato

El último documento publicado sobre la situación de lenguas extranjeras en el bachillerato es el de 2014. Este ha sido proporcionado por *Korean Educational*

---

<sup>62</sup> <<http://stat.kita.net/stat/kts/ctr/CtrTotalImpExpList.screen>> (última consulta el 21 de diciembre de 2018).

<sup>63</sup> <[https://www.schoolinfo.go.kr/ei/ss/Pneiss\\_a02\\_s0.do](https://www.schoolinfo.go.kr/ei/ss/Pneiss_a02_s0.do)> (última consulta el 22 de diciembre de 2018).

*Development Institute* (KEDI) y comprende los datos desde 2011 hasta 2013. Según esta institución, en 2013 había 2322 centros de bachillerato y, en 2018, se encuentran 2358<sup>64</sup>; es decir, el número no ha variado mucho. En cuanto al número de estudiantes de bachillerato, en 2013 eran 1 893 303 y, en 2018 son 1 538 576.

A continuación, examinaremos el documento mencionado del KEDI<sup>65</sup>. La lengua inglesa está completamente integrada en las distintas fases del sistema educativo como materia troncal. Respecto a las lenguas extranjeras como asignatura optativa, los estudiantes de bachillerato pueden elegir entre siete idiomas: alemán, árabe, chino, español, francés, japonés y ruso. De acuerdo con los datos del KEDI, el español es la quinta lengua más demandada por los alumnos de bachillerato aparte del inglés; esta posición es diferente de la situación del español en las universidades en Corea. En la siguiente tabla, se puede comprobar el número de estudiantes según la lengua extranjera durante tres años (2011-2013). Y este se corresponde a la cifra del primer semestre de cada año.

Lengua extranjera como asignatura optativa	Número de alumnos por lengua que han estudiado		
	1 <sup>er</sup> semestre de 2011	1 <sup>er</sup> semestre de 2012	1 <sup>er</sup> semestre de 2013
Alemán	21 997	16 589	12 782
Árabe	198	128	142
Chino	222 918	209 007	211 739
Español	5408	5122	5562
Francés	28 552	21 205	18 431
Japonés	547 511	435 621	385 005
Ruso	1355	608	549

Tabla 7. Número de alumnos por lengua extranjera como asignatura optativa en el bachillerato (2011-2013)

<sup>64</sup> Estas cifras incluyen todos los tipos de bachillerato: *general high school*, *special purposed high school*, *specialized high school* y *autonomous high school*, según los nombres registrados en el Plan de Estudios del Estado.

<sup>65</sup> El nombre del documento es *Asignaturas optativas del bachillerato* (2014) y está disponible en la siguiente dirección electrónica <<https://kess.kedi.re.kr/index>> (última consulta el 22 de diciembre de 2018).



Como indica la tabla 7, comparada con otras lenguas extranjeras, la demanda del español todavía es bastante baja en el bachillerato. Se supone que esto es porque, a partir de 2010, el estudio de las lenguas extranjeras, excepto el inglés, no es obligatorio y, por consiguiente, los estudiantes del bachillerato solo se concentran en las asignaturas relacionadas con el examen de acceso a la universidad. Además, por la cercanía geográfica, las consistentes relaciones comerciales de Corea con los países asiáticos y el prestigio que tienen China y Japón en el mercado internacional, el japonés y el chino se consideran más importantes que las lenguas europeas diferentes del inglés. Sin embargo, lo que no debemos olvidar es que el interés por la lengua española en Corea va en aumento. Mientras que el número de estudiantes que en 2013 eligieron otras lenguas europeas, como alemán, francés o ruso, se ha reducido comparado con el de 2011, la demanda del español en 2013 es más alta que en 2011. También la tabla 7 indica que el español es la única lengua más solicitada en 2013 que en 2011.

b) Enseñanza del español en la universidad

Según el *Anuario Estadístico de la Educación de 2018*<sup>66</sup>, la República de Corea cuenta en la actualidad con 201 universidades que tienen un grado de cuatro años; quince de las cuales tienen su propio departamento de español (la lista se muestra en la tabla 6). La mayoría de los departamentos se establecieron en los años ochenta, en la década de los noventa surgieron tres nuevos departamentos y en 2007 la Universidad de Keimyung también abrió el suyo propio. En cuanto al número de estudiantes, en 2005 hubo 2585 matriculados en los departamentos de español (Kwon, 2005), mientras que en 2018 están registrados 4067 estudiantes (Anuario Estadístico de la Educación de 2018). De estos datos, se puede comprobar que la demanda del español en las universidades también se ha visto incrementada.

Hoy en día lo más destacado es que los estudiantes que no pertenecen a un departamento de español prefieren cada vez más la lengua española. Este fenómeno hace que las universidades sin departamentos de español ofrezcan clases de esta lengua como asignatura optativa. Como hemos mencionado anteriormente, en la Universidad de Yonsei se están impartiendo nueve clases a unos trescientos estudiantes y en la Universidad Femenina de Ewha cinco clases a doscientas alumnas (Hernández, 2015).

---

<sup>66</sup> <<https://kess.kedi.re.kr/index>> (última consulta el 16 de febrero de 2019).

Macías y Lee (2014), a su vez, indican que en el primer semestre de 2014 en la Universidad Nacional de Seúl los estudiantes matriculados en el Departamento de Español eran 265, mientras que 911 alumnos que no pertenecían al departamento eligieron la lengua española como asignatura optativa. A partir de estos datos, podemos inferir la fuerte demanda del español existente en las universidades en Corea. Otros aspectos más detallados sobre la enseñanza del español en las universidades coreanas los trataremos en el apartado 5.3. *Perfil de la enseñanza del español en las universidades coreanas.*

c) Clases del español en la enseñanza no reglada

La enseñanza no reglada comprende los cursos de las academias privadas, la educación en línea y las clases particulares. En estos tipos de enseñanza de la lengua española también ha habido un aumento notable del número de alumnos. En lo que respecta a las academias privadas, actualmente están registrados en el buscador *Naver*<sup>67</sup> treinta centros repartidos por todo el país. El número de centros privados de español por ciudad es el siguiente:

Ciudad	Número de centros privados de español
Seúl	13
Busan	4
Daejeon	2
Daegu	4
Kyungki	3
Kangwon	2
Ulsan	1
Jeju	1
Total	30

Tabla 8. Número de centros privados de español por ciudad

Como referencia, la academia donde la autora de la presente tesis trabajó durante siete años consecutivos (2009-2016) experimentó un consistente aumento del número de

<sup>67</sup> <[www.naver.com](http://www.naver.com)> (última consulta el 16 de febrero de 2019).

alumnos y, en los últimos tres años (2014-2016), había cada mes unos cien estudiantes matriculados solo en las clases de lengua española. En esta institución se imparten clases de doce idiomas: alemán, árabe, chino, coreano como lengua extranjera, español, francés, inglés, italiano, japonés, malayo, ruso y vietnamita. Entre estas, el español es la segunda lengua más solicitada por los alumnos, por detrás del inglés.

Además de la enseñanza en las academias privadas, en Corea también están activos los cursos en línea y las clases particulares de español. Según los datos recogidos, veintiún centros ofrecen clases de español en línea y entre ellos destacan *Korea Educational Broadcasting System* (EBS) y *Siwonschool*. Por otro lado, la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, la primera en contar con un departamento de español en Corea también ofrece cursos de español a distancia.

#### d) Aula Cervantes

En la propia página web del Aula Cervantes de Seúl<sup>68</sup>, se informa sobre la institución que «es el primer centro del Instituto Cervantes existente en Corea del Sur y está ubicada en la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros». Inició su actividad en abril de 2011. El Aula Cervantes se encarga de organizar los exámenes oficiales del DELE y actividades culturales en colaboración con otras instituciones, impartir cursos de español y ofrecer materiales de consulta para estudiantes y profesores de español. Actualmente, este centro proporciona cursos generales de español, de preparación al DELE, de formación para profesores de español y clases especiales como *Español de los Negocios* o *Español para el Camino de Santiago*.

Según Hernández (2015), el objetivo del establecimiento del Aula Cervantes de Seúl fue apoyar la labor de los hispanistas y la difusión del idioma del español en Corea. Como hemos presentado en el caso de la Universidad Nacional de Seúl, los alumnos no pertenecientes al departamento de español crecían cada semestre y, por consiguiente, las universidades, en cooperación con el Aula Cervantes, tenían que ampliar y abrir nuevas clases.

---

<sup>68</sup> <<https://seul.cervantes.es/ko/default.shtm>> (última consulta el 24 de diciembre de 2018).

### 5.1.2.2. Materiales de ELE utilizados en Corea del Sur

Para entender mejor la situación actual del español en Corea, en este espacio revisaremos los materiales de ELE utilizados en el país. Con el fin de llevar a cabo esta tarea, hemos analizado los cincuenta materiales de ELE más vendidos en una cadena representativa de librerías del país, *Kyobo*. Los que hemos examinado se basan en la lista presentada por esta gran empresa según las ventas acumuladas hasta el día 25 de diciembre de 2018. Además, todos se han publicado en Corea.

En primer lugar, analizaremos estos cincuenta materiales de ELE conforme al año de su publicación. Como muestra el gráfico 2, la mayoría de estos se han publicado en los últimos cuatro años y el creciente número de publicaciones sobre ELE también es consecuencia del aumento de los estudiantes de español.

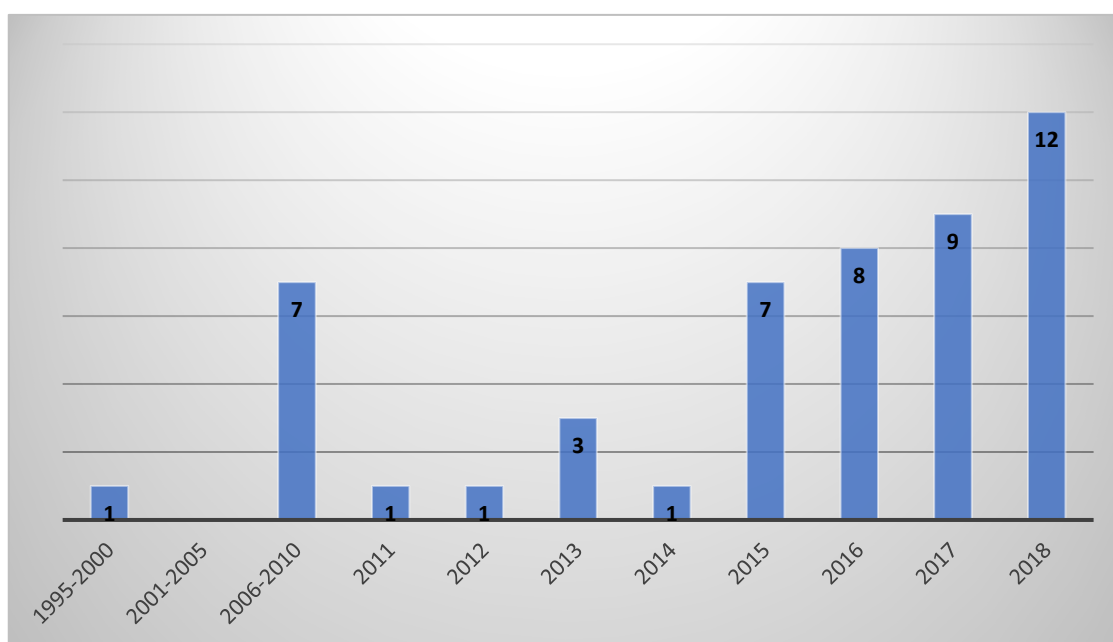


Gráfico 2. Número de los materiales de ELE revisados según el año de su publicación

En segundo lugar, hemos clasificado estos materiales en cinco categorías según su contenido: libros de vocabulario, libros para la preparación de exámenes, libros donde se trata solo la gramática, libros para la conversación y libros donde se tratan la gramática y la conversación (*vid.* Anexo II). En los libros de vocabulario, en general, se muestran las palabras en dos columnas: en la primera, en español y, en la segunda, en coreano. Los términos se presentan por temas, como deportes, viajes, prendas, clima, colores, animales, plantas, etc. y, para facilitar la comprensión, se incluyen dibujos. Los libros para la preparación de exámenes

son materiales para exámenes como el DELE o el FLEX, que presentaremos en el siguiente apartado. Este tipo de libros suele ofrecer modelos del examen y, después, se proporcionan explicaciones sobre las cuestiones y la traducción del texto al coreano. Los libros donde se trata solo la gramática, por su parte, son aquellos que están compuestos por la explicación de la gramática en coreano y unos ejemplos en español correspondientes a cada elemento gramatical. En estos, no se ofrece el diálogo en español ni se muestran ilustraciones para ayudar al entendimiento. Los libros para la conversación, denominados así por la mayoría de autores de los mismos, se basan en el método audio-lingual. Es decir, estos materiales están diseñados para la práctica repetitiva de numerosas estructuras (*pattern drills*) con la traducción al coreano. Por último, los libros donde se tratan la gramática y la conversación generalmente empiezan con un diálogo para la contextualización. Después, se encuentra la explicación de un determinado fenómeno gramatical y, finalmente, se ofrecen ejercicios para que los estudiantes puedan practicar la gramática aprendida. A continuación, se muestra un gráfico sobre la clasificación de los materiales de ELE que acabamos de mencionar.

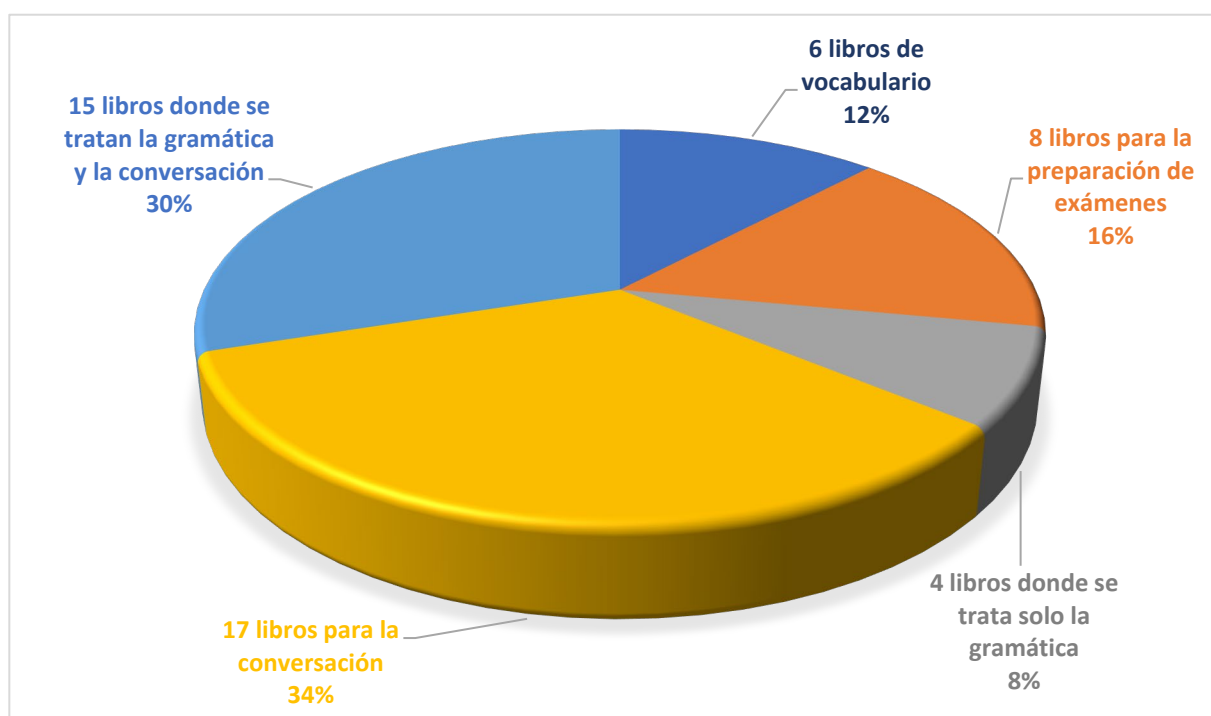


Gráfico 3. Los materiales de ELE clasificados según su contenido

Entre los materiales que hemos revisado, si exceptuamos los libros específicos para el vocabulario y para la preparación de exámenes, todos están basados en el tratamiento tradicional de la gramática. En primer lugar, los libros donde se trata solo la gramática se

apoyan en el método de gramática y traducción en la medida en que en estos se explica primero la gramática de manera explícita para que luego los aprendientes traduzcan algunos ejemplos del español al coreano. En segundo lugar, los libros para la conversación se basan en el método audio-lingual. Como ya hemos mencionado anteriormente, los ejercicios que ofrecen estos libros están limitados a la práctica mecánica y repetitiva de determinadas estructuras (*pattern drills*). En tercer lugar, respecto a los libros donde se tratan la gramática y la conversación, su metodología en la que se fundamentan estos no es sino una mezcla del método de gramática y traducción y el método audio-lingual. Esto se debe a que los componen un diálogo, la explicación de un elemento gramatical y unos ejercicios mecánicos. En conclusión, se puede deducir que los aprendientes de ELE coreanos utilizan más los materiales basados en el tratamiento tradicional de la gramática. Entre los cincuenta materiales revisados, no hemos encontrado ningún libro basado en las tareas gramaticales y tampoco existen materiales con fines específicos. Por otro lado, los materiales ofrecen poca información para enseñar la cultura hispana y están enfocados en la lengua misma.

#### 5.1.2.3. Exámenes oficiales de español en Corea del Sur

En la República de Corea existen cinco exámenes oficiales de español: DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), FLEX (*Foreign Language Examination*), OPIC (*Oral Proficiency Interview – Computer*), SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) y SNULT (*Seoul National University Language Test*). Entre estos, DELE, OPIC y SIELE son aquellos con reconocimiento internacional y FLEX y SNULT son pruebas de nivel nacional. DELE y FLEX tienen una gran reputación en Corea, mientras que los candidatos de los otros tres exámenes son todavía mínimos. En este sentido, a lo largo de este espacio, nos centraremos en los exámenes DELE y FLEX.

A través del gráfico 1, *Los candidatos anuales de los exámenes DELE en Corea (2000-2015)*, hemos comprobado que el DELE ha registrado un crecimiento espectacular en los últimos años. Según Hernández (2015), el DELE es la acreditación lingüística del idioma español con mayor repercusión en Corea. Esta misma autora añade que el examen «goza de un gran prestigio, no solo entre instituciones y autoridades educativas públicas y privadas sino también en el mundo empresarial» (2015: 27). Actualmente, muchas empresas incorporan el DELE en los requisitos para solicitar trabajo y algunas universidades piden este diploma como condición necesaria para poder graduarse de la carrera de español. En lo que sigue, se presenta

una tabla con el porcentaje de inscritos en los exámenes DELE por países de origen entre el año 2013 y 2015.

2013		2014		2015	
País	%	País	%	País	%
Italia	27,69%	Italia	34,10%	Italia	31,70%
Brasil	11,20%	Brasil	9,80%	España	8,40%
China	7,32%	España	6,90%	Brasil	6,90%
<b>Corea del Sur</b>	<b>6,06%</b>	China	5,30%	China	5,90%
Francia	5,42%	Alemania	4,10%	Francia	4,70%
Grecia	5,02%	Francia	4,00%	Alemania	4,00%
Alemania	4,99%	Grecia	3,60%	Japón	3,70%
Japón	4,71%	Japón	3,40%	<b>Corea del Sur</b>	<b>3,60%</b>
Estados Unidos	2,26%	<b>Corea del Sur</b>	<b>3,40%</b>	Grecia	3,40%
Rusia	2,06%	Marruecos	1,90%	Marruecos	2,30%
Taiwán	1,90%	Rusia	1,60%	Rusia	2,00%
Marruecos	1,68%	Taiwán	1,50%	Turquía	2,00%
Suiza	1,63%	Estados Unidos	1,50%	Estados Unidos	1,70%
Rumanía	1,55%	Suiza	1,20%	Taiwán	1,50%
Polonia	1,25%	Polonia	1,10%	India	1,20%
India	1,10%	México	1,00%	México	1,10%
Reino Unido	1,09%	India	1,00%	Rumanía	1,10%
Portugal	0,96%	Turquía	0,90%	Suiza	1,00%
Turquía	0,94%	Rumanía	0,70%	Polonia	0,80%
Resto del mundo	11,17%	Resto del mundo	12,70%	Resto del mundo	13,00%
Total	100%	Total	100%	Total	100%

Tabla 9. Porcentaje de inscritos en el examen DELE por país de origen (2013-2015)<sup>69</sup>

De acuerdo con esta tabla, Corea es el cuarto país con más matriculaciones en 2013, el noveno en 2014 y el octavo en 2015. Teniendo en cuenta que el país solo cuenta con dos centros de examen, el número de los candidatos coreanos es una cifra considerable. Este fenómeno

<sup>69</sup> <<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/quien>> (última consulta el 26 de diciembre de 2018).

puede entenderse desde dos puntos de vista: el creciente interés por la lengua española en Corea, por un lado, y la gran obsesión del pueblo coreano por la certificación, por otro. Como hemos indicado anteriormente, la sociedad coreana exige resultados tangibles y, en consecuencia, muchos estudiantes se proponen presentarse al examen para obtener un diploma que pueda justificar sus competencias.

El examen FLEX (*Foreign Language Examination*) nació en 1999 por iniciativa de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, que se percibe como el centro de la investigación de las lenguas extranjeras en Corea. A partir de 2005, KCCI (*Korea Chamber of Commerce and Industry*) organiza el examen y la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros solo apoya a esta institución con su elaboración. El FLEX se convoca cuatro veces al año y los centros de examen están repartidos por todo el país. En la actualidad, a través del examen se pueden evaluar siete idiomas extranjeros: alemán, chino, español, francés, inglés, japonés y ruso. Además, la prueba examina todas las destrezas lingüísticas: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la expresión oral. Igual que el DELE, la calificación del FLEX es un índice prestigioso en Corea para evaluar a los candidatos para un empleo o a los estudiantes para la graduación de la carrera.

En cuanto a los otros exámenes, el OPIC (*Oral Proficiency Interview – Computer*), como el propio nombre indica, es una prueba para evaluar la expresión oral y se administra por ordenador. Este examen ha sido desarrollado por ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), que se dedica a la mejora y expansión de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. El OPIC evalúa siete idiomas: chino, coreano como lengua extranjera, español, inglés, japonés, ruso y vietnamita. En cuanto al SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), ha sido promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Salamanca (Hernández, 2015). Esta prueba certifica el grado de dominio del español por medios electrónicos y se pueden evaluar las cuatro destrezas lingüísticas. Por último, el SNULT (*Seoul National University Language Test*) lo otorga la Universidad Nacional de Seúl. Es una prueba para alemán, chino, español, francés, japonés y ruso, y evalúa solo la competencia receptiva, comprensión auditiva y lectora. Estos últimos tres exámenes todavía tienen baja demanda en Corea del Sur.



#### 5.1.2.4. Actividades académicas en relación con la difusión del español

Respecto a la difusión del español en la República de Corea, se destacan las actividades de la Asociación Coreana de Hispanistas. Esta institución se inauguró el 17 de abril de 1981, cuando se estaban estableciendo nuevos departamentos de español en las universidades (Jiménez y Cabrera, 2011). El motivo de su fundación fue la necesidad de «mantener unificada la red de hispanistas debido a la expansión de centros con departamento de español en todo el país» (Jiménez y Cabrera, 2011: 6). El 1 de diciembre de 1987, la asociación publicó el primer volumen de la revista *Estudios Hispánicos* y actualmente edita cuatro ejemplares al año. Según la información proporcionada por la misma asociación, hoy en día están registrados más de trescientos miembros y estos hispanistas están dedicados no solo a la enseñanza de lengua y literatura, sino también a la investigación de la política, sociedad y cultura de la hispanidad. La Asociación Coreana de Hispanistas celebra dos congresos anuales, uno en junio y otro en diciembre. A través de estos congresos, los miembros de la asociación presentan sus respectivos estudios que posteriormente se publican en la revista *Estudios Hispánicos*. El último congreso anual se celebró el 14 de diciembre de 2019 en la Universidad de Dankook. A lo largo de esta reunión, se compartieron las investigaciones relacionadas con la lingüística general, la enseñanza de ELE y las regiones de habla hispana. La asociación anima a los miembros a que participen en la publicación de materiales del español y en la traducción de las obras literarias hispanas, y también fomenta la investigación en un área necesitada, ofreciendo un subsidio.

La Asociación Asiática de Hispanistas, a su vez, es una organización fundada en 1985, con la iniciativa de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, para estrechar los vínculos de amistad entre los hispanistas asiáticos y promover estudios hispánicos en Asia (Park, 1999). El Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas se celebra cada tres años en diferentes países de Asia. El primero tuvo lugar en Seúl del 26 al 28 de agosto de 1985 y, tras dos celebraciones en Manila y Tokio, el acto volvió a celebrarse en Seúl en 1996 (Jiménez y Cabrera, 2011).

Además de estas dos asociaciones, en Corea se encuentran otras academias que reúnen a los hispanistas y los motivan para que investiguen activamente sobre temas relacionados con el idioma español y el mundo hispánico. Entre estas, el Instituto de Estudios Iberoamericanos de la Universidad de Estudios Extranjeros de Busan se fundó en 1997 y se encarga de la investigación de la región de Latinoamérica y de la formación de especialistas en el ámbito. El

Instituto de Estudios Hispánicos de la Universidad de Corea, fundado en 2007, lleva a cabo investigaciones académicas sobre América Latina y España. Con especialistas de renombre en varios campos de estudio como lingüística, literatura, política, economía, historia, geografía, antropología, etc., el instituto se dedica a fomentar las investigaciones y la comprensión de Latinoamérica y España. El Instituto de Estudios de Latinoamérica de la Universidad Nacional de Seúl y el Instituto de Estudios de América Latina de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros también se encargan de investigaciones sobre Latinoamérica y España para ayudar a hacer más firmes las relaciones entre estos países y Corea del Sur. El Instituto de Estudios de Latinoamérica de la Universidad Nacional de Seúl, que se inauguró en 1989, organiza varias conferencias y publica tres volúmenes de la revista al año. El Instituto de Estudios de América Latina de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, fundado en 1974, fue la primera academia que investigó sobre Latinoamérica y España. Esta organización también celebra varias reuniones donde se presentan estudios sobre la lengua y regiones hispanas, y publica cuatro ejemplares de la revista anualmente.

### 5.1.3. El futuro del español

En los apartados anteriores hemos presentado cuál es el origen de la enseñanza del español y cómo es la situación actual de ELE en Corea. Según Hernández (2015: 30), «si bien el español sigue siendo una lengua joven en Corea su evolución en los últimos años ha sido extraordinaria, ganando terreno a otras lenguas internacionales tales como el francés y el alemán, posicionándose en el segundo puesto como el idioma occidental más demandado por detrás del inglés». ¿El español podrá seguir gozando de esta popularidad en Corea? A lo largo de este espacio, reflexionaremos sobre qué lugar ocupará la lengua española en Corea en el futuro. Jiménez y Cabrera (2011: 3) afirman que «a menudo existe una gran correlación entre los flujos de intercambio demográfico y económico entre países y el interés por sus respectivas lenguas». Por ello, es relevante analizar la situación actual de Corea con respecto a los países hispanohablantes para estudiar posibles tendencias futuras del español en la República de Corea (Jiménez y Cabrera, 2011). A continuación, observaremos ciertos indicadores que pueden incentivar el interés por esta lengua, ya sea de manera directa o indirecta.

En los últimos años, gracias a la creciente importancia de China en la escena internacional, el chino se ha convertido en la segunda lengua más demandada por los estudiantes coreanos, ocupando la posición que tenía el japonés en el pasado. En este contexto, los idiomas principales perjudicados han sido el alemán, francés, japonés y ruso. Como se puede comprobar en la tabla 7, el número de alumnos que eligieron estas cuatro lenguas se redujo de manera exponencial entre 2011 y 2013. En esta circunstancia, las perspectivas sobre el futuro señalan que la penetración del idioma español en Corea continuará fortaleciéndose (Escribano, 2010). En lo que sigue, trataremos algunos aspectos que justifican esta opinión.

En primer lugar, la situación actual con su cada vez mayor volumen de transacciones económicas y comerciales entre los países hispanohablantes y Corea puede redundar en un incremento de interés por el idioma español. Corea es miembro de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) desde 2007, y en 2010 manifestó su interés de entrar a formar parte del Sistema de Integración Centroamericano (SICA) (Jiménez y Cabrera, 2011). Actualmente, Corea del Sur está integrado en SICA como país Observador Extrarregional. Por otro lado, como ya hemos indicado anteriormente, en los años recientes se ha llevado a cabo un número considerable de Tratados de Libre Comercio entre ambas regiones. Después de todos estos acuerdos, las empresas coreanas empezaron a aumentar la cantidad de puestos de trabajo para expertos en estas regiones o para personas que fueran capaces de

comunicarse con los trabajadores hispanohablantes en español. Por lo tanto, para los estudiantes coreanos que se proponen labrarse un futuro profesional y marcar una diferencia en el mercado laboral la lengua española seguirá siendo atractiva.

En segundo lugar, los flujos de intercambio demográfico por el acuerdo recién firmado entre España y Corea relativo al Programa de Movilidad Juvenil (*Working Holiday*) también acelerarán la difusión del español en Corea. El 22 de diciembre de 2017 la Embajada de la República de Corea en el Reino de España anunció la firma de *Working Holiday* entre ambos países en su propia página web como sigue:

El Sr. D. Hee-kwon Park, Embajador de Corea del Sur, y el Sr. D. Alfonso María Dastis, Ministro de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, han firmado el Acuerdo entre el Gobierno de la República de Corea y el Gobierno del Reino de España relativo al Programa de Movilidad Juvenil (*Working Holiday*). Con el Acuerdo, mil jóvenes de cada país podrán trabajar y viajar al otro país durante un año como máximo. El Embajador coreano espera que el Acuerdo pueda fortalecer la relación bilateral, así como motivar a los jóvenes de cada país para mejorar el conocimiento de la cultura y el idioma del otro país.<sup>70</sup>

Este acuerdo entró en vigor el 24 de octubre de 2018 y se espera que los jóvenes de ambas regiones puedan adquirir experiencia personal o profesional y ampliar su conocimiento no solo de la cultura sino también de la lengua del otro país. Respecto a los países de Hispanoamérica, Chile firmó el Programa de Movilidad Juvenil con Corea el 22 de abril de 2015, y Argentina el 27 de noviembre de 2018. Este programa, naturalmente, incrementará los flujos de intercambio demográfico entre ambas regiones y, en consecuencia, cada vez más estudiantes intentarán aprender español.

En tercer lugar, el creciente interés del público coreano por la cultura hispana también contribuirá al aumento del número de estudiantes de español en el futuro. Según Jiménez y Cabrera (2011: 7), «la imagen en Corea no dista de la imagen de España en el resto de países, que se define por sus tradiciones culturales ligadas al folclore: toros y flamenco; y por sus gentes alegres y amigas del ocio festivo». Estos mismos autores añaden que «se tiende a asociar la cultura coreana con la cultura latina precisamente por este aspecto, el gusto de los coreanos por la fiesta y el carácter afable» (Jiménez y Cabrera, 2011: 7). Considerando esta afirmación, no es nada raro que la cultura hispana cautive a los coreanos. Además, como ya hemos

---

<sup>70</sup> <[http://overseas.mofa.go.kr/es-es/brd/m\\_8065/view.do?seq=761009](http://overseas.mofa.go.kr/es-es/brd/m_8065/view.do?seq=761009)> (última consulta el 28 de diciembre de 2018).

presentado anteriormente, el incremento de turistas coreanos que viajan por los países hispánicos motivó el interés por la cultura hispana.

Todos estos aspectos que hemos mencionado contribuirán a que la evolución del español en Corea siga en el futuro. También cabe reflexionar sobre una clara tendencia que se presenta en la situación actual del español. En el pasado, quienes estudiaban español solo eran alumnos de un departamento de español o trabajadores que estaban obligados a aprender este idioma por su profesión. Sin embargo, como hemos comprobado en el apartado 5.1.2.1. *Centros educativos que imparten el español*, en la actualidad los estudiantes que no cursan la carrera de español son muchos más que los del departamento. Además, en los departamentos de español, el estudio antes estaba enfocado en la lengua misma, mientras que hoy en día se da cada vez más importancia a la comprensión de la región de habla hispana. A partir de estos fenómenos, podemos recordar lo que hemos indicado en el apartado 3.1.: «Actualmente la lengua misma no es el objetivo del estudio, sino que se percibe como una herramienta de la comunicación».

## 5.2. Características de los aprendientes de español coreanos

En el pasado, cuando los investigadores trataban la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras solían estudiarla desde el punto de vista del profesor, como, por ejemplo, qué contenido lingüístico y de qué manera se enseñaría o cómo se mejoraría la docencia. No obstante, en la actualidad, la investigación se concentra más en los aprendientes mismos, considerando sus necesidades, intereses, estilos de aprendizaje, etc. Esto es porque los expertos ya se han percatado de que por muy buena que sea una metodología su eficacia depende del estudiante al que se dirige. En consecuencia, en el presente apartado reflexionaremos sobre las características de los aprendientes de español coreanos con el fin de proporcionarles una enseñanza que se adecúe a sus características.

Es cierto que ya se ha extendido el concepto de interculturalidad en las aulas de lengua extranjera y puede no ser oportuno analizar las idiosincrasias de los estudiantes según su país de origen. Sobre la interculturalidad, Bernal (2002) afirma que debemos centrarnos en las personas, buscando un diseño y desarrollo curriculares capaces de impulsar elementos favorecedores de la singularidad personal por encima de las diferencias entre patrones culturales originarios. Sin embargo, lo que pretendemos buscar en la presente investigación es una metodología de enseñanza de ELE destinada comúnmente a un grupo concreto. Además, el grupo de alumnos es homogéneo con respecto a las nacionalidades. Martínez Martínez (2001) indica que cuando un aprendiz comienza a estudiar una L2 lleva consigo toda una serie de valores y percepciones de aprendizaje influidos por todo lo que ha experimentado dentro de su grupo sociocultural. Por lo tanto, empecemos por reflexionar sobre los comportamientos generales y comunes de los aprendientes coreanos que se presentan en las aulas de lenguas extranjeras.

En primer lugar, debido a la influencia del confucianismo, en la sociedad coreana se percibe un gran respeto por la figura del profesor. Tanto es así, que existe el siguiente dicho «al profesor no se le pisa ni la sombra». Además, la mayoría de los estudiantes coreanos cree que los profesores son los que tienen el conocimiento y quienes tienen que transmitirlo a sus alumnos. Es decir, la enseñanza no está centrada en el alumno, sino en el profesor. Por ello, generalmente los estudiantes dependen totalmente de su profesor y no participan en su aprendizaje de manera activa (Kim, 2010). De este modo, la pasividad se ha convertido en el estereotipo de los estudiantes asiáticos, en general, y el de los coreanos, en concreto. Bajo esta circunstancia, los profesores han de crear un ambiente de clases relajado e interesante que

garantice un filtro afectivo bajo. También tienen que animar a los alumnos a que puedan participar en su aprendizaje de manera autónoma.

En segundo lugar, los alumnos coreanos se caracterizan por tener un deseo perfeccionista y el consiguiente miedo a cometer errores (Fernández López, 1988). En este caso, si los profesores les apremian a contestar a cierta pregunta, los estudiantes se bloquean psicológica y afectivamente y se inhiben en sucesivas actividades. Por otro lado, los alumnos coreanos se sienten más relajados cuando trabajan en parejas o en grupos. Así que, si se considera necesario, es mejor formar parejas o grupos para que los estudiantes puedan participar en su aprendizaje más tranquilos. Además, es fundamental hacer comprender a los alumnos el concepto positivo de los errores a fin de que se arriesguen a aplicar lo que han aprendido en la comunicación sin tener miedo y puedan aprender a través de ellos.

En tercer lugar, la reticencia a hablar es una característica de los estudiantes que se presenta ante la clase de lenguas extranjeras tanto en Corea como en otros países asiáticos. Arnold y Fonseca (2004: 52) recuerdan que «el éxito o fracaso de enfoques de enseñanza de segundas lenguas que buscan desarrollar la competencia comunicativa depende en gran parte de la participación y el aprovechamiento del alumno en actividades donde practican las destrezas orales». Sin embargo, si el alumno presenta resistencia a hablar, esto puede ser una limitación al desarrollo de la competencia comunicativa. Según Bao (2001) y Kim (2004), la dimensión colectivista de estas sociedades ha provocado la renuencia a intervenir en debates, a responder al profesor o a exponer opiniones frente al resto de compañeros. Otros autores (Chang, 2011; He, 2008; Jackson, 2002; Liu, 2005) sostienen que los principios propios del trasfondo cultural confuciano, como el mantenimiento de la armonía, la modestia o la importancia del silencio frente al lenguaje, han sido identificados como elementos propiciatorios de la reserva a hablar en el aula. De todas formas, es importante ofrecer suficiente tiempo a este tipo de aprendientes para reflexionar sobre la cuestión; también, como ya hemos indicado anteriormente, se pueden formar parejas o grupos para que los aprendientes puedan intervenir en la comunicación de manera activa.

En cuarto lugar, los estudiantes coreanos suelen tener baja tolerancia a la ambigüedad. De acuerdo con Moromizato (2007: 314), la tolerancia a la ambigüedad «se refiere a la capacidad para permanecer algún tiempo en situaciones confusas y no resueltas sin precipitarse por resolverlas forzando un cierre prematuro de la situación problemática». Además, la autora indica que «tolerar la ambigüedad no implica permanecer en ella, tampoco apunta a una

experiencia caótica, indiscriminada; sino que incluye una forma de ir asimilando la experiencia de manera ordenada sin forzar las respuestas» (Moromizato, 2007: 314). Generalmente, los aprendientes de baja tolerancia a la ambigüedad tienden a tener una fuerte capacidad metalingüística a la hora de aprender lenguas extranjeras. Por consiguiente, suelen ver los hechos desde un punto de vista lógico y, cuando no encuentran una solución gramatical razonada, preguntan el porqué del fenómeno. Sin embargo, el aprendizaje de una lengua extranjera no es un proceso lineal, sino orgánico y bastante ambiguo. Por lo tanto, es necesario que los estudiantes tengan un rango de tolerancia a la ambigüedad moderado.

En quinto y último lugar, los estudiantes coreanos se sienten obligados a mostrar la evolución de su aprendizaje en poco tiempo. En el apartado 5.1.2.3., hemos mencionado que Corea es una sociedad que exige resultados tangibles. Además, en los colegios, todas las clases están enfocadas al examen de acceso a la universidad y los estudiantes universitarios, a su vez, tienen que sacar diplomas para ser más competitivos en el mercado laboral. Por consiguiente, cuando los alumnos coreanos estudian lenguas extranjeras, se centran en la memorización de vocabulario o el aprendizaje de la gramática, puesto que creen que, estudiando de esta manera, pueden sacar un resultado mejor en poco tiempo. En esta situación, los profesores tienen que advertir a los estudiantes que solo memorizando los fenómenos lingüísticos no pueden desenvolverse bien en el uso real de la lengua.

A continuación, profundizaremos en el estilo de aprendizaje de los estudiantes coreanos. Para analizarlo, hemos elaborado un cuestionario de veinte preguntas y se lo hemos proporcionado a ochenta y ocho estudiantes universitarios. Se presentarán la clasificación del estilo de aprendizaje que hemos adoptado, los enunciados del cuestionario, los datos de los encuestados, los resultados de la encuesta, etc. En lo que sigue, reflexionaremos sobre los condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de español coreanos.



### 5.2.1. El estilo de aprendizaje de los estudiantes coreanos

A la hora de recibir, procesar y responder ante la información que capta del medio, cada persona tiene su propio estilo. Algunas entienden bien un cierto concepto con solo escucharlo una vez, otras requieren de imágenes visuales que les permitan hacer un mapa conceptual y otras se apropian de lo que han aprendido, explicándolo por su cuenta a otras personas. Sin embargo, Boquete (2011: 110) afirma que «no hay que entender los estilos de aprendizaje como categorías cerradas e inmutables, sino flexibles y cambiantes». Es decir, aunque cada estudiante tiene sus estilos o preferencias de aprendizaje predominantes, también puede elegir estratégicamente otro tipo de estudio en función de la materia o el contexto. Martínez Martínez (2001), a su vez, nos demuestra que el aprendiz ideal es aquel capaz de atravesar cíclicamente todos los estilos de aprendizaje. En otras palabras, los buenos estudiantes saben optimizar los estilos que ya poseen y mejorar los que presentan el mayor número de carencias. En este sentido, el objetivo de este apartado es conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos para luego poder ayudarlos a que aprendan español con más efectividad, eligiendo estratégicamente el estilo más adecuado según la situación.

El estilo de aprendizaje se refiere al modo propio en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020)<sup>71</sup>. García Cue (2006) indica que los estilos de aprendizaje se definen como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender. Alonso, Gallego y Honey (1994), a su vez, afirman que los estilos de aprendizaje son preferencias y tendencias altamente individualizadas, que influyen en la manera de aprender de las personas. Acerca de los tipos de estilo de aprendizaje, cada teórico presenta una clasificación diferente, por lo que la lista podría no tener fin si intentáramos enumerar todos los estilos que educadores y psicólogos han identificado a lo largo del tiempo (Martínez Martínez, 2001). En este lugar, presentaremos solo tres clasificaciones muy utilizadas en el contexto de aprendizaje del lenguaje: el modelo de Alonso *et al.* (1994), el de Oxford (1998) y el de Willing (1988).

Alonso *et al.* (1994) presentan cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Las palabras clave que representan cada tipo son las siguientes: para el activo,

---

<sup>71</sup> <[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estilo.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilo.htm)> (última consulta el 17 de febrero de 2020).

*animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo*; para el reflexivo, *ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo*; para el teórico, *metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado*; y, para el pragmático, *experimentador, práctico, directo, eficaz, realista*. Su cuestionario consta de ochenta enunciados que se responden con + o – según se esté más en acuerdo o desacuerdo. El cuestionario de Oxford (1998) está compuesto de ciento diez enunciados que se valoran en una escala de cero a tres puntos. Este modelo está dividido en cinco partes: la primera categoría analiza las preferencias sensoriales (visual, auditivo, cinético) y las otras cuatro son características de la personalidad (extrovertido-introvertido, intuitivo-concreto, cerrado-abierto y global-analítico). Por último, Willing (1988: 66) tipifica a los aprendices como «analíticos», «basados en la autoridad», «comunicativos» y «concretos». Este autor presenta las características de cada estilo de aprendizaje de la siguiente manera: a) los alumnos analíticos son independientes, disfrutan estableciendo principios por sí solos y prefieren una presentación lógica y sistemática; b) a los estudiantes con estilo de aprendizaje basado en la autoridad les gusta tener instrucciones claras y la progresión estructurada, y desean que el profesor ejerza su autoridad; c) los aprendientes comunicativos necesitan la interacción y aprenden de la puesta en común o de las actividades en grupo; y d) los aprendices con estilo de aprendizaje concreto utilizan métodos activos y directos para captar y procesar información, buscando experiencias visuales o verbales. Este cuestionario consta de cuarenta y cinco enunciados junto a unas preguntas socio-académicas. Nosotros hemos adoptado este último modelo y, a partir de este, hemos elaborado uno propio. En el Anexo III, se presentarán los dos modelos: el de Willing (1988) y el que hemos utilizado en la presente investigación.

El cuestionario que hemos utilizado con los estudiantes coreanos está dividido en dos partes: en la primera, se pregunta sobre los datos socio-académicos como nombre y apellidos, género, nacionalidad, edad, universidad, facultad y curso; en la segunda, se encuentran veinte enunciados que se corresponden a uno de los cuatro tipos de estilo de aprendizaje (analítico, basado en la autoridad, comunicativo y concreto). Para que los encuestados no se distraigan del cuestionario, hemos reducido de cuarenta y cinco enunciados del modelo original a veinte, dado que algunos enunciados son muy parecidos. Además, con el fin de que los enunciados del mismo estilo de aprendizaje no estén seguidos, los hemos desordenado. Los ítems 1, 6, 10, 14 y 19 representan las características de los estudiantes analíticos; el 4, 5, 12, 13 y 17 son del estilo basado en la autoridad; el 3, 7, 11, 15 y 20 están relacionados con los alumnos comunicativos; y el 2, 8, 9, 16 y 18 muestran las preferencias de los aprendientes concretos. Los encuestados responden a cada enunciado en una escala Likert de cuatro puntos (0=No,

1=Un poco, 2=Sí y 3=Mucho). El tiempo disponible para la realización de la encuesta son quince minutos.

Respecto a la población de la encuesta, hemos seleccionado una muestra de 88 (37 hombres y 51 mujeres) estudiantes universitarios coreanos en dos universidades: Universidad Nacional de Pukyong y Universidad de Ulsan. En cuanto a la edad de los participantes, la mínima es de 18 años (2 sujetos) y la máxima, de 26 años (2 sujetos). La media de edad más frecuente (es decir, la moda) es de 19 años, con un porcentaje de 39,77% y una frecuencia de 35 sujetos. En lo que respecta a los departamentos de los sujetos, se encuentran 56 estudiantes del Departamento de España y Latinoamérica, 26 de Relaciones Internacionales, 3 de Diseño de Modas, 2 de Lengua China y 1 alumno de Administración de Empresas. Aunque entre los encuestados hay alumnos matriculados en distintos departamentos, todos están aprendiendo la lengua española.

A partir de los datos recabados hemos conseguido las medias de puntuación de cada estilo de aprendizaje y las medias según el enunciado del cuestionario. Como indica la tabla 10, el estilo comunicativo ha tenido la mayor puntuación, con un 1,89, mientras que el estilo analítico ha mostrado la media más baja, de 1,55, entre los cuatro estilos. El segundo lugar lo ha ocupado el estilo basado en la autoridad con una media de 1,80, y el estilo concreto se ha situado en el tercer puesto con una media de 1,61. El resultado implica que a los encuestados les gusta más el estilo comunicativo de aprendizaje a la hora de estudiar lenguas extranjeras. Además, indica que los estudiantes que han respondido a las cuestiones son bastante dependientes de la autoridad.

Estilo de aprendizaje	Media	Número de encuestados
Analítico	1,55	88
Basado en la autoridad	1,80	88
Comunicativo	1,89	88
Concreto	1,61	88

Tabla 10. Media de puntuación de los estilos de aprendizaje

El hecho de que los estudiantes coreanos prefieran el estilo comunicativo coincide con lo que un profesor de la Universidad Nacional de Seúl menciona en una entrevista con la editorial Edinumen. A la pregunta «¿Con qué palabras podrías describirnos la actitud que muestran tus

estudiantes de español hacia la situación de aprendizaje en el aula?», el profesor Man Ki Lee contesta de la siguiente forma (Edinumen, 2012)<sup>72</sup>:

[...] cada vez dan más importancia a la experiencia práctica y real del aprendizaje para poder comunicarse rápidamente, frente al aprendizaje teórico de la lengua o de la literatura. Hay que tener en cuenta que los estudiantes están más interesados en aprender una lengua extranjera por motivos prácticos (trabajo, viajes, amigos, etc.) que por razones estrictamente académicas.

A continuación, se presenta otra tabla que muestra la media de puntuación de cada enunciado en el cuestionario de estilo de aprendizaje.

Nº	Estilo de aprendizaje	Media
<b>Estilo analítico</b>		<b>1,55</b>
1	Me gusta estudiar gramática de manera inductiva	2,01
6	En casa, me gusta aprender estudiando con libros de español	1,00
10	Me gusta estudiar español solo/a	1,43
14	Me gusta que el profesor me deje encontrar mis propios errores	1,55
19	Me gusta que el profesor nos plantee problemas para resolverlos	1,76
<b>Estilo basado en la autoridad</b>		<b>1,80</b>
4	Me gusta aprender vocabulario viendo las palabras	1,67
5	Me gusta que el profesor nos lo explique todo	1,81
12	Me gusta estudiar gramática de manera deductiva	1,65
13	En clase, me gusta aprender leyendo	2,02
17	Me gusta que el profesor me indique todos mis errores	1,85
<b>Estilo comunicativo</b>		<b>1,89</b>
3	En casa, me gusta aprender viendo la televisión en español	1,28
7	Me gusta aprender vocabulario escuchando las palabras	1,93
11	Me gusta aprender escuchando y mirando hablar a hablantes nativos	2,15
15	Si tengo oportunidad, me gusta practicar español con los nativos	2,17
20	En clase, me gusta aprender conversando con el profesor y/o con los compañeros	1,93

<sup>72</sup><[https://edinumen.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3](https://edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=3)> (última consulta el 21 de marzo de 2017).

<b>Estilo concreto</b>		<b>1,61</b>
2	En clase, me gusta aprender con juegos	1,52
8	En clase, me gusta aprender con los materiales auditivos	1,72
9	En clase, me gusta aprender con fotos, vídeos y películas	2,43
16	En clase, me gusta trabajar en parejas	1,05
18	En casa, me gusta aprender con los materiales auditivos	1,34

Tabla 11. Media de puntuación de los enunciados del cuestionario sobre estilos de aprendizaje

Como indica la tabla 11, entre los ítems que pertenecen al estilo analítico, el enunciado 1, «Me gusta estudiar gramática de manera inductiva», ha obtenido más puntuación. Esta debe compararse con la del enunciado 12, «Me gusta estudiar gramática de manera deductiva». El 1 ha conseguido 2,01, mientras que el 12 ha logrado 1,65. Este resultado nos hace reflexionar sobre la realidad de las aulas de ELE en Corea: aunque los estudiantes prefieren estudiar la gramática de manera inductiva, en la mayoría de las clases se está utilizando el tratamiento deductivo para la enseñanza de la gramática. Si consideramos que, como indica Alonso *et al.* (1994: 62), «los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje predominantes», la metodología de la enseñanza de la gramática en Corea debe revisarse y modificarse para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Respecto a los cinco ítems para el estilo basado en la autoridad, el enunciado 13, «En clase, me gusta aprender leyendo», ha mostrado la mayor puntuación. Además, entre las frases que indican la preferencia del estilo comunicativo, la media del ítem 15, «Si tengo oportunidad, me gusta practicar español con los nativos», ha sido más alta, mientras que la del 3, «En casa, me gusta aprender viendo la televisión en español», ha sido más baja. Por otro lado, a través del enunciado 9 para el estilo concreto, que ha conseguido la mayor puntuación en esta categoría, podemos comprobar que a los estudiantes coreanos les gusta aprender con fotos, vídeos y películas en clase.

### 5.2.2. Condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa

Normalmente, los estudiantes coreanos presentan muchas dificultades a la hora de usar el español en las diferentes situaciones comunicativas, aunque tengan bastantes conocimientos sobre la gramática de la lengua. En este sentido, Kim (2010) afirma que a los alumnos de ELE en Corea del Sur les resulta muy difícil comunicarse de manera adecuada, a pesar de haber aprendido mucha gramática. El reconocimiento de este desequilibrio entre el conocimiento gramatical y el empleo real de la lengua nos ha motivado a llevar a cabo la presente investigación. Entonces, ¿cuáles son los condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de español coreanos? Responder a esta cuestión es el objetivo de este apartado.

En la misma entrevista con la editorial Edinumen a la que hemos hecho alusión en el apartado anterior, el profesor Man Ki Lee indica que los principales obstáculos de los alumnos coreanos que se encuentran en el proceso de adquisición de la lengua española son la timidez y la actitud pasiva (Edinumen, 2012). Lee (2006), por su parte, subraya que el tiempo absoluto que los estudiantes coreanos dedican al aprendizaje del inglés es tan escaso que no se puede esperar que los alumnos lleguen a dominar la lengua. Teniendo en cuenta que generalmente los coreanos estudian muchas menos horas español que inglés, el reducido tiempo de aprendizaje de la lengua española también puede dificultar su adquisición. Además de estos dos factores, el perfeccionismo, la baja tolerancia a la ambigüedad y la falta de oportunidades del uso fuera del aula también son condicionamientos del aprendizaje del español de los estudiantes coreanos. En este espacio, nos proponemos hacer hincapié solo en tres aspectos que dificultan el desarrollo de la competencia comunicativa: a) los valores del confucianismo malinterpretados, b) la distancia social entre los países hispanohablantes y Corea, y c) la metodología de enseñanza del español que suele utilizarse en Corea.

#### a) Los valores del confucianismo malinterpretados

De acuerdo con T. Kim (2009), el confucianismo se refiere a un sistema de ideas ético-políticas que explica el lugar de un individuo en la sociedad y la responsabilidad del gobernante con su pueblo. El Diccionario de la Real Academia Española (RAE), por su parte, lo define como «conjunto de creencias y prácticas religiosas establecidas por Confucio en China en el siglo VI a.C.» (Real Academia Española, 2015). Como vemos, algunos investigadores afirman que el confucianismo no es más que el pensamiento extendido en ciertas sociedades basado en las escrituras de Kong Fuzi,

también conocido como Confucio, mientras que existen autores que lo consideran una religión. No obstante, en este lugar no discutiremos si es una religión o no, sino que analizaremos cuáles son los valores principales del confucianismo y cómo han influido en la formación de los comportamientos de los aprendientes coreanos en las aulas de ELE.

Los aspectos que más se mencionan como características del confucianismo son la estricta jerarquía en las relaciones atendiendo a la edad, género y estatus, los valores del trabajo duro, la virtud moral, la conformidad con las normas del grupo, etc. Entre estos, los atributos que siguen vigentes en la actualidad y han influido más en el ambiente de las aulas de lenguas extranjeras son los siguientes: el gran respeto por la figura del profesor, el mantenimiento de la armonía o la modestia y la importancia del silencio frente al lenguaje.

Sin embargo, cabe recordar que el problema no reside en los mismos valores del confucianismo, sino en su mala interpretación. En primer lugar, en los países con trasfondo cultural confuciano, el respeto por los mayores o los profesores es una cualidad que se debe cumplir. Por otro lado, la sociedad coreana está fuertemente jerarquizada y establece distinciones según la edad, los estudios y la posición o clase social (Doménech, 2003). Estas características del confucianismo se han interpretado de manera distorsionada y los estudiantes coreanos han llegado a creer que «la persona que ocupa la posición más elevada tiene el derecho de introducir el tema de conversación» (R. Scollon, S. Scollon y Jones, 2012: 98-99). Como se considera que, en la clase, el profesor tiene la posición más alta, el alumno se convierte en un ser dependiente del profesor y no se atreve a participar en su aprendizaje de manera autónoma. Este hecho ya se ha comprobado en el cuestionario del estilo de aprendizaje; la tabla 10 indica que uno de los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes coreanos es el basado en la autoridad.

En segundo lugar, en las sociedades confucianas, se valora el mantenimiento de la armonía y de la modestia. No obstante, se ha ampliado tanto la interpretación de estos valores que, por un lado, durante la práctica de la conversación, los alumnos guardan silencio para que intervengan los compañeros y, por otro, los aprendices no expresan sus opiniones libremente, ya que consideran que mostrar el conocimiento no es una actitud modesta. De esta forma, Bong y Nori (2007) afirman que, en estas sociedades,

los estudiantes rara vez responden cuando el profesor dirige una pregunta a toda la clase; al contrario, lo hacen cuando se les pregunta de manera individual.

En tercer lugar, la importancia del silencio frente al lenguaje también es un atributo del confucianismo. Scollon (1999) considera que la forma de actuar en el aula de los alumnos asiáticos puede explicarse a partir de las características propias del discurso confuciano frente a aquellas del discurso socrático extendido en las naciones occidentales. Los medios para alcanzar la máxima excelencia en el confucianismo eran el estudio y la introspección, que es una observación interna de los pensamientos, sentimientos o actos, mientras que el discurso socrático es un método de dialéctica o demostración lógica. Estas filosofías causan unas determinadas maneras de comportarse; por ejemplo, los estudiantes de los países occidentales están acostumbrados a dar justificaciones acerca de los planteamientos e intercambiar opiniones tanto dentro de las clases como fuera de ellas. Sin embargo, los asiáticos suelen pensar más internamente e individualmente ante determinadas cuestiones para reflexionar. Estas creencias inhiben a los estudiantes coreanos de participar libremente en la conversación.

b) La distancia social entre los países hispanohablantes y Corea

El Centro Virtual Cervantes (1997-2020)<sup>73</sup> define la distancia social como «la proximidad que se percibe entre el grupo al que pertenece el aprendiente y el de la comunidad de la lengua meta». Además, el mismo documento explica que, cuanto mayor es la distancia social entre los grupos, más difícil resulta el aprendizaje de la lengua extranjera y viceversa, cuanto más pequeña es esta distancia, más lazos de solidaridad social se establecen entre los grupos y menos obstáculos se encuentran. Por otro lado, Douglas Brown (2015: 176) hace referencia a la distancia social como sigue:

En un nivel muy superficial se podría observar, por ejemplo, que los americanos (personas de los Estados Unidos) son culturalmente similares a los canadienses, mientras que los

---

<sup>73</sup> <[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/distanciasocial.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/distanciasocial.htm)> (última consulta el 17 de febrero de 2020).



estadounidenses y los chinos son, en comparación, relativamente diferentes. Podríamos decir que la distancia social de este último caso supera a la primera<sup>74</sup>.

En este espacio, observaremos cómo la distancia social limita el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de español coreanos, dividiéndola en dos aspectos: la distancia lingüística y la sociocultural.

La genealogía del coreano sigue en debate, pero las teorías más convincentes indican que la lengua coreana proviene del lenguaje altaico. La lengua española, a su vez, tiene su origen en el latín. Por eso, entre los dos idiomas no podemos encontrar semejanzas léxicas o estructurales y tampoco podemos esperar que el idioma coreano ofrezca una transferencia positiva en el proceso de aprendizaje del español de un aprendiz coreano. Más bien, la transferencia de la lengua coreana provoca errores y, en consecuencia, los alumnos presentan un grado alto de renuencia a hablar.

Respecto a la distancia sociocultural entre los países hispanohablantes y Corea, la filosofía, la ideología y la religión que condicionan el estilo de vida y la forma de ser de un individuo son diferentes, y el sistema educativo, el paradigma que comparten los miembros de la misma sociedad y la forma de pensar también son distintos. Esta distancia sociocultural puede suponer un obstáculo a la hora de comunicarse y, en los peores casos, pueden surgir malentendidos. Rumelhart y Ortony (1977) afirman que, si un estudiante encuentra una información proveniente de una cultura familiar, puede entenderla más fácilmente activando el esquema<sup>75</sup>, que ya está formado. Al contrario, si el contenido es de una cultura desconocida, se percibe más complicado y también pueden surgir problemas en el proceso de inferencia. Evidentemente, cuando un italiano, cuya cultura es similar a la española, recibe alguna información que procede de España, la entenderá mejor que un coreano. En un sentido similar, Nunan (2011) demuestra que la falta de un conocimiento de contenido adecuado tiene un efecto mayor en la habilidad de comprensión de estudiantes de inglés como lengua extranjera que la falta de un conocimiento lingüístico. Por lo tanto, se supone que la distancia

---

<sup>74</sup> La traducción al español es nuestra.

<sup>75</sup> El esquema designa «el conjunto de estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas que filtran y dan forma a las percepciones y cuya función principal consiste en ayudar a procesar, organizar y comprender las informaciones y experiencias nuevas» (Centro Virtual Cervantes, 1997-2020) <[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/marcosconocimiento.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcosconocimiento.htm)> (última consulta el 17 de febrero de 2020).

sociocultural es un condicionamiento que limita el desarrollo de la competencia comunicativa.

c) La metodología de enseñanza del español utilizada en Corea

En relación con la metodología de enseñanza de ELE, para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa, los primeros dos aspectos que deben revisarse son los siguientes: la metodología de enseñanza de la gramática del español y la interrelación entre clases de gramática y conversación.

En cuanto a la enseñanza de la gramática del español, en la mayoría de las aulas todavía se utiliza el tratamiento deductivo, por lo que el método se caracteriza por una clase magistral. Los profesores coreanos aportan disciplina y muchos conocimientos léxicos o gramaticales al alumnado en su lengua materna con los materiales bilingües. Además, las muestras de lengua que se proporcionan a los aprendientes suelen ser sumamente artificiales y están descontextualizadas. La metodología que utilizan los profesores coreanos puede facilitar a los alumnos sus primeros contactos con el español y puede hacerles sentir más relajados y cómodos, puesto que pueden entender bien lo que explican los profesores y aclarar sus dudas en su lengua materna. Sin embargo, los comentarios de los profesores nativos de español que trabajan en Corea no son tan positivos. Estos proponen que los docentes coreanos revisen los métodos de enseñanza por considerarlos obsoletos o poco efectivos para que los alumnos aprendan a comunicarse en español (Miró y Álvarez, 2015).

Respecto a la interrelación entre clases de gramática y conversación, estas dos están completamente dissociadas. Los mismos alumnos coreanos también opinan que una de las dificultades que tienen está vinculada con la poca coordinación y conexión entre clases de gramática y conversación (Choi, 2014). En las clases de gramática los estudiantes aprenden los fenómenos lingüísticos por separado y fuera de contexto con profesores coreanos en la lengua coreana. En otras palabras, las clases de gramática están enfocadas a la forma. Por el contrario, las clases de conversación se centran en el significado y suelen impartirlas profesores nativos de español. Pero, como ya hemos indicado en el apartado 3.3.1.4., desde el punto de vista psicolingüístico, para adquirir una lengua, los aprendices tienen que comprender la forma, el significado y la función unidos entre sí. En las clases de ELE en Corea, falta esta conexión y esto limita el desarrollo de la competencia comunicativa.

### 5.3. Perfil de la enseñanza del español en las universidades coreanas

Hasta ahora hemos reflexionado sobre la enseñanza general del español en Corea del Sur y las características de los aprendientes de español coreanos. En este apartado, nos detendremos en la enseñanza del español en las universidades coreanas. Esto se debe a que el objetivo de nuestra investigación es proponer una metodología de la gramática adecuada para los universitarios coreanos y hemos considerado que para ello es imprescindible entender bien la situación actual de la enseñanza del español en las universidades en el país.

Como ya hemos presentado en el apartado 5.1.2.1. *Centros educativos que imparten el español*, en Corea del Sur actualmente hay 201 universidades que cuentan con un grado de cuatro años, quince de las cuales tienen su propio departamento de español. Respecto al número de alumnos, el Anuario Estadístico de la Educación<sup>76</sup> indica que en 2018 están registrados 4067 estudiantes en los departamentos de español. En relación con la enseñanza del español en las universidades coreanas, las dos tendencias más destacadas son las siguientes: por un lado, en los últimos años ha aumentado mucho el número de los estudiantes que no estudian la carrera de español y, por otro, en los departamentos de español hoy en día se da cada vez más importancia a la comprensión de las sociedades hispanohablantes. Estos fenómenos se pueden explicar por dos motivos. En primer lugar, el crecimiento de los lazos económicos y comerciales con los países de habla hispana requiere una comprensión exhaustiva de su cultura para facilitar las actividades en el mercado. En segundo lugar, ya se ha extendido la idea de que la lengua, por sí sola, no es el objetivo del aprendizaje, sino una herramienta de la comunicación. Por lo tanto, los alumnos de otros departamentos, como administración de empresas, comercio internacional, relaciones internacionales, etc., se matriculan en clases de la lengua española para comunicarse con los hispanohablantes y ser más competitivos en el mercado laboral.

Empezaremos el presente apartado analizando las asignaturas de los departamentos de español. En lo que sigue, presentaremos el panorama histórico de la metodología de la gramática española. En este lugar, también revisaremos la frecuencia de uso de las tareas gramaticales en las aulas de ELE en Corea. Después, se presentarán las opiniones de los docentes y alumnos acerca de las clases de la gramática española.

---

<sup>76</sup> <<https://kess.kedi.re.kr/index>> (última consulta el 17 de febrero de 2019).

### 5.3.1. Asignaturas ofrecidas por los departamentos de español

En la parte introductoria del capítulo 3, hemos subrayado que no podemos ni debemos pensar en el uso de la lengua sin la gramática y tampoco debemos enseñar la gramática fuera del uso. Sin embargo, la realidad de la enseñanza de ELE en Corea está lejos de nuestra afirmación. Como hemos presentado en el apartado 5.2.2., las clases de gramática y las de conversación están totalmente dissociadas y esto se ha convertido en una de las limitaciones que dificultan el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de español coreanos. De este modo, hemos considerado que es necesario que hagamos un análisis de las asignaturas de los departamentos de español. A través de este análisis, podremos entender qué están aprendiendo los estudiantes que están cursando un grado sobre lengua y cultura española y qué relación existe entre las asignaturas. Además, reflexionaremos sobre qué medidas podrán tomar los responsables de la enseñanza de la lengua española para solucionar la poca coordinación que existe entre las clases en general y, en concreto, entre las clases de gramática y conversación.

Para llevar a cabo el estudio de las asignaturas de los departamentos de español, hemos elegido tres universidades: Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, Universidad de Kyunghee y Universidad Nacional de Seúl. La razón por la cual se han elegido dichas universidades es por su prestigio en el campo de la enseñanza de la lengua española y por ser representativas del conjunto en relación con el número de estudiantes y profesores. Hemos examinado todas las asignaturas que se imparten en los departamentos de español en las tres universidades. Los propios departamentos han proporcionado los datos.

Respecto al número de materias que ofrecen los departamentos de español, la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros proporciona un total de cuarenta y dos asignaturas, la Universidad de Kyunghee, treinta y seis, y la Universidad Nacional de Seúl, cuarenta. Los alumnos pueden matricularse en estas asignaturas sin hacer caso del año al que han sido asignadas según el plan de estudios oficial de la universidad, aunque la mayoría de ellos sigue un orden lógico (Miró y Álvarez, 2015). Los cursos se clasifican en dos grandes grupos: el estudio relacionado con la lengua y la investigación de las regiones hispanohablantes. El primero se subdivide en seis partes: gramática, conversación, traducción, redacción, literatura y los otros. Este último apartado, *los otros*, comprende la enseñanza del español con fines específicos, el aprendizaje de la lengua española a través de películas, la formación de profesores de español, etc. En las clases de gramática los docentes dedican la mayor parte del

tiempo a la explicación de los fenómenos gramaticales del español. En las asignaturas de conversación los alumnos se centran en las prácticas de la lengua, utilizando los conocimientos lingüísticos que han estudiado en las clases de gramática. Estas asignaturas de conversación, generalmente, las imparten los profesores nativos de español. Los cursos de traducción consisten en la lectura de unos textos en español y su traducción al coreano. En las asignaturas de redacción los profesores motivan a los estudiantes a escribir desde frases cortas hasta las más complejas, con el fin de que los alumnos utilicen la lengua de manera más precisa y con un vocabulario más variado. Las clases de literatura incluyen obras tanto españolas como hispanoamericanas. Según S. Y. Kim (2008), en las clases de literatura española en la mayoría de las universidades se estudian los textos de los Siglos de Oro, incluyendo *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Cervantes. En los cursos de la investigación de las regiones hispanohablantes, por su parte, se tratan varios temas: historia, política, sociedad, economía, cultura, etc. de los países de habla hispana. El porcentaje de cada apartado se muestra en la siguiente tabla:

Universidades Asignaturas		Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros	Universidad de Kyunghee	Universidad Nacional de Seúl	Promedio por área
Estudio relacionado con la lengua	Gramática	11,90	16,66	20,00	16,19
	Conversación	14,37	22,24	12,50	16,37
	Traducción	2,30	5,55	5,00	4,28
	Redacción	9,53	2,77	7,50	6,60
	Literatura	14,37	16,66	30,00	20,34
	Los otros	2,30	13,88	12,50	9,56
Investigación de las regiones hispanohablantes		45,23	22,24	12,50	26,66
Total		100%	100%	100%	100%

Tabla 12. Análisis de las asignaturas de los departamentos de español en tres universidades coreanas

En cuanto al promedio por área de las tres universidades, las asignaturas relacionadas con la lengua ocupan el 73,34% y las de la investigación de las regiones hispanohablantes el 26,66%. Según la institución, la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, comparada con las otras dos universidades, ofrece más cursos vinculados con la comprensión de los países de habla hispana, mientras que la Universidad Nacional de Seúl da más importancia a las materias relacionadas con la lengua española. Entre los apartados del estudio relacionado con la lengua, el de literatura es el que más se imparte, con un 20,34%. Le siguen el de conversación y el de gramática con porcentajes muy similares, un 16,37% en el primer caso y un 16,19% en el segundo.

Cabe reflexionar sobre la problemática que provoca la falta de cooperación que existe entre las clases en general y entre las clases de gramática y conversación en concreto. El Ministerio de Educación de Corea proporciona guías docentes muy detalladas para todas las asignaturas de primaria, secundaria y bachillerato. En cuanto a los cursos de español, este documento indica el objetivo de aprendizaje, el contenido de la gramática y el de la cultura que se deben tratar, la metodología de enseñanza promovida, la forma de evaluación, etc. Sin embargo, respecto a las guías para las universidades, la institución promueve que las elabore cada centro universitario de manera autónoma. El problema reside en que los departamentos no tienen un currículo que pueda ser una guía de referencia a la hora de que los profesores diseñen sus propias clases. Los profesores son libres de elegir el contenido de sus clases y de usar los materiales que consideren oportunos. Además, la metodología de enseñanza también la deciden los docentes según su criterio. Por esta razón, los profesores no suelen saber qué tratan sus compañeros en las clases y tampoco hay interrelación entre ellos. Es decir, los estudiantes aprenden los elementos lingüísticos a través de las clases de gramática, la habilidad de conversación en los cursos de conversación y los conocimientos sobre las regiones hispanohablantes mediante las asignaturas que tratan este contenido. Estas materias se imparten de manera separada, por lo que a los aprendientes les resulta difícil utilizar conjuntamente los tres tipos de conocimiento mencionados. Los estudiantes deben aprenderlos correlacionados, ya que estos no actúan por separado, sino que interactúan.

Respecto a la cooperación entre los cursos de gramática y conversación, varios profesores y estudiantes muestran su preocupación por la falta de interrelación entre los cursos. Choi (2014) afirma que hay poca correlación o afinidad entre clases de gramática y conversación. Asimismo, un profesor nativo español mencionó en una entrevista la poca comunicación entre docentes

nativos y no nativos en los departamentos de español en Corea (Miró y Álvarez, 2015). Si consideramos que los profesores nativos de español se encargan de las clases de conversación y los docentes coreanos imparten las de gramática, su afirmación se puede traducir en la falta de cooperación entre clases de conversación y gramática. Por otro lado, los mismos alumnos también reclaman que lo que aprenden en la clase de gramática pueda servir para las clases de conversación y práctica, y piden una mejor correlación entre las clases (Choi, 2014).

Ante los problemas que acarrea esta realidad, proponemos las siguientes reflexiones y actuaciones. En primer lugar, los responsables de los departamentos de español deberían considerar la integración de los cursos. Sería ideal si los alumnos adquirieran la competencia comunicativa en la lengua española mediante la integración de las destrezas y aprendiendo otros contenidos como la literatura, política, economía y sociedad de los países hispanohablantes; es justo lo que persigue cualquier programa de inmersión lingüística. No obstante, entendemos que, para conseguirlo, se necesita un gran proyecto, para lo cual deben coordinarse muchas áreas, como los mismos departamentos, las universidades, el gobierno, etc. Además, teniendo en cuenta que Corea no es un país en el que se utiliza la lengua española en la vida cotidiana, el cumplimiento del proyecto sería muy difícil. Aun así, por lo menos, se puede tratar de integrar las clases de gramática y conversación para que los aprendientes adquieran la forma y el significado de la lengua de forma firmemente vinculada. En segundo lugar, es necesario diseñar un currículo que compartan los profesores de cada departamento de español. De esta manera, los docentes pueden consultarlo a la hora de planificar sus propias clases y los alumnos pueden relacionar el contenido de una clase con lo que han aprendido en otras; así se consigue el aprendizaje significativo.

### 5.3.2. Panorama histórico de la didáctica de la gramática española

Según los planes de estudios, el Ministerio de Educación de Corea ha promovido unas y otras metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, variando de la misma manera que el desarrollo de las teorías de la adquisición de segundas lenguas (Lee, 2009). En relación con los diferentes enfoques ante la utilidad del conocimiento explícito para la adquisición de la L2 y LE, las sugerencias del Ministerio han cambiado, apoyando distintas posiciones del siguiente modo: en el primer plan (1954-1963), se da más importancia a la forma (la postura intervencionista); en el segundo (1963-1973), se considera primordial el significado (la postura no intervencionista); en el tercero (1973-1981) y en el cuarto (1981-1987), la metodología de enseñanza, de nuevo, se centra más en la forma (la postura intervencionista); en el quinto (1987-1992) y en el sexto (1992-1997), se vuelve a la postura no intervencionista y, en el séptimo y vigésimo plan (1997-presente), se tiende a la semi-intervencionista. Sin embargo, las metodologías de la gramática propuestas en estos planes no se han reflejado en la realidad de las aulas. De acuerdo con Choi (2014), a pesar de que las investigaciones sobre lingüística aplicada han renovado la didáctica de idiomas extranjeros, se detectan escasos movimientos de probar y aplicar nuevos métodos en las aulas universitarias en las que se enseña la lengua española, especialmente, respecto a la forma de transmitir conocimientos gramaticales. En este mismo sentido, Kim (2010) afirma que las nuevas tendencias han producido muchos cambios en la educación, pero la enseñanza de la gramática de español en Corea apenas ha evolucionado.

Miró y Álvarez (2015), a su vez, han encuestado a diecisiete profesores de español coreanos de las universidades para analizar qué metodología de gramática suele utilizarse en las aulas. A la pregunta «En tus clases... ¿Qué metodología utilizas?», los docentes respondieron como sigue:

La respuesta única más elegida fue el método tradicional (45%), seguido del método comunicativo (33%), aunque hay que decir que, muchos de los que dijeron utilizar este método, afirmaron usarlo junto con el método tradicional. Un 7% de los profesores dijo utilizar el enfoque por tareas: uno de ellos lo combinaba con los métodos tradicional y comunicativo, y el otro con el método comunicativo y la gramática generativa (constructivismo). Solo un 4% dijo que el método que usaba era el método estructural. Y un 11% de los profesores dijeron utilizar la traducción de textos como otro método, que combinaban con el tradicional. (pp. 16-17)

Sin embargo, la respuesta de sus compañeros nativos de español ha sido diferente. Miró y Álvarez (2015: 21) han entrevistado también a nueve profesores hispanohablantes que trabajaban en uno de los departamentos de español de las universidades coreanas. Ante la



cuestión «¿Sabes qué metodología utilizan otros profesores de tu departamento?», todos declararon que los profesores coreanos empleaban el método tradicional<sup>77</sup>. A través de las respuestas tanto de los profesores coreanos como de los nativos de español, podemos deducir que la metodología de la gramática que predomina en las aulas de ELE es el método tradicional, que es exclusivamente deductivo. Además, cabe reflexionar sobre el grado de uso de las tareas gramaticales; ninguno de los entrevistados ha mencionado este procedimiento. Por otro lado, hasta donde sabemos, tampoco existe ninguna investigación sobre las tareas gramaticales en la enseñanza de la lengua española para los estudiantes coreanos.

Los materiales de ELE que más se utilizan en las clases de gramática emplean una secuencia de corte deductivo que «comienza con la presentación explícita de la regularidad lingüística y unos ejemplos ilustrativos, a continuación, una batería de ejercicios repetitivos centrados en esa regularidad» (Gómez del Estal, 2015: 5). Según Choi (2014: 30-31), «la mayoría de los libros de texto utilizados en las clases de gramática está elaborada en coreano, con unos ejercicios bastante simples, por ejemplo, llenar los huecos o traducir las frases sin contexto». En el apartado 5.1.2.2. *Materiales de ELE utilizados en Corea del Sur*, hemos comprobado que todos los materiales que revisamos, excepto los libros específicos para el vocabulario y para la preparación de exámenes, están basados en los métodos de la atención a las formas. Además, más de la mitad de estos materiales se apoya en el tratamiento deductivo. Como los profesores suelen utilizar el tratamiento deductivo en las clases de la gramática, predomina la publicación de materiales que emplean este tipo de enfoque, pues los autores tienen muy en cuenta la opinión mayoritaria del gremio docente (Gómez del Estal, 2014).

A continuación, reflexionaremos sobre las razones por las cuales se sigue utilizando el método tradicional y no se aplican los métodos más innovadores en las aulas de ELE en Corea. Hay varios motivos que hacen que los profesores empleen dicho enfoque: por un lado, como la mayoría de los estudiantes de secundaria y de bachillerato pasa todo el tiempo preparando el examen de selectividad para entrar en la universidad, las clases de las escuelas también están enfocadas al examen, favoreciendo que los alumnos memoricen las palabras y traduzcan los textos en vez de animarlos a que usen la lengua dentro de la situación comunicativa; por el otro

---

<sup>77</sup> Según Alcalde (2011: 11), la metodología utilizada en las clases del latín, es decir, el método de gramática y traducción, era la que hoy conocemos como *tradicional*. Este autor describe este método de la siguiente manera: «El estudiante asistía a la clase prácticamente como oyente, con total carencia de participación, y las clases consistían en la lectura de un texto, con su correspondiente análisis y comentario posterior por parte del maestro».

lado, dado que no hay oportunidades de comunicarse en la lengua meta en la vida cotidiana y las clases que se imparten en los centros normalmente son pocas, los docentes intentan enseñar la gramática mediante el tratamiento deductivo, porque creen que es el enfoque más eficiente.

Además de estas, también podemos encontrar otras razones en los mismos docentes. En los departamentos de español en Corea se piensa que la enseñanza del español como lengua extranjera es un oficio que puede ejercer cualquier profesor que haya obtenido un título de doctorado relacionado con la lengua española, ya sea Literatura o Estudios Regionales (Choi, 2013). Es decir, la mayoría de los profesores de los departamentos de español no tienen formación en la enseñanza de ELE, sino que se especializaron en la lingüística general, las lenguas modernas, los estudios literarios y teatrales o, incluso, en los estudios regionales. Por lo tanto, no comprenden bien otras metodologías de enseñanza y utilizan el mismo método con el que ellos aprendieron español. Este hecho se ha comprobado a través de los comentarios de algunos profesores. En la entrevista llevada a cabo por Miró y Álvarez (2015) solo tres de un total de diecisiete profesores coreanos afirmaron que la metodología que utilizan en clase no coincide con la que recibieron.

Otra razón por la que se mantiene el método tradicional en las aulas de ELE es que los profesores no se esfuerzan en estar en contacto con los nuevos libros o revistas especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras general o los métodos innovadores, ni con las asociaciones que organizan congresos y jornadas de formación. No debemos olvidar que, independientemente de la especialidad de los profesores, su papel principal como docentes dentro del currículo académico de los departamentos universitarios corresponde a la enseñanza del español. Por ello, los que enseñan la lengua española deben tener una formación específica para ejercer esta tarea (Choi, 2013).

### 5.3.3. Opiniones de docentes y alumnos sobre las clases de gramática española

Según Basturkmen, Loewen y Ellis (2004), se reconoce ampliamente que las creencias y concepciones de los profesores influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Choi (2014: 15), a su vez, subraya lo siguiente:

[...] cuando se trata de una labor que consiste en instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos y en dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo, la opinión de aquellos a quienes está dirigida dicha labor debe ser el eje central a la hora de hablar de su mejora.

Teniendo en cuenta estas dos afirmaciones, en este apartado, nos proponemos analizar las opiniones de los docentes y alumnos sobre las clases de la gramática española, basándonos en dos entrevistas llevadas a cabo por Choi (2014) y por Miró y Álvarez (2015).

En el apartado anterior, hemos comprobado, a partir de las respuestas de los profesores, que los docentes coreanos primordialmente emplean el método tradicional en las clases de la gramática de ELE. Miró y Álvarez (2015: 17) formularon la siguiente pregunta a diecisiete profesores coreanos: «¿Por qué eliges este método?». Ante esta cuestión, «las palabras más repetidas entre los argumentos proporcionados por los entrevistados fueron: *seguridad, gramática, bases, memorizar, normas*». En concreto, afirmaron que el método tradicional era un enfoque seguro, serio y fuerte para enseñar gramática y daba mucha confianza a los alumnos, pues les permitía aprender de modo ordenado, realizar muchos ejercicios y asimilar estructuras lingüísticas para luego utilizarlas. También, muchos consideraron que «era un método antiguo avalado por la tradición» (Miró y Álvarez, 2015: 23). Por otro lado, la mayoría afirmó que era el mismo método con el que ellos mismos aprendieron español y que permitía asimilar una gran cantidad de conocimientos.

Respecto a la pregunta «¿Cuál es tu objetivo docente cuando enseñas español, es decir, qué meta te propones conseguir a final de curso?», los mismos entrevistados contestaron como sigue: dieciséis profesores dijeron que el objeto de su clase era conseguir un buen conocimiento gramatical, hubo catorce que respondieron que querían que sus alumnos pudiesen comunicarse en español en situaciones reales o de inmersión, siete participantes destacaron su interés por lograr la abundancia de léxico y algunos respondieron que su objetivo docente era la buena pronunciación, la memorización de modelos de lengua, la buena traducción, etc. (Miró y Álvarez, 2015: 18). A partir de estas respuestas, podemos comprobar que los profesores de español reconocen que tanto la gramática como la conversación son importantes. Sin embargo,

en la realidad de las clases de la gramática, la conversación y práctica de la lengua queda al margen de las actividades.

Para comprender mejor la metodología de enseñanza de los docentes coreanos, también nos puede servir de ayuda la opinión de los profesores nativos de español, porque esta se supone más objetiva. En la entrevista de Miró y Álvarez (2015: 21), ante la pregunta destinada a nueve docentes nativos de español, «¿Qué crees que aportan los profesores coreanos al alumnado de español como lengua extranjera?», muchos entrevistados contestaron que el hecho de que sus compañeros coreanos hablasen en coreano a sus alumnos facilitaba sus primeros contactos con el español, y otros indicaron que la tendencia a la memorización del sistema de enseñanza proporcionaba disciplina y muchos conocimientos (léxicos y gramaticales) al alumnado. Después, los autores les sugirieron que ofrecieran cualquier comentario adicional. A esta propuesta, la mayoría de los entrevistados comentaron algún aspecto relacionado con la metodología de enseñanza de los profesores coreanos. En lo que sigue, se presentan algunos de ellos (Miró y Álvarez: 2015: 21-22):

En cuanto a la enseñanza de la lengua creo que sus métodos de enseñanza están obsoletos y que deberían revisarlos.

Quisiera añadir mi descontento con la enseñanza del español, tanto de forma escrita como oral, por parte de los profesores coreanos de la universidad en la que trabajo, ya que estos hacen especial hincapié en que los alumnos aprendan español traduciendo textos y memorizando textos, en vez de enseñar este idioma con el objetivo de aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas en las que se encontrarán los estudiantes.

Los estudiantes coreanos de español tienen muchas carencias en su aprendizaje de la lengua española, basan todo su aprendizaje en memorizar normativa, mucho léxico y fragmentos de textos, pero les cuesta mucho hablar y expresarse en español. Tienen muchas carencias a pesar de que estudian muchos cursos de la lengua. Los profesores coreanos dan más importancia a la memorización que a la práctica real de la lengua, algo que no entienden del todo necesario.

Por otro lado, muchos profesores nativos de español expresaron la incomodidad que sentían en sus propias clases de conversación. Estos afirmaron que «debido a los métodos de enseñanza más típicos de Corea del Sur, donde no se fomenta la participación ni la interacción con el profesor, la participación voluntaria y la comunicación oral en clase por parte del alumnado era difícil» (Miró y Álvarez: 2015: 20). Lo que debemos deducir a partir de todos estos comentarios no es que el método tradicional sea un enfoque despreciable, sino que, para el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo menos, este método debe revisarse.

Además, los profesores coreanos deben estar en contacto con las nuevas propuestas sobre metodologías y explorar una alternativa más adecuada para sus alumnos.

Cabe reflexionar también sobre las opiniones de los estudiantes. ¿Qué opinan los aprendientes coreanos respecto a las clases de gramática a las que asisten? En una encuesta, Choi (2014) preguntó a ochenta y cuatro alumnos del Departamento de Español de la Universidad de Ulsan desde el primer hasta el cuarto año si estaban satisfechos con la forma actual de la clase de gramática. A esta cuestión, un 58,3% de los informantes expresaron su satisfacción, mientras que un 41,7% estaban insatisfechos con sus clases de gramática. Para conocer las opiniones detalladas al respecto, la autora les sugirió que especificaran las razones. Los estudiantes que eligieron la opción de estar satisfecho aludieron a la buena organización de los contenidos, la gestión del progreso de la clase, el uso de la lengua materna, etc. La mayoría de los participantes comentaron que estaban satisfechos con su clase de gramática porque la clase se impartía en coreano con el libro de texto coreano. Además, varios alumnos expresaron su satisfacción afirmando que el contenido de la clase estaba bien estructurado. Dentro de este grupo, también figuraron algunas respuestas preocupantes: algunos encuestados contestaron que les parecía bien la forma actual del aprendizaje de la gramática, puesto que desconocían otro modo de aprenderla.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes que estaban insatisfechos con sus clases de gramática explicaron que estas eran aburridas porque les exigían memorizar los exponentes gramaticales. De esta manera, reclamaron una forma distinta y variada de aprender la gramática. Otros informantes indicaron lo siguiente: «aprendemos mucha gramática, pero cuando tenemos que practicar con profesores nativos no nos sirve de nada» (Choi, 2014: 22). Además, unos pocos afirmaron que la gramática era innecesaria para hablar español o que estaban aprendiendo reglas que no se utilizaban en los diálogos cotidianos.

#### 5.4. Reflexión final sobre el capítulo

La intención del presente capítulo ha sido doble: por un lado, antes de pasar al marco metodológico y de investigación, comprender bien el escenario educativo, Corea del Sur y a los aprendientes de español coreanos; por otro lado, comprobar los aspectos que se pueden mejorar en relación con la enseñanza de ELE en Corea. Para llevarlo a cabo, hemos dividido este capítulo en tres apartados. A continuación, resumiremos los puntos más importantes de cada uno y presentaremos algunas sugerencias al respecto.

Hemos empezado el apartado 5.1. presentando algunos indicadores que demuestran la creciente popularidad de la lengua española en Corea: el incremento del número de candidatos presentados al examen DELE, el aumento de las clases de español, la preferencia de esta lengua en marcas de vehículos y productos electrónicos coreanos, etc. Además, hemos mencionado que dicha popularidad se atribuye a tres razones principales: las propias ventajas competitivas de la lengua española, el crecimiento de la actividad económica y comercial coreana con los países hispanohablantes y el creciente interés del público coreano por la cultura hispana. Después, hemos analizado el pasado, presente y futuro de la enseñanza del español en Corea del Sur. En el apartado 5.1.1., hemos presentado el origen de la enseñanza de la lengua española en Corea y el establecimiento de los departamentos de este idioma en el país. En el siguiente apartado, titulado *Situación actual del español*, hemos especificado qué lugar ocupa esta lengua en cada centro educativo y hemos intentado comprender la tendencia del uso de los materiales de ELE, examinando los que están en venta. También hemos tratado los exámenes oficiales de español y las actividades académicas relacionadas con la difusión de esta lengua. En el apartado 5.1.3., nos hemos propuesto diagnosticar el futuro del español en Corea, analizando ciertos indicadores que pueden incentivar el interés por esta lengua.

El contenido del 5.2. *Características de los aprendientes de español coreanos* nos ha aportado mucho sobre lo que reflexionar. En la parte introductoria, hemos revisado los comportamientos generales de los estudiantes coreanos en las clases de lenguas extranjeras. En el apartado 5.2.1., hemos analizado el estilo de aprendizaje de los alumnos coreanos en la medida en que hemos elaborado un cuestionario que se basa en la clasificación de Willing (1988). Se lo hemos proporcionado a ochenta y ocho estudiantes universitarios coreanos y, a través de los datos recabados, hemos comprobado que los estilos de aprendizaje predominantes entre los encuestados son el comunicativo y el basado en la autoridad, mientras que el concreto y el analítico presentan el mayor número de carencias entre ellos. Sin embargo, como hemos

mencionado anteriormente, estos estilos no son invariables, sino alterables. Es decir, los aprendientes pueden elegir el tipo de aprendizaje según la situación, aunque tienen sus estilos preponderantes. En este sentido, los profesores tienen que tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos coreanos y deben esforzarse por optimizar los que ya poseen y mejorar los que les faltan. Además, los datos han constatado que, aunque los profesores de español coreanos utilizan en gran medida el método deductivo en sus clases, los alumnos prefieren el aprendizaje inductivo. Este resultado coincide con el de la encuesta llevada a cabo por Kim (2010: 106), que indica que «nuestro grupo universitario muestra su interés hacia la aproximación inductiva». Por consiguiente, los docentes pueden probar en sus clases un proceso consistente en la observación de una característica de la lengua y en la formulación de una regla que la explique.

En el apartado 5.2.2., hemos examinado los condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de español coreanos. Entre las distintas limitaciones, nos hemos concentrado en tres: los valores del confucianismo malinterpretados, la distancia social entre los países hispanohablantes y Corea y la metodología de enseñanza del español que suele utilizarse en este país. En lo que sigue, expondremos algunas sugerencias para subsanar estas dificultades. En primer lugar, la mala interpretación de los valores del confucianismo ha provocado la renuencia a participar en el aprendizaje de manera autónoma. Para reducir las dificultades causadas por este motivo, los estudiantes tienen que ser conscientes, por un lado, de que su comportamiento en las clases puede limitar el desarrollo de su competencia y, por otro, de que, en las aulas, el profesor no es sino un facilitador o ayudante y el protagonismo lo tienen los mismos aprendientes. También los docentes, a su vez, tienen que crear un ambiente relajado e interesante, animando a los alumnos a participar de forma autónoma en su aprendizaje. Asimismo, si se provoca la competitividad entre grupos, los estudiantes coreanos tienden a ser más activos como integrantes del grupo. Así que, si se considera necesario, se pueden formar parejas o grupos.

En segundo lugar, para superar la distancia social entre los países hispanohablantes y Corea, la gramática que se emplea en la didáctica no debe centrarse en el conocimiento mismo de las normas o reglas de la lengua objeto, sino en la adquisición ajustada y equilibrada de conocimientos lingüísticos para el uso real y el enriquecimiento de la expresión oral (Choi, 2014). Por otro lado, para evitar la interferencia de la lengua materna, hay que promover la comparación cognitiva entre la interlengua y la lengua meta, es decir, el reconocimiento de las

diferencias entre ambas (*noticing the gap*). Además, esta comparación no debe limitarse a los fenómenos lingüísticos, sino que tiene que ayudar a los aprendientes a reconocer el uso y la interpretación del significado según el contexto para que ellos sean pragmáticos en la comunicación real.

En tercer lugar, hemos cuestionado dos aspectos más sobre los cuales hay que reflexionar: la metodología de enseñanza de la gramática del español y la falta de cooperación entre clases de gramática y conversación. A través de la revisión, hemos comprobado que, en Corea, todavía se utiliza mayoritariamente el método tradicional para la enseñanza de la gramática española y este debe revisarse por ser poco efectivo para que los alumnos aprendan a comunicarse. Por otro lado, hemos encontrado que hay poca correlación entre las clases de gramática y las de conversación. En las de gramática, los profesores coreanos se centran en la forma, explicando su uso en la lengua materna con los libros de texto elaborados en coreano, lo que contribuye a incrementar el conocimiento declarativo de los alumnos. No obstante, en las clases de conversación, los docentes nativos de español dan más importancia al significado, intentando que se desarrolle el conocimiento procedimental a través de la práctica. El problema reside en que lo aprendido en las clases de gramática no sirve de mucho para comunicarse en las de conversación o en el uso real. Sobre esta cuestión, Kim (2010: 103) afirma que «es fácil observar notables desequilibrios entre conocimiento declarativo y procedimental entre nuestros alumnos: conocen la gramática, pero no la pueden utilizar con facilidad». Para resolver este problema, los profesores o responsables del departamento de español deberían considerar la integración de las clases de gramática y conversación para que los alumnos puedan aprender este idioma con la forma, el significado y la función firmemente unidos entre sí.

En el apartado 5.3., hemos profundizado en la enseñanza del español exclusivamente en las universidades coreanas. Dicho espacio empieza con la exposición de las dos tendencias más destacadas al respecto: por un lado, en los últimos años ha aumentado mucho el número de estudiantes que no cursan la carrera de español, pero que estudian este idioma; por el otro, en los departamentos de esta lengua se da cada vez más importancia a la comprensión de las sociedades hispanohablantes. A lo largo del apartado 5.3.1., hemos analizado las asignaturas de los departamentos de español y hemos comprobado que no hay mucha coordinación entre las clases en general y entre las clases de gramática y conversación en concreto. Para la mejora de esta situación, hemos propuesto la integración de las clases de gramática y conversación, y la elaboración de un currículo que puedan consultar los profesores y los alumnos.



En el apartado 5.3.2., hemos presentado el panorama histórico de la didáctica de la gramática española. El estudio de este tema nos ha mostrado que el método para la enseñanza de la gramática de español no ha variado a lo largo del tiempo a pesar de que las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas han propuesto diferentes metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras. Este fenómeno nos ha llevado a reflexionar sobre las razones por las cuales se sigue utilizando el método tradicional y no se aplican los métodos más innovadores en las aulas de ELE en Corea. Entre los distintos motivos, nos hemos centrado en los relacionados con los docentes. Uno de ellos es que, como la mayoría de los profesores de los departamentos de español no tienen formación específica en la enseñanza de ELE, no comprenden bien las metodologías de enseñanza diferentes a las que se utilizaban cuando ellos aprendieron español. Otra razón es que los profesores no se esfuerzan en estar en contacto con las novedades publicadas en libros o revistas especializados en la didáctica de las lenguas extranjeras y tampoco participan en ninguna formación en la enseñanza de ELE.

En el último apartado 5.3.3., hemos presentado las opiniones de algunos docentes y alumnos acerca de las clases de gramática española. A través de la encuesta de Miró y Álvarez (2015), hemos podido comprobar por qué los profesores insisten en el uso del método tradicional en sus clases. La mayoría de los encuestados afirmaron que este método era un enfoque seguro y fuerte para enseñar las reglas gramaticales. Respecto a las opiniones de los alumnos sobre las clases de gramática a las que asisten, un 58,3% de los informantes expresaron su satisfacción por la buena organización de los contenidos, la gestión del progreso de la clase, el uso de la lengua materna, etc.; y el 41,7% de los alumnos estaban insatisfechos, ya que las clases les exigían memorizar los elementos gramaticales y estos no les servían de nada para la práctica.

## 6. Investigación-acción en las tareas gramaticales en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos

---

A lo largo de este capítulo, presentaremos y explicaremos la investigación empírica que hemos llevado a cabo, desde el planteamiento del problema hasta el análisis y la interpretación de los datos. Como el nombre del capítulo indica, hemos optado por la investigación-acción como la metodología de estudio. A continuación, expondremos en qué consiste este enfoque, comparándolo con otras dos metodologías que más se utilizan tradicionalmente y nos ocuparemos de su origen, su definición y características, los modelos del proceso que se han propuesto y, por último, las razones por las cuales hemos escogido este enfoque.

El objetivo de la investigación de cualquier ciencia es conocer, interpretar y mejorar la realidad. Para conseguir este fin, es fundamental seleccionar una metodología de estudio adecuada. A lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento, así como variados marcos interpretativos, que han originado diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). En términos generales, las investigaciones que se han ocupado de analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua en el aula se han venido realizando a través de dos enfoques principales: la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa.

El objeto de la investigación cuantitativa es obtener una descripción general mediante el análisis de los datos que pueden ser medidos y cuantificados, y generalizar los resultados encontrados en un grupo a otro mayor. La investigación cualitativa, a su vez, no pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias, sino que trata de comprender de la manera más profunda las realidades a través de técnicas como la observación participante y las entrevistas (Hernández *et al.*, 2006). Respecto a la diferencia entre los dos enfoques, Tejedor y Valcárcel (1986) afirman que el cuantitativo posee una concepción deductiva, objetiva y orientada a los resultados, mientras que el cualitativo postula una concepción inductiva, subjetiva y orientada al proceso. En primer lugar, en cuanto a la metodología deductiva/inductiva, la investigación cuantitativa se caracteriza por el método deductivo, puesto que los investigadores parten de una teoría a partir de la cual generan hipótesis y buscan comprobarlas mediante el análisis de los datos cuantitativos; el proceso va de lo universal o general a lo particular (Pita Fernández y Pértegas Díaz, 2002). A diferencia de la investigación cuantitativa, la cualitativa está generalmente asociada con el método

inductivo. Esto se debe a que este tipo de investigación pretende describir las cualidades de un fenómeno a partir de la observación de los casos particulares; es decir, el proceso va de lo particular a lo universal o general. En segundo lugar, en cuanto a la metodología objetiva/subjetiva, la investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan y/o miden no deben ser afectados de ninguna forma por las creencias, deseos y tendencias del investigador o de otros individuos (Unrau, Grinnell y Williams, 2005); sin embargo, la investigación cualitativa busca obtener las perspectivas, los puntos de vista de los participantes y las interacciones entre individuos o grupos. Por lo tanto, se puede afirmar que en el enfoque cualitativo la indagación se lleva a cabo de una manera subjetiva. En tercer lugar, en cuanto a la metodología orientada al proceso/resultados, como hemos mencionado anteriormente, la investigación cuantitativa pretende recoger datos numéricos para comprobar hipótesis y generalizar los resultados encontrados a otra población; es decir, el enfoque cuantitativo está orientado a los resultados. No obstante, en la mayoría de los estudios cualitativos no se formulan hipótesis previamente, sino que estas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos (Hernández *et al.*, 2006). Por lo tanto, el enfoque cualitativo está orientado al proceso. A continuación, presentaremos más detalladamente en qué consiste cada una de estas dos metodologías de recogida de datos y sobre este marco reflexionaremos acerca de la aparición del método conocido como investigación-acción.

La investigación cuantitativa se basa en el positivismo que tuvo su origen en el siglo XIX. Según Díaz Narváez (2014), el positivismo es una teoría filosófica que considera que no existe otro conocimiento que el que proviene de hechos reales que han sido verificados por la experiencia. Sus supuestos básicos son que el mundo natural está regido por leyes que el investigador debe descubrir con procedimientos científicos. Además, en el positivismo, se cree que solo el conocimiento adquirido sobre la base del método científico se supone objetivo y factual. Los investigadores, para obtener el conocimiento, observan un determinado fenómeno, formulan hipótesis, recogen datos para contrastar las hipótesis y, a partir de este contraste, elaboran teorías generales. De la misma manera, en la investigación cuantitativa los investigadores realizan los siguientes pasos: plantean un problema de estudio concreto; revisan lo que se ha investigado anteriormente; sobre la base de la revisión de la bibliografía construyen un marco teórico; a partir de esta teoría formulan hipótesis; para probar las hipótesis recogen datos que se pueden medir y, según el resultado del contraste de las hipótesis, deciden si estas se aceptan o se descartan (Hernández *et al.*, 2006).

La razón por la cual el enfoque en cuestión se denomina *investigación cuantitativa* tiene que ver con el hecho de que los datos suelen representarse en valores numéricos. En otras ocasiones, este enfoque se conoce como investigación experimental, ya que implica «establecer experimentos formales para comprobar hipótesis haciendo uso de métodos de recogida de datos psicométricos y procedimientos analíticos» (Nogueroles, 2014: 149); es decir, los investigadores cuantitativos, para que la investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, intentan contrastar las hipótesis mediante los datos que se representan en números y se analizan a través de métodos estadísticos (De Armas Ramírez, Martínez Verde y Luis Fernández, 2010). Además, se considera que en este proceso los investigadores deben mantener una postura objetiva e independiente de las creencias que tengan sobre el objeto de estudio, y tienen que ejercer el máximo control para lograr que se minimice el error y lo que se encuentren sea generalizable a otra población. Los defensores del enfoque cuantitativo creen que el método de estudio de las ciencias naturales se puede aplicar al campo de las ciencias sociales y a partir de su aplicación se pueden conseguir teorías generales. Sin embargo, esta idea ha sido y es actualmente criticada por muchos investigadores cualitativos. Según estos últimos, los factores sociales son tan complejos que no se pueden investigar de la misma manera que el estudio de las ciencias naturales. Además, afirman que el método cuantitativo no es adecuado para conocer y profundizar en los sentimientos, sensaciones y actitudes del ser humano, argumentando que lo cualitativo no se puede convertir en cantidades artificialmente calculadas. También, subrayan que puede ocurrir que las cantidades y los métodos estadísticos más bien aislen los hechos reales.

Desde estas críticas surgió un nuevo enfoque más interesado en comprender las realidades particulares: la investigación cualitativa. Puesto que este enfoque tiene «el propósito de recoger las cualidades y los atributos de los fenómenos que están siendo investigados y no de medir o contabilizar lo ocurrido», se denomina *cualitativo* (Nogueroles, 2014: 150). Sin embargo, en algunos casos, a este enfoque se lo conoce como investigación naturalística, ya que esta investigación está dirigida a documentar y a analizar lo que ocurre de forma natural en el contexto de estudio. También, en otras ocasiones, se habla de investigación interpretativa, porque se centra en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, principalmente de los humanos y de sus instituciones (Hernández *et al.*, 2006). Según Taylor y Bodgan (1990), el empleo de la metodología cualitativa se divulgó primero en los estudios de la Escuela de Chicago en el período que va aproximadamente desde 1910 hasta 1940. Además, con el auge de las ciencias sociales esta metodología empezó a desarrollarse de forma

progresiva. El foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (Colmenares y Piñero, 2008).

Si observamos el proceso de la investigación cualitativa, podemos entender mejor este enfoque y darnos cuenta de algunas características diferentes de las del enfoque cuantitativo. La investigación cualitativa empieza con la detección de un problema, pero sus planteamientos no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo. Una vez planteado el problema de estudio, en lugar de comenzar con una teoría particular, los investigadores examinan el mundo y en este proceso desarrollan una teoría coherente con lo que observan qué ocurre. Como los investigadores cualitativos pretenden entender los fenómenos tal y como están y conciben estos fenómenos como un todo sin reducirlo al estudio de sus partes, el enfoque cualitativo a menudo se llama *holístico* (Neuman, 1994). Para recoger los datos cualitativos, los investigadores preguntan cuestiones generales y abiertas y no se efectúa una medición numérica. Durante la observación participante y las entrevistas, recaban datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como del visual. Después, los investigadores describen y analizan los datos recabados y reconocen sus tendencias personales (Todd, Nerlich y McKeown, 2004). En este proceso los investigadores están directamente involucrados con las personas estudiadas y con sus experiencias personales, y desarrollan empatía hacia ellos, de manera que no solo registran hechos objetivos (Neuman, 1994). Este punto es diferente del enfoque cuantitativo, en el cual los investigadores deben mantener la postura más objetiva posible.

A continuación, reflexionaremos sobre las ventajas y los inconvenientes de los dos enfoques mencionados. Una de las ventajas más notables del enfoque cuantitativo es la objetividad de los instrumentos de recogida y análisis de los datos. Según De Armas Ramírez *et al.* (2010), con el fin de obtener el rigor requerido que exige la objetividad, la investigación cuantitativa se apoya en los análisis de causa-efecto, la experimentación y las técnicas estadísticas. Otra ventaja del enfoque en cuestión es que ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente. Sin embargo, como el objetivo de esta investigación es construir teorías generales, puede que se desatiendan descripciones detalladas y concretas de situaciones, personas, interacciones, conductas observadas, etc. Por otro lado, para que el resultado de la investigación sea más significativo, debe estudiarse una amplia porción de la

población. El enfoque cualitativo, por su parte, proporciona información más detallada y rica en forma de descripciones escritas o de evidencia visual. También aporta un punto de vista natural y holístico de los fenómenos. Además, este enfoque permite descubrimientos inesperados, puesto que en este tipo de investigación no se formulan las hipótesis previamente ni se precipita por la obtención de muestras representativas, sino que se centra más en el proceso para dar mayor sentido al entendimiento del fenómeno analizado. No obstante, dado que en este enfoque el investigador interpreta los datos de acuerdo con su propia visión, esta investigación se califica como subjetiva, sin posibilidad de generalización. Además, esta investigación requiere mucho tiempo, porque en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a cada una de las personas y analiza los datos caso por caso (Hernández *et al.*, 2006).

Tanto en el enfoque cuantitativo como en el enfoque cualitativo se considera que los investigadores son quienes generan conocimientos sobre los fenómenos investigados, mientras que los practicantes son utilizadores pasivos del conocimiento generado por los investigadores. Por esta razón, en el ámbito concreto de la investigación orientada a la práctica educativa se comenzó a percibir que los educadores son el objeto de estudio o quienes proporcionan la información necesaria para la investigación, mientras que los investigadores, a partir de esta información, generan el conocimiento sobre los fenómenos educativos para que los educadores puedan aplicar este conocimiento en su contexto educativo. Esta distinción impide en muchos casos la comunicación entre el conocimiento y la práctica, puesto que los investigadores reflexionan sobre los fenómenos educativos fuera del aula y, por consiguiente, a menudo proporcionan el conocimiento que no se corresponde con la realidad. Además, los educadores, a su vez, no suelen aplicar el conocimiento en su práctica, ya sea porque no entienden bien la teoría generada por los investigadores o porque consideran que el conocimiento no es práctico. Según Bradbury Huang (2010: 93), «solo a través de la acción es posible el conocimiento legítimo; teoría sin práctica no es teoría sino especulación». Para superar la dicotomía investigador y educador y la dicotomía conocimiento y práctica, en los años cuarenta nació un nuevo enfoque conocido como la investigación-acción. Como se puede deducir de su nombre, en esta metodología una misma persona trabaja tanto de investigador como de profesional practicante en el ámbito correspondiente. Lo que diferencia a la investigación-acción de los otros dos enfoques que acabamos de presentar es que son los profesionales practicantes los que investigan ciertos aspectos de su propia práctica, con el fin de cambiar y mejorar lo que está aconteciendo en su ámbito, siendo este deseo de mejorar, a su vez, uno de los motores que impulsa la investigación-acción (Nunan y Bailey, 2009).

El artículo de Kurt Lewin, «Action Research and Minority Problems», publicado en 1946, es un punto de arranque de la metodología investigación-acción (Boquete, 2011). Este artículo no es un trabajo para presentar una determinada investigación realizada, sino que es una guía para describir y difundir el concepto de la investigación-acción y explicar cómo es su proceso. Lewin propuso la investigación-acción como metodología para resolver los problemas sociales de Estados Unidos, así como la pobreza o la discriminación racial. Especialmente, en el artículo en cuestión Lewin subraya qué tipo de investigación es necesaria para la práctica de las relaciones intergrupales. Antes de proponer una investigación alternativa mediante este artículo, Lewin había estado en contacto con una gran variedad de organizaciones, instituciones e individuos que buscaban ayuda en el campo de las relaciones de grupo. Según el autor, entre ellos existía gran cantidad de buena voluntad, de disposición para afrontar los problemas claramente y para resolverlos realmente. Sin embargo, ellos no veían salida en tres puntos: 1) ¿cuál es la situación actual?, 2) ¿cuáles son los peligros? y 3) ¿qué tienen que hacer? Lewin cuestionó la situación en la que, aunque las personas cuyo trabajo consistía en mejorar las relaciones intergrupales reconocían el problema y tenían mucho entusiasmo para subsanarlo, no sabían cómo atacar la discriminación económica y social; es decir, el mayor obstáculo que tenían ellos era la falta de claridad respecto a lo que habría que hacer. Por otro lado, Lewin criticó las investigaciones antecedentes vinculadas con las relaciones intergrupales argumentando que eran bastante superficiales sin proponer acciones concretas para facilitar la resolución de problemas y, en muchos casos, terminaban con un simple diagnóstico. Teniendo en cuenta estos inconvenientes Lewin presentó la investigación-acción como una investigación necesaria para la práctica de las relaciones intergrupales. A continuación, reflexionaremos sobre cómo explica este autor la caracterización de la investigación necesaria.

En primer lugar, Lewin afirma que una investigación debe conducir a la acción social y subraya que la investigación que no produce más que libros no es suficiente. A veces, hay investigadores que creen que la investigación que pone de relieve la acción o la práctica puede que sea menos científica que la que sería necesaria en el campo de los sucesos sociales. No obstante, Lewin se inclina a creer que lo contrario es cierto. Según el autor, la investigación que busca la acción social tendrá que incluir problemas matemáticos y conceptuales de análisis teóricos, toda una amplia gama de recogida descriptiva de datos relativos a organismos sociales, grandes y pequeños y experimentos de laboratorio y de campo sobre el cambio social. En segundo lugar, la investigación que intenta mejorar las relaciones intergrupales debe considerar la integración de las ciencias sociales. Para conseguir llevar a cabo la mejora de las relaciones

de grupo, hay que abordar una amplia variedad de tareas: enfrentarse a problemas de actitudes y estereotipos en relación con el propio grupo y con otros grupos, a problemas del desarrollo de las actitudes y de la conducta durante la niñez y la adolescencia, a problemas de alojamiento y de cambio de la estructura legal de la comunidad, a problemas de estatus y de casta, a problemas de discriminación económica, al liderazgo político y al liderazgo de la vida comunitaria; tratar el pequeño organismo social de una familia, un club o un grupo de amistad, al igual que el organismo social mayor de una escuela o un sistema escolar, el vecindario y los organismos sociales del tamaño de una comunidad, del estado, de la nación y los problemas internacionales, etc. Con el fin de llegar a una comprensión completa de estos aspectos de las relaciones intergrupales y proponer una acción adecuada para mejorarlos, es importante que se integren las ciencias sociales. Según Lewin (1946), la psicología, la sociología y la antropología cultural, actuando por separado y al margen de las otras, no podrán llegar muy lejos. En tercer lugar, Lewin sostiene que la investigación social debe ocuparse de dos tipos de cuestiones bastante diferentes; a saber, el estudio de las leyes generales de la vida grupal y el diagnóstico de una situación específica. Lewin (1946: 36-37) explica los dos tipos de objetivos de investigación de la siguiente forma:

El conocimiento de las leyes puede servir de guía para el logro de ciertos objetivos bajo ciertas condiciones. Para actuar correctamente no basta, sin embargo, que el ingeniero o el cirujano conozcan las leyes generales de la física o la fisiología. Tienen que conocer también el carácter específico de la situación presente. Este carácter viene determinado por una recogida científica de datos que se llama diagnóstico. En cualquier campo de acción son necesarios ambos tipos de investigación científica.

En cuarto lugar, Lewin destaca la importancia de la cooperación entre los profesionales y los científicos sociales. Este aspecto tiene que ver con el tercero que acabamos de mencionar, el estudio de las leyes generales de la vida grupal y el diagnóstico de una situación específica. Generalmente, los científicos sociales saben las leyes de la vida grupal, pero no conocen bien la situación específica, mientras que, aunque los profesionales conocen la situación a la que se enfrentan, no comprenden bien las leyes generales. Por lo tanto, si cooperan las dos partes, podrán multiplicar el poder a la hora de producir el cambio deseado y podrán seguir mejorando la situación a través de una comunicación constante entre ellas.

Este autor concibió la investigación-acción como un trabajo consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga y quién investiga (Restrepo Gómez, 2002). En la investigación propuesta por Lewin, los



investigadores planifican una acción para resolver los problemas sociales, llevan a cabo la acción, reflexionan sobre el proceso de la realización de la acción y sus resultados y, a partir de los datos recabados, planifican una nueva acción; los investigadores asumen el papel de agentes de cambio. Además, Lewin (1946) afirma que el valor de la teoría depende de si puede servir para resolver los problemas cotidianos o no y propone la investigación-acción como una metodología para generar conocimiento que se pueda aplicar en su práctica.

La investigación de Lewin (1946) influyó especialmente en los investigadores pedagógicos de los Estados Unidos, del Reino Unido y de Australia. Los trabajos de Corey (1949, 1952, 1953), Stenhouse (1975, 1985), Elliott (1990, 1993) y Kemmis y McTaggart (1988) son un buen ejemplo de esta influencia. A continuación, presentaremos a estos autores como representantes principales en la evolución histórica de la investigación-acción. En primer lugar, Stephen Corey es quien promovió el uso de la investigación-acción en el campo educativo en los Estados Unidos. Corey buscó la manera de aumentar la influencia de los resultados de la investigación en las prácticas educativas y sugirió la investigación-acción. Según este investigador, la investigación-acción es una metodología de estudio que puede influir de manera directa en el desarrollo de las actividades diarias de la clase y de la escuela, puesto que los profesores o los responsables del centro educativo utilizarían los resultados de sus propias investigaciones. Corey (1949, 1953) entiende, al igual que Lewin, que este tipo de metodología es un proceso cíclico en el que cada ciclo afecta a los siguientes.

En este lugar, revisaremos detalladamente uno de los trabajos de Corey (1952), llamado «Educational research and the solution of practical problems». Los objetivos de este artículo son los siguientes: por un lado, comparar dos tipos de metodología de resolución de problemas que se presentan en las clases y, por otro lado, a través de dicha comparación, subrayar los valores de la investigación-acción. Para ello, Corey (1952) presenta dos grupos de profesores que se dedican a enseñar las ciencias sociales en bachillerato. Ambos grupos estaban preocupados por la misma cuestión: los problemas que presentaban sus alumnos, relacionados con los valores morales, como, por ejemplo, la confiabilidad, la conciencia, la honestidad, etc.; sin embargo, cada grupo empleó diferente metodología de resolución de problemas. A continuación, analizaremos los procesos de estudio que siguieron estos dos grupos. El primer grupo utilizó un método casual y subjetivo para tomar decisiones prácticas. Según Corey (1952), este método es diferente de la investigación en el grado de precisión y de confianza en las acciones que se toman. Al principio del curso, los profesores del primer grupo se reunieron

para discutir los problemas y tomar algunas decisiones para resolverlos. Ellos hablaron de las características negativas de sus estudiantes, como, por ejemplo, la alta tasa de ausencia, el uso de palabrotas, la presentación de tareas tardía, el problema de copiar en el examen, etc. Después de la conversación, los profesores llegaron a dos conclusiones: por un lado, los problemas que presentan los estudiantes se deben a la falta de moralidad y, por otro lado, si en las clases se da más énfasis a la biografía de los grandes estadounidenses que fueron honestos y confiables, los alumnos verían cuán importantes son estos rasgos. Los profesores terminaron la reunión afirmando que: «Well, let's put more emphasis upon biographies this year» (Corey, 1952: 481); una decisión casual que no tiene ninguna acción concreta. Después de un año, los profesores tuvieron la segunda reunión para discutir los resultados de la aplicación de la acción que habían tomado. La mayoría de los profesores evaluaron que la acción funcionó bastante bien. Respecto a este primer método de estudio, Corey (1952) cuestiona unos aspectos. El investigador afirma que, aunque los profesores plantearon la cuestión del estudio, fue muy ambigua; es decir, ellos no presentaron ningún dato objetivo que explicara la situación. Indicaron que los estudiantes tenían el problema de copiar en el examen, pero no mostraron el número de incidencias ni explicaron en qué situación ocurría. Tampoco formularon hipótesis detalladas que se pudieran comprobar. Además, la acción que tomaron no fue concreta ni tuvo indicaciones detalladas que se pudieran seguir.

A diferencia del grupo que acabamos de presentar, el segundo utilizó la investigación-acción para resolver el problema que se presentaba en sus clases (Banks, Corey, Farley, Powers, Vandermeer y Waldorf, 1951). El segundo grupo de profesores también estaba preocupado por la falta de moralidad de sus alumnos; sin embargo, estos profesores consideraron que esta cuestión de estudio no era suficientemente específica para poder generar una acción concreta. Por lo tanto, llevaron a cabo una encuesta entre los estudiantes para recabar las características más notables de los grandes estadounidenses que contribuyeron a la historia de Estados Unidos. Los cinco rasgos más mencionados por los estudiantes eran la voluntad, la honestidad, la paciencia, el liderazgo y el esfuerzo, y los profesores decidieron centrarse en dichos valores. Respecto a las hipótesis de estudio, el segundo grupo las formuló de manera más clara y detallada. Las tres hipótesis formuladas son las siguientes: 1) existirá una relación sustancial y positiva entre la cantidad de información sobre los grandes personajes de Estados Unidos y el grado de admiración hacia ellos, 2) el grado de admiración hacia los personajes históricos americanos se incrementará como consecuencia de la instrucción sobre dichas personas, y 3) existirá una relación entre el grado de admiración de un estudiante hacia los grandes personajes

y la reputación que tiene este alumno entre sus compañeros, porque intentaría comportarse de una manera parecida a los rasgos que tienen las personas históricas. Además, los profesores discutieron las indicaciones concretas que podrían seguir durante las clases como, por ejemplo, decidieron los libros de biografías que tenían que leer los estudiantes o determinaron el tiempo que dedicarían los profesores para contar algunas anécdotas sobre los grandes personajes. Después de un año, los profesores recabaron los datos medibles y pidieron ayuda a un experto sobre estadística e interpretación de datos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 1) no existió relación sustancial y positiva entre la cantidad de información sobre los grandes personajes de Estados Unidos y el grado de admiración hacia ellos, 2) no existió relación entre el grado de admiración hacia los personajes históricos americanos y la cantidad de instrucción sobre dichas personas, y 3) no existió relación entre el grado de admiración de un estudiante hacia los grandes personajes y la reputación que tiene este alumno entre sus compañeros. Aunque los profesores obtuvieron los resultados diferentes de lo que predecían en las hipótesis, pudieron confiar en ellos, puesto que fueron conseguidos a partir de los datos medibles y objetivos. A través del contraste de estos dos grupos, Corey (1952) afirma que una investigación excelente implica un método de investigación que garantice un alto grado de confianza en los resultados de la investigación. Además, subraya que la resolución de problemas en cualquier nivel de sofisticación metodológica incluye la definición del problema, la formulación de hipótesis, el diseño para probar las hipótesis, la obtención de pruebas y la generalización de estas pruebas.

En segundo lugar, entre los investigadores representativos de la investigación-acción en el Reino Unido, destacan Stenhouse (1968, 1975, 1985) y Elliott (1990, 1993). Estos autores utilizaron la investigación-acción para trabajar con los profesores haciendo el currículum más relevante a la vida de los estudiantes con base en la reflexión de los profesores sobre sus prácticas (Zeichner y Noffke, 2001); es decir, la investigación-acción en el Reino Unido surgió como una metodología para las reformas curriculares. Antes de analizar un trabajo concreto de Stenhouse y Elliott, conviene aclarar cómo es el contexto educativo en la década de los sesenta, que es cuando empezó a divulgarse la investigación-acción en el país. A los once años, los niños ingresaban bien en las *grammar schools*, o bien en las *secondary modern schools*, sobre la base de unas pruebas conocidas como el *Eleven-plus*<sup>78</sup>. Quienes obtenían buenas

---

<sup>78</sup> *Eleven plus* es un examen selectivo realizado por el alumnado al final de la enseñanza primaria, basado en la aplicación de test administrados por las autoridades locales de educación, para poder entrar en las instituciones escolares de secundaria (Elliott, 1993).

puntuaciones en este examen podían acceder a las *grammar schools*, mientras los demás iban a las *secondary modern schools* o equivalentes. Muchos alumnos de las *grammar schools* estudiaban las materias de estudio que se orientaban hacia los exámenes oficiales realizados a los dieciséis años, pero los de las *secondary modern schools*, siendo conscientes de que estaban destinados a fracasar en el sistema educativo, carecían en absoluto de interés por las materias curriculares. La despreocupación se agudizaba sobre todo en las materias de humanidades que tanto los estudiantes como sus padres consideraban de escaso interés para el mundo laboral (por ejemplo: lengua, historia, geografía y religión). Los profesores consideraban que se debía hacer más interesante el currículum, en sentido intrínseco, para los alumnos y transformar el sistema de exámenes de manera que reflejara ese cambio. Así, durante los años sesenta, apareció el movimiento de reforma del currículum, centrado en la enseñanza de materias de humanidades en las *secondary modern schools* (Elliott, 1993). A continuación, reflexionaremos sobre un trabajo, llamado el *Humanities Curriculum Project*, que fue uno de los planes más influyentes del movimiento de desarrollo curricular del Reino Unido (Morcillo, Gutiérrez y Diz, 2018). Stenhouse y Elliott formaron parte del equipo de ocho investigadores que participaron en este proyecto.

La finalidad del *Humanities Curriculum Project* fue la siguiente: por un lado, elaborar un currículum que facilitara la comprensión de las situaciones sociales, de los actos humanos y de las cuestiones controvertidas y, por otro lado, desarrollar las capacidades reflexivas del docente (Stenhouse, 1968). Respecto al primer objetivo del proyecto, Elliott (1993) sostiene que el currículum no es un cuerpo estático de contenidos predeterminados que hay que reproducir a través del proceso pedagógico; consiste, en cambio, en la selección y organización de contenidos en el seno de un proceso pedagógico dinámico y reflexivo, que evoluciona y se desarrolla constantemente. Según la explicación del proyecto, las prácticas adquieren la categoría de hipótesis que hay que comprobar y los profesores recogen datos empíricos sobre sus efectos, utilizándolos para fundamentar las elaboraciones teóricas desarrolladas en colaboración en un contexto de responsabilidad colegiada (Elliott, 1993). Respecto al segundo objetivo del proyecto, Stenhouse (1975) subraya que el cambio curricular satisfactorio depende del desarrollo de las capacidades de autoanálisis y reflexión de los profesores. Su idea es que los profesores deben modificar sus prácticas a la luz de su propia reflexión y el papel como investigadores externos corresponde más al de facilitadores que al de controladores del pensamiento de los profesores sobre sus prácticas. Según Stenhouse (1985), el profesor es un

artista y, como tal, tiene que usar la autonomía de juicio, que está basada en la investigación orientada al perfeccionamiento de su arte.

Con el fin de conseguir estos dos objetivos, los investigadores externos del proyecto definieron cinco principios que orientaran y guiaran la enseñanza. Son los siguientes (Elliott, 1993: 29):

1. Hay que tratar en el aula con los adolescentes las cuestiones controvertidas.
2. Los profesores no deben utilizar la autoridad de su cargo como trampolín para promover sus propios puntos de vista.
3. El núcleo central de la forma de investigación en áreas controvertidas ha de estar constituido por el diálogo y no por la instrucción.
4. El diálogo debe proteger la divergencia de puntos de vista de los participantes.
5. El profesor, en cuanto moderador del diálogo, debe ser responsable de la calidad y nivel del aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos principios, los profesores dieron clases sobre temas como la familia, la guerra y la sociedad, la pobreza, etc. Los profesores grabaron sus clases en vídeo y las enviaron al equipo central del proyecto; es decir, los ocho investigadores externos. Las dos partes, profesores e investigadores, analizaron las clases de manera conjunta y en este análisis se formularon las hipótesis para mejorar las prácticas curriculares. Los profesores investigaron estas hipótesis en relación con sus propias prácticas de clase y compartieron sus efectos con los investigadores externos. Para facilitar el autoanálisis de los profesores, los investigadores prepararon una serie de preguntas: ¿En qué medida interrumpes a los alumnos cuando están hablando? ¿Por qué y con qué efecto?; ¿Sueles reformular y repetir las manifestaciones de los alumnos? Si es así, ¿qué efecto produce?, etc. Al tratar de explicar retrospectivamente lo ocurrido, las mentes de los profesores se abrían a nuevas dimensiones de los procesos de clase (Elliott, 1993). Además, varios investigadores (Elliott, 1993; Elliott y MacDonald, 1975; Stenhouse, 1975, 1985) afirman que durante el proceso del proyecto los profesores vivieron la experiencia de cambios espectaculares de la conducta de sus alumnos. A modo de conclusión, el *Humanities Curriculum Project* no solo contribuyó a elaborar un currículo relevante para la vida de los alumnos, sino también desarrolló las capacidades reflexivas del docente.

En tercer lugar, en Australia, a partir de los años ochenta, empezó a difundirse la investigación-acción. Los investigadores representativos de este país, Kemmis y McTaggart (1988), igual que los otros autores que acabamos de presentar, entienden la investigación-acción como una metodología de estudio cuyo propósito es el cambio educativo, que exige de los docentes un compromiso con el mejoramiento de su quehacer mediante el conocimiento, la comprensión y la transformación de su propia práctica y de lo que sucede en el aula. El libro *The action research planner* (Kemmis y McTaggart, 1988) es una guía para enseñantes y administradores interesados en mejoras y cambios en sus escuelas. Proporciona un modo de pensar sistemático acerca de qué ocurre en la escuela o en la clase, y permite llevar a cabo una acción críticamente informada cuando se considera posible realizar mejoras. Stephen Kemmis y Robin McTaggart sintetizan las características de la investigación-acción de la siguiente forma: 1) la investigación-acción se construye desde y para la práctica, 2) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, 3) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, 4) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, 5) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y 6) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988).

A continuación, examinaremos un proyecto, llamado *Enhancing postgraduate supervision through action research* (EPSTAR) (Hall, Coates, Ferroni, Pearson y Trinidad, 1997), que se basó en el modelo de Kemmis y McTaggart (1988). Este proyecto se llevó a cabo con una subvención de la Universidad de Tecnología de Curtin en 1996. En esa época, muchas universidades australianas experimentaron un aumento en los estudiantes de posgrado y dicha universidad fue una de ellas. Los profesores llevaban una carga de supervisión más grande que en los años anteriores y las universidades identificaron la necesidad de grupos de apoyo de colaboración para tutores y estudiantes de posgrado; es decir, el proyecto EPSTAR fue diseñado para ayudar a tutores de posgrado a mejorar su supervisión mediante la reflexión y la acción en colaboración entre ellos y sus alumnos. El proyecto involucró a cuatro tutores de posgrado y cada uno realizó una investigación-acción en uno o más aspectos de su práctica de supervisión. Llevaron a cabo su investigación por separado, pero bajo el control de un grupo de investigación-acción. Los objetivos de las investigaciones que realizaron los cuatro tutores son los siguientes: reflexionar sobre cómo convertirse en un buen tutor, buscar nuevas oportunidades para trabajar en colaboración con colegas y adquirir nuevos conocimientos sobre

la supervisión de la investigación a través de la praxis reflexiva, comprender mejor el papel del tutor y entender el papel de los miembros del tribunal de la investigación de posgrado. A través de estas investigaciones, cada uno de los tutores ha logrado mejorar su práctica en la supervisión de la investigación. Además, el proyecto ha aumentado el número de profesores que han intentado reflexionar sobre su propia práctica mediante la investigación-acción (Hall *et al.*, 1997).

Por otro lado, a medida que se ha ido desarrollando la investigación-acción, han ido surgiendo diferentes métodos y objetos de estudio. Según Latorre (2005) y Suárez Pazos (2005), entre otros, destacan tres modalidades dependiendo de las visiones de la investigación-acción: técnica, práctica y crítica. En primer lugar, el propósito de la investigación-acción técnica es hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los objetivos del estudio y el desarrollo metodológico que hay que seguir (Latorre, 2005). La investigación-acción técnica se basa en la medición del problema real y las técnicas estadísticas, pero se diferencia de la visión positivista porque trata de resolver un problema práctico, por la incorporación de los participantes como coinvestigadores (Colmenares y Piñero, 2008). Esta modalidad se vincula a las investigaciones llevadas a cabo por sus iniciadores, Lewin, Corey y otros. En segundo lugar, la investigación-acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo este quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto (Latorre, 2005). Esta modalidad apareció en los años setenta en el Reino Unido, centrada en la descripción detallada basada en la interpretación del investigador sobre el problema diagnosticado (Kang y So, 2011). Es la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1975, 1985) y de Elliott (1990, 1993). En tercer lugar, en la investigación-acción crítica, la realidad es interpretada y transformada con el objetivo de contribuir en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador. En este tipo de investigación, todos los miembros implicados en el estudio son responsables de las acciones y de las transformaciones que se generen en el proceso (Colmenares y Piñero, 2008). Sus principales representantes son Carr y Kemmis (1986) y Kemmis y McTaggart (1988). Si hay que elegir una entre estas tres modalidades, se puede afirmar que el presente trabajo se enmarca dentro de la investigación-acción práctica. No es la investigación-acción técnica, puesto que desde la detección del problema de estudio hasta la interpretación de los datos la profesora ha sido la responsable. Tampoco es la investigación-acción crítica, ya que, aunque



los estudiantes han participado en los tratamientos y las pruebas y han ofrecido las opiniones sobre los tratamientos a través del cuestionario, no se puede decir que hayan ejercido el papel de responsables de la investigación.

En el caso de España, la fecha clave para la investigación-acción fue 1982, cuando Elliott participó en el Primer Congreso de Didáctica que tuvo lugar en la Manga del Mar Menor (Murcia) (Fernández y Johnson, 2015). En esta invitación Elliott presentó su línea de trabajo y su discurso fue muy bien acogido por los profesores vinculados a las Escuelas de Magisterio. De esta manera, las ideas de Kurt Lewin, Lawrence Stenhouse, John Elliott, Stephen Kemmis, Robin McTaggart, Wilfred Carr, etc., se fueron introduciendo en España, y autores tales como José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez y César Coll Salvador abrieron una nueva etapa que desembocaría en la Reforma Educativa de 1990, alentando la figura del docente-investigador (Blández Ángel, 2000). En 1993, se presentó la primera tesis doctoral sobre la investigación-acción en educación; fue en concreto la realizada en la Universidad de Málaga por José Contreras Domingo, con el título de *La investigación en la acción. La autonomía del profesorado*. Por otro lado, el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* presentado en 1989 por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) fue el primer documento ministerial que citó el concepto de la investigación-acción. En el documento se explica que la investigación-acción es una «metodología activa y participativa que favorece la interacción entre diversos grupos implicados en la actividad educativa, favorece la renovación a través del proceso reflexivo y autocrítico que conlleva, y estimula a una investigación nacida de la propia práctica educativa» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989: 23). Desde entonces, la investigación-acción se dio a conocer al público y, en la actualidad, se considera como una forma de investigación que se caracteriza por estar realizada por el personal docente y estar dirigida a la investigación de su propia docencia.

Al igual que en los otros países, como Estados Unidos, Reino Unido, Australia, etc., gran parte de las prácticas de la investigación-acción en España se centran en la formación del profesorado y en el desarrollo curricular (Colás, 2007). A continuación, analizaremos un estudio llevado a cabo por Romera (2011), titulado «La investigación-acción en la formación del profesorado». Según la autora, el objetivo de dicho trabajo fue identificar la trayectoria de la investigación-acción en la formación del profesorado, a través del análisis de los artículos publicados en las revistas españolas de educación. Romera buscó los artículos relacionados con la investigación-acción que se publicaron hasta enero de 2011. La búsqueda básica se realizó



en las dos bases de datos especializadas en el vaciado de revistas de educación, ISOC-EDUCACIÓN y RE-DINED. Después, se contrastaron los resultados obtenidos en otras bases de datos: Compludoc, Dialnet, El Buscón y Google. A través de esta búsqueda, la autora recuperó un total de 217 artículos sobre esta línea de investigación. Su distribución cronológica se presenta en el gráfico 4.

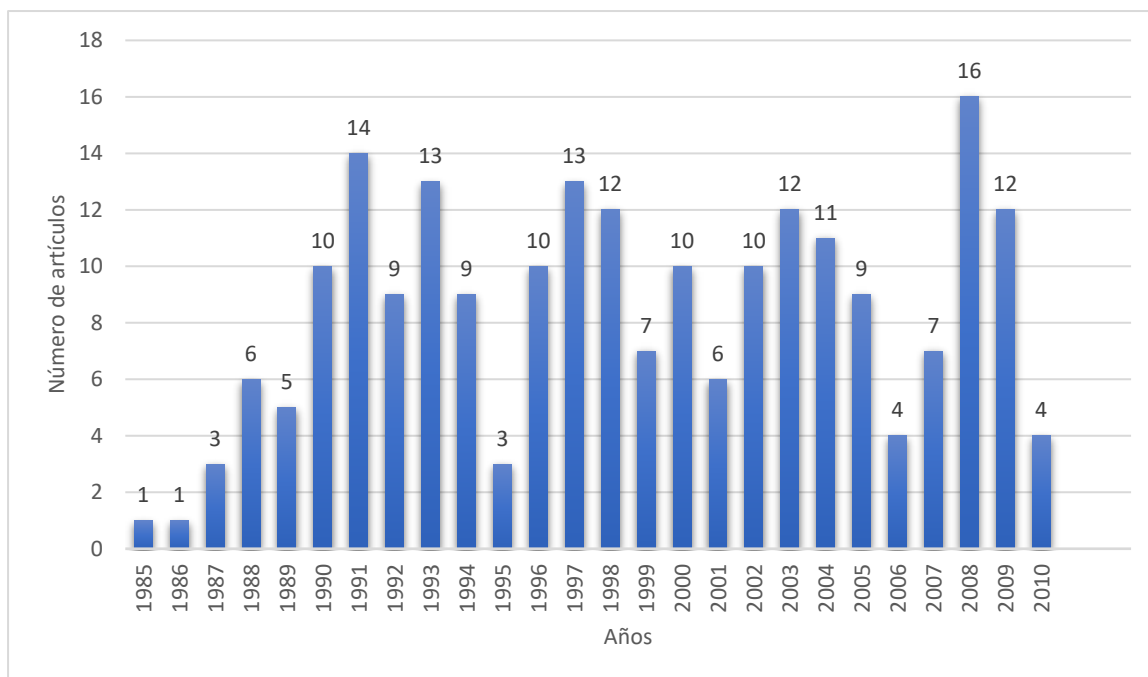


Gráfico 4. Evolución de la producción de artículos españoles sobre investigación-acción y formación del profesorado

Aunque Romera (2011: 603-604) reconoce que «este resultado no es definitivo, por los retrasos existentes en las publicaciones de las revistas y por el intervalo temporal requerido para su introducción en las bases de datos», podemos afirmar que la productividad en España todavía es baja, aunque presenta un desarrollo continuo. Según la autora, la distancia entre la relevancia del enfoque y las realizaciones es notable. Mediante el examen de la investigación de Romera (2011), también hemos podido comprobar que gran parte de los artículos proporcionan experiencias de formación del profesorado cuyo tema principal es el currículum. Además, la institución en la que se realizan la mayoría de los artículos es la universidad. Las que producen más artículos son las de Valladolid, Barcelona, Complutense de Madrid y Sevilla.

En lo que sigue, analizaremos algunos trabajos especializados en la investigación-acción en la enseñanza de español como lengua extranjera y publicados en España. No son numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo para ELE, pero las que hay han ofrecido

resultados muy interesantes. Boquete (2011) llevó a cabo una investigación-acción con el fin de desarrollar las destrezas orales en el aula de ELE. El autor cuestionó la falta de atención a los elementos suprasegmentales que se veía reflejada en los materiales didácticos, en la metodología y en la práctica diaria en el aula de lengua. Además, afirmó que no sería posible alcanzar una buena competencia comunicativa sin un dominio suficiente de la pronunciación y de la entonación. Boquete (2011), para mejorar la situación, trató de integrar el juego dramático en la enseñanza de las destrezas orales, concretamente en el estudio de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE. García Pujals (2013), a su vez, se dio cuenta de que no había estudios en los que se analizara la percepción de los aprendientes sobre la retroalimentación correctiva de la expresión escrita en un contexto académico. Por ello, procedió a una investigación-acción para estudiar la percepción de universitarios alemanes sobre estrategias de retroalimentación correctiva de la expresión; para la investigación se aplicaron cinco estrategias con el objetivo de que los alumnos las valoraran en términos de agilidad, aprendizaje y motivación. García Pujals (2013) explica la razón por la cual se seleccionó la investigación-acción como paradigma científico más adecuado de la siguiente manera: esta metodología permite adaptar cada estrategia a un contexto de aula concreto e identificar aquella que los alumnos perciban como la más efectiva y motivadora. Romero Gutiérrez (2013) también siguió las pautas y los métodos de la investigación-acción para mejorar la calidad de la enseñanza en el aula de ELE. La autora, a través de esta investigación, pretendía comprobar la utilidad de la pre tarea escrita en la producción oral de los alumnos universitarios. Para ello, comparó las producciones orales entre dos grupos: un grupo de control, que realizó dos actividades de expresión oral sin ninguna tarea preparatoria y, el grupo experimental, al que se le otorgó tiempo de preparación escrita antes de la realización de las dos actividades. Mónica (2018), a su vez, estudió las aplicaciones didácticas de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera, en concreto en el desarrollo de la expresión y de la interacción oral. En este estudio se utilizó la investigación-acción, en la cual la autora proporcionó a los estudiantes actividades basadas en las inteligencias múltiples. Además, los datos se recogieron mediante tres instrumentos: entrevistas, cuestionarios y escalas.

A continuación, describiremos otros dos trabajos más de manera más detallada, puesto que estos son las investigaciones que más nos han ayudado a materializar nuestras ideas sobre la preocupación temática y a gestionar concretamente el proceso de mejora. En primer lugar, presentaremos el artículo de Ku (2008). Esta autora es profesora de español como lengua

extranjera. A lo largo de su docencia, identificó el obstáculo que tenían los alumnos chinos a la hora de aprender español: el bajo nivel de comprensión de las unidades fraseológicas y de las preposiciones. Para mejorar este problema, Ku (2008) llevó a cabo una investigación-acción en colaboración con sus alumnos chinos. Los participantes fueron los alumnos de un grupo del *Junior College*<sup>79</sup> y de otro grupo de la educación continuada<sup>80</sup>. La investigación se basó en el siguiente proceso: justificación de los obstáculos del aprendizaje, evaluación del nivel de la comprensión de los alumnos, tratamiento centrado en los aspectos en los que los estudiantes tienen la mayor dificultad, obtención y análisis de datos con métodos cuantitativos y cualitativos y reflexión sobre el efecto de la acción. Ku (2008) propuso la clase basada en la lectura de la novela de Isabel Allende, titulada *El bosque de los pigmeos*. Además, para comprobar el efecto de la acción, realizó dos pruebas: una, antes del curso y, otra, en la mitad del curso. En la última etapa del primer ciclo, los alumnos participantes proporcionaron sus opiniones sobre la acción en la medida en que expresaron en público sus pensamientos y rellenaron los cuestionarios impartidos. Después de esta investigación-acción, Ku (2008) llegó a las siguientes conclusiones: la participación de los alumnos en la investigación estimula el interés del aprendizaje, la utilización tanto de datos cuantitativos como cualitativos conduce a resultados objetivos, y la reflexión espiral favorece la mejora de los procedimientos didácticos en la clase.

En segundo lugar, describiremos la tesis doctoral de Nogueroles (2014). Esta investigadora utilizó la investigación-acción para mejorar la comprensión auditiva en estudiantes chinos de español como lengua extranjera. Además, propuso el desarrollo de las estrategias de aprendizaje como una acción alternativa. Esta propuesta se basó en las siguientes afirmaciones: las estrategias de aprendizaje se pueden enseñar (Oxford, 1990) y el uso de estrategias de aprendizaje puede facilitar la comprensión auditiva en lengua extranjera (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford y Leaver, 1996). Los objetivos de la investigación fueron

---

<sup>79</sup> La autora no ha especificado sobre este término en el artículo. Sin embargo, a través del contenido del trabajo y de la consulta de la página web de la Universidad Wenzao de Estudios Extranjeros donde trabaja la autora, hemos podido deducir que es el nombre de un programa de educación de cinco años que ofrece dicha universidad.

<sup>80</sup> Ku (2008) no ha detallado a qué se refiere la educación continuada, pero gracias al contenido del artículo hemos podido reconocer que es el sinónimo de *educación a lo largo de la vida*. Según Belando (2017: 232-233), la educación a lo largo de la vida es «una forma global de entender el aprendizaje, un principio en el que se basa la organización de una estructura y unos contenidos de aprendizaje y supone un proyecto que comprende todas las posibilidades de formación sobre cualquier ámbito de conocimiento y en cualquier momento de la vida de una persona».

los siguientes: integrar las estrategias de aprendizaje para la comprensión auditiva en un curso general de español para extranjeros y conocer los efectos de dicha integración. En la investigación empírica, participaron dos grupos de alumnos: el grupo experimental, instruido en estrategias de aprendizaje para la comprensión auditiva, y el grupo de control que no gozó de tal entrenamiento. Con el fin de comprobar los efectos, se recogieron los datos a través de diarios de aprendizaje, cuestionarios, entrevistas y pruebas de comprensión auditiva. La investigación ha puesto de manifiesto que la instrucción en estrategias de aprendizaje para la comprensión auditiva repercute positivamente en la competencia en comprensión auditiva de los estudiantes, supone un incremento en el uso de estrategias, conlleva una disminución de las dificultades para entender mensajes orales en lengua extranjera y promueve el autoconocimiento y la toma de consciencia en torno a las limitaciones para entender mensajes orales en español.

A continuación, reflexionaremos sobre la definición de la investigación-acción. Son varios los autores que se han ocupado de aclarar su concepto; en lo que sigue, se recogen algunos de ellos. Lewin (1946), considerado el creador de esta línea de investigación, define el enfoque como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados cuyo objetivo es resolver problemas prácticos y urgentes; en este proceso, los investigadores desempeñan el papel de agentes promotores de cambio en colaboración con las personas a quienes van destinadas las propuestas de intervención. La investigación-acción en la actualidad se basa en este proceso que propuso Lewin. Carr y Kemmis (1986: 220) entienden esta línea de estudio como «la investigación auto-reflexiva emprendida por los participantes con el objetivo de mejorar sus propias prácticas, así como el entendimiento de estas y de la situación en que se llevan a cabo»; es decir, es diferente de las otras metodologías más tradicionales en las que los investigadores examinan los fenómenos sociales fuera del campo real sin conocer la situación específica. Para Bartolomé (1990), esta metodología de estudio es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación realizadas por profesionales de las ciencias sociales acerca de su propia práctica. En otras palabras, los profesionales y su práctica son el objeto de estudio y los mismos profesionales investigan su práctica y elaboran un plan de actuación para mejorar el problema identificado. Elliott (1993) define la investigación-acción como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas. Según Elliott, en la investigación-

acción, las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

Entre los trabajos más recientes, Nunan y Bailey (2009) conciben la investigación-acción como el proceso sistemático e iterativo de: 1) identificar un tema o problema que se desea investigar en el propio contexto, 2) pensar y planear una acción apropiada para abordar el asunto en cuestión, 3) llevar a cabo la acción, 4) observar los aparentes resultados de la misma, 5) reflexionar sobre los resultados y otras posibilidades, y 6) repetir los pasos descritos al menos dos veces más. Boquete (2011), a su vez, afirma que la investigación-acción es una manera de aproximación a la realidad para reflexionar sobre ella y, de ese modo, acceder a un nuevo conocimiento enfocado a la práctica educativa. Según este autor, «el fin último de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorarla» (Boquete, 2011: 234). A modo de síntesis, nosotros entendemos la investigación-acción de la siguiente forma:

- es una metodología de estudio llevada a cabo por las personas implicadas en la realidad objeto con el fin de mejorar su práctica y su entorno;
- es una metodología de estudio que supera la dicotomía investigador y educador y la dicotomía conocimiento y práctica;
- es una metodología de estudio que implica cuatro fases cíclicas: planificar, actuar, observar y reflexionar;
- es una metodología de estudio que promueve simultáneamente la resolución de problemas prácticos y la ampliación del conocimiento científico;
- es una metodología de estudio que fomenta el intercambio de los resultados de investigación entre los interesados.

A continuación, reflexionaremos de manera más detallada sobre las características de la investigación-acción. Esta metodología se ha desarrollado de manera multilateral en distintos ámbitos, por lo que no es fácil describir sus características de manera homogénea. En este sentido, intentaremos explicar sus rasgos principales considerando los requisitos necesarios para que una investigación pueda considerarse investigación-acción. En 1989, se celebró el primer Simposio Internacional de Investigación-Acción en Brisbane, Australia. En este acto,

los investigadores constituyeron los tres requisitos elementales de esta metodología de estudio con el fin de aclarar su concepto. En primer lugar, en la investigación-acción los practicantes no son el objeto de investigación de otros, sino que son constructores activos de conocimiento y responsables en proyectos. Por ejemplo, en la investigación-acción educativa, los educadores reflexionan sobre la práctica docente y participan de manera activa en la investigación para mejorar lo que sucede en la clase. En este sentido, McTaggart (1991) afirma que la investigación-acción no es el estudio sobre los practicantes sino el estudio por los practicantes. En segundo lugar, el proceso cíclico de la investigación-acción se debe repetir; es decir, en este tipo de investigación, aunque se resuelve un problema, se puede generar otro en la situación cambiada y la detección de este nuevo problema inicia otro ciclo. Sin embargo, cabe recordar que este proceso no es una simple repetición, sino que debe implicar una mejora constante; una vez solucionado el problema de estudio se inicia el otro ciclo al que el investigador se acerca con una visión y un conocimiento diferente y, de esta manera se desarrollan la comprensión sobre el objeto de estudio y la práctica. En tercer lugar, en la investigación-acción es importante el intercambio de experiencias entre los interesados. Los investigadores aportan nuevos resultados a sus compañeros en la medida en que generan ideas innovadoras y las ponen a prueba en el campo de acción. A partir de este intercambio de estudio, los profesionales pueden comprender mejor su contexto y proponer una mejor acción para resolver el problema que existe en su ámbito (Kang y So, 2011).

Además de los tres requisitos que acabamos de presentar, cabe destacar que la investigación-acción se caracteriza por la situación de su objeto, o sea, una situación problemática concreta, vivida en las dimensiones espacio-temporales reales en que los participantes e investigadores están involucrados (Goyette y Lessard-Hébert, 1988). Además, Barboza (2013) afirma que el contexto donde se hace la investigación-acción es micro, es decir, se refiere a un grupo y no a la sociedad. Por otro lado, la investigación-acción se caracteriza por la superación de la dicotomía conocimiento y práctica; es decir, provee una alternativa para superar la falta de comunicación entre el conocimiento y la práctica, que tienen la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. La investigación-acción no solo combina conocimiento y práctica, sino que también implica una nueva concepción de estos. Según Reason y Bradbury (2008), la investigación-acción se propone crear conocimiento práctico que es útil para las personas en el desarrollo cotidiano de sus vidas.

Respecto al proceso de la investigación-acción, varios autores han presentado sus propios modelos del proceso. Lewin (1946) describe la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva y afirma que cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. La planificación comienza generalmente con una idea general que surge como respuesta para alcanzar cierto objetivo. En este paso, el investigador examina la idea cuidadosamente y recoge datos sobre la situación, que suelen aportarse por parte del profesorado. Según Lewin (1946), si el primer período de planificación tiene éxito, surgen dos temas: un plan general sobre cómo alcanzar el objetivo y una decisión relativa al primer paso de la acción. El segundo paso se dedica a poner en práctica el primer paso del plan general, y este paso va seguido por varias recogidas de datos. Para recoger datos de una manera más eficiente, Lewin (1946) recomienda mantener un diario de proyectos, invitar a otras personas a ayudar a recoger datos, mantener registros en cintas magnetofónicas o en vídeo, etc. El reconocimiento o recogida de datos tiene cuatro funciones: evaluar la acción, dar a los planificadores una oportunidad para aprender, servir como base para una correcta planificación del siguiente paso y servir como base para la modificación del plan general.

El modelo de Elliott (1993), por su parte, consta de cuatro etapas: identificación temática y planteamiento del problema; elaboración de un plan de actuación; desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica; y reflexión, interpretación de resultados y replanificación. La primera fase supone un proceso reflexivo, por parte del educador, para identificar un problema que se desea resolver. Esta reflexión se basa en la observación del profesor en su aula con la ayuda de la aportación de ideas de los estudiantes. Una vez identificado el problema, el profesor planifica una actuación. En esta fase, se deciden en detalle qué debe hacerse y cómo recogerse los datos. En la tercera fase, se pone en práctica el plan de acción. Elliott (1993) afirma que generalmente la acción se enfrenta a limitaciones personales y materiales reales, por lo que las circunstancias planteadas suelen sufrir modificaciones. En la cuarta y última fase, se realiza una descripción detallada de lo que acontece durante el desarrollo de la acción, una reflexión sobre la acción y un contraste entre lo planeado y lo realmente conseguido. Estas deliberaciones pueden conducir al nuevo inicio de una espiral de cambio.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), una investigación-acción típica implica cuatro fases cíclicas: planificación, acción, observación y reflexión. Estos autores denominan a cada fase de la siguiente manera: a la primera, *reflexión inicial sobre la situación a la luz de*

*la preocupación temática, reconocimiento; a la segunda, planificación; a la tercera, puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona; y a la cuarta, reflexión.* En la primera fase, se define una preocupación temática sobre la base de un examen preliminar de la situación. Después, las personas implicadas en el estudio realizan un análisis inicial de su situación en relación a su preocupación temática. En la segunda fase, se debe reflexionar sobre qué debe hacerse para mejorar la situación. Más concretamente, se discutirán en esta fase ¿qué debe hacerse acerca de qué, por parte de quién, dónde, cuándo y cómo? En la tercera fase, se pone en práctica el plan y se observa cómo funciona. La cuarta fase es el momento de reflexionar: analizar, sintetizar, interpretar, explicar y sacar conclusiones. En esta fase, también se debe decidir el siguiente paso: si se ha conseguido un resultado satisfactorio, se cierra el proceso, mientras que, si no se ha solucionado el problema, empieza de nuevo el proceso.

Según Latorre (2005: 32), la investigación-acción es «una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar». En la fase de planificar se identifica un problema y se desarrolla un plan de acción para mejorarlo. El problema suele detectarse gracias a la observación de los profesionales que están en el contexto objeto y estos mismos planifican una acción con la ayuda de las personas implicadas en el objeto de estudio. En la fase de actuar se plantean las hipótesis de estudio y se tratan decisiones prácticas y concretas acerca de qué debe hacerse, cómo recoger los datos y cómo realizar un plan general de acción. En la fase de observar se examinan los efectos de la acción y se documentan el contexto, las acciones y las opiniones de los implicados. En la fase de reflexionar, a partir de los datos recogidos, se aclara de nuevo la situación problemática; se realiza una descripción detallada de lo que acontece durante el desarrollo del plan de acción y se intenta comprender lo que sucede y por qué sucede. Esta última fase constituye el final de un ciclo de investigación-acción y significa el posible inicio de una espiral de cambio y entrada en la fase de replanificación (Boquete, 2011).

Como vemos, aunque estos modelos presentados por diferentes autores tienen diversas denominaciones para cada fase, en realidad, implican un contenido muy parecido. Sin embargo, cabe destacar que los responsables que llevan a cabo la investigación son diferentes; en el proceso de Lewin (1946), el investigador detecta el problema, recoge datos sobre la situación y planifica una acción; en los procesos de Elliott (1993) y de Latorre (2005), el responsable del estudio es el profesor; y en el proceso de Kemmis y McTaggart (1988), todas las personas



implicadas en el estudio participan en todo el proceso. A modo de conclusión, en la figura 11, se muestra el proceso general de investigación-acción.

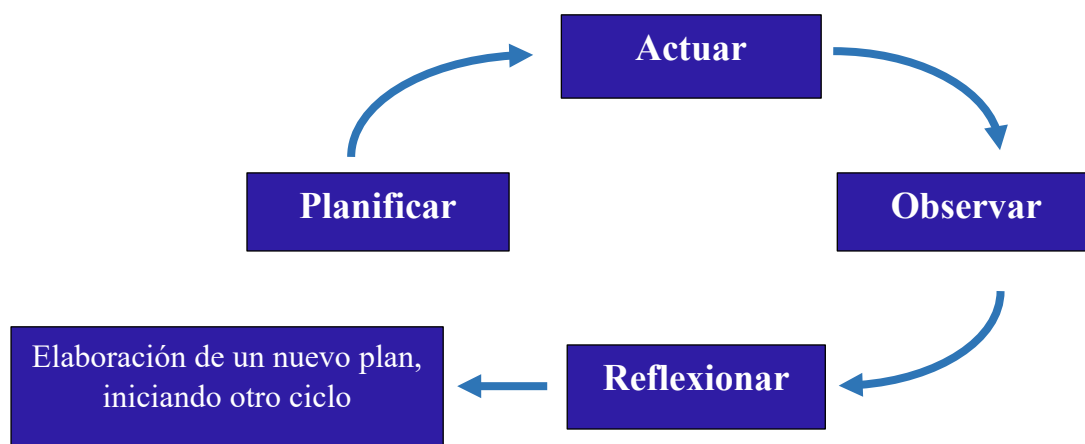


Figura 11. Proceso general de la investigación-acción

En las líneas que siguen, indicaremos los motivos por los cuales hemos escogido este tipo de investigación. En primer lugar, hemos considerado que la investigación-acción puede superar la dicotomía investigador y educador y la dicotomía conocimiento y práctica (Cohen y Manion, 1985). Los factores que condicionan el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras son numerosos: la aptitud lingüística, la experiencia previa de estudio de otros idiomas, la personalidad, el marco sociolingüístico y cultural, los procedimientos metodológicos, los materiales didácticos y el centro educativo, entre otros. Por lo tanto, las propuestas para mejorar la realidad educativa tienen que ser diferentes según el contexto, el grupo de estudiantes, la lengua objeto, etc. Además, esta tarea tienen que llevarla a cabo los expertos que conocen bien la situación. Sin embargo, en la realidad, existen serios problemas por la falta de comunicación entre investigadores y practicantes. Respecto a estos inconvenientes, Achard (2004: 167) afirma lo siguiente:

Los lingüistas a menudo se quejan de que los métodos que se usan en las clases de lengua extranjera no se corresponden con lo que ellos investigan sobre el lenguaje, y lamentan que sus conocimientos se pasen por alto en el diseño de métodos y actividades. Por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras se quejan de que los conocimientos de los lingüistas simplemente son poco prácticos con los asuntos de clase, porque en las teorías lingüísticas actuales no se pueden encontrar los elementos que puedan ser útiles en el día a día y que proporcionen directrices firmes sobre las que basar los métodos didácticos.

Sin embargo, en la investigación-acción, los educadores no son el objeto de investigación de otros, sino que ellos son educadores e investigadores (Cochran Smith, Barnatt, Friedman y Pine, 2009; Cochran Smith y Lytle, 2009). Es decir, los educadores buscan mejorar sus prácticas a través del desarrollo de la investigación-acción en su propio lugar de práctica (Cochran Smith y Lytle, 2009). Además, su propósito es no solo generar una mayor comprensión de una situación, sino también realizar cambios y mejorar la situación. Por otro lado, en la investigación-acción, el conocimiento y la acción son integradas a través de ciclos de acción y reflexión.

El segundo motivo que nos ha llevado a elegir este enfoque como metodología de estudio es que se estructura en ciclos de investigación y este proceso promueve las reflexiones constantes sobre la realidad objeto de estudio. Generalmente, los problemas que se detectan en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se pueden resolver con una única propuesta y solo su puesta en práctica; se requieren los ciclos repetitivos compuestos de la elaboración de un plan, su puesta en marcha y la evaluación. Es decir, se necesita una observación constante de la enseñanza y del aprendizaje y, si se encuentra algo que se debe mejorar, hay que reflexionar sobre una acción alternativa y ponerla en práctica. Este proceso ha de repetirse varias veces hasta que se consiga un resultado satisfactorio. Como se ha mencionado anteriormente, la investigación-acción es una espiral de ciclos constituidos por la planificación, la acción, la observación y la reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Por consiguiente, hemos considerado que es la metodología más adecuada para nuestro estudio empírico.

En tercer lugar, hemos mencionado anteriormente que uno de los requisitos para realizar una investigación-acción es el intercambio de los resultados de estudio entre los interesados. El objeto de la presente tesis, las tareas gramaticales, es un tema novedoso en Corea del Sur; no se encuentra ninguna investigación que haya aplicado el tratamiento mediante tareas gramaticales en las aulas de español en Corea. Por lo tanto, es muy importante compartir esta nueva perspectiva y los resultados de la investigación empírica que hemos llevado a cabo con otros profesores, estudiantes y responsables del centro educativo. De esta manera, las personas implicadas en una determinada situación pueden mejorarla de manera conjunta. Por ejemplo, en nuestra investigación empírica, una vez acabados todos los tratamientos y test, hemos compartido las opiniones sobre los tratamientos con los estudiantes participantes. Estos han llevado a cabo un cuestionario que recogía las opiniones de los alumnos sobre los tratamientos.

Los resultados del cuestionario se presentarán en el apartado 6.3.3. *Opiniones de alumnos sobre la acción.*

Nuestra investigación empírica está estructurada en cuatro grandes fases: reflexión inicial sobre la situación, planificación de la acción, observación de la acción y reflexión final sobre la acción. Esta estructura surge a partir de la propuesta de Kemmis y McTaggart (1988), según la cual, una investigación-acción implica las siguientes fases: reflexión inicial sobre la situación a la luz de la preocupación temática, reconocimiento; planificación; puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona; y reflexión. Hay investigadores (McNiff, 1988; Ebbutt, 1985) que consideran que el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) es excesivamente fijo y rígido y buscan un modelo más flexible. Sin embargo, hemos elegido este modelo como guía para planificar nuestra investigación, puesto que sus diseñadores explican cada fase de manera detallada y clara para que puedan seguir el proceso los investigadores poco experimentados como nosotros. A continuación, mencionaremos en qué consiste cada fase de la presente investigación empírica. En la primera fase, denominada *Reflexión inicial sobre la situación*, presentaremos el problema que hemos reconocido y los objetivos de investigación empírica. Además, expondremos la acción que proponemos para resolver el problema y examinaremos los antecedentes de nuestra investigación. La segunda fase, titulada *Planificación de la acción*, empieza con la presentación de las preguntas centrales e hipótesis de estudio. También se mencionarán las variables independientes y dependientes, el calendario y la administración de la investigación, el contexto y la población de estudio, etc. La tercera fase, llamada *Observación de la acción*, se centra en analizar e interpretar los datos, discutir las hipótesis, contestar a las preguntas de la investigación y presentar las opiniones de los alumnos respecto a la acción. En la cuarta y última fase, titulada *Reflexión final sobre la acción*, resumiremos nuestra investigación empírica y discutiremos sus resultados.

## 6.1. Reflexión inicial sobre la situación

Empezaremos este apartado presentando cómo Kemmis y McTaggart (1988) explican la primera fase de su modelo. Según Kemmis y McTaggart (1988), el objetivo de esta primera fase es identificar un tema o problema y desarrollar un plan de acción para mejorarlo en un área específica del contexto de investigación. Estos autores denominan a esta fase *reflexión inicial sobre la situación a la luz de la preocupación temática, reconocimiento*; y afirman que en este lugar deben tratarse los siguientes contenidos: la formulación de la preocupación temática, la reflexión inicial sobre la situación y la decisión y justificación de la acción. Además, plantean tres preguntas que ayudan a los educadores a examinar su propia situación y a pensar en las posibles mejoras. Estas cuestiones son las siguientes: ¿qué está sucediendo ahora?, ¿en qué sentido es problemático? y ¿qué podemos hacer al respecto? A continuación, examinaremos más detalladamente la primera fase del modelo de Kemmis y McTaggart (1988) y, a partir de este examen, decidiremos qué contenido trataremos en la primera fase de nuestra investigación empírica.

Kemmis y McTaggart (1988: 14) afirman que «la investigación-acción es una investigación participativa, colaboradora, que surge típicamente de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo». Además, explican que la preocupación temática es un producto del examen preliminar sobre la situación. Este examen es diferente de la reflexión inicial sobre la situación que generalmente se lleva a cabo después de la formulación de la preocupación temática; mientras que el examen preliminar sirve para reconocer el problema de estudio, la reflexión inicial sobre la situación se realiza para comprobar que las ideas iniciales acerca de una posible preocupación temática son realmente compartidas en el grupo, y llevar a cabo un análisis de su situación a la luz de la preocupación temática compartida. Kemmis y McTaggart (1988) subrayan que la preocupación temática no debe confundirse con un método utilizable para mejorar los problemas. Según estos autores, la preocupación temática debe intentar la formulación de la naturaleza problemática de una determinada preocupación educativa, y no aceptar o proponer acríticamente un método o medio educativo supuestamente mejor. A continuación, se ilustra la distinción entre una preocupación temática y un método con algunos ejemplos (Kemmis y McTaggart, 1988):

- Preocupación temática: Desarrollo de la sensibilidad hacia los planes de estudio, enseñanza del aprendizaje en los hogares de los estudiantes.

Método: Aumento de la eficacia educativa en la participación de los padres.

- Preocupación temática: Desarrollo en los estudiantes de una conciencia profunda y más activa de qué significa el pensamiento científico.

Método: Aumento de la actividad en el aprendizaje científico.

- Preocupación temática: Desarrollo y mantenimiento de una gerencia bicultural en una comunidad étnica a través de la educación.

Método: Un plan de estudio bilingüe, bicultural, con los miembros de la comunidad dedicados activamente a las actividades sobre el idioma y sobre la cultura en las clases.

Una vez formulada la preocupación temática, empieza una nueva fase de reflexión inicial sobre la situación. En esta fase, las personas implicadas en la investigación describen la preocupación temática de manera más detallada, exploran qué piensan los demás acerca del problema de estudio y reflexionan sobre la situación en relación a la preocupación temática. Esta reflexión invita a mirar atrás, hacia la historia de la situación, como base para pensar en el futuro en torno a cómo podría mejorarse. También, proporciona una visión general sobre la situación actual como, por ejemplo, cuál es el aspecto más importante en relación con la preocupación temática o qué aspecto no debe perderse de vista. Además, esta fase permite pensar en las barreras al cambio, tanto objetivas (físicas y materiales) como subjetivas (psicológicas e interpretativas). Según Kemmis y McTaggart (1988), un buen reconocimiento o diagnóstico inicial de la situación contendrá en germen algunas ideas acerca de qué debe hacerse. Al acercarse al final de su reflexión inicial, los educadores deben definir la acción para mejorar el problema detectado y justificarla.

Kemmis y McTaggart (1988: 17) indican los siguientes aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de decidirse la acción:

- La acción debe tomar en consideración los riesgos que implica un cambio social y reconocer las limitaciones reales materiales y políticas de la situación.
- Debe ser elegida de tal modo que permita a los profesionales actuar más eficazmente sobre un abanico más amplio de circunstancias, y hacerlo más sabio y prudentemente.

- Debe ayudar a los profesionales a llegar más allá de las limitaciones actuales y capacitarlos para actuar más adecuadamente en la situación dada y resultar más efectivos como educadores.

Teniendo en cuenta los pasos y el objetivo que presentan Kemmis y McTaggart (1988), en el presente apartado trataremos los tres contenidos más importantes. En el primer subapartado, titulado *Reconocimiento del problema y objetivos de la investigación empírica*, presentaremos la preocupación temática que hemos detectado. Este problema de estudio es el producto de la reflexión constante sobre la situación a la que nos enfrentamos en el día a día. Además, considerando la preocupación temática, definiremos los objetivos de esta investigación empírica. En el segundo subapartado, llamado *Presentación y justificación de la acción*, mencionaremos qué hay que hacer para mejorar la situación y explicaremos por qué proponemos la acción como una alternativa para solucionar el problema. En el tercer subapartado, denominado *Antecedentes de nuestra investigación*, examinaremos unas investigaciones empíricas llevadas a cabo con el mismo tema que el nuestro. Kemmis y McTaggart (1988) afirman que recurrir a otras investigaciones puede arrojar alguna luz sobre la situación y ayudar al investigador a verla con mayor claridad. Además, a través de la lectura de las investigaciones existentes, el investigador puede reconocer qué clase de contribución puede aportar al ámbito de estudio. Esta revisión de otras investigaciones nos ha facilitado la planificación de la acción.

### 6.1.1. Reconocimiento del problema y objetivos de la investigación empírica

En nuestra trayectoria en la docencia del español como lengua extranjera en Corea del Sur, hemos oído innumerables veces a los alumnos decir que, entre las cuatro destrezas lingüísticas, tienen mayor problema con la comprensión auditiva y la expresión oral. También los estudiantes nos han contado que, aunque adquieren muchos conocimientos lingüísticos a través de las clases, no son capaces de utilizarlos en diferentes situaciones comunicativas. En la realidad, dentro de las aulas de ELE en Corea, los aprendices coreanos presentan muchas dificultades a la hora de usar el español y renuncian a intervenir en la conversación. Si ampliamos nuestra mirada a la enseñanza de español como segunda lengua en un país hispanohablante, también podemos encontrar situaciones similares. Generalmente, las clases de español en estos países tienen carácter heterogéneo respecto a la nacionalidad de los alumnos. Se puede observar con facilidad que los estudiantes asiáticos escuchan a los demás, solo traduciendo internamente lo que piensan a la lengua española, mientras que los alumnos occidentales participan de manera activa en la conversación. Por otra parte, podemos comprobar que, en los exámenes de gramática, los aprendientes asiáticos consiguen mejor nota o similar a la de sus compañeros occidentales. Todas estas observaciones nos han impulsado a preguntarnos por qué los asiáticos en general y los coreanos en concreto presentan tanta carencia de competencia comunicativa pese a que tengan muchos conocimientos gramaticales. Como un resultado de este examen preliminar, hemos formulado la siguiente preocupación temática: el desarrollo de la competencia comunicativa de los universitarios de español surcoreanos. Como hemos mencionado anteriormente, en la investigación-acción la situación de su objeto tiene que ser concreta y real. Por lo tanto, hemos constreñido el objeto de estudio a los universitarios surcoreanos, no a los estudiantes asiáticos ni a los aprendientes coreanos en general.

Una vez formulada la preocupación temática, con el fin de mejorar el problema hemos procedido a la reflexión inicial sobre la situación. Especialmente, hemos profundizado en los siguientes aspectos: los condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa, el estilo de aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza del español en las universidades coreanas. En primer lugar, mediante el análisis de los condicionamientos hemos encontrado que los tres aspectos que más impiden a los aprendientes coreanos el desarrollo de la competencia comunicativa son los valores del confucianismo malinterpretados, la distancia social entre los países hispanohablantes y Corea, y la metodología de enseñanza del español

que suele utilizarse en Corea (*vid.* el apartado 5.2.2.). En segundo lugar, para comprender mejor las características de los aprendientes de español coreanos hemos revisado su estilo de aprendizaje a través de un cuestionario. Hemos adoptado el modelo de Willing (1988: 66) según el cual los aprendices se tipifican como «analíticos», «basados en la autoridad», «comunicativos» y «concretos». A partir de los datos recabados, hemos constatado que el estilo preferido por los estudiantes coreanos es el comunicativo, mientras que el estilo menos estimado por los mismos es el analítico (*vid.* el apartado 5.2.1.). En tercer lugar, para mejorar la situación de los universitarios de español coreanos, hemos examinado la enseñanza del español en las universidades coreanas. Más concretamente, hemos revisado las asignaturas ofrecidas por los departamentos de español, el panorama histórico de la didáctica de la gramática española y las opiniones de docentes y alumnos sobre las clases de gramática española (*vid.* el apartado 5.3.). Después de todas estas reflexiones que acabamos de mencionar, hemos llegado a proponer el tratamiento mediante tareas gramaticales como una acción alternativa para mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa de los universitarios de español coreanos. Mencionaremos más adelante los motivos detallados por los cuales hemos decidido aplicar esta acción a los universitarios de español coreanos.

El reconocimiento del problema de estudio, la reflexión sobre la situación y la decisión de la acción alternativa nos han enseñado naturalmente cuál debe ser el objetivo de la presente investigación empírica. El objetivo de estudio es doble: por un lado, aplicar dos metodologías de enseñanza de la gramática en el aprendizaje de ELE entre los universitarios surcoreanos y, por otro, comprobar su efecto a través de la evaluación objetiva para lograr un resultado concreto y fiable. Los dos procedimientos que pretendemos comparar son el tratamiento deductivo que se está utilizando en la mayoría de las aulas de gramática de ELE en Corea y el tratamiento mediante tareas gramaticales que es nuestra propuesta. Además, para comprobar su efecto llevaremos a cabo tres tipos de prueba: evaluación de la precisión gramatical, evaluación de la conciencia gramatical y evaluación de la competencia comunicativa.



### 6.1.2. Presentación y justificación de la acción

En varios lugares de la presente tesis, hemos cuestionado el desequilibrio entre la gramática y la comunicación que presentan los estudiantes de español coreanos. Para paliar esta desigualdad, hemos buscado una metodología que pueda facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa, manteniendo la precisión gramatical, y hemos llegado a proponer las tareas gramaticales. En este apartado, presentaremos el concepto de las tareas gramaticales y especificaremos por qué creemos que podría ser un tratamiento adecuado para subsanar los problemas que tienen los aprendientes coreanos con el uso de la lengua. A la hora de justificar el tratamiento mediante tareas gramaticales, especificaremos los argumentos teniendo en cuenta los condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes de español coreanos y los estilos de aprendizaje de estos estudiantes.

Como ya hemos mencionado en el apartado 4.4., las tareas gramaticales se sustentan en tres pilares básicos: el enfoque por tareas, el aprendizaje inductivo y la atención a la forma. Revisaremos las características de las tareas gramaticales, relacionándolas con cada uno de estos conceptos. En primer lugar, el nacimiento de las tareas gramaticales lo podemos encontrar en el enfoque por tareas. Los investigadores, que profundizaban en el enfoque por tareas, como Ellis (1993), Fotos (1993), Fotos y Ellis (1991), Gómez del Estal (1994), Gómez del Estal y Zanón (1994b), Loschky y Bley-Vroman (1993) y Rutherford y Sharwood Smith (1985), entre otros, advirtieron que no había equilibrio entre las tareas comunicativas y las capacitadoras, y formularon la siguiente pregunta: «¿No es posible hacer tareas capacitadoras, es decir, tareas centradas en los contenidos gramaticales, con las características de las comunicativas?» (Gómez del Estal, 2014: 185). Las tareas gramaticales surgieron como respuesta a esta cuestión. Además, se proporcionan para capacitar lingüísticamente a los alumnos con el fin de llevar a cabo la tarea final. En consecuencia, por un lado, los aprendientes se encuentran con las reglas gramaticales como herramientas y por su propia necesidad y, por otro lado, los estudiantes ya están enterados del significado y de la función de los fenómenos lingüísticos objeto cuando se les ofrecen las tareas gramaticales, puesto que, antes de estas, siempre se les presentan las tareas comunicativas. Esto permite que los aprendices adquieran de modo entrelazado la forma, el significado y la función de la lengua. Asimismo, como otros tipos de tareas, las gramaticales conforman una secuencia, por lo que están entrelazadas y combinadas recíprocamente.

Otro fundamento en el que se sustentan las tareas gramaticales es el aprendizaje inductivo. En este enfoque, el aprendiz observa y analiza una característica de la lengua y formula una

regla que describa dicha característica sin la explicación de la gramática por parte del profesor. En este mismo sentido, las tareas gramaticales también provocan la reflexión del estudiante sobre algunos fenómenos gramaticales por medio del análisis y comprensión de la forma, la función y el uso de estos fenómenos (Gómez del Estal y Zanón, 1999). El tratamiento mediante tareas gramaticales, en comparación con el aprendizaje deductivo, requiere mucho tiempo, ya que los aprendientes deben descubrir por su cuenta las reglas gramaticales observando muchas muestras de la lengua. Sin embargo, estos esfuerzos invertidos en la inducción se ven recompensados de varios modos: por un lado, la reflexión constante sobre las muestras reales de la lengua desarrolla la sensibilidad gramatical, y esta permite a los aprendientes reconocer los elementos gramaticales en el *input* posterior y, por otro lado, el esfuerzo para construir una representación mental garantiza un grado mayor de memorización.

La tercera base que sostiene las tareas gramaticales es la atención a la forma. Pastor Cesteros (2004a) afirma que este enfoque consiste en dirigir la atención del alumno hacia determinados rasgos del código lingüístico, presentados en contexto en el preciso momento en que los aprendices experimenten problemas con ellos al trabajar en una tarea comunicativa. Como una técnica de atención a la forma, las tareas gramaticales se caracterizan por el aumento de la conciencia gramatical, la hipótesis del reconocimiento y la negociación del sentido. Respecto a la conciencia gramatical, hemos mencionado en el párrafo anterior que se desarrolla gracias a la reflexión constante sobre las muestras de la lengua. Esta conciencia desarrollada favorece el reconocimiento de los elementos lingüísticos, que es el requisito principal para que se produzca la adquisición de la lengua (Schmidt, 1990, 1995, 2001). Otro elemento tanto de la atención a la forma como de las tareas gramaticales es la negociación del sentido. Las principales aportaciones de este concepto son el aprendizaje comunicativo del lenguaje y el incremento de la sensibilidad gramatical. En las tareas gramaticales se generan la interacción, la negociación y el intercambio, puesto que requieren reflexionar y resolver los problemas gramaticales en común. En este sentido, se supone que este tipo de tareas promueve la enseñanza comunicativa del lenguaje. Por otro lado, las tareas gramaticales llevan a los estudiantes a hablar sobre la lengua que están reconstruyendo y, en este proceso, se produce la comparación cognitiva entre la interlengua y la lengua meta. De esta manera, se desarrolla la conciencia gramatical.

Respecto a los factores afectivos en los que influyen las tareas gramaticales, Gómez del Estal (2014) afirma que, en las clases basadas en este tipo de tareas, no existe desigualdad entre

el profesor y los estudiantes. Esto se debe a que las tareas gramaticales provocan que los aprendientes descubran por sí mismos el funcionamiento de una determinada estructura lingüística. Por lo tanto, en el aprendizaje mediante tareas gramaticales el docente se convierte en una ayuda externa, dando el protagonismo a los alumnos. Además, las tareas gramaticales motivan a los estudiantes a participar de manera autónoma en el aprendizaje, ya que los alumnos se encuentran con estas tareas con la intención de llevar a cabo la tarea final, es decir, por su propia necesidad. Gracias a todas las características mencionadas, las tareas gramaticales han recibido una excelente acogida en el campo de la enseñanza de ELE, aunque todavía no han ganado ninguna reputación en Corea del Sur.

Cabe reflexionar sobre los motivos por los cuales hemos propuesto las tareas gramaticales como una acción alternativa. A continuación, detallaremos los argumentos teniendo en cuenta los condicionamientos que impiden el desarrollo de la competencia comunicativa. En el apartado 5.2.2., hemos mencionado que los valores del confucianismo malinterpretados provocan la renuencia de los estudiantes a participar activamente en el aprendizaje. Sin embargo, en las clases basadas en tareas gramaticales, las relaciones entre docentes y estudiantes no son verticales, sino que se motiva que los alumnos participen en la resolución de tareas, interactuando e intercambiando opiniones con sus compañeros. Además, en este tipo de clases, los profesores ya no son los que transmiten el conocimiento, sino que son facilitadores o ayudantes. Por lo tanto, se espera que el aprendizaje sea autónomo.

Otro condicionamiento que dificulta el desarrollo de la competencia comunicativa es la distancia social entre los países hispanohablantes y Corea. Esta se divide en la sociocultural y la lingüística. Para evitar su interferencia, se deben tener en cuenta dos aspectos: por un lado, los elementos gramaticales tienen que presentarse siempre en un contexto concreto y para el uso real y, por otro, hay que promover la comparación cognitiva entre la interlengua y la lengua meta tanto de carácter lingüístico como de carácter pragmático. Como ya hemos indicado, antes de las tareas gramaticales, siempre se les proporcionan a los alumnos las tareas comunicativas y estas ofrecen un contexto específico. Además, las tareas gramaticales son aquellas que capacitan lingüísticamente a los aprendientes para que puedan llevar a cabo la tarea final; es decir, los estudiantes aprenden los fenómenos lingüísticos a través de las tareas gramaticales con el objetivo de usarlos en la situación comunicativa. Por otro lado, para llevar a cabo las tareas gramaticales, los alumnos tienen que seguir observando la lengua y descubrir de manera autónoma las reglas gramaticales. En este proceso se promueve la comparación cognitiva entre

la interlengua y la lengua meta. Por tanto, la tarea gramatical puede ser una propuesta para disminuir las dificultades causadas por la distancia social entre culturas diferentes.

También hemos cuestionado la metodología de enseñanza de la gramática y la falta de cooperación entre las clases de gramática y conversación. En la mayoría de las clases de gramática de ELE en Corea del Sur, los estudiantes aprenden las estructuras gramaticales por separado y fuera de contexto con profesores coreanos en la lengua coreana. Por esta razón, los aprendientes no pueden adquirir la lengua con la forma, el significado y la función firmemente unidos entre sí. Por otra parte, lo aprendido en las clases de gramática no sirve de mucho para comunicarse en las de conversación o en el uso real. La tarea gramatical es una propuesta defendida por muchos investigadores con el objetivo de solucionar el desequilibrio que se viene dando entre la gramática y la comunicación. Esto se atribuye a que, en las tareas gramaticales, se resuelven problemas en común en la lengua meta y, de esta manera, los aprendientes cuentan con una oportunidad más para practicar la lengua.

En lo que sigue, expondremos por qué la tarea gramatical es un método adecuado para los aprendientes coreanos, recordando sus estilos de aprendizaje. En el apartado 5.2.1., hemos mencionado que los buenos estudiantes saben optimizar los estilos que ya poseen y mejorar los que presentan el mayor número de carencias. Por otro lado, a través de una encuesta, hemos comprobado que el estilo de aprendizaje menos desarrollado por parte de los estudiantes coreanos es el analítico. Según Willing (1988), los alumnos analíticos son independientes, disfrutan estableciendo principios por sí solos y prefieren una presentación lógica y sistemática. Esta afirmación coincide con la finalidad de las tareas gramaticales; es decir, estas tareas promueven que los aprendientes participen de manera autónoma en el aprendizaje, observando y analizando unos ejemplos de uso de la lengua y formulando una regla que los explique. En este sentido, se supone que las tareas gramaticales pueden ayudar a los estudiantes coreanos a mejorar el estilo que les falta. Además, los resultados del cuestionario indican que el estilo de aprendizaje más desarrollado entre los estudiantes coreanos es el comunicativo. Willing (1988) afirma que los aprendientes comunicativos necesitan la interacción y aprenden de la puesta en común o de las actividades en grupo. Los estudiantes coreanos pueden optimizar el estilo comunicativo que ya poseen mediante las tareas gramaticales, ya que estas requieren la interacción y la negociación del sentido.

### 6.1.3. Antecedentes de nuestra investigación

El objetivo de este apartado es hacer una revisión documental o bibliográfica que pueda facilitar la planificación de nuestra investigación. Aunque la historia del concepto de tareas gramaticales es relativamente corta, se han comprobado ya sus resultados positivos en el aprendizaje de inglés y de español a través de distintas investigaciones empíricas. En lo que sigue, se recogen algunas de ellas. En primer lugar, abordaremos brevemente algunos estudios experimentales para examinar el efecto de las tareas gramaticales; algunos de ellos están relacionados con el aprendizaje del inglés y el resto, con el del español. En segundo lugar, describiremos en detalle dos investigaciones que nos han motivado a emprender la investigación empírica en el aprendizaje de ELE en Corea: Fotos (1993) y Gómez del Estal (2014). Estos dos investigadores son los pioneros de las tareas gramaticales, Fotos para el inglés y Gómez del Estal para el español. En tercer lugar, presentaremos unas investigaciones sobre las tareas gramaticales, llevadas a cabo para los estudiantes de inglés coreanos.

En el ámbito del inglés, destacan Fotos (1993 y 1994), Fotos y Ellis (1991) y Fotos (1997). Los estudios de Fotos (1993 y 1994) reflexionan sobre la necesidad de algún tipo de instrucción explícita en la medida en que se comparan tres metodologías de enseñanza: el tratamiento deductivo, el estudio mediante tareas gramaticales y el aprendizaje a través de tareas comunicativas sin ninguna instrucción formal. A partir de estas investigaciones, el autor demuestra que, por un lado, las tareas gramaticales son efectivas a la hora de desarrollar el aprendizaje de la gramática y, por otro lado, la instrucción explícita contribuye a que los aprendices adviertan la estructura aprendida en el *input* posterior que se les da. Fotos y Ellis (1991), a su vez, miden la cantidad de interacción del grupo de las tareas gramaticales y del de las tareas comunicativas y encuentran resultados muy similares en ambos. Asimismo, Fotos (1997) indica que los tipos de interacción que encontró durante la ejecución de las tareas gramaticales fueron muy similares a los de las tareas puramente comunicativas. Además de estos estudios, Nassaji y Fotos (2007), Reza (2012) y Robinson (2001) también han demostrado la eficacia de las tareas gramaticales tanto para fomentar la negociación del sentido como para incrementar la conciencia sobre los fenómenos observados.

En el ámbito español, el primer trabajo sobre la eficacia de las tareas gramaticales es de Zanón *et al.* (1994), en el que se comparan dos grupos, uno de tareas gramaticales y otro de enseñanza tradicional deductiva. Los resultados de esta investigación muestran que el grupo de tareas gramaticales ha obtenido un incremento superior en el aprendizaje de los contenidos

gramaticales y presenta una mayor capacidad de análisis y formulación de reglas sobre fenómenos gramaticales nuevos. Martínez Martínez (2001), Lessovaya (2009) y Gómez del Estal (2014) también comprueban la eficacia de las tareas gramaticales. En las líneas que siguen, describiremos detalladamente las investigaciones de Fotos (1993) y Gómez del Estal (2014).

Fotos (1993) subrayó la importancia de la instrucción explícita criticando la teoría de Krashen en la que, puesto que el conocimiento explícito aprendido mediante la instrucción formal no se puede convertir en el conocimiento implícito, la enseñanza de la gramática no es necesaria (*vid.* el apartado 2.2.2.2. *Teorías de Krashen*). En esta investigación, Fotos (1993) pretendió comprobar la relación entre la instrucción formal y el nivel de reconocimiento sobre los fenómenos gramaticales aprendidos, comparando tres diferentes metodologías de enseñanza. Los sujetos de la investigación fueron ciento sesenta estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera, divididos en tres grupos. Un grupo recibió el tratamiento deductivo, otro grupo estudió mediante tareas gramaticales y al resto (el grupo de control) no se le proporcionó ninguna enseñanza gramatical. La investigación se llevó a cabo durante nueve semanas, con una clase semanal de noventa minutos. Los fenómenos gramaticales analizados fueron el complemento indirecto, la posición del adverbio y el uso de la cláusula relativa. Fotos (1993) mostró que, en dos pruebas (una, una semana después del tratamiento y otra, dos semanas después del tratamiento), muchos sujetos de los grupos del tratamiento deductivo y de la instrucción mediante tareas gramaticales eran capaces de reconocer los fenómenos observados, mientras que solo muy pocos estudiantes del grupo de control podían reconocerlos. A través de esta investigación, Fotos ha demostrado que, una vez que la conciencia del aprendiz sobre una estructura objeto se despierta, el aprendiente tiende a advertir con frecuencia esa estructura en el *input* posterior que se le da. Por otro lado, Fotos (1993) afirma que el nivel de reconocimiento está positivamente relacionado con la aparición de las estructuras en la producción del alumno. En este sentido, la investigación futura podría centrarse en examinar si la estructura reconocida aparece en la producción de los aprendices.

Gómez del Estal (2014) ha investigado sobre los efectos del tratamiento deductivo en el aprendizaje de la gramática, la enseñanza mediante procesamiento del *input* y la instrucción mediante tareas gramaticales. El estudio se ha llevado a cabo con doce grupos de estudiantes de ELE de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid, de acuerdo con el siguiente reparto: a) tres grupos del tratamiento deductivo, b) tres del procesamiento del *input*, c) tres de las tareas gramaticales y d) tres grupos que no recibieron ningún tratamiento y se los

denominó *grupo de control*. El elemento gramatical elegido para la investigación empírica fue la oposición entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido del modo indicativo. Todos los grupos estudiaron el mismo fenómeno gramatical, pero con un enfoque diferente. Los efectos de los tratamientos se midieron a través de cuatro test: los tres primeros (pretest, postest 1 y postest 2) eran pruebas para evaluar el uso correcto de las estructuras aprendidas y el cuarto (test de subjuntivo) examinaba el aprendizaje de nuevos contenidos gramaticales. El estudio se extendió a lo largo de una semana. El primer día se realizaron el pretest, el tratamiento de la gramática y el postest 1. Desde el segundo día hasta el sexto, no hubo ningún tratamiento ni práctica. En el séptimo día tuvieron lugar el postest 2 y el test de subjuntivo. Los datos arrojados por los dos postest indicaron que las tareas gramaticales resultan más eficaces que el resto de las propuestas en el aprendizaje de la gramática. Además, a través del test de subjuntivo, se demostró que las tareas gramaticales tienen efectos más significativos en el desarrollo de la autonomía de descubrimiento gramatical. Sin embargo, como el mismo autor indicó, la duración de la investigación fue muy breve. En las líneas futuras de investigación se puede ampliar el tiempo del estudio analizando más elementos gramaticales.

Aunque hemos buscado los antecedentes de nuestra investigación relacionados con la enseñanza de ELE para los aprendientes coreanos, no hemos conseguido encontrar ninguna. Por ello, hemos revisado algunos análisis comparativos de las tareas gramaticales con otros tratamientos gramaticales en el aprendizaje de inglés de los estudiantes coreanos. Song (2014) compara un grupo de tareas gramaticales con otro de enseñanza tradicional deductiva. Los resultados del estudio indican que el grupo de las tareas gramaticales ha obtenido el efecto más positivo tanto en el carácter afectivo como en el aprendizaje de los contenidos gramaticales. Yoon (2013), a su vez, examina la eficacia del tratamiento del procesamiento del *input* y la enseñanza mediante tareas gramaticales. En dicha investigación, los dos grupos obtuvieron incrementos muy similares en precisión gramatical. S. H. Kim (2003) afirma que los resultados de su estudio empírico demuestran que el tratamiento mediante tareas gramaticales, comparado con la enseñanza tradicional deductiva, tiene efectos más significativos tanto a corto como a medio plazo. M. K. Kim (2003), E. H. Kim (2008), C. R. Kim (2009) y Jeong (2015) también constatan la eficacia de las tareas gramaticales en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera entre los estudiantes coreanos.

## 6.2. Planificación de la acción

En la primera fase del ciclo de la investigación-acción, hemos formulado la preocupación temática, hemos reflexionado sobre la situación y hemos decidido la acción para mejorar el problema identificado. La segunda fase es donde el investigador, junto con sus colaboradores, se orienta hacia la acción; se centra en una sola pregunta: «¿qué debe hacerse». Kemmis y McTaggart (1988) denominan a esta fase *planificación* y afirman que en este espacio deben tratarse los siguientes contenidos: la revisión de la acción planteada, la planificación de la acción a un nivel más concreto y detallado, y la reflexión sobre la evaluación de la acción. Sin embargo, cabe mencionar que esta propuesta se puede modificar y desarrollar en planes futuros debido a las características de la investigación-acción, que es una espiral de ciclos. A continuación, analizaremos más detalladamente la segunda fase del modelo de Kemmis y McTaggart (1988), y a partir de este examen decidiremos qué contenido trataremos en la segunda fase de nuestra investigación empírica.

Kemmis y McTaggart (1988) afirman que cuando se revise la acción, hay que pensar en las posibilidades y limitaciones de la situación. Según los autores, no podemos despedazar completamente el mundo que existe actualmente en nuestra escuela, nuestra aula o nuestra comunidad; debemos reconocer qué es lo que ahora existe y en qué punto podemos operar para cambiarlo. Además, sostienen que la decisión de dónde empezar es una decisión estratégica para producir el efecto más poderoso posible. Kemmis y McTaggart (1988) subrayan que cuando se planea la acción a emprender, hay que examinar la situación en términos de condiciones objetivas (oportunidades y limitaciones físicas y materiales en el marco de la situación, disponibilidad de recursos, límites en el tiempo y el espacio, etc.) y de condiciones subjetivas (oportunidades y restricciones en cuanto al modo en que la gente piensa actualmente, a las expectativas, a las pautas existentes de relaciones formales e informales, etc.). Considerando estas indicaciones de Kemmis y McTaggart (1988), hemos reflexionado sobre nuestra acción planteada y el contexto al que vamos a aplicarla.

Kemmis y McTaggart (1988) afirman que después de tomar en consideración las cuestiones acerca de qué podemos y qué no podemos cambiar en nuestra situación, tenemos que agrupar nuestras ideas en un plan de acción detallado. Hay que afinar las ideas para establecer claramente qué es lo que se planifica y qué es lo que tenemos que dejar de lado para concentrarnos en aquello que tenga mayor importancia y sea más significativo y útil. En este lugar, la pregunta general «¿qué debe hacerse?» pasará a otra más detallada «¿qué debe hacerse



acerca de qué, por parte de quién, dónde, cuándo y cómo?». A partir de las reflexiones sobre la situación, hemos decidido lo siguiente: a) con el fin de comprobar los efectos de las tareas gramaticales, compararemos el tratamiento deductivo y el tratamiento mediante tareas gramaticales; y b) aplicaremos dichas metodologías de enseñanza a dos grupos de sesenta y siete universitarios de español surcoreanos en la Universidad de Ulsan<sup>81</sup>.

Kemmis y McTaggart (1988) sustentan que en el plan de acción hay que incluir también ideas sobre el control de la puesta en práctica y los efectos de la acción. Según estos investigadores, debemos tomar en consideración las consecuencias probables de la acción que planeamos y debemos disponer de pruebas que nos permitan explicar los efectos de la acción de modo claro, relevante y preciso. Las consecuencias probables de la acción las trataremos en el apartado 6.2.1. *Preguntas centrales e hipótesis de estudio*. Además, con el objeto de evaluar los efectos de las metodologías de enseñanza de manera más rigurosa, hemos diseñado tres tipos de pruebas: evaluación de la precisión gramatical, evaluación de la conciencia gramatical y evaluación de la competencia comunicativa (*vid.* el apartado 6.2.3. *Variables dependientes*). Proponemos el tratamiento mediante tareas gramaticales como un modelo didáctico que facilita el desarrollo tanto de la precisión gramatical como de la competencia comunicativa. Por ello, hemos considerado que debemos evaluar la precisión gramatical y la competencia comunicativa que produzcan el tratamiento deductivo y el tratamiento mediante tareas gramaticales. Por otro lado, los investigadores que defienden las tareas gramaticales afirman que este enfoque provoca la reflexión constante sobre las muestras reales de la lengua y de esta manera los aprendices pueden desarrollar la sensibilidad gramatical (Ellis, 1993; Fotos, 1993, 1994; Fotos y Ellis, 1991; Gómez del Estal, 2014; Martínez Martínez, 2001; Matte Bon, 1998). Por lo tanto, hemos diseñado una prueba para evaluar la conciencia gramatical.

Teniendo en cuenta las indicaciones de Kemmis y McTaggart (1988), en esta segunda fase trataremos los cinco contenidos más importantes. En el primer subapartado, titulado *Preguntas centrales e hipótesis de estudio*, presentaremos las consecuencias probables de la acción. En el segundo subapartado, llamado *Variables independientes*, describiremos dos tipos de secuencias didácticas: uno para el grupo de tratamiento deductivo y otro para el grupo de tratamiento mediante tareas gramaticales. Además, presentaremos los criterios para el diseño de actividades. En el tercer subapartado, denominado *Variables dependientes*, detallaremos las

---

<sup>81</sup> La investigación se llevará a cabo desde el 21 de noviembre de 2018 hasta el 6 de diciembre del mismo año.

tres formas de evaluación con las explicaciones que las justifiquen. Para la evaluación de la precisión gramatical, hemos realizado tres tipos de prueba: pretest, inmediatamente antes del tratamiento; posttest 1, inmediatamente después del tratamiento, y posttest 2, dos semanas después del tratamiento. Para la evaluación de la conciencia gramatical, hemos efectuado un tipo de test inmediatamente después del tratamiento, llamado *Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical*. Para la evaluación de la competencia comunicativa, hemos llevado a cabo un examen oral a algunos alumnos de los dos grupos. En el cuarto subapartado, titulado *Calendario y administración de la investigación*, presentaremos los procesos que hemos seguido y los recursos que hemos utilizado durante la investigación empírica. En el quinto subapartado, denominado *Contexto y población de estudio*, describiremos la situación de estudio y detallaremos las características de los participantes en la investigación en cuanto a edad, género, tratamiento que se les suministró y departamento.

### 6.2.1. Preguntas centrales e hipótesis de estudio

En el presente apartado, trataremos las preguntas e hipótesis que hemos formulado para nuestra investigación. Antes de exponerlas, recordaremos el proceso que hemos seguido desde el reconocimiento del problema hasta el presente planteamiento de preguntas e hipótesis.

Nuestro trabajo empieza con la identificación del problema que presentan los aprendientes de español coreanos: el desequilibrio entre el conocimiento declarativo y procedimental. A continuación, hemos formulado la siguiente pregunta: ¿cómo se puede ayudar a los estudiantes de ELE coreanos a desarrollar la competencia comunicativa manteniendo la precisión gramatical? Para responder a esta cuestión, hemos profundizado a través del marco teórico en qué consisten los dos procedimientos: el tratamiento deductivo, que es el que más se emplea en las aulas de ELE en Corea, y el tratamiento mediante tareas gramaticales, que desde una nueva perspectiva facilita el desarrollo de la competencia comunicativa. A partir de la revisión de la bibliografía pertinente, hemos comprobado los tres valores más destacados de las tareas gramaticales. La primera aportación es que el tratamiento de las tareas gramaticales es un enfoque que integra la gramática y la conversación (Coronado, 1998; Fotos, 1993; Fotos y Ellis, 1991; Gómez del Estal, 2004b, 2014, 2015; Gómez del Estal y Zanón, 1994a; Martínez Martínez, 2001; Peterson, 1997; Posada y Pérez de Obanos, 2005; Reza y Sadeghi, 2012; Robles, 2004). La segunda tiene que ver con la hipótesis del reconocimiento (Schmidt, 1990, 1995, 2001). Según Martínez Martínez (2001), las tareas gramaticales desarrollan la sensibilidad gramatical y esta facilita el reconocimiento de los elementos gramaticales en el *input* posterior. Respecto a la tercera contribución, Zanón *et al.* (1994) afirman que las tareas gramaticales desarrollan estrategias psicolingüísticas de aprendizaje de la gramática, capacitando al alumno para enfrentarse autónomamente a otros contenidos gramaticales no estudiados previamente. El segundo y el tercer valor de las tareas gramaticales mencionados se desarrollan gracias al aumento de la conciencia gramatical.

Teniendo en cuenta todas estas afirmaciones, nos proponemos constatar los efectos de las tareas gramaticales en tres aspectos: la precisión gramatical, la conciencia gramatical y la competencia comunicativa. A continuación, se presentarán las preguntas centrales e hipótesis al respecto.

### Preguntas centrales de investigación

Pregunta 1. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a corto plazo en la precisión gramatical, es decir, en los test de evaluación inmediatamente posteriores a la instrucción gramatical?

Pregunta 2. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a medio plazo en la precisión gramatical, es decir, en los test de evaluación realizados dos semanas después de la instrucción gramatical?

Pregunta 3. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos en el aumento de la conciencia gramatical, es decir, en los test de evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical?

Pregunta 4. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos en el uso real de las estructuras gramaticales aprendidas, es decir, en el examen oral?

Las preguntas 1 y 2 están relacionadas con la evaluación de la precisión gramatical, la pregunta 3, con la evaluación de la conciencia gramatical y la pregunta 4, con la evaluación de la competencia comunicativa.

### Hipótesis de estudio

Para cada una de estas preguntas de investigación se han elaborado distintas hipótesis de estudio:

Hipótesis 1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento mediante tareas gramaticales obtendrán un incremento similar o mayor en el postest 1 que los que hayan recibido el tratamiento deductivo.

Hipótesis 2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento mediante tareas gramaticales obtendrán un incremento mayor en el postest 2 que los que hayan recibido el tratamiento deductivo.

Hipótesis 3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento mediante tareas gramaticales obtendrán un incremento mayor en la evaluación de la conciencia gramatical, denominada *Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical*, que los que hayan recibido el tratamiento deductivo.

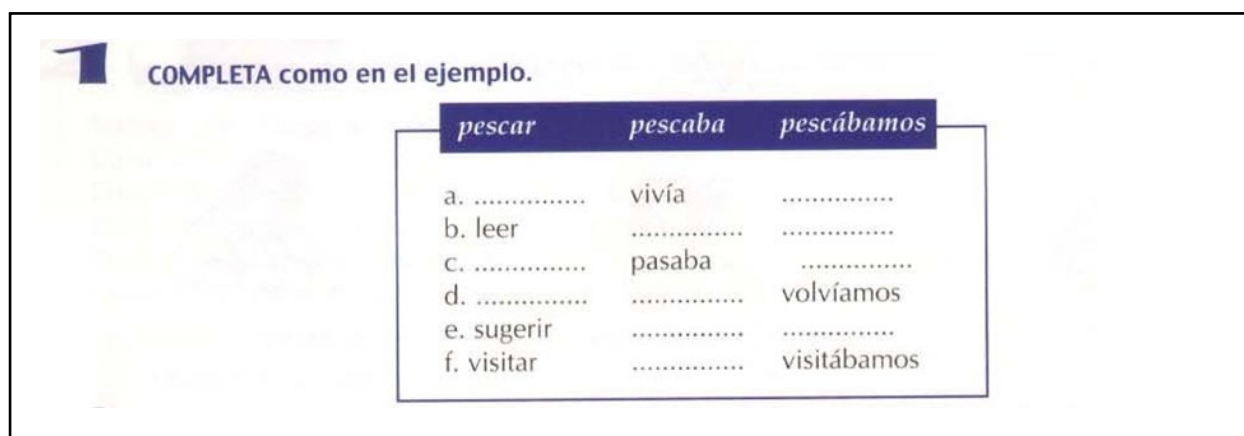
Hipótesis 4. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento mediante tareas gramaticales usarán más en el examen oral las estructuras gramaticales aprendidas que los que hayan recibido el tratamiento deductivo.

Todos los incrementos en el postest 1, el postest 2, el test de la conciencia gramatical y el examen oral se miden mediante la comparación del resultado de cada prueba con el de pretest.

### 6.2.2. Variables independientes

En el presente apartado, presentaremos en detalle las variables independientes; es decir, los dos enfoques de enseñanza de la gramática: el tratamiento deductivo y el tratamiento mediante tareas gramaticales. Para una mejor comprensión de dichos enfoques, empezaremos este apartado describiendo dos modelos de aulas de ELE: una en la que se enseña la gramática mediante el tratamiento deductivo y otra en la que se introducen las estructuras lingüísticas mediante tareas gramaticales.

En primer lugar, reconstruiremos una situación de un aula de tratamiento deductivo. Se trata de un aula en un país no hispanohablante. Entra un profesor que comparte la L1 con sus estudiantes y saluda en su lengua materna a los alumnos. Les pide que abran el libro y anuncia que el tema de la clase va a ser la oposición entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido del modo indicativo. El profesor explica a los alumnos con detenimiento, en su lengua materna, dichos fenómenos gramaticales. A continuación, les muestra un esquema que presenta la conjugación de los verbos regulares e irregulares en los dos tiempos verbales. Una vez que los estudiantes ya comprenden la forma de los verbos, el profesor les proporciona unas frases de ejemplo que incluyen los dos tiempos del pasado. Después, los alumnos resuelven una batería de ejercicios gramaticales que normalmente están descontextualizados y no les exigen comprender su significado (*vid.* las figuras 12 y 13). Por último, el profesor va preguntando uno a uno la respuesta correcta de cada ejercicio y, en caso de que alguien responda de manera incorrecta, ofrece la versión corregida.



COMPLETA como en el ejemplo.

	<i>pescar</i>	<i>pescaba</i>	<i>pescábamos</i>
a. ....		<i>vivía</i>	.....
b. leer		.....	.....
c. ....		<i>pasaba</i>	.....
d. ....		.....	<i>volvíamos</i>
e. sugerir		.....	.....
f. visitar		.....	<i>visitábamos</i>

Figura 12. Ejercicios sobre el pretérito imperfecto<sup>82</sup>

<sup>82</sup> Extraída de Castro, Marín, Morales y Rosa (2003: 158).



### ESCRIBE el verbo en Pretérito Indefinido.

- a. • ¡Qué bien .....*jugó*..... (jugar) ayer el Sevilla!, ¿verdad?  
• No sé, no ..... (ver/yo) el partido, ..... (estar) en la oficina hasta las diez.
- b. • ¿..... (estar/vosotros) en la reunión del jueves?  
• Sí, ..... (ser) muy interesante, ¿por qué no ..... (ir/tú)?
- c. • ¿Dónde ..... (estudiar/Ud.)?  
• ..... (hacer/yo) la carrera en Barcelona y después ..... (trabajar) dos años en Londres.
- d. • Anoche no te ..... (oír/yo) llegar. ¿A qué hora ..... (llegar/tú)?  
• Un poco tarde. Cuando ..... (salir/nosotros) del cine, ..... (ir/nosotros) a cenar.
- e. • Ayer ..... (empezar) las clases de alemán y la profesora nos ..... (gustar) mucho.  
• Claro, es Raquel, ..... (vivir/ella) cinco años en Alemania y está casada con un alemán.

Figura 13. Ejercicios sobre el pretérito indefinido<sup>83</sup>

En segundo lugar, describiremos una situación del aula de tratamiento mediante tareas gramaticales. Entra un profesor en un aula en un país no hispanohablante; puede ser un nativo de español o un docente cuya lengua materna sea la misma que la de sus alumnos. Estos días, los estudiantes están llevando a cabo la siguiente tarea final: «Elige un centro de lengua española en el que quieras estudiar que esté en un país hispanohablante y dinos por qué has escogido ese». Los alumnos que asisten a este curso van a ir a un país de habla española como estudiantes de intercambio en el próximo semestre. Por consiguiente, se les ha asignado esta tarea final para que puedan experimentar de antemano una situación auténtica con la que se pueden encontrar en un futuro. Mientras los alumnos intentaban comparar los centros y justificar su selección, encontraron un problema lingüístico con el uso de los comparativos. El objetivo de la clase de hoy es solucionar ese problema para facilitar la ejecución de la tarea final. El profesor proporciona a los alumnos una secuencia didáctica que se compone de cuatro tareas. La primera consiste en ver un cortometraje<sup>84</sup> que presenta a dos niñas utilizando las formas de los comparativos, encontrar una misma característica y otra diferente entre estas y explicarlas a sus compañeros. No importa si los alumnos formulan las frases con los comparativos o sin utilizarlos, puesto que esta tarea es para que presten atención a las estructuras gramaticales objeto y reconozcan las diferencias entre la interlengua y la lengua meta. En la segunda tarea, se les muestran unas frases no muy largas que incluyen los elementos

<sup>83</sup> Extraída de Castro *et al.* (2003: 134). En esta y en la figura anterior, se están presentando los ejercicios en español. Sin embargo, en los libros que suelen utilizarse en las aulas del tratamiento deductivo, los enunciados están en la lengua materna de los estudiantes.

<sup>84</sup> <[https://www.youtube.com/watch?v=8-GxLRQeT\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=8-GxLRQeT_o)> (última consulta el 28 de agosto de 2019).

gramaticales meta marcados en negrita. Estas oraciones describen unas características de igualdad o desigualdad entre personas, ideas u objetos. Después, el profesor les formula preguntas en relación con el contenido de cada frase y así comprueba si han entendido bien la forma y el significado de las oraciones. La tercera tarea consiste en leer un texto que trata una tradición de Cataluña y en rellenar los huecos en el texto con las palabras ofrecidas —la mayoría de ellas son comparativos— (*vid.* la figura 14). De esta manera, los aprendientes pueden estudiar la cultura, la forma de los elementos gramaticales y su significado unidos entre sí. En la cuarta tarea los estudiantes tienen que sacar una conclusión y formular una regla que explique las estructuras gramaticales tratadas. Esta última tarea suele llevarse a cabo en parejas, explicando uno a otro lo que han observado o dando algunas justificaciones. Si le parece al profesor que los estudiantes han entendido bien los elementos gramaticales objeto, puede finalizar esta secuencia didáctica añadiendo algunos comentarios útiles e indicándoles que sigan haciendo las tareas comunicativas. En caso de que no los comprendan bien, el profesor les puede asignar otras tareas gramaticales que traten el mismo contenido gramatical.



♣ A continuación, puedes leer un texto sobre la tradición de las torres humanas en Cataluña. En el siguiente cuadro, tienes todas las palabras que faltan en el texto. Escribe la letra adecuada en cada espacio. Hay algunas palabras en catalán que hemos señalado con letra cursiva. Si lees con atención el texto, puedes deducir su significado y aprender algunas palabras en ese idioma.

- |                             |                        |                    |
|-----------------------------|------------------------|--------------------|
| 0. <u>tan nervioso como</u> | a. tan peligrosas como | b. menos que antes |
| c. todas las                | d. más que             | e. más             |
|                             | f. muy peligroso       |                    |

### MARIONA, LA 'ENXANETA' QUE NO TIENE MIEDO

Observa la foto. Una torre de 9 (nueve pisos de dos personas). La niña que está arriba es Mariona Olivella. La *enxaneta* de los *Castellers* de Villafranca desde hace tres años. Tiene ocho. Le gusta dibujar, la mayoría de los platos de pasta y subir, subir y subir. Y nunca tiene miedo. “Tiene una sangre fría increíble”. Eso dice su padre, Joan Enric Olivella. Él no. Él sigue tan nervioso como (0) el primer día y llora con cada torre, aunque ahora, después de tres años recorriendo las plazas donde actúan los *castellers*, llora mucho \_\_\_\_\_(1).

“Claro que es \_\_\_\_\_(2), no se puede negar, pero hay otras actividades que son \_\_\_\_\_(3) esta o \_\_\_\_\_(4). Los niños no suben de piso si no hay \_\_\_\_\_(5) garantías para su seguridad, y si las torres caen bien, los niños caen encima del resto”, explica el padre, que, por cierto, sufre mucho \_\_\_\_\_(6) la madre de Mariona. Pero a Joan Enric no le gusta hablar del peligro, prefiere destacar los valores positivos de las torres humanas, como el compañerismo, el trabajo en equipo o el afán de superación.



Figura 14. Ejercicios sobre los comparativos<sup>85</sup>

Hasta ahora, hemos reconstruido las situaciones de dos aulas diferentes. A continuación, se presentarán las secuencias didácticas diseñadas para los dos tratamientos gramaticales. En primer lugar, mencionaremos los criterios para su diseño y, en segundo lugar, expondremos los modelos que hemos utilizado en la puesta en práctica de los tratamientos.

<sup>85</sup> Figura extraída de Díaz y Yagüe (2015: 49) con ligeras modificaciones.

### 6.2.2.1. Criterios para el diseño de actividades

En este apartado, presentaremos los criterios que hemos tenido en cuenta a la hora de diseñar las actividades. En primer lugar, enumeraremos las características metodológicas típicas de los dos tratamientos de la gramática que hemos seguido. En segundo lugar, mencionaremos la selección de los contenidos gramaticales para las secuencias didácticas. En tercer lugar, indicaremos otros aspectos que hemos considerado a lo largo de la elaboración de las actividades.

Cuando diseñábamos los ejercicios para el tratamiento deductivo, respetábamos los siguientes procedimientos:

- Antes de todo, debe aparecer una explicación explícita de una determinada estructura gramatical; se enseñan la forma y la función.
- Después, se les proporcionan a los estudiantes unas frases cortas que incluyen los fenómenos gramaticales aprendidos. A través de estos ejemplos, los alumnos pueden verificar las reglas gramaticales que han estudiado.
- En la siguiente fase, se les ofrece una batería de ejercicios gramaticales que se corresponden con la práctica mecánica.
- Por último, se pueden añadir unas actividades de carácter más libre.

Para el diseño de las secuencias de tareas gramaticales, hemos elaborado un criterio propio a partir de las características principales de las actividades de aumento de la conciencia, mencionadas por Ellis (2003), Fotos y Ellis (1991), Gómez del Estal (2004b), Gómez del Estal y Zanón (1999), Loschky y Bley-Vroman (1993), Nassaji y Fotos (2011) y Sharwood Smith (1981). Hemos considerado los siguientes aspectos:

- Las actividades tienen que ser una serie organizada de subtareas a través de las cuales se presentan paso a paso los contenidos lingüísticos.
- El objetivo de las tareas gramaticales es capacitar al aprendiente lingüísticamente para la realización de una tarea de comunicación final diseñada previamente. De ahí que las tareas gramaticales dependan de una determinada tarea final.

- Cuando se introduzca un nuevo *input*, debe llevarse a cabo de manera bien contextualizada con muestras de lengua reales o lo más reales posibles (muestras adaptadas).
- Es conveniente que se presenten las estructuras gramaticales objeto utilizando distintos recursos tipográficos, como el subrayado, el uso de diferentes colores o tamaños, la cursiva, etc., con el fin de realzarlas.
- Las tareas gramaticales han de promover que los estudiantes reflexionen sobre un aspecto lingüístico observando la lengua, no que lo produzcan.
- Las tareas gramaticales pueden incorporar una fase de negociación del sentido con otro u otros compañeros. Esta puede ser una oportunidad para practicar la lengua y aumentar la conciencia gramatical.
- Se espera que los alumnos hagan un esfuerzo intelectual para articular una regla que describa la estructura gramatical objeto.
- En caso de malentendido o comprensión incompleta de la estructura gramatical por parte de los estudiantes, el profesor debe proporcionarles nuevas tareas gramaticales o las observaciones adecuadas.

Respecto a los contenidos gramaticales, no teníamos muchas opciones, ya que debíamos seguir la lista de los elementos determinados por el profesor responsable de las dos clases en las que hemos puesto en marcha nuestra investigación empírica<sup>86</sup>. Sin embargo, tuvimos muy en cuenta que las estructuras gramaticales objeto deben ser contenidos no estudiados previamente por parte de los estudiantes. Esto es porque el tratamiento mediante tareas gramaticales es un enfoque inductivo que busca que los aprendientes deduzcan de manera autónoma las reglas que explican las muestras de lengua observadas.

Otro aspecto que hemos tenido en cuenta es que los elementos de las actividades, excepto los tratamientos didácticos, tienen que ser idénticos; por ejemplo, el fenómeno gramatical, la extensión de las actividades, los recursos gráficos para el realce del *input*, las ilustraciones y dibujos, etc. Esto se debe a que el objeto de nuestro estudio empírico es analizar la utilidad de

---

<sup>86</sup> Agradezco al doctor y profesor catedrático de lengua española Jong Ho Choi la ayuda que me ha brindado para la puesta en práctica de los tratamientos de la gramática durante las ocho sesiones de clase que han tenido lugar en la Universidad de Ulsan.

ciertos modelos didácticos de tratamiento de la gramática. Por lo tanto, hemos intentado reducir los factores que puedan influir en el resultado.

#### 6.2.2.2. Diseño de las actividades

Como hemos mencionado anteriormente, acerca del contenido gramatical para la investigación empírica, teníamos que respetar la guía docente elaborada por el profesor responsable de los dos grupos participantes en nuestro estudio. El profesor nos envió por correo electrónico el cronograma de contenidos que deberían enseñarse durante el curso de 2018<sup>87</sup>, con las diapositivas que incluyen los temas y su descripción detallada para cada clase. Además, nos permitió que escogiésemos en la lista de contenidos las estructuras gramaticales que más convenían para los tratamientos de la gramática. Como los elementos gramaticales que introducimos deben ser aquellos no estudiados previamente, considerando el calendario de investigación, hemos optado por el gerundio y los comparativos. Además, hemos incluido en las actividades los contenidos de cada estructura gramatical tal y como están descritos en la guía docente del profesor responsable. Para el gerundio, hemos tratado las formas regulares e irregulares, la perífrasis verbal *estar* + gerundio y el uso para mostrar la simultaneidad y para hacer referencia al modo. Por otro lado, en las actividades de los comparativos, hemos incluido las formas de los comparativos de superioridad, inferioridad e igualdad, sus funciones y una excepción de su forma.

La variable independiente es el tratamiento de la gramática que reciben dos grupos de alumnos; trataremos dos contenidos gramaticales. Consecuentemente, se elaboraron cuatro modelos distintos: dos para el grupo del tratamiento deductivo y los otros dos para el del tratamiento mediante tareas gramaticales. Cada una de las cuatro secuencias didácticas consta de seis páginas. A continuación, se incluyen los modelos de los dos tratamientos de la gramática: deductivo y mediante tareas gramaticales. Pueden parecer similares por las imágenes, el vídeo o la canción que comparten los distintos modelos y por las actividades de carácter libre que coinciden en ambos. Sin embargo, estamos ante dos modelos didácticos diferentes, tal y como mostramos a continuación.

---

<sup>87</sup> Generalmente, en Corea del Sur, el curso escolar empieza en marzo y termina en diciembre.

a) Actividades para el tratamiento deductivo

La secuencia para la enseñanza deductiva del gerundio está compuesta de nueve ejercicios. El número 1 consiste en la explicación explícita de las formas regulares e irregulares del gerundio y el relleno de huecos con el gerundio de los verbos indicados. El 2 también empieza con una explicación clara del uso de la perífrasis *estar* + gerundio. Después, se muestran unas frases de ejemplo y se proporcionan unas oraciones incompletas para que los estudiantes rellenen los huecos con la perífrasis aprendida. El ejercicio 3 describe el mal uso de dicha perífrasis con unos ejemplos que facilitan la comprensión. Los ejercicios 4, 5 y 6 presentan unas actividades de carácter más libre que tratan el contenido aprendido a través de los ejercicios precedentes. Los ejercicios 7 y 8 explican el gerundio de simultaneidad y el gerundio modal<sup>88</sup>, respectivamente, con unas frases de ejemplo. En el ejercicio 8, se incluyen unas preguntas que inducen a que los estudiantes practiquen el gerundio modal. El ejercicio 9 es una actividad para distinguir entre el gerundio de simultaneidad y el gerundio modal.

La secuencia para los comparativos se compone de diez ejercicios. En el ejercicio 1 se explican las comparaciones de desigualdad y se proporcionan unas frases de ejemplo.

---

<sup>88</sup> El gerundio de simultaneidad indica dos acciones que suceden de manera simultánea. Por ejemplo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1997-2020) presenta la siguiente frase como un ejemplo del gerundio de simultaneidad: «Me lo confesó **yendo** por la calle». Y explica que el gerundio *yendo* es sustituible por *mientras*; es decir, la frase se puede cambiar por la siguiente: «Me lo confesó mientras íbamos por la calle» (Instituto Cervantes, 1997-2020). El gerundio modal, a su vez, hace referencia al modo como se realiza la acción. Para utilizar de forma correcta el gerundio modal, hay que confirmar que en la oración el gerundio responda a la pregunta: «¿Cómo?» o «¿De qué modo sucede la acción?». A continuación, se encuentra un ejemplo de gerundio modal: «Él aprendió español **viendo** películas españolas» (Instituto Cervantes, 1997-2020). En esta frase, el gerundio *viendo* indica una manera para que suceda la acción *aprender español*. Distinguir entre el gerundio de simultaneidad y el gerundio modal no es una tarea simple. Además, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1997-2020) presenta el gerundio modal en el nivel B1 y el gerundio de simultaneidad en el nivel B2, por lo que puede que estos contenidos sean muy difíciles para los estudiantes de nivel A1. Sin embargo, puesto que debíamos tratar los elementos gramaticales determinados por el profesor responsable de las clases en las que hemos puesto en marcha nuestra investigación empírica, hemos incluido dichos usos del gerundio. Considerando toda esta situación, para facilitar la comprensión de los alumnos, les hemos proporcionado unas indicaciones, pero a cada grupo en distintos momentos; para el grupo deductivo, en los ejercicios 7 y 8 y, para el grupo de tareas gramaticales, en el ejercicio 9. Las indicaciones que hemos ofrecido son las siguientes: «En la oración que incluye el gerundio de simultaneidad, no hay una relación estrecha entre el verbo principal y el gerundio; es decir, en el ejemplo *Me lo confesó yendo por la calle*, aunque la acción *confesar* y la acción *ir* sucedieron de manera simultánea, no hay otro vínculo entre dos acciones. Sin embargo, en la oración que incluye el gerundio modal, si el verbo principal es un objetivo, el gerundio es una manera para cumplir dicho objetivo. En el ejemplo *El aprendió español viendo películas españolas, ver películas españolas* es una manera para cumplir el objetivo *aprender español*».

El 2 es para la práctica de la forma de los comparativos de superioridad y de inferioridad. Los ejercicios 3 y 4 son las actividades de carácter libre. En el 5 se presenta una excepción de la forma de los comparativos a través de unos ejemplos. El ejercicio 6 incluye una explicación de la comparación de igualdad y, a través de los ejercicios 7 y 8, se practica este contenido. Los ejercicios 9 y 10 son actividades de carácter libre en las que se practican todos los comparativos aprendidos a lo largo de esta secuencia.

## Mónica está bailando

¿Cuándo se usa y cómo se forma el gerundio (*estudiando, bebiendo, escribiendo*)? Con estas actividades lo vas a aprender.

### 1

#### La primera regla

Las formas del gerundio se forman con la raíz del verbo y las siguientes terminaciones: los verbos acabados en **-ar** + **-ando** y los verbos acabados en **-er** e **-ir** + **-iendo**. También hay gerundios irregulares. Fíjate en la siguiente tabla y escribe los gerundios de los verbos que se presentan a continuación.

Verbos acabados en <i>-ar</i>	Verbos acabados en <i>-er</i> / <i>-ir</i>	Gerundios irregulares
<i>hablar – hablando</i> <i>cantar – cantando</i> <i>bailar – bailando</i>	<i>beber – bebiendo</i> <i>comer – comiendo</i> <i>salir – saliendo</i> <i>escribir – escribiendo</i>	<i>leer – leyendo</i> <i>oír – oyendo</i> <i>pedir – pidiendo</i> <i>venir – viniendo</i> <i>decir – diciendo</i> <i>dormir – durmiendo</i>

- |                     |                     |                    |
|---------------------|---------------------|--------------------|
| a. aprender → _____ | b. trabajar → _____ | c. dormir → _____  |
| d. subir → _____    | e. leer → _____     | f. comprar → _____ |
| g. decir → _____    | h. discutir → _____ | i. vender → _____  |

### 2

#### La segunda regla

Para hablar de una actividad que está pasando en el momento en el que hablamos, usamos el verbo **estar** + el **gerundio**.

(yo)	estoy	
(tú)	estás	
(él, ella, usted)	está	<i>estudiando</i>
(nosotros/as)	estamos	<i>bebiendo</i>
(vosotros/as)	estáis	<i>escribiendo</i>
(ellos, ellas, ustedes)	están	

- - ¿Qué **estás haciendo**?  
- **Estoy viendo** las noticias.
- - ¿Dónde están tus padres?  
- **Están pasando** unos días en Sevilla.
- - ¿Con quién **está hablando** Carmen?  
- Con una vecina.

Ahora, completa las siguientes frases, utilizando los verbos indicados.

- Luis (comprar) \_\_\_\_\_ zapatos nuevos.
- Los estudiantes (estudiar) \_\_\_\_\_ para el examen.
- El señor Ramírez (escribir) \_\_\_\_\_ una carta.
- Los niños (comer) \_\_\_\_\_ helados.
- Raúl (leer) \_\_\_\_\_ el Quijote.
- ¿Y tú? ¿Qué estás haciendo estos días? - Yo \_\_\_\_\_.

### 3

#### La tercera regla

Se usa poco la perífrasis **estar + gerundio** con verbos como *amar, querer, saber, ser, parecer, tener*, etc. Observa las siguientes frases.

☹	☺
Patri <b>está siendo</b> estudiante. Este ejercicio <b>está pareciendo</b> muy difícil. Lucas <b>está sabiendo</b> los verbos irregulares. <b>Estoy queriendo</b> tomar un café. Mi hermana <b>está teniendo</b> 18 años.	Patri <b>es</b> estudiante. Este ejercicio <b>parece</b> muy difícil. Lucas <b>sabe</b> los verbos irregulares. <b>Quiero</b> tomar un café. Mi hermana <b>tiene</b> 18 años.

### 4

Ahora, vas a escuchar una de las canciones más famosas de Enrique Iglesias, *Bailando*. Escucha atentamente y encuentra seis palabras diferentes que terminan con **-ando** o **-iendo**. Escríbelas abajo.



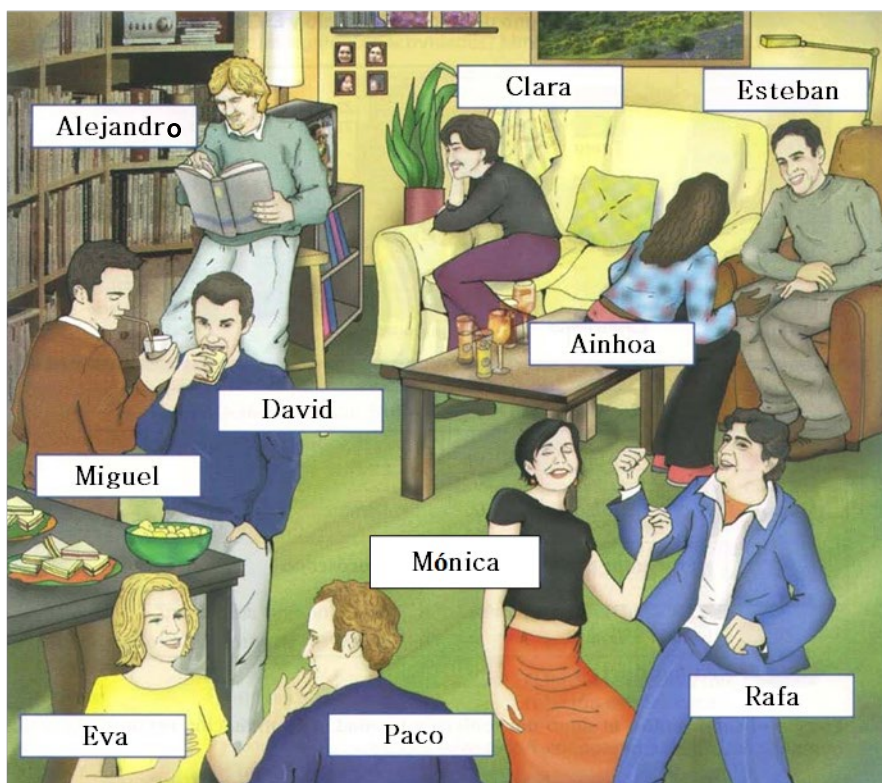
_____	_____
_____	_____
_____	_____



5

Fíjate bien en el dibujo y completa la conversación de Natalia y Daniel, utilizando los siguientes verbos.

*bailar (2) comer hablar ver leer beber*



**Daniel:** Bueno, Natalia. No conozco prácticamente a nadie.

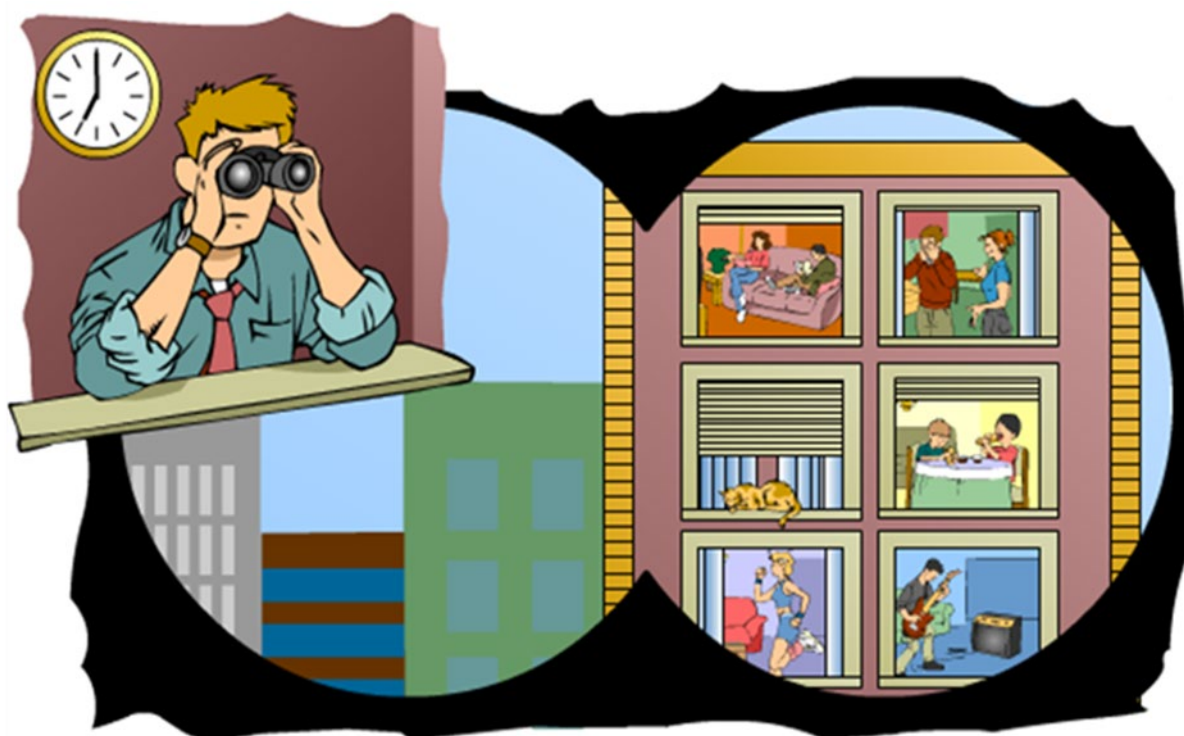
**Natalia:** No te preocupes. ¡Mira! Clara es la chica que \_\_\_\_\_ la televisión. David \_\_\_\_\_ un bocadillo y está de pie al lado de una mesa con comida junto a Miguel, que \_\_\_\_\_ un refresco. Alejandro \_\_\_\_\_ un libro. Paco y Eva \_\_\_\_\_. Ainhoa está sentada en una mesa junto a Esteban. Ellos \_\_\_\_\_ tranquilamente. Bueno, a Mónica no hace falta que te la presente.

**Daniel:** Ya, pero ¿con quién \_\_\_\_\_?

**Natalia:** Con Rafa. Un amigo. No te preocupes.

- 6 Luis Fernando es un detective. Está investigando un caso en el número 5 de la calle Misterio. Todos los días hace un parte a las 7 de la tarde. Son las 7. Observa. ¿Qué está haciendo cada inquilino en su casa? Completa el parte del detective, utilizando las siguientes palabras.

*ver    tocar    llorar    merendar    hacer    leer    dormir*



Luis Fernando. Detective privado.

Parte del 4 de mayo.

Son las siete. El vecino del primero derecha está \_\_\_\_\_ la guitarra. Su vecina de enfrente \_\_\_\_\_ gimnasia como todos los días. En el segundo derecha, los niños \_\_\_\_\_ y, en el segundo izquierda, no hay nadie, excepto el gato, que está \_\_\_\_\_. En el tercero izquierda, el marido \_\_\_\_\_ y su mujer \_\_\_\_\_ la tele. Y, por último, en el tercero derecha... Un momento... Aquí pasa algo extraño. Un hombre \_\_\_\_\_. Creo que tengo una pista. ¡Por fin!

## 7

**La cuarta regla**

Se usa un **verbo** + el **gerundio** para indicar dos acciones que ocurren al mismo tiempo. Observa las siguientes oraciones. Cada una incluye dos verbos, uno en presente o en infinitivo y otro en gerundio. A continuación, formula una frase, utilizando el gerundio de simultaneidad.

*Luis **camina pensando** en su novia.*

*Eloísa **se baña cantando** en la ducha.*

*Mi madre **cocina tarareando**.*

*A mi hermano le gusta **cenar viendo** la televisión.*

*No es recomendable **estudiar escuchando** música.*

*Miguel siempre **anda diciendo** tonterías.*

*El ladrón **sale corriendo**.*

\_\_\_\_\_.

## 8

**La quinta regla**

También utilizamos el **gerundio** cuando nos referimos al **modo** en que se realiza la acción. Mira el siguiente ejemplo.

*Podemos mejorar nuestro español **practicando, hablando** con la gente y con los compañeros, **escuchando, leyendo**...*

A continuación, te proponemos unas pequeñas adivinanzas que puedes resolver con tu vocabulario, un diccionario y algunos gerundios. Con tu compañero/a, responde a las preguntas.

- a. ¿Cómo crees que se comunican los bebés con los adultos?

\_\_\_\_\_

- b. ¿Cómo puedes saber el significado de una palabra?

\_\_\_\_\_



c. ¿Cómo puedes pedir una pizza para cenar?

---

d. ¿Cómo sueles recordar las cosas importantes?

---

e. ¿Cómo puedes calentar un vaso de leche?

---



9

¿Puedes distinguir los usos del gerundio? Lee atentamente las frases y marca con X en el uso al que se corresponda cada gerundio. (S: gerundio de simultaneidad, M: gerundio modal)

	S	M
a. Puedes adelgazar <b>haciendo</b> ejercicio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Trabaja <b>repartiendo</b> pizzas por la noche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Iris saluda a todos los invitados <b>sonriendo</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Puedes ahorrar <b>haciendo</b> la reserva por internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Pedro siempre camina <b>tarareando</b> una canción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. La niña entra <b>llorando</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## El conejo corre más rápido que la tortuga



¿Cómo se pueden comparar las características y las cantidades de personas, ideas u objetos?  
Con estas actividades vas a aprender las comparaciones de desigualdad y de igualdad.

### 1 La primera regla

Para expresar que dos personas, ideas u objetos tienen unas características diferentes, utilizamos la siguiente combinación.

**más/menos + adjetivo/adverbio/sustantivo + que**

Ahora, relaciona cada foto con su frase correspondiente y comprueba dicha regla a través de los ejemplos.

- ☐ Las manzanas verdes suelen ser **menos dulces que** las rojas.
- ☐ Te recomiendo ir en metro porque la parada del metro está **más cerca que** la parada del autobús.
- ☐ Los trenes pueden transportar **más personas que** los aviones.
- ☐ ¡Mami! Elena tiene **más macarrones (que yo)**.
- ☐ El coche azul consume **menos gasolina que** el rojo.



2 Completa las frases con la forma comparativa adecuada.

- Esta cama es incómoda. Prefiero una cama \_\_\_\_\_ (cómoda).
- ¿Qué deporte es \_\_\_\_\_ (- peligroso), el esquí o el alpinismo?
- Mi casa está \_\_\_\_\_ (+ lejos) \_\_\_\_\_ tu casa.
- Héctor corre \_\_\_\_\_ (- rápido) \_\_\_\_\_ Carlos.
- Ahora bebo \_\_\_\_\_ (- leche) \_\_\_\_\_ antes.
- Ana lee \_\_\_\_\_ (+ libros) \_\_\_\_\_ Begoña.

3 Vas a ver un vídeo llamado *Animales salvajes*, en el que se comparan varios animales. A continuación, se presenta una parte de la transcripción del vídeo. Complétala según lo que has oído.

En la naturaleza viven muchos animales salvajes. Todos los animales son diferentes.

El hipopótamo pesa unos 3000 kilos y el elefante unos 6000. El elefante es \_\_\_\_\_ pesado \_\_\_\_\_ el hipopótamo.

El guepardo es un animal muy rápido. Puede correr a 115 kilómetros por hora. El avestruz puede correr a 65 kilómetros por hora. El guepardo es \_\_\_\_\_ rápido \_\_\_\_\_ el avestruz.

La jirafa mide 4 metros de alto. El rinoceronte mide 2 metros de alto y 4 de largo. El rinoceronte es \_\_\_\_\_ alto \_\_\_\_\_ la jirafa.

Las tortugas caminan muy despacio y viven 100 años. Los gorilas viven 50 años. Los gorilas viven \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ las tortugas.

4 En español es muy frecuente comparar personas o cosas a las que damos unas características específicas con animales u otros. Con tu compañero/a, trata de completar las frases con las palabras adecuadas.

- Estás más loco que un(a) \_\_\_\_\_.

• cabra



• cebra



• cerdo





b. Mi hermano es más lento que un(a) \_\_\_\_\_.

• conejo



• oveja



• tortuga



c. Este árbol es más viejo que \_\_\_\_\_.

• el Coliseo



• Machu Picchu



• las pirámides de Egipto



d. Jesús no es nada cotilla y sabe guardar un secreto, es como una \_\_\_\_\_.

• cámara



• tumba



• mesa



e. Ana es más pesada que una \_\_\_\_\_.

• foca embarazada



• hoja de cristal



• vaca en brazos



## 5 La segunda regla

Para comparar números, se utiliza **de** en vez de **que**. Mira los siguientes ejemplos.

Tengo **más de** 10 camisas en mi armario.

Tenemos **más de** 5 clases cada día.

En este pueblo, hay **menos de** 1000 habitantes.

Nos quedan **menos de** 20 minutos.

## 6

## La tercera regla

Para expresar que dos personas, ideas u objetos tienen unas características similares, utilizamos las siguientes combinaciones.

***tan* + adjetivo/adverbio + *como***

o

***tanto (-a, -os, -as) + sustantivo + *como****

Comprueba la regla a través de los ejemplos. En estas frases se comparan personas u objetos con otros seres. A continuación, escribe una expresión parecida de tu país.



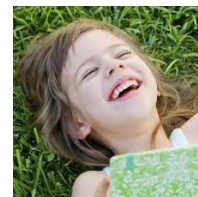
Tú eres ***tan*** dulce ***como*** un chocolate.



Tú eres ***tan*** bonita ***como*** una rosa.



Tú eres ***tan*** preciosa ***como*** un tesoro.



Tú eres ***tan*** inocente ***como*** una niña.



Tus ojos son ***tan*** brillantes ***como*** las estrellas.



Tus manos son ***tan*** suaves ***como*** la seda.

La expresión de tu país:

---

## 7

Completa las siguientes frases con *tan*, *tanto*, *tanta*, *tantos*, *tantas* y *como*.

- Es una playa preciosa, \_\_\_\_\_ bonita \_\_\_\_\_ en las fotografías de la agencia de viajes. Y no es \_\_\_\_\_ caro \_\_\_\_\_ dice tu madre.
- El ejercicio 6 no es \_\_\_\_\_ complicado \_\_\_\_\_ este.
- Mi padre cocina \_\_\_\_\_ bien \_\_\_\_\_ mi madre.



- d. Este tren corre \_\_\_\_\_ rápido \_\_\_\_\_ el AVE.
- e. Dos veces te ha tocado la lotería..., yo no tengo \_\_\_\_\_ suerte \_\_\_\_\_ tú.
- f. Yo no tengo \_\_\_\_\_ días de vacaciones \_\_\_\_\_ el jefe.

**8** Ahora comprueba tus conclusiones en los siguientes diálogos. Fíjate bien en el contexto de las frases y rodea con un círculo la opción correcta.

- a. - Javier y Mónica están esperando otro bebé. ¡El quinto!  
 - Bueno, yo no tengo ( tan / tanto / tantos / muy ) niños como ellos, pero no está mal.
- b. - He visto a Renata, está ( tan / tanto / tanta ) guapa como siempre.  
 - Sí, es muy guapa. Tenemos la misma edad y no tiene ( tan / tanto / tantas ) arrugas como yo. No sé cómo lo hace.
- c. - Por favor, ¿me puedes hacer otro café? No me gusta ( tan / tanto ) fuerte.  
 - Enseguida te preparo otro.
- d. - ¿Por qué has venido ( tan / tanto / tantos ) pronto?  
 - Para no esperar ( tan / tanto / tantos ) tiempo como la semana pasada.
- e. - Mi móvil no tiene ( tan / tanta / tantas ) aplicaciones como el suyo.  
 - Ya, por eso el suyo es ( tan / tanta / tantas ) caro.

**9** Ordena las palabras y escribe las frases correctas.

- a. 5 dólares / mi / Nunca / más / bolsillo / en / llevo / de  
 \_\_\_\_\_
- b. alquilar / bicicleta / que / un / una / es / barato / coche / Alquilar / más  
 \_\_\_\_\_
- c. un / más / quiero / Yo / grande / bolso  
 \_\_\_\_\_
- d. hermano / Leo / libros / menos / mi / que  
 \_\_\_\_\_

e. como / La película / tan / es / la novela / interesante

---

f. alumnas / como / clase / En / esta / hay / alumnos / tantas

---

**10** Aquí tienes los datos de tres ciudades (Villajuán, Aldehuela y Rocalba). ¿Puedes decir a qué ciudad corresponde cada columna? A continuación, hay varias pistas que pueden ayudarte. Trabaja en un equipo de cuatro personas.

Nombre del municipio			
Superficie	152 km <sup>2</sup>	152 km <sup>2</sup>	87,3 km <sup>2</sup>
Habitantes	25 312	21 004	18 247
Escuelas	8	6	7
Cines	4	4	3
Museos	3	1	3
Iglesias	6	3	4
Bares	21	15	2
Centros comerciales	2	1	1
Hospitales	2	1	2

- Aldehuela tiene menos bares que Villajuán.
- Rocalba tiene más escuelas que Villajuán.
- Aldehuela tiene más escuelas que Villajuán.
- Villajuán tiene menos habitantes que Rocalba.
- Rocalba tiene tantos museos como Aldehuela.
- Rocalba es tan grande como Villajuán.

## b) Actividades para el tratamiento mediante tareas gramaticales

En las páginas siguientes, expondremos las actividades para el tratamiento mediante tareas gramaticales. Como hemos indicado anteriormente, las tareas gramaticales dependen de una determinada tarea final. En lo que sigue, presentaremos unas posibles tareas de comunicación finales para cada contenido gramatical. Para el gerundio, se puede asignar la siguiente tarea final: «Vamos a hablar de lo que está sucediendo en los países hispanohablantes». Por otro lado, en el caso de los comparativos, se puede proporcionar la siguiente: «Vamos a discutir los problemas de los estudiantes universitarios de hoy en día y a establecer prioridades en sus soluciones». A continuación, especificaremos qué característica de las tareas gramaticales destaca en cada fase.

La secuencia para el gerundio está formada por diez tareas. A través de la tarea 1, se espera que los aprendientes presten atención a las desinencias *-ando* e *-iendo*. Esta tarea incluye una canción alegre de Enrique Iglesias que puede crear un ambiente relajado y divertido. En la tarea 2, los estudiantes observan la estructura gramatical objeto dentro de una conversación y se les ofrece también la oportunidad para la negociación del sentido. En la tarea 3, se necesita esfuerzo intelectual para articular una regla sobre la forma del gerundio. En esta fase también se puede aumentar la conciencia gramatical, puesto que los alumnos tienen que seguir observando las muestras y negociar el sentido con sus compañeros para obtener una conclusión. El objetivo de la tarea 4 es comprobar si es correcta la regla que se ha formulado en la 3. En la tarea 5, los estudiantes tienen que continuar la reflexión sobre las muestras de lengua y, de esta manera, se aumenta la conciencia gramatical. En la tarea 6, los alumnos vuelven a articular una regla a partir de lo que han descubierto. La tarea 7 pone de relieve tanto la forma como el significado. En esta tarea, se ofrecen unas preguntas relacionadas con distintos temas, pero todas exigen a los alumnos que expliquen una manera para solucionar un determinado problema. Al contestar a cada pregunta utilizando el gerundio como en el ejemplo, los estudiantes pueden aprender el gerundio modal. En la tarea 8, se muestran unas frases que incluyen el gerundio de simultaneidad, pero no aparece ninguna explicación explícita, sino que se anima a los alumnos a que reflexionen sobre si las dos acciones de cada frase ocurren simultáneamente o en momentos distintos. Esta reflexión facilita el aumento de la sensibilidad gramatical. En la tarea 9, se exige otra vez la observación de

las muestras para la articulación de otra regla sobre distintos usos del gerundio. A través de la tarea 10, los estudiantes pueden comprobar si está bien formulada la regla que han articulado en la tarea 9.

La secuencia para los comparativos se compone de once tareas. En la tarea 1, se presenta el nuevo *input* en letra negrita. Aunque no se explica de manera explícita la estructura gramatical objeto, las fotos y las preguntas que estimulan la reflexión sobre ella ayudan a los estudiantes a comprenderla. En la tarea 2, los estudiantes van a ver un vídeo en el que se comparan varios animales. En esta fase, los alumnos pueden prestar atención al *input* y entenderlo mejor. La tarea 3 promueve que los aprendientes hagan un esfuerzo intelectual para articular la regla sobre las comparaciones de desigualdad. La tarea 4 es una actividad de carácter libre, a través de la cual se pueden aprender nuevas expresiones en español. En la tarea 5, se exige la observación de las muestras para contestar a una pregunta. En la tarea 6, también los estudiantes tienen que reflexionar sobre la estructura gramatical objeto. Además, como es una tarea que se hace en grupo, tienen que negociar el sentido. En la tarea 7, en vez de dar una explicación detallada, se anima a que los estudiantes deduzcan la regla sobre la comparación de igualdad dirigiéndoles una pregunta: «¿Cuáles son las funciones gramaticales de las palabras subrayadas?». En la tarea 8, los alumnos vuelven a formular una regla sobre la comparación de igualdad a partir de las muestras analizadas en la tarea 7. A través de las tareas 9 y 10, los estudiantes pueden constatar lo que han descubierto en las anteriores. En la tarea 11, se exige la observación de unas oraciones desordenadas que incluyen comparativos. Ordenándolas, reflexionan sobre la forma y el uso y, de esta manera, se aumenta la conciencia gramatical.

## Mónica está bailando

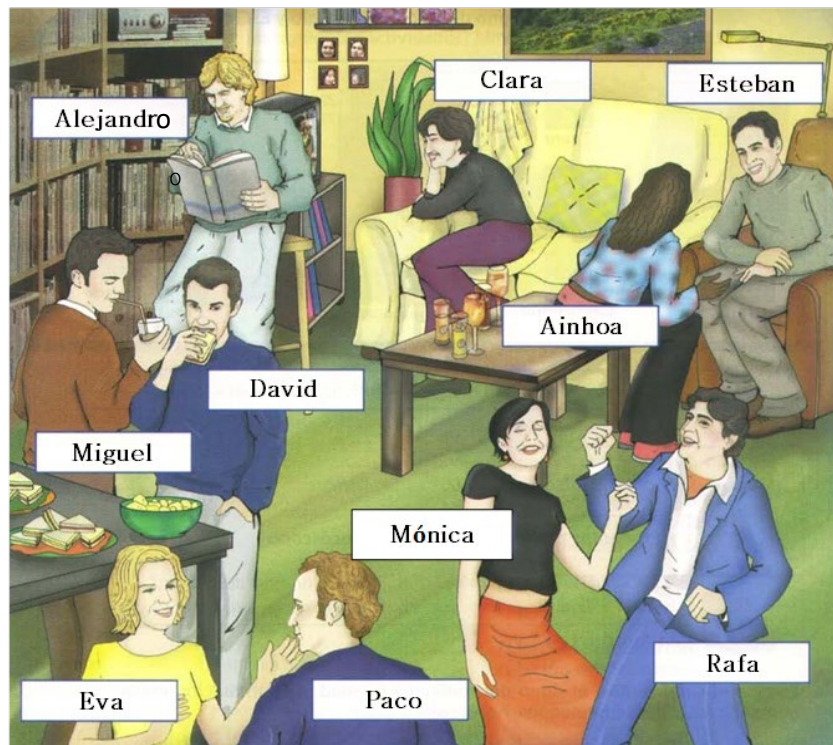
¿Cuándo se usa y cómo se forma el gerundio (*estudiando, bebiendo, escribiendo*)? Con estas actividades lo vas a aprender.

- 1 Ahora, vas a escuchar una de las canciones más famosas de Enrique Iglesias, *Bailando*. Escucha atentamente y encuentra seis palabras diferentes que terminan con **-ando** o **-iendo**. Escríbelas abajo.



_____	_____
_____	_____
_____	_____

- 2 Fíjate bien en el dibujo y la conversación de Natalia y Daniel. ¿Dónde están ellos? ¿De qué están hablando? A continuación, vas a observar las palabras que aparecen en letra **negrita**. Completa la tabla con estas palabras. Hazlo con tu compañero/a.



Daniel: Bueno, Natalia. No conozco prácticamente a nadie.

Natalia: No te preocupes. ¡Mira! Clara es la chica que **está viendo** la televisión. David **está comiendo** un bocadillo y está de pie al lado de una mesa con comida junto a Miguel que **está bebiendo** un refresco. Alejandro **está viendo** un libro. Paco y Eva **están bailando**. Ainhoa está sentada en una mesa junto a Esteban. **Están hablando** tranquilamente. Bueno, a Mónica no hace falta que te la presente.

Daniel: Ya, pero ¿con quién **está bailando**?

Natalia: Con Rafa. Un amigo. No te preocupes.

Nombre de los invitados	Verbo <i>estar</i>	Gerundio
Clara	Está	Viendo
David		
		Bebiendo
Alejandro		
Paco y Eva		
	Están	

3

¿Te has dado cuenta de cómo se construye el gerundio? Clasifica con tu compañero/a todos los gerundios que aparecen en el diálogo. Ordena los siguientes gerundios también.

*leyendo oyendo pidiendo durmiendo viniendo diciendo*

Verbos en <i>-ar</i>	Verbos en <i>-er</i> o <i>-ir</i>	Gerundios irregulares

- ¿Cuál es la terminación del gerundio de cada conjugación?
- ¿Cuáles son los gerundios irregulares?
- ¿Puedes escribir la regla para formar el gerundio de un verbo?

- 4 Luis Fernando es un detective. Está investigando un caso en el número 5 de la calle Misterio. Todos los días hace un parte a las 7 de la tarde. Son las 7. Observa. ¿Qué está haciendo cada inquilino en su casa? Completa el parte del detective, utilizando las siguientes palabras.

*ver    tocar    llorar    merendar    hacer    leer    dormir*





Luis Fernando. Detective privado.

Parte del 4 de mayo.

Son las siete. El vecino del primero derecha está \_\_\_\_\_ la guitarra. Su vecina de enfrente \_\_\_\_\_ gimnasia como todos los días. En el segundo derecha, los niños \_\_\_\_\_ y, en el segundo izquierda, no hay nadie, excepto el gato, que está \_\_\_\_\_. En el tercero izquierda, el marido \_\_\_\_\_ y su mujer \_\_\_\_\_ la tele. Y, por último, en el tercero derecha... Un momento... Aquí pasa algo extraño. Un hombre \_\_\_\_\_. Creo que tengo una pista. ¡Por fin!

5 Observa las siguientes frases. ¿Sabes por qué las de la primera fila son incorrectas?  
Habla de esto con tu compañero/a.

	
Patri <b>está siendo</b> estudiante.	Patri <b>es</b> estudiante.
Este ejercicio <b>está pareciendo</b> muy difícil.	Este ejercicio <b>parece</b> muy difícil.
Lucas <b>está sabiendo</b> los verbos irregulares.	Lucas <b>sabe</b> los verbos irregulares.
<b>Estoy queriendo</b> tomar un café.	<b>Quiero</b> tomar un café.
Mi hermana <b>está teniendo</b> 18 años.	Mi hermana <b>tiene</b> 18 años.

6 Hasta ahora has observado varios ejemplos que incluyen el gerundio. Completa las frases que explican lo que has descubierto.

- El gerundio de los verbos en *-ar* se forma con la terminación \_\_\_\_\_.
- El gerundio de los verbos en *-er* e *-ir* se forma con la terminación \_\_\_\_\_.
- Los gerundios irregulares son \_\_\_\_\_.
- Para hablar de una actividad que está pasando en el momento en el que hablamos, usamos el verbo \_\_\_\_\_ + el \_\_\_\_\_.



**7** Te proponemos unas pequeñas adivinanzas que puedes resolver con tu vocabulario, un diccionario y algunos gerundios. Con tu compañero/a, escribe frases como el ejemplo.

- a. ¿Cómo puedes mejorar tu español?

**Practicando, hablando** con la gente y con los compañeros, **escuchando, leyendo...**

- b. ¿Cómo crees que se comunican los bebés con los adultos?

\_\_\_\_\_

- c. ¿Cómo puedes saber el significado de una palabra?

\_\_\_\_\_

- d. ¿Cómo puedes pedir una pizza para cenar?

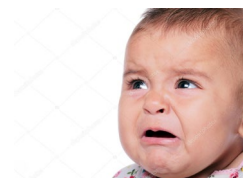
\_\_\_\_\_

- e. ¿Cómo sueles recordar las cosas importantes?

\_\_\_\_\_

- f. ¿Cómo puedes calentar un vaso de leche?

\_\_\_\_\_



**8** Observa las siguientes oraciones. Cada una incluye dos verbos, uno en presente o en infinitivo y otro en gerundio. ¿Las acciones que expresan estos verbos ocurren simultáneamente o en diferente tiempo?

- Luis **camina pensando** en su novia.
- Eloísa **se baña cantando** en la ducha.
- Mi madre **cocina tarareando**.
- A mi hermano le gusta **cenar viendo** la televisión.
- No es recomendable **estudiar escuchando** música.
- Miguel siempre **anda diciendo** tonterías.
- El ladrón **sale corriendo**.

9

A través de los ejercicios 7 y 8, has aprendido los diferentes usos del gerundio. ¿Puedes completar la siguiente oración con lo que has aprendido?

- Se usa el gerundio para describir acciones \_\_\_\_\_ y expresar \_\_\_\_\_ en que se realiza la acción del verbo principal.

10

¿Puedes distinguir los usos del gerundio? Lee atentamente las frases y marca con X en el uso al que se corresponda cada gerundio. (S: gerundio de simultaneidad, M: gerundio modal)

	S	M
a. Puedes adelgazar <b>haciendo</b> ejercicio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Trabaja <b>repartiendo</b> pizzas por la noche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Iris saluda a todos los invitados <b>sonriendo</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Puedes ahorrar <b>haciendo</b> la reserva por internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Pedro siempre camina <b>tarareando</b> una canción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. La niña entra <b>llorando</b> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

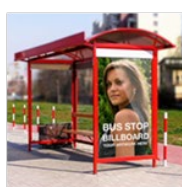
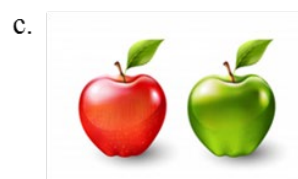
## El conejo corre más rápido que la tortuga



¿Cómo se pueden comparar las características y las cantidades de personas, ideas u objetos? Con estas actividades vas a aprender las comparaciones de desigualdad y de igualdad.

**1** Fíjate bien en estas frases en las que los hablantes están haciendo comparaciones. Relaciona cada foto con su frase correspondiente y contesta a las siguientes preguntas.

- ☐ Las manzanas verdes suelen ser **menos** dulces **que** las rojas.
- ☐ Te recomiendo ir en metro porque la parada del metro está **más** cerca **que** la parada del autobús.
- ☐ Los trenes pueden transportar **más** personas **que** los aviones.
- ☐ ¡Mami! Elena tiene **más** macarrones (**que** yo).
- ☐ El coche azul consume **menos** gasolina **que** el rojo.



Preguntas	Respuestas
¿Cuál de los dos coches consume más gasolina?	
¿Quién tiene más macarrones?	
¿De qué color suelen ser las manzanas más dulces?	
¿Cuál de las dos paradas está más cerca?	
¿Cuáles pueden transportar más personas? ¿Los trenes o los aviones?	

- 2 Vas a ver un vídeo llamado *Animales salvajes*, en el que se comparan varios animales. A continuación, se presenta una parte de la transcripción del vídeo. Complétala según lo que has oído. Trabaja con tu compañero/a.

En la naturaleza viven muchos animales salvajes. Todos los animales son diferentes.

El hipopótamo pesa unos 3000 kilos y el elefante unos 6000. El elefante es \_\_\_\_\_ pesado \_\_\_\_\_ el hipopótamo.

El guepardo es un animal muy rápido. Puede correr a 115 kilómetros por hora. El avestruz puede correr a 65 kilómetros por hora. El guepardo es \_\_\_\_\_ rápido \_\_\_\_\_ el avestruz.

La jirafa mide 4 metros de alto. El rinoceronte mide 2 metros de alto y 4 de largo. El rinoceronte es \_\_\_\_\_ alto \_\_\_\_\_ la jirafa.

Las tortugas caminan muy despacio y viven 100 años. Los gorilas viven 50 años. Los gorilas viven \_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ las tortugas.

- 3 ¿Te has dado cuenta de cómo se hacen las comparaciones de desigualdad? ¿Puedes formar una regla que lo explique? Completa la siguiente frase.

- Para comparar adjetivos, sustantivos y adverbios que no son iguales en calidad y/o cantidad, se antepone a estos elementos \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ y se pospone a estos \_\_\_\_\_.

- 4 En español, es muy frecuente comparar personas o cosas a las que damos unas características específicas con animales u otros. Con tu compañero/a, trata de completar las frases con las palabras adecuadas.

- a. Estás más loco que un(a) \_\_\_\_\_.

- cabra
- cebra
- cerdo



- b. Mi hermano es más lento que un(a) \_\_\_\_\_.

- conejo
- oveja
- tortuga



c. Este árbol es más viejo que \_\_\_\_\_.

• el Coliseo

• Machu Picchu

• las pirámides de Egipto



d. Jesús no es nada cotilla y sabe guardar un secreto, es como una \_\_\_\_\_.

• cámara

• tumba

• mesa



e. Ana es más pesada que una \_\_\_\_\_.

• foca embarazada

• hoja de cristal

• vaca en brazos



**5** Ya has aprendido que, cuando comparamos diferencias entre dos sujetos, utilizamos los adverbios *más* o *menos* y la conjunción subordinante *que*. Observa las siguientes frases. En estas, se ha utilizado *de* en vez de *que*. ¿Puedes decir la razón?

- Tengo **más de** 10 camisas en mi armario.
- Tenemos **más de** 5 clases cada día.
- En este pueblo, hay **menos de** 1000 habitantes.
- Nos quedan **menos de** 20 minutos.

6

En español, a veces se compara a personas u objetos con otros seres. A continuación, se presentan unos ejemplos. Léelos con detenimiento, piensa en una expresión parecida de tu país y escríbela. Trabaja en un equipo de cuatro personas.



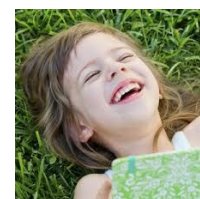
Tú eres **tan dulce como** un chocolate.



Tú eres **tan bonita como** una rosa.



Tú eres **tan preciosa como** un tesoro.



Tú eres **tan inocente como** una niña.



Tus ojos son **tan brillantes como** las estrellas.



Tus manos son **tan suaves como** la seda.

La expresión de tu país:

---

7

En las oraciones de la actividad 6, se han utilizado *tan* y *como* para comparar a una persona y las partes de su cuerpo. Pero, en las siguientes frases, puedes comprobar que, en algunas de ellas, se han utilizado formas diferentes. Fíjate en las palabras subrayadas y di cuáles son sus funciones gramaticales.

- Es una playa preciosa, **tan bonita como** en las fotografías de la agencia de viajes. Y no es **tan caro como** dice tu madre.
- El ejercicio 6 no es **tan complicado como** este.
- Mi padre cocina **tan bien como** mi madre.
- Este tren corre **tan rápido como** el AVE.
- Dos veces te ha tocado la lotería..., yo no tengo **tanta suerte como** tú.
- Yo no tengo **tantos días de vacaciones como** el jefe.

8

¿Puedes sacar una conclusión que resuma lo que has visto en las dos actividades anteriores? Completa la siguiente frase:

- Para expresar que dos personas, ideas u objetos tienen unas características similares, utilizamos la siguiente combinación:

\_\_\_\_\_ + **adjetivo/adverbio** + \_\_\_\_\_ o **tanto (-a, -os, -as)** + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

9

Aquí tienes los datos de tres ciudades (Villajuán, Aldehuela y Rocalba). ¿Puedes decir a qué ciudad corresponde cada columna? A continuación, hay varias pistas que pueden ayudarte. Trabaja en un equipo de cuatro personas.

Nombre del municipio			
Superficie	152 km <sup>2</sup>	152 km <sup>2</sup>	87,3 km <sup>2</sup>
Habitantes	25 312	21 004	18 247
Escuelas	8	6	7
Cines	4	4	3
Museos	3	1	3
Iglesias	6	3	4
Bares	21	15	2
Centros comerciales	2	1	1
Hospitales	2	1	2

- Aldehuela tiene menos bares que Villajuán.
- Rocalba tiene más escuelas que Villajuán.
- Aldehuela tiene más escuelas que Villajuán.
- Villajuán tiene menos habitantes que Rocalba.
- Rocalba tiene tantos museos como Aldehuela.
- Rocalba es tan grande como Villajuán.

**10** Ahora comprueba tus conclusiones en los siguientes diálogos. Fíjate bien en el contexto de las frases y rodea con un círculo la opción correcta.

- a. - Javier y Mónica están esperando otro bebé. ¡El quinto!  
 - Bueno, yo no tengo ( tan / tanto / tantos / muy ) niños como ellos, pero no está mal.
- b. - He visto a Renata, está ( tan / tanto / tanta ) guapa como siempre.  
 - Sí, es muy guapa. Tenemos la misma edad y no tiene ( tan / tanto / tantas ) arrugas como yo. No sé cómo lo hace.
- c. - Por favor, ¿me puedes hacer otro café? No me gusta ( tan / tanto ) fuerte.  
 - Enseguida te preparo otro.
- d. - ¿Por qué has venido ( tan / tanto / tantos ) pronto?  
 - Para no esperar ( tan / tanto / tantos ) tiempo como la semana pasada.
- e. - Mi móvil no tiene ( tan / tanta / tantas ) aplicaciones como el suyo.  
 - Ya, por eso el suyo es ( tan / tanta / tantas ) caro.

**11** Ordena las palabras y escribe las frases correctas.

- a. 5 dólares / mi / Nunca / más / bolsillo / en / llevo / de  
 \_\_\_\_\_
- b. alquilar / bicicleta / que / un / una / es / barato / coche / Alquilar / más  
 \_\_\_\_\_
- c. un / más / quiero / Yo / grande / bolso  
 \_\_\_\_\_
- d. hermano / Leo / libros / menos / mi / que  
 \_\_\_\_\_
- e. como / La película / tan / es / la novela / interesante  
 \_\_\_\_\_
- f. alumnas / como / clase / En / esta / hay / alumnos / tantas  
 \_\_\_\_\_



### 6.2.3. Variables dependientes

La variable dependiente de la investigación empírica consiste en tres tipos de evaluación: de la precisión gramatical, de la conciencia gramatical y de la competencia comunicativa. A continuación, explicaremos por qué nos hemos propuesto evaluar estos tres aspectos para comprobar los efectos del tratamiento deductivo y del tratamiento mediante tareas gramaticales. Dichos tipos de evaluación están muy relacionados con las principales aportaciones de las tareas gramaticales. En primer lugar, la secuencia didáctica mediante tareas gramaticales incluye una actividad de la conversación sobre la gramática. En esta actividad el aprendiente observa los ejemplos de uso, compara el nuevo *intake* con su interlengua para construir una representación mental y habla con su compañero para formular una regla que explique los ejemplos observados. A través de este proceso, el aprendiz puede entender la estructura gramatical objeto con precisión. Además, según Estaire (2009) y Pérez de Obanos (2005), los esfuerzos cognitivos invertidos en la observación de las muestras de la lengua y en el descubrimiento de la regla gramatical favorecen la retención a más largo plazo. Por lo tanto, hemos considerado que tenemos que comprobar la precisión gramatical tanto a corto plazo como a medio plazo. En segundo lugar, Matte Bon (1998) afirma que los períodos de observación en los que el profesor deja espacio para que se desarrollen las inferencias del discente son sumamente provechosos. En el tratamiento deductivo se les proporciona a los estudiantes el conocimiento acabado, mientras que en el tratamiento mediante tareas gramaticales los aprendices deben reflexionar sobre la lengua para descubrir por su cuenta la regla lingüística. Según Martínez Martínez (2001), esta reflexión constante sobre las muestras de la lengua desarrolla la conciencia gramatical que tiene dos contribuciones muy importantes: por un lado, favorece el reconocimiento de los elementos gramaticales en el *input* posterior y, por otro, desarrolla la estrategia gramatical de los estudiantes para que puedan aprender de manera autónoma los nuevos contenidos gramaticales. A partir de estas reflexiones, hemos decidido evaluar la conciencia gramatical a través de la observación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos en el *input* posterior y de desarrollo de la estrategia gramatical. En tercer lugar, Gómez del Estal (2014: 265) afirma que la cuestión central de la utilidad de las tareas gramaticales «reside en su eficacia para desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz». Según R. Ellis (2002) y Gómez del Estal (2014), aunque las tareas gramaticales no contribuyan directamente a la adquisición de conocimiento implícito, sí que facilitan la adquisición del conocimiento gramatical necesario para la comunicación. R. Ellis (1997) afirma que el conocimiento implícito que subyace al uso de la

lengua puede construirse mediante tres mecanismos: a) a partir del análisis del *intake*, b) a través de la reestructuración de la interlengua del aprendiz y c) desde el conocimiento explícito de la gramática (*vid.* el apartado 3.2.2. *¿Cómo se construye el conocimiento implícito?*). Estos mecanismos también se encuentran durante el tratamiento mediante tareas gramaticales. Además, las tareas gramaticales generan la negociación del sentido y, de esta manera, se producen oportunidades de conversación en la lengua meta. Por ello, hemos incluido la evaluación de la competencia comunicativa. Sin embargo, como hemos explicado en el apartado 3.1., la competencia comunicativa se divide en varias subcompetencias; por ejemplo, Hymes (1971) divide la competencia comunicativa en la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica y, el MCER, a su vez, presenta la competencia comunicativa en la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Por ello, no hemos evaluado la competencia comunicativa general, sino que hemos observado si el conocimiento adquirido mediante los dos tratamientos aparece en el uso real.

Para la evaluación de la precisión gramatical, se han llevado a cabo tres tipos de prueba: pretest, posttest 1 y posttest 2. Estos tres tipos de test son funcionalmente equivalentes y su objetivo es dar respuesta a las preguntas 1 y 2 de nuestra investigación y comprobar las hipótesis 1 y 2. Para la evaluación de la conciencia gramatical, hemos procedido a un tipo de test inmediatamente después del tratamiento, llamado *Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical*. Esta prueba tiene como objetivo obtener una respuesta para la pregunta 3 y comprobar la hipótesis 3. Con el fin de evaluar la competencia comunicativa, hemos realizado un examen oral a algunos alumnos de los dos grupos. Dicho examen está dirigido a la pregunta 4 y a la hipótesis 4.

#### 6.2.3.1. Evaluación de la precisión gramatical

Como hemos mencionado anteriormente, para la evaluación de la precisión gramatical, hemos llevado a cabo tres tipos de prueba: pretest, inmediatamente antes del tratamiento; posttest 1, inmediatamente después del tratamiento; y posttest 2, dos semanas después del tratamiento. Los objetivos de cada test son los siguientes: a) el pretest es para medir el conocimiento de la gramática de los estudiantes antes del tratamiento; b) el posttest 1 es para comprobar los efectos de los tratamientos de la gramática a corto plazo en la precisión gramatical; y c) el posttest 2 es para valorar los efectos de los tratamientos de la gramática a

medio plazo en la precisión gramatical. Denominaremos a cada prueba de la siguiente manera: al pretest para el gerundio, *pretest (1)*, al postest 1 para el gerundio, *postest 1(1)*, al postest 2 para el gerundio, *postest 2(1)*, al pretest para los comparativos, *pretest (2)* y al postest 1 para los comparativos, *postest 1(2)*; es decir, para comprobar los efectos de la enseñanza del gerundio, hemos llevado a cabo el pretest (1), postest 1(1) y postest 2(1), y para constatar los efectos de los tratamientos de los comparativos, hemos recurrido al pretest (2) y postest 1(2). Como vemos, no hemos realizado el postest 2 para los comparativos, ya que, en la semana siguiente a nuestro tratamiento de esta estructura gramatical, los dos grupos volvieron a estudiar el mismo contenido mediante el tratamiento deductivo con su profesor responsable, debido al plan académico. El postest 2 comprueba el grado de memorización de los conocimientos aprendidos, pero, como a los estudiantes se les proporcionó una explicación explícita de la estructura gramatical objeto entre nuestro tratamiento y la prueba, hemos juzgado que el postest 2 para los comparativos no nos resultaría de interés.

Los cinco test son prácticamente idénticos en formato, es decir, cada uno contiene diez preguntas de opción múltiple (cinco respuestas posibles por ítem, con una única respuesta correcta); los elementos gramaticales están distribuidos en las preguntas con el mismo criterio. Además, hemos elaborado los enunciados de los ejercicios en dos idiomas (español y coreano) para facilitar la comprensión de los alumnos. A continuación, detallaremos en qué consisten los test. Para los tres test del gerundio, hemos incluido las siguientes preguntas: dos sobre la conjugación regular e irregular en gerundio, dos respecto a la perífrasis *estar* + gerundio, una de gerundio de simultaneidad y otra de gerundio modal, una de distinción de los últimos dos usos del gerundio, una de identificación del mal uso del gerundio y dos preguntas distractoras. Para los dos test de los comparativos, hemos incorporado dos preguntas sobre la comparación de desigualdad, tres de la comparación de igualdad, una relacionada con el uso especial de la comparación de desigualdad, dos para identificar la frase incorrecta y dos preguntas distractoras.

A continuación, justificaremos el empleo del test de opción múltiple. A través de la evaluación de la precisión gramatical, esperamos evaluar el grado de desarrollo del conocimiento gramatical entre dos grupos diferentes. Como es un tipo de prueba de aspectos muy concretos, el instrumento de medida también tiene que ser uno seguro, preciso y objetivo. Por otro lado, el instrumento de evaluación no debe provocar ambigüedades en las respuestas, y para obtener un resultado evidente, es más conveniente que este pueda suministrar valores

numéricos. Gil Pascual (2011) destaca las siguientes características en los test: a) seguridad y precisión de la medida, b) elección de una muestra de conductas representativas del rasgo o conducta a medir, c) comparación de conductas con un grupo normativo, y d) predicción o inferencia de conductas más generales e importantes que las observadas en el test. Estas características que indica Gil Pascual (2011) nos han llevado a elegir los test de opción múltiple. Sin embargo, somos conscientes de los inconvenientes de nuestra opción. Los alumnos pueden familiarizarse con el contenido durante la prueba, y la respuesta o enunciado de una pregunta puede tener información para responder a otra. Para evitar estos inconvenientes, los hemos tenido en cuenta durante todo el proceso del diseño, para que ninguna respuesta o enunciado ofrezca algún tipo de información para responder a otras preguntas. Además, para que los estudiantes no se concentren solo en los elementos gramaticales meta, hemos incluido en cada prueba dos preguntas distractoras. Por otro lado, para evitar que los alumnos acierten las respuestas contestando al azar, hemos incluido en cada pregunta una quinta opción, «No sé exactamente», y hemos advertido varias veces a los alumnos que la marquen en caso de que no estén seguros de la respuesta. A continuación, presentaremos las cinco pruebas.

## Pretest (1)

Nombre y apellidos (성명): \_\_\_\_\_

♣ Marca con una V en la respuesta. 정답에 V 표시를 하세요.

1. Elige la respuesta correcta.

바른 것을 고르세요.

decir → diciendo      leer → leyendo  
dormir → dormiendo      venir → viniendo  
No sé exactamente 잘 모르겠음

2. Elige la respuesta incorrecta.

틀린 것을 고르세요.

hablar → hablando      beber → bebiendo  
oír → oiendo      salir → saliendo  
No sé exactamente 잘 모르겠음

3. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.

빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

Nosotros estamos \_\_\_\_\_ un vaso de agua.

bebido      haber bebido  
bebiendo      bebemos  
No sé exactamente 잘 모르겠음

4. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.

빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

A: ¿Dónde está tu hermano?

B: Mi hermano \_\_\_\_\_ tocando la guitarra.

es      está  
puede      tiene  
No sé exactamente 잘 모르겠음

5. Elige la frase incorrecta.

틀린 문장을 고르세요.

Yo tengo 20 años.  
Ella es cocinera.  
Mi hermano está queriendo comer pizza.  
Raúl está escuchando música.  
No sé exactamente 잘 모르겠음

6. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.

빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

A mi hermano le gusta cenar \_\_\_\_\_ la televisión.

viendo      ver  
visto      ve  
No sé exactamente 잘 모르겠음

7. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.

빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

Celia va a \_\_\_\_\_ a Roma este fin de semana.

va      yendo  
ir      ido  
No sé exactamente 잘 모르겠음

8. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.

빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

Se \_\_\_\_\_ ahorrar haciendo la reserva por internet.

podiendo      puede  
pudiendo      podido  
No sé exactamente 잘 모르겠음

9. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.

빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

La verdad es que el centro es más caro \_\_\_\_\_ aquí.

por      en  
de      que  
No sé exactamente 잘 모르겠음

10. Elige el uso de gerundio diferente de los demás.

다른 것들과 다르게 쓰인 현재분사를 고르세요.

Ellas hablan tomando un café.  
Me gusta hacer tareas escuchando música.  
Puedes adelgazar haciendo ejercicio.  
La gente grita pidiendo ayuda.  
No sé exactamente 잘 모르겠음

## Postest 1 (1)

Nombre y apellidos (성명): \_\_\_\_\_

♣ Marca con una V en la respuesta. 정답에 V 표시를 하세요.

1. Elige la respuesta correcta.  
바른 것을 고르세요.

pedir → pidiendo      decir → diciendo  
dormir → durmiendo      oír → oyendo  
No sé exactamente 잘 모르겠음

2. Elige la respuesta incorrecta.  
틀린 것을 고르세요.

comprar → comprando      ② aprender → aprendiendo  
venir → viniendo      ④ subir → subiendo

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

3. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

\_\_\_\_\_ comiendo una manzana.

tengo      ② estoy  
puedo      ④ he

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

4. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

A: ¿Dónde están tus padres?

B: Están \_\_\_\_\_ unos días en Málaga.

pasar      ② pasaron  
pasado      ④ pasando

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

5. Elige la frase incorrecta.  
틀린 문장을 고르세요.

Yo soy estudiante.  
Ella está sabiendo los verbos irregulares.  
Este ejercicio es muy difícil.  
Mi novio tiene 25 años.

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

6. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Mi madre siempre cocina \_\_\_\_\_.*

canta      cantar  
cantado      cantando  
No sé exactamente 잘 모르겠음

7. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

¿ \_\_\_\_\_ dónde vas así tan guapa?

de      a  
en      sobre

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

8. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Puedes mejorar tu español \_\_\_\_\_.*

practicado      ② practicaron  
practica      ④ practicando

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

9. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Juan lee más libros \_\_\_\_\_ yo.*

para      ② a  
que      ④ de

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

10. Elige el uso de gerundio diferente de los demás.  
다른 것들과 다르게 쓰인 현재분사를 고르세요.

Ella practica español hablando con sus amigos.  
Los chicos salen corriendo.  
Ella pasa las tardes leyendo libros.  
Víctor me saluda sonriendo.

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

## Postest 2 (1)

Nombre y apellidos (성명): \_\_\_\_\_

♣ Marca con una V en la respuesta. 정답에 V 표시를 하세요.

1. Elige la respuesta correcta.  
바른 것을 고르세요.

pedir → pidiendo      ② dormir → durmiendo  
leer → leyendo      venir → viniendo

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

2. Elige la respuesta incorrecta.  
틀린 것을 고르세요.

cantar → cantando      ② comer → comiendo  
escribir → escribiendo      ④ decir → diciendo

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

3. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*La chica \_\_\_\_\_ pintando un retrato.*

ha      ② puede  
está      ④ es

No sé exactamente 잘 모르겠음

4. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

A: ¿Qué están haciendo los niños?  
B: Están \_\_\_\_\_ en el parque.

jugaron      ② juegan  
jugar      ④ jugando

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

5. Elige la frase incorrecta.  
틀린 문장을 고르세요.

Yo quiero tomar un café.  
Ella está siendo médica.  
Julia está paseando con su perro.  
Mi hermano tiene muchos libros.  
No sé exactamente 잘 모르겠음

6. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Mi hermano siempre hace tareas \_\_\_\_\_ la tele.*

viendo      ver  
visto      ve

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

7. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Hoy vamos a \_\_\_\_\_ a la playa.*

ir      yendo  
ido      iendo

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

8. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

\_\_\_\_\_ saber el significado de una palabra  
buscándola en el diccionario.

pudiendo      ② podido  
puedo      ④ el

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

9. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Mi casa está muy cerca \_\_\_\_\_ aquí.*

para      ② a  
de      ④ sobre

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

10. Elige el uso de gerundio diferente de los demás.  
다른 것들과 다르게 쓰인 현재분사를 고르세요.

La niña entra llorando.  
Los bebés se comunican con los adultos llorando.  
Jesús canta tocando la guitarra.  
Mi padre desayuna leyendo el periódico.

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

## Pretest (2)

Nombre y apellidos (성명) : \_\_\_\_\_

♣ Marca con una V en la respuesta. 정답에 v 표시를 하세요.

1. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Marta lee 5 libros y yo leo 3 libros a la semana.  
Así que, yo leo \_\_\_\_\_ libros que Marta.*

más                      menos  
tantos                    como

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

2. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Tenemos la misma edad, pero tú no tienes  
\_\_\_\_\_ arrugas como yo.*

tan                      más  
tanta                   tantas

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

3. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*En este pueblo, hay menos \_\_\_\_ 3000 habitantes.*

que                      ② tan  
de                        ④ tantos

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

4. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Los Ramírez son una familia \_\_\_\_\_ simpática.*

mucho                   ② muy  
muchos                  ④ mucha

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

5. Elige la frase incorrecta.  
틀린 문장을 고르세요.

Yo tengo tantas casas como ella.  
Ella es tanta alta como yo.  
Mi hermano corre tan rápido como Juan.  
Pilar toma tanto café como su hija.

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

6. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Una jirafa es más alta \_\_\_\_ un oso.*

como                      por  
de                         que

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

7. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*El televisor pequeño no es \_\_\_\_ caro como el grande.*

más                      menos  
tan                        tanto

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

8. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Hay \_\_\_\_\_ seguir luchando contra el racismo.*

de                        ② que  
en                        ④ para

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

9. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Su hermano baila \_\_\_\_\_ bien como él.*

más                      ② tanto  
tan                        menos

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

10. Elige la frase incorrecta.  
틀린 문장을 고르세요.

Tenemos más de 5 clases cada día.  
Me gusta más la manzana como la naranja.  
Elisa es más guapa que Inés.  
Una tortuga corre menos rápido que un conejo.

⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음



## Postest 1 (2)

Nombre y apellidos (성명): \_\_\_\_\_

♣ Marca con una V en la respuesta. 정답에 V 표시를 하세요.

1. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Este libro es muy aburrido.  
Prefiero uno \_\_\_\_\_ interesante.*

tan                      tantos  
más                      menos

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

2. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Los hermanos de Sandra  
no son \_\_\_\_\_ simpáticos como ella.*

tan                      más  
tanto                      tantos

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

3. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Todavía tenemos más \_\_\_\_\_ 20 minutos.*

- ① tan                      ② tantos  
③ que                      de  
⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

4. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*A mi madre \_\_\_\_\_ gustan mucho los edificios de Gaudí.*

- ① me                      ② le  
③ la                      su  
⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

5. Elige la frase incorrecta.  
틀린 문장을 고르세요.

- ① En el museo hay tantos cuadros como esculturas.  
Esta película es tan divertida como la de ayer.  
Mi hermano tiene tan dinero como él.  
Su esposa es tan amable como su madre.  
⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

6. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Madrid es más grande \_\_\_\_\_ Toledo.*

que                      de  
como                      en

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

7. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Carlos tiene \_\_\_\_\_ cartas como Jesús.*

más                      tan  
menos                      tantas

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

8. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*Me parece que a Raimundo le \_\_\_\_\_ Susana.*

guste                      ② gusta  
gustara                      haya gustado

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

9. Elige la respuesta correcta para rellenar el hueco.  
빈 칸에 들어갈 알맞은 단어를 고르세요.

*El aeropuerto está \_\_\_\_\_ lejos como la estación.*

tan                      ② tanto  
más                      menos

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

10. Elige la frase incorrecta.  
틀린 문장을 고르세요.

Mi hermano es más lento que una tortuga.  
El avión es más rápido que el tren.  
Pedro tiene menos coches que Jesús.  
Nos quedan menos que 30 minutos.

- ⑤ No sé exactamente 잘 모르겠음

### 6.2.3.2. Evaluación de la conciencia gramatical

Otra denominación de la tarea gramatical es *tarea de concienciación formal* (Fotos, 1993; Fotos y Ellis, 1991; Martínez Martínez, 2001; Peterson, 1997; Posada y Pérez de Obanos, 2005; Reza y Sadeghi, 2012; Zanón, 1999). Este término procede de una traducción directa del inglés, *grammar consciousness raising tasks*; es decir, la tarea gramatical es una actividad que favorece el desarrollo de la conciencia gramatical de los aprendices. Según Gómez del Estal (2014), la tarea gramatical ayuda a los aprendientes a reflexionar metalingüísticamente para que puedan descubrir en colaboración con otros estudiantes, dialogando con ellos, las regularidades de la lengua que están aprendiendo. Además, Ellis (2006) afirma que la tarea gramatical no exige que los alumnos produzcan la estructura gramatical que se está observando (como en la práctica tradicional), sino que alcancen un entendimiento consciente de su funcionamiento y de su utilidad que favorezca la adquisición. Este descubrimiento de una regla constante de la lengua a través de la observación de enunciados lingüísticos es la función del lingüista o gramático; es decir, en el tratamiento mediante tareas gramaticales, se pretende que los estudiantes se conviertan en aprendientes de gramático y desarrollen su conciencia gramatical. Por lo tanto, nos hemos propuesto comparar los grados de desarrollo de la conciencia gramatical que produzcan el tratamiento deductivo y el tratamiento mediante tareas gramaticales.

Sin embargo, evaluar de manera cuantitativa el nivel de conciencia gramatical es una tarea bastante difícil. Para elaborar un instrumento de evaluación que pueda ofrecer un resultado fiable, hemos reflexionado sobre las siguientes dos afirmaciones. En primer lugar, Ellis (1995), Schmidt (1990), Sharwood Smith (1993) y Skehan (1998) defienden que, una vez que la conciencia del aprendiz sobre una estructura objeto se ha despertado, este tiende a advertir con frecuencia esa estructura en el *input* posterior que se le da. En segundo lugar, los aprendientes que tienen un alto nivel de conciencia gramatical se acostumbran a aplicar una serie de estrategias gramaticales «que les permitirán enfrentarse con éxito y autónomamente a nuevos fenómenos lingüísticos no estudiados previamente» (Gómez del Estal, 2014: 237). Teniendo en cuenta estas dos afirmaciones, hemos decidido evaluar el nivel de conciencia gramatical mediante la observación de la frecuencia de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos en el *input* posterior, y si cada tratamiento favorece el aprendizaje autónomo de nuevos fenómenos. A continuación, describiremos más concretamente cada prueba.

La primera, titulada *Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical I*, se compone de tres actividades y trata el contenido del gerundio. La primera actividad consiste en buscar tres gerundios que aparecen en una audición<sup>89</sup>. La escucha se repite dos veces. Esta actividad es para comprobar si los estudiantes pueden reconocer la perífrasis verbal *estar* + gerundio en el *input* posterior. En la segunda actividad, se presentan tres oraciones. Los estudiantes tienen que responder si es correcta o incorrecta cada frase y, en caso de que sea incorrecta, tienen que corregirla. Esta actividad también tiene como finalidad comprobar el grado de reconocimiento de las estructuras gramaticales aprendidas. En la tercera actividad, se observa si los alumnos pueden traducir de manera correcta las frases que incluyen nuevos fenómenos lingüísticos no estudiados previamente. De esta manera, se puede constatar el desarrollo de la estrategia gramatical. La segunda prueba, denominada *Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical II*, también contiene tres actividades y evalúa la conciencia sobre los comparativos. La primera y la segunda analizan el grado de reconocimiento de los elementos gramaticales aprendidos. En la primera, los estudiantes tienen que buscar tres oraciones de comparación en un texto escrito e identificar su función. La segunda actividad consiste en distinguir las frases correctas e incorrectas; la incorrecta debe corregirse. En la tercera, los alumnos observan cuatro oraciones que incluyen superlativos. Después de la reflexión sobre este contenido no estudiado, los estudiantes tienen que descubrir una regla y escribirla. De esta manera, se puede valorar si los alumnos pueden aprender de manera autónoma el nuevo contenido.

---

<sup>89</sup> <<https://www.youtube.com/watch?v=Y1MXr0YYqrk>> (última consulta el 29 de febrero de 2020). Hemos utilizado una parte de esta audición, cuya transliteración ofrecemos a continuación: «En el fin de semana puedes hacer muchas cosas. A muchas personas les gusta ir a un centro comercial en su tiempo libre. Allí pueden ir de compras, comer, ir al cine o tomar algo. Los sábados mucha gente va a un hipermercado para hacer la compra semanal. Casi todo el mundo va en coche. ¡Mira cuántos coches hay en el *parking*! Dentro del hipermercado, la gente camina por los pasillos y pone las cosas en el carro. Algunas personas compran mucho. Este carro está lleno de comida. Después de comprar, vuelven al *parking* y ponen las bolsas en el coche. Los fines de semana también se pueden hacer otras muchas cosas. Si hace buen tiempo la gente pasea con la familia. Y hace un poco de deporte. Esta pareja está haciendo *footing*. Este hombre está dando una vuelta en bicicleta. ¡Mira! Esta chica está subiendo. ¡Venga! ¡Ánimo, ánimo!».

## Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical I

Nombre y apellidos (성명): \_\_\_\_\_

I. Ahora vas a escuchar a una mujer hablando del tiempo libre. La audición se repite dos veces. ¿Puedes indicar tres gerundios que han aparecido en la audición? Escríbelos abajo.

지금부터 여가에 관해 이야기하는 한 여성의 설명을 2 번 들을 것입니다. 여기에 나오는 3 개의 현재분사를 아래에 적으세요.

\_\_\_\_\_

II. Marca con una O en la frase correcta y con una X en la frase incorrecta. Además, corrige la frase incorrecta.

올바른 문장에는 O, 틀린 문장에는 X 표시를 하시고, 틀린 문장을 바르게 고치세요.

( ) a. Mi hermano está teniendo 18 años.

\_\_\_\_\_

( ) b. ¿Qué está haciendo tu hermano?

\_\_\_\_\_

( ) c. Mi hermano está dormiendo.

\_\_\_\_\_

III. Hay más usos del gerundio, además de los que hemos aprendido. Traduce al coreano las frases subrayadas según el contexto.

우리가 배운 것 말고도 더 많은 현재분사의 쓰임이 있습니다. 문맥에 맞게 밑줄 친 문장을 한국어로 바꾸세요.

a. Elena: Hola, Carlos. ¿Qué vas a hacer esta tarde?

Carlos: Lloviendo mucho, voy a estar en casa. \_\_\_\_\_

Elena: Yo también. Voy a ver una película esta tarde.

b. Madre: ¿Otra vez estás viendo la televisión?

Hijo: ...

Madre: Hijo, estudiando poco, no vas a aprobar el examen. \_\_\_\_\_

Palabras de ayuda	:	Llover	,	aprobar	,
-------------------	---	--------	---	---------	---

## Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical II

Nombre y apellidos (성명): \_\_\_\_\_

I. Ahora vas a leer una conversación de dos personas. ¿Puedes indicar tres expresiones que se han utilizado para hacer la comparación? Escríbelas abajo y marca con una V delante de la frase que incluya un uso diferente de los demás.

다음 두 사람의 대화문에서 비교를 나타내는 문장 3 개를 적으시고, 그 문장들 중 비교급의 다른 용법이 들어간 문장 앞에 V 표시를 하세요.

A: Me quedan pequeños estos zapatos marrones. ¿Tiene otro número más grande?

B: Sí, estos negros. Son más caros que los marrones.

A: Pero estos tienen un tacón bastante alto.

B: Pues... ¿Qué le parecen estos grises? Son muy cómodos y no tan caros como los negros.

A: No, no me gustan. Lo siento, gracias.

- ( ) \_\_\_\_\_
- ( ) \_\_\_\_\_
- ( ) \_\_\_\_\_

II. Marca con una O en la frase correcta y con una X en la frase incorrecta. Además, corrige la frase incorrecta.

올바른 문장에는 O, 틀린 문장에는 X 표시를 하시고, 틀린 문장을 바르게 고치세요.

( ) a. Yo prefiero el tren porque es más rápido que el autobús.

\_\_\_\_\_

( ) b. Martina tiene más que 5 libros.

\_\_\_\_\_

( ) c. Mi hermano tiene tan libros como yo.

\_\_\_\_\_

III. A continuación, se presentan 4 oraciones superlativas. Obsérvalas y descubre una regla para formar los adjetivos superlativos.

최상급을 표현하는 4 문장이 있습니다. 그 문장들을 관찰하고 형용사의 최상급을 어떻게 만드는지 그 규칙을 추측해 적으세요.

- *Ella es la más guapa en esta ciudad.*
- *Carlos es el más perezoso entre nosotros.*
- *Elena es la más joven en su familia.*
- *Mi hijo es el más alto entre estos niños.*

Regla 규칙:

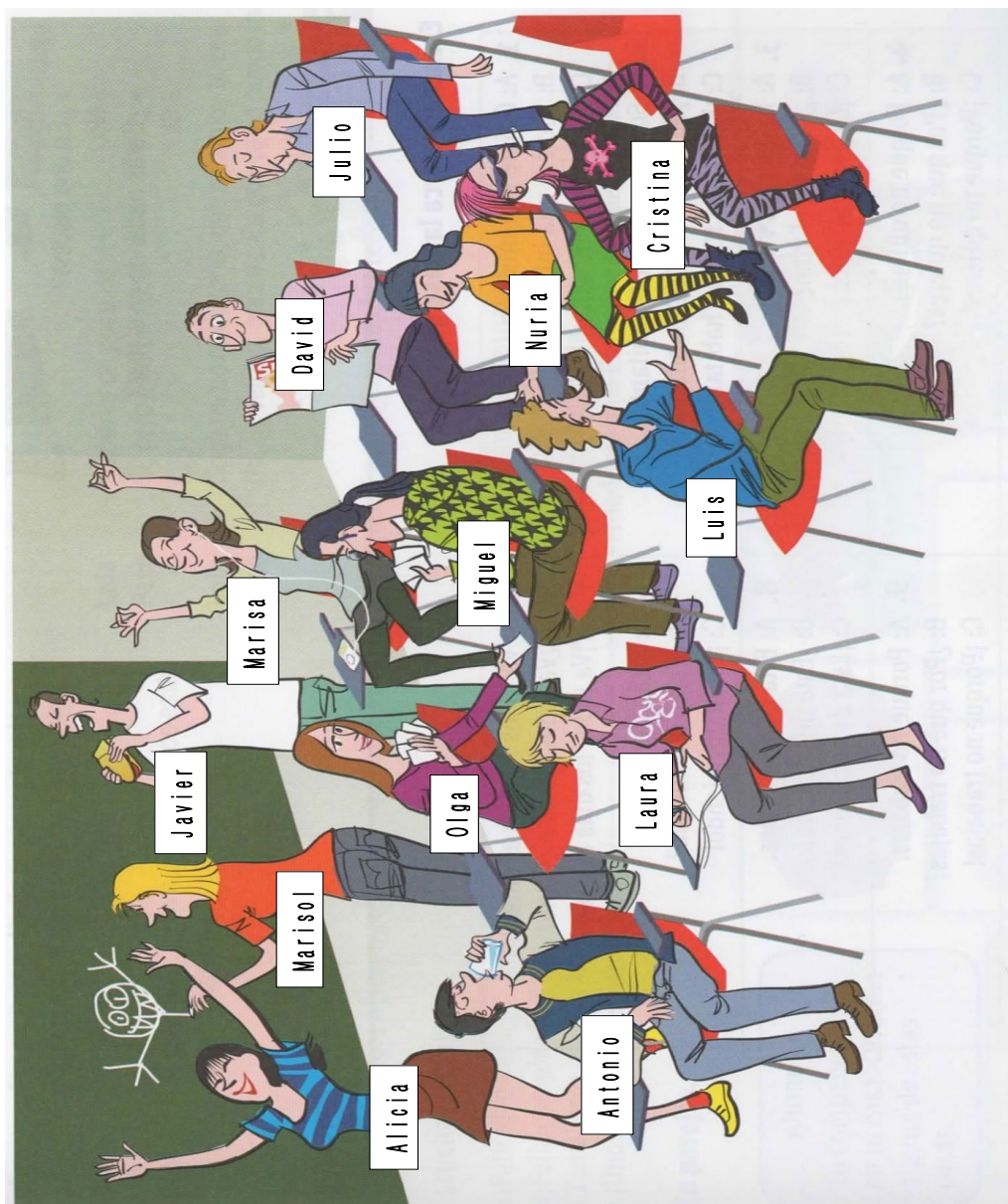
---

*Palabras de ayuda 도움 단어: perezoso 게으른, joven 젊은*

### 6.2.3.3. Evaluación de la competencia comunicativa

Larsen y Long (1994) afirman que el aumento de la conciencia gramatical permite trazar el puente entre el conocimiento explícito y el implícito; es decir, ayuda a que los aprendientes lleven las reglas gramaticales al uso real. Por otro lado, en el apartado 6.2.3.2., hemos afirmado que la tarea gramatical es una actividad que favorece el desarrollo de la conciencia gramatical de los aprendices. Por ello, a través de la evaluación de la competencia comunicativa pretendemos comparar la frecuencia de uso del contenido aprendido entre dos grupos. Para evaluar la competencia comunicativa, hemos llevado a cabo dos exámenes orales: uno sobre el gerundio y otro sobre los comparativos. El examen consiste en una entrevista personal que dura aproximadamente tres o cuatro minutos. Con el fin de analizar posteriormente la conversación y de contar la frecuencia de uso de la estructura gramatical objeto, hemos grabado la entrevista con el permiso de los participantes. Cada examen se ha llevado a cabo el mismo día que los tratamientos gramaticales o al día siguiente, de acuerdo con la fecha y la hora que les convenía a los entrevistados. Como hemos indicado anteriormente, el objetivo de este examen oral no es evaluar la competencia comunicativa general, sino observar si el conocimiento adquirido aparece en el uso real.

Para analizar el uso del gerundio en la conversación, se les han asignado dos tareas. En la primera, se presenta un dibujo (*vid.* la figura 15) en el que aparecen varios estudiantes en un aula. Además, al lado del dibujo hemos proporcionado unas palabras de ayuda para que la falta del vocabulario no provoque la interferencia de la comunicación y los participantes se centren en la gramática. Los entrevistados tienen que elegir a tres personas y describir lo que están haciendo. La pregunta concreta para la primera tarea ha sido la siguiente: «Mira este dibujo. Elige a tres personas y descríbelas. ¿Qué están haciendo?». En la segunda tarea, se les ha formulado a los alumnos la siguiente pregunta: «¿Qué estás haciendo estos días?».



♣ Palabras de ayuda 도움 단어

Jugar a las cartas 카드 놀이 하다

Dibujar 그림 그리다

Revista 잡지 (f.)

Bocadillo 샌드위치 (m.)

Fumar 담배 피우다

Escuchar música 음악 듣다

Figura 15. Dibujo para el examen oral sobre el gerundio<sup>90</sup>

<sup>90</sup> Extraída de Borobio (2012: 85) con ligeras modificaciones.



Para examinar la frecuencia del uso de los comparativos, también se les han asignado dos tareas. En la primera, se les ha proporcionado el siguiente texto:

El AVE es un tren muy rápido, va a más de 300 kilómetros por hora. La distancia entre Barcelona y Madrid es de unos 620 kilómetros por carretera y el viaje en coche son unas seis horas. El viaje en AVE son exactamente dos horas y media.

Figura 16. Texto para el examen oral sobre los comparativos<sup>91</sup>

Una vez que han leído el texto, les hemos solicitado lo siguiente: «Imagínate que estás en Madrid. ¿En qué quieres viajar a Barcelona? ¿Por qué?». La segunda tarea consiste en describir las diferencias y similitudes entre el alumno y su mejor amigo. La pregunta concreta para la segunda tarea es la siguiente: «¿Quién es tu mejor amigo/a? Describe las diferencias y similitudes entre tu mejor amigo/a y tú».

---

<sup>91</sup> Extraída de Corpas y Maroto (2017: 23).

#### 6.2.4. Calendario y administración de la investigación

El calendario de los tratamientos y test fue el mismo para los dos grupos y se extendió desde el 21 de noviembre de 2018 hasta el 6 de diciembre de 2018. Hemos llevado a cabo cuatro sesiones de tratamiento de la gramática a cada grupo: dos sobre el gerundio y otras dos sobre los comparativos. A continuación, detallaremos la fecha, la hora y las actividades de investigación en la tabla 13. En esta tabla, GTD indica el grupo de tratamiento deductivo y GTTG, el grupo de tratamiento mediante tareas gramaticales.

Fecha	Hora	Grupo	Actividades
21/11/2018	11:00~11:50	GTD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretest (1)</li> <li>• Aprendizaje del gerundio (ejercicio 1~6)</li> </ul>
	12:00~12:50	GTTG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretest (1)</li> <li>• Aprendizaje del gerundio (tarea 1~6)</li> </ul>
22/11/2018	11:00~11:50	GTD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje del gerundio (ejercicio 7~9)</li> <li>• Posttest 1(1)</li> <li>• Evaluación de la conciencia gramatical I</li> </ul>
	12:00~12:50	GTTG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje del gerundio (tarea 7~10)</li> <li>• Posttest 1(1)</li> <li>• Evaluación de la conciencia gramatical I</li> </ul>
	13:00~14:00	GTD GTTG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen oral sobre el gerundio</li> </ul>
23/11/2018	10:00~11:00	GTD GTTG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen oral sobre el gerundio</li> </ul>
27/11/2018	11:00~11:50	GTD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretest (2)</li> <li>• Aprendizaje de los comparativos (ejercicio 1~7)</li> </ul>
	12:00~12:50	GTTG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretest (2)</li> <li>• Aprendizaje de los comparativos (tarea 1~8)</li> </ul>

28/11/2018	11:00~11:50	GTD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje de los comparativos (ejercicio 8~10)</li> <li>• Postest 1(2)</li> <li>• Evaluación de la conciencia gramatical II</li> </ul>
	12:00~12:50	GTTG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje de los comparativos (tarea 9~11)</li> <li>• Postest 1(2)</li> <li>• Evaluación de la conciencia gramatical II</li> </ul>
	13:00~14:00	GTD GTTG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen oral sobre los comparativos</li> </ul>
29/11/2018	10:00~11:00	GTD GTTG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen oral sobre los comparativos</li> </ul>
6/12/2018	11:00~11:10	GTD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postest 2(1)</li> </ul>
	12:00~12:10	GTTG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postest 2(1)</li> </ul>

Tabla 13. Calendario de la investigación empírica

En cada sesión del tratamiento, hemos proporcionado a los estudiantes las secuencias didácticas que hemos elaborado. Cuando se necesitaba, utilizábamos la pizarra, el audio o el vídeo proyectado.

#### 6.2.5. Contexto y población de estudio

Como es evidente, todos los participantes en la presente investigación eran coreanos. Estaban matriculados en la asignatura Español Básico II que ofrecía el Departamento de España y Latinoamérica de la Universidad de Ulsan. La mayoría de los sujetos pertenecían a dicho departamento, pero había estudiantes de otros, como Lengua China, Relaciones Internacionales, Diseño de Modas y Administración de Empresas. Los alumnos que estaban matriculados en Español Básico II ya habían cursado Español Básico I en el semestre anterior. Según la guía docente, en Español Básico I, se enseñan los siguientes contenidos gramaticales: sustantivo, adjetivo, adverbio, artículo, demostrativos, posesivos, cuantificadores, pronombres de sujeto, pronombres de objeto directo e indirecto, verbos regulares e irregulares en presente, interrogativos y exclamativos. En Español Básico II, se enseñan los tiempos verbales del modo indicativo (pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro imperfecto y futuro perfecto), los tiempos verbales del modo subjuntivo (presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto), pronombres reflexivos, comparativos, gerundio, participio, infinitivo y relativos. La mayoría de los matriculados en Español Básico II tenían un nivel A1 de español según el MCER. Esto se debe a que, antes de empezar esta asignatura, los alumnos habían aprendido español durante cuatro meses. Además, según el profesor responsable, los estudiantes eran capaces de comprender y utilizar frases sencillas y presentarse a sí mismos de forma elemental. Esta descripción es característica del nivel A1 del MCER (*vid.* Anexo IV).

Los alumnos que cursaban Español Básico II eran 67 personas y estaban divididos en dos grupos: en un grupo eran 28 estudiantes y, en el otro, 39. Hemos asignado al primero el tratamiento deductivo y, al segundo, el tratamiento mediante tareas gramaticales. Como teníamos que descartar a los estudiantes que no habían asistido a todos los tratamientos y a todos los test, la cifra de participantes reales en la investigación quedó reducida a 44 sujetos para la enseñanza del gerundio y a 56 sujetos para la de los comparativos. A continuación, detallaremos las características de la población de nuestra investigación en cuanto a edad, género, tratamiento que se les suministró y departamento. Estos datos se obtuvieron en el cuestionario de estilo de aprendizaje que llevamos a cabo antes de los tratamientos de la gramática.

a) Distribución de edades

En la tabla 14, se puede observar la distribución de edades de los dos grupos de sujetos que participaron tanto en la enseñanza del gerundio como en la de los comparativos.

Gerundio			Comparativos		
Años	Frecuencia	Porcentaje	Años	Frecuencia	Porcentaje
18	0	0	18	2	3,57
19	24	54,55	19	30	53,57
20	5	11,36	20	9	16,07
21	4	9,10	21	4	7,14
22	7	15,90	22	7	12,50
23	2	4,55	23	2	3,57
24	0	0	24	0	0
25	1	2,27	25	1	1,79
26	1	2,27	26	1	1,79
Total	44	100%	Total	56	100%

Tabla 14. Distribución de las edades en los dos grupos de estudiantes

Como vemos en la tabla 14, entre los participantes en la enseñanza del gerundio, la edad mínima es de 19 años (24 sujetos) y la máxima, de 26 años (1 sujeto). La edad más frecuente es de 19 años, con un porcentaje del 54,55% y una frecuencia de 24 sujetos. En cuanto a la edad de los sujetos que participaron en la enseñanza de los comparativos, la mínima es de 18 años (2 sujetos) y la máxima, de 26 años (1 sujeto). La edad más frecuente es de 19 años, con un porcentaje del 53,57% y una frecuencia de 30 sujetos. El que la mayoría de los participantes sean del primer curso se debe a que dentro del currículo del departamento la asignatura Español Básico II se recomienda para los estudiantes del primer curso. Además, los estudiantes que no eran del primer curso explicaron las razones por las cuales no habían cursado la asignatura en su primer curso de la siguiente forma: unos dijeron que se había suspendido esta clase y tenían que cursarla de nuevo; algunos hombres explicaron que tenían que cumplir el servicio militar a los 19 años y los estudiantes de otros

departamentos dijeron que no se matricularon antes en esta asignatura porque esta no era obligatoria en su carrera.

#### b) Distribución de géneros

Los datos relativos a la distribución de géneros dentro de la población estudiada aparecen recogidos en la tabla 15.

Gerundio			Comparativos		
Género	Frecuencia	Porcentaje	Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	21	47,73	Hombre	26	46,43
Mujer	23	52,27	Mujer	30	53,57
Total	44	100%	Total	56	100%

Tabla 15. Distribución del género en los dos grupos de estudiantes

Como indica la tabla 15, entre los 44 sujetos participantes en la enseñanza del gerundio, hay 21 hombres y 23 mujeres, con unos porcentajes del 47,73% y del 52,27%. En la enseñanza de los comparativos, han participado 26 hombres y 30 mujeres, con unos porcentajes respectivos del 46,43% y del 53,57%. Según el Departamento de España y Latinoamérica, en el segundo semestre de 2018, en total, estaban matriculados 175 estudiantes, de los cuales el 33,14% (58 alumnos) eran hombres y el 66,86% (117 alumnas) eran mujeres. Aunque estos porcentajes no se corresponden con los datos de reparto de géneros en nuestra investigación, se puede confirmar que también hay más alumnas que alumnos en el departamento. Esto se debe a que las mujeres prefieren estudiar en el departamento de lenguas más que los hombres. En esa fecha, en la Universidad de Ulsan<sup>92</sup>, estaban matriculados 12 039 estudiantes: 6472 alumnos y 5567 alumnas, con unos porcentajes respectivos del 53,76% y del 46,24%.

<sup>92</sup> En 2018, en esta universidad, había 98 departamentos en diferentes facultades: en la Facultad de Medicina, 2 departamentos; en la Facultad de Artes, 17; en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 39; en la Facultad de Ingeniería, 24; y en la Facultad de Ciencias Naturales, 16.

c) Distribución de participantes en los dos tratamientos

La tabla 16 presenta el reparto de individuos en cada uno de los grupos que recibieron algún tipo de tratamiento.

Gerundio			Comparativos		
Tratamiento	Frecuencia	Porcentaje	Tratamiento	Frecuencia	Porcentaje
Deductivo	17	38,64	Deductivo	23	41,07
Tareas gramaticales	27	61,36	Tareas gramaticales	33	58,93
Total	44	100%	Total	56	100%

Tabla 16. Distribución de los participantes en los dos tratamientos de la gramática

Como puede observarse, el grupo deductivo para la enseñanza del gerundio contaba con 17 sujetos y un porcentaje del 38,64% sobre el total. El grupo de tareas gramaticales para la enseñanza del gerundio tenía 27 sujetos y un porcentaje del 61,36% del total. Los participantes del grupo deductivo en la enseñanza de los comparativos fueron 23, lo que representa un 41,07% del total. El grupo de tareas gramaticales en la enseñanza de los comparativos contó con 33 sujetos, es decir, un 58,93% del total. Estos números de estudiantes quedaron definidos contando solo los alumnos que habían asistido a todos los tratamientos y a todos los test.

d) Distribución de departamentos

En la tabla 17, se puede observar la distribución de departamentos de los dos grupos de sujetos que participaron tanto en la enseñanza del gerundio como en la de los comparativos.

Gerundio			Comparativos		
Departamento	Frecuencia	Porcentaje	Departamento	Frecuencia	Porcentaje
España y Latinoamérica	37	84,09	España y Latinoamérica	49	87,50
Lengua China	2	4,55	Lengua China	2	3,57
Relaciones Internacionales	1	2,27	Relaciones Internacionales	1	1,79

Diseño de Modas	3	6,82	Diseño de Modas	3	5,35
Administración de Empresas	1	2,27	Administración de Empresas	1	1,79
Total	44	100%	Total	56	100%

Tabla 17. Distribución de los departamentos en los dos grupos de estudiantes

Como indica la tabla 17, entre los participantes en la enseñanza del gerundio, había 37 sujetos de España y Latinoamérica, 2 de Lengua China, 1 de Relaciones Internacionales, 3 de Diseño de Modas y 1 de Administración de Empresas. Sus respectivos porcentajes fueron el 84,09%, 4,55%, 2,27%, 6,82% y 2,27% del total. En la enseñanza de los comparativos, participaron 49 alumnos de España y Latinoamérica, 2 de Lengua China, 1 de Relaciones Internacionales, 3 de Diseño de Modas y 1 de Administración de Empresas. Estas frecuencias se correspondían, respectivamente, al 87,50%, 3,57%, 1,79%, 5,35% y 1,79% del total.

En el siguiente apartado explicaremos la fase de la observación de la acción. Presentaremos los resultados de los tres tipos de evaluación, discutiremos las hipótesis y respuestas a las preguntas de investigación y describiremos las opiniones de los alumnos sobre la acción.



### 6.3. Observación de la acción

Kemmis y McTaggart (1988) denominan a esta fase *Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona*, y afirman que en este lugar deben tratarse los siguientes contenidos: por un lado, hay que poner manos a la obra e intentar realizar lo que se ha planeado en la segunda fase; por otro lado, hay que ensamblar las observaciones que se han hecho, cotejar los datos y filtrar estos con el fin de que puedan servir de base para decidir si se aceptan las hipótesis que se habían formulado. Además, Kemmis y McTaggart (1988) añaden que esta fase supone examinar sistemáticamente los efectos de la acción y documentar el contexto, las acciones y las opiniones de los implicados. Por lo tanto, es la fase de toma de datos, en la que es imprescindible estar atento para, así, recoger información de lo que está sucediendo. A continuación, describiremos más detalladamente las indicaciones que dan Kemmis y McTaggart (1988) para esta fase.

Kemmis y McTaggart (1988) recomiendan que revisemos las preguntas centrales e hipótesis de estudio que se han formulado, relacionadas con la preocupación temática antes de proceder a poner en práctica la acción. Esto se debe a que dicha revisión nos aclara cuáles son los datos que se deben recoger mientras ponemos en obra nuestro plan. Según Kemmis y McTaggart (1988), el plan no habrá contemplado todas las circunstancias de la puesta en práctica y las circunstancias pueden haber cambiado incluso antes de que hayamos empezado a actuar. O, una vez lo hayamos hecho, quizás obtengamos una realimentación instantánea que nos obligue a modificar el plan casi de inmediato. Sin embargo, los autores insisten que no nos desviemos demasiado del plan.

Otro aspecto importante que cabe tener en cuenta es que debemos controlar estrechamente lo que ocurra mientras que pasemos a la acción. Kemmis y McTaggart (1988) afirman que si no se hace acopio de datos a medida que avanza la puesta en práctica de la acción, se verá privado de una sólida base para la reflexión y la replanificación posteriores. Una advertencia de Kemmis y McTaggart (1988) acerca del control es que mantengamos un diario de proyectos. Según los investigadores, el diario nos permitirá registrar nuestras ideas e impresiones a medida que avanza la investigación y nos permitirá recordar con mayor precisión qué ocurrió realmente durante la puesta en práctica de la acción. Además, el diario servirá de ayuda cuando debamos ordenar nuestras ideas en el proceso de redacción. También los autores nos recomiendan que intentemos hacer unos cuantos dibujos relativos a lo que ocurra y tomemos nota de algún detalle especialmente vivo que pueda ayudarnos a recordar qué sucede en la clase. Otra

advertencia de Kemmis y McTaggart (1988) acerca del control es que se puede invitar a otras personas (colegas, estudiantes, padres, amigos críticos, etc.) a ayudarnos a recoger datos mientras trabajamos. Considerando todas estas indicaciones de Kemmis y McTaggart (1988), hemos mantenido el diario de proyectos durante todo el proceso de la investigación empírica. Además, hemos pedido un favor al profesor responsable para que forme parte de todo el proceso de los tratamientos y los test, para que él pueda hacer observaciones y las comparemos posteriormente con las nuestras. Según Kemmis y McTaggart (1988), esta comparación es útil para comprobar la claridad y la precisión de nuestras observaciones y puede que subsane algunas de nuestras lagunas.

Teniendo en cuenta las explicaciones de Kemmis y McTaggart (1988), en el presente apartado trataremos los tres contenidos más importantes. En el primer subapartado, titulado *Análisis e interpretación de los datos*, detallaremos el número definitivo de los participantes en los tratamientos y en los test y los valores numéricos de los tres tipos de evaluación. En el segundo subapartado, denominado *Discusión de las hipótesis y respuestas a las preguntas de investigación*, basándonos en los resultados de la evaluación, responderemos a las preguntas centrales y reflexionaremos sobre si se pueden aceptar las hipótesis que hemos formulado. En el tercer subapartado, llamado *Opiniones de alumnos sobre la acción*, presentaremos las opiniones de los propios alumnos sobre los tratamientos que recibieron. Una vez acabados todos los tratamientos y test, proporcionamos a los participantes un cuestionario para recoger sus opiniones sobre los tratamientos. Estos datos nos servirán de ayuda para avanzar en nuestras conclusiones.

### 6.3.1. Análisis e interpretación de los datos

Con el fin de comparar los efectos del tratamiento deductivo y del tratamiento mediante tareas gramaticales, enseñamos el gerundio y los comparativos a los dos grupos de estudiantes de la Universidad de Ulsan. Después, llevamos a cabo tres tipos de evaluación: de la precisión gramatical, de la conciencia gramatical y de la competencia comunicativa. Como ya hemos mencionado anteriormente, para la evaluación de la precisión gramatical se han realizado tres tipos de prueba: pretest, posttest 1 y posttest 2. Para la evaluación de la conciencia gramatical, hemos llevado a cabo un test, llamado *Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical*. Por último, hemos hecho un examen oral a algunos alumnos de los dos grupos para evaluar su competencia comunicativa. En este apartado presentaremos los resultados de estos tres tipos de evaluación.

Respecto a los sujetos participantes en el estudio empírico, todos estaban matriculados en la asignatura Español Básico II que ofrecía el Departamento de España y Latinoamérica. Los alumnos estaban divididos en dos grupos: en uno eran 28 estudiantes y, en el otro, 39. Hemos asignado el tratamiento deductivo al primer grupo y el de tareas gramaticales al segundo. Sin embargo, como teníamos que descartar a los estudiantes que no habían asistido a todos los tratamientos y a todos los test, la cifra de participantes reales en la investigación quedó reducida como indica la tabla 18.

Tipo de evaluación		Gerundio		Comparativos	
		Grupo deductivo	Grupo de tareas gramaticales	Grupo deductivo	Grupo de tareas gramaticales
Precisión gramatical	Pretest	17	27	23	33
	Posttest 1				
	Posttest 2			0	0
Conciencia gramatical				23	33
Competencia comunicativa		4	12	5	13

Tabla 18. Número de estudiantes participantes en cada evaluación

Como vemos en la tabla 18, en la enseñanza del gerundio participaron 17 estudiantes del grupo deductivo y 27 del grupo de tareas gramaticales. En la de los comparativos, a su vez, estuvieron involucrados 23 del grupo deductivo y 33 del grupo de tareas gramaticales. Todos los sujetos que tomaron parte en el aprendizaje del gerundio realizaron los tres test de la precisión gramatical y la evaluación de la conciencia gramatical. Sin embargo, en la evaluación de la competencia comunicativa, participaron solo 4 del grupo deductivo y 12 del grupo de tareas gramaticales. Por otra parte, respecto a los estudiantes que recibieron la enseñanza de los comparativos, 23 del grupo deductivo y 33 del grupo de tareas gramaticales hicieron el pretest, el postest 1 y la prueba de la conciencia gramatical. Sin embargo, ninguno de los dos grupos realizó el postest 2, puesto que, en la semana siguiente a la enseñanza de los comparativos, ambos volvieron a estudiar el mismo contenido mediante el tratamiento deductivo con su profesor responsable. Es decir, entre el tratamiento y la prueba, a los estudiantes se les proporcionó una explicación explícita de la estructura gramatical objeto. Por esta razón, no realizamos el postest 2 a los estudiantes que recibieron la enseñanza de los comparativos. Entre estos alumnos, 5 del grupo deductivo y 13 del grupo de tareas gramaticales participaron en la evaluación de la competencia comunicativa. A continuación, detallaremos los criterios de puntuación y los resultados de cada evaluación.

#### 6.3.1.1. Resultado de la evaluación de la precisión gramatical

Para la evaluación de los conocimientos del gerundio se llevaron a cabo el pretest (1), inmediatamente antes del tratamiento; el postest 1(1), inmediatamente después del tratamiento; y el postest 2(1), dos semanas después del tratamiento. El objetivo del postest 2(1) fue comprobar el grado de memorización de los conocimientos aprendidos. Con el fin de evaluar los conocimientos de los comparativos se realizaron el pretest (2), inmediatamente antes del tratamiento, y el postest 1(2), inmediatamente después del tratamiento. Es decir, para comparar los efectos de los dos tratamientos de la gramática en la precisión gramatical, se hicieron en total cinco test. Cada uno contiene diez preguntas de opción múltiple y todas tienen una única respuesta correcta. La elección de la respuesta correcta se califica con 1 punto y el resto de las opciones no recibe ninguna puntuación. Así que, si se aciertan todas las respuestas, se obtiene un 10 en cada test. A continuación, presentaremos, en primer lugar, los resultados de los test para la evaluación de los conocimientos del gerundio y, en segundo lugar, los de los test para la evaluación de los conocimientos de los comparativos.

a) Evaluación de los conocimientos del gerundio

En la tabla 19 se muestran los resultados de la evaluación de la precisión gramatical del gerundio de los dos grupos del tratamiento de la gramática.

Tipo de test	Promedio	
	Grupo deductivo	Grupo de tareas gramaticales
Pretest (1)	4,94	3,74
Posttest 1(1)	7,88	6,92
Posttest 2(1)	7,05	6,88

Tabla 19. Resultados de la evaluación de la precisión gramatical (gerundio)

Como indica la tabla 19, antes de los tratamientos de la gramática, en el pretest (1), el grupo deductivo obtuvo 4,94 puntos y el grupo de tareas gramaticales 3,74. En el posttest 1(1), inmediatamente después de los tratamientos, el grupo deductivo consiguió una puntuación de 7,88 y el grupo de tareas gramaticales un 6,92. Se presentó un incremento de 2,94 y de 3,18 puntos, respectivamente, del pretest (1) al posttest 1(1). Es decir, los alumnos que recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales obtuvieron un incremento mayor en el posttest 1(1) que los que recibieron el tratamiento deductivo. En el posttest 2(1), dos semanas después de los tratamientos, el grupo deductivo logró un 7,05 y el grupo de tareas gramaticales un 6,88. Sus respectivos incrementos fueron de 2,11 y 3,14 puntos del pretest (1) al posttest 2(1). A partir de estos datos, podemos comprobar que los alumnos del grupo de tareas gramaticales consiguieron un incremento mayor en el posttest 2(1) que los del grupo deductivo.

b) Evaluación de los conocimientos de los comparativos

En la tabla 20 se muestran los resultados de la evaluación de la precisión gramatical de los comparativos de los dos grupos del tratamiento de la gramática.

Tipo de test	Promedio	
	Grupo deductivo	Grupo de tareas gramaticales
Pretest (2)	3,60	2,93
Postest 1(2)	8,43	7,96

Tabla 20. Resultados de la evaluación de la precisión gramatical (comparativos)

Como indica la tabla 20, antes de los tratamientos de la gramática, en el pretest (2), el grupo deductivo obtuvo un 3,60 y el grupo de tareas gramaticales un 2,93. En el postest 1(2), inmediatamente después de los tratamientos, el grupo deductivo consiguió una puntuación de 8,43 y el grupo de tareas gramaticales 7,96. Se presentó un incremento de 4,83 y de 5,03 puntos, respectivamente, del pretest (2) al postest 1(2). Es decir, los alumnos que recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales obtuvieron un incremento mayor en el postest 1(2) que los que recibieron el tratamiento deductivo.

A partir de los datos recabados, podemos comprobar que el grupo de tareas gramaticales ha obtenido un incremento superior que el grupo deductivo en el aprendizaje de los contenidos gramaticales tanto a corto plazo como a medio plazo. También los datos demuestran que la diferencia de incremento entre los dos grupos fue más significativa en el aprendizaje a medio plazo que en el aprendizaje a corto plazo. Entre el pretest (1) y el postest 1(1) los incrementos del grupo deductivo y del grupo de tareas gramaticales fueron de 2,94 y de 3,18, respectivamente; es decir, la diferencia de incremento entre los dos grupos fue 0,24. Sin embargo, entre el pretest (1) y el postest 2(1) los incrementos de los dos grupos fueron de 2,11 y de 3,14; es decir, la diferencia de incremento entre dos grupos fue 1,03. Por lo tanto, se puede afirmar que los efectos del tratamiento mediante tareas gramaticales son más destacados en el aprendizaje a medio plazo que en el aprendizaje a corto plazo, comparado con el tratamiento deductivo. Nos acercamos, por lo tanto, a los resultados obtenidos por Gómez del Estal (2014), S. H. Kim (2003), Song (2014), Reza (2012) y Zanón *et al.* (1994), entre otros.

### 6.3.1.2. Resultado de la evaluación de la conciencia gramatical

Para la evaluación de la conciencia gramatical, llevamos a cabo una prueba, denominada *Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical*, inmediatamente después del tratamiento. Esta prueba es para valorar si los alumnos pueden reconocer los fenómenos lingüísticos aprendidos en el *input* posterior y pueden aprender de manera autónoma los nuevos contenidos gramaticales, distintos a los estudiados, pero estrechamente relacionados con ellos, por lo que no hemos podido hacer una prueba antes de los tratamientos y hemos tenido que comparar los resultados con los del pretest que realizamos para la evaluación de la precisión gramatical. Como las estructuras gramaticales objeto eran dos, los alumnos realizaron dos veces la prueba de la conciencia gramatical con distintos contenidos, el gerundio y los comparativos.

La evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y de desarrollo de la estrategia gramatical I, que se llevó a cabo inmediatamente después de la enseñanza del gerundio, contiene tres actividades. En la primera, los estudiantes escuchan dos veces a una mujer que habla del tiempo libre y escriben tres gerundios que han aparecido en la audición. Cada vez que se acierta el gerundio, se califica con 1 punto y la máxima puntuación de la primera actividad es un 3. En la segunda actividad, se presentan tres frases y los alumnos tienen que indicar si son correctas o no. Además, la frase incorrecta se debe corregir. Si se acierta la gramaticalidad de una frase y se corrige bien en caso de que sea incorrecta, se puntúa con un 1. Aunque se detecte bien la gramaticalidad de cada oración, si la frase agramatical no se corrige de manera correcta, no se obtiene ninguna puntuación. Si se aciertan todas, se consigue un 3. En la tercera actividad, se muestran dos breves diálogos y los estudiantes tienen que traducir las frases subrayadas según el contexto. Estas frases incluyen las estructuras gramaticales no aprendidas previamente. Si una frase se traduce de manera correcta, se califica con un 2. La máxima puntuación de la tercera actividad es un 4. Por lo tanto, si se realizan bien todas las actividades de esta prueba, se obtiene un 10.

La evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical II, que se llevó a cabo inmediatamente después de la enseñanza de los comparativos, se compone de tres actividades. En la primera actividad, los estudiantes leen una conversación de dos personas y tienen que buscar tres expresiones que se hayan utilizado para hacer la comparación. Después, deben indicar qué frase, de las tres encontradas, incluye un uso diferente al resto. Cada vez que se encuentre una frase de

comparación, se califica con 1 punto y, si se identifica de manera correcta el uso diferente, se puntúa con un 1. La máxima puntuación de la primera actividad es un 4. En la segunda actividad, se presentan tres oraciones y los estudiantes tienen que indicar si son correctas o no. La oración incorrecta se debe corregir. Si se acierta la gramaticalidad de una frase y se corrige bien en caso de que sea incorrecta, se puntúa con un 1. Aunque se detecte bien la gramaticalidad de cada oración, si la frase agramatical no se corrige de manera correcta, no se obtiene ninguna puntuación. Si se aciertan todas las frases, se consigue un 3. En la tercera actividad, se presentan 4 oraciones superlativas. Los alumnos tienen que observarlas y descubrir una regla para formar los adjetivos superlativos. Si se acierta la regla, se obtiene un 3. La máxima puntuación de esta prueba es un 10. A continuación, presentaremos los resultados de la evaluación de la conciencia gramatical, en primer lugar, sobre el gerundio y, en segundo lugar, sobre los comparativos.

a) Evaluación de la conciencia gramatical sobre el gerundio

En la tabla 21 se muestran los resultados de la evaluación de la conciencia gramatical sobre el gerundio de los dos grupos de tratamiento de la gramática.

Tipo de test	Promedio	
	Grupo deductivo	Grupo de tareas gramaticales
Pretest (1)	4,94	3,74
Evaluación de la conciencia gramatical I	6,11	5,14

Tabla 21. Resultados de la evaluación de la conciencia gramatical (gerundio)

Como indica la tabla 21, en la evaluación de la conciencia gramatical sobre el gerundio, el grupo deductivo obtuvo un 6,11 y el grupo de tareas gramaticales un 5,14. Se presentó un incremento de 1,17 y de 1,40 puntos, respectivamente, del pretest (1) al presente examen. Es decir, los alumnos que recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales lograron un incremento mayor en la evaluación de la conciencia gramatical sobre el gerundio que los que recibieron el tratamiento deductivo.



b) Evaluación de la conciencia gramatical sobre los comparativos

En la tabla 22 se muestran los resultados de la evaluación de la conciencia gramatical sobre los comparativos de los dos grupos del tratamiento de la gramática.

Tipo de test	Promedio	
	Grupo deductivo	Grupo de tareas gramaticales
Pretest (2)	3,60	2,93
Evaluación de la conciencia gramatical II	8,69	8,36

Tabla 22. Resultados de la evaluación de la conciencia gramatical (comparativos)

Como indica la tabla 22, en la evaluación de la conciencia gramatical sobre los comparativos, el grupo deductivo obtuvo una puntuación de 8,69 y el grupo de tareas gramaticales 8,36. Se presentó un incremento de 5,09 y de 5,43 puntos, respectivamente, del pretest (2) al presente examen. Es decir, los alumnos que recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales lograron un incremento mayor en la evaluación de la conciencia gramatical sobre los comparativos que los que recibieron el tratamiento deductivo.

A partir de los datos recabados, podemos comprobar que en esta evaluación también el grupo de tareas gramaticales ha obtenido un incremento superior que el grupo deductivo. Hemos podido constatar que otras investigaciones han ofrecido resultados similares a los que nosotros hemos proporcionado respecto a la conciencia gramatical. Fotos (1993 y 1994) demuestra que la instrucción explícita como el tratamiento mediante tareas gramaticales contribuye a que los aprendices adviertan la estructura aprendida en el *input* posterior que se les da. Nassaji y Fotos (2007), Reza (2012) y Robinson (2001) demuestran la eficacia de las tareas gramaticales para incrementar la conciencia sobre los fenómenos observados. Zanón *et al.* (1994), a su vez, comparan el tratamiento mediante tareas gramaticales y la enseñanza tradicional deductiva y afirman que el grupo de tareas gramaticales presenta una mayor capacidad de análisis y formulación de reglas sobre fenómenos gramaticales nuevos. Gómez

del Estal (2014) compara tres tipos de tratamiento gramatical: las tareas gramaticales, el procesamiento del *input* y el tratamiento deductivo. Los resultados del test demuestran que las tareas gramaticales tienen efectos más significativos en el desarrollo de la autonomía de descubrimiento gramatical.

#### 6.3.1.3. Resultado de la evaluación de la competencia comunicativa

Para la evaluación de la competencia comunicativa, llevamos a cabo dos exámenes orales: uno sobre el gerundio y otro sobre los comparativos. El examen oral sobre el gerundio consiste en dos tareas. En la primera se presenta un dibujo y los alumnos tienen que elegir a tres personas de la ilustración y describir lo que están haciendo. Si se describe de manera correcta utilizando el gerundio, cada frase se puntúa con un 2. Aunque no se utilice el gerundio, si se responde de manera adecuada y gramaticalmente correcta, se califica cada respuesta con 1 punto. La máxima puntuación de la primera tarea es un 6. La segunda tarea consiste en responder a una pregunta simple: «¿Qué estás haciendo estos días?». Si se responde utilizando el gerundio, se puntúa con un 4. Aunque no se utilice el gerundio, si se contesta de manera adecuada y gramaticalmente correcta, se califica con un 2. La máxima puntuación del examen oral sobre el gerundio es un 10.

El examen oral sobre los comparativos se compone de dos tareas. En la primera se muestra un texto que compara el viaje en coche y en AVE entre Barcelona y Madrid. A partir de él, los alumnos tienen que elegir qué medio de transporte prefieren y explicar la razón de la elección. En este caso, si se responde utilizando los comparativos, se puntúa con un 4, mientras que, si no se utilizan los comparativos, pero se responde de manera adecuada, se califica con un 2. La segunda tarea consiste en describir las diferencias y similitudes entre el alumno y su mejor amigo. Si se hace utilizando los comparativos, se puntúa cada expresión con 3 puntos, mientras que, si no se utilizan los comparativos, pero se responde de manera adecuada, se cuantifica cada frase con 1,5 puntos. La máxima puntuación del examen oral sobre los comparativos es un 10. A continuación, presentaremos los resultados de la evaluación de la competencia comunicativa, en primer lugar, sobre el gerundio y, en segundo lugar, sobre los comparativos.

a) Evaluación de la competencia comunicativa sobre el gerundio

En la tabla 23 se muestran los resultados de la evaluación de la competencia comunicativa sobre el gerundio de los dos grupos del tratamiento de la gramática.

Tipo de test	Promedio	
	Grupo deductivo	Grupo de tareas gramaticales
Pretest (1)	4,94	3,74
Evaluación de la competencia comunicativa	6,50	7,83

Tabla 23. Resultados de la evaluación de la competencia comunicativa (gerundio)

Como indica la tabla 23, en la evaluación de la competencia comunicativa sobre el gerundio, el grupo deductivo obtuvo un 6,50 y el grupo de tareas gramaticales un 7,83. Se presentó un incremento de 1,56 y de 4,09 puntos, respectivamente, del pretest (1) al presente examen; es decir, los alumnos que recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales lograron un incremento mayor en la evaluación de la competencia comunicativa sobre el gerundio que los que recibieron el tratamiento deductivo.

b) Evaluación de la competencia comunicativa sobre los comparativos

En la tabla 24 se muestran los resultados de la evaluación de la competencia comunicativa sobre los comparativos de los dos grupos del tratamiento de la gramática.

Tipo de test	Promedio	
	Grupo deductivo	Grupo de tareas gramaticales
Pretest (2)	3,60	2,93
Evaluación de la competencia comunicativa	7,00	7,46

Tabla 24. Resultados de la evaluación de la competencia comunicativa (comparativos)

Como indica la tabla 24, en la evaluación de la competencia comunicativa sobre los comparativos, el grupo deductivo obtuvo 7 puntos y el grupo de tareas gramaticales 7,46. Se presentó un incremento de 3,40 y de 4,53, respectivamente, del pretest (2) al presente examen; es decir, los alumnos que recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales lograron un incremento mayor en la evaluación de la competencia comunicativa sobre los comparativos que los que recibieron el tratamiento deductivo.

A partir de los datos recabados, podemos comprobar que en la evaluación de la competencia comunicativa el grupo de tareas gramaticales ha obtenido un incremento superior que el grupo deductivo. Además, cabe destacar que la diferencia de incremento entre dos grupos fue mayor en esta evaluación, comparada con los resultados de otros dos tipos de evaluación. Hay algunas investigaciones que demuestran la eficacia de las tareas gramaticales en el desarrollo de la competencia comunicativa, aunque en dichos estudios no se ha llevado a cabo un examen oral. Fotos y Ellis (1991) miden la cantidad de interacción del grupo de las tareas gramaticales y del de las tareas comunicativas y encuentran resultados muy similares en ambos. Fotos (1997), a su vez, indica que los tipos de interacción que encontró durante la ejecución de las tareas gramaticales fueron muy similares a los de las tareas puramente comunicativas. Además, Nassaji y Fotos (2007), Reza (2012) y Robinson (2001) demuestran la eficacia de las tareas gramaticales para fomentar la negociación del sentido.

### 6.3.2. Discusión de las hipótesis y respuestas a las preguntas de investigación

A partir de los datos de los tres tipos de evaluación, en este apartado, discutiremos las hipótesis e intentaremos responder a las preguntas de investigación.

- a) *Hipótesis 1. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento mediante tareas gramaticales obtendrán un incremento similar o mayor en el postest 1 que los que hayan recibido el tratamiento deductivo.*

*Pregunta 1. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a corto plazo en la precisión gramatical, es decir, en los test de evaluación inmediatamente posteriores a la instrucción gramatical?*

Como hemos presentado en el apartado anterior, los alumnos que recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales obtuvieron un incremento mayor tanto en el postest 1(1) como en el postest 1(2). Después de la enseñanza del gerundio, en el grupo deductivo se presentó un incremento de 2,94 y en el grupo de tareas gramaticales, un incremento de 3,18. Además, en el postest 1(2), después del tratamiento de los comparativos, sus respectivos incrementos fueron de 4,83 y 5,03 puntos. Aunque la diferencia entre los dos grupos no fue muy grande, el incremento del grupo de tareas gramaticales fue mayor que el del grupo deductivo en el postest 1(1) y el postest 1(2). Por consiguiente, se acepta la hipótesis 1 y se puede responder a la pregunta 1 de la siguiente manera: el tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos a corto plazo en la precisión gramatical que el tratamiento deductivo.

- b) *Hipótesis 2. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento mediante tareas gramaticales obtendrán un incremento mayor en el postest 2 que los que hayan recibido el tratamiento deductivo.*

*Pregunta 2. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a medio plazo en la precisión gramatical, es decir, en los test de evaluación realizados dos semanas después de la instrucción gramatical?*

El postest 2 fue una prueba para comprobar el grado de memorización de los conocimientos aprendidos. Llevamos a cabo este test después de la enseñanza del gerundio. Según los resultados, el grupo de tareas gramaticales obtuvo un incremento mayor que el grupo deductivo. El grupo deductivo experimentó un aumento de 2,11 y

el grupo de tareas gramaticales un incremento de 3,14 del pretest (1) al postest 2(1). Por otro lado, cuanto menor sea la disminución de la nota del postest 1 al postest 2, mayor será el grado de memorización, por lo que es importante que esta sea muy reducida. A través de la tabla 19, hemos comprobado que el grupo deductivo experimentó un descenso de 0,83 y el grupo de tareas gramaticales, una bajada de 0,04. Todos estos datos conducen a la aceptación de la hipótesis 2 y permiten responder a la pregunta 2 de la siguiente forma: el tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos a medio plazo en la precisión gramatical que el tratamiento deductivo.

- c) *Hipótesis 3. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento mediante tareas gramaticales obtendrán un incremento mayor en la evaluación de la conciencia gramatical, denominada Evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical, que los que hayan recibido el tratamiento deductivo.*

*Pregunta 3. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos en el aumento de la conciencia gramatical, es decir, en los test de evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y de desarrollo de la estrategia gramatical?*

De acuerdo con las tablas 21 y 22, en la evaluación de la conciencia gramatical I y II, el grupo de tareas gramaticales experimentó un aumento más relevante que el grupo deductivo. En la evaluación de la conciencia gramatical, después de la enseñanza del gerundio, en el grupo deductivo se presentó un incremento de 1,17 y en el grupo de tareas gramaticales un incremento de 1,40. Además, después de la enseñanza de los comparativos, sus respectivos aumentos fueron 5,09 y 5,43 puntos. Por consiguiente, se acepta la hipótesis 3 y se puede responder a la pregunta 3 de la siguiente manera: el tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos en el aumento de la conciencia gramatical que el tratamiento deductivo.

- d) *Hipótesis 4. Los alumnos que hayan recibido el tratamiento mediante tareas gramaticales usarán más en el examen oral las estructuras gramaticales aprendidas que los que hayan recibido el tratamiento deductivo.*

*Pregunta 4. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos en el uso real de las estructuras gramaticales aprendidas, es decir, en el examen oral?*

Como indican las tablas 23 y 24, en los dos exámenes orales, en el grupo de tareas gramaticales se presentó un incremento mayor que en el grupo deductivo. En el examen oral después de la enseñanza del gerundio, el grupo deductivo experimentó un aumento de 1,56 y el grupo de tareas gramaticales un incremento de 4,09. Además, en el examen oral después de la enseñanza de los comparativos, sus respectivos incrementos fueron de 3,40 y 4,53 puntos. Es decir, los alumnos que recibieron el tratamiento mediante tareas gramaticales usaron más en el examen oral las estructuras gramaticales aprendidas que los que recibieron el tratamiento deductivo. Por consiguiente, se acepta la hipótesis 4 y se puede responder a la pregunta 4 de la siguiente forma: el tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos en el uso real de las estructuras gramaticales aprendidas que el tratamiento deductivo.

### 6.3.3. Opiniones de alumnos sobre la acción

Para comprobar los efectos de los tratamientos de la gramática, es importante no solo evaluar los cambios de la competencia de los alumnos sobre determinado contenido gramatical, sino también conocer sus opiniones sobre los tratamientos que han recibido. Por lo tanto, una vez acabados todos los tratamientos y test, proporcionamos a los alumnos el cuestionario que recogía sus sentimientos sobre los tratamientos. Hemos elaborado dos modelos, uno destinado al grupo deductivo y otro al de tareas gramaticales (*vid.* Anexo V); teníamos que formular diferentes cuestiones a cada grupo, puesto que el grupo deductivo no ha experimentado el tratamiento mediante tareas gramaticales. En los cuestionarios participaron 23 sujetos del grupo deductivo y 34 del grupo de tareas gramaticales.

Como cada modelo incluye algunas preguntas de respuesta libre, cuando recogimos los cuestionarios seguimos el siguiente proceso. En primer lugar, hicimos una primera lectura de las respuestas para tener unas ideas generales. En segundo lugar, extrajimos las palabras o ideas claves de cada respuesta y establecimos categorías según estos datos. En tercer lugar, clasificamos las respuestas en dichas categorías y contamos la frecuencia de las respuestas. Como la mayoría de los informantes aportaron más de un comentario, el total de frecuencias de las respuestas no coincide con el número de encuestados. Indicamos las frecuencias de las respuestas para observar las tendencias generales de los comentarios. A continuación, presentaremos las respuestas de cada cuestionario.

#### a) Respuestas del cuestionario destinado al grupo deductivo

Los alumnos del grupo deductivo habían estudiado la gramática del español mediante el tratamiento deductivo antes de participar en nuestro estudio empírico, por lo que se suponía que no notarían gran diferencia entre el tratamiento que ya habían recibido y el de nuestra investigación. Sin embargo, aunque se sigue el mismo modelo didáctico de tratamiento de la gramática, los efectos pueden ser diferentes según la estructura gramatical objeto, los libros de texto que se utilizan en las aulas, el ambiente de la clase, la docencia, etc. Por lo tanto, el objetivo de este cuestionario fue conocer la diferencia entre el tratamiento que habían recibido y el de nuestra investigación.

Se les planteó a los encuestados la siguiente cuestión: «¿Qué le han parecido las clases a las cuales ha asistido a lo largo de estas dos semanas? Escriba cualquier comentario relacionado con ellas (p. ej., las diferencias percibidas respecto a otras maneras de



aprender la gramática, los puntos positivos o negativos de las clases, etc.)». Después de leer varias veces las respuestas de los alumnos, las dividimos en dos categorías, los aspectos positivos y los negativos de los tratamientos. En la tabla 25, se muestran los comentarios positivos sobre los tratamientos que recibieron los alumnos del grupo deductivo y sus frecuencias.

Comentario de los alumnos	Frecuencia
Los materiales audiovisuales, como canciones o vídeos, han sido útiles	20
Gracias a la realización de suficientes ejercicios he podido repasar los elementos gramaticales aprendidos	20
Las clases han sido divertidas	7
Los ejemplos han sido prácticos y adaptados a la situación comunicativa real	3
La profesora ha motivado a los alumnos a que participaran en las actividades	3
Los test que hemos realizado antes y después de los tratamientos nos han ayudado a reflexionar sobre los elementos gramaticales	3
Las ilustraciones y fotos han facilitado la comprensión del contenido	2
El ritmo de las clases ha sido adecuado a los estudiantes de nivel inicial	2
Me ha parecido bien que hayamos elaborado nuestros propios ejemplos utilizando las estructuras gramaticales aprendidas	2
Hemos podido practicar la pronunciación y la entonación leyendo los ejemplos o los enunciados de las actividades	1

Tabla 25. Comentarios positivos del grupo deductivo sobre los tratamientos

Como vemos en la tabla 25, la mayoría de los encuestados han mencionado el primer y el segundo comentario: «Los materiales audiovisuales, como canciones o vídeos, han sido útiles» y «Gracias a la realización de suficientes ejercicios he podido repasar los elementos gramaticales aprendidos». Además, a estos dos han añadido otros. Según los alumnos, en otras clases de gramática no se utilizaban materiales audiovisuales. También han comentado que, en los tratamientos de la gramática que habían recibido, la explicación del profesor ocupaba la mayor parte del tiempo y, antes de acabar la clase, se les proporcionaba a los estudiantes tan solo unos pocos ejercicios gramaticales para la práctica mecánica.

En la tabla 26, se muestran los comentarios negativos sobre los tratamientos que recibieron los alumnos del grupo deductivo y sus frecuencias.

Comentario de los alumnos	Frecuencia
La explicación sobre las excepciones a las reglas gramaticales ha sido escasa	2
Si la profesora nos hubiera hablado sobre las culturas hispanohablantes, la clase habría sido mejor	2

Tabla 26. Comentarios negativos del grupo deductivo sobre los tratamientos

b) Respuestas del cuestionario destinado al grupo de tareas gramaticales

El cuestionario para el grupo de tareas gramaticales consta de tres cuestiones. Como los alumnos de este grupo habían aprendido español mediante el tratamiento deductivo y a través de la presente investigación han experimentado el tratamiento de tareas gramaticales, las cuestiones se centran en la comparación de los dos tratamientos. La primera cuestión es la siguiente: «¿Qué le han parecido las clases a las cuales ha asistido a lo largo de estas dos semanas? Escriba cualquier comentario relacionado con las clases (p. ej., las diferencias percibidas respecto a otras maneras de aprender la gramática, los puntos positivos o negativos de las clases, etc.)». Una vez recogidos los cuestionarios, hicimos varias lecturas de las respuestas de los alumnos y las dividimos en dos categorías, los aspectos positivos y los negativos de los tratamientos. En la tabla

27, se muestran los comentarios positivos sobre los tratamientos que recibieron los alumnos del grupo de tareas gramaticales y sus frecuencias.

Comentario de los alumnos	Frecuencia
Las clases han sido divertidas	19
En las clases nosotros mismos hemos tenido que descubrir las reglas gramaticales sin la explicación de la profesora, lo cual nos ha llevado a la comprensión completa del contenido	11
Los materiales audiovisuales, como canciones o vídeos, han sido útiles	9
La profesora ha motivado a los alumnos a que participaran en las actividades	7
Hemos aprendido la gramática escuchando y hablando, por lo que creo que puedo usarla en la comunicación real	6
Los test que hemos realizado antes y después de los tratamientos nos han ayudado a reflexionar sobre los elementos gramaticales	3
Las ilustraciones y fotos han facilitado la comprensión del contenido	1
Me ha parecido bien que hayamos elaborado los propios ejemplos utilizando las estructuras gramaticales aprendidas	1

Tabla 27. Comentarios positivos del grupo de tareas gramaticales sobre los tratamientos

Cabe destacar los dos comentarios exclusivos de este grupo (el resto de respuestas son idénticas a las del grupo deductivo): «En las clases nosotros mismos hemos tenido que descubrir las reglas gramaticales sin la explicación de la profesora, lo cual nos ha llevado a la comprensión completa del contenido» y «Hemos aprendido la gramática escuchando y hablando, por lo que creo que puedo usarla en la comunicación real». A través de estas respuestas, hemos comprobado que en los tratamientos estaban reflejadas las características de las tareas gramaticales. El comentario que se mencionó con más frecuencia fue el siguiente: «Las clases han sido divertidas». Los encuestados

han añadido que las clases han captado su interés animándolos a reflexionar de manera autónoma sobre el tema y a participar en las actividades en parejas o en grupos. También un alumno ha mencionado lo siguiente: «Las clases con profesores coreanos son aburridas, pero puedo entender completamente su explicación porque hablan en coreano. Las clases con profesores nativos de español son divertidas, pero me cuesta entender lo que explican, ya que hablan en español. Las clases a las que he asistido estas dos semanas han solucionado los inconvenientes de las dos anteriores manteniendo sus virtudes».

En la tabla 28 se muestra un comentario negativo sobre los tratamientos que recibieron los alumnos del grupo de tareas gramaticales y su frecuencia.

Comentario de los alumnos	Frecuencia
Las explicaciones sobre las excepciones a las reglas gramaticales han sido escasas	4

Tabla 28. Comentarios negativos del grupo de tareas gramaticales sobre los tratamientos

El comentario que muestra la tabla 28 también ha sido mencionado por los alumnos del grupo deductivo. Este se debe a que los estudiantes coreanos ya están acostumbrados a la explicación detallada de las reglas gramaticales con una lista larga de las excepciones.

A la segunda cuestión, «¿Cree que le pueden servir las estructuras gramaticales aprendidas en la comunicación real? Escriba sí o no», todos los participantes han contestado que sí.

La tercera y última cuestión es la siguiente: «Si compara el tratamiento mediante tareas gramaticales y el tradicional, ¿cuál de estos dos enfoques es más efectivo para desarrollar la competencia comunicativa? ¿Por qué piensa así?». Como los alumnos no conocían las denominaciones de estos tratamientos, les proporcionamos una explicación breve sobre cuál es cada uno. Además, hemos prestado especial atención a que nuestra explicación no influyera en las respuestas. De los 33 encuestados, 32 han respondido que el tratamiento mediante tareas gramaticales es más efectivo para

desarrollar la competencia comunicativa y un alumno ha contestado que no está seguro de cuál es mejor.

Los alumnos que han contestado que el tratamiento mediante tareas gramaticales será más efectivo para desarrollar la competencia comunicativa han comentado las siguientes razones:

Comentario de los alumnos	Frecuencia
Las tareas gramaticales nos animan a reflexionar de manera autónoma sobre las estructuras gramaticales, lo que nos lleva a la comprensión completa del contenido	12
Las tareas gramaticales son más efectivas para retener la información a largo plazo	6
Las tareas gramaticales ofrecen oportunidades de practicar la conversación y, de esta manera, podemos reconocer nuestras faltas	5
Las tareas gramaticales captan la atención de los estudiantes	5
Las tareas gramaticales motivan el aprendizaje autónomo, mientras que en el tratamiento tradicional el profesor explica todo y los alumnos lo recibimos de manera pasiva	4

Tabla 29. Razones de la efectividad del tratamiento mediante tareas gramaticales para el desarrollo de la competencia comunicativa

#### 6.4. Reflexión final sobre la acción

Kemmis y McTaggart (1988) denominan a esta fase *Reflexión* y afirman que en este espacio hay que analizar, sintetizar, interpretar, explicar y sacar conclusiones; esta reflexión se basa en los datos que se han recogido. Además, los autores plantean cuatro preguntas que ayudan a los educadores a reflexionar sobre su propia investigación-acción. A continuación, presentaremos cada una de las cuestiones. La primera pregunta es la siguiente: ¿qué es lo que ha ocurrido en la puesta en práctica de la acción? Según los autores, con el fin de responder a esta pregunta, podemos revisar la preocupación temática, reconsiderar las oportunidades y las restricciones de la situación, revisar los logros y las limitaciones del primer paso en la acción, examinar las consecuencias (incluyendo efecto y efectos laterales no previstos) y empezar a pensar en implicaciones para la acción futura: qué se hará luego. La segunda pregunta es la siguiente: ¿qué hemos aprendido a partir de la observación de la puesta en práctica de la acción? Kemmis y McTaggart (1988) recomiendan que no esperemos un *éxito* inmediato y substancial y recordemos que el cambio real da lugar, habitualmente, a un cierto grado de incompetencia. Según los autores, aunque no hayamos conseguido los resultados que esperábamos, es probable que tengamos una idea más clara acerca de algunas de las cosas que necesitamos aprender para actuar mejor la próxima vez; por ejemplo, leer más bibliografía, practicar más, elegir nuevos modos de trabajar, tener acceso a nuevos recursos, etc. El aprendizaje de aquello que necesitamos aprender es uno de los resultados más importantes de la fase de reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). La tercera pregunta es la siguiente: ¿qué conclusiones se pueden sacar? Según Kemmis y McTaggart (1988), para responder a esta pregunta necesitamos volver a nuestra preocupación temática y reflexionar sobre su adecuación y su relevancia como preocupación central, como línea inicial de indagación capaz de sugerir modos de mejorar la situación. La cuarta pregunta es la siguiente: ¿qué querríamos hacer de modo distinto para mejorar la situación? En este lugar, se pueden modificar algunas partes del primer paso en la acción. Kemmis y McTaggart (1988) recomiendan que nos tomemos tiempo para discutir nuestras reflexiones con otros miembros del grupo de acción, puesto que sus reflexiones estimularán las nuestras, plantearán nuevas cuestiones y sugerirán nuevas líneas de indagación. A continuación, teniendo en cuenta estas cuatro preguntas reflexionaremos sobre nuestra investigación empírica, analizaremos e interpretaremos los datos que hemos recogido, mencionaremos los nuevos hallazgos a los que hay que prestar especial atención, reflexionaremos sobre los resultados de nuestra investigación empírica recordando algunas de las afirmaciones de los expertos en este ámbito, revisaremos las opiniones de los alumnos

participantes sobre los tratamientos de la gramática y a partir de esta revisión pensaremos si debemos modificar algunas partes del primer paso en la acción para el segundo paso.

Antes de profundizar en el análisis y la interpretación de los datos recogidos, es conveniente recordar el objetivo de nuestra investigación empírica: por un lado, aplicar dos metodologías de enseñanza de la gramática en el aprendizaje de ELE entre los universitarios surcoreanos y, por otro, comprobar su efecto a través de la evaluación objetiva para lograr un resultado concreto y fiable. En lo que sigue, podremos constatar que el objetivo de estudio se ha cumplido. A partir de los resultados de los test, hemos comprobado que el grupo de tareas gramaticales obtuvo un incremento mayor en todas las evaluaciones que el grupo deductivo. Por consiguiente, se aceptan todas las hipótesis formuladas y a las preguntas de investigación se puede responder de la siguiente manera:

- El tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos a corto plazo en la precisión gramatical que el tratamiento deductivo.
- El tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos a medio plazo en la precisión gramatical que el tratamiento deductivo.
- El tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos en el aumento de la conciencia gramatical que el tratamiento deductivo.
- El tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos en el uso real de las estructuras gramaticales aprendidas que el tratamiento deductivo.

Todas estas respuestas coinciden con los resultados de los estudios que hemos examinado en la revisión de los antecedentes: Fotos (1994, 1997), Fotos y Ellis (1991), Gómez del Estal (2014), Jeong (2015), C. R. Kim (2009), E. H. Kim (2008), M. K. Kim (2003), S. H. Kim (2003), Lessovaya (2009), Martínez Martínez (2001), Nassaji y Fotos (2007), Reza (2012), Robinson (2001), Song (2014) y Zanón *et al.* (1994). Si analizamos las diferencias de puntuación entre los test, podemos constatar que destacan los siguientes resultados. En primer lugar, cabe prestar atención a los resultados del postest 2(1); en este test que llevamos a cabo dos semanas después del tratamiento, el grupo de tareas gramaticales experimentó solo una disminución de 0,04 puntos, mientras que el grupo deductivo experimentó un descenso de 0,83. Esto tiene que ver con el hecho de que los estudiantes que habían aprendido la gramática mediante tareas gramaticales mostraron un mayor grado de memorización que los del grupo deductivo. Los resultados que hemos recogido coinciden con las afirmaciones de los siguientes

investigadores: Ausubel (1968) defiende que la información adquirida mediante las actividades de inducción se guarda en la memoria a largo plazo, porque esta se ajusta al sistema cognitivo estable; y Thornbury (1999) afirma que el esfuerzo mental implicado garantiza un grado mayor de profundidad cognitiva que, a su vez, acrecienta la memorización. En segundo lugar, en los exámenes orales el incremento que obtuvo el grupo de tareas gramaticales fue mucho mayor que el del grupo deductivo. A pesar de que antes de los tratamientos el grupo de tareas gramaticales tenía menos conocimientos gramaticales que el grupo deductivo, en los exámenes orales que se realizaron después de los tratamientos, el primer grupo obtuvo una puntuación más alta que el segundo. A partir de estos resultados, se puede deducir que los alumnos que estudian los conocimientos gramaticales mediante tareas gramaticales los usan más en la comunicación real que los alumnos que los aprenden mediante el tratamiento deductivo. Según los datos que ha aportado nuestra investigación empírica, las tareas gramaticales son efectivas especialmente en la memoria a largo plazo y en el uso real de las estructuras gramaticales aprendidas.

Conviene recordar algunas de las afirmaciones de los expertos en este ámbito. Según R. Ellis (2002) y Fotos (1993), el efecto que las tareas gramaticales tienen en el uso comunicativo es solo indirecto y no aparece de manera inmediata, sino después de cierto tiempo. Por esta razón, estos investigadores afirman que, después de aprender determinados elementos gramaticales, es necesario que los aprendices estén expuestos a un *input* posterior que contenga los fenómenos aprendidos. Otros investigadores, como Coronado (1998) y Estaire (2009), también subrayan que el aprendizaje consciente de la gramática favorece su adquisición siempre que este tipo de acercamiento se combine con otras tareas comunicativas. Estas afirmaciones no concuerdan con los datos obtenidos en la presente investigación. Aunque es cierto que en las tareas gramaticales se generan la interacción, la negociación y el intercambio, no hemos incluido ninguna tarea comunicativa aparte en los dos tratamientos, puesto que el objetivo de la investigación es comparar el efecto de los dos procedimientos de enseñanza de la gramática. Aun así, hemos podido comprobar que, en los exámenes orales que se llevaron a cabo el mismo día que los tratamientos gramaticales o al día siguiente, el grupo de tareas gramaticales obtuvo un incremento mucho mayor que el grupo deductivo. Es decir, el efecto que las tareas gramaticales tienen en el uso comunicativo ha aparecido de manera inmediata, aunque el tratamiento no se ha combinado con ninguna otra tarea comunicativa. A través de los resultados de nuestro estudio empírico, se deduce que las tareas gramaticales facilitan el almacenamiento de los elementos gramaticales en la memoria a largo plazo (de acuerdo con el



postest 2) y aumentan la conciencia gramatical de los aprendientes. De esta manera, los contenidos gramaticales aprendidos mediante tareas gramaticales aparecen con más frecuencia en la comunicación real.

También cabe mencionar las ideas de otros investigadores. Según R. Ellis (2002) y Fotos y Ellis (1991), el descubrimiento de la gramática y la meta-conversación solo se pueden seguir en los niveles avanzados o superiores, pero no en los iniciales. Estos autores argumentan que la poca familiaridad de los estudiantes con la lengua que están aprendiendo representa un serio obstáculo para el aprendizaje autónomo en el nivel metalingüístico. En contrapartida, Gómez del Estal (2002c) afirma que, si se proporcionan contextos significativos muy evidentes en el aula, el descubrimiento de ciertas reglas sobre algunos fenómenos lingüísticos entre los estudiantes del nivel inicial también es posible. Los datos aportados por nuestra investigación empírica apoyan esta última afirmación; es decir, aunque los estudiantes participantes tenían nivel A1 según el MCER, descubrieron de manera autónoma las reglas que explicaban las muestras, aunque cabe reconocer que los alumnos no podían discutir sobre las estructuras gramaticales en la lengua meta. Las ilustraciones y dibujos, los distintos recursos tipográficos para realzar las estructuras gramaticales objeto y los contextos significativos han facilitado el descubrimiento de la gramática por parte de los alumnos. Además, aunque los alumnos han realizado la meta-conversación en su lengua materna, este trabajo les ha hecho ver las distancias o vacíos que median aún entre su interlengua y el sistema de la lengua meta.

Los cuestionarios de las opiniones de los alumnos sobre los tratamientos nos han aportado unas observaciones bastante interesantes. Especialmente, cabe reflexionar sobre las de los alumnos participantes en el tratamiento mediante tareas gramaticales. En primer lugar, hemos comprobado que las características de las tareas gramaticales estaban plenamente reflejadas en los comentarios del cuestionario. Más concretamente, los estudiantes del grupo de tareas gramaticales mencionaron como aspectos positivos del tratamiento los siguientes comentarios: «En las clases, nosotros mismos hemos tenido que descubrir las reglas gramaticales sin la explicación de la profesora, lo cual nos ha llevado a la comprensión completa del contenido» y «Hemos aprendido la gramática escuchando y hablando, por lo que creo que puedo usarla en la comunicación real». Estos comentarios no son comunes a ambos grupos, sino exclusivos del de tareas gramaticales. En segundo lugar, todos los encuestados del grupo de tareas gramaticales contestaron que las estructuras gramaticales aprendidas pueden servir para la comunicación real. En tercer lugar, a la pregunta «¿Cuál de las dos metodologías, el tratamiento

tradicional o el tratamiento mediante tareas gramaticales, es más efectiva para desarrollar la competencia comunicativa?», de los 33 encuestados, 32 respondieron que el tratamiento mediante tareas gramaticales es más efectivo y un alumno contestó que no estaba seguro de cuál es mejor; es decir, podemos comprobar que los comentarios de los alumnos coinciden con los resultados de las evaluaciones que llevamos a cabo.

También cabe reflexionar sobre las observaciones de los alumnos participantes en el tratamiento deductivo. Los alumnos del grupo deductivo habían estudiado la gramática del español mediante el tratamiento deductivo antes de participar en nuestro estudio empírico. Sin embargo, hemos juzgado que los efectos pueden depender de la estructura gramatical objeto, los libros de texto que se utilizan en las aulas, el ambiente de la clase, la docencia, etc. Por lo tanto, hemos llevado a cabo el cuestionario destinado al grupo deductivo para conocer las opiniones de los alumnos respecto a las diferencias entre el tratamiento que habían recibido y el de nuestra investigación. Entre 23 sujetos que han participado en este cuestionario, 20 estudiantes han mencionado los siguientes dos comentarios: «Los materiales audiovisuales, como canciones o vídeos, han sido útiles» y «Gracias a la realización de suficientes ejercicios he podido repasar los elementos gramaticales aprendidos». A través de los comentarios, podemos comprobar que en el tratamiento deductivo de nuestra investigación hemos utilizado más materiales audiovisuales y hemos proporcionado a los estudiantes más ejercicios que en las clases a las que habían asistido los alumnos. Esto se debe a que a la hora de diseñar las actividades hemos tenido un criterio: los elementos de las actividades, excepto los tratamientos didácticos, tienen que ser idénticos; por ejemplo, el fenómeno gramatical, la extensión de las actividades, los recursos gráficos para el realce del *input*, las ilustraciones y dibujos, etc.

Por otro lado, tanto el grupo deductivo como el grupo de tareas gramaticales criticaron el siguiente aspecto de los tratamientos: «Las explicaciones sobre las excepciones a las reglas gramaticales han sido escasas». Aunque esta vez no hemos tratado las excepciones a las reglas gramaticales con la intención de que los estudiantes se centraran en el contenido más importante, para los siguientes pasos podríamos incluir el contenido más detallado en las secuencias didácticas. Además, dos estudiantes del grupo deductivo han mencionado el siguiente comentario negativo: «Si la profesora nos hubiera hablado sobre las culturas hispanohablantes, la clase habría sido mejor». Teniendo en cuenta este último comentario, en los siguientes pasos de la investigación, podríamos proporcionar más información sobre las culturas hispanohablantes.

A continuación, reflexionaremos sobre la cuarta pregunta de Kemmis y McTaggart (1988): ¿qué queríamos hacer de modo distinto para mejorar la situación? En primer lugar, aunque en el primer paso de la investigación hemos conseguido resultados muy interesantes, no los hemos podido analizar a través de métodos estadísticos. Esto se debe a la falta del tiempo y del número de sujetos. Por lo tanto, en el segundo paso de la investigación, intentaríamos aumentar la duración y el tamaño de la población del estudio con el fin de conseguir un resultado más fiable y significativo mediante la estadística. En segundo lugar, como hemos comprobado a través de los comentarios de los estudiantes, en las actividades que hemos utilizado durante el primer paso de la investigación, las explicaciones sobre las excepciones a las reglas gramaticales y la mención sobre las culturas hispanohablantes han sido escasas. Considerando este aspecto, en el segundo paso de la investigación, incluiríamos los contenidos sobre las excepciones a las reglas gramaticales y las culturas hispanohablantes y podríamos aplicar las tareas gramaticales a una mayor variedad de contenido gramatical. Por otro lado, en el tratamiento de las tareas gramaticales, la participación activa y autónoma de los alumnos es sumamente importante, por lo que podríamos diseñar actividades lúdicas para llamar la atención de los estudiantes. En tercer lugar, en el segundo paso, intentaríamos colaborar con otros profesores que se dediquen al mismo campo, desde la revisión de la preocupación temática hasta la reflexión sobre la acción. De esta manera, podremos conseguir mejores ideas y decisiones y evitar puntos de vista egocéntricos. Además, como hemos mencionado anteriormente, las tareas gramaticales es un tema novedoso en Corea del Sur, por lo que no se encuentra ninguna investigación que haya aplicado el tratamiento mediante tareas gramaticales en las aulas de español en Corea. En este sentido, es importante que los investigadores compartan sus reflexiones sobre esta nueva perspectiva e investiguen de manera conjunta.

## 7. Conclusiones generales

---

El presente trabajo parte del reconocimiento de un problema que existe en las aulas de español en Corea del Sur; es el desequilibrio entre el conocimiento gramatical y el empleo real de la lengua. Hemos emprendido esta investigación para proponer una metodología de enseñanza de la gramática que pueda solucionar el problema y facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de ELE entre los estudiantes coreanos. Con el fin de conseguir esta meta, hemos planteado los siguientes objetivos generales: comprender en profundidad el concepto de tareas gramaticales, aplicarlas en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos y comprobar su eficacia. En las líneas que siguen, revisaremos si hemos alcanzado dichos objetivos.

Para cumplir el primer objetivo, es decir, para entender mejor las tareas gramaticales, hemos analizado diferentes referencias bibliográficas al respecto. A través de esta lectura, hemos profundizado en las teorías lingüísticas y psicológicas en las que se basa la adquisición de lenguas, el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras, el concepto y las características de las tareas gramaticales, las estrategias gramaticales, las ventajas e inconvenientes de las tareas gramaticales y su influencia dentro de la enseñanza de ELE. Cabe destacar la utilidad de las tareas gramaticales para la mejora de la interacción comunicativa, ya que la meta final del trabajo es facilitar el uso de la lengua en la comunicación entre los discentes coreanos. No obstante, entender bien esta utilidad no ha sido una tarea simple, puesto que las tareas gramaticales no contribuyen de manera directa al desarrollo de la competencia comunicativa, sino que se requiere un proceso complejo. A continuación, revisaremos cómo las tareas gramaticales facilitan el aprendizaje de una lengua no nativa. En primer lugar, las tareas gramaticales se les proporcionan a los estudiantes cuando estos perciben un determinado problema lingüístico al trabajar una tarea comunicativa. De esta manera, los aprendientes pueden comprender el significado y la función de la lengua unidos a la forma. Esta comprensión profunda facilita el reconocimiento de la lengua, que es el requisito principal para que se adquiera el conocimiento gramatical necesario para la comunicación. En segundo lugar, el tratamiento mediante tareas gramaticales está basado en la enseñanza inductiva; los aprendientes deben observar los ejemplos de uso y descubrir la regla gramatical que los explica. Para llevar a cabo este trabajo, los alumnos tienen que utilizar estrategias cognitivas como la observación, la experimentación, la comparación, la abstracción y la generalización (Vargas, 2009). Este esfuerzo intelectual aumenta la sensibilidad gramatical y provoca que el

conocimiento aprendido sea más duradero. En tercer lugar, las tareas gramaticales motivan que los aprendientes hablen sobre la lengua que están reconstruyendo. Esta meta-conversación les hace ver las distancias o vacíos que median entre su interlengua actual y el sistema de la lengua meta. Por otro lado, la meta-conversación puede llevarse a cabo en parejas o en grupos, proporcionándoles a los estudiantes oportunidades para poner el conocimiento explícito en práctica en una situación comunicativa. Como vemos, aunque las tareas gramaticales no contribuyan directamente al desarrollo de la competencia comunicativa, sí que facilitan la adquisición del conocimiento gramatical necesario para la comunicación. Este análisis de la base epistemológica que fundamenta la presente investigación nos llevó a estar convencidos de que el tratamiento mediante tareas gramaticales podría servir de gran ayuda en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos.

El segundo objetivo general de nuestra investigación es aplicar las tareas gramaticales en el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos. Hemos considerado que es necesario comprobar la eficacia de las tareas gramaticales a través de una investigación empírica. Esto se debe a que, aunque en el contexto occidental se habían llevado a cabo una buena cantidad de investigaciones empíricas que defienden la eficacia del tratamiento mediante tareas gramaticales, no sabíamos si el tratamiento podría aportar el mismo resultado en el aprendizaje de ELE entre los estudiantes coreanos. Además, hasta donde hemos podido averiguar, no existe ninguna investigación sobre las tareas gramaticales en la enseñanza de ELE para los estudiantes coreanos, por lo que creíamos que nuestra investigación podría suponer el punto de partida para las investigaciones sobre las tareas gramaticales en el aprendizaje de ELE entre los discentes de Corea. Para alcanzar el segundo objetivo, hemos optado por la investigación-acción como metodología de estudio. Esto se atribuye a tres motivos: 1) la investigación-acción puede superar la dicotomía investigador y educador y la dicotomía conocimiento y práctica; 2) se estructura en ciclos de investigación y este proceso favorece las reflexiones constantes sobre la realidad objeto de estudio; y 3) promueve el intercambio de experiencias entre los interesados y este genera ideas innovadoras y una mejor acción para resolver el problema. Antes de llevar a cabo la investigación empírica, hemos considerado que es imprescindible reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Corea del Sur. En este espacio, hemos profundizado en el perfil de la enseñanza del español en las universidades coreanas, analizando las asignaturas ofrecidas por los departamentos de español, el panorama histórico de la didáctica de la gramática española y las opiniones de docentes y alumnos sobre las clases de gramática española. Además, para entender las características de los aprendientes

de español coreanos hemos reflexionado sobre el estilo de aprendizaje de los estudiantes y los condicionamientos que limitan el desarrollo de la competencia comunicativa. En la investigación empírica, hemos aplicado dos procedimientos de enseñanza de la gramática en el aprendizaje (el tratamiento deductivo, que se utiliza en la mayoría de las aulas de gramática de ELE en Corea del Sur, y el tratamiento mediante tareas gramaticales, que es nuestra propuesta). El estudio se ha llevado a cabo con dos grupos de estudiantes de ELE que estaban matriculados en la asignatura Español Básico II que ofrecía el Departamento de España y Latinoamérica de la Universidad de Ulsan: un grupo del tratamiento deductivo y otro del tratamiento mediante tareas gramaticales. La investigación se extendió desde el 21 de noviembre de 2018 hasta el 6 de diciembre de 2018. Los contenidos gramaticales elegidos para la investigación empírica fueron el gerundio y los comparativos. Los dos grupos estudiaron los mismos fenómenos gramaticales, pero con un tratamiento diferente.

El tercer objetivo general de la presente tesis es comprobar la eficacia de las tareas gramaticales en la medida en que se comparan los efectos de los dos modelos didácticos, el tratamiento deductivo y el tratamiento mediante tareas gramaticales. Para alcanzar el objetivo, hemos llevado a cabo tres tipos de evaluación (de la precisión gramatical, de la conciencia gramatical y de la competencia comunicativa). Más concretamente, los efectos de los tratamientos se midieron a través de cinco tipos de test: los tres primeros (pretest, posttest 1 y posttest 2) eran pruebas para evaluar el uso correcto de las estructuras aprendidas, el cuarto (evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical) era para examinar el nivel de la conciencia gramatical y el quinto (examen oral), para evaluar la competencia comunicativa. Los datos arrojados por estos cinco tipos de prueba nos han permitido constatar que se aceptan todas las hipótesis que habíamos formulado (*vid.* el apartado 6.3.2. *Discusión de las hipótesis y respuestas a las preguntas de investigación*). Además, a partir de esta comprobación, hemos podido responder a las preguntas de estudio que revisaremos más abajo. De esta manera, hemos alcanzado los tres objetivos generales de la investigación.

En lo que sigue, detallaremos los resultados que hemos recabado a lo largo de la investigación empírica y reflexionaremos sobre los descubrimientos de esta investigación en relación con los campos de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Con el fin de aplicar el tratamiento deductivo y el tratamiento mediante tareas gramaticales en el

aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos y comprobar su efecto, hemos formulado las siguientes preguntas de estudio:

- Pregunta 1. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a corto plazo en la precisión gramatical, es decir, en los test de evaluación inmediatamente posteriores a la instrucción gramatical?
- Pregunta 2. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos a medio plazo en la precisión gramatical, es decir, en los test de evaluación realizados dos semanas después de la instrucción gramatical?
- Pregunta 3. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos en el aumento de la conciencia gramatical, es decir, en los test de evaluación del grado de reconocimiento de los fenómenos lingüísticos aprendidos y del desarrollo de la estrategia gramatical?
- Pregunta 4. ¿Cuál es el tratamiento de la gramática que tiene efectos más significativos en el uso real de las estructuras gramaticales aprendidas, es decir, en el examen oral?

En primer lugar, con el objetivo de hallar la respuesta a la primera pregunta, hemos llevado a cabo el postest 1 inmediatamente después del tratamiento y hemos comparado su resultado con el del pretest, que tuvo lugar inmediatamente antes de la instrucción gramatical. El postest 1 se ha llevado a cabo dos veces: uno para el gerundio y otro para los comparativos. En ambas pruebas, el grupo de tareas gramaticales obtuvo un incremento mayor que el grupo deductivo. Más concretamente, del pretest al postest 1 sobre el gerundio, el grupo deductivo obtuvo un incremento de 2,94 y el grupo de tareas gramaticales consiguió un incremento de 3,18. Además, del pretest al postest 1 sobre los comparativos, se presentó un incremento de 4,83 y de 5,03, respectivamente. Estos resultados demuestran que el tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos a corto plazo en la precisión gramatical que el tratamiento deductivo. En segundo lugar, para responder a la segunda pregunta, hemos llevado a cabo el postest 2 dos semanas después del tratamiento y, para comprobar el incremento, hemos comparado su resultado con el del pretest. El postest 2 solo tuvo lugar una vez para el gerundio. Del pretest al postest 2 sobre el gerundio, el grupo deductivo obtuvo un incremento de 2,11, mientras que el grupo de tareas gramaticales consiguió un incremento de 3,14. Por consiguiente, hemos podido concluir que el tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos a medio plazo en la precisión gramatical que el tratamiento deductivo. A partir

de este resultado, queda probado el postulado defendido por algunos investigadores acerca de que el tratamiento mediante tareas gramaticales requiere el esfuerzo intelectual del estudiante, y este provoca que el conocimiento aprendido sea más duradero. En tercer lugar, con el fin de contestar a la tercera pregunta, hemos evaluado la conciencia gramatical inmediatamente después del tratamiento y, para comprobar el incremento, hemos comparado su resultado con el del pretest. A través de esta evaluación hemos pretendido examinar dos aspectos: por un lado, si los alumnos pueden reconocer los fenómenos lingüísticos aprendidos en el *input* posterior y, por otro lado, si pueden enfrentarse con éxito a nuevas estructuras lingüísticas no estudiadas previamente. Esta prueba se ha llevado a cabo dos veces: una para el gerundio y otra para los comparativos. En ambas pruebas, el grupo de tareas gramaticales obtuvo un incremento mayor que el grupo deductivo. Más concretamente, del pretest a la prueba de la conciencia gramatical sobre el gerundio, el grupo deductivo obtuvo un incremento de 1,17 y el grupo de tareas gramaticales consiguió un incremento de 1,40. Además, del pretest a la prueba de la conciencia gramatical sobre los comparativos, se presentó un incremento de 5,09 y de 5,43, respectivamente. Estos resultados justifican que el tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más significativos en el aumento de la conciencia gramatical que el tratamiento deductivo. En la actualidad, el aumento de la conciencia gramatical se baraja como una manera de integrar la gramática y la comunicación. Además, los resultados de nuestra evaluación de la conciencia gramatical demuestran que el tratamiento mediante tareas gramaticales contribuye al aumento de la conciencia gramatical. Por consiguiente, podemos poner de manifiesto que el tratamiento mediante tareas gramaticales puede también favorecer la integración de la gramática y de la comunicación. En el cuarto y último lugar, para responder a la cuarta pregunta, hemos llevado a cabo una evaluación de la competencia comunicativa el mismo día que los tratamientos gramaticales o al día siguiente, de acuerdo con la fecha y la hora que convenía a cada entrevistado. Para comprobar el incremento, hemos comparado su resultado con el del pretest. Esta evaluación se ha llevado a cabo dos veces: una para el gerundio y otra para los comparativos. En ambos exámenes, el grupo de tareas gramaticales obtuvo un incremento mayor que el grupo deductivo. Más concretamente, del pretest al examen oral sobre el gerundio, el grupo deductivo obtuvo un incremento de 1,56 y el grupo de tareas gramaticales consiguió un incremento de 4,09. Además, del pretest al examen oral sobre los comparativos, se presentó un incremento de 3,40 y de 4,53, respectivamente. Por consiguiente, hemos podido llegar a la conclusión de que el tratamiento mediante tareas gramaticales tiene efectos más



significativos en el uso real de las estructuras gramaticales aprendidas que el tratamiento deductivo.

A partir del análisis de los datos recabados mediante la investigación empírica, también hemos constatado los siguientes hechos. En primer lugar, cabe destacar los resultados del postest 2 y de los exámenes orales. El postest 2 sirvió para comprobar el grado de memorización de los conocimientos aprendidos y se llevó a cabo dos semanas después del tratamiento. En esta prueba, el grupo deductivo experimentó una bajada de 0,83 puntos, mientras que el grupo de tareas gramaticales experimentó solo una disminución de 0,04. Además, en los exámenes orales, el incremento que obtuvo el grupo de tareas gramaticales fue mucho mayor que el del grupo deductivo: en el examen sobre el gerundio la diferencia de los incrementos entre dos grupos es de 2,53, y en el examen sobre los comparativos su diferencia es de 1,13. A través de estos datos, hemos llegado a la conclusión de que las tareas gramaticales son efectivas especialmente en la memoria a medio plazo y en el uso real de los fenómenos lingüísticos aprendidos. A continuación, compararemos estos resultados con los de otras investigaciones empíricas que habíamos revisado en el apartado 6.1.3. *Antecedentes de nuestra investigación*. Respecto a la eficacia de las tareas gramaticales en la memoria a medio plazo, Gómez del Estal (2014), Zanón *et al.* (1994) y S. H. Kim (2003) también obtuvieron el mismo resultado que el de nuestra investigación. Acerca de la contribución de las tareas gramaticales a fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, no ha habido ninguna investigación en la que se utilizara el mismo instrumento de la evaluación que el de nuestro trabajo: hemos comparado, entre dos grupos, la frecuencia de uso del contenido aprendido mediante una entrevista personal. Sin embargo, varios investigadores (Fotos, 1993, 1997; Fotos y Ellis, 1991; Nassaji y Fotos, 2007; Reza, 2012; Robinson, 2001) defendieron su eficacia de diferentes maneras. Fotos (1993) demostró que el tratamiento de tareas gramaticales conduce a los estudiantes a reconocer las estructuras aprendidas en el *input* posterior. Además, afirmó que el nivel de reconocimiento está positivamente relacionado con la aparición de las estructuras en la producción del alumno, aunque no había llevado a cabo un trabajo empírico al respecto. Por otra parte, Fotos (1997) indicó que los tipos de interacción que se encontraron durante la ejecución de las tareas gramaticales fueron muy similares a los de las tareas puramente comunicativas. Fotos y Ellis (1991), a su vez, midieron la cantidad de interacción del grupo de las tareas gramaticales y del de las tareas comunicativas y encontraron resultados muy similares en ambos. Nassaji y Fotos (2007), Reza (2012) y Robinson (2001) demostraron que las tareas gramaticales son eficaces para fomentar la negociación del sentido.

En segundo lugar, a partir de los resultados de nuestra investigación empírica, hemos comprobado que algunos datos obtenidos no concuerdan con ciertas afirmaciones de R. Ellis (2002), Fotos (1993), Coronado (1998) y Estaire (2009). R. Ellis (2002) y Fotos (1993) afirman que el efecto de las tareas gramaticales en el uso comunicativo no aparece de manera inmediata, sino después de cierto tiempo. Además, Coronado (1998) y Estaire (2009) defienden que el aprendizaje consciente de la gramática favorece su adquisición siempre que este tipo de acercamiento se combine con otras tareas comunicativas. Como han subrayado varios expertos (Anderson, 1982; Bialystok y Sharwood Smith, 1985; Dekeyser, 1998; Doughty y Williams, 1998; Fitts y Posner, 1967; Hulstijn, 1990; McLaughlin, 1978), nosotros también creemos que para que se fortalezcan, se ajusten y se automaticen las formas aprendidas explícitamente, es sumamente importante la práctica en la producción. Sin embargo, los resultados recogidos en la presente investigación indican que el efecto que las tareas gramaticales tienen en el uso comunicativo ha aparecido de manera inmediata, a pesar de que el tratamiento no se ha combinado con ninguna otra tarea comunicativa; es decir, el grupo de tareas gramaticales pone en práctica los contenidos gramaticales aprendidos inmediatamente después de la instrucción y con más frecuencia que el grupo deductivo (*vid.* el apartado 6.3.1.3. *Resultado de la evaluación de competencia comunicativa*).

En tercer lugar, cabe reflexionar sobre un postulado de Fotos y Ellis (1991) y R. Ellis (2002). Estos autores afirman que los estudiantes del nivel inicial no pueden llevar a cabo el descubrimiento de la gramática debido a su poca familiaridad con la lengua que están aprendiendo. No obstante, a lo largo de nuestra investigación, hemos comprobado que los estudiantes participantes descubrieron de manera autónoma las reglas que explicaban las muestras, aunque ellos tenían un nivel A1 según el MCER. A diferencia de Fotos y Ellis (1991) y R. Ellis (2002), Gómez del Estal (2002c, 2014) subraya que, si se proporcionan contextos significativos muy evidentes en el aula, el descubrimiento de ciertas reglas sobre algunos fenómenos lingüísticos entre los estudiantes del nivel inicial también es posible. Los datos aportados por nuestra investigación empírica apoyan esta última afirmación. Las ilustraciones y dibujos, los distintos recursos tipográficos para realzar las estructuras gramaticales objeto y los contextos significativos han facilitado el descubrimiento de la gramática por parte de los alumnos.

Una vez acabados todos los tratamientos y test, les hemos proporcionado a los sujetos un cuestionario para conocer sus opiniones sobre los tratamientos que recibieron. En lo que sigue,

nos centraremos en las del grupo de tareas gramaticales. Entre las respuestas a la primera pregunta, «¿Qué le han parecido las clases a las cuales ha asistido a lo largo de estas dos semanas?», se destacan los siguientes comentarios: «En las clases, nosotros mismos hemos tenido que descubrir las reglas gramaticales sin la explicación de la profesora, lo cual nos ha llevado a la comprensión completa del contenido» y «Hemos aprendido la gramática escuchando y hablando, por lo que creo que puedo usarla en la comunicación real». No obstante, encontramos también una respuesta que alude a una preocupación sobre el tratamiento mediante tareas gramaticales. Según el comentario, en este tratamiento las explicaciones sobre las excepciones a las reglas gramaticales son escasas. Teniendo en cuenta esta indicación, los docentes tienen que diseñar las secuencias didácticas con el fin de que los estudiantes puedan adquirir desde el contenido general hasta el más pormenorizado. A la segunda pregunta, «¿Cree que le pueden servir las estructuras gramaticales aprendidas en la comunicación real?», todos los participantes contestaron que sí. De esta manera, la eficacia de las tareas gramaticales en el desarrollo de la competencia comunicativa está demostrada de manera tanto cuantitativa como cualitativa. A la tercera pregunta, «Si compara el tratamiento mediante tareas gramaticales y el tradicional, ¿cuál de estos dos enfoques es más efectivo para desarrollar la competencia comunicativa? ¿Por qué piensa así?», de los treinta y tres encuestados, treinta y dos respondieron que el tratamiento mediante tareas gramaticales es más efectivo y un alumno contestó que no estaba seguro de cuál es mejor. Entre las razones de la efectividad del tratamiento mediante tareas gramaticales para el desarrollo de la competencia comunicativa, destacan las siguientes: «Las tareas gramaticales nos animan a reflexionar de manera autónoma sobre las estructuras gramaticales, lo que nos lleva a la comprensión completa del contenido» y «Las tareas gramaticales son más efectivas para retener la información a largo plazo».

Ahora bien, a lo largo del presente trabajo, nos hemos encontrado con algunas limitaciones que impiden el alcance de conclusiones definitivas y absolutas. En primer lugar, debemos hacer referencia a la duración y al tamaño de la población del estudio. Hay investigaciones similares cuya duración abarca incluso meses, pero nuestro estudio duró dos semanas. En cuanto a la población, el número total de sujetos fue de 67, pero, como se debían descartar aquellos que no habían asistido a todos los tratamientos y a todos los test, la cifra de participantes reales quedó reducida a 44 estudiantes para la enseñanza del gerundio, y a 56 para la instrucción de los comparativos. Debido a la limitación impuesta por la Universidad de Ulsan, no hemos podido alargar el tiempo de la investigación empírica ni ampliar el número de sujetos participantes. Por otro lado, como ya hemos indicado en otras ocasiones, hemos optado por la

investigación-acción como metodología de estudio y, por consiguiente, teníamos que participar en el estudio empírico tanto en el papel de investigador como en el de docente. Por ello, para llevar a cabo el estudio tuvimos que pedir permiso al profesor responsable de los dos grupos que participaron en los tratamientos, quien nos cedió ocho sesiones de clase durante dos semanas. Queremos poner de manifiesto que ha sido algo excepcional que un profesor de la universidad coreana deje entrar en sus clases oficiales a otro docente para que realice un estudio empírico. En cuanto a la población, en el primer curso del departamento solo había dos grupos, por lo que no podíamos acceder a otras clases. Por otro lado, en el resto de los cursos el número de estudiantes era muy bajo, puesto que muchos de ellos estaban en un país hispanohablante con un programa de intercambio.

En segundo lugar, el que la investigación todavía esté en proceso podría considerarse otra limitación del presente trabajo. Según el concepto general de la investigación-acción, esta se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión; es decir, en este tipo de estudio, aunque se resuelve un problema, continuamente se puede generar otro y, por consiguiente, la detección de este nuevo problema inicia otro ciclo (McTaggart, 1991). Por lo que se refiere a nuestra investigación, aunque ha aportado algunos resultados significativos y nos ha permitido responder a todas las preguntas que nos habíamos formulado, todavía podemos seguir avanzando en la comprensión de nuestra realidad educativa coreana, acercándonos al objeto de estudio con una visión y un conocimiento más completo. Por ejemplo, mediante el cuestionario llevado a cabo por los estudiantes o nuestro diario personal, hemos constatado que los alumnos esperan aprender incluso las excepciones de las reglas gramaticales y desean que aumente el contenido cultural del mundo hispánico presentado en el aula. A su vez, la inclusión de estos nuevos contenidos generaría la elaboración de diferentes secuencias didácticas y su puesta en práctica para mejorar el aprendizaje de ELE entre los universitarios coreanos. De esta manera, estaríamos asistiendo al inicio de otro ciclo.

A continuación, aludiremos a las posibles y futuras líneas de investigación. En primer lugar, considerando las limitaciones mencionadas y con el objetivo de generalizar los nuevos datos que se obtengan, la investigación futura podría aumentar la duración y el tamaño de la población del estudio. Aunque nosotros hemos tratado el gerundio y los comparativos, en las investigaciones futuras se pueden aplicar las tareas gramaticales a una mayor variedad de contenidos lingüísticos. En segundo lugar, se podría estudiar la elaboración de materiales basados en las tareas gramaticales. Como hemos indicado en el apartado 4.4.3., uno de los

inconvenientes de las tareas gramaticales es que en el mercado no hay muchos materiales basados en este tipo de tratamiento. Por esta razón, si es necesario, los docentes tienen que elaborar sus propias secuencias didácticas, lo que requiere mucho tiempo. Si se les proporcionasen unas directrices que puedan seguir en relación con el diseño de las tareas gramaticales, los docentes coreanos dispondrían de una información de máxima utilidad. En tercer lugar, cabe reflexionar sobre la enseñanza del español en las universidades de Corea. En los departamentos de español hoy en día se da cada vez más importancia a la comprensión de las sociedades hispanohablantes y está extendida la idea de que la lengua, por sí sola, no es el objetivo del aprendizaje, sino una herramienta de la comunicación. En esta situación, la investigación futura podría centrarse en la integración de la comprensión de las regiones hispanohablantes y el aprendizaje de la lengua española mediante las tareas gramaticales. Por ejemplo, se les puede ofrecer una tarea final comunicativa que trate el contenido de las sociedades hispanohablantes y, cuando los estudiantes perciban determinados problemas lingüísticos, proporcionarles las tareas gramaticales. De esta manera, los estudiantes pueden adquirir tanto los conocimientos relacionados con la cultura hispana como la lengua española. Además, su aprendizaje puede convertirse en más significativo.

El estudiante que aprende una lengua extranjera no es un recipiente pasivo de un contenido proporcionado por el docente, sino que debe ser tanto el aprendiente autónomo que construya nuevos conocimientos mediante la reestructuración de los previos, como el hablante independiente que para la comunicación maximice, por su cuenta, todos los recursos comunicativos que posee. Como docentes tenemos que devolver la autonomía a nuestros alumnos; esto es el punto de partida para que los estudiantes sean capaces de desenvolverse bien en la situación comunicativa real. Estamos convencidos de que cuando el estudiante intente explicar de manera activa el conocimiento que está construyendo, podrá adquirir el auténtico saber. Además, consideramos que el tratamiento mediante tareas gramaticales permite facilitar este aprendizaje autónomo. Esperamos que esta tesis doctoral, por un lado, sirva de ayuda para solucionar algunos problemas detectados en el aprendizaje de ELE entre los estudiantes coreanos y, por otro lado, motive a que se lleven a cabo futuras investigaciones sobre las tareas gramaticales en el mismo contexto.

## 8. Referencias bibliográficas

---

- Abraham, R. (1985). Field Independence-Dependence and the Teaching of Grammar. *TESOL Quarterly*, 19(4), 689-702.
- Achard, M. (2004). Grammatical Instruction in the Natural Approach. En M. Achard, y S. Niemeier (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 165-194). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23. Recuperado de <<https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>>
- Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Alcón, E. (2006). Fostering EFL Learners' Awareness of Requesting Through Explicit and Implicit Consciousness-Raising Tasks. En M. García. (Ed.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning* (pp. 221-241). Clevedon: Multilingual Matters.
- Alessandro, A. (2011). *Investigación en la acción educativa. Las unidades fraseológicas pragmáticas en la didáctica del español y del italiano como lenguas extranjeras* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Alexander, N. (2011). Introducción al G20. [Dataset]. Versión de 13 de mayo de 2014. Recuperado de <<https://us.boell.org/en/2014/05/13/introduccion-al-g20-group-20>>
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 9, 86-101.
- Alexopoulou, A. (2012). *Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Atenas: National and Kapodistrian University of Athens.
- Allen, M. (2004). Reading achievement of students in French immersion programs. *Education Quarterly Review*, 9(4), 25-30.
- Allwright, R. (1979). Language learning through communication practice. En C. Brumfit, y K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp. 167-181). Oxford: O.U.P.

- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Al Shehri, H. (2012). Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua y la hipótesis del filtro afectivo de Krashen. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-15. Recuperado de <<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/506>>
- Ambjoern, L. (2009). Desarrollo del conocimiento explícito gramatical basado en el procesamiento del *input*: una perspectiva inductiva. *RedELE, Revista electrónica de didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 17, 1-20. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/241726>>
- Amenós, J., Díaz, P. y Luisa, M. (2008). *El subjuntivo 2. Paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen.
- Anderson, J. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, J., Fincham, J. y Douglass, S. (1997). The role of examples and rules in the acquisition of a cognitive skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 23, 932-945.
- Ángeles, M. y Javier, F. (2011). *Las preposiciones. Paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen.
- Anthony, E. (1963). Approach, Method, and Technique. *ELT Journal*, 17(2), 63-67.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Arnold, J. y Fonseca, M. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En F. Berguillos, y S. Ruhstaller (Eds.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (pp. 45-60). Sevilla: Edinumen.
- Arroyo, M. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California: Sky Oaks Productions.



- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México: Trillas.
- Bailini, S. (2016). *La interlingua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED.
- Baker, D. (1990). *A Guide to Language Testing*. London: Edward Arnold.
- Banks, T., Corey, S., Farley, E., Powers, O., Vandermeer, F. y Waldorf, R. (1951). We tested some beliefs about the biographical method. *The school review*, 59(3), 157-163.
- Bao, D. (2001). The Cultural Aspects of Communication Reluctance in the EFL Classroom: The Case of Vietnamese Students. *English Teacher: An International Journal*, 4(3), 232-242.
- Barahona, N. y Novoa, O. (2011). El aprendizaje inductivo y cooperativo en la clase de ELE. En *Actas del IV Congreso de la enseñanza del español en Portugal* (145-179). Évora: Universidad de Évora.
- Baralo, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera* (2ª ed.). Madrid: Arco Libros.
- Barboza, O. (2013). Breve análisis de la investigación-acción: aspectos metodológicos para el abordaje de la realidad educativa. *Quehacer educativo*, 121, 78-83.
- Bartolomé, M. (1990). *Investigación cooperativa: Vías de innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- Basturkmen, H., Loewen, S. y Ellis, R. (2002). Metalanguage in focus on form in the communicative classroom. *Language Awareness*, 11(1), 1-13.
- Belando, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- Bernal, A. (2002). La construcción de la identidad personal en el currículum escolar. A propósito de la integración de las poblaciones de inmigrantes, desde el enfoque del pluralismo. En el *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Granada. Recuperado de



[https://www.researchgate.net/publication/257141195\\_La\\_construccion\\_de\\_la\\_identidad\\_personal\\_en\\_el\\_curriculum\\_escolar\\_A\\_proposito\\_de\\_la\\_integracion\\_de\\_las\\_poblaciones\\_de\\_inmigrados\\_desde\\_el\\_enfoque\\_del\\_pluralismo](https://www.researchgate.net/publication/257141195_La_construccion_de_la_identidad_personal_en_el_curriculum_escolar_A_proposito_de_la_integracion_de_las_poblaciones_de_inmigrados_desde_el_enfoque_del_pluralismo)>

- Besse, H. (1976). Propositiones para una didáctica de la gramática. En J. M. Álvarez Méndez (Ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua* (pp. 172-201). Madrid: Akal Universitaria.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-83.
- Bialystok, E. (1982). On the relationship between knowing and using linguistic forms. *Applied Linguistics*, 3, 181-206.
- Bialystok, E. y Sharwood Smith, M. (1985). Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6(2), 101-117.
- Blández Ángel, J. (2000). *La Investigación-acción: Un reto para el profesorado* (2ª ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Blaxton, T. (1989). Investigating dissociations among memory measures: Support for a transfer-appropriate processing framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15(4), 657-668.
- Bley-Vroman, R. (1989). The logical problem of second language learning. En S. Gass, y J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bong, C. y Nori, H. (2007). Silence Students: Asian Culture or Passivity? En *Academic Quality Symposium 07-04* (pp. 6-7). Malaysia: University Malaysia Sarawak.
- Boquete, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.
- Borobio, V. (2012). *ELE Actual A2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: Grupo Editorial SM Internacional.
- Bourguignon, E. (2007). *Enseñanza/aprendizaje del ELE en Brasil. Aproximación a la realidad del centro de lenguas de la Universidad de Vitória Espírito Santo* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

- Brabury Huang, H. (2010). What is good action research? Why resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93-109.
- Breen, M. (1984). Processes in syllabus design. En C. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design* (pp. 47-60). Oxford: Pergamon Press.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. En C. Candlin, y D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Brindley, G. (1987). Factors affecting task difficulty. En D. Nunan (Ed.), *Guidelines for the Development of Curriculum Resources*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Brindley, G. (1989). *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Broady, E. y Dwyer, N. (2008). Bringing the Learner Back Into the Process: Identifying Learner Strategies for Grammatical Development in Independent Language Learning. En S. Hurd, y T. Lewis (Eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings* (pp. 141-158). Bristol: Multilingual Matters.
- Brumfit, C. (1979). Communicative Language Teaching: An Educational Perspective. En C. Brumfit, y K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp. 183-191). Oxford: OUP.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bustos, J. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 11-40.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2009). *Becoming interculturally competent through education and training*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Grundy, P. (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. London: Longman.

- Cadierno, T. (2008). Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach. En S. De Knop, y T. De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 259-294). New York: De Gruyter Mouton.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards, y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 63-82). Jarlow: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases on communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candlin, C. y Murphy, D. (Eds.). (1987). *Language Learning Tasks (Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Card, J. (30 de noviembre de 2005). Life and death exams in South Korea. *Asia Times*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/265045433\\_Life\\_and\\_Death\\_Exams\\_in\\_South\\_Korea](https://www.researchgate.net/publication/265045433_Life_and_Death_Exams_in_South_Korea)
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: knowing through action research*. Warrn Ponds, Victoria: Deakin University.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castañeda, A. (1989). Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula. En *Actas del I Congreso Nacional de la ASELE* (pp. 67-78). Granada: ASELE.
- Castro, A. (2009). Adquisición de segundas lenguas: una reflexión. *Lumen, Instituto de Estudios en Educación, IESE*, 8, 1-8. Recuperado de <https://docplayer.es/2718104-Adquisicion-de-segundas-lenguas-una-reflexion.html>
- Castro, F., Marín, F., Morales, R. y Rosa, S. (2003). *Nuevo ven 1. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2020). *Diccionario de términos clave de ELE* [versión electrónica]. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó. y Llovet, B. (1999). *Planet@ 2. Libro del alumno y Planet@ 2. Libro de referencia gramatical: fichas y ejercicios*. Madrid: Edelsa.

- Cerrolaza, Ó. (2008). *El estilo indirecto. Paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen.
- Chacón, C. (2016). El plan curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(22), 17-31. Recuperado de <[www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153510004/92153510004.pdf](http://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153510004/92153510004.pdf)>
- Chang, F. Y. (2011). The Causes of Learners' Reticence and Passivity in English Classrooms in Taiwan. *The Journal of Asia TELF*, 8(1), 1-22.
- Cho, H. J. (2011). *내게는 특별한 스페인어를 부탁해* [El español, una lengua especial para mí]. Seúl: Darakwon.
- Choi, H. J. (2013). Estudio comparativo entre profesores y alumnos sobre la percepción de las competencias del profesor de español. En el *III CE/LEAP, Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (pp. 100-116). Manila: CE/LEAP.
- Choi, H. J. (2014). Enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario: la percepción de alumnos sobre la clase de gramática. *Estudios Hispánicos*, 72, 9-37.
- Choi, J. C. (2003). Un estudio sobre la enseñanza de la gramática española mediante tareas. *Estudios Hispánicos*, 29, 121-136.
- Choi, J. H. (2003). Un estudio sobre la metodología de la enseñanza de gramática. *Estudios Hispánicos*, 29, 137-152.
- Choi, J. H. y Monroy, C. (2005). A study on the Error Types of Korean Spanish Learners. *Foreign Languages Education*, 12(4), 437-462.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Clashen, H. (1980). Psycholinguistic aspects of second language acquisition. En W. Felix (Ed.), *Second language development* (pp. 57-79). Tubingen: Gunter Narr.
- Cochran Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. y Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32.

- Cochran Smith, M. y Lytle, S. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research methods in education*. New Hampshire: Croom Helm.
- Colás, P. (2007). La investigación-acción y la generación de conocimiento educativo. En M. Campillo, y A. Zaplana (Eds.), *Investigación, educación y desarrollo profesional* (pp. 49-75). Murcia: DM.
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de Educación Laurus*, 14(27), 96-114.
- Conejo, E., Seijas, P., Tonnelier, B. y Troitiño, S. (2012). *Cuadernos de gramática española A1-B1*. Barcelona: Difusión.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 4, 161-170.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corey, S. (1949). Action research, fundamental research and educational practice. *Teachers' College Record*, 50, 509-514.
- Corey, S. (1952). Educational research and the solution of practical problems. *Educational Leadership*, 2(8), 478-484.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school's practices*. New York: Columbia University.
- Coronado, M. (1998). Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. *Carabela*, 43, 81-94.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. (2005). *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J. y Maroto, A. (2017). *Fin de semana en Barcelona (Los Fernández)*. Madrid: SGEL.

- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 89-108.
- Cots, J. y Nussbaum, L. (2001). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Cram, B. (1995). Self-assessment: from theory to practice. En G. Brindley (Ed.), *Language Assessment in Action* (pp. 282-292). Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Criado, R. (2013). A Critical Review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. En R. Monroy (Ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez* (pp. 97-115). Murcia: Editorial Universitaria.
- Crookes, G. y Chaudron, C. (2001). Guidelines for language classroom instruction. En M. Celce (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 29-42). Boston: Heinle & Heinle.
- Crookes, G. y Gass, M. (Eds.). (1993). *Tasks in a Pedagogical Context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cuesta, J., García Sánchez, L., González, S. y Martín, B. (2015). Implementación de estrategias y actividades favorecedoras del desarrollo de la expresión oral. En O. Blázquez (Ed.), *Expresión y comunicación* (pp. 33-48). Madrid: Arán.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dash, N. (2010). Corpus Based English Language Teaching: A New Method. En *Proceedings of the Orientation-Cum-Workshop Programme on Recent Trends in Language Teaching* (pp. 19-36). Kolkata: Institute of Advanced Studies in Education. David Hare Training College.
- De Armas Ramírez, N., Martínez Verde, R. y Luis Fernández, N. (2010). Dos formas de orientar la investigación en la educación de postgrado: lo cuantitativo y lo cualitativo. *Revista Pedagogía Universitaria*, 15(5), 13-28.

- De Jong, N. (2005a). *Learning second language grammar by listening*. Utrecht: LOT.
- De Jong, N. (2005b). Can second language grammar be learned through listening? An experimental study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 205-234.
- De la Torre, S. (2011). *Gramática básica para el uso del español*. Recuperado de <http://users.jyu.fi/~torremor/cursos/gramatica/001.html>
- Dean, J., Hudson, T., Michael, J. y Yoshioka, J. (1998). *Designing Second Language Performance Assessments*. Honolulu HI: University of Hawaii.
- DeKeyser, R. (1997). Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-221.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty, y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Second Language Acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En C. Doughty, y M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Díaz, L. y Yagüe, A. (2015). *Elefante. Gramática del español como lengua extranjera. NIVEL B*. España: MarcoELE, revista de didáctica ELE. Recuperado de <https://marcoele.com/gramatica-b/>
- Díaz, P. y Luisa, M. (2007). *El subjuntivo I. Paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen.
- Díaz, P. y Luisa, M. (2011). *Las formas verbales. Paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen.
- Díaz Narváez, V. (2014). El concepto de ciencia como sistema, el positivismo, neopositivismo y las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Salud Uninorte*, 30(2), 227-244.
- Doménech, A. (2003). Los coreanos y su cosmovisión. En A. Ojeda, A. Hidalgo, y E. de Laurentis (Eds.), *Señas de identidad coreana* (pp. 1-37). Madrid: Ediciones Gondo-Centro Español de Investigaciones Coreanas.



- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 163-194). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Doughty, C. (2004). Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research. En B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, y M. Overstreet (Eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (pp. 181-202). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998). Pedagogic choices in focus on form. En C. Doughty, y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Williams, J. (2009a). Problemas y terminología. En C. Doughty, y J. Williams (Eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 15-26). Madrid: Edinumen.
- Doughty, C. y Williams, J. (2009b). Decisiones pedagógicas en la atención a la forma. En C. Doughty, y J. Williams (Eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 213-280). Madrid: Edinumen.
- Douglas Brown, H. (2015). *Principles of language learning and teaching* (5a ed.). New York: Pearson Education.
- Ebbutt, D. (1985). *Educational action research: Some general concerns and specific quibbles*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Echevarria, J., Vogt, M. y Short, D. (2008). *Making content comprehensive for English learners: The SIOP model*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Edinumen. (2012). *El español en... Corea del Sur. Entrevista al profesor Man Ki Lee*. Recuperado de [https://edinumen.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3](https://edinumen.es/index.php?option=com_content&view=article&id=3)
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Editorial Morata.



- Elliott, J. y MacDonald, B. (1975). *People in Classrooms*, CARE Occasional Publications 2. Norwich: University of East Anglia.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, N. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. En J. Cenoz, y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2ª ed.). Vol. 6: Knowledge about Language (pp. 119-131). New York: Springer.
- Ellis, R. (1985). A variable competence model of second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 23, 47-59.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1994a). A theory of instructed language acquisition. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 79-114). San Diego: Harcourt Brace & Company.
- Ellis, R. (1994b). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995). Interpretation Tasks for Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, 29(1), 87-105.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). Grammar teaching-practice or consciousness raising? En J. C. Richards, y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 167-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. *Estudios de lingüística: E.L.U.A.*, 20, 361-365.

- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107.
- Ellis, R. (2008). Explicit knowledge and second language learning and pedagogy. En J. Cenoz, y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2ª ed.). Vol. 6, *Knowledge about Language* (pp. 143-153). New York: Springer.
- Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, y H. Reinders (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (pp. 3-25). Bristol: Multilingual Matters.
- Elmar, J., Fishcer, A., Poletto, D., Santos, N., Traverso, L. y Vanzo, F. (2009). Aprendizaje a través de la experiencia y la formación de los gerentes de agencias de eventos. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 19(3), 359-381.
- Erlam, R. (2003). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. *The Modern Language Journal*, 87(2), 242-260.
- Escandell Vidal, M. (2013). *Introducción a la pragmática* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Planeta.
- Escribano, A. (2010). *El valor profesional de un idioma*. Recuperado de <[http://www3.icex.es/icex/cda/controller/PageExportador/0,8723,6735394\\_6735502\\_6742676\\_4560475\\_4560296,00.html](http://www3.icex.es/icex/cda/controller/PageExportador/0,8723,6735394_6735502_6742676_4560475_4560296,00.html)>
- Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *RedELE, Revista electrónica de didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 12, 1-20. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925287>>
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 12, 1-26. Recuperado de <<http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>>
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7(8), 55-90.

- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- Estévez, I. (2010). Gramática: lengua y aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(12). Recuperado de <<http://www.eumed.net/rev/ced/12/index.htm>>
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. México. D. F.: Editorial Nuestro Tiempo.
- Feldman, J. (1981). *A connectionism model of visual memory*. New York: LEA.
- Ferguson, C. (1959). Diglosia. *Word*, 15, 325-340. Recuperado de <[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1239292](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1239292)>
- Fernández, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en *input* para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las Lenguas*, 13, 1-10.
- Fernández, M. y Johnson, M. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
- Fernández de Andraca, R. (2011). *El aire que respiro*. Santiago: Editorial Nueva Patris.
- Fernández López, S. (1988). Interlengua y análisis de errores. *Cable*, 1, 27-35.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández López, S. (Ed.). (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Fernández López, S. (2010). Enfoque de acción: aprender lenguas con “tareas”. En S. Fernández López, y A. Navarro (Eds.), *Enfoque por tareas. Propuestas didácticas. Serie Didáctica* (pp. 5-19). Madrid: Ministerio de Educación.
- Fernández Montes, I. (2011). Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma. *MarcoELE*, 13, 1-10. Recuperado de <[https://marcoele.com/descargas/13/fernandez\\_practica-en-la-forma.pdf](https://marcoele.com/descargas/13/fernandez_practica-en-la-forma.pdf)>

- Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. *El español en el mundo: anuario el Instituto Cervantes 2000* (pp. 229-298). Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_00/fisac/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p01.htm)
- Fitts, P. y Posner, M. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Flege, J. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.
- Fleta, T. (2006a). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*, 16, 51-62.
- Fleta, T. (2006b). Stepping Stones for teaching “English L” in the early years. En S. Mitchell, y S. Mourao (Eds.), *Teachers and Young Learners. Research in our classrooms* (pp. 43-50). Canterbury: IATEFL.
- Fonseca, A. (2007). Análisis de la interlengua fónica. *Phonica*, 3, 3-31.
- Fortune, A. (1992). Self-study grammar practice: Learners’ views and preferences. *English Language Teaching Journal*, 46(2), 160–171.
- Fortune, T. (2000). Immersion teaching strategies observation checklist. *ACIE Newsletter*, 4(1), 1-4.
- Fortune, T. y Tedick, D. (2003). *What parents want to know about foreign language immersion programs*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED482493>
- Fotos, S. (1993). Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Linguistics*, 14(4), 385-407.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 323–351.
- Fotos, S. (1997). Communicative task performance and second language acquisition: do task features determine learner output? *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, 51-68.
- Fotos, S. (2005). Traditional and grammar translation methods for second language teaching. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 653-670). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fotos, S. y Ellis, R. (1991). Communicating About Grammar: A Task-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 605-628.
- Freire, P. (1974). *La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gabrielsson, S. (2011). *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera. Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*. Recuperado de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewiHirHYj6bgAhUV6LwKHUTYDIMQFjAAegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fup.lub.lu.se%2Ffluor%2Fdownload%3Ffunc%3DdownloadFile%26recordId%3D2341608&usg=AOvVaw0M7wvJzFjKUYemwg-gmbQ4>
- García Ayuso, F. (1879). *Gramática francesa. Método teórico-práctico*. Madrid: Administración.
- García Calvo, A. (1979). *Del lenguaje (I)*. Zamora: Lucina.
- García Cue, J. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Cue, J. y Coronado, M. (2004). *Los tiempos del pasado del indicativo. Paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen.
- García Cue, J. y Coronado, M. (2005). El tratamiento inductivo de la gramática y del léxico en el aula de español. En el *I congreso internacional FIAPE* (pp. 1-16). Toledo: FIAPE.
- García García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. En C. López, y M. Matesanz (Eds.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 21-44). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García García, M. y Álvarez, F. (2017). Enfoques y métodos en la enseñanza de ELE. En A. Cestero Mancera, e I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 521-600). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- García García, S. (2001). El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de ELE. *Forma*, 1, 9-21.
- García González, J. (2014). El empirismo y la filosofía hoy. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 19(3), 159-177. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1104>
- García Perera, D. y Rodríguez Rodríguez, M. (2016). El microrrelato como material didáctico en la adquisición de la gramática en ELE. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 11, 61-70.
- García Pujals, A. (2013). Estudio de percepción de universitarios alemanes sobre estrategias de retroalimentación correctiva de la expresión escrita. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152425009>
- Gass, S. (1988). Second Language Vocabulary Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, Mass: Newbury House.
- Genesee, F., Holobow, N. y Lambert, W. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- Gil Pascual, J. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: Editorial UNED.
- Giles, H. (Ed.). (1977). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996). *Profesor en acción: Vol. 1: El proceso de aprendizaje. Vol. 2: Áreas de trabajo. Vol. 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa.

- Givón, T. (Ed.). (1979). *Syntax and Semantics. Vol. 12. Discourse and syntax*. New York: Academic Press.
- Givón, T. (1984). Universals of discourse structure and second language acquisition. En W. Rutherford (Ed.), *Language universals and second language acquisition* (pp. 109-136). Amsterdam: John Benjamins.
- Gómez del Estal, M. (1994). Una propuesta de didáctica de la gramática. *Boletín de ASELE*, 10, 21-29.
- Gómez del Estal, M. (2001). Trabajar contenidos lingüísticos dentro del enfoque por tareas (II). *Didactired*, CVC. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio\\_01/11062001.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_01/11062001.htm)
- Gómez del Estal, M. (2002a). Tareas gramaticales sobre los pasados (I). *Didactired*, CVC. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero\\_02/16012002.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/16012002.htm)
- Gómez del Estal, M. (2002b). Test de estrategias gramaticales. *Didactired*, CVC. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre\\_02/14102002.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_02/14102002.htm)
- Gómez del Estal, M. (2002c). Haber, ser y estar para el nivel inicial. *Didactired*, CVC. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero\\_03/08012003.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_03/08012003.htm)
- Gómez del Estal, M. (2004a). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp.767-787). Madrid: SGEL.
- Gómez del Estal, M. (2004b). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas, en Cuadernos de didáctica de ELE. *Forma*, 8, 83-108.
- Gómez del Estal, M. (Ed.). (2010). *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm)



- Gómez del Estal, M. (2011). *La pregunta como herramienta para descubrir la gramática y sus implicaciones didácticas y psicolingüísticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (Trabajo de investigación para la obtención del DEA). UNED. Documento inédito.
- Gómez del Estal, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español* (Tesis doctoral). UNED.
- Gómez del Estal, M. (2015). Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. *MarcoELE*, 20, 1-24. Recuperado de <[https://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal\\_ensenanza\\_gramatica.pdf](https://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal_ensenanza_gramatica.pdf)>
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1994a). La enseñanza de la Gramática mediante tareas. En *Actas del V Congreso Internacional de ASELE* (89-100). Santander: ASELE.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1994b). *Test de estrategias formales*. Documento inédito.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1996). *G de Gramática*. Barcelona: Difusión.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. En J. Zanón (Ed.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 74-99). Madrid: Edinumen.
- Gómez Molina, J. (2017). La adquisición de lenguas segundas y extranjeras. En A. Cestero Mancera, e I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 55-105). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gómez Pawelek, J. (2011). *El aprendizaje experiencial*. Recuperado de <<https://studylib.es/doc/5603565/el-aprendizaje-experiencial>>
- González, A. (s.f.). *Estrategias de aprendizaje. Una propuesta didáctica de inducción gramatical*. Recuperado de <[http://www.todoele.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?Actividad\\_id=343](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_id=343)>
- González, T. (2012). *The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Conditional Structures in Spanish*. Recuperado de <<https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/campuspress.yale.edu/dist/2/425/files/2013/10/ACTION-RESEARCH-Presentation.pdf>>
- Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación- acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.



- Gozalo, P. (2004). *Los tiempos del pasado del indicativo. Paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen.
- Gradaílle, B., Pena, B., Pérez de Obanos, G. y Posada, M. (2004). De las tareas al enfoque por tareas: aspectos metodológicos y programáticos. En *Actas del Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros* (pp. 79-86). Río de Janeiro: Instituto Cervantes de Río de Janeiro.
- Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.). (1972). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Hall, S., Coates, R., Ferroni, P., Pearson, M. y Trinidad, S. (1997). Tilling the field: Action research in postgraduate supervision. En R. Pospisil, y L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through Teaching* (pp. 132-143). Perth: Murdoch University.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. y Swain, M. (Eds.). (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B. y Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion studies and its implications for second language teaching. En A. Davies, C. Cripe, y A. Howatt (Eds.), *Interlanguage*, Edimburgo (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harmer, J. (1996). Is PPP dead? *The Modern English Teacher*, 5(2), 7-14.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. En E. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition: a book of readings* (pp. 297-309). Rowley Mass.: Newbury House.
- He, X. (2008). El silencio y la imagen china en la clase de ELE. *Lingüística en la red*, 6, 1-20.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Hernández, V. (2015). *Estudio sobre el Idioma Español en la República de Corea. Realidad y Retos*. Seúl: Embajada de España en Corea. Recuperado de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKewjb4ITFjabgAhUb87wKHdztCVAQFjABegQICRAC&url=http%3A%2F%2Fwww>

[w.exteriores.gob.es%2FEmbajadas%2FSEUL%2Fes%2FNoticias%2FDocuments%2FEstudio%2520sobre%2520el%2520estado%2520del%2520ESPA%25C3%2591OL%2520en%2520la%2520Republica%2520de%2520Corea.pdf&usg=AOvVaw05qlXmbvhVOd050J1NjExV](http://w.exteriores.gob.es%2FEmbajadas%2FSEUL%2Fes%2FNoticias%2FDocuments%2FEstudio%2520sobre%2520el%2520estado%2520del%2520ESPA%25C3%2591OL%2520en%2520la%2520Republica%2520de%2520Corea.pdf&usg=AOvVaw05qlXmbvhVOd050J1NjExV)>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México. D. F.: McGraw-Hill.

Herron, C. y Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *French Review*, 65, 708-718.

Hinkel, E. y Fotos, S. (2002). From Theory to Practice: A Teacher's View. En E. Hinkel, y S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 1-12). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hulstijn, J. (1990). A Comparison between the Information-Processing and the Analysis/Control Approaches to Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(1), 30-45.

Hyltenstam, K. (1988). Lexical characteristics of near-native second-language learners of Swedish. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 67-84.

Hymes, D. (1971). On communicative competence. En J. Pride, y J. Homlmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 27-46). Londres: Peguin Books.

Ibáñez, J. (28 de noviembre de 2014). La educación en Japón. Una aproximación al sistema educativo nipón. *Ecos de Asia*. Recuperado de <<http://revistacultural.ecosdeasia.com/la-educacion-en-japon-una-aproximacion-al-sistema-educativo-nipon/>>

Instituto Cervantes (1997-2020). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [versión electrónica]. Recuperado de <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)>

Izumi, S. (2012). *Nueva metodología de enseñanza de segundas lenguas utilizando Focus on Form*. Seoul: Immunsu.

Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations. *System*, 30(1), 65-84.

- Jackson, J. (2003). Case-based learning and reticence in a bilingual context: perceptions of business students in Hong Kong. *System*, 34(1), 457-469.
- Jeong, G. S., Lee, S. Y. y Yoon, Y. W. (2006). *플렉스 스페인어* [FLEX español]. Seúl: Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros.
- Jeong, H. A. (2015). *The effects of consciousness raising activity focused on phrasal verbs on middle school students' English reading ability* (Trabajo Fin de Máster). Pusan National University.
- Jeong, J. I. y Lee, C. (2015). *스페인어 회화* [Conversación en español]. Seúl: Donginrang.
- Jiménez, A. (2007). *Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE* (Memoria del Diploma de Estudios Avanzados). Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de <<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriamaister/2-semester/jimenez-m.html>>
- Jiménez, J. y Cabrera, J. (2011). El español en Corea del Sur. *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Recuperado de <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_10-11/jimenez\\_cabrera/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/jimenez_cabrera/p01.htm)>
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. *Classroom Concordancing ELR Journal*, 4, 1-16.
- Johnson, K. y Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juan Lázaro, O. (1998). La enseñanza mediante tareas. En *Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 1-16). Soria: AEPE.
- Kang, J. Y. y So, K. H. (2011). Educational Action Research in Korea. *Asian Journal of Education*, 12(3), 197-224.
- Keil, F. (2008). Space – The primal frontier? Spatial cognition and the origins of concepts. *Philosophical Psychology*, 21(2), 241–250.

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner* (3ª ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Kerbrat, C. (1986). Nouvelle communication et analyse conversationnelle. *Langue française*, 70, 7-25.
- Kim, C. R. (2009). *The Effects of the Focus on Form Approach on Elementary School English Learners' Communicative Competence* (Trabajo Fin de Máster). Gwangju National University of Education.
- Kim, E. H. (2008). *A Study of the Effects of Focus-on-Form Techniques in Developing Writing Skill* (Trabajo Fin de Máster). Kook min University.
- Kim, H. J. (2010). La gramática inductiva del español para estudiantes surcoreanos. *Estudios Hispánicos*, 57, 103-115.
- Kim, M. K. (2003). *The effect of consciousness raising activity in the teaching of English article on Korean middle school students' article acquisition and its use* (Trabajo Fin de Máster). Ewha Womans University.
- Kim, S. H. (2003). *The effects of consciousness raising task on language acquisition in primary English education* (Trabajo Fin de Máster). Chongju National University of Education.
- Kim, S. J. (2004). Coping with Cultural Obstacles to Speaking English in the Korean Secondary School Context. *Asian EFL Journal*, 6(3).
- Kim, S. Y. (2008). El estado actual y perspectivas de E/LE en las universidades en Corea. En *Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 1-8). Madrid: AEPE.
- Kim, T. (2009). Confucianism, Modernities and Knowledge: China, South Korea and Japan. En R. Cowen, y A. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 857-872). Londres: Springer.
- Kim, Y. E. (2009). *A Comparative Study on Deductive Grammar Instruction and Inductive Grammar Instruction in High School English Class* (Trabajo Fin de Máster). Korea National University of Education.
- Kolb, D. (1976). Management and the learning process. *Management Review*, 18(3), 21-31.

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1977). El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas. En J. Muñoz Licerias (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 143-152). Madrid: Visor.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27, 722-725.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rival. En N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.45-77). London: Academic Press.
- Krashen, S., Long, M. y Scarcella, R. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Ku, M. (2008). Investigación-acción y la aplicación a la mejora de la comprensión del español de los alumnos chinos. En *Actas del segundo Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE* (pp. 161-182). Valencia.
- Kuhl, P. (2004). Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. *Nature Reviews, Neuroscience*, 5, 831-843.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL QUARTERLY*, 28, 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 14, 1-10. Recuperado de <[www.bkumaravadivelu.com/interview%20pdfs/kumaravadivelu-entrevista.pdf](http://www.bkumaravadivelu.com/interview%20pdfs/kumaravadivelu-entrevista.pdf)>

- Kwon, E. H. (2005). El español en Corea del Sur. *Enciclopedia del español en el mundo-Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 146-149). Recuperado de <[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_26.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_26.pdf)>
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.
- Lambert, W. (1984). The effects of bilingual-bicultural experience on children's attitudes and social perceptions. En P. Homel, y M. Paliz (Eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of cognitive, social and emotional development* (pp. 197-222). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Lambert, W. y Tucker, G. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Ma: Newbury House.
- Larsen, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen, D. (2009). Teaching and Testing Grammar. En M. Long, y C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 518-542). Oxford: Blackwell Publishing.
- Larsen, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Lee, B. M. (2006). 조기영어교육 효과가 있는가? [¿Es efectiva la enseñanza temprana del inglés?]. *Greenreview*, 89. Recuperado de <<http://lib.gj catholic.ac.kr/Search/Detail/186350>>
- Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Lee, J. y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lee, J. H. (2009). *A Study on SLA Theories reflected in the Korean English Curricula* (Trabajo Fin de Máster). Sungkyunkwan University.

- Lee, M. K. y Son, J. E. (2009). La difusión del español en Corea, y la interferencia del coreano y del inglés en el aprendizaje del español. En *FIAPE. III Congreso internacional* (pp. 1-13). Cádiz: FIAPE.
- Lenneberg, E. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Leonetti, M. (manuscrito). *Aprovechar la gramática para mejorar la redacción: los sujetos tácitos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Lerner, D. y Rodríguez, M. (2007). *Diseño para 2º año (8ESB). Prácticas de lenguaje*. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.
- Lessovaya, N. (2009). *Investigación sobre los efectos de las enseñanzas inductiva y deductiva en ELE para la adquisición de los verbos del español que expresan cambios en la realidad* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. En H. Seliger, y M. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 217-243). Rowley, MA: Newbury House.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P., Spada, N. y White, L. (1993). The role of instruction in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 134.
- Lin, M. H. (2007). *The effects of the inductive and deductive approaches on elementary school students's English grammar acquisition* (Trabajo Fin de Máster). Chaoyang University of Technology.



- Liu, M. (2005). Causes of Reticence in EFL Classrooms: A Study of Chinese University Students. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1, 108-124.
- Llopis, R. (2009). La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy. *RedELE, Revista electrónica de didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 16, 1-15. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3047700>>
- Logan, G. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95, 492-527.
- Logan, G. (1992). Shapes of reaction-time distributions and shapes of learning curves: A test of the instance theory of automaticity. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, 18, 883-914.
- Logan, G. (2002). An instance theory of attention and memory. *Psychological Review*, 109, 376-400.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. Gass, y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 177-193). Rowley: Newbury House.
- Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. En L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). New York: Newbury House.
- Long, M. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly*, 24, 649-666.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. En K. De Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1993). Second language acquisition as a function of age: Research findings and methodological issues. En K. Hyltenstam, y A. Viberg (Eds.), *Progression and regression in language* (pp. 196-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1997). Focus on form in task-based language teaching. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 16(2), 35-49. Recuperado de <<https://core.ac.uk/download/pdf/77238837.pdf>>



- Long, M. y Crookes, G. (1992). Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Long, M. y Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. En C. Doughty, y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). New York: Cambridge University Press.
- Long, M. y Robinson, P. (2009). La atención a la forma. Teoría, investigación y práctica. En C. Doughty, y J. Williams (Eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 29-56). Madrid: Edinumen.
- López García, Á. (2004). Aportaciones de las ciencias cognitivas. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 69-83). Madrid: SGEL.
- López Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Loschky, L. y Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. En G. Crookes, y S. Gass (Eds.), *Task and language learning* (pp. 123-167). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lozanov, G. (1972). *Sugestologiya*. Izdatel'stvo Nauka i Izkustvo: Sofia.
- Luisa, M. (2000). *Los pronombres personales. Paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching language through content: A counterbalance approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- MacCorquodale, K. (1969). B. F. Skinner's Verbal Behavior: A retrospective appreciation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 12(5), 831-841.
- Macías, C. y Lee, M. K. (2014). Universitarios coreanos en asignaturas elementales de español. En C. Macías, y M. K. Lee (Eds.), *Políticas lingüísticas y actualización del habla en naciones plurilingües: aimara, catalán, guaraní, hahuatl, nheengatu, quechua* (pp. 405-416). Seoul: SNUILAS.

- MacIntyre, P. y Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Manuel Alba, J. y Zanón, J. (1999). Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes. En J. Zanón (Ed.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 151-174). Madrid: Edinumen.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Martí Contreras, J. (2014). *Evaluación del componente gramatical en el enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza de E/LE* (Tesis doctoral). Universitat de València.
- Martí Sánchez, M. (2004). Bases para una gramática emergente y situada. *Lingüística en la red*, 2, 1-32.
- Martí Sánchez, M. y Ruiz Martínez, A. (2017). La enseñanza de la gramática. En A. Cestero Mancera, e I. Penadés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 155-258). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Martín Martín, J. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez Lobato, e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Martín Peris, E. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 43, 5-32.
- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia-L*, 13, 3-29.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997). *Gente 1, Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas*. Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004). *Gente. Nueva Edición. Libro del alumno 2 y Libro de trabajo gramatical 2*. Barcelona: Difusión.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2013). *Gente hoy 1*. Barcelona: Difusión.

- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy 2*. Barcelona: Difusión.
- Martín Sánchez, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76.
- Martín Sánchez, M. y Möller, C. (2012). Teorías pedagógicas de adquisición de la lengua para estudiantes de habla no hispana. Perspectivas desde el ámbito de la educación formal e intercultural. En E. Soriano, A. González Jiménez, y R. Zapata (Eds.), *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada* (pp. 443-460). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Martínez Cea, N. (2018). *Grammaticae exercitia ad usum discipulorum: Una guía de ejercicios* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.
- Martínez Gila, P. (1999). Actividades para la reflexión gramatical en el aula de Español/LE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 4, 165-180.
- Martínez Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal* (Tesis doctoral). Universidad Complutense.
- Martyn, E. (2001). *The effect of task type on negotiation of meaning in small group work* (Tesis doctoral). University of Hong Kong.
- Matte, F. (1998). Gramática, Pragmática y Enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. *Carabela*, 43, 53-79.
- McCarthy, M. y Carter, R. (1995). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*, 16(2), 141-158.
- McGroarty, M. (2004). Advances in language pedagogy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284-302.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- McLaughlin, B. (1978). The Monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*, 28(1), 69-83.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Londres: Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), 113-128.

- McNiff, J. (1988). *Action research: Principles and practice*. Londres: Routledge.
- McTaggart, R. (1991). Principles for participatory action research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187.
- Mehler, J. y Dupoux, E. (1992). *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Michael, J. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Miki, C. (2002). Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 147-158.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. MEC: Madrid.
- Miró, O. y Álvarez, A. (2015). Perfil del profesor nativo de ELE en Corea del Sur. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20, 1-30. Recuperado de <[http://marcoele.com/descargas/20/miro-alvarez\\_profesorado\\_corea.pdf](http://marcoele.com/descargas/20/miro-alvarez_profesorado_corea.pdf)>
- Mónica, D. (2018). *Las inteligencias múltiples para herramienta para mejorar las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: una investigación acción* (Tesis doctoral). Universitat de València.
- Mora, M. (1999). La autonomía del aprendizaje como marco pedagógico para el currículo de español como lengua extranjera. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 4, 181-194.
- Morcillo, V., Gutiérrez, J. y Diz, J. (2018). Repensando el Currículum desde una visión integrada: “El Humanities Curriculum Project” para una escuela democrática. *International Journal of New Education*, 1(1), 77-96.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros.

- Moreno García, C. (2004). Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa. En *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 599-611). Sevilla: ASELE.
- Moromizato, R. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El Ágora USB*, 7(2), 311-321.
- Moulton, W. (1961). Applied Linguistics in the Classroom. *Modern Language Association*, 76(2), 1-6.
- Muñoz, C. (Ed.). (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Muñoz Licerias, J. (Ed.). (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Muñoz Licerias, J. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz Restrepo, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: OISE Press.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2007). Current issues in form-focused instruction. En S. Fotos, y H. Nassaji (Eds.), *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (pp. 7-15). Oxford: Oxford University Press.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*. New York: Routledge.
- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, 2, 115–128.
- Neuman, W. (1994). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (2<sup>a</sup> ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Newell, A. y Rosenbloom, P. (1981). Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. En J. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 1-55). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Newmark, L. (1979). How not to interfere with language teaching. En C. Brumfit, y K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp.49-55). Oxford: O.U.P.
- Newport, E. (1990). Maturation Constraints on Language Learning. *Cognitive Science, A Multidisciplinary Journal*, 14(1), 11-28.
- Nicolás, S. y López Almada, E. (2014). *Metodología de Enseñanza de Lenguas: Teoría y Práctica*. Encarnación: Universidad Nacional de Itapúa.
- Niño, V. (1998). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. Santa Fe de Bogotá: Ecoe.
- Nogueroles, M. (2014). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje para la comprensión auditiva en estudiantes chinos de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle/ Thomson.
- Nunan, D. (2002). Learning Strategy Training in the Classroom: An Action Research Study. En J. Richards, y W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 133-143). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- Nunan, D. y Bailey, K. (2009). *Exploring Second Language Classroom Research. A Comprehensive Guide*. Canadá: Heinle.
- Núñez, F. (2010). La enseñanza de la Gramática en la clase de FLE: tendencias y perspectivas. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 29(1), 97-119.
- Oishi, H. (2006). *La adquisición de segundas lenguas desde el punto de vista de neurociencia*. Kyoto: Showado.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortiz, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Cádiz.

- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1998). Style Analysis Survey (SAS): Assessing your own Learning and Working Styles. En J. Reid (Ed.), *Understanding Learning Styles in Second Language Classroom* (pp. 179-186). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall/ Regents.
- Oxford, R. y Leaver, B. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. En R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 227-246). Hawaii: University of Hawaii Press.
- Park, C. (1999). La enseñanza del español en Corea. En *Actas del X Congreso de la ASELE* (pp. 505-517). Cádiz: ASELE.
- Park, K. H. (2013). *가장 쉬운 스페인어 단어장* [El libro más fácil para el vocabulario de español]. Seúl: Dongyang Books.
- Pastor Cesteros, S. (2004a). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pastor Cesteros, S. (2004b). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE. En *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 638-645). Sevilla: ASELE.
- Patkowski, M. (1980). *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Secondary Language* (Tesis doctoral). New York University.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez, M. (2014). La gramática teórica en la actualidad: algunas cuestiones candentes en la investigación gramatical. *Lingüística en la red*, 12, 1-29.
- Pérez de Obanos, G. (2005). Las tareas formales y la gramática tradicional: comparando dos actividades de presentación de las formas y su uso. En *Actas del XII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 257-266). Brasil: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Peterson, J. (1997). *Grammar Consciousness Raising Tasks* (Trabajo Fin de Máster). University of Reading.
- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget, Infancia y aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language in different language contexts. *Language Learning*, 33(4), 465-497.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Berducci, D. y Newman, J. (1991). Second language learning through interaction: What role does gender play? *Studies in second language acquisition*, 11, 152-187.
- Piedehierro, C. (2002). *El papel de la gramática en la clase de ELE: una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and syllabus construction. En K. Hyltenstam, y M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 23-75). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Posada, M. y Pérez de Obanos, G. (2005). Las tareas de concienciación gramatical en el desarrollo de la interlengua de los aprendices brasileños de ELE. En *Actas del II Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 309-316). Río de Janeiro.
- Postigo, R. (1998). Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto. En A. Mendoza (Ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 265-274). Barcelona: ICE-Horsori.
- Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Blakwell.



- Prieto, A., Díaz, D. y Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Ciudad de México: Editorial Océano.
- Prieto, R. (2001). *Perlas, Trozos selectos de la columna perlas japonesas (1991-1999) sobre chorromil temas*. D.F.: Editorial Lectorum.
- Ramos, P. (2015). Salidas profesionales del profesor de ELE en Japón y Corea del sur: diferencias y similitudes. En *Actas del XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 859-870). Granada: ASELE.
- Ravira, V. (2006). *La realidad comunicativa del aula de ELE* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de León.
- Read, C. (1985). Presentation, Practice and Production at a Glance. En A. Matthew, M. Spratt, y L. Dangerfield (Eds.), *At the Chalkface* (p. 17). London: Addison Wesley.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas* (1ª ed.) [versión electrónica]. Recuperado de <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>
- Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.) [versión electrónica]. Recuperado de <<https://dle.rae.es/confucianismo>>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10.
- Reza, M. (2012). The Effect of Grammar Consciousness-Raising Tasks on EFL Learners Performance. *International Journal of Linguistics*, 4, 708-720.
- Reza, S. y Sadeghi, F. (2012). The Effect of Grammar Consciousness-Raising Tasks on EFL Learners Performance. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 708-720.

- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approach and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4ª ed.). Harlow: Longman.
- Rioseco, R. y Ziliani, M. (1991). *Yo pienso y aprendo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Robinson, P. (1997). Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 223-247.
- Robinson, P. (Ed.). (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. y Ellis, N. (2008). Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction - Issues for Research. En P. Robinson, y N. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 489-545). Londres: Routledge.
- Robles, S. (2005). Tareas formales en ELE: un acercamiento metalingüístico a los contenidos gramaticales. En *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 741-747). Sevilla: ASELE.
- Roca, J. (1986). *Introducción a la gramática* (7ª ed.). Barcelona: Teide.
- Rodríguez, R. y Valero, M. (1998). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. En *Actas del IX congreso internacional de ASELE* (pp. 433-440). Santiago de Compostela: ASELE.
- Romera, M. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista española de documentación científica*, 34(4), 597-614.
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 89-102.

- Romero Gutiérrez, E. (2013). El papel de la pretarea en la producción oral de los aprendices de español de la universidad francesa. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 16, 1-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152424017>
- Rosen, N. y Sasser, L. (1997). Sheltered English: Modifying content delivery for second language learners. En M. Snow, y D. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language content* (pp. 35-45). New York: Longman.
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” can tell us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-53.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- Ruiz Perilla, D. (2012). *Aprendizaje experiencial, una herramienta estratégica en el desarrollo de competencias organizacionales* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Militar Nueva.
- Rumelhart, D. y McClelland, H. (Eds.). (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Mass: MIT Press.
- Rumelhart, D. y Ortony, A. (1977). *The representation of knowledge in memory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rutherford, W. y Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274–282.
- Salazar, V. (2006). Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. *MarcoELE*, 2, 1-34. Recuperado de <https://marcoele.com/gramatica-y-ensenanza-comunicativa-del-espanol-lengua-extranjera/>
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.). (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1982). *La enseñanza de Idiomas*. Barcelona: Hora.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

- Sarmiento, R. (1998). La gramática descriptiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 43, 33-51.
- Saussure, F. (1991). *Curso de lingüística general* (1ª ed., 1ª reimp.). Madrid: Alianza.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistic*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (Ed.). (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. y Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. En R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 237-322). Rowley, MA: Newbury.
- Schumann, J. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209-235.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition research and foreign language teaching* (pp. 27-50). Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Scollon, S. (1999). Not to waste words or students. Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 13-27). New York: Cambridge University Press.
- Scollon, R., Scollon, S. y Jones, R. (2012). *Intercultural Communication. A Discourse Approach* (3ª ed.). Malden: Wiley-Blackwell.
- Scott, V. (1989). An empirical study of explicit and implicit teaching strategies in French. *The Modern Language Journal*, 73(1), 14-22.
- Scott, V. (1990). Explicit and implicit grammar teaching strategies: New empirical data. *The French Review*, 63(5), 779-789.
- Scott, V. y De la Fuente, M. (2008). What's the Problem? L2 Learners' Use of the L1 During Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks. *The Modern Language Journal*, 92, 100-113.

- Scovel, T. (1981). The Recognition of Foreign Accents in English and Its Implications for Psycholinguistic Theories of Language Acquisition. En J. Savard, y L. Laforge (Eds.), *Proceedings of the 5th Congress of AILA* (pp. 389-401). Laval, Canada: University of Laval Press.
- Scrivener, J. (1994). PPP and After. *The Teacher Trainer*, 8(1), 15-16.
- Scrivener, J. (1996). ARC: A descriptive model for classroom work on language. En J. Willis, y D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 79–92). Oxford: Heinemann.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second language acquisition. En C. Doughty, y M. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 382-408). Oxford: Blackwell Publishers.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X(2), 209-231.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395-403.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-169.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA. Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. En J. Willis, y D. Willis (Eds), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 17-30). Oxford: Macmillan.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Skinner, B. (1957). *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas.

- Snow, M. y Brinton, D. (Eds.). (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language content*. New York: Longman.
- Solivérez, C. (2009-2020). *La enciclopedia de ciencias y tecnologías en Argentina*. Recuperado de <<https://cyt-ar.com.ar/cyt-ar/>>
- Song, J. E. (2014). *A Study of Teaching Discourse Functions of the Passive Voice in English Using Consciousness-Raising Tasks* (Trabajo Fin de Máster). Kook Min University.
- Spada, N. (1990a). Observing classroom behaviors and learning outcomes in different second language programs. En J. Richards, y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 293-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spada, N. (1990b). A look at the research process in classroom observation: a case study. En C. Brumfit, y R. Mithcell (Eds.), *Research in Language Classroom, ELT Documents 133* (pp. 81-93). Londres: The Modern English Publications.
- Spada, N. y Lightbown, P. (1989). Intensive ESL programs in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7, 11-32.
- Sridhar, K. y Sridhar, S. (1980). Psycholinguistics of bilingual code-mixing. *Canadian Journal of Psychology*, 34(4), 409-418.
- Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.
- Stemmer, N. (1990). Skinner's verbal behavior, Chomsky's review, and mentalism. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54(3), 307-315.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 26-33.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la Educación. *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 1-17.

- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. En S. Gass, y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA.: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook, y B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty, y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). New York: Cambridge University Press.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education. A canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Takimoto, M. (2008). The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Development of Language Learners' Pragmatic Competence. *The Modern Language Journal*, 92(3), 369-386.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4, 143-163.
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tax, S. (1958). The fox project. *Human Organization*, 17(1), 17-19.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós Studio.
- Tejedor, F. y Valcárcel, A. (1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en educación*. Madrid: Narcea.
- Thirion, A. (1980). *Tendances actuelles de la recherche-action* (Tesis doctoral). Université de Liège.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach Grammar?* Harlow: Pearson Education.
- Titone, R. (1992). *Grammatica e glottodidattica*. Roma: Aimando,
- Todd, Z., Nerlich, B. y McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown, y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in Psychology* (pp. 3-16). Hove: Psychology Press.

- Tomasello, M. y Herron, C. (1988). Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-246.
- Torresan, P. (2015). Modelos de secuenciación en la didáctica de las lenguas extranjeras. *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 15, 9-21.
- Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. (2013). *중급 스페인어 문법* [Gramática de Español de Nivel Intermedio]. Seúl: Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros.
- Unrau, Y., Grinnell, R. y Williams, M. (2005). The quantitative research approach. En R. Grinnell, y Y. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7ª. ed.) (pp. 61-73). Nueva York: Oxford University Press.
- Ur, P. (2011). Grammar Teaching. Research, Theory, and Practice. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II (507-522). New York: Routledge.
- Usó, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo*, 10, 49-64.
- Vallejo, A., García, B. y Pérez, M. (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. *Revista de Educación, Nueva época*, 9. Recuperado de <[http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_24/nr\\_278/a\\_3599/3599.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_278/a_3599/3599.htm)>
- Varela, M. (2005). Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1, 1-12. Recuperado de <<https://marcoele.com/descargas/1/varela-subjuntivo.pdf>>
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso* (10ª ed.). México: Siglo veintiuno editores.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo: Council of Europe.



- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. y Benati, A. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. New York: Continuum International Publishing Group.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 225-243.
- VanPatten, B. y Williams, J. (Eds.). (2007). *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. New York: Routledge.
- Vargas, A. (2009). Métodos de enseñanza. *Innovación y Experiencia Educativas*, 15, 1-9.
- Varón, A. (2012). *Fosilización y Adquisición de Segundas Lenguas*. Recuperado de <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>
- Vázquez López, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, 237-262. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/expolingual1996\\_vazquez.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingual1996_vazquez.pdf)
- Vélaz de Medrano, C. (2006). Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España. *Revista de educación*, 2006(2), 13-18.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wagner, J. (1975). The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25(2), 297-308.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: OUP.
- Wang, P. L. (2012). Teaching and Learning English Verb Tenses in a Taiwanese University. *English Linguistics Research*, 1(1), 18-34.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.

- White, L., Spada, N., Lightbown, P. y Ranta, L. (1991). Input enhancement and question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Australia: NCRC Research Series.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Essex: Addison Wesley Longman.
- Willis, J. (2005). Introduction: Aims and Explorations into Tasks and Task-based Teaching. En C. Edwards, y J. Willis (Eds.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* (pp. 1-12). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Woodward, T. (1993). Changing the Basis of Pre-service TEFL Training in the UK. *IATEFL TT SIG Newsletter*, 13, 3-5.
- Woodward, T. (1996). Paradigm Shift and the Language Teaching Profession. En J. Willis, y D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 4-9). Oxford: Macmillan Education.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: CUP.
- Yip, V. (1994). Grammatical consciousness-raising and learnability. En T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp. 123-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoon, Y. S. (2013). *The effect of focus on form approach on the acquisition of grammar and structure for high school students* (Trabajo Fin de Máster). Korea National University of Education.
- Zanón, J. (1988). Psicolingüística y didáctica de las lenguas (I) y (II): una aproximación histórica y conceptual. *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2, 47-52.
- Zanón, J. (Ed.). (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

- Zanón, J., Gómez del Estal, M., Alba, J., Sánchez, P., García, P. y Pastor, A. (1994). Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales. En *Actas del V Congreso Internacional de ASELE* (pp. 77-87). Santander: ASELE.
- Zarzalejos, A. (2005). *¿Ser o estar? Paso a paso. Autoaprendizaje de la gramática española*. Madrid: Edinumen.
- Zayas Hernando, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 37, 16-35.
- Zeichner, K. y Noffke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298-330). Washington: AERA.
- Zobl, H. y Liceras. J. (1993). Functional categories and acquisition orders. En *Second Language Research Forum* (pp. 159-180). Universidad de Pittsburgh.



# Anexo I

Test de estrategias formales

***¿Cómo aprendes gramática?***

***Test de Estrategias Formales***  
(Gómez del Estal y Zanón, 1994b)

## ¿Cómo realizar este TEST DE ESTRATEGIAS?

Vas a responder a un test sobre tu manera de trabajar la gramática cuando aprendes español. Todas las preguntas tienen las siguientes respuestas:

- 1• Casi nunca.
- 2• Alguna vez.
- 3• A veces.
- 4• Muchas veces.
- 5• Casi siempre.

En la HOJA DE RESPUESTAS pon el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo,

0. ¿Estudias gramática en casa?

En la HOJA DE RESPUESTAS, al lado del número (en este caso, 0), pones tu respuesta:

0. 3

Esto quiere decir que estudias gramática *a veces*.

### *¿Cómo trabajo con los verbos?*

1. Soy capaz de extraer el radical de cada verbo.
2. Soy capaz de catalogar y separar mentalmente los verbos en *-ar*, en *-er* y en *-ir*.
3. Cuando veo un nuevo verbo, lo asocio mentalmente a su conjugación respectiva (*-ar*, *-er*, *-ir*).
4. Cuando aprendo la morfología de un nuevo tiempo, soy capaz de emplearlo fácilmente en otros verbos diferentes de los del ejercicio. Por ejemplo, cuando aprendo que la terminación de *yo* es la *-o* (hablar: hablo; comer: como), la empleo fácilmente en el verbo *conjuguar*.
5. Establezco asociaciones entre las irregularidades del español y las irregularidades de su propia lengua o de otras.
6. Aprendo las irregularidades verbales de memoria repitiéndolas varias veces.
7. Relaciono las irregularidades verbales con una determinada frase o situación para recordarlas mejor.
8. Relaciono las irregularidades verbales similares (*soy/estoy, pongo/tengo*, etc.).
9. Puedo relacionar un nuevo tiempo verbal, que estoy aprendiendo, con otro que ya he aprendido para saber cómo conjugarlo.
10. Cuando veo algunas formas de un tiempo verbal (por ejemplo, *hablamos, escribimos*, del presente), puedo sacar una regla que me diga cómo van a ser esas mismas formas con otro verbo.
11. Asocio las irregularidades verbales con un sonido, una idea, un color, etc.
12. Cuando no estoy seguro de la forma de un verbo y tengo que utilizarla, me arriesgo a decirla sin miedo a equivocarme.
13. Cuando no estoy seguro de la forma de un verbo y tengo que utilizarla, la digo (o escribo), pero pregunto a mi interlocutor si está bien dicho (o escrito), *después* de decirlo.
14. Cuando no estoy seguro de la forma de un verbo y tengo que utilizarla, pregunto a mi interlocutor *antes* de decirla.
15. Cuando no estoy seguro de la forma de un verbo y tengo que utilizarla, no la digo: utilizo otra.
16. Cuando tengo que utilizar un tiempo verbal en español, escojo el tiempo más parecido morfológicamente a otro de mi lengua o de otra lengua.
17. Cuando tengo que utilizar un tiempo verbal en español, digo el primero que me viene a la cabeza.
18. Cuando tengo que utilizar un tiempo verbal en español, pienso en el uso adecuado de ese tiempo en español, que puede ser diferente o igual que el uso de mi propia lengua u otra lengua.



19. Cuando encuentro un tiempo verbal que no conocía, intento establecer una hipótesis sobre su uso.
20. Cuando me hablan, puedo saber si me hablan de *tú* o de *usted*.
21. Cuando hablo o escribo, puedo adaptar lo que digo según la persona a la que se lo digo (por ejemplo, si es un señor mayor, hablo de *usted*).
22. Relaciono los tiempos del sistema verbal del español con los de mi propia lengua u otras lenguas.
23. Relaciono los tiempos del sistema verbal del español entre ellos mismos.
24. Relaciono los tiempos del sistema verbal del español con figuras, dibujos, diagramas, etc.
25. Relaciono los tiempos del sistema verbal del español con sucesos, ideas, acontecimientos.

*¿Cómo relaciono el español con otras lenguas (árabe, marroquí, francés, inglés, etc.)?*

26. Cuando leo o escucho, veo paralelismos entre estructuras del español y las de otras lenguas (árabe, francés...).
27. Cuando aprendo un fenómeno gramatical del español, para entenderlo necesito relacionarlo con algún otro del árabe o francés.
28. Traslado fenómenos que se producen en francés o árabe (u otra lengua) al español.
29. Cuando leo o escucho veo estructuras del español que son muy parecidas a estructuras del francés o árabe, pero con una pequeña diferencia.
30. Cuando veo la diferencia que señala la pregunta anterior, construyo bien la estructura en español.
31. Reconozco fenómenos del español superficialmente diferentes del francés/árabe, pero gramaticalmente similares.
32. Cuando veo esos fenómenos de la pregunta 27, trabajo con la gramática y produzco estructuras correctas.
33. Cuando veo esos fenómenos de la pregunta 27, trabajo con la gramática, pero me cuesta producir estructuras correctas.
34. Cuando veo esos fenómenos de la pregunta 27, no utilizo la gramática porque puedo producir estructuras correctas sin ella.
35. Cuando una estructura o un fenómeno del español no tiene paralelo en ninguna de las lenguas que yo conozco, me lo aprendo de memoria para después intentar comprenderlo.
36. Cuando una estructura o un fenómeno del español no tiene paralelo en ninguna de las lenguas que conozco, intento comprenderlo bien para después aprenderlo.

*¿Por qué, cómo y cuándo hacemos reglas?*

37. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, me la aprendo de memoria para aplicarla cuando sea necesario.
38. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, busco una relación con una regla del árabe, francés, etc.
39. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, busco una relación con otras reglas del español.
40. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, analizo los ejemplos y saco mi propia regla, que puede ser igual o no a la regla original.
41. Cuando el profesor o un libro me facilitan una regla del español, realizo muchos ejercicios de repetición hasta que los resuelvo fácilmente.
42. Cuando me dan una regla que no consigo comprender, hago muchos ejercicios intentando hacerlos bien sin pensar en reglas.
43. Cuando me dan una regla que no consigo comprender, intento que me lo expliquen de otra manera.
44. Cuando me dan una regla que no consigo comprender, analizo los ejemplos e intento formular una regla *para entenderme*.
45. Encuentro reglas que el profesor no me ha dado en los libros de gramática o en otros manuales de español.
46. Encuentro reglas que el profesor no me ha dado preguntando a los compañeros que saben más que yo o a hablantes de español.
47. Encuentro reglas que el profesor no me ha dado construyéndolas a partir de lo que leo o escucho.
48. Cuando tengo una regla, paso una temporada fijándome en su funcionamiento *cuando hablan otros* o cuando leo.
49. Cuando tengo una regla, paso una temporada fijándome en el funcionamiento de la regla *cuando yo hablo* o escribo.
50. Cuando tengo una regla, la empleo cuando tengo que realizar un ejercicio o en un examen. En comunicación normal, no.
51. Cuando tengo una regla, utilizo la regla correctamente de forma natural desde el principio.
52. Cuando tengo una regla, reconozco fácilmente las frases que son correctas (es decir, las que están construidas según la regla).
53. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español que no conocía, pregunto al profesor.
54. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español, soy capaz de concentrar mi atención sobre él.

55. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español que no conocía, busco en un libro.
56. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español que no conocía, intento aprender esos fenómenos de forma intuitiva.
57. Cuando escucho o leo varias veces un mismo fenómeno del español que no conocía, hago mis propias reglas y las verifico.
58. Cuando tengo una regla (mía o del profesor/libro) y encuentro un fenómeno que la contradice, pregunto al profesor.
59. Cuando tengo una regla (mía o del profesor/libro) y encuentro un fenómeno que la contradice, apunto el fenómeno: puede ser una irregularidad.
60. Cuando tengo una regla (mía o del profesor/libro) y encuentro un fenómeno que la contradice, como es una irregularidad, intento aprenderme el fenómeno de memoria.
61. Cuando tengo una regla (mía o del profesor/libro) y encuentro un fenómeno que la contradice, busco más fenómenos como éste, y reformulo la regla si es necesario.
62. Hago reglas yo solo.
63. Para construir mis propias reglas, amplío, modifico, matizo reglas de otras lenguas con los datos del español.
64. Para construir mis propias reglas, construyo *reglas contrarias*: hay veces en que las reglas en español son *al revés* que en francés/árabe, etc.
65. Para construir mis propias reglas, cuando observo un fenómeno que se repite, intento buscar una ley que prediga futuras apariciones del fenómeno.
66. Para construir mis propias reglas, utilizo valoraciones subjetivas (por ejemplo, los españoles usan el subjuntivo con *cundo* porque no piensan mucho en el futuro).
67. Para construir mis propias reglas, utilizo terminología gramatical.
68. Las reglas que yo construyo, las formulo por escrito.
69. Las reglas que yo construyo, las formulo de forma intuitiva.
70. Las reglas que yo construyo, las recuerdo de forma espontánea.
71. Las reglas que yo construyo, utilizo algún truco nemotécnico para recordarlas.
72. Voy creándome mi propia gramática del español, y la voy mejorando poco a poco.
73. Elaboro mis propias reglas a partir de las discusiones con mis compañeros cuando resolvemos una tarea en clase.
74. Utilizo cosas que ya sé sobre la gramática del español para aprender nuevas cosas.
75. Verifico las reglas que yo construyo con el profesor.
76. Verifico las reglas que yo construyo con el libro.

77. Verifico las reglas que yo construyo con nuevos datos.
78. Soy capaz de utilizar conceptos gramaticales con cierta facilidad.
79. Para comprender la gramática, necesito que me la expliquen sin palabras complicadas.
80. Para comprender la gramática, me ayuda trabajar con terminología gramatical.
81. Ordeno y catalogo los fenómenos gramaticales que aprendo de alguna manera (masculino/femenino, verbo/adjetivo/sustantivo, etc.).
82. Me gusta descubrir solo las reglas del español.
83. El profesor tiene que explicarlo todo.
84. Me gusta descubrir yo solo y que el profesor me diga si está bien lo que he descubierto.
85. Hay que trabajar la gramática.
86. Hay que aprender a reflexionar con la gramática.
87. Hay que aprender a adaptar las reglas a situaciones nuevas, espontáneas.
89. Soy capaz de evaluar todas las tácticas de aprendizaje que utilizo (por ejemplo, las que aparecen en este test) y utilizar las más eficaces.

# **Anexo II**

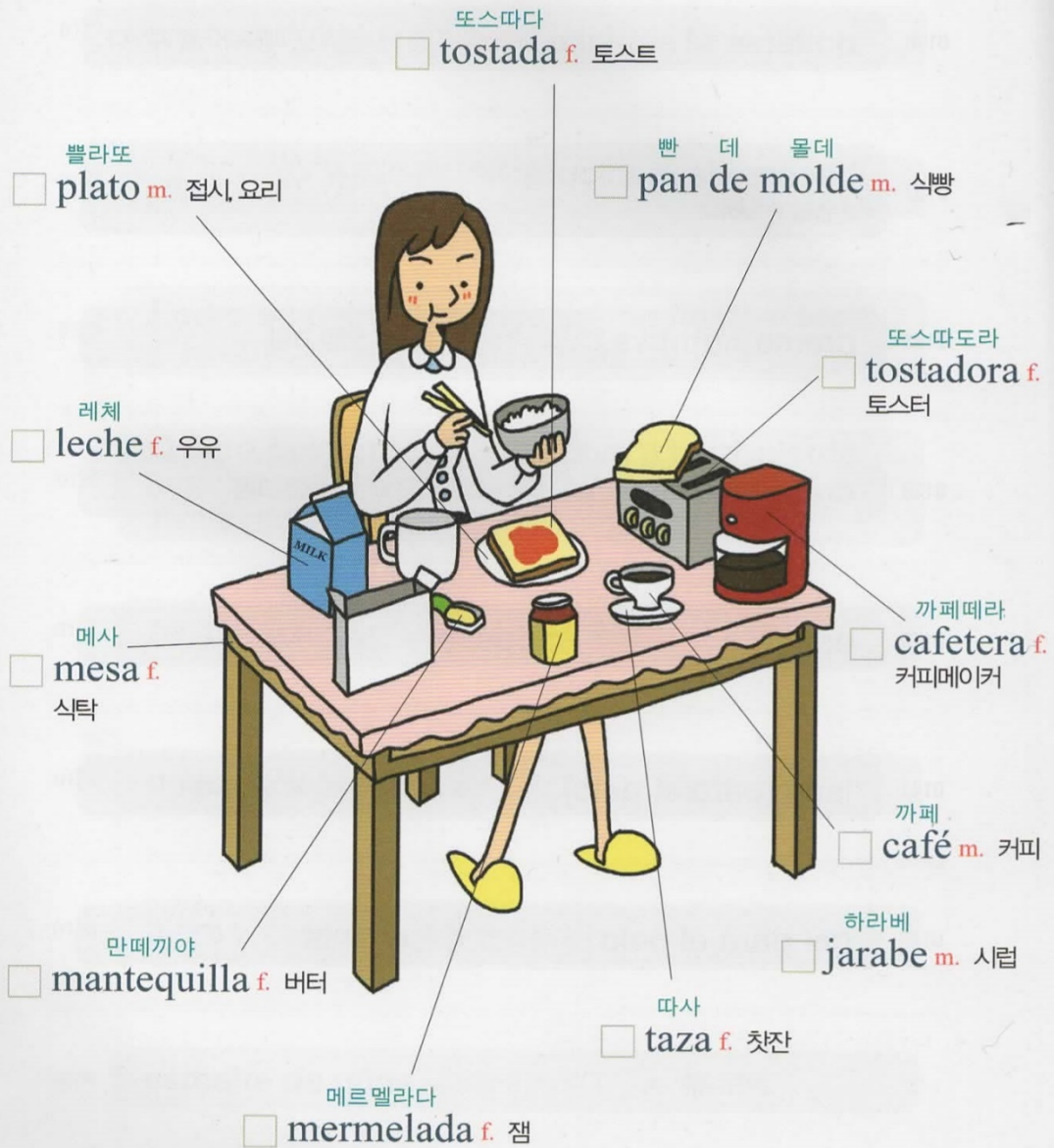
Materiales de ELE  
utilizados en Corea del Sur

a) Una muestra del *libro de vocabulario*  
(Park, 2013)

Tema  
**05**

# El desayuno

아침식사





## 맛



- ☐ <sup>코메르</sup> comer 먹다
- ☐ <sup>에노</sup> lleno 배부른
- ☐ <sup>사브로소</sup> sabroso 맛있는
- ☐ <sup>인씨삐도</sup> <sup>쏘쏘</sup> insípido/soso 맛있는, 싱거운



- ☐ <sup>베베르</sup> beber 마시다
- ☐ <sup>떼네르</sup> <sup>썸</sup> tener sed 목마르다
- ☐ <sup>둘세</sup> dulce 단
- ☐ <sup>쌀라도</sup> salado 짠

- ☐ <sup>아그리둘세</sup> agridulce 새콤달콤한
- ☐ <sup>아씨도</sup> <sup>이</sup> <sup>삐깐때</sup> ácido y picante 시고 매운
- ☐ <sup>데마씨아도</sup> <sup>그라스</sup> demasiado graso 느끼한
- ☐ <sup>사브로소</sup> <sup>썸</sup> <sup>에스따르</sup> <sup>무이</sup> <sup>콘디멘따도</sup> sabroso sin estar muy condimentado 담백한



I 기상·준비

II 출근·등교

III 사회생활

IV 집안일

V 외출 1

VI 외출 2

VII 개인시간

VIII 자연

IX 사람·활동





☐ <sup>베비다</sup> bebida f. 음료

☐ <sup>쭈모</sup> zumo m. / <sup>후고</sup> jugo m.(AmL) 주스

☐ <sup>떼</sup> té m. 차



☐ <sup>엔살라다</sup> ensalada f. 샐러드

☐ <sup>페리토</sup> perrito caliente m. <sup>칼리엔떼</sup> 핫도그

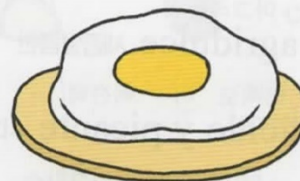
☐ <sup>암부르게사</sup> hamburguesa f. 햄버거

☐ <sup>우에보</sup> <sup>프리또</sup> huevo frito m. 계란 프라이

☐ <sup>토르띠야</sup> tortilla f. 오믈렛(Esp), 토르띠야(멕시코)

☐ <sup>소빠</sup> sopa f. 수프

☐ <sup>칼도</sup> caldo m. 맑은 수프



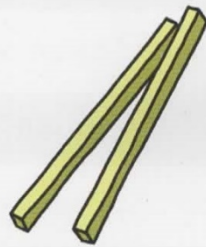
## 밥, 수저



☐ 아로쓰  
arroz m. 쌀(밥)

☐ 따손  
tazón m. 사발(bowl), 밥공기, 국그릇

☐ 씨바다  
cebada f. 보리



☐ 빨리요스  
palillos m.pl. 젓가락

☐ 꾸차라  
cuchara f. 숟가락

☐ 꾸차리야 데 까페  
cucharilla de café f. 커피스푼

☐ 바소  
vaso m. 유리잔

☐ 반데하  
bandeja f. 쟁반



I 기상 준비

II 출근, 등교

III 사회생활

IV 집안일

V 외출 1

VI 외출 2

VII 개인시간

VIII 자연

IX 사람 · 활동

생활 단어

0143 panecillo [빠네시오] m.(Esp) 롤빵

0144 magdalena [막달레나] f. 머핀

0145 mesa [메사] f. 테이블

0146 poner la mesa [쁘네르 라 메사] 식탁을 차리다

0147 té negro [떼 네그로] m. 홍차

0148 té verde [떼 베르데] m. 녹차

0149 manzanilla [만사니아] f. 카모마일

0150 menta [멘따] f. 민트, 박하

0151 infusión [인푸사온] f. 허브티





0152 **agua embotellada** [아구아 엠보떼아다] f. 병에 든 생수

0153 **tener hambre** [떼네르 암브레] 배고프다

0154 **tomar** [또마르] ~ 먹다, ~ 마시다, 술마시다(AmL)

0155 **jugo** [후고] m. (고기 등) 육즙

0156 **sabor** [사보르] m. 맛

0157 **rico** [리꼬] 맛있는

0158 **delicioso** [델리씨오소] / **riquísimo** [리끼씨모] 아주 맛있는

0159 **olor** [올로르] m. 냄새

0160 **aroma** [아로마] m. 향기

생활 단어

0161 amargo [아마르고] 쓴

0162 áspero [아스페로] 뚝은

0163 olor a pescado (podrido) [올로르 아 빠스까도 (쁘드리도)]  
(썩은) 생선 비린내

0164 oler bien [올레르 비엔] 냄새가 좋다

0165 crujiente [끄루히엔떼] 바삭바삭한(crispy)

0166 duro [두로] 단단한, 딱딱한, 질긴

0167 chicloso [치끌로소] 질경질경한, 질긴, 쫄깃쫄깃한

0168 huevo duro [우에보 두로] m. 삶은 달걀

0169 huevo pasado por agua [우에보 빠사도 뽀르 아구아] m.  
반숙한 달걀



I 기상·준비

II 출근·퇴근

III 사회생활

IV 집안일

V 외출 1

VI 외출 2

VII 개인시간

VIII 자연

IX 사람·활동

0170 vaso de papel [바소 데 빠뵤] m. 종이컵

0171 vaso desechable [바소 데세차블레] m. 일회용 컵

0172 lata [라따] f. 캔

0173 botella [보떼야] f. 병

0174 termo [떼르모] m. 보온병

0175 jarra de cerveza [하라 데 세르베사] f. 맥주 머그잔

0176 taza de café [따사 데 까페] f. 커피잔



Tema 05 아침식사 • 045

b) Una muestra del *libro para la  
preparación de exámenes*  
(Jeong, Lee y Yoon, 2006)



## • Sexta parte (272-420)

※ Lean el texto y contesten a las siguientes preguntas.

(272-274)

¿Cómo éramos los españoles en los años 60? Una década en la que el país se encontraba bajo la dictadura de Franco, una década en la que estaban prohibidas muchas cosas que hoy en día forman parte de la vida cotidiana de los españoles: los partidos políticos y los sindicatos eran ilegales, y también el beso en público y el divorcio. Los anticonceptivos o la homosexualidad eran un tema tabú, muchos españoles cruzaban la frontera con Francia para poder ver películas de cine censuradas en su país, la única lengua oficial era el español, los toros eran la Fiesta Nacional...

En esa década llegaban cada año más turistas al país y la economía mejoraba, pero ¿por qué los españoles emigraban a Francia, Alemania, Suiza o Bélgica? ¿Cómo vivían las familias españolas? ¿Por qué pasábamos las vacaciones en el país? Un piso, un televisor o un Seat 600 eran artículos de lujo que no todos podían comprar. ¿Cómo era la música que escuchábamos y los programas que veíamos en la tele?... Todo esto y mucho más son temas de este excelente documental que compara aquellos años con la moderna España de hoy. (www.abc.es)

272. ¿Cuál es el título más apropiado para el texto?

- ① Así éramos en los 60.
- ② La música española de los 60.
- ③ Las diferencias de la década de los 60 y la actual.
- ④ La emigración de Francia

273. ¿Cuál de estas afirmaciones no aparece en el texto?

- ① Los españoles no salían de vacaciones al extranjero.
- ② Los emigrantes españoles provenían de las zonas más pobres como Andalucía y Extremadura.
- ③ Muchos españoles iban a Francia para ver películas que estaban censuradas en España.
- ④ En aquella época no estaba permitida la separación legal del matrimonio.

274. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones corresponde al texto?



- ① El Seat 600 era un coche muy barato para el español de la época.
- ② Los toros eran la Fiesta Nacional y el español no era la única lengua oficial.
- ③ Era permitido el uso de anticonceptivos y la homosexualidad era un tema tabú.
- ④ Bajo la dictadura de Franco, muchas cosas que estaban prohibidas hoy forman parte de la vida cotidiana de los españoles.

(275-276)

Se trata de uno de los mayores errores de maridaje. Nos referimos a pensar de manera automática que la mejor combinación para el pescado o el marisco es siempre el vino blanco, sea cual sea. Y es que no siempre es así; depende del tipo, de la salsa o ingredientes con los que esté cocinado ese pescado. De modo que, en ocasiones, el mejor maridaje pasa por un rosado, e incluso por un tinto joven. (www.hola.com)

275. Según el texto, ¿qué tipo de vino se puede combinar con el pescado o el marisco?

- ① El vino blanco
- ② El vino tinto
- ③ El vino rosado
- ④ Cualquier vino

276. Según el texto, ¿cuál de las siguientes descripciones no es incorrecta?

- ① Con mucha frecuencia nos equivocamos a elegir el vino para la carne.
- ② Tenemos que beber el vino blanco con el marisco.
- ③ El mejor vino para el marisco puede ser un rosado o un tinto joven.
- ④ La salsa o ingredientes con los que esté cocinado el pescado no están relacionados con el vino.

(277-278)

Esta noche es la Noche de San Juan. En San Pedro de Manrique, en la provincia de Soria, miles de personas esperan en torno a una gran hoguera para contemplar lo imposible: los hombres del pueblo van a andar sobre el fuego sin quemarse. Tradicionalmente, en toda España se celebra con el fuego esta noche mágica, que marca el solsticio de verano. Por todo el país se encienden hogueras que arden hasta el amanecer. Pero no hay un sitio más espectacular que San Pedro de Manrique. Los vecinos

de este pueblo creen que la Virgen María los protege y por eso pueden andar descalzos sin quemarse sobre las brasas en la Noche de San Juan, es un rito muy antiguo, de origen pagano, que repiten cada año. La hoguera es gigantesca y lleva toda la tarde ardiendo en la explanada de la ermita. La Guardia Civil cuida de que nadie tire al fuego ningún objeto metálico. La gente bebe vino y se acurruca cerca de las llamas para protegerse del frío. (<http://cvc.cervantes.es>)

277. ¿Qué marca la Noche de San Juan?

- ① San Pedro de Manrique.
- ② El solsticio de verano.
- ③ Un rito muy antiguo.
- ④ La hoguera gigantesca.

278. Según el texto, ¿cuál es la descripción incorrecta?

- ① La gente se acurruca cerca de las llamas para protegerse del frío.
- ② La Guardia Civil cuida de que nadie tire al fuego ningún objeto metálico.
- ③ En toda España se celebra con el fuego la Noche de San Juan.
- ④ En San Pedro de Manrique miles de personas esperan en torno a la ermita para contemplar lo imposible.

(279-280)

Lucía está haciendo unas prácticas en el periódico «El Mundo». Le queda sólo una semana y quiere seguir seis meses más, pero quiere que le paguen más. El jefe todavía no le ha contestado si es posible o no.

Está nerviosa y preocupada. Trabaja mucho y le pagan muy poco. Ha estudiado cinco años en Salamanca, un semestre en Francia y tiene un máster, pero sólo escribe anuncios de objetos perdidos. A ella le gustaría escribir sobre cine.

Además no sabe si va a tener un contrato fijo.

A su padre no le gusta mucho Jorge, su pareja, porque gana muy poco y no pueden casarse.

Ahora no va a ver a Jorge por un tiempo porque se va a Londres para trabajar. ([www.elmundo.es](http://www.elmundo.es))



279. ¿Cuál es el título más apropiado para el texto?

- ① Lucía espera ganar más.
- ② Lucía está sola en casa.
- ③ Los problemas de Lucía.
- ④ Lucía trabaja mucho.

280. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones no es correcta?

- ① Lucía es escritora.
- ② Su jefe todavía no le ha dado una respuesta.
- ③ Estudió en Francia diez meses.
- ④ Su novio no gana mucho dinero.

(281-283)

Thomas Bernhard nació en Heerlen (Holanda) en 1931. Hijo de un agricultor austríaco, cursó estudios secundarios en Salzburgo, donde más tarde estudió violín, canto y musicología. Su primer libro de poemas apareció en 1957, al que siguió un libro sobre ballet. Ha escrito numerosas obras de teatro, representadas desde 1960, así como argumentos cinematográficos. Su obra como novelista -que le ha acreditado como uno de los mayores escritores contemporáneos y le valió en 1970 el premio George büchner, la más importante recompensa literaria de Alemania Occidental- se está empezando a difundir en España, donde se han publicado ya varias de sus novelas. En 'Panorama de narrativas' se están dando a conocer sus autobiográficos, que constituyen su obra más significativa y ambiciosa. (es.wikipedia.org)

281. Según el texto, Thomas Bernhard es \_\_\_\_.

- ① escritor
- ② compositor
- ③ bailarín
- ④ cantante

282. Según el texto, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es correcta?

- ① Thomas Bernhard estudió ballet en Salzburgo.
- ② Thomas Bernhard ha escrito un libro sobre ballet.

271.

- ① 나는 네가 칠판을 지우기를 바란다.
- ② 루이스는 매우 긴장되어서 손을 떼다.
- ③ 배우가 나오자 모든 관객들이 박수를 보냈다.
- ④ 나는 아버지께서 편찮으셔서 그들과 함께 야유회를 갈 수 없었다.

**해설:** 역시 문법적 오류를 고르는 문제이다. ②번 보기의 문장에서 ‘se’의 부적절한 용법이 발견된다. 떨다, 진동하다를 의미하는 동사 ‘temblar’는 타동사가 아닌 자동사이므로 굳이 ‘se’가 필요치 않다. 예를 들어, ‘그녀는 떨고 있다’를 표현하려면 ‘se’ 없이 그냥 ‘Ella está temblando.’로 족하다. 그런데 만약 신체의 특정 부위가 떠다면 그 신체 부위를 주어로 사용하면 된다. 예를 들어, ‘다리가 떨린다’는 ‘Las piernas tiemblan’이라고 하면 된다. 그리고 내 다리가 떨리는 것이라면 temblar 동사 앞에 간접목적어 ‘me’를 붙여서 ‘Me tiemblan las piernas’이라고 하면 된다. 따라서 ②번이 문법적으로 올바른 문장이 되기 위해서는 ‘Le tiemblan las manos a Luis porque él está muy nervioso.’가 되어야 한다.

**정답:** ②

## ● 6부 (272-420)

※ 제시문을 읽고 다음의 질문들에 대답하세요.

(272-274)

60년대의 우리 스페인 사람들은 어떠했을까? 당시 10년 동안 스페인은 프랑스의 독재체제 하에 있었고, 오늘날 스페인 사람들의 일상생활에 해당하는 많은 일들이 금지되어 있었다. 즉, 정치 정당들, 다시 말하면, 노동조합들은 불법이었다. 또한 대중 앞에서의 키스와 이혼도 역시 불법이라 여겼다. 피임기구 또는 동성애는 터부시 되었고, 많은 스페인 사람들은 프랑스 국경을 넘어 본국에서 검열당하는 영화를 보러 갔었다. 단 하나의 공식 언어는 스페인어였고, 투우는 국가차원의 축제일이었다...

당시 10년 동안 해마다 더 많은 관광객들이 스페인을 찾았고, 경제는 호전되어갔다. 하지만 스페인 사람들은 왜 프랑스나 독일, 스위스 아니면 벨기에로 이민을 떠났을까? 그곳에서 스페인가족들은 어떻게 살았을까? 또 떠나지 못했던 우리 스페인사람들은 왜 휴가를 국내에서 보내곤 했었을까? 아파트, 텔레비전 또는 세아트 600 자동차 등은 스페인 사람들 모두가 살 수 없었던 호화스런 품목들이었다. 당시에 우리가 들었던 음악은 어떠했고 우리가 텔레비전에서 보았던 프로그램은 어떠했을까?... 이 모든 것과 훨씬 많은 사항들이 오늘 날의 현대 스페인과 당시의 스페인을 비교할 수 있는 훌륭한 영상 기록물들이다.



272. 제시문에 가장 적합한 제목은?

- ① 60년대 우리는 이랬다.
- ② 60년대 스페인 음악.
- ③ 60년대와 현대의 차이점들.
- ④ 프랑스 이민.

**해설:** 60년대 프랑코 독재 하에 있었던 스페인의 여러 가지 사항들을 예를 들어가며 간혹 현대의 생활과 비교하며 기록한 텍스트이다.

**정답:** ①

273. 다음의 보기 중 제시문에 나타나지 않은 것은 무엇입니까?

- ① 스페인 사람들은 외국으로 휴가를 떠나지 못했었습니다.
- ② 스페인 이민자들은 안달루시아와 엑스트레마두라 같은 가장 빈곤한 지역 출신자들이었습니다.
- ③ 많은 스페인 사람들은 스페인에서 검열에 걸린 영화를 보기 위해서 프랑스에 가곤 했었습니다.
- ④ 그 당시에 합리적인 부부의 결별이 허용되지 않았었습니다.

**해설:** 이민자들이 어디 출신이라는 언급은 없었다.

**정답:** ②

274. 다음 보기 중 제시문의 내용과 일치하는 것은?

- ① 자동차 세아트 600은 당시 스페인 사람에게는 매우 값이 싼 차량이었다.
- ② 투우는 국가 차원의 축제일이었고 스페인어는 유일한 공식 언어가 아니었다.
- ③ 피임기구의 사용은 허용되었고 동성연애는 터부시 된 테마였다.
- ④ 프랑코 독재 하에서 금지되었던 많은 일들은 오늘날 스페인 사람들의 일상생활에 해당하는 것들이었다.

**해설:** ① 자동차 값은 비싸다는 비유가 있었다. “Un piso, un televisor o un Seat 600 eran artículos de lujo que no todos podían comprar”. ② 투우는 국가 차원의 축제일이었고, 스페인어는 유일한 공식 언어였다. ③ 피임기구사용과 동성연애는 터부시 되었다. ④ 는 글의 내용과 일치한다.

**정답:** ④

(275-276)

음식 조화에서의 실수에 관한 것입니다. 생선이나 해산물의 조합은 그 와인이 어떤 것이든 간에, 항상 화이트 와인이라고 자동적으로 생각을 합니다. 그것이 항상 그렇지는 않습니다. 생선과 요리되는 첨가물이나 소스에 따라 달라집니다. 그래서 가끔, 최상의 조합이 로즈 와인 혹은 많이 숙성되지 않은 레드 와인인 경우도 있습니다.

275. 제시문에 따르면, 생선이나 해산물과 조화를 이룰 수 있는 와인의 종류는?

- ① 화이트 와인.
- ② 레드 와인
- ③ 로즈 와인.
- ④ 아무 와인이나.

I 정답: ④

276. 제시문에 따르면, 다음의 서술 내용 중 올바른 것은?

- ① 우리는 고기에 적당한 와인을 고르는데 자주 실수합니다.
- ② 우리는 해산물과 화이트 와인을 마셔야 합니다.
- ③ 해산물에 가장 좋은 와인은 로즈 와인이나 덜 숙성된 와인이 될 수 있습니다.
- ④ 생선에 요리되는 소스나 내용물이 와인과는 관계가 없습니다.

I 정답: ③

(277-278)

오늘밤은 산 후안의 밤이다. 소리아 주에 있는 산 페드로 데 만리케에서는 수천 명의 사람들이 불가능한 일을 지켜보려고 한 커다란 모닥불 주위에서 기다리고 있다. 마을의 남자들이 불에 데지 않고 불 위를 걷는다는 것이다. 전통적으로 스페인 전역에서는 하지(夏至)를 가리키는 마법 같은 이날 밤을 불로써 기념한다. 나라 전체에서 동이 틀 때까지 타오르는 모닥불을 지피는 것이다. 그러난 산 페드로 만리케보다 더 불 만한 곳은 없다. 이 마을의 주민들은 동정녀 마리아가 그들을 보호해주어서 산 후안의 밤에 불에 데지 않고 장작 위를 맨발로 걸을 수 있다고 믿는다. 이는 이교도적 유래를 지닌 매년 반복되는 하나의 오래된 의식이다. 모닥불은 엄청나게 크며 오후 내내 공소(公所)의 평지에서 활활 타오른다. 국가경찰은 아무도 불에다 금속성 물질을 던지지 않도록 감시를 한다. 사람들은 추위를 막기 위해 포도주를 마시며 불 가까이에서 웅크리고 있다.

277. 산 후안의 밤은 무엇을 가리키는가?

- ① 산 페드로 데 만리케.



283. ② 하지.  
 ③ 한 오래된 의식.  
 ④ 한 거대한 모닥불.

**해설:** 본문의 세부적인 내용을 묻는 질문이다. 본문의 내용에 따르면, 산 후안의 밤은 일 년 중 태양이 가장 길어지는 하지를 기념하는 날로 주로 불을 가지고 이를 기념한다.

**정답:** ②

278. 본문에 의하면 어느 것이 옳지 않은 설명인가?

- ① 사람들은 추위를 막기 위해 불 가까이에서 웅크리고 있다.  
 ② 국가경찰은 아무도 불에다 금속성 물질을 던지지 않도록 감시를 한다.  
 ③ 스페인 전역에서는 산 후안의 밤을 불로써 기념한다.  
 ④ 산 페드로 데 만리케에서는 수천 명의 사람들이 불가능한 일을 지켜보려고 공소 주위에서 기다리고 있다.

**해설:** 본문의 전반적인 내용을 묻는 질문으로, 이러한 종류의 문제를 풀기 위해서는 본문의 내용들을 꼼꼼하게 독해하는 것이 무엇보다 필요하다. ④번의 경우, 본문에 의하면, 사람들이 모여든 곳은 공소 주변이 아니라 한 커다란 모닥불 주변이다.

**정답:** ④

(279-280)

루씨아는 엘 문도 신문사에서 몇 가지 업무를 실습하고 있다. 그녀에게 일할 수 있는 기간이 일주일 남았다. 그런데 그녀는 6개월을 더 일하고 싶어 한다. 그러나 그녀는 더 많은 보수를 지불해주길 원한다. 실장은 그것이 가능하다고나 불가능하다고는 대답을 않고 있다.

루씨아는 긴장하고 또 걱정하고 있다. 그녀는 열심히 일하는데 보수는 매우 적다. 그녀는 살라망카에서 5년을 공부했고, 프랑스에서 한 학기를 공부했으며 석사학위를 갖고 있지만, 잃어버린 물건에 대한 알림 글을 쓰고 있다. 그녀는 영화에 대한 글쓰기를 좋아할 것이다. 게다가 그녀는 확정된 계약을 하게 될지 어쩔지 모르고 있다.

그녀의 아버지는 그녀의 애인 호르헤를 좋아하지 않는다. 왜냐하면 그는 돈을 매우 조금 벌어서 두 사람이 결혼할 수 없기 때문이다.

이제 그녀는 호르헤를 얼마동안 못 볼 것이다. 왜냐하면 그는 일하러 런던에 가기 때문이다.

279. 제시문에 가장 적합한 제목은 무엇입니까?

- ① 루씨아는 더 많은 돈을 벌기를 바란다.  
 ② 루씨아는 집에 혼자 있다.

- ③ 루씨아의 문제점들.
- ④ 루씨아는 일을 열심히 한다.

■ 해설: 제시문에서 루씨아의 여러 가지 문제점들을 언급하며 나열하고 있다.

■ 정답: ③

280. 다음 중 옳지 않은 것은 무엇입니까?

- ① 루씨아는 글 쓰는 여자이다.
- ② 그녀의 실장은 그녀에게 답을 주지 않았다.
- ③ 그녀는 프랑스에서 십 개월을 공부했다.
- ④ 그녀의 애인은 돈을 많이 벌지 못한다.

■ 해설: 루씨아는 프랑스에서 십 개월이 아니라 한 학기를 공부했다.

■ 정답: ③

(281-283)

토마스 베른하르트는 1931년 헤를렌에서 태어났다. 오스트리아 농부의 아들이었으며, 잘츠부르크에서 중등과정을 공부했고, 후에 그곳에서 바이올린, 성악, 음악학을 공부했다. 첫 번째 시집은 1957년에 나왔고, 발레에 관한 책이 그 뒤를 이었다. 1960년부터는 여러 편의 연극 작품을 써서 상연이 되었으며, 영화 플롯도 집필하였다. 소설가로서 그는 위대한 동시대 작가들 중 한명으로 인정을 받았고, 1970년에는 가장 권위 있는 서독의 문학상인 조지 버크너 상을 수상하게 한, 그의 소설은 스페인에서 알려지기 시작하였고 이미 여러 권이 출간되었다. 그의 작품 ‘이야기 전쟁’은 그의 일대기를 다룬 작품으로 가장 의미 있고 야심적인 작품이다.

281. 제시문에 따르면, 토마스 베른하르트는?

- ① 작가
- ② 작곡가
- ③ 무용수
- ④ 성악가

■ 정답: ①

282. 제시문에 따르면, 다음의 내용 중 옳바른 것은?

- ① 토마스 베른하르트는 잘츠부르크에서 발레를 공부했다.
- ② 토마스 베른하르트는 발레에 관한 책을 썼다.
- ③ 토마스 베른하르트는 1960년에 조지 버크너 상을 수상했다.
- ④ 토마스 베른하르트는 스페인에서 공부한 적이 없다.

■ 정답: ②



c) Una muestra del *libro donde se trata solo la gramática*  
(Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, 2013)

## 직설법 I. 현재시제와 과거시제

중급 스페인어 문법

# 02

법(modos)은 발화자가 발화의 내용에 대해 갖는 태도를 표현한다.

스페인어에는 직설법, 접속법, 명령법이라는 3개의 법이 있다.

- 직설법은 우리가 가장 일반적으로 사용하는 법으로서 과거, 현재 및 미래의 사실을 있는 대로 또는 실체라고 생각하고 이야기할 때 쓴다.
- 접속법은 주로 하위 접속된 절에 사용되는 법으로 실제의 사실이 아닌 가상의 사실을 주로 나타낸다.
- 명령법은 명령을 할 때 사용된다.

### 1 직설법 현재시제

1. 현재시제는 현재 일어나고 있는 사건을 나타낸다.

-¿Qué **haces** ahora? (= ¿Qué estás haciendo ahora?)

-**Preparo** la excursión. (= Estoy preparando la excursión.)

-¡Hola! ¿Adónde **vas**? -**Voy** de compras.

-Allí se **ve** una farmacia. -Yo no la **veo**.

2. 직설법 I. 현재시제와 과거시제 31

2. 현재 일어나고 있는 사건, 또는 상황이 과거로부터 계속되온 것임을 나타낸다.

Hace cinco meses que **vengo** practicando yoga.

Hace unos meses que no **fumo**.

Hace más de dos años que **vivo** aquí.

3. 현재 순간을 포함한 다소 넓은 시간 폭 속의 반복적 또는 습관적 사건을 나타낸다.  
따라서 현재순간을 중심으로 어느 정도의 과거 및 미래를 의미적으로 포함한다.

-¿Qué **estudias** en la universidad?

-**Estudio** Comercio Internacional.

-Generalmente **salgo** de la oficina a las ocho.

-Pues, ¿a qué hora **llegas** a casa?

-**Llego** a casa a las nueve, si no retrasa el autobús.

4. 미래를 나타낼 수 있다. 미래시제를 썼을 때 보다 미래사건에 대한 확신이 더 강하게 느껴진다.

-Pepe, ven aquí. -Ahora **voy**.

-¿Cuándo **vuelves**? -**Vuelvo** dentro de una semana.

-¿Cómo va a pagar? -Lo **pago** en efectivo.

La semana que viene, **tenemos** un examen parcial.

5. 과거의 역사적 사실을 기술할 때 현재를 쓴다. 이때 과거시제를 쓴 경우보다 더 생생하게 사건을 전달한다.

- El rey Sechong **llega** a inventar el alfabeto coreano, Hangul, y publica varios libros en Hangul.

- En 1492 los españoles **vencen** a los árabes en Granada, **llegan** a América y **tienen** ya la primera gramática castellana de Nebrija.

6. 시간과 관계없는 영속적 진실, 법칙, 사실 등을 나타낸다.

Dos por dos **son** cuatro.

El ser humano no **puede** vivir sin comer.

El planeta Tierra **es** redondo.

7. 다소 강압적 명령을 할 때 쓰일 수 있다.

**Vas** a tu cuarto y lo **limpias**.

A partir de ahora, no me **llamas**. ¿Entendido?

그러나, 의문문에서 쓰이면 부탁, 청원, 가벼운 명령의 뜻이 된다.

¿Me **pasas** la sal?, por favor.

-¿Me **invitas** a un café? (※ 중남미에서는 전치사 a를 생략)

-Sí, sí. Es un placer.



## 연습문제 I

※ 다음 밑줄 친 부분이 과거, 현재, 미래, 비 특정시간, 명령 중 어떤 것을 나타내는지를 구별하여 괄호 안에 쓰시오.

1. ¡Cállate que estamos en una iglesia! (                      )
2. Te prometo que estoy en la escuela a las diez. (                      )
3. Un rectángulo tiene cuatro lados. (                      )
4. Ya estoy cerca. Ahora mismo voy. (                      )
5. Me duele el estómago. ¿Tiene manzanilla? (                      )
6. Las ballenas no caminan sino que nadan. (                      )
7. Primero coges la bolsa de la compra, vas a la tienda y compras una docena de huevos y tres paquetes de leche. (                      )
8. No hay mal que por bien no venga. (                      )
9. Si sigues así conmigo, me voy y no vengo a verte. (                      )
10. Es que vengo a verte. (                      )
11. ¿A qué hora empieza la clase? (                      )

12. Esto es pan para hoy y hambre para mañana. ( )

13. Las tres carabelas españolas parten de Palos de la Frontera y llegan a Guanahani. ( )

14. ¿Ocurre algo? ¿Por qué estás llorando? ( )

15. Vuelvo en seguida. ( )

4. 반복적 또는 습관적 사건은 불완료과거를 써서 표현하는 것이 일반적이다. 하지만 일정한수의 반복을 나타내는 표현이 있는 경우 과거완료를 쓴다. ( )

Mi hermano iba al polideportivo cada sábado.

Durante aquel mes mi hermano estuvo en el polideportivo cinco veces. ( )

Cinco veces fue al dentista. (X)

5. 과거는 사건의 서술(narración)에 쓰이고, 불완료과거는 인물이나 상황의 묘사 중 배경적 상황에 쓰인다. ( )

Miguel de Cervantes nació en Alcalá de Henares. Fue su niñez en

su captura por piratas, y estuvo como esclavo en Argelia. Antes de ser famoso por Don Quijote, tuvo problemas económicos. Escribió

varias obras. ( )

(X) El chico tenía unos pantalones vaqueros y una camiseta azul. Su

pelo era castaño y medio rizado. Estaba muy guapo. Y también

parecía bueno. ( )

d) Una muestra del *libro para la  
conversación*

(Jeong y Lee, 2015)

## ② 기타 질문

### 1 이유를 물을 때 preguntar las causas 쁘레군따르 라스 까우스라스

\* 왜 그럴죠?

대답 왜냐하면

¿Por qué?

쁘르      께

Porque~.

쁘르께



★ 왜?

¿Por qué?

쁘르      께

★ 왜 그래? = 왜 그럴죠? = 도대체 이유가 뭘니까?

¿Por qué?

쁘르      께

= ¿Cuál es la razón?

잘      에스      라      라손

★ 그들이 싸웠대.

Ellos se pelearon.

에요/쵸스      씨      뽀레아론

... 왜?

¿Por qué?

쁘르      께

★ 왜 그런가요? 이유를 설명해 주세요.

¿Por qué? Deme explicaciones.

쁘르      께      데메      엑스블리카씨오네스

★ 이유를 물어봐도 됩니까?

¿Puedo preguntar el por qué/la razón?

뿌에도      뿌레군따르      엘      뿌르      께      라      라손



## 2 설명 요구 pedir explicaciones 베디르 엑스쁘리카씨오네스



★ 이름을 말씀해주시겠습니까?

¿Me puede decir **su nombre**?

메 뷔에데 데씨르 수 농브레

¿Me podría decir **su nombre**?

메 뿌드리아 데씨르 수 농브레

**Tip**

동사 **podría 뿌드리아**는 ~할 수 있을까요?라는 뜻으로 **puede 뷔에데**보다 조금 더 공손한 표현이다.

Track  
048

★ 이것은 무엇입니까?

¿Qué es **esto**?

께 에스 에스토

★ 이것은 무엇으로 만들었나요?

¿De qué está hecho **esto**?

데 게 에스따 에초 에스토

★ 얼마입니까?

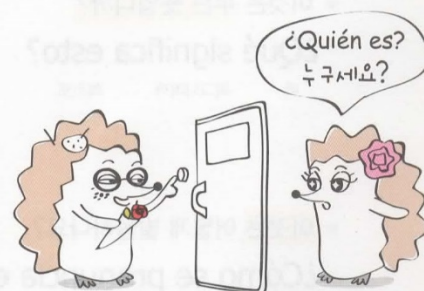
¿Cuánto **cuesta**?

관또 퀘스타

★ 초인종이 울릴 때 누구세요?

¿Quién es?

끼엔 에스



★ 이 사람은 누구입니까? 가리키는 사람에 따라 성별이 구분 된다.

¿Quién es este hombre? **남자** 를 가리키며

끼엔 에스 에스데 옴브레

¿Quién es esta mujer? **여자** 를 가리키며

끼엔 에스 에스따 무헤르

- ★ 설명을 좀 해 주시겠어요?

¿Puede darme explicaciones?

부에데 다르메 엑스플리카씨오네스

¿Podría darme explicaciones?

쁘드리아 다르메 엑스플리카씨오네스

- ★ 천천히 말해 주시겠어요?

Despacio, por favor.

데스빠시오, 뽀르 파보르

- ★ 스페인어가 서투르니, 천천히 말해주세요.

Despacio, por favor, que no hablo bien el español.

데스빠시오 뽀르 파보르 게 노 아블로 비엔 엘 에스빠놀

- ★ 이것은 무슨 뜻입니까?

¿Qué significa esto?

게 씨그니피카 에스또

- ★ 이것은 어떻게 발음하나요?

¿Cómo se pronuncia esto?

꼬모 쎄 뽀로눈씨아 에스또

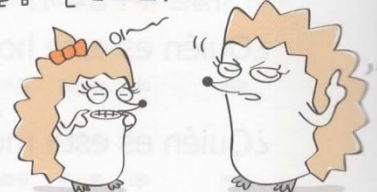
- ★ 이 동사는 어떻게 변화하나요?

¿Cómo se cambia este verbo?

꼬모 쎄 캄비아 에스떼 베르보

이렇게 발음하면 되나요?

아니야! 다시!



### 3 되묻기 Repetir 레베띠르



★ 뭐라고요?

¿Cómo?

코모

★ 왜 그렇죠?

¿Por qué es así?

쁘르 게 에스 아씨

★ 미안하지만, 다시 말씀해 주시겠어요?

Perdón, repite, por favor.

페르돈 레베띠레 뿌르 파보르

★ 죄송하지만, 알아들을 수가 없네요.

Perdón, no entiendo.

페르돈, 노 엔띠엔도

\* entiendo 엔띠엔도 (내가) 이해하다

\* no entiendo 노 엔띠엔도 (내가) 이해하지 못하다

★ 다른 방법은 없습니까?

¿No hay otra manera?

노 아이 오프라 마네라

★ 질문해도 될까요?

¿Puedo preguntar?

뿌에도 뿌레군따르

★ 질문 하나 해도 되겠습니까?

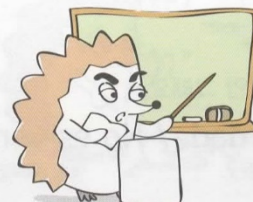
¿Podría preguntar una cosa?

뿌드리아 뿌레군따르 우나 꼬사

★ 질문 있어요!

¡Una pregunta!

우나 뿌레군따



질문 이요  
질문 있습니다.



e) Una muestra del *libro donde se  
tratan la gramática y la conversación*  
(Cho, 2011)





● 불규칙동사 Ir, Venir

	Ir (가다)	Venir (오다)
yo	voy	vengo
tú	vas	vienes
él, ella, Ud.	va	viene
nosotros/as	vamos	venimos
vosotros/as	vais	venís
ellos, ellas, Uds.	van	vienen

질문법 : ¿Adónde va(s)? 어디 가니 / 가세요?

Ir a + 목적지 → Voy a casa. 난 집에 가요.

Ir a + 동사원형 → Van a comer al restaurante. 그들은 식당에 밥 먹으러 가요.

질문법 : ¿De dónde viene(s)? 어디에서 오는 거야? / 오는 길이세요?

Vengo del trabajo. 난 직장에서 오는 길이야.

Venimos de la casa de mi madre. 우리 어머니 댁에서 오는 겁니다.

Ir : 방향을 나타내는 전치사 a와 함께 쓰여 ①목적지(방향)와 ②무엇을 하러가는지를 나타냅니다.

Este autobús va al museo. 이 버스는 박물관으로 간다. (목적지)

Vamos a comprar frutas. 우리 과일을 사러 간다. (가는 목적)

목적지나 방향을 물을 때는 'a+dónde'의 형태의 의문사 adónde를 이용합니다.

Venir : 출발지를 나타낼 때는 de와 함께 쓰입니다. 'De dónde'로 출발지를 묻습니다.

공급해요

Venir + a + 동사원형 (~하러 오다) : 목적지를 나타내는 a와 함께 쓰여, 오게 된 목적이나 목적으로 하는 행위를 나타냅니다.  
Vengo a hablar con Ud. 난 당신과 이야기하러 왔어요.

Mañana va a venir Miguel.

내일 미겔이 올 거예요.



Va a venir con Bora.

보라와 함께 올 거예요.

### ● 미래의 계획이나 의도를 나타낸다 : Ir + a + 동사원형

Voy a ir al cine esta tarde. 난 오늘 오후에 극장에 갈 것이다.

No vamos a hablar con Luis. 우리는 루이스와 말하지 않을 것이다.

### ● 전치사 A, De, En

**a** : 목적지나 방향을 나타냅니다.

Voy a Europa. 나는 유럽으로 가.

**de** : 근원지나 출발지, 재료, 소유자를 가리킵니다.

El actor es de Hong Kong. 그 배우는 홍콩 출신이다.

La chaqueta es de lana. Es de Carmen. 그 자켓은 양모로 되어있다. 까르멘의 것이다.

**en** : 위치나 영역, 계절이나 개월을 나타냅니다.

Sus libros están en la habitación. 그의 책들은 방에 있다.

El concierto termina en mayo. 콘서트는 5월에 끝난다.

#### 공급해요

① Voy a comer en casa : '집에서 밥을 먹으러 간다' 또는 '집에서 밥 먹을 예정이다' 두 의미를 표현할 수 있는데 상황에 따라 의미를 파악하면 됩니다.

② Vamos a estudiar : '우리는 공부할 예정이다', '공부하러 간다' 또는 '우리 공부하자'를 뜻할 수 있습니다. 'Vamos a + 동사원형'은 예정 외에 영어 Let's ~ 의 뜻으로 쓰이기도 합니다.

### ● 서수 Primero, Segundo, Tercero .....

1.º / 1. <sup>a</sup>	2.º / 2. <sup>a</sup>	3.º / 3. <sup>a</sup>	4.º / 4. <sup>a</sup>	5.º / 5. <sup>a</sup>
primero/a primer	segundo/a	tercero/a tercer	cuarto/a	quinto/a
6.º / 6. <sup>a</sup>	7.º / 7. <sup>a</sup>	8.º / 8. <sup>a</sup>	9.º / 9. <sup>a</sup>	10.º / 10. <sup>a</sup>
sexto/a	séptimo/a	octavo/a	noveno/a	décimo/a

- 순서를 나타내는 형용사로서, 가리키는 명사의 성과 수에 일치해야 합니다.

Mi oficina está en la tercera planta. 내 사무실은 3층에 있다.

José y yo somos los segundos de nuestra clase. 호세와 난 우리 반에서 2등이다.

- primero, tercero + 남성 명사 단수 → primer, tercer

primer beso 첫 키스 / tercer día 세 번째 날

primera profesora 첫 선생님 / terceros invitados 세 번째 손님들





보라 인녕, 나친 어디 가니?  
 나초 산책하러 공원에 가. 넌 어디 가?  
 보라 난 공항에 가. 우리 부모님이 오늘 오후에 스페인에 오셔.  
 나초 정말 잘 됐구나!  
 보라 여기에 일주일 동안 게실거야.  
 나초 어디에서 오시는 거야? 서울에서?  
 보라 아니, 로마에서 오셔. 내일 우린 바르셀로나를 방문할 거야.

Bora ¡Hola, Nacho! ¿Adónde vas?  
 Nacho Voy al parque a pasear. Y tú, ¿adónde vas?  
 Bora Voy al aeropuerto. Mis padres vienen a España esta tarde.  
 Nacho ¡Qué bien!  
 Bora Van a estar aquí una semana.  
 Nacho ¿De dónde vienen? ¿De Seúl?  
 Bora No, vienen de Roma. Mañana vamos a visitar Barcelona.

새로운 단어

**adónde** 어디로  
**tarde** f. 오후  
 adv. 늦게  
**ir** 가다  
**aquí** 여기  
**parque** m. 공원  
**mañana** f. 아침  
 adv. 내일  
**pasear** 산책하다  
**venir** 오다  
**aeropuerto** m. 공항  
**visitar** 방문하다

새로운 표현

**¿Adónde vas?**  
 어디 가니?  
**Voy al parque a pasear.**  
 산책하러 공원에 가.  
**¡Qué bien!**  
 잘했구나!  
**¿De dónde vienen?**  
 어디에서 오시는 거야?  
**Mañana vamos a visitar Barcelona.**  
 내일 우린 바르셀로나를 방문할 거야.

대화 Tip

- Voy al parque a pasear : 전치사 a는 목적지, 방향뿐만 아니라 목적하는 행위를 나타내기도 합니다.
- Esta mañana / tarde / noche : '오늘 아침 / 오후 / 밤'을 뜻하며 전치사는 사용하지 않습니다. En esta tarde (×).
- Mañana : 독립적으로 쓰일 때는 '내일'을 뜻하고, por la mañana, esta mañana 처럼 구를 이루면 '아침'을 뜻합니다.



- Antonio ¿A qué piso van ustedes?
- Vecina Voy al sexto.
- Vecino Yo, al cuarto.
- Antonio ¿Viene del supermercado, señora?
- Vecina Sí, mire esta bolsa tan pesada. Y usted, ¿adónde va?
- Antonio Voy a la casa de mi primo, Jorge González.
- Vecina Jorge vive en el tercero, ¿verdad?
- Antonio Sí.



- ¿Verdad? : ¿no? 처럼 상대방에게 동의를 구하고자 할 때 사용하는 부가의문문입니다.
- Mira/e (= 영어 Look) : '이것봐, 저것 봐' 또는 '이봐요, 여보세요' 등 타인의 주의를 끌 때 사용합니다. Tú를 쓰는 상대에겐 mira, Ud.의 상대에겐 mire를 씁니다.
- 서수를 쓸 때, 보통 décimo/a (열 번째) 이후부터는 기수를 사용합니다.

- 안토니오 여러분은 몇 층에 가십니까?
- 여자 주민 전 6층에 가요.
- 남자 주민 전 4층요.
- 안토니오 슈퍼마켓에서 오시는 길이신가요, 부인?
- 여자 주민 예, 이 무거운 봉투 좀 보세요. 당신은 어디 가시죠?
- 안토니오 전 호르헤 곤잘레스라는 사촌 집에 가요.
- 여자 주민 호르헤는 3층에 살아요, 그렇죠?
- 안토니오 예.

새로운 단어

- vecino/a** *m.f.* 이웃 사람
- piso** *m.* 층, 아파트
- pesado/a** 무거운
- sexto/a** 여섯 번째
- cuarto/a** 네 번째
- quinto/a** 다섯 번째
- supermercado** *m.* 슈퍼마켓
- verdad** *f.* 사실, 진실 / 그렇죠?
- bolsa** *f.* 봉투
- tercero/a** 세 번째

새로운 표현

- ¿A qué piso van ustedes?**  
여러분은 몇 층에 가십니까?
- Mire.** 보세요.
- Voy al sexto.**  
전 6층에 가요.
- ¿Viene del supermercado, señora?**  
슈퍼마켓에서 오시는 길이신가요, 부인?



• -er형 동사들



**beber**  
마시다



**vender**  
팔다



**coger**  
잡다, 쥐다, 타다



**correr**  
달리다



**leer**  
읽다



**aprender**  
배우다



**comprender**  
이해하다

• -ir형 동사들



**escribir**  
쓰다



**recibir**  
받다



**abrir**  
열다



**subir**  
올라가다, 올려놓다

일상적 표현 I

● 누군가의 주의를 끌 때



¡Señora! 아주머니!

¡Señor! 아저씨!

¡Señorita! 아가씨!

¡Oye! 여보세요, 이봐요, 저기요.

¡Oiga! 여보세요, 이봐요, 저기요.

¡Mira/e! 여보세요.

¡Perdona/e! 실례합니다.

¡Hola! 안녕하세요.

Un momento, por favor. 잠시만요.

● 누군가를 맞이할 때



¡Adelante! 들어오세요!

¡Pasa/e (por favor)! 들어오세요!

¡Entra/e (por favor)! 들어오세요!



Esta es su casa. 당신 집처럼 편히 계세요.

공감해요

¡Oye / Oiga!, ¡Mira/e!, ¡Perdona/e!, ¡Pasa/e (por favor)!,  
¡Entra/e (por favor)!

상대가 Tú나, Ud.이나에 따라 형태가 달라집니다.



문법

1 주어진 동사를 주어에 맞게 바꿔 보세요.

- (1) ¿\_\_\_\_\_ del trabajo? (Venir, tú)
- (2) No \_\_\_\_\_ a viajar con mis amigos. (Ir, ella)
- (3) \_\_\_\_\_ a hablar con el director. (Venir, yo)

trabajo *m.* 일, 직장 | viajar *여행하다* | director(a) *m.f.* 책임자, 대표

2 다음 그림에 맞는 동사를 선택하여 <보기>처럼 써 보세요.

Modelo



Manuel va a bailar esta noche.

(1)



Mañana (yo) \_\_\_\_\_ el coche. Está sucio.

(2)



El presidente \_\_\_\_\_.

(3)



Carlos \_\_\_\_\_ al cine con Bora.

hablar  
lavar  
bailar  
ir

lavar *뒹다, 세탁하다* | coche *m.* 자동차 | sucio/a *지저분한, 더러운* | cine *m.* 극장

3 빈칸에 a, de, en 중 알맞은 것을 넣으세요.

- (1) Mis padres viven \_\_\_\_\_ Barcelona.
- (2) ¿Es \_\_\_\_\_ Nylon tu bolso?
- (3) Voy \_\_\_\_\_ la escuela.
- (4) ¿\_\_\_\_\_ dónde vienen sus padres?

bolso *m.* 핸드백

4 다음 번지수와 이름을 보고 빈칸에 해당하는 서수를 넣어 표현을 완성하세요.

Editorial JB 2° C	Academia Mundial 3° B	Antonio Gómez 5° A
----------------------	--------------------------	-----------------------

- (1) La Editorial JB está en el \_\_\_\_\_ piso.  
 (2) La familia Gómez vive en el \_\_\_\_\_ piso.  
 (3) La Academia Mundial está en el \_\_\_\_\_ piso.

peluquería *f.* 미장원 | editorial *f.* 출판사 | academia *f.* 학원 | piso *m.* 층, 아파트

듣기

- CD를 듣고 질문에 대답하세요.



- (1) ¿Adónde va Carlos?

① farmacia                      ② escuela                      ③ banco

- (2) ¿Adónde va Bora?

① casa                              ② escuela                      ③ farmacia

- (3) ¿De dónde viene Bora?

① banco                              ② escuela                      ③ farmacia

farmacia *f.* 약국 | banco *m.* 은행

읽기

- 다음 메모를 읽고 질문에 대답하세요.

Hola, Carlos. Soy Nacho. Mañana voy a la fiesta de Miguel. Voy a comprar una tarta.  
 ¿Por qué no vienes? Va a venir Bora también. Va a ser muy divertida.

- (1) ¿Quiénes van a la fiesta?

① Nacho y María                      ② Bora y Antonio                      ③ Nacho y Bora

- (2) ¿Qué va a comprar Nacho?

① una tarta                              ② una bebida                      ③ una flor

mañana *내일* | fiesta *f.* 파티 | tarta *f.* 케이크 | divertido/a *재미있는* | bebida *f.* 음료 | flor *f.* 꽃

# **Anexo III**

Modelos de cuestionarios  
sobre estilos de aprendizaje

a) El cuestionario de Willing (1988)



## STUDENT QUESTIONNAIRE

### HOW DO YOU LEARN BEST?

Example:

I like to learn by listening to songs.      no      a little      good      best

- |  |    |          |       |      |
|--|----|----------|-------|------|
| 1. In English class, I like to learn by reading.               | no | a little | good  | best |
| 2. In class, I like to listen and use cassettes.               | no | a little | good  | best |
| 3. In class, I like to learn by games.                         | no | a little | good  | best |
| 4. In class, I like to learn by conversations.                 | no | a little | good  | best |
| 5. In class, I like to learn by pictures, films, video.        | no | a little | good  | best |
| 6. I want to write everything in my notebook.                  | no | a little | good  | best |
| 7. I like to have my own textbook.                             | no | a little | good  | best |
|  |    |          |       |      |
| 8. I like the teacher to explain <u>everything</u> to us.      | no | a little | good  | best |
| 9. I like the teacher to give us problems to work on.          | no | a little | good  | best |
| 10. I like the teacher to help me talk about my interests.     | no | a little | good  | best |
| 11. I like the teacher to tell me all my mistakes.             | no | a little | good  | best |
| 12. I like the teacher to let me find my mistakes              | no | a little | good  | best |
|  |    |          |       |      |
| 13. I like to study English by myself (alone).                 | no | a little | good  | best |
| 14. I like to learn English by talking in pairs.               | no | a little | good  | best |
| 15. I like to learn English in a small group.                  | no | a little | good  | best |
| 16. I like to learn English with the whole class.              | no | a little | good  | best |
| 17. I like to go out with the class and practise English.      | no | a little | good  | best |
|  |    |          |       |      |
| 18. I like to study grammar.                                   | no | a little | good  | best |
| 19. I like to learn many new words.                            | no | a little | good  | best |
| 20. I like to practise the sounds and pronunciation.           | no | a little | good  | best |
|  |    |          |       |      |
| 21. I like to learn English words by <u>seeing</u> them.       | no | a little | good  | best |
| 22. I like to learn English words by <u>hearing</u> them.      | no | a little | good  | best |
| 23. I like to learn English words by <u>doing</u> something.   | no | a little | good  | best |
|  |    |          |       |      |
| 24. At home, I like to learn by reading newspapers, etc.       | no | a little | good  | best |
| 25. At home, I like to learn by watching TV in English.        | no | a little | good  | best |
| 26. At home, I like to learn by using cassettes.               | no | a little | good  | best |
| 27. At home, I like to learn by studying English books.        | no | a little | good  | best |
| 28. I like to learn by talking to friends in English.          | no | a little | good  | best |
| 29. I like to learn by watching, listening to Australians.     | no | a little | good  | best |
| 30. I like to learn by using English in shops/CES<br>trains... | no | a little | goods | best |

## STUDENT QUESTIONNAIRE cont...

31. When I don't understand something in English, I ask someone to explain it to me.	no	sometimes	often
32. If something in English is too difficult for me, I try to listen to some <u>part</u> of it.	no	sometimes	often
33. I watch people's faces and hands to help me understand what they say.	no	sometimes	often
34. When I'm reading—if I don't understand a word, I try to understand it by looking at the <u>other</u> words.	no	sometimes	often
35. When I am not in class, I try to find ways to use my English.	no	sometimes	often
36. I am happy to use my English even if I make mistakes.	no	sometimes	often
37. I think about what I am going to say before I speak.	no	sometimes	often
38. If I don't know how to say something, I <u>think</u> of a way to say it, and then I try it in speaking.	no	sometimes	often
39. When I am speaking English, I <u>listen</u> to my pronunciation.	no	sometimes	often
40. If I learn a new word, I try to put it into my conversation so I can learn it better.	no	sometimes	often
41. If someone does not understand me, I try to say it in a different way.	no	sometimes	often
42. I like the sound of English.	no	sometimes	often
43. I try to find my special problems in English, and I try to fix them.	no	sometimes	often
44. I ask myself how well I am learning English, and I try to think of <u>better</u> ways to learn.	no	sometimes	often
45. I try to understand the Australian way of life.	no	sometimes	often



## STUDENT QUESTIONNAIRE cont...

What country do you come from?.....

Your language?.....

Other language(s)?.....

Your age?      15-20      21-24      25-29      30-39      40+

Sex?              M              F

How many years education? (school, college, university).....

Did you go to school in your country in:

a village (about 500 people)  
a town (about 5000 people)  
a city (about 50 000 people)  
a big city (about 500 000 people)

Which language (s) did you study in your country?.....

Did you study English in your country?      YES      NO

If YES, where did you study English?      at school  
at university  
other.....

If YES, how many years did you study English?.....

How many hours a week?.....

How long have you been in Australia?      .....years      .....months

What is your teacher's given name?.....

How many English courses have you had in Australia?.....

How many brothers and sisters do you have?.....

---

Are you married or single?      MARRIED      SINGLE

+      (for teachers)

+

+

+

+      S.P.L. \_\_\_\_\_

+

+      Cent./Prog. \_\_\_\_\_

+

+      Type of course \_\_\_\_\_

+

b) El cuestionario utilizado en la  
presente investigación

# **CUESTIONARIO DE ALUMNOS**

## **PARA INVESTIGAR PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE**

- ✧ Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- ✧ Por favor conteste a todos los ítems.
- ✧ No le ocupará más de 15 minutos.

### **I. Datos socioacadémicos para estudiantes universitarios**

Nombre y apellidos (성명)			
Sexo (성별)		Edad (나이)	
Nacionalidad (국적)		Universidad (대학교)	
Facultad (학과)		Curso (학년)	

### **II. Estilos de aprendizaje (Marca con una X la respuesta correspondiente)**

\* 0=No (그렇지 않다), 1=Un poco (약간 그렇다), 2=Sí (그렇다), 3=Mucho (매우 그렇다)

Nº	Cuestiones	Respuestas
1	Me gusta estudiar gramática de manera inductiva. 나는 귀납적인 방법으로 문법 공부하는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
2	En clase, me gusta aprender con juegos. 수업 시간에 게임을 통해 배우는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
3	En casa, me gusta aprender viendo la televisión en español. 집에서는 스페인어로 된 텔레비전 프로그램을 보며 배우는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
4	Me gusta aprender vocabulario viendo las palabras. 나는 단어를 보며 어휘를 익히는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
5	Me gusta que el profesor nos lo explique todo. 나는 교사가 모든 것을 설명해주는 것을 선호한다.	0 1 2 3
6	En casa, me gusta aprender estudiando con libros de español. 집에서는 스페인어로 된 책을 통해 공부하는 것을 좋아한다.	0 1 2 3

7	Me gusta aprender vocabulario escuchando las palabras. 나는 단어를 들으며 어휘를 익히는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
8	En clase, me gusta aprender con los materiales auditivos. 수업 시간에 듣기 자료를 통해 배우는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
9	En clase, me gusta aprender con fotos, vídeos y películas. 수업 시간에 사진, 비디오, 영화를 통해 배우는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
10	Me gusta estudiar español solo/a. 나는 혼자서 스페인어 공부하는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
11	Me gusta aprender escuchando y mirando hablar a hablantes nativos. 나는 원어민이 말하는 것을 보고 들으며 배우는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
12	Me gusta estudiar gramática de manera deductiva. 나는 연역적인 방법으로 문법 공부하는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
13	En clase, me gusta aprender leyendo. 수업 시간에 나는 읽으면서 배우는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
14	Me gusta que el profesor me deje encontrar mis propios errores. 나는 교사가 학생이 스스로 자신의 오류를 발견하도록 하는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
15	Si tengo oportunidad, me gusta practicar español con los nativos. 기회가 주어지면, 나는 원어민들과 스페인어를 연습하는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
16	En clase, me gusta trabajar en parejas. 수업 시간에 나는 짝을 지어 활동하는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
17	Me gusta que el profesor me indique todos mis errores. 나는 교사가 내 모든 오류를 지적해 주는 것을 선호한다.	0 1 2 3
18	En casa, me gusta aprender con los materiales auditivos. 집에서 듣기 자료를 통해 배우는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
19	Me gusta que el profesor nos plantee problemas para resolverlos. 나는 교사가 우리들에게 해결할 수 있는 과제를 설정해 주는 것을 좋아한다.	0 1 2 3
20	En clase, me gusta aprender conversando con el profesor y/o con los compañeros. 수업 시간에 선생님이나 친구들과 대화하며 배우는 것을 좋아한다.	0 1 2 3

***¡Muchas gracias por su colaboración!***

# **Anexo IV**

Niveles comunes de referencia:  
escala global del MCER

<b>Usuario competente</b>	<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</li> <li>• Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</li> <li>• Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</li> </ul>
	<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</li> <li>• Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</li> <li>• Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</li> <li>• Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</li> </ul>
<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</li> <li>• Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</li> <li>• Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</li> </ul>
	<b>B1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</li> <li>• Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</li> <li>• Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</li> </ul>
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</li> <li>• Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</li> <li>• Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</li> </ul>
	<b>A1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</li> <li>• Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</li> <li>• Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</li> </ul>

# **Anexo V**

Modelos de cuestionarios  
sobre las opiniones de los alumnos  
respecto a los tratamientos gramaticales



a) El cuestionario destinado al  
grupo deductivo

## ***CUESTIONARIO PARA RECABAR LAS OPINIONES DE LOS PROPIOS ALUMNOS SOBRE LAS CLASES***

♣ **Sus opiniones sobre las clases servirán de gran ayuda para una clase más efectiva del español. Conteste a la siguiente pregunta de la forma más sincera posible.**

수업에 대한 여러분들의 의견은 앞으로 더 효과적인 스페인어 수업을 위한 귀중한 자료로 쓰일 것입니다. 최대한 솔직한 답변을 부탁드립니다.

**¿Qué le han parecido las clases a las cuales ha asistido a lo largo de estas dos semanas? Escriba cualquier comentario relacionado con las clases. (p. ej., las diferencias percibidas respecto a otras maneras de aprender la gramática, los puntos positivos o negativos de las clases, etc.)**

지난 2 주간 진행되었던 수업에 대해서 어떻게 생각하십니까? 수업 중에 느꼈던 어떤 느낌이라도 솔직하게 적어 주시기 바랍니다. (예: 다른 문법 수업과 다르다고 느낀 부분, 수업에 대해 긍정적이라고 느꼈던 부분이나 부정적이라고 느꼈던 부분 등)

***¡Muchas gracias por su colaboración!***

b) El cuestionario destinado al grupo de tareas gramaticales

**CUESTIONARIO PARA RECABAR LAS OPINIONES  
DE LOS PROPIOS ALUMNOS SOBRE EL APRENDIZAJE  
DE LA GRAMÁTICA MEDIANTE TAREAS GRAMATICALES**

♣ Hemos aprendido el gerundio y los comparativos mediante tareas gramaticales. Sus opiniones sobre las clases servirán de gran ayuda para una clase más efectiva del español. Conteste a las siguientes cuestiones de la forma más sincera posible.

여러분은 의식고양과제를 통하여 현재분사와 비교급을 배웠습니다. 수업에 대한 여러분의 의견은 앞으로 더 효과적인 스페인어 수업을 위한 귀중한 자료로 쓰일 것입니다. 최대한 솔직한 답변을 부탁드립니다.

**I. ¿Qué le han parecido las clases a las cuales ha asistido a lo largo de estas dos semanas? Escriba cualquier comentario relacionado con las clases. (p. ej., las diferencias percibidas respecto a otras maneras de aprender la gramática, los puntos positivos o negativos de las clases, etc.)**

지난 2 주간 진행되었던 수업에 대해서 어떻게 생각하십니까? 수업 중에 느꼈던 어떤 느낌이라도 솔직하게 적어 주시기 바랍니다. (예: 다른 문법 수업과 다르다고 느낀 부분, 수업에 대해 긍정적이라고 느꼈던 부분이나 부정적이라고 느꼈던 부분 등)

**II. ¿Cree que le pueden servir las estructuras gramaticales aprendidas en la comunicación real? Escriba *sí* o *no*.**

학습한 문법 내용이 실제 커뮤니케이션 상황에서 도움을 줄 수 있을 것 같나요? *예* 또는 *아니요*로 대답해주세요.

**III. Si compara el tratamiento mediante tareas gramaticales y el tradicional, ¿cuál de estos dos enfoques es más efectivo para desarrollar la competencia comunicativa? ¿Por qué piensa así?**

의식고양과제를 통한 수업과 전통적인 문법 수업을 비교했을 때, 어떤 수업이 커뮤니케이션 능력 개발에 더 효과적이라고 생각하시나요? 왜 그렇게 생각하시나요?

***¡Muchas gracias por su colaboración!***