

# cauce



REVISTA INTERNACIONAL DE  
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN  
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 40 / 2017

40.º ANIVERSARIO (1977 - 2017)



Grupo de investigación  
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD  
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.  
Aplicación a la enseñanza en Andalucía.



EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**cervantes.es**

 Centro Virtual Cervantes

CAUCE.  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y SUS DIDÁCTICAS

ISSN: 0212-0410

e-ISSN: 2603-8560

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE>

[www.revistacauce.com](http://www.revistacauce.com) / [info@revistacauce.com](mailto:info@revistacauce.com)

Indizada en ESCI, MLA, DIALNET  
Evaluada en LATINDEX, CARHUS Plus+

**Fundadores:**

M<sup>a</sup> Elena Barroso Villar, Alberto Millán Chivite y Juan Manuel Vilches Vitiennes

**Directores honorarios:**

Alberto Millán Chivite y M<sup>a</sup> Elena Barroso Villar

**Director:** Pedro Javier Millán Barroso

**Secretario:** Manuel Antonio Broullón Lozano

**Entidad Editora:**

Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas

Con el patrocinio del grupo de investigación "Literatura, Trans textualidad y Nuevas Tecnologías. Aplicación a la Enseñanza en Andalucía" (HUM-550 del P.A.I.D.I)

**Publican:**

Editorial Universidad de Sevilla, Centro Virtual Cervantes y Grupo de Investigación Literatura, Trans textualidad y Nuevas Tecnologías de Aplicación a la Enseñanza en Andalucía

**COMITÉ CIENTÍFICO**

**Universidades españolas:** Francisco Abad (UNED), M<sup>a</sup> Elena Barroso Villar (Universidad de Sevilla), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad de Sevilla), Manuel G. Caballero (UPO, Sevilla), Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla), M<sup>a</sup> Do Carmo Henriques (Vigo), Arturo Delgado (Las Palmas), José M<sup>a</sup> Fernández (Rovira i Virgili, Tarragona), M<sup>a</sup> Teresa García Abad (CSIC), José Manuel González (Extremadura), M<sup>a</sup> Vicenta Hernández (Salamanca), Antonio Hidalgo (Valencia), Rafael Jiménez (Cádiz), Antonio Mendoza (Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Extremadura), Fernando Millán Chivite (Universidad de Sevilla), Tatiana Millán Paredes (Universidad de Extremadura), Salvador Montesa (Málaga), M<sup>a</sup> Rosario Neira Piñeiro (Oviedo), Juan Lucas Onieva (Málaga), M<sup>a</sup> Jesús Orozco Vera (Universidad de Sevilla), Antonio José Perea Ortega (Universidad de Sevilla), José Polo (Autónoma de Madrid), Antonio Pineda Cachero (Universidad de Sevilla), Alfredo Rodríguez (La Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Granada), Domingo Sánchez-Mesa (Granada), José Luis Sánchez Noriega (Complutense), Ana M<sup>a</sup> Tapia Poyato (Universidad de Sevilla), Concepción Torres Begines (Universidad de Sevilla), Hernán Urrutia (País Vasco), Rafael Utrera Macías (Universidad de Sevilla), Manuel Ángel Vázquez Medel (Universidad de Sevilla), José Vez (Santiago de Compostela) y Santos Zunzunegui (País Vasco).

**Universidades extranjeras:** Frieda H. Blackwell (Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (ULB, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México), John McRae (Nottingham, Reino Unido), Edith Mora Ordóñez (Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Sophie Morand (Paris II, Sorbona, Francia), Angelina Muñiz-Huberman (Morelos y UNAM, México), Christian Puren (Saint-Etienne, Francia) y Claudie Terrasson (Marne-la-Vallée, París, Francia).

**COLABORADORES (no doctores)**

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica).

José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

**CONSEJO DE REDACCIÓN**

M<sup>a</sup> Elena Barroso Villar, Mael Broullón Lozano, Ana M<sup>a</sup> Tapia Poyato, Pedro Javier Millán Barroso, Antonio Perea Ortega, Concepción Pérez Rojas, Concepción Torres Begines.

**Traductores de inglés:**

Pedro Javier Millán Barroso, Manuel G. Caballero, Concepción Torres Begines

**Traductores de francés:**

Claudie Terrasson, Manuel G. Caballero, M<sup>a</sup> Ángeles Perea Ortega, M<sup>a</sup> Rosario Neira Piñeiro

**Traductores de italiano:**

Manuel A. Broullón Lozano, María Francescatti, Concepción Pérez Rojas, Pedro Javier Millán Barroso

**Maquetación:** José Eduardo Fernández Razo



## ÍNDICE

RODRÍGUEZ-GONZALO, CARMEN Y GARCÍA-PASTOR MARÍA DOLORES	
Introducción .....	5
CASAS-DESEURES, MARIONA	
Los conocimientos sobre la distinción temporal básica en alumnos de educación primaria .....	9
MAS ÁLVAREZ, INMACULADA	
La enseñanza de la lexicografía del español en la universidad: una renovación necesaria .....	17
SANTOLÀRIA ÒRRIOS, ALÍCIA	
Conectores y secuencias didácticas en primer ciclo de educación primaria .....	29
GOICOECHEA GAONA, MARÍA VICTORIA	
Enunciados referidos: la enseñanza del procedimiento de cita .....	37
PINTO, JORGE	
Focus on form approach in learning and teaching portuguese as an L2: a study in Cape Verde .....	45
SABRA, YOUSRA	
Form-focused instruction to identify category of clauses: the case of Lebanese university students of ESL .....	53
SHIRAHATA, TOMOHIKO	
The effect of explicit instruction and error correction on learners' grammatical accuracy: in the case of Japanese learners of English as a second language .....	59
BARRIO CORRAL, MARÍA VALENTINA	
La enseñanza y aprendizaje de los diminutivos en la clase de Español como lengua extranjera (E/LE).....	67
CARDOSO, NAZARÉ	
The place of grammar in the teaching of English in Portugal .....	75
PALACIO ALEGRE, BLANCA	
Instrucción de procesamiento para el diseño de actividades gramaticales de <i>input</i> estructurado y <i>output</i> estructurado .....	81
GIMÉNEZ FOLQUÉS, DAVID	
La enseñanza de la gramática panhispánica en clase de Español como lengua extranjera (E/LE) .....	89
SWIGGERS, PIERRE Y VAN ROOY, RAF	
Methods and masters: multilingual teaching in 16th-century Louvain .....	97
BARBERO BERNAL, JUAN CARLOS	
Gramática e institucionalización de la enseñanza de la lengua italiana en la España del siglo XIX .....	105

# GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

## GRAMMAR AND TEACHING OF LANGUAGES

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.01>

CARMEN RODRÍGUEZ-GONZALO  
GIEL-UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)  
Profesora contratada doctora  
Código Orcid: 0000-0002-8013-7503

MARÍA DOLORES GARCÍA-PASTOR  
GIEL-UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)  
Profesora contratada doctora  
Código Orcid: 0000-0002-5320-992X

El renovado interés por el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas justifica esta sección monográfica, que recoge una selección de contribuciones presentadas en el II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Gramática, organizado por el Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas (GIEL) y celebrado en la Universitat de València en enero de 2016.

El monográfico atiende a las distintas líneas de trabajo recogidas en el congreso: la enseñanza de la gramática en lenguas primeras o segundas (lenguas ambientales) y en lenguas extranjeras (lenguas adicionales), en diferentes modalidades (enseñanza reglada en sus diferentes etapas –Primaria, Secundaria, Universidad– y enseñanza no reglada) y desde enfoques sincrónicos y diacrónicos. En todos los casos, la premisa que subyace es que el aprendizaje de cualquier lengua en un contexto educativo, especialmente en el aula, requiere de atención didáctica a los recursos lingüísticos que conforman las prácticas sociales de los distintos usos de la lengua en cada contexto sociohistórico. Esta atención didáctica tiene como objetivo que el alumno pueda llegar a ser un usuario consciente y autónomo de las distintas lenguas que aprende, para lo cual es necesaria la atención a la forma, desde planteamientos que permitan el desarrollo de la competencia metalingüística de los estudiantes (Camps y Milian, 2000; Camps y Ribas, 2017; Doughty y Williams, 1998; García Pastor, 2012; Long, 1991, 2000; Myhill, 2000; Norris y Ortega, 2000; Ribas, Fontich y Guasch, 2014; Rodríguez Gonzalo, 2012, entre otros).

En relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas primeras, la sección incluye cuatro trabajos (Casas-Deseuras, Martín Jiménez, Santolària Òrrios, Goicoechea Gaona) que muestran la importancia de explorar la actividad metalingüística de los estudiantes (Ribas, Fontich y Guasch, 2014; Camps y Ribas, 2017) para entender las formas de construcción del conocimiento gramatical y la necesidad de propiciar el desarrollo de la competencia metalingüística en intervenciones planificadas de aula, como las secuencias didácticas. Casas-Deseuras (en 2º de Primaria) y Martín Jiménez (en 3º de ESO) analizan cómo los alumnos construyen las nociones gramaticales en situaciones escolares de interacción (reflexión en parejas en el primer caso, y entrevistas semiestructuradas tras una actividad de aula en el segundo). En ambos casos las investigaciones se centran en aspectos relacionados con el verbo: la distinción temporal entre presente, pasado y futuro (Casas-Deseuras) y los complementos verbales (Martín Jiménez). Por su parte, Santolària Orrios y Goicoechea Gaona exploran las relaciones entre gramática y escritura en situación de aula en contextos y etapas bien diferentes (Educación Primaria en el primer caso y Educación Universitaria en el segundo), con presupuestos comunes. En ambos casos se parte de secuencias didácticas diseñadas a partir de la propuesta de la Escuela de Ginebra y centradas en la escritura de géneros textuales (ficha técnica y nota crítica sobre un cuento infantil en el primer caso e informe académico en el segundo). Los contenidos gramaticales seleccionados, los conectores (Santolària) y los procedimientos de cita (Goicoechea) muestran la necesidad de atender explícitamente a los contenidos lingüísticos exigidos por la cohesión del texto y condicionados por el género en cada caso, para conseguir el control consciente de los estudiantes al escribir sus composiciones.

Estos cuatro trabajos evidencian la necesidad de una enseñanza de la gramática que atienda al desarrollo de la capacidad reflexiva de los alumnos y que considere los contenidos gramaticales (entendidos en un sentido amplio) como un requisito para la autorregulación del uso de la lengua.

Estas propuestas se complementan, desde el tipo de instrucción conocido como atención a la forma (focus on form, FonF) con un trabajo sobre el portugués como L2 en Cabo Verde (Pinto), dos sobre el inglés como lengua extranjera (Sabra y Shirahata et al.) y uno sobre el español como lengua extranjera (Barrio). Este tipo de enseñanza “abiertoamente dirige la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos a medida que emergen incidentalmente en sesiones, que se centran predominantemente en el significado o la comunicación” (Long, 1991, pp. 45-46). Estos trabajos muestran la dificultad que supone formar docentes de Educación Secundaria en este enfoque pedagógico para su aplicación en el aula de L2/LE, así como la efectividad del mismo en el aprendizaje lingüístico del alumnado tanto en esta etapa educativa (Pinto) como en la Educación Superior (Sabra y Shirahata et al.). En concreto, se muestra la mejora en la comprensión de oraciones subordinadas sustantivas en inglés en estudiantes libaneses universitarios de primer curso (Sabra), así como una mejora en la comprensión y producción de sujetos oracionales en esta lengua en alumnos japoneses de nivel elemental e intermedio-avanzado, especialmente a través de la enseñanza y la corrección explícita en el mencionado enfoque (Shirahata et al.). Barrio, por su parte, plantea la necesidad de abordar la enseñanza-aprendizaje de diminutivos en español lengua extranjera (ELE) desde la atención a la forma y en contextos significativos para considerar los distintos valores pragmáticos según las distintas situaciones de uso.

También en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, recogemos los trabajos de Cardoso y Martins (inglés en Primaria, en Portugal), Palacio Alegre (ELE) y Giménez Folqués (ELE). Cardoso y Martins analizan los planteamientos gramaticales presentes en los libros de texto para la enseñanza de inglés en Educación Primaria en Portugal. Las autoras concluyen que el tratamiento de la gramática en los mismos ha pasado de un enfoque tradicional y explícito a un enfoque inductivo e implícito debido a la popularidad del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas. Palacio Alegre, por su parte, desde la perspectiva del español como lengua extranjera (ELE), realiza una propuesta metodológica vinculada a los planteamientos de la gramática cognitiva, en relación con las actividades de input estructurado, y output estructurado que se derivan del Modelo del Procesamiento del Input establecido por VanPatten (2004) y del enfoque pedagógico conocido como Instrucción del Procesamiento. Por último, Giménez Folqués plantea tratar la variedad dialectal del español a través de la enseñanza de fenómenos gramaticales de las principales zonas dialectales del mundo hispánico con adultos aprendices de ELE.

El cierre de esta sección monográfica corresponde a dos investigaciones diacrónicas. Swiggers y Van Rooy analizan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto multilingüe de Flandes (Lovaina) en el s.XVI. En ese momento confluían el estudio de las lenguas sagradas –hebreo, griego y latín– (multilingüismo vertical) con la necesidad de los comerciantes de conocer distintas lenguas vernáculas, como el español, el francés y el italiano (multilingüismo horizontal). Los autores analizan la documentación disponible sobre los maestros de lengua y los instrumentos didácticos de la época y rastrean los

factores contextuales que influían en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por su parte, Barbero Bernal analiza la institucionalización pública de la enseñanza de la lengua italiana en el siglo XIX en España, evidenciando su escasez y discontinuidad, a pesar de la existencia de gramáticas italoespañolas en dicho período. El autor describe además cómo y en qué medida influyeron las normativas de instrucción pública en la composición de la única gramática de dicha lengua en donde se manifiestan explícitamente huellas de las directrices ministeriales, a saber, la Gramática italiana de Vallejo (1988).

En síntesis, los trabajos de esta sección son una muestra de la vitalidad de los estudios sobre la enseñanza gramatical en la didáctica de lenguas desde planteamientos vinculados a la mejora del uso, ya sea en lenguas primeras, segundas o extranjeras. Indirectamente, también, esta sección muestra la importancia de encuentros académicos como el II Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Gramática que permiten contrastar investigaciones y propuestas cuyo fin último es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas que se desarrollan diariamente en aulas de todo el mundo. En este sentido, esta sección monográfica se inscribe en la línea trazada en el I Congreso (celebrado en 2014), con monográficos publicados en revistas de didáctica de lenguas como Tejuelo (2014, 2015), Lenguaje y Textos (2014) o Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (2015).

## Bibliografía

- CAMPS, A. & MILIAN, M. (2000): *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam, AUP.
- CAMPS, A. & RIBAS SEIX, T. (coords.) (2017): *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*. Barcelona, Octaedro.
- DOUGHTY, J. & WILLIAMS, J. (1998): *Focus on Form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GARCÍA-PASTOR, M<sup>a</sup> D. (ed.) (2012): *Teaching English as a foreign language. Proposals for the language classroom*. Valencia, Perifèric.
- LENGUAJE Y TEXTOS (2014): *La enseñanza de la gramática: pasado, presente y futuro*, sección monográfica coordinada por Carmen Rodríguez Gonzalo y M<sup>a</sup> José García Folgado, *Lenguaje y Textos*, n<sup>o</sup> 40, 5-77.
- LONG, M. H. (1991): “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”, en Ginsberg, R. B. & Kramsch, C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam, John Benjamins, 39-52.
- LONG, M. H. (2000): “Focus on form in task-based language teaching”, en Lambert, R.D. & Shohamy, E. (eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton*. Philadelphia, John Benjamins, 179-192.
- MYHILL, D. (2000): “Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge”, *Language and Education*, 14, 151-163.
- NORRIS, J. M. & ORTEGA, L. (2000): “Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis”, *Language Learning*, 50, 417-528.

- RIBAS, T., FONTICH, X. & GUASCH, O. (2014): *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity from a Sociocultural Perspective*. Bern, Peter Lang.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012): “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- TEJUELO (2014): *La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática*, monográfico coordinado por Carmen Rodríguez Gonzalo y M<sup>a</sup> José García Folgado, *Tejuelo, revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año VII, monográfico n° 10.
- TEJUELO (2015): *Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática*, monográfico coordinado por M<sup>a</sup> José García Folgado y Carmen Rodríguez Gonzalo, *Tejuelo, revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año VIII, n° 22.
- VANPATTEN, B. (2004): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- VALLEJO Y RODRÍGUEZ, C. (1988): *Gramática italiana. Método teórico-práctico*. Barcelona, Pedro Ortega.
- ZEITSCHRIFT FÜR ROMANISCHE SPRACHEN UND IHRE DIDAKTIK (2015): *Lingüística y cuestiones gramaticales en la didáctica de las lenguas iberorrománicas*, monográfico coordinado por Carsten Sinner y María José García Folgado, n° 54.



# LOS CONOCIMIENTOS SOBRE LA DISTINCIÓN TEMPORAL BÁSICA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

## THE KNOWLEDGE ABOUT THE BASIC TEMPORAL DISTICTION IN STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.02>

CASAS-DESEURES, MARIONA

UNIVERSITAT DE VIC-UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA (UVIC-UCC) (ESPAÑA)

Profesora agregada del Departamento de Filología y de Didáctica de la Lengua y la Literatura

ORCID: 0000-0002-3992-5540

**Resumen:** Este artículo presenta una investigación empírica sobre la construcción del conocimiento gramatical en 86 alumnos de educación primaria de Cataluña. En concreto, se explora qué saben los aprendices sobre los tres tiempos verbales básicos –pasado, presente y futuro– a partir de una situación didáctica oral en la que, en parejas, reflexionan sobre las formas verbales que aparecen en distintas frases. La investigación pone de relieve la fragilidad del saber gramatical de los aprendices, que acuden a rutinas automatizadas para resolver las tareas lingüísticas. Se ratifica así que las prácticas escolares simplifican las nociones gramaticales y las abordan sobre todo desde criterios morfológicos, en detrimento de los criterios semánticos, sintácticos y pragmáticos. Los resultados confirman la necesidad de replantear la enseñanza y el aprendizaje de los tiempos verbales en la educación primaria, tanto desde el punto de vista de contenidos como de metodologías. En este sentido, se apuesta por una gramática pedagógica que integre formas y usos lingüísticos.

**Palabras clave:** Tiempos verbales, didáctica de la gramática, educación primaria, transposición didáctica, gramática pedagógica

**Abstract:** This article shows an empirical research on the grammatical construction of knowledge in 86 students of primary education in Catalonia. In particular, it explores what students know about the three basic tenses–past, present and future– from an oral situation in which, in pairs, they reflect on the tenses forms that appear in different sentences. The research highlights the fragility of students’ grammatical knowledge, who use automatic routines in order to solve linguistic tasks. It corroborates that school simplify grammatical contents, which are taught in a morphological way, to the detriment of semantic, syntactic and pragmatic criteria. These results confirm the need of rethinking the teaching of verb tenses in Primary Education, not only contents but also methodologies. To conclude, we consider that pedagogical grammar is the best approach to connect grammar knowledge and language usages.

**Key-words:** Tenses, teaching and learning grammar, primary education, didactic transposition, pedagogical grammar

## 1. PRESENTACIÓN

Este artículo muestra los resultados de una investigación empírica que explora el conocimiento que 86 alumnos de 3º y 6º de educación primaria de Cataluña tienen sobre los tiempos verbales, en concreto, sobre la distinción temporal básica: pasado, presente y futuro. Se parte de la hipótesis de que conocer cómo los niños construyen los saberes gramaticales puede ser el primer paso para ajustar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua a sus necesidades. Profundizar en esta línea permite detectar los obstáculos con los que los alumnos tropiezan a lo largo de este proceso y, al mismo tiempo, identificar las estrategias que usan para ir construyendo el conocimiento sobre las nociones gramaticales (Casas, 2012). Consecuentemente, se puede establecer una relación entre los modelos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, con el objetivo de replantear la transposición didáctica de los conceptos gramaticales.

En este marco nos proponemos analizar el conocimiento de 43 parejas –86 alumnos– sobre la distinción temporal básica a partir de las dos siguientes preguntas: 1) ¿Qué criterios de reconocimiento usan para reconocer los tres tiempos verbales básicos?; y 2) ¿Qué diferencias hay entre las respuestas de los alumnos de 3º y 6º?

## 2. MARCO TEÓRICO

Diversos estudios sobre los conceptos gramaticales de los alumnos muestran la dificultad de los aprendices para construir un saber gramatical coherente. Según recogen Camps y Ferrer (coord., 2000), las conclusiones más relevantes de algunas de estas investigaciones son las siguientes: a) Los conocimientos gramaticales de los alumnos son un conglomerado disperso de distintos elementos; b) los procedimientos que elaboran son poco generalizables y tienen una aplicación muy limitada; c) los alumnos no aprenden los conceptos como se les enseñan, sino que los filtran a través de procedimientos propios; y d) los criterios usados en relación con una noción no se mantienen en el contexto de otra tarea. Estudios posteriores han corroborado estas conclusiones (Fisher, 2004; Camps y Ribas, 2017; Durán, 2010), aunque en estas investigaciones ya se pone de relieve –y en otras también se ratifica– la importancia de la interacción para hacer emerger los conocimientos gramaticales y desarrollar la reflexión metalingüística (Camps, 2014; Casas *et al.*, 2017; Fontich, 2010, Ribas *et al.*, 2014; Rodríguez Gonzalo, 2011 y 2015).

En cuanto a las investigaciones centradas en la enseñanza del verbo en la educación primaria, desde el ámbito francófono (Bassano, 2010; Beaumanoir-Secq *et al.*, 2010; Chartrand, 2008; Gourdet, 2010; Nonnon y Dolz, 2010; Roubaud y Sautot, 2014; Vaguer y Leeman, 2005) se reclama que el verbo se aborde desde una perspectiva pluridimensional, superando la constricción morfológica, es decir, integrando también las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática de esta noción.

Respecto al marco prescriptivo, se constata que a pesar de la importancia del verbo en la enseñanza de la lengua y de su complejidad como objeto de la transposición didáctica, su presencia no es relevante en los contenidos del Currículo de Educación Primaria en Cataluña (Decret 142/2007 y Decret 119/2015). En el diseño curricular vigente, el verbo es introducido como categoría gramatical a lo largo del primer ciclo –6-8 años–, mientras que los contenidos en los dos ciclos posteriores se limitan al reconocimiento de esta categoría desde el punto de vista de los tres tiempos verbales básicos –segundo ciclo, 8-10 años– y de sus características morfológicas y sintácticas –tercer ciclo, 10-12 años–. El tratamiento del verbo en los libros de texto, básicamente desde una perspectiva morfológica, tampoco ayuda a comprender todas las dimensiones de esta noción (Ribas, coord., 2010).

## 3. METODOLOGÍA

El trabajo que se presenta explora, desde una perspectiva sociocultural cualitativa, el conocimiento de la distinción temporal básica por parte de 43 parejas de alumnos, es decir, un total de 86 participantes: 19 parejas de 3º curso de educación primaria –segundo ciclo, 8-9 años– y 24 parejas de 6º curso –tercer ciclo, 11-12 años– de tres escuelas públicas de Cataluña, que tienen la lengua catalana como L1 o L2. La investigación se desarrolla en un contexto seminatural –dentro de la escuela pero fuera del aula de lengua–, en el cual se despliega una intervención didáctica oral, promovida por la investigadora. La interacción verbal que se genera a lo largo de esta situación didáctica constituye el objeto de análisis (Milian, 2005; Swain y Watanabe, 2013), puesto que lo que se analiza es la construcción del conocimiento a partir de los diálogos entre los miembros de la pareja, y entre ellos y la investigadora.

En este artículo se analiza la conversación generada a partir de las tres frases siguientes:

- a. Los niños y las niñas cantaban canciones en el patio de la escuela.
- b. Los niños y niñas cantan canciones en el patio de la escuela.
- c. Los niños y niñas cantarán canciones en el patio de la escuela.

Estas tres frases únicamente se diferencian por el verbo, que expresa los tres tiempos básicos: pasado –pretérito imperfecto–, presente y futuro simple, respectivamente.

Desde el punto de vista metodológico, todas las conversaciones se grabaron en audio, se transcribieron, se segmentaron en episodios y se categorizaron en función de las preguntas de investigación. La unidad de análisis surgida de la segmentación es el episodio, que abre y cierra la investigadora, de acuerdo con su rol para gestionar el desarrollo de la conversación. Es decir, a lo largo de la conversación generada en torno a las tres frases, la investigadora formula varias preguntas, que son las que, *a posteriori*, marcan el patrón de segmentación de la tarea. En concreto, la situación didáctica se abre preguntando a las parejas qué diferencias hay entre las tres frases y, a partir de la primera pregunta, se genera un proceso interactivo a través del cual las parejas justifican sus respuestas y la investigadora va solicitando más explicaciones –por ejemplo, definiciones de algunos conceptos, justificaciones de la distinción entre los tres tiempos verbales, etc.–.

Para obtener resultados sobre los conocimientos que las parejas tienen sobre la distinción temporal básica –primera pregunta de la investigación– se centró el interés en cuatro episodios:

- 1) Diferencia entre las tres frases; 2) Justificación de la frase 1 –pasado–; 3) Justificación de la frase 2 –presente–; y 4) Justificación de la frase 3 –futuro–. Analizando los fragmentos de las conversaciones que pertenecen a estos cuatro episodios se registra si las parejas reconocen la diferencia entre los tres tiempos verbales básicos, es decir, el pasado, el presente y el futuro –episodio 1– y qué estrategias usan para hacer esta distinción –episodios 2, 3 y 4–. En relación con la pregunta 2 –diferencias entre 3º y 6º– el análisis no parte de ningún episodio concreto, sino de los datos obtenidos durante el análisis de la primera pregunta de la investigación.

<sup>1</sup> La intervención se desarrolla en catalán. En este artículo se han traducido tanto los enunciados lingüísticos escritos como las transcripciones de las conversaciones.

La clasificación de las respuestas es una adaptación de la descripción de las acepciones de tiempo que formula Pérez Saldanya (2002: 2571), de manera que se han establecido tres criterios:

a) Alusión al concepto de tiempo gramatical, entendido como categoría verbal deíctica y de orientación relacionada con el tiempo lingüístico o físico, en el sentido de que diferencia los tres momentos temporales. Para simplificar la nomenclatura, nos referiremos al criterio de tiempo.

b) Alusión al concepto de paradigma verbal, entendido desde un punto de vista morfológico, es decir, de la flexión verbal. Para simplificar la nomenclatura, nos referiremos al criterio de morfología o criterio morfológico.

c) Alusión a los dos criterios. Lo denominamos criterio tiempo+morfología e incluye las respuestas que se refieren a ambos criterios.

#### 4. RESULTADOS

En este apartado se muestra, por un lado, el reconocimiento de la distinción temporal básica –episodio 1– y, por el otro, la justificación de la frase en presente –episodio 3–, a partir de la cual se incluyen, subsidiariamente, las justificaciones sobre las frases en pasado y en futuro –episodios 2 y 4–.

##### 4.1 Reconocimiento de la distinción temporal básica

A partir de la categorización anterior, los resultados muestran que un 56% de las parejas justifican la diferencia entre las tres frases a partir del criterio de tiempo: un 63% de las parejas de 3º y el 50% de las de 6º. La siguiente tabla indica los porcentajes de cada criterio usado según el curso:

Criterio	% parejas 3º	% parejas 6º	Total
Tiempo	63%	50%	56%
Morfología	5%	0%	2%
Tiempo+ morfología	11%	50%	32%
Otros (confusión)	21%	0%	10%
Total	100%	100%	100%

Según la tabla anterior, tanto en 3º como en 6º el criterio más usado para diferenciar las tres frases se refiere al concepto de tiempo. En cuanto a las parejas de 6º, la mitad alude al criterio de tiempo para diferenciar las tres frases y la otra mitad usa ambos criterios: tiempo + morfología. En el caso de las parejas de 3º, una de cada cinco respuestas de este curso son confusas (21%).

A continuación se muestran dos ejemplos, uno de una pareja de 3º y otro de 6º, que ilustran el uso de criterio de tiempo para diferenciar las tres frases:<sup>2</sup>

##### Fragmento 1: Ejemplo del criterio de tiempo en 3º, pareja 16

1. I: Son iguales estas frases/
2. J y Q: No\
3. I: Aquí tenéis un lápiz por si queréis subrayar algo\ Qué diferencias hay entre estas frases/
4. Q: **cantan-cantaban** y **cantarán**\
5. I: Muy bien\ Y estas diferencias- qué quieren decir/ Qué diferencias hay entre **cantan-cantaban** y **cantarán**/
6. Q: Que:: que:: que por ejemplo- **mañana** cantarán- que **ahora** cantan y cantaban- como si ya hubieran cantado\

##### Fragmento 2: Ejemplo del criterio de tiempo en 6º, pareja 32

4. I: Qué diferencia o qué diferencias hay/
5. H: Que está el **ahora**-bueno que lo están haciendo **ahora**\_
6. A: Presente\_
7. H: Bueno-sí-presente\_
8. A: **Presente- pasado** y **futuro**\

Las respuestas de las dos parejas anteriores nos permiten mostrar cómo difieren en la manera de expresar la diferencia entre las tres frases, es decir, de hablar sobre la lengua. La pareja de 3º –fragmento 1– usa elementos deícticos para situar la acción de cada frase, mientras que la pareja de 6º –fragmento 2– ya dispone de la terminología que le permite situar conceptualmente el momento de la acción, es decir, las nociones de **pasado**, **presente** y **futuro**.

En cuanto al criterio de morfología, se ilustra mediante un fragmento la pareja 5 –fragmento 3–, que remite a la forma de las palabras, no sin ciertas dificultades:

##### Fragmento 3: Ejemplo de criterio de morfología en 3º, pareja 5

6. I: Tina- qué diferencias hay- en esas frases/
7. T: De las letras/
8. I: Qué diferencias hay entre estas tres frases/
9. V: Que los niños can:: (4) Ai- no sé\_
10. I: Hay diferencias entre estas frases/
11. T: Es que yo quiero decir unas palabras que son diferentes \
12. I: Venga- qué palabras /
13. T: **Cantan- cantaban** y **cantarán**\
14. I: Y cómo lo sabes-que son diferentes /
15. T: ((se ríen)) Ya se ve

En el fragmento anterior, Tina (T) responde que la diferencia entre **cantan**, **cantaban** y **cantarán** son “las letras” (turno 7) e insiste en que estas tres palabras “son diferentes” (turno 11), pero no consigue ir más allá. De hecho, cierra el episodio respondiendo que la diferencia “ya se ve” (turno 15), que es una manera de mostrar la dificultad para hablar sobre la lengua; en efecto, se ve que son diferentes, porque hay letras distintas en las tres formas verbales, pero la respuesta no alude exactamente al tipo de diferencia ni al significado de esta diferencia.

También hay parejas, la mitad de las de 6º y una de cada diez de 3º, que acuden al doble criterio: tiempo + morfología. Veamos primero un ejemplo de 3º y después uno de 6º:

<sup>2</sup>En los fragmentos de las conversaciones que se presentan, los turnos iniciados con la letra I corresponden a la investigadora y los iniciados por el resto de letras, a las iniciales de los seudónimos de los alumnos. De la 1 a la 19 son parejas de 3º, mientras que de la pareja 20 a la 43 son de 6º. La transcripción se rige por los criterios establecidos por el Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas, GREAL, recogidos en Guasch y Ribas (2013).

#### Fragmento 4: Ejemplo del criterio tiempo+morfología en 3º, pareja 6

1. I: Venga- pensad qué diferencias hay entre estas tres frases/
2. V: Que **cantan** en cada frase cambia\  
(...)
9. I: Muy bien \ Y cómo es que cambia- esa palabra/ Por qué debe de cambiar esta palabra-Vanesa /
10. V: Porque es- cada vez se hace más grande\ Cada palabra se hace mucho más grande\  
11. I: Porque cada palabra se hace mucho más grande/ Qué quieres decir- Vanesa / (4) Le ayudas- Laia / Qué querrá decir/
12. L: Porque el primero es que cantaron- bueno es que **ya** lo han hecho- **ya** han cantado:: el segundo es que **ahora** lo están haciendo- **ahora** están cantando- y el tercero que **después** lo harán- que **después** cantarán\  
13. I: De acuerdo \ Vanesa-qué querías decir antes/
14. V: Que- **cant-** dice **cant-** pero cambia porque después hay **-an -aban** y **-arán**<sup>3</sup>\

En el fragmento anterior, el criterio morfológico, inicialmente muy inconcreto, lo aporta Vanesa (V), mientras que el criterio de tiempo, su compañera, Laia (L). Parece que la aportación de Vanesa se refiere a la terminación (turnos 2-10), idea que retoma en el turno 14. Cuando Laia es invitada a ayudar a su compañera, apela a la diferencia entre los tres tiempos básicos (turno 12), usando los adverbios de tiempo **ahora** y **después** para fijar los tiempos de presente y el futuro, y el aspectual **ya** para fijar el pasado. Laia no evoca los términos **presente**, **pasado** y **futuro**, per acude a los adverbios temporales para anclar su justificación sobre la diferencia entre las tres frases. En cuanto a Vanesa, al final de la conversación consigue expandir su argumento (turno 14), apelando a la distinción entre el lexema y los morfemas gramaticales, aunque no usa esta terminología per referirse a ellos: simplemente señala, acertadamente, que **cant-** es la parte de la palabra que no cambia, mientras que las que sí que cambian son **-an**, **-arán** y **-aban**. En este fragmento, sin embargo, parece que cada alumna tiene interiorizada una manera diferente de reconocer los tres tiempos básicos sin que, al final, haya indicios de que ambos criterios se integren.

Por el contrario, en la pareja 29 –fragmento siguiente, pareja de 6º–, Francesc (F) sí que parece demostrar que tiene integrados los dos criterios, porque inicialmente se refiere al tiempo (turno 2) y luego hace emerger las palabras **lexema** y **morfema** para explicar la diferencia entre los tres tiempos verbales (turno 6):

#### Fragmento 5: Ejemplo del criterio tiempo+morfología en 6º, pareja 29

1. I: Qué diferencias hay entre estas frases/
2. F: Que una está en presente- la otra en futuro y la otra en pasado\  
3. I: De acuerdo- pero cómo sabes que el verbo está en presente-en pasado o en futuro/ Cómo lo sabes/
4. F: Pues:: por la última sílaba\  
5. I: Quieres decir que la última sílaba te ayuda a\_  
6. F: Me parece:: no sé:: me parece que es el lexema- el lexema es **cant-** y entonces cambia el morfema **-an**, **-arán** y **-aban**\

En los dos ejemplos anteriores –fragmentos 4 y 5– también podemos observar diferencias en el uso de metalenguaje. Hemos visto que la pareja 29 –fragmento 5, pareja de 6º– nombra los términos que designan los tres tiempos básicos, es decir, **presente**, **pasado** y **futuro** (turno 2), y las palabras que marcan la segmentación de las unidades lingüísticas, **lexema** y **morfema** (turno 6), mientras que la pareja 6 –fragmento 4, pareja de 3º–, como hemos visto, no usa ninguna de estas etiquetas.

#### 4.2 Justificación de la frase en presente

En este subapartado se profundiza en la manera en que las parejas justifican que la oración “Los niños y niñas **cantan** canciones en el patio de la escuela” corresponde a una frase en presente, en contraste con las otras dos frases. Las respuestas de las parejas se han categorizado según los mismos criterios usados para el reconocimiento de la distinción temporal básica. La siguiente tabla muestra los resultados de esta categorización:

Criterios	% parejas 3º	% parejas 6	Total
Tiempo	81%	43%	60%
Morfología	0%	28%	16%
Tiempo+morfología	0%	24%	14%
Otros (confusión)	19%	5%	10%

Según la tabla anterior, un 60% de las parejas justifican la frase en presente a partir del criterio tiempo; por cursos, un 81% de las parejas de 3º, que son todas menos las que se confunden, y un 43% de las de 6º. De 6º, aparte del criterio de tiempo, el segundo criterio más usado es el morfológico (28%), seguido del doble criterio de tiempo + morfología (24%). En resumen, en la justificación de la frase en presente, todas las parejas de 3º, menos las que se confunden, hacen alusión al tiempo, mientras que las parejas de 6º diversifican los criterios.

Si analizamos las respuestas clasificadas en cada criterio, podemos obtener más información sobre qué estructuras lingüísticas usan las parejas y sobre si hay diferencias entre los cursos. La primera constatación es que de todas las parejas que justifican la frase en presente remitiéndose al concepto de tiempo, un 88% usan el adverbio temporal **ahora** para la justificación y, a menudo, añaden información aspectual a través de la perífrasis con valor progresivo **estar + gerundio**, como vimos en el fragmento 4 (turno 12). Se ratifica, pues, que las parejas entienden que la frase en presente se refiere al valor de simultaneidad –su valor prototípico o básico– y que tanto el adverbio como la perífrasis les ayuda a expresar este anclaje temporal. Veamos un ejemplo:

<sup>3</sup> En catalán, los morfemas de los tres tiempos básicos en la 3ª persona del plural son –en (canten, presente); –aven (cantaven, pretérito imperfecto) y –aran (cantaran, futuro).

**Fragmento 6: Ejemplo del criterio de tiempo en 3º, pareja 14**

- 18. I: Cuándo ocurre esto/
- 19. M: Ahora\
- 20. I: Cómo lo sabes/
- 21. J: Porque **cantan**\
- 22. I: Qué quieres decir/
- 23. J: Pues que cantan- cantan es **ahora**\

En el fragmento anterior, cuando la investigadora solicita a la pareja 14 cómo sabe que el presente es ahora (turno 20), Jordina (J) responde “porque cantan” (turno 21), respuesta que es como una tautología y que podría indicar que la alumna no dispone de recursos discursivos –ni de metalenguaje– para justificar que esta forma verbal corresponde al presente –parece como si diciendo **cantan** ya entendiese que está presente–. En cierto modo, intenta hacer evidente lo que no lo es, tal vez porque no puede distanciarse de la lengua. Fijémonos ahora en las parejas que usan el doble criterio para justificar la frase en presente. Lo ejemplificamos con la pareja 41 –recordemos que el doble criterio solo lo usan parejas de 6º–:

**Fragmento 7: Ejemplo del criterio tiempo+morfología en 6º, pareja 41**

- 13. I: Cómo sabéis que está en presente/
- 14. L: Porque lo hacen **ahora**\
- 15. E: Sí- porque la **-an** del final nos indica :: bueno-no sé cómo explicarlo\
- 16. I: Sí-sí- continúa- que lo estás explicando muy bien\
- 17. E: La **-an** el final nos indica que está en **presente**:: que pasa **ahora**\

En el fragmento anterior se pone de relieve que, inicialmente, cada miembro de la pareja responde con un criterio distinto. Lluís (L) usa el adverbio deíctico **ahora**, criterio de tiempo, para justificar que la frase está en presente (turno 14), mientras que Enric (E), que muestra ciertas dificultades para explicarse, se refiere al morfema, criterio de morfología, sin usar este término (turno 15). En este caso le falta terminología pero parece que tiene claro que la manera como acaba el verbo tiene que ver con la marca de tiempo –en el caso del presente, se trata justamente de la ausencia de esta marca, en contraste con el pasado y con el futuro–. En la última respuesta de Enric (turno 17), destacamos que hay una integración entre el tiempo y a la morfología, en el sentido de que parece que el alumno comprende el significado del morfema de tiempo.

Por otro lado, si nos fijamos en las respuestas clasificadas dentro del criterio morfológico, también solo en parejas de 6º, observaremos algunas diferencias en relación con el grado de conocimiento de la morfología verbal. Mostramos un ejemplo:

**Fragmento 8: Ejemplo del criterio de morfología en 6º, pareja 30**

- 13. A: El verbo es el mismo\ Lo único que cambia es la terminación\
- 14. R: Sí\
- 15. I: Ah-caramba\ Y con la terminación podemos saber si está en presente- en pasado o en futuro/
- 16. A: Sí\
- 17. I: Veamos :: cuál es la terminación del presente/
- 18. R: Bueno, **-an**\ Bueno-aquí **-an** de **cantan** \ La del futuro aquí es **-an** de **cantarán**\_
- 19. A: Y el pasado es **-aban**\

La pareja del fragmento 8 usa la palabra **terminación** (turno 13) e identifica correctamente la marca morfológica del presente **-an** y la marca de pretérito imperfecto **-aban**, pero se confunde en la segmentación de la de futuro, porque no se da cuenta de que la marca de futuro es **-arán**, y no **-an**, que es la de presente.

De hecho, el fragmento anterior abre la puerta a indagar cómo las parejas justifican el tiempo verbal de cada frase. Veámoslo con la pareja 22 (6º), que se muestra incapaz de justificar la forma verbal del presente y, en cambio, acude al criterio morfológico para justificar los otros dos tiempos verbales, aunque no consigue lograr una argumentación demasiado sólida:

**Fragmento 9: Comparación de los criterios de reconocimiento en las tres frases, pareja 22, 6º**

- 30. I: ¿Cómo sabes que **cantan** es presente/
- 31. J: Porque es una palabra que :: porque es la primera palabra-ay no::
- 32. M: Es una palabra que no sé-que:: ay-es que no sé::
- 33. I: Tranquilos, que lo estáis haciendo muy bien \ Veamos :: **cantarán**- cómo sabéis que es futuro/
- 34. M: Porque::: eh ::
- 35. J: Porque **cantarán**-no sé-eh- si está bien :: **cantarán -an** es futuro \
- 36. I: Y **cantaban**/
- 37. J: Porque **-ban** es del pasado\
- 38. I: Y el presente/ Hay algo de esta palabra que nos diga que es presente/
- 39. M: No sé:: es que no sé::

En el ejemplo anterior, por un lado se pone de relieve la dificultad de hablar sobre el presente en términos morfológicos (turnos 31, 32 y 39) y, por otro, la imprecisión para identificar las marcas morfológicas de los otros dos tiempos. De hecho, cuando la investigadora se da cuenta de la dificultad de la pareja para seguir fijándose en el presente, le propone observar las otras dos formas verbales (turnos 33 y 36). Entonces se evidencia que, a pesar de que los alumnos parece que se sientan más cómodos para contestar, sus respuestas son imprecisas. José (J) marca **-an** para el futuro y no **-arán** (turno 35), y **-ban** en lugar de **-aban** para el pasado (turno 37). En cualquier caso, cuando la investigadora retoma la pregunta inicial (turno 38), la pareja no sabe qué contestar sobre el presente. Parece ser que el presente es más difícil de justificar desde el punto de vista morfológico que los otros dos tiempos básicos, pero también hemos visto que el reconocimiento del futuro y del pasado tampoco está exento de confusiones. Ratificamos, pues, la complejidad intrínseca de la morfología verbal.

**5. CONCLUSIONES**

En este apartado retomamos, para responderlas, las dos preguntas de la investigación, y terminamos el artículo con algunas implicaciones didácticas.

### 5.1 ¿Qué criterios de reconocimiento usan las parejas para reconocer los tres tiempos verbales básicos?

La distinción temporal básica se gramaticaliza a través de los tres tiempos verbales básicos, que expresan la idea de pasado –anterioridad–, presente –simultaneidad– y futuro –posterioridad– respecto al punto de habla. Hemos visto ejemplos en los que las parejas acuden a los adverbios de tiempo para justificar la distinción temporal básica y, en especial, nos hemos fijado en las que no hacen emerger los términos que designan los tres tiempos básicos. El uso de los adverbios de tiempo lo hemos categorizado dentro del **criterio de tiempo**, en contraste con el **criterio morfológico**, que remite a las propiedades flexivas de verbo. Sin embargo, en el momento de justificar el criterio de tiempo, las parejas presentan dificultades, tanto terminológicas –relacionadas, por ejemplo, con el uso de las palabras **presente, pasado o futuro**– como metalingüísticas –no saben cómo expresar estos conceptos abstractos y tampoco saben referirse a la lengua como objeto–.

El criterio morfológico, en cambio, *a priori* parece más tangible, en el sentido de que las parejas pueden referirse a los cambios que observan a partir de la flexión verbal. A pesar de ello, hemos observado que las parejas tienen dificultades para reconocer los segmentos morfológicos que marcan las diferencias temporales. Esta dificultad, sin embargo, no es de extrañar, dada la complejidad morfológica del verbo, que implica sincretismo de morfemas, paradigmas defectivos o ausencia de marcas, entre otras propiedades de las lenguas flexivas, como el catalán o el español.

Otra conclusión relacionada con la primera pregunta de la investigación es que la mayoría de parejas justifican la frase de presente a partir del criterio de tiempo, especialmente anclándose en el adverbio deíctico **ahora**. También hemos visto que, desde el punto de vista morfológico, parecería que a las parejas les cuesta más justificar la frase de presente que las de los otros tiempos básicos, probablemente porque este es el tiempo menos marcado del paradigma.

### 5.2 ¿Qué diferencias hay entre las respuestas de las parejas de 3º y 6º?

En general, constatamos que las parejas de 3º disponen de menos terminología y capacidad de razonamiento que las parejas de 6º: hay parejas de 3º que se confunden a la hora de reconocer y justificar la diferencia entre los tres tiempos verbales; además, las parejas de 6º ya disponen de las etiquetas para expresar las nociones de **presente, pasado y futuro**, cosa que no está resuelta en 3º, con lo cual probablemente se anclan más en los adverbios. Efectivamente, acudir a los adverbios es muy frecuente en las parejas de 3º, que usan con menor frecuencia criterios morfológicos para distinguir los tres tiempos verbales que las parejas de 6º. Cabe señalar que el hecho de que las parejas de 6º usen más el criterio morfológico que las de 3º puede que tenga que ver con el desarrollo del currículo, es decir, se puede atribuir al aprendizaje escolar. Se constata, también, que las parejas de 6º disponen de un repertorio más amplio de estrategias para referirse a los tiempos verbales que las de 3º, aunque este repertorio sea, aún, frágil.

### 5.3 Algunas implicaciones didácticas

El aprendizaje de los tiempos verbales plantea la paradoja de que, por un lado, es difícil de abordar más allá de la mera distinción de los tres tiempos verbales básicos y, por otro, morfológicamente resulta sumamente complejo. Precisamente se ha visto que la aproximación morfológica al verbo, dada su complejidad, genera

dificultades en los alumnos, porque implica manejar conceptos que no siempre están consolidados.

Es cierto que el argumento morfológico resulta útil en muchos casos para reconocer los tiempos verbales, pero a menudo no deja de ser una estrategia mecánica, automatizada, detrás de la cual no siempre hay reflexión sobre el objeto lingüístico que se está observando. Esta podría ser la razón por la cual en pocas ocasiones las parejas relacionan las propiedades morfológicas del verbo con la información temporal que estos morfemas aportan, conexión que ayudaría a la construcción de un conocimiento más completo de los tiempos verbales. Si bien la morfología es la puerta de entrada a los tiempos verbales, este conocimiento morfológico sin un componente de reflexión resulta poco operativo y se convierte en una rutina automatizada, incluso memorística.

Apuntamos, pues, que habría que plantearse una nueva manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje de los tiempos verbales. No se trata solamente de enseñar la morfología del verbo, sino sobre todo de apelar a la semántica de los tiempos verbales y, obviamente, a sus usos (Combettes, 2007; Dolz y Simard, 2009). Se trata de superar el enfoque nocional y orientar la transposición didáctica hacia la gramática del discurso (Castañeda y Alonso, 2009; Myhill *et al.*, 2011). En este sentido, se reclama el desarrollo de una gramática pedagógica (Fontich y Rodríguez González, 2014; Ribas *et al.*, 2014; Zayas, 2004) que promueva una enseñanza y un aprendizaje reflexivos y que reconsidere la transposición didáctica de los saberes gramaticales relacionando las formas y los usos lingüísticos.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- BASSANO, D. (2010): “L’acquisition des verbes en français: Un exemple de l’interface lexicale/grammaire”, *Synergies France*, 6, pp. 27-39.
- BEAUMANOIR-SECQ, M., COGIS, D. y ELALOUF, M.L. (2010): “La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l’école au collège”, *Repères*, 41, pp. 47-70.
- CAMPS, A. (2014): “Metalinguistic activity in language learning”, en T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (eds.), *Grammar at school: Metalinguistic activity in language education*, Bruselas, Peter Lang, 23-40.
- CAMPS, A. y FERRER, M. (coord.) (2000): *Gramàtica a l’aula*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (coords.) (2017): *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva*, Barcelona, Octaedro.
- CASAS, M. (2012): *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l’educació primària. Un estudi de cas sobre l’ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l’ensenyament-aprenentatge de la llengua*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral no publicada (25.04.2017): <http://hdl.handle.net/10803/98339>.
- CASAS, M., DURÁN, C. y FONTINCH, X. (2017): “La construcció del coneixement gramatical en aprenents d’educació primària i secundària: algunes aproximacions a l’aprenentatge del verb”, *Caplletra*, 63, pp. 111-138.
- CASTAÑEDA, A. y ALONSO, R. (2009): “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/LE”, *MarcoELE*, 8, pp. 1-33.
- CHARTRAND, S.-G. (ed.) (2008): *Progression dans l’enseignement du français langue première au secondaire québécois: répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*, Québec, Publications Québec Français.

- COMBETTES, B. (2007): *Pour une sémantique grammatical de la grammaire: propositions didactiques*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària: *Curriculum: educació primària. Servei d'Ordenació Curricular*. Barcelona, 4915. (25.04.2017): [http://edums.gencat.cat/files/46-730-ARXIU/curriculum\\_educacio\\_primaria.pdf](http://edums.gencat.cat/files/46-730-ARXIU/curriculum_educacio_primaria.pdf).
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària: *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6900. (25.04.2017): <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>
- DOLZ, J. y SIMARD, C. (dir.) (2009): *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, PUL.
- DURÁN, C. (2010): "Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO", *Articles de Didàctica de La Llengua i de la Literatura*, Barcelona, Graó, 52, pp. 91-111.
- FISHER, C. (2004): "La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire", en C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 383-393.
- FONTICH, X. (2010): *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars a secundària en el marc d'una seqüència didàctica*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, tesis doctoral no publicada (25.04.2017): <http://hdl.handle.net/10803/4684>.
- FONTICH, X. y RODRÍGUEZ GONZALO, C. (coord.) (2014): "L'ensenyament de la gramàtica a l'educació obligatòria", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 64.
- GOURDET, P. (2010): "L'enseignement du verbe à l'école élémentaire: caractérisation linguistique et application didactique", *Cahiers de l'éducation*, París, Berger-Levrault, 139, pp.17-34.
- GUASCH, O. y RIBAS, T. (2013), "La entrevista en la investigació qualitativa en la didàctica de la llengua", *Cultura y Educación*, Fundació Infància y aprendizaje, Taylor & Francis Editor, 25(4), pp. 483-488.
- MILIAN, M. (2005): "Parlar per fer gramàtica", *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*. Barcelona, Graó, 37, pp. 11-30.
- MYHILL, D., JONES, S., LINES, H y WATSON, A. (2011): "Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding", *Research Papers in Education*, pp. 1-28.
- NONNON, E. y DOLZ, J. (eds.) (2010): "La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège", *Repères*, Lyon, Ens Éditions, 41.
- PEREZ SALDANYA, M. (2002): "Les relacions temporals i aspectuals", en J. Solà (dir.), *Gramàtica del català contemporani*, Barcelona, Empúries, 2571-2664.
- RIBAS, T. (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó.
- RIBAS, T., FONTICH, X. y GUASCH, O. (coord.) (2014): *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in Language Education*, Bruselas, Peter Lang.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2011): El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. *Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*, Valencia, Universitat de Valencia. Tesis doctoral no publicada (25.04.2017): <http://hdl.handle.net/10803/81311>.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2015): "Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática en Educación Primaria", en J. Mata, M.P. Núñez y J.Rienda (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Pirámide, pp.149-177.
- ROUBAUD, M. y SAUTOT, J. (dir.) (2014): *Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques*, Bruselas, Peter Lang.
- SWAIN, M. y WATANABE, Y. (2013): "Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning", en C. Chapelle (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics. Social, dynamic and complexity theory approaches to second language acquisition*, Nueva York, Wiley-Blackwell.
- VAGUER, C. y LEEMAN, D. (eds.) (2005): *Le verbe dans tous états* (2), Namur, Presses Universitaires de Namur.
- ZAYAS, F. (2004): "Cap a una gramàtica pedagògica", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, Barcelona, Graó, 33, pp. 9-26.



# LA ENSEÑANZA DE LA LEXICOGRAFÍA DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD: UNA RENOVACIÓN NECESARIA

## THE TEACHING OF SPANISH LEXICOGRAPHY AT UNIVERSITY: A NECESSARY RENEWAL

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.03>

MAS ÁLVAREZ, INMACULADA  
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)  
Profesora Contratada Doctora  
ORCID: 0000-0002-5387-7282

SANTALLA DEL RÍO, M.<sup>a</sup> PAULA  
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)  
Profesora Contratada Doctora  
ORCID: 0000-0002-6702-8070

IGLESIAS CANCELA, YOLANDA  
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (ESPAÑA)  
Becaria FPI  
ORCID: 0000-0002-7126-3305

**Resumen:** El desarrollo tecnológico en el procesamiento lingüístico, el acceso preferente desde dispositivos móviles y las necesidades de los usuarios están trazando un panorama insólito en el ámbito de la lexicografía, que afecta a la docencia universitaria de la disciplina. El análisis de las respuestas de los estudiantes de la asignatura *Lengua española 2* a un cuestionario anónimo sobre sus prácticas en el uso de los diccionarios —Facultad de Filología de la U. de Santiago de Compostela, curso 2015-2016— permite la reflexión docente, que apunta, como conclusión, a algunos cambios en el programa de la asignatura: la incorporación de los recursos bilingües en el temario, la inclusión de información sobre sinónimos y antónimos en español, esencial para las tareas de producción, y la asignación de un papel relevante a los recursos disponibles en línea, destinado a plantear cómo valorarlos y cómo obtener el mejor provecho de ellos.

**Palabras clave:** lengua española, diccionarios, recursos lexicográficos, enseñanza superior

**Abstract:** The technological development of linguistic processing, the preferential access from mobile devices and the needs of users are shaping an unusual panorama in the field of lexicography, which affects the university teaching of the discipline. The analysis of students' responses to an anonymous questionnaire about their practices in the use of dictionaries, carried out in the subject *Lengua española 2*, —Faculty of Philology of the University of Santiago de Compostela, academic year 2015-2016— allows the teaching reflection, which points, as a conclusion, to some changes in the syllabus of the subject: the incorporation of bilingual resources in the list of topics, the inclusion of information on synonyms and antonyms in Spanish, essential for production tasks, and the allocation of a relevant role to resources available online, aimed at considering how to value them and how to get the best out of them.

**Key-words:** Spanish language, dictionaries, lexicographic resources, higher education

## 1. INTRODUCCIÓN

Los cambios derivados del desarrollo tecnológico se han hecho notar en todos los campos del saber lingüístico, con repercusión más acentuada en las disciplinas aplicadas. Entre ellas, la lexicografía, definida como “arte y técnica de elaborar diccionarios” (Martínez de Sousa, 1995, s. v. *lexicografía*), está experimentando en los tiempos actuales una auténtica revolución: la incorporación de datos y su procesamiento a gran escala difumina las fronteras entre corpus y diccionarios, a la vez que la automatización del procesamiento permite establecer nuevas conexiones entre expresiones e idiomas, además de enriquecer la información con elementos multimodales, como la imagen o el sonido. Pero decir que el arte y la técnica de hacer diccionarios se encuentra en proceso de profunda transformación es poner la atención en solo una parte del nuevo paisaje de la disciplina, puesto que hay dos elementos esenciales, también como motores del cambio, que conviene tener muy en cuenta: las necesidades de los usuarios y los medios de acceso a la información.

Pensemos, primero, en qué ha cambiado la situación respecto a, pongamos, diez años atrás, cuando aún se consultaban los diccionarios en papel, o en todo caso en formato CD-ROM (Hernández, 2003), y cuando no todo el mundo tenía acceso permanente en la punta de los dedos a varios diccionarios y otros recursos lingüísticos. Consideremos de qué manera se están transformando los mismos recursos lexicográficos ante nuestros propios ojos, pues somos testigos de una evolución continua a la que no podemos sustraernos. Reparemos, además, en cómo cambian los grupos de estudiantes y su manera de trabajar con los diccionarios, cuáles son sus condiciones y, sobre todo, sus necesidades. Reflexionemos, por último, sobre los efectos del desarrollo de la tecnología móvil, pues tanto el acceso a los recursos como los estilos de aprendizaje se están viendo modificados. En la primera parte de este trabajo nos centramos en cada uno de estos puntos, haciendo una somera revisión de la mutación que están experimentando los diccionarios, las necesidades de los usuarios y los dispositivos que dan acceso a la información (§2, 3 y 4).

Naturalmente, la docencia universitaria debe adaptarse a las circunstancias actuales, máxime cuando, como es nuestro caso, tiene como objeto de estudio un recurso esencial para el aprendizaje: los diccionarios. Además, es necesario tener en cuenta el modelo de enseñanza-aprendizaje generalizado con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, en el que prima la consigna del aprendizaje activo, aquel en el que la persona que aprende es protagonista de su propio progreso, llevando a cabo tareas significativas —a ser posible auténticas— e implicándose de manera autónoma en el avance de sus conocimientos y competencias: aprender haciendo y aprender a lo largo de la vida. En lo que a nuestra asignatura se refiere, conocer los recursos, las técnicas de elaboración de diccionarios, los tipos de obras lexicográficas, considerar los criterios para su evaluación y sus potencialidades son objetivos elementales de cara a una mejora en las competencias relacionadas con la autonomía y el aprender a aprender.

La segunda parte de este artículo se abre con una exposición sobre el contexto en que situamos nuestra reflexión (§5), para centrarse después en conocer y analizar las condiciones en que nuestros estudiantes hacen uso de los diccionarios, con el fin de valorar la adecuación de nuestro programa a sus necesidades y posibles carencias (§6). Todo ello nos permite trazar el horizonte de la asignatura que compartimos —en una parte sustancial— poniendo a los estudiantes en primer término y derivar las conclusiones prácticas extraídas de la discusión previa (§7).

## 2. LOS DICCIONARIOS: VERSÁTILES, MULTIMODALES Y COLABORATIVOS

Ya en la primera década del siglo XXI se puso de manifiesto que la transición del papel al formato digital era un nuevo campo abierto a la adaptación de diccionarios existentes —se habla de edición impresa frente a edición digitalizada— y a la construcción de nuevas obras, un campo que, se afirma, “no podrá ser ya ignorado”; pero se planteaba igualmente si este nuevo formato suponía de verdad “un avance respecto del diccionario tradicional” y si respondía o podría responder “a las expectativas del usuario” (Fernández-Pampillón Cesteros & Matesanz del Barrio, 2006: §4 y §1). En ese momento se reclamaba, además, atención para la lexicografía didáctica, aún no implementada en el formato digital (Águila Escobar, 2009: 87)<sup>1</sup>.

No podemos hoy hablar propiamente de diccionarios, sino más bien de recursos lexicográficos —o recursos lingüísticos— en línea. Al lado de las versiones digitales de algunos diccionarios tradicionales, dotadas de buscadores más o menos sofisticados, encontramos otros recursos en forma de portales de diccionarios y otros servicios, traductores o *wikis*. Se trata de herramientas versátiles, más o menos según los casos, en sus contenidos, en sus funcionalidades y en cuanto a los procesos de adaptación y actualización a los que están sujetas. Por otra parte, van incorporando color, imágenes y sonido, un contenido multimodal que resulta de gran rentabilidad en los recursos en línea. Un factor más que caracteriza estos sitios es el carácter colaborativo, ya que o bien permiten la intervención del usuario con una retroalimentación semiautomática, o bien están elaborados de manera voluntaria y cooperativa. Explicamos a continuación cómo se manifiestan estas características en tres diccionarios en línea.

La obra de referencia para el español es el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), obra secular que se encuentra en permanente actualización y revisión a cargo de la Real Academia Española, en colaboración con la Asociación de Academias de la Lengua Española —América y Filipinas—. Se trata del diccionario general monolingüe más completo del español. Contiene el léxico actual del español, además de voces americanas, voces desusadas, regionalismos y vocabulario técnico. En la microestructura, junto a las definiciones, ofrece información sobre etimología, nivel y estilo de lengua, aspectos gramaticales y de uso, a la vez que locuciones. Actualmente se encuentra en su vigesimotercera edición, la conocida como “Edición del Tricentenario”, que fue presentada en octubre de 2014 y será, con toda probabilidad, la última que se publica en papel, según la propia Academia ha manifestado<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Para un panorama sobre el valor didáctico del diccionario, tanto en el perfeccionamiento de la lengua materna como en el aprendizaje de segundas lenguas, en los albores del siglo XXI, véase el conjunto de trabajos reunidos en Ayala Castro, 2001. De las inquietudes de la lexicografía hispánica en torno a 2010 dan cuenta los estudios que componen los dos volúmenes de Nomdedeu Rull, Frogas Berdet & Bargalló Escrivá, 2012.

<sup>2</sup> En 2001 se ofreció una versión electrónica de consulta gratuita en desarrollo, aunque la edición más reciente, con más de 93 000 lemas y un total de 195 439 acepciones, está disponible para búsquedas en línea desde octubre de 2015. Esta edición tenía como objetivos el enriquecimiento del diccionario, la modernización y una mayor coherencia interna ([www.rae.es](http://www.rae.es)). La última actualización de la aplicación para dispositivos móviles data de enero de 2017.

*WordReference* es un portal de diccionarios bilingües en línea con 18 lenguas. Se trata de un proyecto pionero que Michael Kellogg comenzó en 1999 para ofrecer herramientas lingüísticas gratuitas en internet, con el inglés como lengua de referencia. Hoy es uno de los diccionarios en línea más usados. Además de los diccionarios bilingües y monolingües, este portal ofrece diversos foros de discusión de carácter lingüístico que se han convertido en una herramienta colaborativa esencial para el trabajo de traducción, ya con cerca de 650 000 participantes. Para el español existen diccionarios bilingües con alemán, inglés, italiano, francés y portugués, además del monolingüe, uno de sinónimos y un conjugador. La parte del español procede de la edición de 2005 del *Diccionario de la lengua española* (Espasa Calpe). La información que ofrece incluye pronunciación (España, Argentina, México), definiciones, ejemplos, sinónimos, palabras relacionadas, traducciones y acceso al foro.

Por último, la herramienta colaborativa por excelencia en el terreno de los diccionarios en línea es *Wikcionario*. Este diccionario multilingüe forma parte de los proyectos de la Fundación Wikimedia, por lo que su consulta es gratuita. Nació en 2002 y actualmente la versión en español consta de casi 850 000 entradas. Este diccionario se construye día a día y cualquier persona que lo desee puede colaborar en su redacción a través de la *wiki*. La información que ofrece abarca desde las definiciones de las voces, pasando por ejemplos, imágenes, etimología, pronunciación, sinónimos, traducciones o palabras derivadas. Incluye además un catálogo de palabras y expresiones sinónimas, antónimas o relacionadas (Tesauro o *Wikisauro*). Hay que tener en cuenta que no es una enciclopedia —luego no hay nombres propios, por ejemplo—, ni es una fuente primaria —no siempre encontramos en ella una información autorizada—, ni se elabora como colección de textos o citas; sin embargo, aporta voces coloquiales, siglas y abreviaciones, voces de reciente creación o regionalismos y fraseología.

### 3. LOS USUARIOS: CONDICIONES, INTERESES Y NECESIDADES

En el momento actual, la internacionalización de las universidades potencia los grupos de estudiantes heterogéneos, tanto por su procedencia, como por su diferente cultura de estudio y prácticas educativas, además de por su nivel de conocimiento de la lengua. El reto que ello supone para la docencia universitaria es un asunto no siempre reconocido ni valorado (Mas Álvarez, 2014). Nuestras aulas son multilingües y multiculturales, cada vez más, pero se hacen en cierto modo homogéneas precisamente en lo que afecta a los medios de acceso a la información: a través de las pantallas digitales, fijas o móviles. Son estudiantes que, en su mayoría, se encuentran en tránsito. La movilidad es un valor añadido en la universidad del siglo XXI y tanto los estudiantes propios como los extranjeros se benefician de programas de intercambio.

Consideremos los intereses de estos usuarios y sus necesidades actuales de acceso a la información. En nuestro entorno la importancia del aprendizaje de lenguas es cada vez mayor y comprende un número de lenguas más elevado, ya que los estudiantes autóctonos son bilingües y los extranjeros suelen tener el inglés como primera lengua extranjera y lo emplean con frecuencia como puente para acceder al español.

Ello implica que no sea suficiente con consultar un diccionario bilingüe, sino que el acceso a varias lenguas se hace imprescindible. Por otra parte, la enseñanza de lenguas sigue en el momento actual unos estándares que fomentan el desarrollo de competencias de interacción, comprensión y expresión en igual medida, orales y escritas; así pues, es necesario comprender el vocabulario coloquial, las expresiones cotidianas y de carácter dialectal, relevantes en la interacción, así como los neologismos frecuentes en la prensa. Al mismo tiempo, la lectura de textos literarios de todos los tiempos y de diversos lugares del mundo hispanohablante supone el acceso a voces desusadas, literarias o de alcance regional. Si pensamos en las tareas de producción, se requiere una microestructura rica con definiciones claras, abundante ejemplificación que muestre cada acepción de cada lema en contextos reales de uso e información gramatical detallada, además de ayuda sobre ortografía y pronunciación. Para terminar, la faceta conceptual solo es alcanzable de manera rápida y sencilla a través de los catálogos de voces, con sinónimos y antónimos en primer término.

El uso provechoso de los diccionarios, de los recursos de información lingüística, requiere un conjunto de habilidades que los estudiantes universitarios en el comienzo de su carrera aún están desarrollando. De ese desarrollo depende en buena medida que se consigan los objetivos didácticos: el progreso en el aprendizaje del vocabulario, la aplicación en comprensión y la implementación en producción de textos (Battaner, 2000: 82). Las competencias relacionadas con la codificación están muy ligadas a las tradiciones lexicográficas —terminología, marcas, disposición de la información, convenciones, tratamiento de la polisemia, pronunciación— y, actualmente, se encuentran sujetas además a las condiciones del medio digital, como vemos someramente a continuación.

### 4. LOS DISPOSITIVOS: UBICUIDAD Y CONEXIÓN PERMANENTE

Es un hecho que, en nuestra cotidianidad de estudio, investigación y enseñanza-aprendizaje, el uso de diccionarios en papel y de obras en formato CD-ROM se ha ido abandonando en los últimos años, al menos en el ámbito universitario en el que ejercemos nuestra actividad docente<sup>3</sup>. En realidad, podemos decir que está relegado a la investigación y a trabajos académicos que exijan expresamente el acceso a obras que no están disponibles en línea. Se necesita tener espacio, energía para acarrear las obras de consulta; se hace necesario contar con lectores de discos y sistemas operativos con los que sean compatibles. Ni los dispositivos móviles ni las tabletas o los nuevos ordenadores portátiles ofrecen estas prestaciones, debido quizá a que empiezan a considerarse innecesarias o a que no hay muchos usuarios dispuestos a hacer uso de ellas.

El acceso a la información de todo tipo está gobernado hoy por la inmediatez y la ubicuidad, con la demanda de un medio que se ofrezca como sencillo, aunque no lo sea, de fácil apropiación y manejo, en el que se aprende sobre la marcha, a ser posible, sin coste añadido al que se pague por la conectividad y los dispositivos.

<sup>3</sup> Algunas voces se mostraban escépticas sobre el desplazamiento de los “recursos de siempre” por las nuevas tecnologías, como es el caso de Hernández, 2003. Sin embargo, no creemos que para las consultas más frecuentes el modo más rápido y eficaz siga siendo el diccionario impreso (Hernández, 2003: 357), al menos no es esa la percepción de los usuarios que son nuestros estudiantes.

La búsqueda en las *apps-diccionarios* está asociada al aprendizaje de lenguas, determinado también cada vez más por la no dependencia de un tiempo y lugar concretos y por el uso de dispositivos que favorecen un entorno de aprendizaje fácil, flexible, divertido, interactivo, no rutinario, idóneo para el autoaprendizaje (Mas Álvarez, 2013). Las ventajas de la consulta en línea a través de dispositivos móviles en un mundo caracterizado por el movimiento y la desaparición de conexión rígida entre lugares y actividades son indudables. Además, en la medida en que nuestros lugares de trabajo se acondicionan con enchufes accesibles y redes inalámbricas, en la medida en que los dispositivos se hacen más potentes, los problemas de conectividad y de durabilidad de las baterías se minimizan.

A los retos con los que se enfrentan los diccionarios y recursos lingüísticos en línea se suman también las adaptaciones provocadas por la pantalla táctil y un espacio reducido para la visualización de los datos. Cada vez es posible acceder a más cantidad y tipos de información, por lo que empieza a resultar sumamente relevante de qué manera se jerarquiza y cómo se estipula la interactividad de los usuarios, para quienes no siempre interesa necesariamente obtener los mismos datos ni en el mismo orden. La capacidad de “aprendizaje” de los dispositivos, que parece tan desarrollada cuando se comportan como nuestros asistentes personales en la agenda, en el ejercicio físico o en los viajes, aún requiere de adiestramiento para desenvolverse bien con las lenguas. Por poner un ejemplo concreto, aunque el teclado de nuestro móvil sabe tras las primeras palabras en qué lengua estamos escribiendo, aún se encuentra desconcertado cuando cambiamos de una a otra dentro de la misma conversación.

## 5. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y CONTEXTO

La relevancia que alberga el tema destinado al análisis de los recursos lexicográficos en el primer curso de los Grados de Lengua y literatura, así como globalmente en el inicio de los estudios universitarios es indudable. El enorme potencial de los diccionarios como fuentes de información lingüística los convierte en verdaderos motores para potenciar el aprendizaje y mejorar las estrategias de aprendizaje, no ya exclusivamente en el terreno semántico (Alvar Ezquerro, 2003), sino también con gran peso de la información gramatical (Rojo, 1997; Pena, 2007), tanto si nos referimos a una sola lengua, como en todas las tareas en las que se ven implicadas dos o más: traducción e interpretación, enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, lingüística contrastiva, etc.

Ante lo novedoso de la situación y la indudable necesidad de adaptar la docencia universitaria a la vida que transcurre fuera de las aulas, hemos actuado preguntando a nuestros estudiantes, a través de una encuesta anónima, sobre los diccionarios que consultan —cuáles, cuándo, con qué frecuencia—, sobre sus necesidades y dificultades en las búsquedas y sobre la recepción del tema final del curso, dedicado sobre todo, como explicamos más abajo, a los diccionarios del español. El interés por las actitudes y las prácticas del alumnado respecto a los recursos lingüísticos está presente, con más intensidad desde este siglo, en ámbitos preuniversitarios y universitarios. Los estudios que tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes y sus prácticas muestran la preferencia de los usuarios por los recursos más accesibles, más fáciles de usar, de interfaz más amigable, “que son también plurilingües y plurifuncionales” (Cassany, 2016: 23).

Además, ponen de manifiesto las carencias que aún lastran a los diccionarios bilingües, que con frecuencia no proporcionan respuesta satisfactoria a las consultas y necesidades de los usuarios (Domínguez Vázquez & Valcárcel Riveiro, 2015: 179; Fernández Méndez, Franco Barros & Sueiro Orallo, 2016: 88). Se apunta, por último, en estos estudios, la conveniencia de incorporar a la enseñanza formal en ciclos educativos tempranos instrucción específica encaminada a desarrollar estrategias de uso de diccionarios en línea —y otros recursos lingüísticos digitales—<sup>4</sup>.

Nuestro acercamiento conecta con los trabajos citados en la importancia que concedemos a los usuarios, en este caso los destinatarios de nuestra actividad docente. Explicamos a continuación las características del contexto en el que nos situamos —la asignatura y el perfil del alumnado—, para mostrar después los resultados obtenidos del cuestionario anónimo y nuestras reflexiones al hilo de cada pregunta (§6).

### 5.1 Características de la asignatura

La docencia sobre la que se reflexiona en este trabajo se refiere a la asignatura de *Lengua Española 2*, materia de seis créditos de formación básica, impartida en el primer curso en las titulaciones de los Grados en Lengua y Literatura Españolas —en el que es obligatorio cursarla—, Lengua y Literatura Inglesas, Lengua y Literatura Gallegas, Lenguas y Literaturas Modernas y Filología Clásica en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Cuando los alumnos cursan esta materia en el segundo semestre ya han cursado en el primero *Lengua Española 1*, también de seis créditos de formación básica. Con ambas asignaturas lo que se pretende es que los alumnos obtengan un conocimiento introductorio sólido desde un punto de vista descriptivo de la lengua española. *Lengua Española 1* proporciona ese conocimiento para los ámbitos de la fonética y la fonología, la morfología y las clases de palabras; *Lengua Española 2* para los de la sintaxis, la lexicología y la lexicografía del español. En la materia de *Lengua Española 2*, por lo tanto, la docencia sobre la que hemos realizado este estudio se imparte al final del período de docencia presencial que corresponde a la materia: las últimas cuatro semanas de las quince que le corresponden. Dos tercios de la docencia son de tipo expositivo —clases en las que la profesora expone a modo de clase magistral el desarrollo del temario—, mientras que un tercio se dedica a docencia interactiva —destinada al trabajo presencial del alumnado en forma de ejercicios y actividades significativas<sup>5</sup>.

El programa de la materia, por lo que se refiere a la parte de lexicología y lexicografía, incluye primero cuestiones de lexicología, con una somera introducción al análisis léxico—naturaleza del significado de las palabras y organización del léxico—

<sup>4</sup> En la misma dirección apunta la plataforma de autoaprendizaje de Moreno Moreno *et al.*, 2013. Concebida para fomentar el uso del diccionario en la enseñanza del español y dirigida a alumnado del Grado de Filología Hispánica como herramienta de utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna —las tareas propuestas se centran por tanto en el diccionario monolingüe—, fue publicada inicialmente en formato CD-ROM (Moreno *et al.*, 2013), pero hoy se encuentra accesible en línea, (04.05.2017): <http://bit.ly/2qdgqtj>.

y a continuación las de lexicografía, a las que se pretende dar más peso, intentando hacer una presentación de los diccionarios tanto para ayudar a los alumnos a mejorar en cuanto a cómo se sirven de ellos como para que entiendan los problemas y las tareas que implica elaborarlos.

**5.2 Perfil del alumnado**

En cuanto al alumnado que sigue la materia de *Lengua Española 2*, presentamos a continuación una tabla que resume los datos de número de estudiantes en los cursos 2014-2015, 2015-2016 —en el que se realizó la encuesta— y 2016-2017. Como se puede observar, el perfil del alumnado con el que se trabajó en la encuesta no resulta ser en absoluto un perfil excepcional, sino que señala una tendencia en el alumnado que recibe la Facultad de Filología (USC). Se incrementa el número de alumnos no españoles —los de los grupos c, d y e—, que en el año en que se realizó la encuesta constituían el 26,4 % del alumnado matriculado —porcentaje que incluso ha aumentado ligeramente con posterioridad—. Hay una cantidad apreciable de alumnos no nativos, entre los cuales predominan de largo los alumnos asiáticos, casi todos procedentes de China, pero también alguno de Corea del Sur<sup>6</sup>.

Estudios	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Grados distintos al de Lengua y Literatura Españolas (a)	190	180	168
Grado en Lengua y Literatura Españolas (b)	61	54	60
Total parcial (a+b)	251	234	228
Estudios cursados en el marco de otros convenios (c)	36	15	16
Estudios de grado cursados en el régimen de alumnado visitante (d)	17	40	45
Estudios cursados en el marco del Programa Erasmus (e)	11	29	26
Total parcial (c + d + e)	64	84	87
Total	315	318	315

Tabla 1. Alumnado de *Lengua española 2*, cursos 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017

Cubrió la encuesta un total de 127 estudiantes (28 hombres y 99 mujeres) de la materia *Lengua Española 2*. Se trata de un grupo de participantes bastante heterogéneo debido a que la asignatura es común a todos los grados y a que, como muestra la Tabla 1, hay matriculados tanto estudiantes autóctonos como extranjeros<sup>7</sup>. La distribución de nuestros alumnos de acuerdo con su L1 queda reflejada en el Gráfico 1. De los 127 que cubrieron la encuesta, 80 tenían alguna lengua del territorio —o ambas— como lengua materna; el resto, alguna lengua distinta —hemos agrupado estas lenguas por familias, en un intento de reflejar en qué medida se trata de lenguas más o menos próximas al español—.

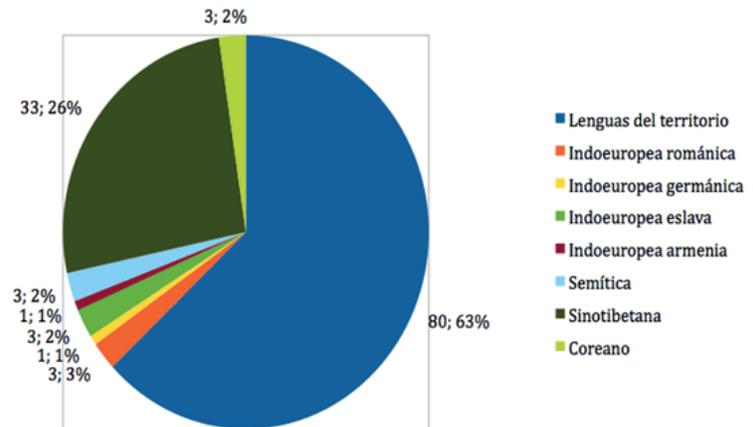


Gráfico 1. L1 del alumnado que respondió a la encuesta, por familias lingüísticas

El nivel de lengua de los alumnos que no tienen el español o el gallego como lengua nativa queda reflejado en el Gráfico 2. La diversidad es considerable y debe tenerse en cuenta que un nivel inferior a B2 dificulta el desarrollo normal de las clases. Por otra parte, no todos los alumnos que tienen un B2 reconocido, a veces un tanto oficiosamente en China, serían evaluados de ese modo en Europa.

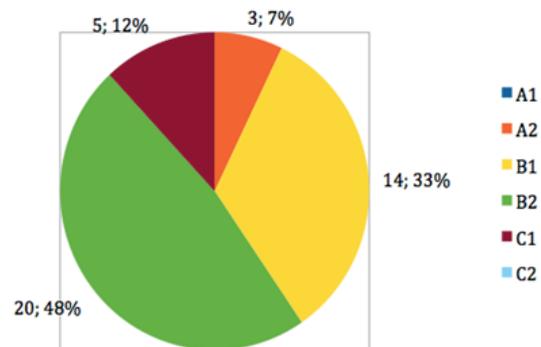


Gráfico 2. Nivel de conocimiento del español de los participantes extranjeros

<sup>5</sup> Dado el número de alumnos, la materia tiene tres grupos de docencia, impartidos por tres profesores distintos.

<sup>6</sup> Lo que se refleja en la tabla se refiere al alumnado matriculado en la materia, cuya asistencia a clase no era plena; en los gráficos que siguen (Gráfico 1 y Gráfico 2), los datos se refieren al porcentaje de alumnos que asistía a clase más regularmente y que además quiso cubrir la encuesta total o parcialmente (127 alumnos). Esos datos corroboran, en cualquier caso, y como era de esperar, lo que refleja la tabla anterior.

<sup>7</sup> El 38,3 % de los encuestados pertenecen al Grado en Lengua y Literatura Inglesas o Filología Inglesa, el 33,3% al grado en Lengua y Literatura Españolas o Filología Española, el 17,7% a Lengua y Literatura Modernas (Francés o Alemán), y el 10,8% se reparte entre otras carreras: Lengua y Literatura Gallegas, Traducción e Interpretación (Inglés y Español), Lengua y Literatura Euromediterráneas, Mediación Cultural y Lengua y Literatura Italianas.

## 6. RESULTADOS DE LA ENCUESTA Y DISCUSIÓN

Cuando pensamos en pasar un cuestionario anónimo, nos interesaba, por una parte, tener una retroalimentación sobre este último tema de la asignatura, con el que no acabábamos de sentirnos satisfechas, pero queríamos aprovechar también para hacernos una idea del uso que hace el alumnado de los recursos lexicográficos. Diseñamos entonces la encuesta con preguntas abiertas de respuesta breve —un espacio de apenas dos líneas—, que se pudo cubrir de manera voluntaria en la última semana del curso. En las secciones que siguen resumimos las respuestas a cada uno de los ítems propuestos, que fueron formulados como aparece en el título de cada subapartado, y hacemos unas breves consideraciones de conjunto.

### 6.1 Los diccionarios del español que consulto, formato y frecuencia

En esta primera parte del cuestionario, los estudiantes podían marcar varios ítems, pues se les ofrecían seis opciones, no excluyentes entre sí, sobre el formato —gran formato, libro de bolsillo, *app*, en línea, máquina traductora, CD-ROM—, que tenían que completar con los nombres concretos de sus obras preferidas de consulta. El formato más empleado es el digital, que comprende diccionarios en línea (89,7%) y aplicaciones de los dispositivos móviles (80,2%). El uso de diccionarios de gran formato en papel es alto (49,2%), ya que buena parte de las tareas de los cursos de lenguas exigen que se haga consulta de las grandes obras lexicográficas de prestigio y el alumnado dispone de ellas en la biblioteca de la facultad, que cuenta con una surtida sección de obras de referencia en acceso directo. Recurren a traductores electrónicos de bolsillo los estudiantes de procedencia asiática en su totalidad (26,2%). Se trata de lo que ellos mismos llaman “máquina traductora”, preparada con módulos de español e inglés además del de su lengua nativa, el chino o el coreano. Los diccionarios en formato de libro de bolsillo también se usan en menor medida (22,2%). La consulta de obras en CD-ROM es anecdótica (2,4%) y responde con toda probabilidad a una inquietud por conocer este formato en estudiantes especialmente motivados. La mayor frecuencia de consulta se concentra en buscadores en internet y traductores en línea —como cabía esperar, en el ámbito virtual—, seguidos de los diccionarios bilingües —con el español como una de las lenguas implicadas— y diccionarios monolingües de español. También recurren nuestros estudiantes a diccionarios de sinónimos y antónimos.

A la pregunta de qué diccionarios concretos emplean —a la que respondieron 114 estudiantes—, corresponden los siguientes títulos, diferenciados por categorías:

Categoría	Recurso	nº
Diccionarios en línea	<i>DRAE / DLE</i>	90
	<i>WordReference</i>	70
	<i>Wikcionario</i>	2
Traductores en línea	<i>Google</i>	20
	<i>El Mundo</i>	3
	<i>Sin especificar</i>	2
Buscadores en línea	<i>Google</i>	8
	<i>Baidu, Naver, PROMT, Slovnik, Youdao</i> <sup>8</sup>	6
<i>Apps</i>	<i>Ayudante chino-español</i>	15
	<i>Linguee</i>	3
	<i>Reverso Context</i>	3
	<i>ACCIO, DIC-o</i> <sup>9</sup>	2
Diccionarios impresos	<i>Larousse</i>	7
	<i>Oxford</i>	7
	<i>Collins</i>	5
	<i>Pons</i>	5
	<i>Real Academia Galega</i>	5
	<i>María Moliner</i>	3
	<i>VOX</i>	3
	<i>Xerais</i>	2
	<i>Le Petit Robert</i>	1
	<i>Mondadori</i>	1

Tabla 2. Respuestas a “Los diccionarios que consulto”

<sup>8</sup>*Baidu* es un popular buscador chino, fundado a finales de 1999. *Naver* es el buscador por excelencia de Corea del Sur; se lanzó en 1999 como portal de internet y hoy comprende diferentes servicios integrados, como noticias o servicio de correo electrónico. *PROMT* es un diccionario y traductor multilingüe en línea de la empresa rusa del mismo nombre, desarrolladora de tecnología para la traducción automática desde 1991. *Slovnik* es un diccionario y traductor eslovaco multilingüe en línea. *Youdao*, producto del buscador chino del mismo nombre, fue lanzado para ordenadores de sobremesa en diciembre de 2007 y cuenta con versión para dispositivos móviles desde enero de 2009.

<sup>9</sup>*ACCIO* es una aplicación con diccionario bilingüe portugués-español. *DIC-o* es una *app* de diccionarios para el sistema operativo *Android* que incorpora el par de lenguas español-checo desde 2012.

Los datos reflejan claramente la preferencia abrumadora por los recursos disponibles en línea, a los que se accede tanto desde el equipo de sobremesa como desde ordenadores portátiles, tabletas o teléfonos móviles, así como la dispersión relacionada con las lenguas en las que se especializan los diferentes grupos. Como es natural, el diccionario académico —al que se refieren con las siglas *DRAE* y *DLE*— es preferido porque proporciona información normativa en español y cuenta con gran prestigio, mientras que *WordReference*, como recurso multilingüe, satisface la demanda respecto a la lexicografía bilingüe y la sinonimia. No queremos dejar de subrayar la presencia del traductor y del buscador de *Google* —mencionados por 28 estudiantes— como recursos que dan respuesta a necesidades también de ámbito lingüístico, sobre todo para ejercicios de traducción de textos escritos.

**6.2 Para qué necesito buscar en el diccionario y cuándo lo hago**

Como complemento a las preguntas del apartado anterior, los alumnos debían explicar la finalidad con la que usan los diccionarios. Contamos con 125 respuestas, en las cuales los estudiantes exponen las tareas que realizan cuando emplean el diccionario. Tales actividades se pueden clasificar en dos grupos: a) las vinculadas a la descodificación de textos; b) las que tienen que ver con la producción, esto es, con la codificación. Se han contabilizado y agrupado las tareas relacionadas entre sí, teniendo en cuenta que cada respuesta puede contener más de una actividad. El resultado del análisis y de la clasificación se muestra en las tablas siguientes. La primera de ellas incluye aquellas actividades que implican descodificación, mientras que en la segunda se ofrecen las referidas a la codificación:

99	<i>Conocer el significado o definición de palabras que no conozco</i>
4	<i>Resolución de dudas</i>
4	<i>Mejor comprensión en la lectura de textos</i>
3	<i>Conocer los étimos de las palabras</i>

Tabla 3. Distribución de las tareas de descodificación

34	<i>Traducciones</i>
34	<i>Búsqueda de sinónimos y/o antónimos</i>
21	<i>Para realización de ejercicios de clase o redacción de trabajos académicos u otro tipo de textos</i>
18	<i>Contextos de uso; para saber cómo usar las palabras</i>
9	<i>Búsqueda de frases hechas, expresiones, colocaciones, locuciones, arcaísmos, cultismos, etc.</i>
9	<i>Dudas ortográficas</i>
6	<i>Pronunciación</i>
6	<i>Para incrementar el léxico o conocimientos</i>
6	<i>Búsqueda de ejemplos que sirvan de modelo</i>
5	<i>Información gramatical (categoría sintáctica, género, etc.)</i>
4	<i>Para estudiar</i>
2	<i>Conjugación de verbos</i>

Tabla 4. Distribución de las tareas de codificación

Como se puede observar en la Tabla 3, la mayoría de los alumnos necesita los diccionarios para buscar el significado de palabras que desconocen, de manera que puedan comprender mejor los textos. En cuanto a las actividades de producción, como queda reflejado en la Tabla 4, una buena parte de los participantes usan los diccionarios para realizar traducciones, para encontrar sinónimos y antónimos que puedan emplear en sus redacciones, para hacer ejercicios o trabajos de materias que cursan, y para conocer cómo deben ser utilizadas las palabras en cada contexto de uso a la hora de construir enunciados escritos u orales. La gran cantidad de respuestas que incluyen la actividad traductora como motivo de uso del diccionario responde a la existencia entre los encuestados de un grupo numeroso de estudiantes pertenecientes a grados en Lengua y Literatura de una lengua extranjera diferente al español (inglés, francés, alemán, italiano), como ya se ha indicado. Además, no hay que olvidarse del porcentaje de alumnos no nativos —sobre todo de procedencia asiática— matriculados en la asignatura.

En cuanto a la pregunta sobre cuándo uso el diccionario, fue interpretada por el alumnado de diversas maneras. Consecuentemente, las respuestas son dispares y atienden a tres aspectos: a) la frecuencia de empleo del diccionario, b) la información que buscan en el diccionario, c) las actividades para las que necesitan el uso del diccionario. Respecto a la frecuencia de empleo, la mayor parte indica que recurren al diccionario con mucha frecuencia —todos o casi todos los días (15), a menudo o muy a menudo (5), casi a diario o casi siempre (2)—, tan solo uno escribe que “a veces”. Las contestaciones relacionadas con los aspectos b) y c) coinciden, en gran parte, con las respuestas dadas en la pregunta “para qué uso el diccionario”. Al igual que en la cuestión anterior, hemos agrupado las respuestas por su semejanza temática y las hemos contabilizado. En las Tablas 5 y 6 queda recogida su distribución:

Lo que busco en un diccionario	
47	<i>Significado</i>
8	<i>Sinónimos y/o antónimos</i>
5	<i>Contexto de uso de la palabra</i>
2	<i>Pronunciación</i>
2	<i>Ortografía</i>
1	<i>Formal o coloquial</i>
1	<i>Etimología</i>

Actividades para las que necesito un diccionario	
Momentos en los que necesito un diccionario	
33	Redactar, hacer deberes u otras actividades académicas
19	Traducir
18	Leer
12	Estudiar
5	Cuando tengo dudas
3	Cuando escucho o veo una palabra que desconozco
3	Hablar: cuando no sé la palabra o cuando hablo con nativos de otro idioma diferente al mío
2	Por curiosidad
1	Ampliar vocabulario
1	Ver películas

Tablas 5 y 6. Respuestas a “Cuándo uso el diccionario”

De nuevo, podemos distinguir entre actividades e información buscada en el diccionario para fines de codificación y para fines de descodificación. Otra vez, la consulta de significados de palabras desconocidas para la comprensión de textos o discurso oral constituye el principal motivo por el cual los estudiantes emplean el diccionario. En cuanto a la utilización del diccionario como instrumento de apoyo para la producción de textos y discurso, una parte considerable de los participantes han contestado que lo usan, nuevamente, para realizar tareas académicas —las redacciones y los deberes— o para traducciones de una lengua extranjera al español y viceversa.

### 6.3 Lo que me gusta de los diccionarios

Las aportaciones ante esta pregunta proceden de 120 de los participantes en la encuesta, que con sus breves explicaciones nos permiten tener una idea bastante clara del valor que les otorgan a estas obras. La formulación en la encuesta no suponía en principio un enfoque hacia determinadas obras o determinados formatos, sino que se proponía de manera general, como inicio de una explicación. Para mostrar los datos obtenidos, recurrimos a los términos empleados en las explicaciones agrupándolos en torno a tres ideas clave: proporcionan información (90), son una ayuda para el aprendizaje (51) y ofrecen ventajas en su manejo (24). Así, la finalidad principal de estas obras de referencia, la de proporcionar información sobre los lemas, está presente en la abrumadora mayoría de las valoraciones, que en ocasiones especifican, de entre las informaciones que contienen los diccionarios, cuáles son las más apreciadas: ejemplos (22), definiciones, significados y acepciones (18), información gramatical (7), sinónimos y antónimos (6), expresiones y frases hechas (6), nuevas/muchas palabras (4), información sobre uso (3), etimología (3), imágenes (2), ortografía (2), pronunciación (1).

El concepto “ayuda” aglutina, en combinación con “duda” y “aprendizaje” la mayor parte de las veces, el reconocimiento de los diccionarios como potente recurso de apoyo al estudio. Para nuestros estudiantes —y entresacamos las palabras significativas de sus aportaciones—, el diccionario es un elemento facilitador que les proporciona información útil, les explica lo que no conocen, aporta ideas nuevas y sabiduría; en definitiva: son un complemento en su formación. Su uso les permite clarificar, encontrar, comprender, resolver, solucionar, conocer, descubrir, aprender, enriquecerse, ampliar su léxico, aclarar sus ideas, disfrutar; los capacita para la elaboración de textos, para mejorar la expresión oral, para mantener conversaciones con nativos, hacen posible la comunicación y, con ellos, escriben, “a veces incluso aprendes más de lo que pensabas”.

Las ventajas de su empleo se traducen en facilidad o sencillez —también comodidad, accesibilidad— (14), rapidez (9), eficacia, precisión, claridad, orden (8), carácter colaborativo (2), “sin importar dónde estés” (1). Es evidente que los conceptos asociados al fácil manejo, la rapidez, el carácter colaborativo y la no dependencia de un lugar determinado son elementos vinculados con los dispositivos móviles y el acceso en línea, a los que se alude expresamente en diez respuestas.

La impresión general que transmite este subapartado es la de que nuestros estudiantes sienten gran aprecio por los diccionarios y sacan buen provecho de ellos. Resulta estimulante y satisfactorio comprobar la madurez con la que se expresan, a pesar de estar en el primer curso de la carrera, así como su capacidad crítica y atinado juicio, que se traslucen también en las respuestas del apartado siguiente.

### 6.4 Lo que NO me gusta de los diccionarios

Aunque ya sabemos que los diccionarios les gustan, ello no impide que los usuarios reconozcan algunas de las carencias y problemas que se ponen de manifiesto cuando no responden a las expectativas esperadas. Sin embargo, prácticamente todas las dificultades apuntadas por las 95 respuestas a este ítem comienzan incluyendo un elemento atenuador del tipo “a veces, no todos, en algunos casos, en ocasiones, algunos, quizás”. Podemos clasificar los elementos problemáticos en tres grupos: los relacionados con el formato, los que afectan a la macroestructura y los que se refieren a la microestructura.

Respecto al formato de las obras, se pone de manifiesto que el peso y el tamaño de los volúmenes —mencionados por 15 personas— son un gran inconveniente, puesto que se requiere un espacio para trabajar con ellos del que la mayor parte de los estudiantes no dispone, pues vienen de fuera, y no es posible “llevarlos en el bolso”. Se observa, por otra parte, que el tiempo es un valor muy cotizado en la vida actual de los estudiantes universitarios: 11 respuestas expresan la queja de que las búsquedas en diccionarios-libro son tediosas —“hay que andar pasando las páginas”— y requieren mucho tiempo, también debido a la circularidad de algunas definiciones y a las frecuentes remisiones. Solo dos personas aluden al hecho de que los diccionarios son caros.

Los problemas de macroestructura se resumen en los dos polos esperados: o bien faltan lemas, como palabras nuevas (14), o bien tienen exceso de entradas para las necesidades concretas de cada grupo de estudiantes, como tecnicismos, palabras desusadas o palabras fáciles para un hablante nativo, una desventaja que solo apuntan tres personas. Más interesantes son las observaciones sobre microestructura. Destaca, en primer lugar, una queja procedente de los estudiantes extranjeros, para quienes las definiciones resultan en ocasiones poco claras por usar palabras difíciles y abstractas, por ser complejas o enrevesadas, de manera que no se comprenden y dan lugar a equívocos (17). Además, también aquí se expresa el descontento porque falta información: acepciones (13), expresiones fijas (6), ejemplos (3), imágenes (2), sinónimos (1).

Para terminar, unas pocas observaciones apuntan ya claramente a la consulta en línea: la dificultad para encontrar lo que se busca (6), no necesariamente porque no esté codificado, sino porque se trata de una expresión pluriverbal o porque no resulta sencillo detectar la correspondencia más adecuada en la lengua meta<sup>10</sup>.

### 6.5 Lo que me resulta más difícil encontrar en el diccionario de español

Como complemento al conjunto de problemas referidos, esta pregunta reúne 86 respuestas, en las que se apuntan de manera escueta los tipos de elementos concretos que ofrecen más dificultad. Más de un tercio (30,2%) menciona las expresiones pluriverbales —frases hechas, expresiones, locuciones, colocaciones, modismos, perífrasis—, un verdadero quebradero de cabeza sea cual sea el sistema de consulta y la obra o recurso empleado.

<sup>10</sup> Una sola persona se lamenta de que los recursos en línea no funcionan sin acceso a internet. La conexión gratuita a internet en todo el campus a través de la red inalámbrica EDUROAM tiene hoy un buen funcionamiento que garantiza el acceso de toda la comunidad universitaria.

Cerca del 20% reconoce la dificultad de encontrar ejemplos —buenos, de uso, reales, en contexto— que ayuden a comprender el uso de las palabras cuando con la definición no es suficiente o cuando se necesita elegir la acepción adecuada para un contexto determinado. El 10,4% echa de menos sinónimos y antónimos, de gran ayuda en las tareas de producción y ante definiciones poco claras. Un grupo de respuestas aluden a la variación léxica y al uso real del vocabulario en el habla: coloquialismos (5), palabras actuales/nuevas (4), palabras cotidianas (2), vulgares (2), tecnicismos (2) y dialectalismos (1). Por último, algunos usuarios se refieren a información diversa, como fotos/imágenes (3), información etimológica (3), pronunciación (3) e información sobre variantes ortográficas (1).

Nos gustaría destacar, por una parte, la insistencia en la dificultad de encontrar en el diccionario información sobre el contexto de uso y sobre el uso real y, por otra, la frustración de los estudiantes cuando la perspectiva es onomasiológica: “sé lo que quiero decir pero no sé cómo encontrar una palabra que engloba ese significado”, escribe uno de los encuestados. Si hay que subrayar ciertas carencias de la lexicografía actual, todo apunta a la necesidad de enfocar en esta dirección. En lo referido al contexto de uso, debemos presentar a los estudiantes ciertos diccionarios específicos desarrollados en formato digital, que además de resultarles de gran ayuda en sus tareas de codificación servirán también como plataformas de aprendizaje<sup>11</sup>.

### 6.6 Mi diccionario de español preferido

Abrumadoramente, como diccionario monolingüe de español los alumnos eligen el *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española* —84 veces es citado como respuesta a la pregunta correspondiente—, y minoritariamente el *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner —citado solo 3 veces— o incluso algún diccionario escolar —citado una vez—. Los estudiantes no nativos se refieren mayoritariamente como diccionario por ellos preferido, no a los diccionarios monolingües, sino a los que utilizan para desenvolverse en su vida diaria, accesibles desde dispositivos móviles y bilingües o multilingües —*WordReference*, *Naver*, *Helper* y similares, citados 23 veces—.

### 6.7 Lo que más me ha interesado

A la pregunta de qué es lo que más les ha interesado del tema de lexicología y lexicografía los alumnos han dado 79 respuestas de interés<sup>12</sup>. Las organizamos en la Tabla 7 por temas jerarquizados, teniendo en cuenta de manera desglosada las que manifiestan más de un centro de interés.

32	<i>Lexicografía como usuario, tipos de diccionarios</i>
18	<i>Lexicología, relaciones entre palabras</i>
11	<i>Lexicografía como usuario, explotación de diccionarios en general</i>
8	<i>Lexicografía como desarrollador, elaboración de diccionarios en general</i>
6	<i>Lexicografía como usuario, descripción de la información en los diccionarios</i>
5	<i>Lexicografía como desarrollador, la definición en los diccionarios</i>
5	<i>Lexicología en general</i>
4	<i>Lexicografía como usuario, conocimiento de más diccionarios en línea</i>
2	<i>Lexicografía como desarrollador, la macroestructura de los diccionarios</i>

Tabla 7. Tipología de respuestas a “Lo que más me ha interesado”

A la luz de la síntesis reflejada en la Tabla 7, lo que más interesó a los estudiantes fue con bastante ventaja la variedad de diccionarios existente. La mayor parte de ellos confiesan su absoluto desconocimiento a este respecto: fuera de los diccionarios generales y de los de sinónimos, no conocen en general ninguna otra posibilidad de diccionarios monolingües —diccionarios específicos, ideológicos, de construcción, de combinatoria, etc.—. Y, por supuesto, ya hemos visto que no los usan. Es este un hecho que se debe poner en relación con la menor habilidad para la explotación desde un punto de vista codificador que los alumnos tienen como usuarios de diccionarios, lo cual no significa que no sientan la necesidad de descubrir herramientas válidas para la codificación —véase la Tabla 4 sobre tareas de codificación—.

Es también llamativo el hecho, que no se deduce de la tabla, de que el alumnado no nativo es el que con más frecuencia ha respondido a esta pregunta optando por la lexicología, a veces en general, pero sobre todo por lo que se refiere a las relaciones entre palabras. Probablemente esta observación tenga relación con el hecho de que los alumnos extranjeros son mayoritariamente usuarios de diccionarios bilingües y con que del desarrollo y el análisis de estos diccionarios no es de lo que se ocupa el tema tal como está planteado, ya que en él, tras una presentación general de los tipos de diccionarios, nos centramos enseguida en tipos de diccionarios monolingües y analizamos solo los monolingües generales. Quizá el perfil que se va configurando del alumnado en los cursos recientes debería conducir a una reflexión en este sentido: ¿no convendría complementar el panorama de recursos lexicográficos con actividades e información sobre diccionarios no monolingües?

### 6.8 Mi diccionario ideal

A la pregunta de cómo sería su diccionario ideal responden 51 estudiantes. Como antes, tras su análisis y clasificación, la siguiente tabla refleja las respuestas, que, en ocasiones, manifiestan más de una característica de ese diccionario y han sido tenidas en cuenta como más de una respuesta:

<sup>11</sup>Nos referimos a obras que son resultado de proyectos de investigación con financiación pública, como el *Diccionario de Colocaciones del Español* (DICE, [www.dicesp.com](http://www.dicesp.com)) o el *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE, [www.dpde.es](http://www.dpde.es)) (Meléndez Quero, 2013). Entre los portales de carácter multilingüe —español, gallego, alemán, italiano, francés— destaca *PORTLEX*, Diccionario multilingüe de la frase nominal ([dicionarioportlex.wordpress.com](http://dicionarioportlex.wordpress.com)).

<sup>12</sup>Tres estudiantes respondieron que “Todo” les había interesado de este tema, ocho que “Nada”.

13	<i>con ejemplos</i>
12	<i>en línea</i>
11	<i>con traducción a otras lenguas</i>
9	<i>con información sobre sinónimos</i>
9	<i>con información abundante sobre cada palabra</i>
7	<i>con información sobre pronunciación</i>
5	<i>con imágenes</i>
5	<i>con información fraseológica</i>
5	<i>que permita una búsqueda rápida</i>
4	<i>solo vocabulario usual</i>
4	<i>con toda la información sobre una palabra</i>
4	<i>con definiciones simples</i>
4	<i>con antónimos</i>
3	<i>con etimologías</i>
3	<i>en formato aplicación de móvil</i>
2	<i>definición en una lengua y traducción de la palabra, encabezamiento a otras lenguas</i>

Tabla 8. Características mencionadas en las respuestas a “Mi diccionario ideal”

Como usuarios, los alumnos seleccionan como lo que más valoran en un diccionario los ejemplos. Como usuarios de nuestro tiempo y de dispositivos móviles, el formato en línea o de aplicación de móvil, y como usuarios muchos de los cuales en este caso son hablantes no nativos de español —es de suponer que sería lo mismo en el entorno de otra lengua—, la presencia de traducción o explicaciones en otras lenguas, o la vinculación a diccionarios en otras lenguas: el multilingüismo en alguna forma, en definitiva. Además de las características reflejadas en la Tabla 8, hubo un grupo de elementos apuntados una sola vez cada uno, que a nuestro modo de ver es también interesante reseñar. Una vez, por tanto, se indica que su diccionario ideal sería “barato”; “ligero”; “con un diseño atractivo”; “que permita recuperación a partir de la voz, con gran volumen de entradas”; “con facilidades de accesibilidad”. Respecto al contenido, “solo con vocabulario desconocido o poco familiar”; “con información sobre el uso de las palabras” o “sobre el registro en el que se usan las palabras”; “monolingüe vinculado a otros diccionarios monolingües en otras lenguas”; “con información sobre el nivel de la palabra de acuerdo con el MCERL”; “con información diacrónica, en especial para español medieval”; “con información específica para la codificación de textos académicos”; “con alguna información enciclopédica”; “con información sobre conjugación verbal”.

Nos parece especialmente acertada la alusión al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) para caracterizar a las palabras —pensemos que algunos recursos incorporan ya la frecuencia de uso de las voces, un dato muy valioso en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras—.

Otras caracterizaciones del diccionario ideal se refieren a la inclusión de informaciones ya más previsibles y previstas de hecho en los diccionarios actuales. Junto a todo ello, es destacable la diferencia, que se corresponde con alumnos nativos y no nativos entre el diccionario ideal que contiene el vocabulario usual, “callejero”, dice el estudiante no nativo en este caso, y el diccionario ideal que contiene, en el otro extremo, solo el vocabulario desconocido o poco familiar, el que desea el estudiante nativo.

También debe destacarse la presencia de una idea que como usuarios de diccionarios todos compartimos: “toda la información sobre una palabra” no la contiene ningún diccionario y, si la contuviera, el reto estaría en hacerla manejable. ¿Cabe esperar que llegue a existir algún día el diccionario total, que resuelve todas las dudas?

## 7. CONCLUSIONES

No se revela sencilla la tarea de renovar el programa de nuestro tema para que esté acorde con la actualidad de medios, prácticas y necesidades, sobre todo derivadas, como hemos ido viendo, de la innovación tecnológica. El reto principal, a nuestro modo de ver, reside en cómo hacer la adaptación poniendo en valor el trabajo secular de especialistas, que en los recursos lexicográficos en línea parece minimizado, si no inexistente —sin renunciar por tanto a dar a conocer la historia reciente de la lexicografía española—, pero reconociendo al mismo tiempo el interés y la enorme utilidad de las nuevas herramientas. Las respuestas de nuestros estudiantes al cuestionario que les propusimos muestran la conveniencia de incluir, junto al tratamiento de diccionarios monolingües, el tratamiento de los bilingües —presentes ambos en los recursos en línea—, para plantear a los estudiantes cómo valorarlos y utilizarlos en tanto que usuarios en proceso de especialización, así como para presentarles los procedimientos de la técnica lexicográfica. Subrayamos la conveniencia asimismo de introducir en la materia un análisis siquiera superficial de los diccionarios monolingües y bilingües español-otras lenguas accesibles en línea o a través de aplicaciones diseñadas para dispositivos móviles, así como de diccionarios y recursos más específicos destinados a categorías concretas —colocaciones, régimen, locuciones, etc.—.

Por otra parte, debido a la presencia en la asignatura de estudiantes no nativos y de alumnos que cursan grados en lenguas extranjeras —inglés, francés, alemán o italiano—, ya hemos visto que las tareas de traducción se convierten en uno de los motivos principales por los que hacen uso del diccionario. Asimismo, una buena parte de los participantes necesitan buscar sinónimos y antónimos, además de saber cómo emplear las palabras en cada contexto de uso. Todo ello, teniendo en consideración las necesidades del estudiantado, redundaría en la importancia de reservar un espacio en el temario de la materia que esté dedicado a diccionarios bilingües, a diccionarios de sinónimos y antónimos y a cómo encontrar información específica —cuestiones ortográficas, frases hechas, uso de palabras según el contexto, etc.— en los diccionarios.

Junto a lo anterior, merece una reflexión, la cual debería constituir una continuación natural de este trabajo, el estudio pormenorizado de la profunda diferencia de necesidades como usuarios de diccionarios, así como de percepción de una materia que versa sobre lexicografía, que la encuesta acaba manifestando entre estudiantes que son hablantes nativos de español y estudiantes no nativos. Los segundos son usuarios habituales de diccionarios en algún formato, y se interesan en primer lugar por las herramientas que les resuelven situaciones cotidianas: así inciden en el carácter multilingüe de las herramientas, en su usabilidad en cualquier circunstancia y en la lengua coloquial, y dan importancia a la perspectiva tanto de comprensión como de producción.

Los primeros, en cambio, son usuarios más esporádicos, pues para la comprensión precisan menos del diccionario —y a menudo pueden prescindir de él sobre la base de su entendimiento cumplido del contexto en el que se encuentra un vocablo que muchas veces ni siquiera advierten que desconocen—, mientras que para la producción no siempre alcanzan a ver su utilidad. En este sentido, acaban siendo usuarios, en general, más insatisfechos que los anteriores, pues detectamos que es necesario desarrollar sus competencias en la evaluación y consulta de recursos lexicográficos. Ello hace difícil un planteamiento instrumental conjunto de una materia como lexicografía, al menos desde la perspectiva del usuario, esto es, para enseñar a los alumnos a explotar estos recursos. Sin embargo, es obvio que la configuración actual del alumnado y la globalización de los estudios universitarios —que no sería coherente con una separación de programa entre estudiantes nativos y no nativos en un destino determinado— parece obligarnos a ello.

Implicaciones de menos calado y más fácil resolución tiene esta observación con respecto a lo que se decida en cuanto al planteamiento de la materia de lexicografía desde el punto de vista del desarrollador de diccionarios. La introducción de la perspectiva propia de la lexicografía multilingüe es obviamente deseable, pero puede plantearse su escalonamiento, si ello se considera inviable, dadas las características de la presencia de los contenidos de lexicografía en la materia de *Lengua española 2*, con la materia específica de *Lexicología y Lexicografía* presente en el último curso del Grado de Lengua y Literatura españolas, así como con las similares para otras lenguas en los grados correspondientes.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- ÁGUILA ESCOBAR, G. (2009): *Los diccionarios electrónicos del español*, Madrid, Arco/Libros.
- ALVAR EZQUERRA, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros.
- AYALA CASTRO, M. C. (coord.) (2001): *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- BATTANER, M. P. (2000): “Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula”, en M.<sup>a</sup> A. Martín Zorraquino y C. Díez Peregrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza - Consejería de Cultura y Turismo del Gobierno de Aragón, 61-90, (04.05.2017): <https://goo.gl/tpwrTm>.
- CASSANY, D. (2016): “Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos”, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49 (S1), 7-29, (04.05.2017): <https://goo.gl/DG8G0B>.
- DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J. & VALCÁRCEL RIVEIRO, C. (2015): “Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias?” en M.<sup>a</sup> J. Domínguez Vázquez, X. Gómez Guinovart & C. Valcárcel Riveiro (eds.), *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva*, Berlín, De Gruyter, 165-189.
- BARRIO, M. (2006): “Los diccionarios electrónicos: hacia un nuevo concepto de diccionario”, *Estudios de Lingüística del Español* (EliEs), 24, (04.05.2017): <https://goo.gl/5G3Qo4>.
- FERNÁNDEZ MÉNDEZ, M., FRANCO BARROS, M. & SUEIRO ORALLO, I. (2016): “El uso de los diccionarios de/para ELE y DaF: análisis de una encuesta desde una perspectiva contrastiva”, en F. Rogles i Sabater, D. Reimann & R. Sánchez Prieto (eds.), *Sprachdidaktik Spanisch-Deutsch. Forschungen an der Schnittstelle von Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Tübinga, DAAD y Generalitat valenciana, 73-92.
- HERNÁNDEZ, H. (2003): “Entre la tradición y la modernidad: límites y posibilidades de los diccionarios en CD-ROM”, en *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario*, Madrid, Gredos - Biblioteca Valenciana, 349-358.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1995): *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona, Bibliograf.
- MAS ÁLVAREZ, I. (2013): “Aprendiendo lenguas sobre la marcha. Retos y expectativas de las aplicaciones de aprendizaje de idiomas para dispositivos móviles”, en P. Cancelas y Ouviña, R. Jiménez Fernández, M. F. Romero Oliva & S. Sánchez Rodríguez (coords.), *Aportaciones para una investigación lingüística y literaria en el siglo XXI*, Editorial GEU, Capítulo 70.
- MAS ÁLVAREZ, I. (2014): “La movilidad estudiantil como reto para el desempeño docente. Un ejemplo con la asignatura optativa *Español de América*”, en P. Membiela, N. Casado & M.<sup>a</sup> I. Cebreiros (coords.), *Investigaciones en el contexto universitario actual*, Ourense, Educación Editora, 655-659.
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2013): “Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI”, en N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (XXIV Congreso Internacional ASELE), ASELE, 485-496, (04.05.2017): <https://goo.gl/Joq7mA>.
- MORENO MORENO, M. A., CONTRERAS IZQUIERDO, N., TORRES MARTÍNEZ, M. & GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (2013): *¿Usamos el diccionario? Plataforma de autoaprendizaje para Lengua Española* [CD-ROM], Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- NOMDEDEU RULL, A., FORGAS BERDET, E. & BARGALLÓ ESCRIVÁ, M. (coords.) (2012): *Avances en lexicografía hispánica*, 2 vols., Tarragona, U. Rovira i Virgili.
- PENA, J. (2007): “La morfología y el diccionario”, en M.<sup>a</sup> I. Rodríguez Ponce & J. C. Martín Camacho (eds.): *Morfología: investigación, docencia, aplicaciones*. Cáceres: Univ. De Extremadura, 69-78.
- ROJO, G. (1997): “Gramática y diccionario”, en J. M. González Calvo & J. Terrón González (eds.), *IV Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua española*, Universidad de Extremadura, 33-48.



# CONECTORES Y SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

## CONNECTORS AND DIDACTIC SEQUENCES IN THE FIRST CICLE OF ELEMENTARY-SCHOOL

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.04>

SANTOLÀRIA ÒRRIOS, ALÍCIA  
FACULTAT DE MAGISTERI-UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (VALÈNCIA-ESPAÑA)  
PROFESORA. MIEMBRO DEL GRUPO GIEL<sup>1</sup>  
ORCID: 0000-0002-5258-7742

### Resumen

El punto de partida con el que iniciamos este artículo relaciona la enseñanza de elementos gramaticales, como los conectores, con la producción textual de escolares de segundo curso de Educación Primaria. En la investigación, que se lleva a cabo en aula, se elige como dispositivo una secuencia didáctica inspirada en el modelo de la escuela de Ginebra. La mediación elegida demuestra que resulta posible y eficaz introducir estos saberes gramaticales desde el inicio de la escolarización y que estos elementos ayudan, junto con el resto de la intervención, a mejorar los textos de los niños. Para ello aportamos el análisis de la producción inicial y final de un alumno y los resultados obtenidos de todo el grupo clase.

### Palabras clave

Enseñanza de la gramática, conectores, secuencias didácticas, alfabetización inicial.

### Abstract

The starting point with which we start this article relates the teaching of grammatical elements, such as connectors, with the textual production of second-year-elementary-school students. In this research, which was carried out in the classroom, a didactic sequence inspired in the Geneva school is chosen as a methodological instrument. The mediation chosen shows that introducing this grammatical knowledge from the start of schooling is possible and effective, and that these elements, along with the rest of the implementation, help to improve children's texts. For this, we provide the analysis of the initial and final productions of a student and the results obtained from the whole class.

### Keywords

Teaching grammar, connectors, didactic sequences, initial literacy.

---

<sup>1</sup> Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües. <http://grupogiel.com>

## 1. INTRODUCCIÓN

Los contenidos gramaticales que planteamos en este artículo se tratan dentro de una serie de talleres de una secuencia didáctica. Aunque este instrumento de intervención de enseñanza de la lengua escrita y oral está consolidado, no disponemos de un número importante de estudios con este tipo de mediación que se ocupe de los primeros años escolares y que, además, se centre en la enseñanza de elementos gramaticales. En este sentido, nuestro objetivo se centra en mostrar un estudio realizado en aula que gira en torno a la enseñanza de los conectores.

Lejos de ahondar en los debates sobre si se debe enseñar gramática o no, la cuestión que se plantea aquí estriba en explorar las formas de trabajar la gramática en el aula a partir de situaciones comunicativas (Camps, 1986; Rodríguez Gonzalo, 2012; Camps y Ribas, 2017). En concreto, en este artículo, nos centraremos en la conexión (Cuenca, 2006, 2008, 2010) en relación con la producción textual de niños de segundo curso de Educación Primaria<sup>2</sup>. Pensamos que es posible y eficaz, para contribuir a la mejora de las producciones escritas de los niños, la enseñanza de los conectores desde el inicio de la escolarización (Ferrer y Miró, 1999; Santolària, 2014, 2015). La enseñanza y el aprendizaje de este contenido es un elemento clave, a tenor de los datos obtenidos, que enriquece las producciones escritas de los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria. Asimismo, nuestra investigación revela que la enseñanza de este contenido gramatical se ha de realizar desde la producción de textos aun cuando los niños pequeños se enfrentan al mismo tiempo a saberes tan complejos como son el aprendizaje del sistema de escritura y del texto sin tener todavía herramientas sólidas para abordar, entre otros aspectos, las convenciones del sistema de escritura<sup>3</sup>.

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para obtener los datos hemos diseñado una secuencia didáctica –SD en adelante– que hemos implementado. El contenido de la misma gira en torno al género ficha técnica, ya que se pretende elaborar las fichas técnicas que se usarán en una exposición escolar sobre cuentos –en este artículo nos centraremos en una narración de J. Amades: *La Dent d'or* (1982). En esta línea, nos proponemos estudiar los siguientes aspectos que formulamos mediante las siguientes preguntas:

- ¿De qué forma se puede introducir la enseñanza de elementos gramaticales en los primeros años escolares?
- ¿Por qué ponemos el foco en la enseñanza de los conectores?
- ¿Se pueden introducir estos saberes gramaticales tan temprano?
- ¿La mediación elegida ayuda a mejorar la producción escrita de los niños?

Para responder estas cuestiones, mostraremos algunos elementos relacionados con la secuencia: la situación de comunicación, aspectos relativos al contexto y los participantes, el desarrollo de la SD y su implementación. Posteriormente, ofreceremos un ejemplo en el que compararemos la producción inicial y la final realizada por uno de los niños en relación con los talleres que se han llevado a cabo y finalmente, mostraremos los resultados de todo el grupo clase.

---

Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües. <http://grupogiel.com>

## 3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Los cuentos son el hilo conductor del proyecto en el que participan 170 niños de entre cinco y ocho años. A partir de la escucha de las narraciones, los niños escriben dos géneros textuales –se diseñan dos SD para ello– una de patrón expositivo –una ficha técnica– y otra de argumentativo –una nota crítica. Los dos resultan indispensables para el propósito final: realizar la exposición en la que es necesario ofrecer información detallada sobre los cuentos y sus protagonistas, así como manifestar la opinión que de estas historias tienen los niños. Para la realización de la tarea de escritura cada aula –de las siete que participan en el proyecto– elige un cuento diferente, de manera que los alumnos de un grupo clase desconocen el cuento que los otros grupos han trabajado. Este hecho resulta fundamental porque dota de sentido al trabajo global e incide en el por qué y para qué escribir bien: los niños se muestran autoexigentes con sus producciones textuales ya que consideran que la presentación de los trabajos ha de ser clara y eficaz en tanto que los demás niños de las otras clases, la comunidad educativa, los padres, las madres, etc. deberán entender bien sus escritos.

La investigación se realizó en una escuela pública de Catarroja –València– durante el curso 2011-2012. En el proyecto participó todo el primer ciclo de Educación Primaria –dos aulas de primer curso y tres de segundo– y dos aulas de Preescolar –con niños de cinco años. Hay que añadir que se estuvo presente como investigadora externa en un aula de segundo curso y en otra de Educación Infantil. En este artículo nos centraremos en un aula de segundo de Educación Primaria, compuesta por 20 alumnos. La lengua del aula –atendiendo al programa lingüístico de la escuela– es el catalán, razón por la que los textos originales de los niños están escritos en esa lengua, aunque para facilitar su lectura los hemos traducido al castellano en el cuadro 3.

## 4. MÉTODO

Si bien para el análisis de los datos usamos procedimientos distintos –anotaciones personales, análisis de las interacciones, grabaciones de audio, etc. –en este trabajo estudiaremos las producciones iniciales –PI– y las producciones finales –PF– escritas por el alumnado. Nos detendremos, habida cuenta de la extensión del artículo, en algún ejemplo –Alumno 1–, y a continuación expondremos dos gráficas que muestran el grupo seleccionado para la investigación. En la primera se revela el uso de conectores del grupo clase antes y después de la intervención y en la segunda, cuáles son los que utilizan.

---

<sup>2</sup> Usaremos niños como genérico en el sentido que explica la RAE. Recuperado 25.04.2017 de <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

<sup>3</sup> La literatura revisada sobre alfabetización inicial explícita que la enseñanza del sistema de escritura se ha de acometer paralelamente a la enseñanza de la producción textual aunque en edades tan tempranas los niños comiencen a iniciarse en estos dos aprendizajes (Tolchinsky, 1993, 2001; Bigas y Correig, 2000; Ribera, 2006, 2008, 2013; Fons, 1999, 2006, 2010; Fons y Gil, 2011; Ríos, 2010).

#### 4.1. Desarrollo de la SD

El dispositivo de enseñanza en el que se enmarca la investigación es una SD inspirada en el modelo de la escuela de Ginebra (Bronckart, 1999; Dolz, 1994, 1995; Dolz y Schneuwly y Bain, 2006; Dolz, Noverrazy Schneuwly, 2001; Schneuwly y Bain, 1994). En nuestro caso, gira alrededor de la elaboración de las fichas técnicas que formaran parte de la exposición escolar a la que antes hemos aludido.

La SD se implementa al final del curso escolar –del 15 al 31 de mayo de 2012– y cuenta con tres talleres distribuidos en 12 sesiones con una duración variable –entre 30, 45 y 90 minutos. Los talleres y las actividades diseñadas están organizados en relación con los saberes pragmáticos, discursivos y lingüísticos expuestos en el currículum (Santolària, 2013: 4). A continuación, mostramos la producción inicial de uno de los niños. El texto inicial resulta primordial para observar las dificultades y logros a partir de los que se podrá esbozar la SD en relación con el género elegido ya que: “es sobre todo en la identificación de los problemas específicos a cada género textual donde el profesor encuentra una mayor fuente de inspiración para su trabajo” (Dolz, 2009:11).

##### a) La producción inicial –PI–

A continuación mostramos el texto inicial de uno de los niños, cuya huella podremos seguir en las siguientes gráficas bajo la abreviatura A1 –Alumno 1–. Con el ánimo de no sesgar la mirada, hemos preferido transcribir el texto de acuerdo con las convenciones ortográficas, ya que en los niveles iniciales la lectura de los textos escolares suele verse empañada por cuestiones relacionadas con el sistema de escritura y la adquisición de las convenciones ortográficas.

**Producción inicial: A1, 14/05/2012**  
**Títol:** La Dent d'or  
 La mare li va donar moltes riqueses i li va dir que es casara amb un home que tinguera un dent d'or perquè si no seria desgraciada i li va donar una potada (xxx) al príncep. Amb la ferradura d'or se li va eixir i al príncep li va eixir una dent d'or i la princesa i el príncep es varen casar.

Cuadro 1

Algunos de los aspectos que llaman la atención después de leer el texto están relacionados con la falta de reconocimiento del género demandado y la identificación que se hace entre ficha técnica y resumen. Recordemos que el género que han de confeccionar los niños es una ficha técnica sobre una narración y debe contener, por tanto, no solo datos objetivos como la autoría, la fecha de publicación, el número de páginas, etc., del cuento sino también un resumen de la obra. Otro aspecto que debemos destacar es que en el resumen que escribe el Alumno 1 no aparece ningún conector. Teniendo en cuenta este hecho nos hemos tenido que preguntar, a la hora de diseñar el taller, cuáles son los conectores pertinentes en un resumen que forma parte de una ficha técnica de un cuento tradicional.

Se sabe que los estudios sobre los conectores se han abordado desde diversas perspectivas<sup>4</sup> y que esta heterogeneidad “pot desencoratjar els ensenyants o fer-los pensar que es tracta d'un fenomen excessivament complex per ser introduïts en una aula de primària” (Ferrer y Miró, 1999: 32)<sup>5</sup>.

Dichos autores sostienen que abordar los conectores en textos producidos por alumnos de segundo curso de Educación Primaria es posible y eficaz, como hemos señalado al principio, si se tienen en cuenta algunas ideas previas como que el interés didáctico no radica en clasificarlos, que la mirada ha de estar centrada en el manejo de estos elementos y se ha de organizar en relación con los usos discursivos. Asimismo, el trabajo con conectores en el aula no se ha de centrar en el estudio aislado de estas unidades sino que la identificación se ha de hacer desde la perspectiva del reconocimiento de las marcas que ayudarán a acceder a la compleja red de relaciones del texto. Por último, apuntan que pueden ser útiles las listas de conectores (Ferrer y Miró, 1999: 33).

Por consiguiente, a la hora de pensar nuestro dispositivo hemos seguido estas ideas, como también las expuestas por Zayas (2004) en tanto en cuanto las actividades de observación, análisis y manipulación de las formas gramaticales adquieren un carácter funcional, y en la SD hemos diseñado un taller donde se trabajan específicamente los conectores (Santolària, 2015). En dicho taller se aporta una lista con algunos que ayudarán a enriquecer la producción final del texto. Hay que señalar que en el taller que precede la enseñanza de los conectores, los niños se han de enfrentar al resumen, aunque se trate de una actividad textual compleja (Álvarez, 2007: 14), ya que este forma parte de la ficha técnica demandada. En la tarea posterior, a partir de un modelo, los niños tendrán que detectar los conectores y posteriormente usarlos en sus resúmenes, a pesar de que, como apunta Bernárdez (en Álvarez, 1998: 5-6), la elaboración de este género textual es intrincado, sobre todo en una edad tan temprana.

Con todo, antes de aportar la relación de los conectores mostrados en el taller de la SD y, si bien al inicio hemos indicado que desde un punto de vista didáctico, en los primeros niveles de escolarización, no es necesario clasificar y categorizar estos elementos, conviene indicar que nos hemos tenido que preguntar cuáles son los conectores más adecuados para resumir un cuento y cuáles son los que, a partir de las dificultades que mostraban los textos de los niños, convenía enseñar.

<sup>4</sup> Cuenca (2006) ofrece una explicación extensa sobre los problemas de definición y de clasificación de los conectores al tiempo que recoge las diferentes catalogaciones y comenta sus dificultades.

<sup>5</sup> “Puede desanimar a los enseñantes o inducirlos a pensar que se trata de un fenómeno excesivamente complejo para ser introducido en un aula de primaria”.

*Los conectores parentéticos*

Comenzaremos esta parte con la definición de la conexión textual entendida “como la relación cohesiva que se establece entre dos oraciones o unidades textuales superiores y un conector, que manifiesta la relación semántico-pragmática que hay entre aquellas” (Cuenca, 2010: 68). Esta autora explica que tradicionalmente el estudio de los conectores se ha identificado con el de las conjunciones pero existen otros elementos que ejercen una función conectiva (Cuenca, 2006: 27). Por supuesto, distingue entre conjunciones y conectores parentéticos. Los primeros son palabras o locuciones invariables que típicamente introducen una cláusula: conectan “en el nivel oracional, donde siempre manifiesta una relación estructural tradicionalmente identificada con la coordinación o la subordinación” (Cuenca, 2010: 65). Los segundos son “palabras o estructuras variadas y heterogéneas formalmente, cuyo significado y comportamiento sintáctico se han modificado a partir de un proceso de gramaticalización” (Cuenca, 2010: 65).

En efecto, los conectores parentéticos, que son los que hemos elegido para realizar la SD, se pueden clasificar según su significado, que corresponde a cuatro relaciones semánticas básicas: adición, disyunción, contraste y consecuencia (Cuenca, 2010: 68). Hemos podido notar, como resultado de la implementación de los talleres de la secuencia, que todos los niños necesitaban aportar más información porque escribían más palabras después de la intervención didáctica (Santolària, 2013:7), de manera que los niños necesitaban elementos lingüísticos que les ayudaran a añadir más contenidos. Es por este motivo que las piezas gramaticales más coherentes y adecuadas para llevar a cabo la tarea de añadir información son los conectores parentéticos de adición ya que desde un punto de vista semántico, “la funció que té un connector és explicitar la relació de significat que hi ha entre les unitats textuales per tal de facilitar la interpretació del text” (Cuenca, 2006: 143)<sup>6</sup>. Los elegidos en nuestra SD fueron: **Hi havia una vegada, Al final, Mentres, Després, Tot d’una**<sup>7</sup>.

Hay que señalar que el primero que aparece en la lista –**Hi havia una vegada**– no se apunta en ninguna clasificación a pesar de su uso sobre todo en las aulas de Educación Infantil, primeros cursos de Primaria, libros de narraciones, manejo social, etc.<sup>8</sup>. Pensamos que podemos catalogar esta expresión tan utilizada como un conector parentético ya que se trata de una estructura que ha modificado su significado y que ha sufrido un proceso de gramaticalización (Cuenca, 2008: 99; 2010: 65). Además, hay que decir que este conector se convierte en fundamental en la situación de comunicación creada, porque justamente nos sitúa, por una parte, en un género textual único como es el cuento y lo separa del resto de géneros y, por otra, se coloca únicamente al inicio solo de las narraciones. Por todo esto lo llamamos conector de incoación. Conviene añadir que a menudo este elemento conecta las fórmulas de inicio de los cuentos en catalán –**rondalla va, mentida corre; l’any de la picor, quan tothom gratava; un conte us explicaré, tan bé com jo sabré**, etc.<sup>9</sup>– con las narraciones. El resto de elementos está clasificado de acuerdo con Cuenca (2008; 2010).

<sup>6</sup> “La función que tiene un conector es explicitar la relación de significado que hay entre las unidades textuales para facilitar la interpretación del texto”.

<sup>7</sup> Había una vez, al final, mientras tanto, después, inmediatamente.

<sup>8</sup> Aunque no aparece en el inventario de Cuenca (2008) sí que está presente (aunque no está clasificado) en la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Recuperado 25.04.2017 de <http://www.xtec.cat/~dcoromin/connectors.pdf>.

Llegados a este punto, mostraremos la producción final para ver cuáles son los elementos del taller que se han asumido y comprobar si la mediación ha servido para ayudar a mejorar la producción escrita de los niños.

b) *La producción final –PF–*

Hemos mostrado antes un ejemplo de la producción inicial de uno de los niños donde hemos podido observar que no aparecía ningún conector en el resumen. Mostramos ahora la producción final del mismo niño –también transcrita con convenciones ortográficas. Observemos las diferencias:

<p><b>Producción final: A1, (31/05/2012)</b>  <b>FITXA TÈCNICA "EL CONTE DE LA MEUA CLASSE"</b>  <b>Títol:</b>          La Dent d’or  <b>Autor/autora:</b>          Joan Amades  <b>Editorial:</b>          Adaptació  <b>Nom dels personatges:</b>          La dent d’or, el cavallet, el dimoni, l’animeta del seu iaio i el príncep.  <b>Com és la protagonista del conte?:</b>          La Dent d’or és: valenta, amigable, llesta.  <b>Què fa la protagonista del conte?:</b>          Cavalcava, se disfressava i tocava la guitarra.  <b>Resum:</b>          Hi havia una vegada una xica que sa mare s’havia mort i li va dir que es casara amb un xic que tinguera una dent d’or si no tindria mala sort. Primer el dimoni es volia casar amb ella però el cavallet li va rescatar. Després el príncep també volia casar-se amb ella però el cavall la va ajudar i el cavall li va donar una patada amb la ferradura d’or al príncep i se li va ficar el clau. Al final es varen casar i varen ser feliços.</p>
--

Cuadro 2

A continuación, mostramos los dos textos completos –el inicial y el final– del mismo niño. Como hemos anunciado antes, lo traducimos al castellano para agilizar su lectura y para poder observar con detenimiento los escollos de la PI y los logros conseguidos en la PF.

**Producción inicial (PI) y final (PF)**

<p>• <b>PI (A1) 14.05.2012</b>          La madre le dio muchas riquezas y le dijo que se casara con un hombre que tuviera un diente de oro porque si no sería desgraciada y le dio una patada al príncipe con la herradura de oro y se le salió un diente de oro y la princesa y el príncipe se casaron.</p>	<p>• <b>PF (A1) 31.05.2012</b>  <b>Título:</b> La Dent d’or.  <b>Autor/autora:</b> Joan Amades.  <b>Editorial:</b> Adaptación.  <b>Nombre de los personajes:</b> La Dent d’or, el caballito, el demonio, el alma del abuelo y el príncipe.  <b>¿Cómo es la protagonista del cuento?:</b> La Dent d’or es: valiente, amigable, lista.  <b>¿Qué hace la protagonista del cuento?:</b> Cabalgaba, se disfrazaba y tocaba la guitarra.  <b>Resumen:</b> Había una vez una chica que su madre se había muerto y le dijo que se casara con un chico que tuviera un diente de oro si no tendría mala suerte. Primero el demonio se quería casar con ella pero el caballito le rescató. Después el príncipe también quería casarse con ella pero el caballito la ayudó y el caballito le dio una patada con la herradura de oro al príncipe y se le puso el clavo. Al final se casaron y fueron felices.</p>
--	--

Cuadro 3, Los subrayados son nuestros.

<sup>9</sup> En la Xarxa Telètica Educativa de Catalunya se encuentra una lista muy extensa de fórmulas de inicio de los cuentos. Recuperado 25.04.2017 de <http://www.xtec.cat/~averges3/primer/formules.htm>.

Podemos observar que si bien antes de la intervención este niño no usaba ningún conector, tras la mediación utiliza cuatro: **Hi havia una vegada, primer, després, al final**. Hay que decir que este niño utiliza un conector –**primer**– que no aparece en la lista –ver apartado Los conectores parentéticos.

5. RESULTADOS

Hasta ahora hemos observado los conectores que ha usado un niño, observemos ahora los que utiliza todo el grupo clase. De los cinco conectores aportados en la SD, los niños usan cuatro: **Hi havia una vegada, al final, mentres y després**. Veamos, en primer lugar, en la tabla siguiente cuáles son –descartamos los que no aparecen en los contenidos de enseñanza de la SD. Seguidamente pasaremos a examinar las gráficas que aportan información sobre el uso de los conectores que utiliza el grupo clase.

Hi havia una vegada	Conector de incoación
Al final	Conector adición distributivo
Mentres	Conector adición de continuidad
Després	Conector adición de continuidad (no temporal)

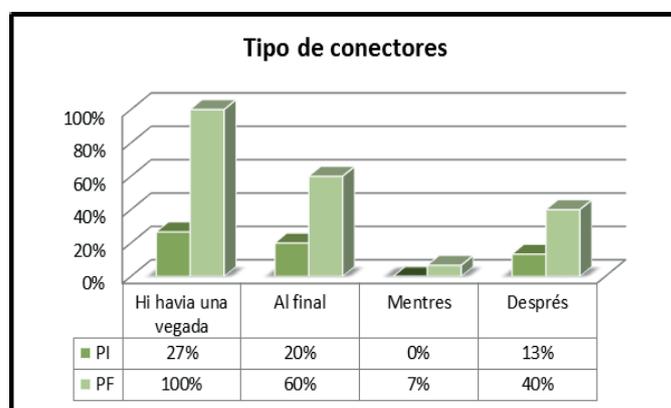
Cuadro 4

a) Tipo de conectores

Ahora bien, aunque el hecho de sumar conectores en las producciones textuales resulta incontestable a tenor de los datos obtenidos, y esto ya supone una mejora en la escritura, hay que ver si se usan los conectores adecuados y si este uso responde a las relaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas que exige el discurso. Con la gráfica siguiente podemos observar cuál es el tipo de conectores que usan y en el cuadro que sigue la relación de conectores trabajados en las actividades de la SD y la elección de cada niño.

Conectores P	roducción inicial	Producción final
	Sujetos	Sujetos
Hi havia una vegada	A3, A8, A10, A15	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15
Al final	A2, A5, A14	A1, A3, A5, A8, A9 (lo usa dos veces), A11, A14, A15
Després	A6 (lo usa dos veces)	A1, A3, A5, A8, A9, A14
Mentres		A7

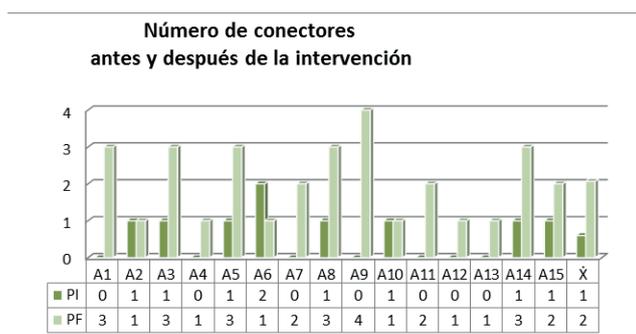
Cuadro 5



Gráfica 2

Podemos observar que en la producción inicial usa el conector de incoación –**Hi havia una vegada**– solamente un 27% de los alumnos mientras que en la producción final lo hace el 100%. Cabe decir que los niños conocían, antes de la implementación de la SD algunos conectores específicos de los cuentos porque se trata de un género muy usado en los primeros niveles escolares. Aun así llama la atención que solo cuatro de los 15 niños usara **Hi havia una vegada** para iniciar el resumen del cuento La Dent d'or en la producción inicial<sup>11</sup>. El resto de conectores también se incrementa. En segundo lugar, podemos observar el uso de **Al final** –que pasa de un 20% a un 60%–, seguido de **Després** –de un 13% a un 40%– y finalmente **Mentres** –de un 0% a un 7%. Además, tenemos que aclarar que A13 es el único niño que no realiza el taller de las actividades de los conectores –ya que ese día no acude a la escuela–, a pesar de ello incluye uno: **Hi havia una vegada**. Cabe destacar el caso de A6, que en la producción inicial usa dos veces **Després** y en la producción final no mantiene este conector y, en cambio, incorpora **Hi havia una vegada**. Pasa lo mismo con A2, que usa **Al final** en la PI y, contrariamente, utiliza **Hi havia una vegada** en la PF. A14, usa en la PI y en la PF **Al final**. Es decir, que los cuatro alumnos que en la PI usan **Hi havia una vegada**, lo mantienen en la PF pero, en cambio, los que usan otros conectores a veces los cambian.

<sup>11</sup> Recuperado 25.04.2017 de <http://www.xtec.cat/~dcoromin/connectors.pdf>.



Gráfica 1

En el eje horizontal de la gráfica se pueden ver los indicadores de productividad de cada niño –A1, A2, A3... sucesivamente –así como el número de conectores que usan antes y después de la implementación de la SD –PI/PF<sup>10</sup>. Vemos que en la producción inicial las puntuaciones oscilan entre cero y uno, es decir, el conjunto de los niños o bien utiliza un conector o bien no usa ninguno. Hay que decir que el A6 usa dos –repite dos veces el mismo: **després**. Un 46,6% del total de los 15 alumnos emplea un conector, otro 46,6%, ninguno y un 6,6 %, dos. La media de productividad se sitúa en uno. En cambio, en la producción final, después de la realización de los talleres, los valores oscilan entre uno y cuatro y la media aumenta a dos. El indicador más alto recae sobre el A9, que gasta cuatro –tenemos que decir que usa dos veces el mismo: **Al final**. Un 33,3% usa tres conectores, un 20%, dos; un 33,3% uno y un 6,6%, cuatro. Hemos de destacar que solo un niño disminuye en cuanto al número de indicadores en la producción final, A6. Este niño usa dos veces **al final** en la producción inicial y **Hi havia una vegada** en la final. El aumento más significativo recae sobre los alumnos 1 y 9 que pasan de cero en la PI a tres y cuatro respectivamente en la PF. Podemos atribuir el crecimiento en el uso general de conectores a la eficacia de la realización de las actividades y del taller de revisión de los contenidos.

<sup>10</sup> La presencia de 15 sujetos en la gráfica 1, y no los 20 que indicamos al inicio, se explica por las características propias de las investigaciones en situación de aula. Hemos tenido en cuenta los niños que han realizado la PI y la PF

## 6. RECAPITULACIÓN

Después de aportar los datos referidos a la investigación y al contexto en que se desarrollan, intentaremos responder a las preguntas que nos planteábamos al inicio. En primer lugar, podemos constatar que la enseñanza de los conectores al principio de la escolarización resulta pertinente siempre y cuando este saber gramatical esté insertado en una situación de comunicación real. La elección de las circunstancias de enunciación resulta fundamental para diseñar el dispositivo.

La elección de los conectores parentéticos resulta idónea para distribuir la información en el resumen de la ficha técnica. Los datos encontrados avalan esta información: en la producción inicial usan *Hi havia una vegada* solo un 27% de los niños mientras que en la producción *final* lo hace el 100%. *Al final*, pasa de un 20% a un 60% seguido de *Després* –de un 13% a un 40%– y finalmente *Mentres* –de un 0% a un 7%. El resumen del cuento fuente queda enmarcado por un inicio –*Hi havia una vegada*– y un final –*Al final*. En medio, los niños usan dos conectores, que permiten sumar información o tramas narrativas –*Després* y *Mentres*.

En segundo lugar, se puede afirmar que la mediación elegida ha resultado eficaz: el uso de secuencias didácticas, organizadas a partir de los usos de los géneros textuales resulta una vez más pertinente para establecer dispositivos de enseñanza que faciliten el aprendizaje y la investigación. Este modelo, por lo tanto, se revela desde los años noventa como una propuesta válida para el aprendizaje de la lengua y la literatura a partir de las aportaciones teóricas de los principios socioculturales, pedagógicos y didácticos que se consideraban innovadores en aquel momento (Milian, 2012: 8).

En resumen, la investigación manifiesta que la mediación ha resultado fundamental para mejorar las producciones escritas de los niños de segundo de Educación Primaria, que no solo han identificado los conectores sino que también los han incorporado y utilizado en sus textos escritos, con la mejora de la calidad textual que esto representa.

Para acabar, hay que decir, que la tarea realizada se suma al deseo de generar conocimiento didáctico sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita para que ayude a mejorar la actuación docente (Barrio, Sánchez, Díaz: 2012: 471).

## 7. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ANGULO, T. (2007): “A vueltas con el resumen escolar.

Esta vez, en la pizarra, con tiza y borrador”, Madrid, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 13-30.

ÁLVAREZ ANGULO, T. (1998): *El resumen escolar. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.

AMADES, J. (1982): “La Dent d’or”, en *Folklore de Catalunya* (vol. I, 524-531), Barcelona, Editorial Selecta.

BARRIO, L.; SÁNCHEZ, S.; DÍAZ, L. (2012): “Repercusiones de las metodologías de investigación en la construcción del conocimiento didáctico: una investigación sobre el aprendizaje inicial de la lengua escrita”, *Cultura y Educación*, 24 (4), 461-474.

BIGAS, M.; CORREIG, M. (2000): “Ensenyar encara el codi?”, Barcelona, *Articles*, 21, 87-97.

BRONCKART, J. P. (1999): “L’enseignement des langues; pour une construction des capacités textuelles”, en GARCÍA, M.; GINER, R.; RIBERA, P.; RODRÍGUEZ, C. (eds.): *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València, Universitat de València, 17-26.

CAMPS, A. (1986): *La gramàtica a l’escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*, Barcelona, Barcanova Educació.

CAMPS, A.; RIBAS, T. (coords.) (2017): *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática en la actividad reflexiva*, Madrid, Octaedro.

CUENCA, M.J. (2006): *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*, Vic, Eumo.

CUENCA, M.J. (2008): *Gramàtica del text*, Alzira, Bromera.

CUENCA, M.J. (2010): *Gramàtica del texto*, Madrid, Arco libros.

DOLZ, J. (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura”, Barcelona, *Articles*, 2, 21-34.

DOLZ, J. (1995): “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 65-77.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001): *Séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit*, Bruxelles, Editions de Boeck.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2006): *Per a un ensenyament de l’oral. Iniciació als gèneres formals a l’escola*, València/Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i Publicacions de l’Abadia de Montserrat.

DOLZ, J. (2009): “Los cinco grandes retos de la formación del profesorado”, Comunicación presentada en el V SIGET (*Símpoio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais Internacional – O Ensino em Foco*. Agosto de 2009, Caxias do Sul, RS, Brasil).

DOLZ, J.; GAGNON, R.; RIBERA, P. (2013): *Producció escrita i dificultats d’aprenentatge*, Barcelona, Graó.

FERRER, M.; MIRÓ, M. (1999): “Connectors i producció escrita en primer cicle de primària”, Barcelona, *Articles*, 17, 31-41.

FONS, M. (1999): *Llegir i escriure per viure*, Barcelona, La Galera.

FONS, M. (2006): “Aprender a llegir i a escriure amb sentit”, Barcelona, *Papers d’educació*, 4, 1-15.

FONS, M. (2010): “Ensenyar a llegir i a escriure per viure”. *txt suplement educatiu de la revista illa*, Alzira, 14. Recuperado 25.03.2017 [http://www.bromera.com/tl\\_files/revista/txt14/files/txt\\_14.pdf](http://www.bromera.com/tl_files/revista/txt14/files/txt_14.pdf)

FONS, M.; GIL, R. (2011): “La lectura i l’escriptura al cicle inicial de primària. Propòsits i reptes”, Barcelona, *Articles*, 55, 5-8.

MILIAN, M. (2012): “El model de seqüència didàctica vint anys després”, Barcelona, *Articles*, 57, 8-21.

RIBERA, P. (2006): *La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l’ensenyament*. Tesis doctoral. Universitat de València. Recuperado 05.03.2017 [dehttp://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9626/ribera.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9626/ribera.pdf)

RIBERA, P. (2008): *El repte d’ensenyar a escriure. L’inici de la producció de textos en Educació Infantil*, València, Perifèric edicions.

- RIBERA, P. (2009): “Los aspectos textuales en la producción de géneros escritos con alumnos de educación infantil”, en *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 399-409.
- RIBERA, P. (2013): “Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura”, en ÁLVARES PEREIRA, L.; CARDOSO, I. (coords.): *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*, Aveiro, U. de Aveiro, 95-106.
- RÍOS, I. (2010): “Més enllà de la lectoescriptura i dels mètodes: ensenyar a llegir i a escriure”. *txt suplement educatiu de la revista illa*, 14, Alzira, Recuperado 05.03.2017 de [http://www.bromera.com/tl\\_files/revista/txt/txt-14/files/txt\\_14.pdf](http://www.bromera.com/tl_files/revista/txt/txt-14/files/txt_14.pdf)
- RODRÍGUEZ, C. (2012): “La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico”, en ZAYAS, F. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura. Revista iberoamericana de educación*, 59, 87-118. Recuperado 05.03.2017 de [www.rieoei.org/RIE59.pdf](http://www.rieoei.org/RIE59.pdf)
- RODRÍGUEZ, C. (2015): “Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática en Educación Primaria”, en MATA, J. y otros (coords.): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Ediciones Pirámide, 149-177.
- SANTOLÀRIA, A. (2013): “Una secuencia didáctica para aprender a exponer en segundo de Educación Primaria”, en CANCELAS, L.P. y otros (coords.): *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*, Granada, Editotial GEU, 18, 1-9.
- SANTOLÀRIA, A. (2014): “Ensenyar els connectors al primer cicle de l'escola Primària”, en RODRÍGUEZ GONZALO, C.; GARCÍA FOLGADO, M.J. (eds.): *La reflexión metalingüística y la enseñanza de la gramática*, Tejuelo, 10, VII, 101-121. Recuperado 05.03.2017 de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/>
- SANTOLÀRIA, A. (2015): *L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuels i seqüències didàctiques. Un estudi en Educació Infantil i Primària*. Tesis doctoral. Universitat de València. Recuperado 05.03.2017 de <http://roderic.uv.es/handle/10550/48528>
- SCHNEUWLY, B., BAIN, D. (1994): “Mecanismos de regulación de las actividades textuales. Estrategias d'intervenció en les seqüències didàctiques”, Barcelona, *Articles*, 2, 87-104.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Antropos.
- TOLCHINSKY, L. (2001): *Escribir y leer a través del currículum*, Barcelona, ICE- Horsori.
- XTEC (*Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*): Recuperado 05.03.2017 de <http://www.xtec.cat/~dcoromin/connectors.pdf> <http://www.xtec.cat/~averges3/primer/formules.htm>
- ZAYAS, F. (2004): Cap a una gramàtica pedagògica, Barcelona, *Articles*, 33, 9-26.



# ENUNCIADOS REFERIDOS: LA ENSEÑANZA DEL PROCEDIMIENTO DE CITA

## THE TEACHING ON CITATION GUIDELINES

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2017.i40.05>

GOICOECHEA GAONA, MARÍA VICTORIA  
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO BARILOCHE  
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE (ARGENTINA)  
Profesora adjunta interina encargada de Càtedra (PAD).  
ORCID: 0000-0003-4874-532X

**Resumen:** En este artículo se presenta una propuesta para la enseñanza del procedimiento de cita a estudiantes que ingresan a la universidad, concretamente a alumnos de primer año de la carrera Profesorado en Educación Física que se dicta en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina). En el marco del Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2004, 2007), se elaboró una secuencia didáctica (Dolz y Schneuwly, 1997) para la escritura de un trabajo práctico del género informe. El objetivo es integrar la enseñanza de la escritura de un género textual y de contenidos gramaticales concretos: elementos deícticos y subordinación. El desafío consiste en transformar un contenido textual como es el procedimiento de cita, en una acción concreta de enseñanza centrada en los mecanismos de textualización (Bronckart, 1997/2004) de una lengua.

**Palabras clave:** Secuencia didáctica, género textual, mecanismos de textualización, procedimiento de cita, subordinación.

**Abstract:** This article depicts a lesson plan on citation guidelines aimed at students who have just entered college, in this case, first-year students of the Physical Education Teaching Training course of studies from Centro Regional Universitario Bariloche of Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Based on the socio-discursive interactionism approach, (Bronckart, 1997/2004, 2007), a didactic sequence, developed for report writing, is presented (Dolz y Schneuwly, 1997).

As part of a written task, that is, for a written assignment of a report type text, a sequence is planned out with the aim of teaching grammar content: deictic elements, coordination, subordination, and a specific textual genre. We propose to reflect upon the teaching activity, more specifically, on how to transform textual content, such as citation guidelines, into a concrete teaching action focused on the textualization mechanisms of a language (Bronckart, 1997/2004).

**Key-words:** Didactic sequence, textual genre, textualization mechanisms, citation guidelines, subordination.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la cursada anual de la cátedra Usos y Formas de la Lengua Escrita (en adelante UFLE), se ha planificado la enseñanza y ejercitación de determinados aspectos de la lengua en el uso, es decir, al momento de escribir los trabajos prácticos con los que se acredita la materia. Esta propuesta permitirá a los alumnos realizar sus tareas con un grado de complejidad propio del nivel de formación que cursan. La secuencia didáctica comienza con la realización de actividades de lectura que posteriormente darán paso a la escritura. Por tanto, se proporcionaron modelos del género textual informe, y se prescribieron ejercitaciones para enseñar la construcción de citas directas e indirectas en el marco de una actividad concreta.

La enseñanza del mecanismo de cita requiere de la explicación de las relaciones de coordinación y subordinación, y de la deixis, elementos lingüísticos que hacen posible la articulación entre la situación comunicativa propia de un texto realizado en el marco de la clase, y el contexto de la acción verbal de los textos de los autores citados.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Estamos convencidas de que sin el conocimiento de determinados contenidos gramaticales es imposible realizar actividades de lectura y escritura propias del nivel universitario. En palabras de Riestra: “sin la categorización gramatical la explicación de las operaciones que producen la función cohesiva en los textos no puede ser comprendida” (Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014: 8). Para la enseñanza del procedimiento de cita, para construir un texto propio en el que se incluyan las voces de varios autores, partimos del marco teórico del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2004, 2007) y proponemos ejercitar las actividades de lectura y escritura desde los géneros textuales de referencia en la escuela, es decir, desde los textos vigentes en el ámbito educativo. Además, para que los estudiantes comprendan el mecanismo por el cual un enunciado, generalmente de otro autor, pronunciado en un momento anterior y en un contexto distinto al del texto propio, se articula y adaptada a la situación comunicativa de un nuevo texto, es necesario enseñar las nociones de subordinación y de deixis.

Los géneros textuales son enunciados relativamente estables correspondientes a determinadas esferas de la actividad humana. Puede decirse que un género textual está caracterizado por unas formas estables y convencionalizadas, correspondientes a situaciones de comunicación precisas (Bronckart, 2004). Al respecto, Coseriu (1991: 69) atribuye al lenguaje el carácter de “institución” por existir en una comunidad social y por su realización histórica: “en el sentido de que existe, no esporádica e incidentalmente, sino sistemáticamente, y de que cada acto lingüístico, aunque “inédito”, se realiza sobre un modelo anterior, generalmente producido en la misma comunidad, y sirve a su vez como modelo para actos lingüísticos ulteriores”.

El enfoque del Interaccionismo sociodiscursivo diferencia y relaciona el actuar general y el actuar verbal. Para Bronckart (2004, 2007), el producto de la actividad verbal son los textos, construidos con los recursos disponibles en cada lengua histórica, según los modelos de organización textual vigentes en esa misma lengua. Por tanto, del repertorio de géneros de que disponen los hablantes, eligen el género textual que más se ajusta a sus necesidades (finalidad) y lo adaptan a las propiedades particulares de la situación comunicativa en la que se encuentren. Por su inscripción en actividades colectivas, los géneros tienen regularidades lingüísticas relativamente estables y características comunes respecto del tratamiento comunicativo y de contenido. La enseñanza de ambos aspectos es propuesta por Bronckart (1997/2004) a partir del modelo didáctico de la *arquitectura textual*. El autor propone tres niveles de textualización con los que conceptualiza la complejidad del proceso de elaboración de los textos. Es decir, ilustra las distintas modalidades de interacción entre los textos y el entorno en el que son generados. Los niveles son: el de la infraestructura del texto, también denominado plan general del texto; el de los mecanismos de textualización y el nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa.

En este trabajo haremos hincapié en los mecanismos de textualización, ya que se trata de procedimientos para la creación de encadenamientos lógicos y temporales con los que se dota de cohesión a los textos. Dependen del saber hacer con los elementos lingüísticos que funcionan como organizadores textuales y permiten el pasaje de un tipo de discurso a otro: la introducción de unidades de información nueva en el desarrollo del texto o la recuperación de esas mismas unidades en segmentos posteriores, el establecimiento de relaciones de subordinación o coordinación entre las estructuras proposicionales de los textos, etc. (Riestra, 2006). Las operaciones lingüísticas mencionadas hacen posible lo que De Mauro (2005) denomina el anclaje del texto con lo situacional, es decir, en el contexto en el que es creado y para el que es creado.

Los talleres de los que da cuenta este trabajo, han sido organizados a partir de enunciados del tipo discurso teórico con el fin de mostrar la articulación entre la voz neutra que organiza predominantemente los géneros textuales académicos, y las voces segundas: citas de especialistas en la temática desarrollada.

### 2.1 La subordinación

En el marco que acabamos de presentar, con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de su propio actuar verbal, es decir, del para qué del texto que van a escribir, de la finalidad concreta de ese texto en el ámbito en el que lo escriben, nos proponemos mostrar y enseñar a construir la articulación entre los enunciados propios y ajenos (voces) que conforman los textos universitarios.

Coseriu (2007) concibe el texto como un nivel de estructuración idiomática que se basa en cuatro propiedades constitutivas: la superordinación, la subordinación, la coordinación y la sustitución. En esta ocasión desarrollaremos la subordinación. Por subordinación, el autor se refiere a la relación entre elementos de diferente rango gramatical, es decir a la particularidad que tienen las lenguas (universal) de que una unidad de un determinado nivel gramatical funcione en un nivel inferior.

Bronckart (2001) se basó en la gramática generativa para repensar la enseñanza de la gramática. De él tomamos la noción de oración y la distinción entre oraciones de base y oraciones derivadas, simples y complejas. La oración designa el subconjunto de enunciados construidos según las reglas sintácticas de la lengua, y supone, al menos, una relación sujeto-predicado. En las oraciones de base “se puede observar directamente las reglas de composición comunes a todas las oraciones de una lengua...” Bronckart (2001: 10, capítulo 1). “... toda oración gramatical está construida sobre el modelo de esta oración”. Las oraciones derivadas: “se construyen por derivación (o transformación) a partir de la estructura de una o varias oraciones de base.” (Bronckart, ídem: 10). En esta categoría se pueden discriminar las oraciones derivadas simples y las derivadas complejas. Las últimas “son construidas por la aplicación de una o varias transformaciones respecto de dos (o varias) oraciones de base; son producto de la integración (engarce) de una oración de base en otra oración de base.” (Bronckart, ídem: 9, capítulo 2) La oración integrada se denomina subordinada y la oración que integra, oración principal. “Toda oración derivada compleja tiene una estructura mayor (la oración principal) en la que se insertan una o varias estructuras de oraciones subordinadas” (Bronckart, ídem: 9).

Nuestra propuesta plantea la enseñanza de la subordinación a partir de las relaciones predicativas (de la concordancia entre los núcleos del sujeto y del predicado), y de las marcas (RAE, 2010; Di Tullio, 1997) que permiten identificar las relaciones sintácticas de coordinación y subordinación. Es decir, las “marcas de función” que en un texto concreto, permiten “reconocer los constituyentes y las relaciones que se establecen entre ellos” (Di Tullio, 1997: 65).

## 2.2 La secuencia didáctica

Adherimos a la propuesta de enseñanza de la lengua mediante secuencias didácticas (Dolz y Schneuwly, 1997; Dolz & Idiazabal, 2013) concebidas como dispositivo didáctico creado para la enseñanza de un género textual. Acordamos con los autores citados en que la mejor forma de dotar de sentido a las acciones verbales de los estudiantes es poniéndolos en situación de elaborar un género textual concreto, ya que en el género se articulan el contexto y la situación comunicativa. El género es un instrumento comunicativo determinado por la práctica y producido en la práctica, es un saber hacer (decir) según las normas de la práctica en la que está inmerso (Riestra, 2006).

De las cuatro etapas establecidas por los autores mencionados para una secuencia didáctica: puesta en situación, producción inicial, talleres y producción final, se eliminó la fase de producción inicial. Ello se debió a razones de tiempo y a que dado el momento de la cursada en que se planteó la secuencia, el docente contaba con conocimiento acerca de las dificultades de los alumnos.

De ese modo, la puesta en situación consistió en la modelización del género realizada por el docente; en el estudio y documentación (lectura y fichajes de textos) sobre el tema; y en la toma de conciencia sobre la situación comunicativa en la que se elaboraría el informe (uso). La etapa de talleres estuvo conformada por módulos de ejercicios sobre diversos aspectos de la textualización: reconocimiento de verbos conjugados y de marcas sintácticas de subordinación propias de las citas. La producción final incluyó, además de la escritura, una “reescritura” del texto.

Si el género textual constituye una herramienta que representa y materializa la actividad de escribir (Schneuwly, 1994), con la planificación en secuencias didácticas nos proponemos traducir en acciones concretas las tareas que los alumnos han de realizar para citar a los autores leídos. Desde el marco de la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), consideramos la posibilidad de convertir la enseñanza de los distintos procedimientos de cita en un proceso con objetivos precisos, conformado por ejercicios que constituyan acciones concretas que los estudiantes realizarán.

## 3. RELATO DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

### 3.1 Consigna de tarea

Los estudiantes tuvieron que elaborar un informe según la siguiente consigna: “Escribir un informe sobre una actividad sociocultural (deporte) que conozcan por haberla practicado. En primer lugar, presentar la actividad conceptualmente, para lo que han de leer y citar autores especialistas en el tema; en segundo lugar, exponer su experiencia respecto de la actividad (extensión mínima 5 carillas).”

Uno de los objetivos explicitados en la consigna es que los alumnos construyan citas, es decir que puedan crear el marco referencial de un texto propio en el que introduzcan citas (texto referido) de los autores leídos.

### 3.2 Talleres de la secuencia

#### 3.2.1 Puesta en situación: Actividad de lectura de textos modelo de informe y material bibliográfico sobre el tema

A continuación se expone la ejercitación realizada con un texto a disposición de los alumnos en el Cuadernillo de UFLE (año 2015) que responde a la siguiente referencia bibliográfica: Carballo, C. (2015): “Educación Física”, en Carlos Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, 176-183.

El objetivo de la actividad de lectura era doble, que los alumnos se documentaran sobre el tema acerca del cual habrían de escribir y que aprendieran a construir el procedimiento de cita. Se comenzó leyendo y analizando el paratexto del texto mencionado con el fin de reconstruir cuál fue el contexto en que se produjo (uso).

A continuación se presentan algunos de los ejercicios realizados. Cabe aclarar que se han reformulado las consignas que la práctica reveló imprecisas, y que en algunos casos se incluyen como ejemplo el producto de lo realizado por los estudiantes con el fin de ilustrar el modo en que se enseñaron los contenidos gramaticales.

### 3.2.2 Primer taller: Estudio del paratexto y los mecanismos de enunciación

Consignas:

- a) “Antes de realizar la lectura completa del texto, leer detenidamente los títulos, los subtítulos, las notas a pie de página y las referencias bibliográficas”.
- b) “Leer el texto y observar si el autor se refiere al contexto en el que escribió el texto (institución, finalidad, etc.), subrayarlo”.
- c) “Escribir un enunciado breve, exponiendo cuál es el ámbito en el que se produjo el texto y quiénes serían los destinatarios”.
- d) “Subrayar las citas que el autor introduce en el texto”.
- e) “Cotejar las citas presentes en el texto (subrayadas) con los datos que contiene el apartado Bibliografía de referencia (p. 182). Confrontar los datos de los autores citados en el cuerpo del texto con los referidos en dicho apartado.

De ese modo, en el primer taller se promovió la reflexión sobre el uso del texto, es decir, el contexto en el que se escribió y para qué fue escrito. Los estudiantes trabajaron con los elementos paratextuales en grupo, guiados por las profesoras.

### 3.2.3 Segundo taller: Estudio de los mecanismos de textualización (la cita y la articulación entre el sentido y la forma del texto)

El objetivo del segundo taller era trabajar contenidos gramaticales que sirvieran a los alumnos para comunicar las posiciones de los distintos autores estudiados. A partir de la comprensión del texto, se mostró el empleo de verbos, preposiciones y pronombres con los que se introducen nuevos datos y se ordena jerárquicamente (mediante relaciones de subordinación, por ejemplo) el contenido del texto. Para ello se explicitaron y explicaron las relaciones anafóricas presentes en los enunciados seleccionados (citas).

Se comenzó por las citas conformadas por oraciones de base (Bronckart, 2001). Para ello las docentes seleccionaron algunas de las citas subrayadas que pasaron a constituir el material con el que se trabajarían según las siguientes consignas:

- f) Dadas las citas subrayadas (ejercicio del primer taller), copiar en el cuaderno las fórmulas que emplea el autor para introducir las voces de los especialistas.

Resultados:

“Bracht (2003) formula dos hipótesis para entender su estado.” (p. 178)

“... otros autores incorporan otras categorías de análisis (Crisorio y Candreva, 1995; Carballo, 2003).” (p. 179)

“Con una visión diferente pero en algún sentido concurrente, Crisorio (2003) propone otra fórmula para entender los problemas identitarios de la Educación Física...” (p. 179)

“Así, puede hallarse en Vázquez Gómez (1989) una de las primeras versiones sobre las corrientes que determinan rumbos diferentes en la disciplina...” (p. 179)

“De lo expuesto puede decirse junto con Bracht (1996, 1995) que la Educación Física es una práctica...” (p. 178)

“Una primera acepción del término puede hallarse en Cagigal (1979, 1983) quien opina que toda educación es en principio educación física;” (p. 176)

Puede observarse que todos los enunciados refieren a diversas concepciones de la Educación Física. Los primeros están constituidos por oraciones de base (un solo verbo conjugado) y los últimos por oraciones derivadas complejas.

- g) En las citas anteriores, subrayar los verbos conjugados y las palabras que remiten a nuevas concepciones de la Educación Física (preposiciones, pronombres, conjunciones).

Tras el reconocimiento de las relaciones predicativas, se mostró a los estudiantes el repertorio de verbos de comunicación obtenido, y se explicó su funcionamiento como recurso anafórico que permite la sustitución y evita la repetición. Junto a los verbos aparecen otros elementos lingüísticos que contribuyen a la introducción de voces segundas:

Bracht formula

otros autores incorporan

Crisorio propone otra

puede hallarse en

puede decirse junto con

puede hallarse en Cagigal, quien opina que

Con este ejercicio se pretendía proveer a los estudiantes de un repertorio de fórmulas para construir citas bibliográficas. La presencia de las preposiciones proporcionó material para la explicación de la deixis. En consecuencia, se explicó la doble función de las preposiciones: de conexión entre párrafos, y de construcción de sentido. De los resultados documentados en la clase, fueron explicados los siguientes casos:

- i. Explicitación de una relación de coincidencia entre dos concepciones de la educación física, a la vez que se da paso a la presentación de una nueva concepción:

“De lo expuesto puede decirse junto con Bracht (1996, 1995) que la Educación Física es una práctica...” (p. 178)

- ii. Explicitación de una relación “enfrentada” entre distintas concepciones de la Educación Física. Se añade un nuevo punto de vista en discrepancia o, mejor dicho, en coincidencia parcial, respecto de lo referenciado en párrafos anteriores:

“Con una visión diferente pero en algún sentido concurrente, Crisorio (2003) propone otra fórmula para entender los problemas identitarios de la Educación Física.” (p. 179)

Se hizo hincapié en los elementos lingüísticos (resaltados en negrita) que construyen las relaciones anafóricas en el texto. La preposición *con* muestra una forma de realizar la conexión entre párrafos, y el determinante *otra* hace posible el avance en la progresión temática. Mediante la conjunción *pero* y los adjetivos diferente y concurrente, se explicita el sentido: la relación particular (*diferente* pero en algún sentido *concurrente*) que se establece entre diversas concepciones de un mismo tema. Con los elementos anafóricos señalados, gran parte de ellos deícticos, se incluye la voz de un nuevo especialista en el tema, Crisorio.

Por tratarse de citas bibliográficas, es particularmente interesante el empleo de la conjunción *en*, un claro ejemplo de elipsis:

“Así,  puede hallarse en  Vázquez Gómez (1989)...”

“Una primera acepción del término  puede hallarse en  Cagigal (1979, 1983)...”

### 3.2.4 Tercer taller: El discurso teórico y la voz neutra

Según lo planteado por Bronckart (1997/ 2004) respecto de la *arquitectura textual*, en el nivel de la infraestructura se ubican la organización temática y la organización discursiva. La última se refiere a la presencia en los textos de cuatro tipos de discurso (todos o alguno de ellos) y sus modalidades de articulación. El texto fuente que los estudiantes han leído y en el que se basa la secuencia, constituye un modelo de texto elaborado en el tipo discurso teórico. Es decir, organizado *en el orden del exponer* (acerca de las concepciones de la Educación Física) y *en la no implicación* (respecto de la enunciación) del autor con el contenido desarrollado, lo que da como resultado el empleo predominante de la voz neutra (Bronckart, 1997/ 2004).

En este taller fue preciso explicar la diferencia entre las nociones gramaticales de *voz activa* y *voz pasiva*, y la noción textual de voces, entendida como mecanismo de enunciación (Bronckart, 1997/ 2004). Para explicar la construcción de la voz *neutra* se plantearon una serie de ejercicios con las citas que presentan oraciones de base con verbos transitivos, lo que permite explicar la noción de impersonalidad semántica mediante construcciones de pasiva (oraciones derivadas simples).

h) Dada la cita: “Bracht (2003) formula dos hipótesis para entender su estado.” (p. 178), transformarla en una construcción en voz pasiva, manteniendo el sentido y la referencia al autor citado.

La explicación se organizó a partir de los resultados (en cursiva) obtenidos por los alumnos, comenzando por las construcciones de pasiva perifrástica:

*Dos hipótesis son formuladas (Bracht, 2003) para entender el estado [de la Educación Física en la región] por el especialista mencionado.*  
*Dos hipótesis son formuladas En segundo lugar se trabajó la pasiva refleja:*

*Se formulan dos hipótesis (Bracht, 2003) para entender el estado [de la Educación Física en la región].*

Se realizó un segundo ejercicio:

i) Dada la cita: “Con una visión diferente pero en algún sentido concurrente, Crisorio (2003) propone otra fórmula para entender los problemas identitarios de la Educación Física...” (p. 179), transformarla en una construcción en voz pasiva, manteniendo el sentido y la referencia al autor citado.

Resultados:

*Otra fórmula para entender los problemas identitarios de la Educación Física es propuesta por el profesor Ricardo Crisorio (2003).*

*Se propone otra fórmula (Crisorio, 2003) para entender los problemas identitarios de la Educación Física.*

### 3.2.5 Cuarto taller: La subordinación

La construcción de sentido y la articulación de diversas voces se consiguen, en parte, mediante el empleo de elementos deícticos que establecen relaciones anafóricas en el texto. Una forma habitual, aunque no la única, de citar es la construcción de subordinadas completivas introducidas por verbos de comunicación, por ejemplo:

“De lo expuesto **puede decirse** junto con Bracht (1996, 1995) **que** la Educación Física es una práctica...” (p. 178)

Se plantearon ejercicios de manipulación de enunciados mediante la prescripción de realizar citas indirectas:

j) A partir del fragmento del *Prólogo al Diccionario crítico de la Educación Física Académica* (pp. 13-14), escrito por Lino Catellani Filho: “Formo parte de la generación, que en mi país, vivió la experiencia antes mencionada y, dentro de ella, de aquellos que la vivieran de manera protagónica. Lo mismo identifico en las personas responsables de la iniciativa de la elaboración de este diccionario...” (p. 14), reescribir el párrafo transformándolo en una cita indirecta (reponer toda la información implícita: país, obra, etc.)

Referir en forma de cita indirecta las palabras de Catellani implica que el estudiante identifique al autor que enuncia y lo cite con el rigor propio de una cita bibliográfica. Es decir, que realice una construcción subordinada, de modo tal que en la oración principal se presente a quien enuncia y se introduzca su voz (lo que enunció). La cita, lo enunciado en un contexto anterior, se une a la oración principal mediante un nexo subordinante. Para que la subordinada dé cuenta de lo que fue dicho en un contexto anterior, diferente al momento en que el estudiante realiza el ejercicio, los elementos deícticos deben ser modificados a fin de adaptar el enunciado citado a una nueva situación comunicativa, por ejemplo:

*Lino Catellani Filho (2016) en el Prólogo al Diccionario crítico de la Educación Física Académica, afirma que formó parte de la generación, que en su país, Brasil, ha vivido la experiencia de la Dictadura y, dentro de ella, de aquellos que la habrían vivido de manera protagónica. Asegura que una experiencia similar identifica en las personas responsables de la iniciativa de la elaboración de dicho diccionario.*

Otro tipo de ejercitación consistió en proponer a los alumnos partir de la cita indirecta con el fin de de-construir la subordinación, es decir, parafrasear el enunciado utilizando formas sintácticas más sencillas (oraciones de base):

k) Dada la cita: “Una primera acepción del término puede hallarse en Cagigal (1979, 1983) quien opina que toda educación es en principio educación física;” (p. 176), reescribirla elaborando las oraciones de base necesarias para desarrollar el sentido completo del enunciado.

Para realizar este ejercicio, en primer lugar, hay que partir de la distinción entre oraciones derivadas simples y complejas, según el número de relaciones predicativas presentes en el enunciado. A continuación es preciso evidenciar las marcas de subordinación propias de las oraciones de relativo y completivas. De este modo se pretende guiar el razonamiento de los alumnos para que lleguen a los resultados parecidos a los que a continuación se presentan:

*Una primera acepción del término **educación física puede hallarse en la obra de Cagigal (1979, 1983). Ese autor opina sobre el tema. Para dicho autor toda educación es en principio educación física...***  
 .....***Ese autor opina sobre el tema. La opinión del autor consiste en que toda educación es en principio educación física...***

El ejercicio tiene la finalidad de mostrar la función de los pronombres, relativos en este caso, y de las conjunciones, y el efecto de redundancia que la repetición, consecuencia de expresarse mediante oraciones de base, supone. Al contrastar las distintas formas de expresar una misma idea, el estudiante puede visualizar la relación entre el pronombre relativo, *quien*, y el sustantivo, *autor*, al que refiere, así como el procedimiento por el cual una oración (*Ese autor opina sobre el tema*) se convierte en un elemento subordinado en la construcción “**quien opina que**”, al ser incluido en otra oración (elemento superordinado):

*Una primera acepción del término **educación física puede hallarse en Cagigal (1979, 1983) quien opina [sobre el tema] que toda educación es en principio educación física.***

El mismo mecanismo es empleado en la oración (**La opinión del autor consiste en ...**) que es remplazada por la conjunción *que*, evitando la redundancia, agilizando el desarrollo del texto y contribuyendo a la construcción de sentido.

Finaliza el taller con ejercicios de reescritura para la elaboración de citas:

l) Dado el siguiente párrafo, reescribirlo convirtiéndolo en una cita bibliográfica tomado del autor Carlos Carballo: “Por momentos, la Educación Física parece comportarse como una tecnología: es especialista en transmitir un saber que ella misma no crea.” (p.182)

Podría decirse que en el discurso teórico propio de los textos académicos predominan los enunciados referidos en forma de citas indirectas. La dificultad que presenta su escritura radica en el hecho de estar organizados en el exponer autónomo, y requerir el dominio (saber hacer) de la construcción de la voz neutra (Bronckart, 1997/2004). Ejercitar las diferentes formas de elaborar la voz neutra es el objetivo de los talleres de esta secuencia.

### 3.2.6 Producción final

Para la escritura del informe, es preciso tener en cuenta varios niveles de planificación, que Riestra (1999, 2006, 2009) denominó Uso-Sentido-Forma. Respecto del sentido y la jerarquización de la información, con el fin de organizar los datos que va a contener el informe, se propuso a los estudiantes que realizaran un mapa conceptual. Para empezar a textualizar (forma), se recuerda a los estudiantes que comiencen su exposición escrita utilizando una voz neutra (nivel de los mecanismos de enunciación). Es decir, que mediante el empleo de verbos de tercera persona singular y construcciones de pasiva con “se” (pasiva refleja), den inicio a la escritura. A esta forma de decir, a esa voz que organiza todo el informe, deberán incorporar las voces segundas, las citas de los autores. En esta etapa de la secuencia, las ejercitaciones realizadas en los talleres respecto de los mecanismos de textualización, deberían servir para que los alumnos puedan establecer relaciones de sentido entre el texto propio (del informe) y las citas de los autores leídos.

El conocimiento de distintos modelos del género informe, permite a los estudiantes adoptar y adaptar la estructura paratextual de su texto (forma) al ámbito universitario (uso).

## 4. CONCLUSIÓN

Los tres niveles de organización de los textos, Uso-Sentido-Forma, han guiado y organizado la secuencia didáctica presentada. Se comenzó, trabajando el nivel más externo a través de los elementos paratextuales, mediante ejercicios de modificación de las citas de un texto fuente. Para que los estudiantes parafrasearan (cambios de forma) los enunciados seleccionados, fue preciso hacer hincapié en el sentido del texto. Por tanto, los estudiantes realizaron ejercicios que propiciaron la comprensión de un texto académico (sentido). Las transformaciones respecto de la construcción sintáctica de los enunciados seleccionados por las profesoras, permitió acceder (enseñar y aprender) a un nivel profundo del texto, el de los mecanismos de textualización, mostrando procedimientos como la anáfora, las sustituciones y la elipsis. En dicho nivel, ubicamos la enseñanza de la subordinación, dado que es un procedimiento lingüístico que permite avanzar en la construcción del texto: uniendo elementos alejados, estableciendo relaciones de sentido entre la información, mostrando la ordenación jerárquica de datos o conceptos, etc.

La planificación en secuencias didácticas permite al docente y a los estudiantes evidenciar las tareas y, por lo tanto, captar el sentido de las ejercitaciones que se prescriben y realizan. Las explicaciones gramaticales y los ejercicios de manipulación de los elementos lingüísticos que conforman un enunciado, son las acciones concretas en las que se basa la propuesta presentada.

La implementación de una secuencia didáctica requiere muchas horas de clase o, en su defecto, la realización de una parte de los ejercicios como tarea previa a la asistencia a clase. El profesor contará con gran cantidad de ejercicios para la enseñanza de un tema, y los estudiantes con la posibilidad de conocer y elegir entre diferentes formas de expresarse.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

BRONCKART, J. P. (1997/2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Fundación infancia y aprendizaje.

---- (2001): *Enseigner la grammaire dans le cadre de l'enseignement rénové de la langue, Cahier du Secteur des Langues*, Universidad de Ginebra, 75.

---- (2004): *Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, Langages*, 150, 98-108.

---- (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

CARBALLO, C. (coord.) (2015): *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.

---- (2015): "Educación Física", en Carlos Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, 176-183.

CASTELLANI, Lino (2015): "Prólogo Diccionario Crítico de la Educación Física Académica", en Carlos Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo, 13-15.

COSERIU, E. (1991): *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.

---- (2007): *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*, Madrid, Arco libros.

DE MAURO, T. (2005): *Primera lección sobre el lenguaje*, México, Siglo XIX.

DI TULLIO, Á. (1997): *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997): "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (11), 77-98.

DOLZ, J. & IDIAZABAL, I. (2013): *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*, Madrid: Akal.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Nueva Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

RIESTRA, D. (1999): Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios, *Infancia y Aprendizaje*, 88, 43-59.

---- (2006): *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

---- (2009): *Prácticas de Lectura y Escritura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

RIESTRA, D., GOICOECHEA, M. V. y TAPIA, S. M. (2014): *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

SCHNEUWLY, B. (1994): "Genres et types de discours: Considerations psychologiques et ontogénétiques", en Yves Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture*, Bern, Peter Lang, 155-173.



# FOCUS ON FORM APPROACH IN LEARNING AND TEACHING PORTUGUESE AS AN L2: A STUDY IN CAPE VERDE

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.06>

PINTO, JORGE  
UNIVERSIDADE DE LISBOA – CENTRO DE LINGUÍSTICA  
(LISBOA, PORTUGAL)  
Professor Auxiliar (Assistant Professor)  
ORCID: 0000-0002-5583-880X

**Resumen:** El objetivo principal de este artículo es presentar una parte de un estudio de caso realizado en tres escuelas secundarias de Praia (Cabo Verde) que tiene como objetivo observar y describir la realidad del aprendizaje y de la enseñanza del portugués como segunda lengua (PL2), en general, y de la gramática en particular, y, en consecuencia, verificar si los profesores pueden utilizar las estrategias didácticas actuales para la enseñanza de la gramática, como el enfoque en la forma. En este sentido, por un lado, vamos a dar cuenta de la práctica pedagógica de los tres profesores participantes y de sus percepciones con respecto a la experiencia con el enfoque en la forma, realizada durante el mes en que tuvo lugar la aplicación de nuevas estrategias que se prepararon específicamente para el estudio. Y, por otro lado, demostrar cómo los alumnos evalúan el impacto que este enfoque tiene en su aprendizaje.

**Palabras clave:** enfoque en la forma, enseñanza y aprendizaje del Portugués como segunda lengua, tareas comunicativas, gramática, Cabo Verde

**Abstract:** The main purpose of this article is to present a part of a case study carried out in three high schools of Praia (Cape Verde) so as to observe and describe the reality of the learning and teaching of Portuguese as a second language (PL2), in general, and of the grammar, in particular, and, consequently, to verify if teachers are able to use up-to-date didactic strategies for grammar teaching, such as the focus on form. In this sense, we will give an account of the observed pedagogical practice of the three participating teachers and their perceptions regarding the experience with the focus on form during the month in which the implementation of new strategies planned specifically for the study took place. Moreover, we will also focus on how students evaluate the impact this approach has on their learning.

**Key-words:** Focus on Form, Portuguese Second Language learning and teaching, communicative tasks, grammar, Cape Verde

**Resumo:** O objetivo principal deste artigo é apresentar uma parte de um estudo de caso realizado em três escolas secundárias da Praia (Cabo Verde) para observar e descrever a realidade do ensino/aprendizagem do português como segunda língua (PL2), em geral, e da gramática, em particular, e, conseqüentemente, verificar se os professores são capazes de usar estratégias didáticas atualizadas para o ensino da gramática, como o foco na forma. Neste sentido, daremos conta da prática pedagógica observada dos três professores participantes e das suas percepções em relação à experiência com o foco na forma durante o mês em que ocorreu a implementação de novas estratégias, planeadas especificamente para o estudo. Além disso, também nos concentraremos em como os alunos avaliam o impacto que essa abordagem tem na sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** foco na forma, ensino e aprendizagem do português como língua segunda, tarefas comunicativas, gramática, Cabo Verde

## 1. INTRODUCTION

Tasks focused on a linguistic structure are important for teachers since they provide an approach for teaching specific linguistic structures in a communicative way, in real life situations for language use.

Long (1991) emphasizes the importance of focus on form to the learning of an L2 in the context of language use through meaning as a way of orienting students' attention to aspects of input that might otherwise go unnoticed and not learned. In the same line of thought, Basturkmen, Loewen and Ellis (2002) argue that the focus on form leads students to pay attention to the grammatical forms in the input and that this attention allows the development of their interlanguage. Schmidt (1990) is also of the opinion that attention to form is important because acquisition only occurs if students have a conscious perception of form in input. For Long (1991) and Long and Robinson (1998), the focus on form is different from those ways of teaching which were normally intended to teach specific grammatical forms in L2 rather than presenting the language as a communication system.

In this sense, we present the partial result of the study carried out with a class from three schools in the city of Praia, in which a focus on form approach was adopted as an alternative to the more traditional teaching that still predominates in language classes there. Therefore, we consider it fundamental to verify in what way the students' perceptions, at the end of this experience with the focus on form approach, coincide with those of the teachers, and record their reactions to this new form of language learning since they were not used to it.

In order to obtain data that enabled us to reach the outlined objectives, we went through different moments, such as: class observation; construction of a script with strategies based on the focus on form approach for teachers to use as a resource during the month of experience; interviews to the three teachers, which allowed us to have feedback on their perceptions after the strategies have been applied; questionnaires applied to 104 students that have given us feedback on this form of language teaching and learning.

After observing the lessons and analyzing the interviews, we were able to conclude that teachers are neither scientifically nor pedagogically prepared to adopt this approach of grammar teaching. However, they have revealed that they have appreciated this approach more than the more traditional one they are accustomed to. The results of the questionnaires allowed us to perceive that the students consider that they understood the functioning of the language better since they worked with the different grammatical items in their contexts, in real life communication situations.

## 2. FOCUS ON FORM: AN EFFECTIVE APPROACH ON PL2 TEACHING

Long (1991) defends the focus on form approach as an attempt to keep students' attention targeted primarily on communication, simultaneously breaking with the problems faced in the focus on meaning. According to the author, communication remains the central goal of the instruction and the main difference is the attempt to solve problems that arise in the interaction, focusing the attention briefly on linguistic aspects.

For Long (Ibid.) and Long and Robinson (1998), teaching through the focus on the meaning limited a lot the time spent on the particularities of language; instead, the interest was essentially the use of the language in real life situations of communication. This type of teaching is present in the Natural Approach (Krashen, 1985), which in theory forbids the direct teaching of grammar. On the contrary, they argue that the occasional focus on L2 forms through correction, direct explanations, reformulations, etc., can help students become aware of them, understand them and, eventually, acquire those more complex forms.

An occasional change of attention to the linguistic form is observed, resulting in a reactive intervention since its origin is in the forms that generate problems in the interaction. In this case, teachers and students are primarily focused on the use of language for communicative purposes and not on language learning. Despite this focus in the meaning, there are moments when it is necessary to focus on form. Focusing on form allows students to make a pause in the focus on the meaning to pay attention to certain grammatical forms that usually pose a problem for them. This approach may enable language acquisition in another way: it provides the stimulus for what Swain (1985, 1995) called "pushed output", that is to say, the output increases students' competence as they need to express an idea using the language correctly and appropriately. For example, when the teacher responds to students' mistakes through corrective feedback, it creates conditions for students to produce the form themselves correctly in later uses, which Lyster and Ranta (1997) call "uptake moves". So, "uptake" can be seen as an indication that students have paid attention to linguistic forms and have tried to incorporate them correctly in their speeches. Although uptake may not be understood as evidence of acquisition, "[a] reformulated utterance from the learner gives some reason to believe that the mismatch between learner utterance and target utterance has been noticed, a step at least toward acquisition" (Lightbown, 1998: 193).

The focus on form occurs when a teacher isolates one or two specific forms to study, specific grammatical structures or functional realizations, and begins to work these forms out of the context of a communicative activity, which will later be integrated into the realization of another communicative activity (Willis & Willis, 2007).

Doughty and Williams (1998) suggest that the focus on form intervention should have three clear aspects, namely:

- before paying attention to language forms, students should have worked with the meaning, making sure that the target forms are necessary for the task to be completed;
- language forms should be chosen through a reactive or proactive analysis of students' needs;
- the treatment given to these forms should be brief and clear, ensuring that it does not constitute, on the one hand, any constraint to the main communicative activity, but, on the other hand, that it is relevant to the students.

Focus on form (that includes notions such as consciousness-raising, form-focused instruction, or form-focused intervention) can also incorporate modified conversational interactions to make the message understandable by drawing students' attention to the relationships of form, meaning and function of the L2 (Pica, 2002).

Another way in which the focus on form can be accomplished is through explicit comments on the linguistic form involving metalanguage (Basturkmen, Loewen & Ellis, 2002). According to these authors, the use of metalanguage can play an important role making the linguistic forms more explicit and thus more noticeable. However, they also think that further studies are needed that clearly prove that the presence of metalanguage in the focus on form can help students to pay attention to language items and introduce them in their speeches.

How to select topics for focus on form?

The choice depends, in general, on the nature of the task and the associated texts. The teacher can identify the forms and isolate them from the context; he may also help students identify them themselves, or even chose to correct them as a part of a form-focused activity (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007). According to Willis and Willis (Ibid.), this type of correction performs three important functions:

- it prevents fossilization: students are warned that they can still master a certain complex form;

- it motivates students (if used moderately): almost all students expect and want to be corrected by the teacher, as they see this as a necessity;

- it provides useful negative feedback: sometimes negative feedback is the most efficient way to get students on the right path.

Willis and Willis (Ibid.) also argue that the focus on form must occur only after the students are involved in the task, presenting three arguments for the focus to happen only at the end of the task:

- It helps students become aware of their use of the language. First, they had contact with the form through the teacher's speech or written and/or oral texts; then, this moment of focus on form gives them the opportunity to observe in detail the form they have been using that is based on a context that will help them understand the meaning of these new forms of the language.

- It highlights language aspects that students will surely use in the future. Once studied, this form of language is highlighted, that is, in the future, it will be more easily perceived and, in this case, more easily learned.

- It motivates. Students usually want to know what they have been studying, which means that they want to know what they have learned. The teacher should show them what learning opportunities have been provided to them in class. By putting the grammar at the end of the task sequences, there is a greater possibility of increasing motivation. While students were performing the earlier phases of the task, they were working with meanings and striving to use the language to express those meanings. The focus on form gives them answers to questions about language, aspects about which they had already begun to self-question.

Nunan (2004) also proposes that focus on form emerge at an advanced stage of the task. According to him, there are several reasons for focus on form to be addressed at an advanced time rather than at the beginning of the task. First, the sequence begins with the focus on communicative purposes and not on linguistic resources. In the following moments, students prepare to see, hear and use the target language in a communicative perspective. They will see and hear the language to be used, in a communicative context, by native speakers or proficient speakers in the L2.

These phases will facilitate the students to establish links between the linguistic forms and the communicative functions that they perform. The grammatical forms should be presented to students within a context that makes the communicative use of the structures clear to them.

It seems consensual, among the authors, that, in the learning of an L2, the activities of focus on form do not interfere in the processing of meaning, but rather serve the latter. What is important, according to Doughty and Williams (1998), is to give attention to the form in a communicative task, rather than starting from a communicative goal to approach a linguistic content. Also for Long (1991) and Long and Robinson (1998) both teaching through the focus on form and through focus on meaning are valid, and must complement one another rather than exclude oneself. Teaching using the focus on form approach, in their point of view, maintains a balance between the two, leading the teacher and students to focus on form when necessary, in a communicative context.

### 3. THE STUDY

#### 3.1. Methodology

The characteristics of the issue addressed led us to opt for a qualitative research paradigm, which seems to us to be congruent with the object of the investigation. We have chosen this type of investigation because we want to interpret rather than measure and to seek to understand reality as it is, experienced by the subjects from their actions and their thoughts.

In the present study, we consider the ethnographic approach as one of the forms of qualitative research that concerns all stages of the process, from the collection of data to their interpretation. Our knowledge of what happens in the classroom can only be achieved by entering these spaces to collect the data, which, moreover, are interpreted in the context of the lesson, a context that is not only linguistic or cognitive but also social.

We opted for a case study strategy. This choice was based on the fact that the case study emerges as the most appropriate research strategy to understand the pedagogical practices of Portuguese Language teachers and their results in student learning.

The study is based on the direct, non-participant observation of twenty-seven Portuguese language lessons (7th grade) of nine graduated teachers, from three high schools in the city of Praia, in order to obtain objective data regarding language teaching, focusing particularly on the strategies used by teachers in grammar teaching.

Then, we tried to verify the competences of three of the nine teachers, involved in the first phase, in the application of strategies for language teaching that fit the new theories and the reality of Cape Verde - Portuguese as a second language. In order to operationalize this second phase, we previously developed a strategy guide for teachers and some worksheets for students. Then, we held working sessions with the three teachers involved in the study with the purpose of analyzing together the proposals, this new approach, the feasibility of the type of tasks, and the focus on form approach.

In order to obtain the teachers' reactions afterwards, we opted for semi-structured interviews, since the interviewees had the possibility of discussing their experiences based on the main focus proposed by us. We also decided to carry out a questionnaire to the students of the three groups involved in order to know their opinions about the Portuguese language lessons, and their reactions to this new form of language learning, as they were not used to it.

The subjects that integrated the two phases of the study constitute a non-probabilistic convenience sampling. In the first moment (observation of lessons), nine willing-to-collaborate teachers teaching the 7th grade were selected. In the second phase, of these nine, three teachers, who continued teaching in the 7th, grade were selected, one from each school (Cónego Jacinto Secondary School, Palmarejo Secondary School and Liceu Domingos Ramos). The only criterion used was that all of them had higher education and similar working conditions. The number of students per class varies between 33 in the Secondary School Cónego Jacinto, 37 in Palmarejo Secondary School and 34 in the Liceu Domingos Ramos, so, the total number of students questioned is 104.

### 3.2. The context of the study

In Cape Verde, Portuguese is the official language, the language of prestige, used mainly in formal situations, the media, public administration, literature and teaching, having the status of an L2. The Cape Verdean Creole is the national mother tongue (MT), used in daily life (mainly orally) and has been acquiring a greater space in relation to the first. The problem of the cohabitation of these two languages arises especially due to the non-teaching of the MT and the methodologies used in the teaching of the L2. The teaching of this one follows specific approaches to the teaching of a MT, which hampers the learning.

The teaching and learning process of Portuguese, in the 7th grade, as we could observe, is still very much rooted in the traditional teaching model. The strategies used by teachers reveal the sterile way grammar is worked in the classroom. The language, normally used in class to practice grammar, is situated at the level of the form and does not trigger in the students' minds any significant construction of meaning.

The teacher chooses strategies that lead students to essentially reproduce the language, rather than producing it, taking into account their experiences. There is a teaching that does not lead to a meaningful learning, to a contextualized use of the language. This practice has, thus, a clear negative impact on student's learning. They progress over the school years with handicaps that perpetuate and which are never solved, not even at higher education level.

### 3.3. Results

#### 3.3.1. Partial results of the interviews

The three teachers who participated in the second part of the study are aware that the now experienced focus on form approach may represent an improvement in the language learning process. They believe that the focus on form is more advantageous for language teaching in contrast with focus on formS (cf. Long, 1991) and focus on meaning.

The first one proved to be a positive development for these teachers since they were only familiar with the last two approaches. On the one hand, the focus on formS, with its vision of the language segmented in lexicon, grammatical rules, pronunciation, phonemes... (Long & Robinson, 1998), in which the contents are presented in a linear and cumulative form; on the other hand, the focus in the meaning, in which the model of acquisition of an L2 approaches the models of acquisition of an MT. However, this recognition does not invalidate their concerns and doubts about the consequences of replacing these more traditional practices with linguistic reflection practices, following a focus on form approach.

The new strategies that these teachers have tried during this study have shown that, like in other studies (cf. Lightbown & Spada, 1990), students' results in language learning are more positive. This is due not only to the approach itself, but also to students' motivation, who are more actively involved in the construction of their own knowledge and of their colleagues.

We noticed that the teachers' lack of practice gave rise to some difficulties in the implementation of the new strategies, especially at the task management level. Teachers revealed that the lack of theoretical knowledge hampered, in some way, the good execution of the lesson plans we had elaborated. In fact, the ignorance of the underlying theory and the fact that they had never used this approach before was detrimental to the successful implementation of the strategies.

As far as the potential of the task based approach to language teaching is concerned, the three teachers emphasized the students' positive reaction, their motivation to do the linguistic tasks, which were diversified throughout the month, and the very positive way they themselves faced this approach. Regarding the limitations, the teachers emphasized the number of students per class, which limits the performance of all the participants in class, and the fact that the support of the majority of the Portuguese teachers to this type of teaching may not be a reality since it implies more work and another type of preparation. We can verify that the limitations that the teachers mentioned are not directly related to the approach itself, that is, they are not didactic limitations, but external factors.

#### 3.3.2. Partial results of the questionnaires

One aspect we tried to verify with this questionnaire was to understand if, with these new strategies used for the teaching of the language, the students felt that they improved their learning results, if they were the same or if, on the contrary, they got worse. With this in mind, we posed questions that directly related to the strategies and the direct reflexes they felt in their language skills.

Most of the students considered the new tasks they did during that period more interesting than the ones they had done in class before. The data we obtained as a result of the students' experience with the task-based approach and, particularly, with the focus on form, reflect the dynamic environment of participation in the tasks (cf. Table 1). The interest aroused helped to overcome the language difficulties they encountered in the performance of the communicative tasks.

This approach is, in fact, adequate to the teaching of PL2 in this context since it has awakened the students' desire to learn and participate in the construction of their language learning. Moreover, they also ended up valuing their training as students who are less dependent on the teacher and more prepared for an active and continuous education as the teaching by tasks and the focus on the form stimulated their interest in research and reflection on the language.

Table 1 – The tasks carried out promoted students’ participation

		Freq.	%
Valid	Strongly agree	67	64,42
	Agree	29	27,88
	Undecided	6	5,77
	Disagree	1	0,96
	Strongly disagree	1	0,96
	Total	104	100,00
	Without answer	0	0,00
Total		104	100,00

Another question was how the students understood and learned the grammar content taught during this period.

Table 2 – Better understanding of the uses of grammar

		Freq.	%
Valid	Strongly agree	48	46,15
	Agree	39	37,50
	Undecided	15	14,42
	Disagree	0	0,00
	Strongly disagree	2	1,92
	Total	104	100,00
	Without answer	0	0,00
Total		104	100,00

The focus on form aroused students’ interest in grammar and facilitated, according to them, their learning (cf. Table 2). As a matter of fact, because the students are given contextualized grammatical contents, specific to the tasks they are doing, their learning becomes more meaningful and stimulating. According to the questionnaire data, the task-based approach used to teach grammar led to a greater understanding of the grammatical items.

Most of the students stated that they understood and assimilated grammar better which is closely linked to the way this learning was done. Task-based teaching favors, therefore, the integration of tasks, where a natural use of the target language is privileged, which fosters interaction and reflection on the particularities of that language through focus on form.

With the focus on form approach, students are expected to reflect on grammatical contents, thus understanding their uses better. Therefore, we wanted to verify if the students did some re-reflection with their teacher and colleagues and if from that reflection resulted a better understanding of the use of the different grammatical items that they had studied.

Another positive aspect that we can see from the questionnaires (cf. Table 3) is that the students showed that they reflected on the language and that this reflection gave them a better understanding of the contents studied. As a matter of fact, the explicit knowledge of the language helps the student to observe characteristics of the input that could otherwise go unnoticed and, simultaneously, facilitates the process of perceiving differences between input and output, thus contributing to the development of their interlanguage.

Following the previous question, we intend to verify if the better understanding of the uses of grammar facilitated its application.

Table 3 – More uses of grammar reflection

		Freq.	%
Valid	Strongly agree	36	34,62
	Agree	40	38,46
	Undecided	20	19,23
	Disagree	4	3,85
	Strongly disagree	3	2,88
Total		103	99,04
Without answer		1	0,96
Total		104	100,00

The study of grammar, if done properly, following the approach we propose, is useful to develop students’ communicative competence, as opposed to prescriptive and decontextualized teaching that has proved to be inefficient in language learning for these students. The students were clear in their responses by revealing that language teaching which provides the analysis and reflection of the language in concrete situations of communication facilitates their use of the language (cf. Table 4), making them proficient speakers in L2.

The development of communicative competence is related to the students' ability to be able to interpret and use a greater number of linguistic resources, either in written or oral form, in a suitable way in varied formal or informal situations of interaction. To use the language better, students should be able to reflect on aspects of the language in real life situations of communication, that is, to use knowledge acquired through practice and linguistic analysis to expand their capacity for reflection and thus increase their ability to use the language in its different possibilities of production.

Table 4 – Better use of the language

		Freq.	%
Valid	Strongly agree	48	46,15
	Agree	35	33,65
	Undecided	15	14,42
	Disagree	5	4,81
	Strongly disagree	1	0,96
Total		104	100,00
Without answer		0	0,00
Total		104	100,00

The task-based language teaching, as it has been proved by the responses of the teachers and now also of the students, promotes the interaction among the latter, giving them the opportunity to learn the L2 through a social use of the language since this approach provides students with the skills to perform tasks that resort to situations that can help them in the real world.

**4. CONCLUSIONS**

In order to counteract this unsuccessful grammar teaching, we proposed a new approach, in that context, using the focus on form approach in order to prove that the teaching of grammar can be better than simple memorization and the use of decontextualized rules. Therefore, we recommended that the teachers resorted to the application of creative strategies which would involve students in collaborative tasks and would thus provide an integrated study of grammar in these tasks. As a consequence, students would end up understanding not only the rules but also their uses and would thus be able to produce new speeches autonomously, applying the knowledge acquired. The goal is to get students to acquire communicative skills in Portuguese, using the language according to the norms. Therefore, teaching decontextualized of grammar, unrelated to the production of meanings, becomes sterile and does not help students to achieve their own goals.

Despite the difficulties experienced by the teachers, these new strategies had a positive echo in the students. These reacted favorably to the task-based teaching and to the focus on form approach. It seems clear to us that focusing the class on students and selecting diversified and dynamic strategies can easily motivate students and arouse their interest in language learning. The language thus arises in the eyes of the students as a whole, in which grammar is articulated with discourse and not isolated from it. We think that this way of approaching grammar allowed the students, after the various proposed reflections, to develop their linguistic awareness and, consequently, to develop their communicative competence.

**5. REFERENCES:**

BASTURKMEN, Helen, LOEWEN, Shawn, & ELLIS, Rod (2002): “*Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom*”, *Language Awareness*, 11 (1), 1-13.

DOUGHTY, Catherine & WILLIAMS, Jessica (1998): “Pedagogical choices in focus on form”, in Doughty, Catherine & Williams, Jessica (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 197-262.

ELLIS, Rod (2003): *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

KRASHEN, Stephan (1985): *The natural approach language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon Press.

LIGHTBOWN, Patsy (1998): “The importance of timing in focus on form”, in Doughty, Catherine & Williams, Jessica (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 177-196.

LIGHTBOWN, Patsy & SPADA, Nina (1990): “Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning”, *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (4), 429-448.

LONG, Michael (1991): “Focus on Form: a design feature in language teaching methodology”, in de Bot, Kees, Ginsberg, Ralph & Kramsch, Claire (eds.): *Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam, Benjamins, 39-52.

LONG, Michael & ROBINSON, Peter (1998): “Focus on form: theory, research, practice”, in Doughty, Catherine & Williams, Jessica (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 15-41.

LYSTER, Roy & RANTA, Leila (1997): “Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms”, *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37-66.

NUNAN, David (2004): *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

PICA, Teresa (2002): “Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners?”, *The Modern Language Journal*, 86 (1), 1-19.

SWAIN, Merrill (1995): “Three functions of output in second language learning”, in Cook, Guy & Seidlhofer, Barbara (eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 125-144.

— (1985): “Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”, in Gass, Susan & Madden, Carolyn (eds.), *Input in Second Language Acquisition* Rowley, Rowley, MA, Newbury House Publishers, 235-256.

WILLIS, Dave & WILLIS, Jane (2007): *Doing Task-based Teaching*, Oxford, Oxford University Press.



# FORM-FOCUSED INSTRUCTION TO IDENTIFY CATEGORY OF CLAUSES: THE CASE OF LEBANESE UNIVERSITY STUDENTS OF ESL

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.07>

SABRA, YOUSRA  
LEBANESE UNIVERSITY  
Associate Professor  
ORCID: 0000-0003- 2668-1740

**Resumen:** Un área de gramática que desafía a los estudiantes universitarios de primer año de inglés como segundo idioma ESL en la Universidad Libanesa es las oraciones. En una clase de instrucción centrada en la forma, los estudiantes de ESL suelen hacer bien en la construcción de oraciones adjetivas, y de alguna manera en las oraciones de adverbio, así, sin embargo, se enfrentan a dificultades en la construcción de oraciones nominales. Otro desafío mayor aparece cuando se pide a los estudiantes que identifiquen el tipo de la oración, especialmente cuando se usa el mismo pronombre relativo, como “cuándo” o “dónde”, para construir los tres tipos de oraciones: adjetivo, adverbio y sustantivo. Siguiendo el enfoque cuasi-experimental cuantitativo, a través de un pre y un post-test, el presente estudio investigó estos desafíos con ilustraciones del trabajo de los estudiantes, que hace el corpus de este estudio, y proporciona un análisis lingüístico cognitivo y análisis meta-cognitivo, para resolver este problema. Prosigue con la exploración de técnicas de enseñanza basadas en las características lingüísticas idiosincrásicas de cada tipo, en un intento de capacitar a los estudiantes para diferenciar entre los tres tipos.

**Palabras clave:** cláusulas, análisis meta-cognitivo, adquisición del lenguaje, instrucción enfocada en la forma

**Abstract:** One area of grammar that challenges first year university learners of English as a second language ESL at the Lebanese university is clauses. In a form-focused- instruction class, ESL learners usually do well on constructing adjective clauses and somehow on adverb clauses as well, yet they face difficulty in constructing noun clauses. Another greater challenge appears when learners are asked to identify the type of the clause especially when the same relative pronoun, such as “where” or “when”, is used in constructing the three types of clauses, namely adjective, adverb and noun. Following the quasi-experimental quantitative approach, via a pre- and a post-test, the present study investigated these challenges with illustrations of students’ work, which makes the corpus of this study, and provides a linguistics analysis, cognitive and meta-cognitive analysis, to solve this problem. It proceeds with exploring teaching techniques based on the idiosyncratic linguistic feature of each type in an attempt to enable learners to differentiate between the three types of clauses.

**Key-words:** clauses, meta-cognitive analysis, language acquisition, form-focused instruction

## 1. INTRODUCTION

Noun, adjective and adverb clauses have specific syntactic structures and positions in a sentence. Mastering them and being able to identify the type of each has proved to be an uneasy job. These dependent clauses render sentences complex in the sense that each of these clauses depends on the matrix clause to complete its meaning. In another sense, these clauses are complex structures to learners of English as a second language as is the case in this study.

Lebanese university learners encounter difficulty not only in identifying clauses but also in verifying their choice of the type despite the fact that they use these complex structures while speaking or reading. Majoring in English language, learners are to grasp and use linguistic terminology; that is, they are expected to identify category of clauses and verify their responses.

On the lexical level, the difficulty evolves roughly from using some same subordinators<sup>1</sup> in forming these clauses. The relative pronouns *where* and *when*, for example, are used to form all three types of clauses. The relative pronoun *that* is used to form adjective and noun clauses in addition to adverb clauses if other lexical elements are added like *so* to *that*. Syntactically, all these clauses stand as dependent clauses on the matrix clause. Such clauses are also referred to as embedded. Endley (2010: 367) elaborates on the function of a matrix in a complex type of a sentence:

The matrix clause determines the central situation of the construction. It casts its syntactic and semantic 'shadow,' as we might say, over the situation described by the clause that follows. So the situation described in the embedded clause is contained by, and functions as an element of, the situation described by the matrix clause. [...] Care must be taken here, however; while by definition, every embedded clause must be subordinate, not every matrix clause is a main clause [emphasis added].

Endley (2010: 366) presents Example [1] to illustrate his notion about the overlapping function of the matrix clause. The clause *that the student said* is the first embedded clause in the sentence and depends on the matrix<sup>2</sup> clause *The professor wrote*. The second embedded clause *that he had done a lot of reading* depends on the matrix clause which precedes it. In this sense, the clause *that the student said* is both embedded and matrix.

[1]

The professor wrote that the student said that he had done a lot of reading.

MAIN CLAUSE    EMBEDDED CLAUSE (1)    EMBEDDED CLAUSE (2)  
MATRIX (1)                                  MATRIX (2)

Such examples as in [1] pose another greater challenge to students in determining the matrix clause of each dependent clause.

<sup>1</sup>The term *subordinator* is used in this paper to include relative pronouns, wh-words.

<sup>2</sup>The *matrix* is another term for *main clause* or "*superordinate clause*" (Quirk et al, 1985).

Yet, another major problem resides in cleftability in sentences. In some constructions, a cleft clause is considered a relative clause<sup>3</sup> and in others, a noun clause. Huddleston and Pullum (2006: 211) consider the cleft clause *that I can't stand* in [2] as a relative clause. Similarly, Quirk et al. (1985: 744) consider *to which I gave the water* in [3] as a post-modifying relative clause. However, the cleft clause (*that*) *I first noticed it* in [4] is considered by Quirk et al. (1985: 744) as a noun clause. The analysis of such structures detours into considering topical and focused elements, which is beyond the scope of this study. Yet, considering the same relative pronoun *that* used in [2] and [4], in the first as an adjective clause and in the second as a noun clause creates category identification problem to learners.

[2] It was Kim *that I can't stand* (Huddleston and Pullum, 2006: 211).

[3] It was the dog *to which I gave the water* (Quirk et al. 1985: 774).

[4] It was in September (*that*) *I first noticed it* (Quirk et al. 1985: 774).

[5] I'll eat *what's left* (Huddleston and Pullum, 2006: 211).

The clause *what's left* in [5] is referred to as "fused relative" (Huddleston and Pullum, 2006: 212) since the relative pronoun *what* fuses the nominal element in the matrix clause with the subject in the relative clause. He reads the whole phrase as *I'll eat that which is left*. Thus, he considers *what's left* as a noun phrase NP, and not a clause. In this sense, all fused-like structures are relative clauses. This is an area which poses a predicament to learners.

## 2. PROCEDURE AND METHODOLOGY

Considering such grammatical dilemmas with clauses and constructions is an eye-opener to teachers and learners. With the advent of form-focused instruction class, such difficulties in Lebanese learners' language were revealed, especially that they are majoring in English language. Broadly speaking, the form-focused instruction class focuses on language features to be taught. This strategy has always undergone controversy whether to teach grammar explicitly or implicitly or even to teach grammar in the first place. Krashen (1981), who was an opponent to teaching grammar, modified his view upon considering the age of SL learners (Krashen, 2003: 8). That is, high school learners or older may benefit from explicit grammar instruction in comparison to those who are younger and can acquire language roughly like the native language.

Rod Ellis (2005: 10-20) highlighted ten principles to consider while applying the form-focused instruction approach. These principles received much attention identifying a shift to meaningful grammar teaching rather than incidental and implicit grammar teaching instruction. The principles that are most relevant to this study are focusing on form and meaning while highlighting the importance of input, output, and students' built-in syllabus.

<sup>3</sup>*Relative clause and adjective clause* are used interchangeably in this study.

**2.1. Populations**

206 first year Lebanese university students constituted the population of this study. Their ages ranged mainly between 18 and 20 years. The majority of the students are females. Academically, the participants passed the Lebanese Official Exam, BAC II and finished 12 years of basic education, in which English was taught not only in the English subject, but also in the scientific subjects. They also passed the entrance exam to major in English language. It is worth noting that attendance is not obligatory, which might affect the results.

**2.2. Instruments**

This quasi-experimental research study includes a pre-test and a post-test. Actually, the pre-test was the diagnostic exam, which is usually run before any course, and the post-test is the final exam.

In the course entitled “Modern English Grammar”, learners sat for a pre-test and a post-test that included several test items, one of which was about clauses. Figure [1] presents the question about clauses in the pre-test and Figure [2] presents that in the post-test. The instruction required three actions on the behalf of the learner: underlining, identifying and verifying.

<p><b>Underline</b> the dependent clause in each of the following sentences, <b>identify</b> its type and <b>verify</b> your choice.</p> <p>[S1] Imagine you are at a party where you know several people.</p> <p>[S2] The issue was again discussed by the committee where everyone was seated.</p> <p>[S3] The police asked where we had hidden the money.</p>
--

Figure [1]. The test item about dependent clauses in the pre-test

The sentences chosen include the same subordinator (relative pronoun) *where*. Cleft clauses are avoided. Punctuation is also avoided especially when it comes to restrictive or non-restrictive<sup>4</sup> relative clauses. Each of these sentences contains only one embedded clause. The same type of clause is not repeated.

<p><b>Underline</b> the dependent clause in each of the following sentences, <b>identify</b> its type and <b>verify</b> your choice.</p> <p>1. The place where we used to spend our vacation is now a private resort.</p> <p>2. Can you imagine where this will take us?</p> <p>3. Where you go, I go.</p>
--

Figure [2]. The test item about dependent clauses in the post-test

**2.3. Result and Analysis**

In response to this question in the pre-test, 14 students out of 206 did not solve this exercise. The rest had different approaches. Some just underlined, correctly or incorrectly, without responding to the other two actions. Others underlined and identified the type without verification. Few are those who responded to the three parts of the instruction. Students’ responses to this question are tabulated in Table [1] and are analyzed.

In response to the first action in the instruction – *underlining*, 150 out of 192 correctly underlined the clauses. The rest had different responses: not underlining at all, underlining the subordinator only, underlining one or two dependent clauses, or underlining the independent clause.

	Underline	Identify	Verify
<b>Adjective clauses</b>	150	54	18
<b>Adverb clauses</b>		35	4
<b>Noun clauses</b>		52	9

Table [1]. Students’ responses to the instruction in the pre-test

In response to identifying and verifying the type, 54 students were able to identify adjective clauses but only 18 verified correctly; 35 students recognized adverb clauses and only 4 verified correctly; and 52 detected the noun clause but only 9 verified correctly. Some students only underlined the dependent clause but did not attempt to respond to the other two parts of the instruction.

In the post-test, which was the final exam at the end of the semester and included test items relevant to everything covered in the course including clauses, learners’ performance was significantly better. The results tabulated in Table [2], show a substantial change in identifying and verifying scientifically each type of clauses.

	Underline	Identify	Verify
<b>Adjective clauses</b>	153	131	96
<b>Adverb clauses</b>		110	62
<b>Noun clauses</b>		82	37

Table [2]. Students’ responses to the instruction in the post-test

198 students sat for the post-test and only 8 did not respond to this test item. In the underlining, the underlining is relatively equal. However, the majority of mistakes, which are 37, are related to underlining the adjective clause. Example [6] exemplifies how learners underlined the adjective clause along with the predicate of the matrix clause.

[6] The place *where we used to spend our vacation* is now a private resort.

The progress is manifested in the successful number of identification of clauses and verification of the type in comparison to the results of the pre-test. 131 learners were able to identify the adjective clause and 96 of them gave proper verification to their answers. As to identification of adverb clauses, 110 learners successfully identified the clause but only 62 verified correctly. The lowest number is in the identification of noun clauses; only 82 were able to identify correctly and only 37 learners provided proper verification.

Though the results of the post-test are better mainly in learners’ ability to identify and verify their choice, they show that learners still have a major problem with noun clauses. Based on learners’ responses, they seem to have confused noun clauses with adjective clauses due to fused relatives and with adverb clauses because of overlapping information relevant to what is an adjunct and a constituent.

<sup>4</sup> Restrictive clause means defining and non-restrictive clause means non-defining.

The results would have been even better if the post-test had been administered directly after the introduction of form-focused instruction and the cognitive and meta-cognitive analytical strategies. Yet, postponing the post-test gives an idea of what learners have retained and how their minds work, especially long-term memory.

### 3. STRATEGIES TO IDENTIFY CLAUSES

The results of the diagnostic exam show a critical case in identifying the type of clauses on one hand and in verifying the choice on the other. These results were the drive behind seeking linguistic, cognitive and meta-cognitive analytical strategies.

Since the clauses are limited to three: adjective, noun and adverb. A proper strategy to adopt while distinguishing between these clauses is to start eliminating one option after another: starting with adjective clause, then adverb clause and finally noun clause.

#### 3.1. Adjective clauses

To identify an adjective clause, students need to refer to its function and syntactic position in the sentence. Adjectives modify their preceding antecedent, which is a “nominal element” (Quirk et al, 1985: 774). Figure [3] demonstrates how to verify the adjective clause in Example [S1] by linking it to its antecedent via an arrow as indicated. The relative clause *where you know several people* modifies the noun *party*.

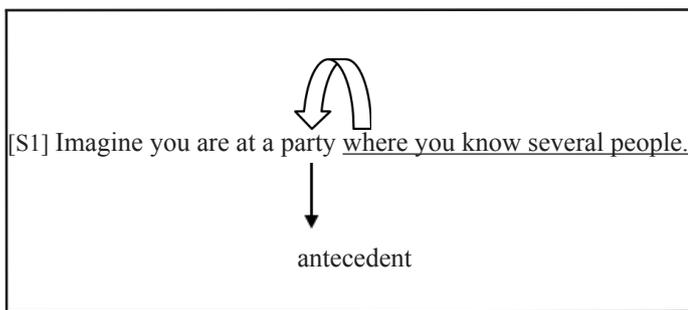


Figure [3]. Identifying and verifying an adjective clause

While identifying adjective clauses, learners can benefit from Arabic, their mother tongue. Since both English and Arabic display post-modification to nominal elements in the form of clause constructions, students can benefit from this *positive transfer*<sup>5</sup>. This mechanism facilitates the acquisition of the concept and, consequently, that of the construction.

##### 3.1.1. Form-Focused Instruction of Adjective Clauses

One common form-focused instruction to get learners meet their grammar target and know how adjective clauses function in a sentence is asking learners to combine two sentences making one a dependent clause. The common instruction is asking learners to combine two sentences making the second an adjective clause. In this sense, learners are given two sentences, which they combine to form one complex sentence.

[7] Mary is wearing a red skirt. She is my friend.

Learners face several difficulties upon combining these clauses, which have been witnessed in other ESL learners, making combining clauses a common problem among ESL learners. One study by Nakamori (2002: 29) highlights the struggle they face concerning the position of head nouns in matrix clauses. They also fail to delete the Modified element in the relative clause, which is *She* in the second sentence in [7]. A third complexity appears in the potential of deleting the relative pronoun altogether, especially if in the mother-tongue language, the relative pronoun can never be deleted like Japanese (Kadoi, 2009: 14). Others end up making the first sentence an adjective clause to the first as in [8]. Structurally, it is correct but violates the instructions. Thus, with form-focused instruction, ample exercises with diverse situations are presented to surmount these difficulties.

[8] Mary, who is wearing a red skirt, is my friend.

A seven-step strategy, demonstrated in Figure [4], paves the way for learners to respond properly to the instruction of combining sentences:

- First, they find the common between the two sentences.
- Then, a relative pronoun is chosen based on the common item<sup>6</sup>.
- The common item is crossed from the second sentence.
- The first sentence is written up to the common item.
- Then, the relative pronoun is written followed by the second sentence without the deleted item.
- Then, the first sentence is continued (if any of it is left).
- Finally, commas are added if the relative clause is non-restrictive.

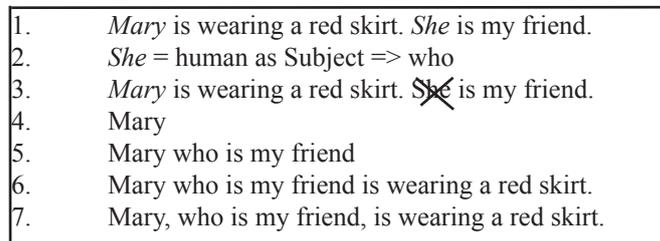


Figure [4]. Steps followed in attaining an adjective clause

Combining the two sentences to form one complex helps learners to comprehend how the relative clause is directly related to the head in the matrix clause. However, combining sentences depends on the position and components of the common nominal element in the second sentence. Consider the sentences in [9]. When combining the two sentences, the nominal group *most of which* is pre-posed before the whole clause as demonstrated in [10].

[9] Her books are popular. I have read most of them.

[10] Answer: Her books, *most of which I have read*, are popular.

<sup>6</sup>The relative pronouns used to make adjective clauses are: who (human as subject), whom (human as object), which (inanimate), that (animate and inanimate), when (time), where (place), and whose (possession).

<sup>5</sup>Ellis (2015) defines language transfer as the influence of the linguistics features of one language on those of another language. That is, positive transfer results when L1 and L2 were similar.

### 3.2. Adverb Clauses

In an attempt to identify the type of dependent clause in [S2], the strategy of deleting one option after another is followed. Figure [5] shows that the clause *where everyone was seated* fails to modify the noun *committee*. Cognitively, the noun *committee* cannot be modified by the relative pronoun *where*. Besides, the clause *where everyone was seated* describes a place. Thus, the underlined clause is not an adjective clause.

Having eliminated the option – adjective clause, the clause is either a noun or an adverb clause. Thus, the clause then undergoes another analysis: is it an adjunct or a constituent? Simply speaking, an adjunct is optional while a constituent is obligatory (Dowty, 2003: 34). In Example [S2], the clause *where everyone was seated* is optional because its deletion does not affect the meaning of the whole sentence. Though an adjective clause is also an adjunct, the question of adjunct/constituent is not posed before that of modifying an antecedent. This hierarchy is crucial.

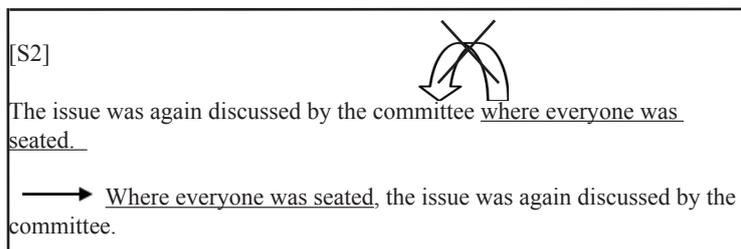


Figure [5]. Identifying and verifying an adverb clause

Another strategy to identify adverb clauses is by “flipping”<sup>7</sup> them. Since the subordinating clause is an adjunct, it can ‘move’ to the initial position<sup>8</sup> in a sentence. That is, the dependent clause takes the initial position in a sentence followed by the independent clause. In the case of [S2], the clause *where everyone was seated* can be *flipped* as is clear in Figure [5]. The conclusion is that the clause in [S2] is an adverb clause.

#### 3.2.1. Form-Focused Instruction of Adverb Clauses

In many grammar textbooks, instructions about combining two sentences with a subordinator are guided either by providing a clue or structural directions relevant to the position of the subordinating clause.

[11] There are some similarities between the ancient and modern Olympics. There are also many differences. (Maurer, 2006: 317)

[12] Although/Though/Even though/While there are some similarities between the ancient and modern Olympics, there are also many differences.

Learners are expected to find the relation between the two sentences and choose the suitable subordinator accordingly. As it is clear in [12], there might be several subordinators that render the same meaning.

<sup>7</sup>“Flipping” is a term coined by the author to convey the notion of swapping the position of 2 clauses in a sentence.

<sup>8</sup>Manipulating the position of a clause has its explanation in the notion of topicality.

Learners are expected to find the relation between the two sentences and choose the suitable subordinator accordingly. As it is clear in [12], there might be several subordinators that render the same meaning.

### 3.3. Noun Clauses

In [S3], the clause *where we had hidden the money* is not preceded by a nominal element, nor does it modify the whole sentence, so it is not a relative clause. Besides, this clause cannot be omitted as it is a constituent without which the meaning is affected. Moreover, this clause when “flipped” turns ungrammatical, violating the English syntactic structure as is indicated in Figure [6]. Due to all these cognitive and meta-cognitive analytical procedures, the underlined clause in [S3] is a noun clause.

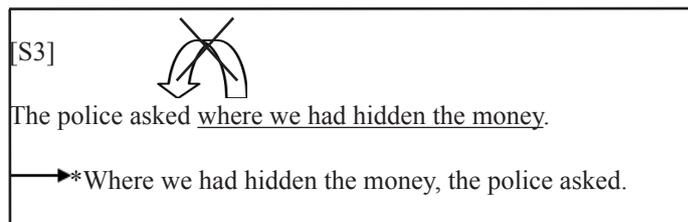


Figure [6]. Identifying and verifying a noun clause

#### 3.3.1. Form-Focused Instructions to Noun Clauses

Most exercises on noun clauses consider their relation to direct speech and wh-question structures. Learners are either asked to change from direct into indirect speech or to combine two sentences.

While performing the transformation from direct into indirect, learners get to realize the matrix clause and the noun clause. They tend to understand the difference between the two clauses. When embedding the clause as in [14], learners face difficulty in avoiding verb inversion as they have to cancel a procedure acquired earlier (Doman, 2012).

[13] I asked him, “How far is the nearest town?”

[14] I asked him *how far the nearest town was*.

As to wh-question structures, learners are asked to combine a question with its matrix as in [15]. Recognizing the two clauses apart and then combined enhances their cognitive analysis in this area. Upon combining the two sentences, learners add the subordinator depending on the type of the sentence. In [15], learners add *whether* or *if* while in [13], nothing is added.

[15] Is there a telephone booth nearby? I don’t know.

[16] I don’t know *whether/if there is a telephone booth nearby*.

Using some same subordinators like *whether* and *if* creates an identification problem. However, introducing such form-focused exercises tends to make them realize how the dependent clause and the matrix clause dependent on each other, with the dependent clause being a constituent.

<sup>9</sup>The clue is based on the function of the subordinating clause, whether it is time, place, concession, comparison, manner, result/reason and condition.

Yet, in [14] and [16], the noun clause appears in the object position. The complexity of noun clauses also resides in the fact that they occur in all the positions of a Noun: subject, direct object, indirect object, object of a preposition, object of a verbal, adjective complement, and predicate nominative.

[17] *What he feels in this situation* is beyond description. (as Subject).

[18] *Whom you met yesterday* is here now. (fused relative).

[19] The person *whom you met yesterday* is here now. (relative clause).

[20] Reading *whatever he spots* ameliorated his language skills. (as Object of the verbal *reading*).

When the embedded clause takes the subject position, learners are apt to confuse it with fused relative as the examples [17] and [18] show. It is difficult to learners to define the difference between the two clauses. However, placing a potential noun phrase before the noun clause elucidates the function and the type of the clause. A potential noun phrase *the person* can be positioned before the clause as in [19] while in [17], it is inapplicable.

Noun clause as an object of a verbal also generates doubts as to the function of the clause especially that a verbal is a noun and learners might confuse it as relative clause. Though the occurrence of such structure is not abundant, it remains crucial to distinguish it from relative clauses.

#### 4. CONCLUSION AND RECOMMENDATION

Exposing learners to all these strategies and analytical procedures showed ample evidence of their efficiency and made learners utilize their higher order thinking skills. Teaching clauses cannot be performed without linking syntax to semantics; this is the ambition of form-focused instruction.

In the post-test, it was clear that the explanation relevant to noun clauses left some students astray. The results in Table [2] show that the lowest number of learners is in identification and verification of noun clauses in comparison to the other clauses. One reason for that could be attributed to the confusion created between noun clauses and fused relative clauses. Thus, replicating such a study requires focusing more on such an area and giving learners more chances and time to experiment with them.

Problems related to identifying clauses can be surmounted through higher order thinking skills. Using cognitive and meta-cognitive analysis in addition to linguistic analysis and positive transfer, learners can identify the category of clauses and can even combine sentences to form complex ones. The results of the post-test clearly show the impact of these strategies on their linguistic performance and their ability to postulate proper verification to their answers. Form-focused instruction works with students 'built-in-syllabus' to better acquisition.

#### 5. BIBLIOGRAPHY

DOMAN, Evelyn (2012): "Further Evidence for the Developmental Stages of Language Learning and Processability", in *US-China Education Review*, US, David Publishing, 813-825.

DOWTY, David (2003): "The Dual Analysis of Adjuncts/Complements in Categorical Grammar", in Lang, Ewald, Claudia Maienborn, Cathrine Fabricius-Hansen (eds.): *Modifying Adjuncts*, Berlin, Mouton de Gruyter, 33-66.

ELLIS, Rod (2005): "Principles of Instructed Language Learning", in *Asian EFL Journal*, Volume 7. Issue 3, 9-24.

\_\_\_ (2015): *Understanding Second Language Acquisition*, 2nd Edition, Oxford, Oxford University Press.

ENDLEY, Martin J. (2010): *Linguistic Perspectives on English Grammar: A Guide for EFL Teachers*, Information Age.

HUDDLESTON, Rodney and Pullum, Geoffrey K. (2006): "Coordination and Subordination", in Bas Aarts and April McMahon (eds.): *The Handbook of English Linguistics*, Malden, Blackwell Publishing.

KADOI, Minako (Spring 2009): "The Acquisition of English Relative Clauses by Japanese Learners of English", in *TESOL Working Paper Series*, Hawaii Pacific University, Volume 7, Issue 1, 14-26.

KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.

MAURER, Jay (2006): *Focus on Grammar 5*, 3rd Revised edition, Pearson Education.

NAKAMORI, Takayuki (Jan. 2002): "Teaching relative clauses: how to handle a bitter lemon for Japanese learners and English teachers", in *ELT Journal*, Volume 56/1, Oxford University Press, 29-40.

QUIRK, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech, & Jan Svartvik (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London, Longman.

# THE EFFECT OF EXPLICIT INSTRUCTION AND ERROR CORRECTION ON LEARNERS' GRAMMATICAL ACCURACY: IN THE CASE OF JAPANESE LEARNERS OF ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2017.i40.08>

Shirahata, Tomohiko  
Shizuoka University (Japan)  
Professor  
ORCID: 0000-0003-1280-5642

Kondo, Takako  
University of Shizuoka (Japan)  
Assistant professor  
ORCID: 0000-0003-4290-668X

Suda, Koji  
University of Shizuoka (Japan)  
Associate Professor  
ORCID: 0000-0002-5586-5816

Yokota, Hideki  
Shizuoka University of Art and Culture (Japan)  
Professor  
ORCID: 0000-0003-0904-3739

**Resumen:** Este estudio afirma que la instrucción explícita (EI) con la corrección de error explícito (EEC) pueden ser eficaces para adquirir elementos lingüísticos que no se hayan enseñado lo suficiente y que mayormente expresen significado léxico. Por otra parte, EI con EEC no pueden ser eficaces para los elementos lingüísticos que mayormente expresen funciones gramaticales formales, que los aprendices ya conocen muy bien. El estudio asume que el orden linear fijo para algunos elementos (e. g., morfemas gramaticales) no es influenciado por estímulos externos (i. e. , EC con EEC): como L1, el proceso de la adquisición de la L2 no es al azar, sino ordenado. Sin embargo, el estudio no necesariamente niega el rol de la instrucción explícita del profesor para cada uno de los aspectos de la adquisición de la L2. El estudio también afirma que EI y EEC son más eficaces para aquellos aprendices quienes tengan sus niveles de competencia general de la L2 altos. Apoyamos estas suposiciones presentando tres experimentos con respecto a la adquisición de los sujetos de la oración y los morfemas gramaticales en inglés por japoneses adultos, aprendices del idioma Inglés.

**Palabras clave:** Japoneses estudiantes de inglés, instrucción explícita, corrección explícita de errores, sujeto sentencial, morfemas gramaticales

**Abstract:** This study claims that explicit instruction (EI) with explicit error correction (EEC) can be effective for acquiring linguistic items which mainly convey lexical meaning, and have not been taught enough. On the other hand, EI with EEC cannot be effective for linguistic items which mainly convey formal grammatical functions, which are already well known to the learners. The study assumes that the fixed linear order for some grammatical items (e.g., grammatical morphemes) is not influenced by external stimuli (i.e., EC with EEC): Like L1, the L2 acquisition process is not random, but orderly. However, the study does not necessarily deny the role of teacher's explicit instructions for every aspect of L2 acquisition. The study also claims that EI with EEC are more effective for those learners whose general L2 proficiency levels are high. We support these assumptions by presenting three experiments concerning the acquisition of English sentential subjects and grammatical morphemes by Japanese adult learners of English.

**Key-words:** Japanese learners of English, explicit instruction, explicit error correction, sentential subject, grammatical morphemes

## 1. INTRODUCTION

The present study will claim that a teaching method of combining explicit instruction (EI) with explicit error correction (EEC) from teachers can be effective on some grammatical items, but not on others. That is to say, EI with EEC can be effective (i) for linguistic items which mainly convey lexical meaning and have not been taught enough, and (ii) for learners whose general second language (L2) proficiency levels are high. On the other hand, EI with EEC cannot be effective (i) for linguistic items which mainly convey formal grammatical properties and have already been well known to the learners, and (ii) for learners whose general L2 proficiency levels are not high. In order to support these assumptions, we will present three experiments concerning the acquisition of English sentential subjects and grammatical morphemes by Japanese learners of English (JLEs).

## 2. THEORETICAL BACKGROUND

### 2.1 Explicit instruction (EI) with explicit error correction (EEC)

EI draws attention to specific linguistic rules in a clear manner to have L2 learners consciously study particular grammar items. Thus, learners are expected to learn L2 rules consciously and then try to apply them in their L2 comprehension and production. On the other hand, EEC occurs in response to learners' production errors. It gives learners negative evidence, which shows what is not possible in the target language. Whether or not EI with EEC is effective has been debated for years (Bitchener, 2012; Ferris, 1999; Truscott, 1996). Some researchers claim that EI with EEC can be ineffective for L2 acquisition, and does not precede L2 learner's language proficiency. Others argue that it is helpful and can promote learners' L2 ability (Ellis, Loewen & Erlam, 2006; Truscott, 2001, 2007).

Exposure to linguistic input of a target language is necessary for any L2 learners to develop their L2 grammatical knowledge. However, some grammatical rules and properties are so complex that it seems to be quite difficult for L2 learners to acquire them subconsciously only from the input they receive in the classroom. Given this, it should be beneficial for L2 learners to be informed about not only grammatically correct forms but also ungrammatical forms by pointing out grammar errors in their production.

### 2.2 The acquisition of sentential subjects

The acquisition of sentence-initial subjects in English is considered as one of the complex grammatical items for JLEs (Kuribara, 2006; Shibata, 2006). According to these previous studies, JLEs often produce errors shown in (1a), (1c) and (1e) below. The sentence in (1a) is ungrammatical in English since the determiner phrase (DP) in the subject position (i.e., *our school*) cannot be regarded as the subject of the sentence, but rather as the object. The DP *our school* has moved from the object position to the sentence-initial position to become a topicalized noun, which makes it look like a subject. On the other hand, a Japanese equivalent sentence shown in (1b) is grammatical. In (1c) and (1e), a topicalized noun is moved from the prepositional phrase and adverbial phrase respectively. Japanese equivalent sentences for these English sentences are shown in (1d) and (1f). Both of them are grammatical in Japanese.

(1) Topicalized Noun Phrase<sup>i</sup> + Null Subject + V+ (Object/PP/AdvP)<sub>j</sub> Structure

- a. \*Our school cannot enter on Sunday. (From object noun)  
(= We cannot enter our school on Sunday.)
- b. Watashitachi-no gakkoo-wa nichiyooobi-ni haire-ma-sen.  
we -Gen school-Top Sunday -on cannot enter
- c. \*This station cannot use a commuter pass. (From prepositional phrase)  
(= You cannot use a commuter pass in this station.)
- d. Kono eki -wa teikiken -ga/o tsukae-nai.  
this station-Top commuter pass-Nom/Acc cannot be used
- e. \*Last year didn't snow much. (From adverbial phrase)  
(= It didn't snow much last year.)
- f. Sakunen-wa yuki -ga amari furanakat-ta.  
last year-Top snow-Nom much did not fall

This discrepancy between the two languages suggests that JLEs tend to rely on Japanese syntactic structures, i.e., they transfer their first language (L1) to L2: A topic element can be located in the sentence-initial position in Japanese, whereas a subject is in that position in English. To briefly conclude, one of the major differences in syntactic structures between Japanese and English concerning sentential subjects is that Japanese is a topic-prominent language, while English is a subject-prominent language (Li & Thompson, 1976).

There is another property which we should focus on when we discuss the acquisition of sentential subjects. That is, English does not allow a null-subject, whereas Japanese does. The sentence in (2a) is grammatical in Japanese, where (2b) is ungrammatical in English since the subject of the sentence is not overtly realized.

- (2) a. Mainichi gakko -e iku  
every day school-to go  
b. \* $\emptyset$  go to school every day.  
(= I go to school every day.)

Following the linguistic properties described above, JLEs need to learn that:

- (3) a. Unlike Japanese, English requires non-null subjects.  
b. Unlike Japanese, English does not allow non-thematic topical subjects.

Interestingly, a lot of JLEs' acquisition data in Shibata (2006) and Nawata & Tsubokura (2010) have demonstrated that JLEs have little difficulty in learning the property of (3a), but not that of (3b). They mistakenly tend to regard Japanese topicalized nouns as English subjects (Kuribara, 2004).

This inadequate acquisition is plausibly ascribed to the fact that no explicit information is available for JLEs to subconsciously notice the property in (3b). It may be difficult for them to notice the differences between subjects and topics. This leads to the assumption that EI with EEC should play a crucial role to have JLEs notice and comprehend the difference between the two grammatical items. Then, JLEs may be more likely to distinguish subjects from topics, whose task is quite hard for them solely by using linguistic input received in the classroom.

### 2.3 The acquisition of grammatical morphemes

Not only in the case of L1 acquisition, but also in L2 acquisition, it has long been said that there is systematicity in the growth of linguistic knowledge across different learners. L2 learners with different L1 backgrounds and/or under different learning conditions of exposure—naturalistic versus classroom—can go through quite similar stages of development (Towell & Hawkins, 1994; White, 2003).

Stimulated by the L1 acquisition studies of grammatical morphemes, similar acquisition order studies began in L2 acquisition (Bailey, Madden, & Krashen, 1974; Dulay & Burt, 1973; Dulay, Burt, & Krashen, 1982, among others). These L2 morpheme accuracy studies have found that even L2 learners show quite similar accuracy orders regardless of the learners' learning backgrounds, although there were some differences among them because of L1 transfer. The morpheme studies conducted in EFL classrooms in Japan have found a steady accuracy order for four verb-related morphemes as shown in (4): progressive -ing (ING), verb irregular past (IRP), verb regular past (RP) and 3rd person singular present -s (3PS) (Shirahata, 1988; Terauchi, 1994, among others).

- (4) ING > IRP > RP > 3PS (easy > difficult)

Since determining the cause of the morpheme accuracy order is not the main purpose of this paper, we will just mention that there is a fixed accuracy order of these four verb-related grammatical morphemes, at least, for JLEs, and 3PS is the most difficult. In this paper, we will demonstrate that EI with EEC cannot change this morpheme accuracy order and also have little effect on accelerating the proficiency rate of 3PS by JLEs.

To sum up, we hypothesize that the accuracy order of morphemes is so strongly fixed that this order cannot be changed by any external stimuli such as EI with EEC. Even when explicit instruction is focused on 3PS, JLEs cannot perform better than before the treatment is applied. Longitudinally, they will remain at the same accuracy level although their accuracy level may temporarily appear higher immediately after explicit instruction.

## 3. EXPERIMENT

### 3.1 Research hypothesis

Our hypothesis is that EI with EEC can be effective on the acquisition of sentential subjects because the subject conveys lexical meanings and JLEs have not learned linguistic differences between subjects and topics when they were in high school. On the other hand, EI with EEC is not effective on the acquisition of verb-related bound morphemes because their roles are to convey grammatical functions, and JLEs have already known the rules well.

Moreover, since EI with EEC can work well on L2 learners with higher English proficiency than those with lower proficiency, in terms of the acquisition of sentential subjects, a higher proficiency group probably could achieve and maintain higher scores than a lower proficiency group. This is because L2 learners with high proficiency are the ones who should be able to follow teachers' instructions in the second language. On the contrary, lower-level JLEs may not associate what they learn about sentential subjects with other related linguistic items such as sentence structures, functional and lexical words necessary for producing grammatical sentences with proper sentence subjects.

### 3.2 Grammatical items studied

The present study focuses on the two linguistic items, sentential subjects for Experiment 1 and bound morphemes related to verbs for Experiment 2.

### 3.3 Experiment 1: sentential subjects

#### 3.3.1 Participants for Experiment 1

Participants for Experiment 1 were 96 first-year JLEs specializing in a variety of subjects at a university in Japan. They were divided into an Experimental Group and a Control Group. Furthermore, the Experimental Group was divided into two subgroups, Group A and Group B, depending on their TOEIC scores. Thus, participants who obtained 550 to 700 scores on TOEIC randomly went into Group A (n=38) or Control Group (n=37). They were considered as an intermediate proficiency group. Participants whose TOEIC scores were from 300 to 400 belonged to Group B. They were regarded as a low proficiency group.

#### 3.3.2 Treatments (Explicit instruction)

EC with EEC for sentential subjects were given three times to the JLEs in the Experimental Group. In the first session, researchers explicitly explained why the English sentences such as (5) were ungrammatical, focusing on the role of overt noun phrases in the preverbal position in the two languages.

- (5) a. \*What did (ø) do last night?  
 Yuube (ø) nani-o shi-ta -no? (Japanese)  
 last night (ø=you) what-Acc do-PAST-Q
- b. \*(ø) Studied math.  
 (ø) suugaku-o benkyo-shi-ta. (Japanese)  
 (ø=I) math -Acc study -do -PAST

Then, with the sentences from (6) to (8), the difference between subject and topic was explained, focusing on the Japanese topic marker *wa* and the nominative-case marker *ga*. In particular, the notion and function of topicalization were clearly explained and it was emphasized that the copula *be* has no relationship with the topic marking.

- (6) a. Taro-ga Hanako-o tatai-ta. (Eng. Taro hit Hanako.)  
 Taro-Nom Hanako-Acc hit -PAST
- b. Taro-wa Hanako-o tatai-ta. (Eng. Taro hit Hanako.)  
 Taro-Top Hanako-Acc hit -PAST

- (7) \*Today is busy. (Eng. I am busy today.)
- (8) a. My brother gave this watch to me.  
b. \*This watch my brother gave to me.  
c. \*This watch was my brother gave to me.

The second session followed a week later. The first twenty minutes were spent on a review of the points covered in the previous session, and then the participants were asked to judge the grammatical accuracy of sentences with a topic phrase. The last session was held a week after the second treatment. Following the 15-minute review, another exercise on the grammatical accuracy was provided with EEC.

### 3.3.3. Grammaticality judgment task for Experiment 1

The participants completed grammaticality judgment tasks for the pretest, immediate posttest and delayed posttest after the three consecutive treatment sessions. The posttest was given a week after and the delayed posttest was provided 36 weeks after the last treatment session. The test included four targeted sentences with 22 distractors as shown in (9).

- (9) Examples of sentences used in the grammaticality judgment task
- a. \*The lecture could not understand.  
(= I could not understand the lecture.)
- b. \*Baseball enjoyed very much.  
(= We enjoyed baseball very much.)
- c. \*This shop can choose my favorite toppings.  
(= I can choose my favorite toppings at this shop.)
- d. \*Yesterday went to Tokyo with my mother.  
(= I went to Tokyo with my mother yesterday.)

The participants were asked to provide the correction and reasons why they judged a sentence ungrammatical when they answered that the sentence was ungrammatical. A similar test format was adopted with some changes of the content words in order to avoid a repetition effect. The rejection of an ungrammatical sentence with an appropriate correction was considered correct, whereas the acceptance of an incorrect sentence or the rejection of a sentence with the wrong reason counted as a faulty judgment.

### 3.4 Results of Experiment 1

The results are shown in Table 1 and Figure 1. The data were submitted to a repeated measures ANOVA and Bonferroni post-hoc tests. Let us first discuss the results of Group A (intermediate proficiency learner group). The statistical results reveal that mean scores of both immediate posttest (70.4%) and delayed posttest (72.4%) are significantly higher than that of pretest (48.7%) ( $p = .001$  and  $p = .001$ , respectively). This means that our explicit instruction with explicit corrective feedback was effective and was able to maintain its effect for quite a long time period (for 36 weeks).

As for Group B (low proficiency learner group), the mean score for the immediate posttest (50.0%) is significantly higher than that in the pretest (36.9%) ( $p = .008$ ). However, the mean score for the delayed posttest (45.2%) is not significantly higher than that in the pretest (36.9%) ( $p = .90$ ). These results seem to indicate that although EC with EEC may be effective for low proficiency JLEs for a short period of time, it does not continue long term.

	Pretest	Immediate posttest	Delayed Posttest
Group A (Intermediate)	48.7% (74/152)	70.4% (107/152)	72.4% (110/152)
Group B (Low)	36.9% (31/84)	50.0% (42/84)	45.2% (38/84)
Control Group	47.3% (70/148)	48.6% (72/148)	48.0% (71/148)

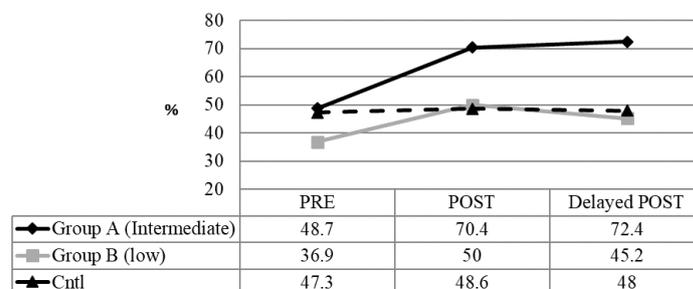


Figure 1. Results of Experiment 1

### 3.5 Conclusion of Experiment 1

Group A and Group B performed differently on the immediate post- and delayed posttests although they received the same instruction with the same materials from the teacher. Improvement was realized with Group A (intermediate-level JLEs), whereas little change was observed with Group B (low-level JLEs).

This suggests that JLEs with the low proficiency of English may not have fully understood the grammar explanation given from the teacher. Moreover, it could be considered that the lower-level JLEs did not integrate what they learned about sentential subjects with other linguistic items such as sentence structures, functional and lexical words necessary for producing grammatical sentences even if their teacher taught the grammar rules to them explicitly.

The results obtained from Experiment 1 have supported our hypothesis: EI with EEC work well with JLEs whose English proficiency is high. In other words, an intermediate-level proficiency is required to comprehend instructions and integrate the rule with others on the sentence-initial subject of English. EI with EEC should be a suitable method for JLEs to learn the grammatical features of English sentential subjects. However, it turned out not to be effective for all JLEs to learn the grammatical features of English sentential subjects. However, it turned out not to be effective for all JLEs.

## 4. EXPERIMENT 2A AND 2B

### 4.1 Purpose of Experiment 2 and research hypothesis

The purpose of Experiment 2 is to claim that external stimuli (EI with EEC) do not change the difficulty order and the accuracy rate of grammatical morphemes. More precisely, EI with EEC have little effects on raising the accuracy of four verb-related bound morphemes by JLEs. This is because grammatical items which convey pure linguistic functions, such as grammatical morphemes, are systematically acquired and thus external stimuli has little or no influence on altering their accuracy order.

Thus, the hypothesis in Experiment 2 is that EI with EEC on verb-related bound morphemes might be effective in the short-term, that is, just immediately after the treatment, but not effective in the long-term. In order to support this hypothesis, two related but different experiments were conducted with different participants (Experiment 2A and 2B). In Experiment 2A, the researchers gave EI with EEC only to JLEs' who produced errors of 3PS and observed whether their accuracy rate of 3PS exceeded those of the other three morphemes. In Experiment 2B, the researchers gave EI with EEC to all the errors of the four grammatical morphemes JLEs made.

#### 4.2 Participants of Experiment 2

Participants in Experiment 2A were all Japanese-speaking university freshmen majoring in economics at the same university in Japan. They were divided into an Experimental Group (n=25) and a Control Group (n=24). Both groups had the same TOEIC average score: 380 (±5), which can generally be regarded as a low-intermediate level of English.

Additionally, in Experiment 2B, there was an Experimental Group (n=23) and a Control Group (n=24) of non-English major JLEs. They were also university freshmen. The mean TOEIC scores were around 400 (±10) for both groups.

#### 4.3 Procedure

The whole experiment was conducted for 15 weeks in 2010. Both Experiment 2A and 2B had four steps. In Step 1 (the first two weeks), the examiners gave the participants a pretest. The participants were asked to write in English about what they had done on the previous weekends, about their family members, etc. They also wrote an English composition in class and had a 150-word English composition assignment to be completed as homework.

In Step 2, the treatment was conducted for four consecutive weeks. In the case of Experiment 2A, for 15 minutes in each lesson, the instructor gave the participants EI with EEC on 3PS only, and then had them complete grammar drill exercises emphasizing the use of 3PS. In the case of Experiment 2B, for 30 minutes in each lesson, the instructors gave the participants EI with EEC on the four grammatical morphemes (ING, IRP, RP and 3PS), and then had them complete grammar drill exercises emphasizing the use of these four morphemes.

After every lesson, the participants were asked to write 150-word English compositions in-class and for homework. During the following week, the instructors collected the participants' compositions and provided EEC by underlining their morpheme errors and wrote the correct forms beside them with a red ballpoint pen. Afterwards, the compositions were returned to the participants. The instructor applied the same treatment four times over the four-week treatment period. The four grammatical morphemes, ING, IRP, RP and 3PS were not new grammatical items for the participants since they had already learned them and encountered them many times in English lessons they took since they were in junior high school. Thus, what the instructors did was to have the participants reconfirm the usages of these morphemes.

In Step 3, the immediate posttest (or posttest 1) was conducted. It was done both one and two weeks after the last treatment session. In Step 4, the delayed posttest (or posttest 2) was conducted both seven and eight weeks after the immediate posttest. The four morphemes that appeared in the two in-class compositions, two writing homework assignments, the immediate posttest, and the delayed posttest were analyzed for their changes in accuracy.

#### 4.4 Results of Experiment 2A

The results of the Experiment Group are shown in Table 2. The results of the immediate posttest show that the accuracy rate of 3PS improved, and was ranked higher than IRP and RP: its accuracy rate changed from 62.4% up to 81.5%. However, it dropped to 62.8% at the time of the delayed posttest, and became the lowest among the four morphemes. A significant difference was found only with 3PS between the pre- and immediate posttests ( $p < .05$ ) and between the immediate and delayed posttests ( $p < .05$ ); medium effect sizes were found for 3PS in both cases ( $r = -.47$  for the pre- and immediate posttests, and  $r = -.46$  for the immediate and delayed posttests). On the other hand for the Control Group, there were no significant differences and either no or only a small effect size was found between the pretest and the delayed posttests (See Table 3).

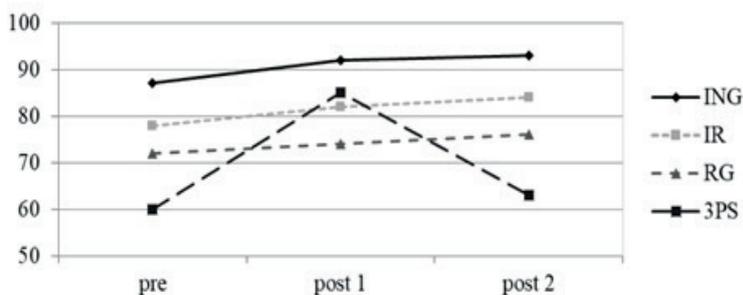
**Table 2. Results of the Experimental Group in Experiment 2A (n=25)**

	Pretest (%)	Posttest 1 (%)	Posttest 2 (%)
ING	90.0	88.0	90.0
IRP	72.7	78.2	77.3
RP	71.6	73.9	71.8
3PS	62.4	81.5	62.8

**Table 3. Results of the Control Group in Experiment 2A (n=24)**

	Pretest (%)	Posttest 1 (%)	Posttest 2 (%)
ING	89.9	91.1	89.8
IRP	72.1	75.9	73.3
RP	67.3	70.9	69.4
3PS	62.2	64.3	60.6

The accuracy rate of 3PS increased to second place just after the treatment, but decreased to fourth place in the delayed posttest. This could suggest that EI with EEC did not enhance the accuracy rate of 3PS in the long run. The instructional effect might be sustainable only for a short period of time, as it did not last beyond the period of this study.



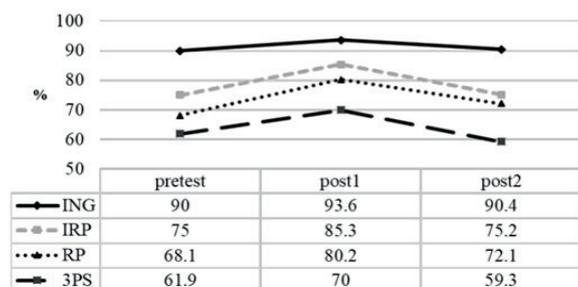
**Figure 2. Results of the Experimental Group in Experiment 2A**

## 4.5 Results of Experiment 2B

Tables 4 to 6 show overall results and descriptive statistics of Experiment 2B. Also the Experimental Group performance across the three tests is visualized in Figure 3.

**Table 4. Results of Experimental Group in Experiment 2B**

	Pretest (%)	Posttest 1 (%)	Posttest 2 (%)
ING	90.0% (63/70)	93.6% (73/78)	90.4% (66/73)
IRP	75.0% (87/116)	85.3% (104/122)	75.2% (79/105)
RP	68.1% (62/91)	80.2% (77/96)	72.1% (62/86)
3PS	61.9% (60/97)	70.0% (70/100)	59.3% (48/81)



**Figure 3. Results of the Experimental Group in Experiment 2B**

A Mann-Whitney Test found no significant difference between the two groups in terms of scores between pretest and posttest 1, and between posttest 1 and posttest 2. Then, Wilcoxon Signed Ranks Test was conducted. The results appear in Tables 5 and 6. Table 5 shows that the Experimental Group improved in the accuracy of IRP and RP although it did not improve in the accuracy of 3PS significantly. The medium effect size suggests some instructional effect. Table 8 shows that the accuracy of 3PS significantly dropped with the Experimental Group.

**Table 5. Test statistics of posttest 1 –pretest for the Experimental Group (n=23) in Experiment 2B**

Post 1 - pretest	ING	IRP	RP	3PS
Z	-0.259	-2.137	-2.225	-1.852
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.796	0.033	0.026	0.064
Effect size	-0.06	-0.45	-0.46	-0.39

**Table 6. Test statistics of posttest 2 –posttest 1 for the Experimental Group (n=23) in Experiment 2B**

Post 2 - post 1	ING	IRP	RP	3PS
Z	-0.269	-1.757	-1.531	-1.963
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.788	0.079	0.126	0.050
Effect size	-0.06	-0.33	-0.32	-0.41

## 4.6 Conclusion of Experiment 2

The results indicate little instructional effect on the verbal morphemes: EI with EEC did not change the difficulty order of the four verb-related bound morphemes. We claim that the fixed linear order of L2 morpheme accuracy for JLEs is not influenced by external stimuli (i.e., EI with EEC in the present study). This indicates that acquisition of grammatical morphemes in the L2 will advance according to a fixed path where no external factor will change it. A plenty of linguistic input will promote L2 learners' correct use of grammatical morphemes, but it does not change the difficulty order of grammatical morphemes.

## 5. CONCLUSIONS

Based on the results of the experiments, we could summarize the findings as follows:

- (10) a. EI with EEC could be effective for the current grammatical items at the immediate posttest.
- b. However, for a short period of time, these effects still stay effective for some items, but no effect is found in the other items.
- c. When we examined the differences between these two items, we found evidence that grammatical items belonging to functional categories and/or grammatical morphemes are the ones which effects of EI with EEC, from teachers, do not last long for L2 learners to improve their accuracies.
- d. On the other hand, EI with EEC can be useful for items conveying lexical meanings such as distinctions of sentential subjects and topic phrases.
- e. This asymmetry may be due to the fact that there is a fixed acquisition order for grammatical morphemes. EI with EEC are not able to change the difficulty order of the bound morphemes attached to verbs.
- f. Learners' L2 proficiency levels can influence the degree of effectiveness of EI with EEC: The higher L2 learners' proficiency levels are, the more effective EI with EEC become.

We conclude that the fixed linear order of L2 morpheme accuracy for JLEs is not influenced by external stimuli (i.e., EI with EEC). This indicates that L2 acquisition will advance according to a fixed path where nothing will change it. The present study has provided yet another piece of evidence in support of the systematicity of the L2 acquisition process, claiming that like L1, the L2 acquisition process is not random, but orderly. However, this study does not necessarily deny the role of teacher's instructions and explicit corrective feedback for every aspect of L2 acquisition as they were useful to improve grammatical items which include less formal properties of linguistic functions than grammatical morphemes<sup>1</sup>.

## 6. BIBLIOGRAPHY

- BAILEY, N., MADDEN, C. and KRASHEN, S. D. (1974): "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?", *Language learning*, 24, 235-243.
- BITCHENER, J. (2012): "A reflection on 'the language learning potential' of written CF", *Journal of second language writing*, 21, 348-363.
- DULAY, H. C. and BURT, M. K. (1973): "Should we teach children syntax?", *Language learning*, 23, 245-258.
- DULAY H. C., BURT, M. K. and KRASHEN S. D. (1982): *Language two*, New York, Oxford University Press.

- ELLIS, R., LOEWEN, S. and ERLAM, R. (2006): "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar", *Studies in second language acquisition*, 28, 339-368.
- FERRIS, D. R. (1999): "The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996)", *Journal of second language writing*, 8, 1-11.
- KURIBARA, C. (2004): "Misanalysis of subjects in Japanese-English interlanguage", *Second language*, 3, 69-95.
- LI, C. N. and THOMPSON, S. A. (1976): "Subject and topic: a new typology of language", in Li Charles N. (ed.), *Subject and topic*, New York, Academic Press, 457-489.
- NAWATA, H. and TSUBOKURA, K. (2010): "On the resetting of the subject parameter by Japanese learners of English: a survey of junior high school students", *Second language*, 9, 63-82.
- SHIBATA, M. (2006): "Topic marking in English composition by Japanese EFL learners", *Scipsimus*, 15, 1-26.
- SHIRAHATA, T. (1988): "The learning order of English grammatical morphemes by Japanese high school students", *JACET bulletin*, 19, 83-102.
- TERAUCHI, M. (1994): "The acquisition of grammatical morphemes", in Koike Ikuo (ed.), *New current of English as a foreign language based on second language research*, TokyoTaishukan. 24-48. [written in Japanese].
- TOWELL, R. and HAWKINS, R. (1994): *Approaches to second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- TRUSOTT, J. (1996): "The case against grammar correction in L2 writing classes", *Language learning*, 46, 327-369.
- TRUSOTT, J. (2001): "Selecting errors for selective error correction", *Concentric: studies in English literature and linguistics*, 27, 93-108.
- TRUSOTT, J. (2007): "The effect of error correction on learners' ability to write accurately", *Journal of second language writing*, 16, 255-272.
- WHITE, L. (2003): *Second language acquisition and universal grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.

---

i This study was partially supported by a Grand-in-Aid for Scientific Research (B) (No.26284077) from the Japan Society for the Promotion of Science, and also was supported by CASIO Scientific Promotion Foundation (Nov. 2016-Oct. 2017).



# LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS DIMINUTIVOS EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

## LEARNING DIMINUTIVES IN TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2017.i40.09>

BARRIO CORRAL, MARÍA VALENTINA  
UNIVERSIDAD DE LEÓN (ESPAÑA)  
Doctorando  
ORCID: 0000000157852229

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo describir las diferentes dimensiones —gramatical, semántica y pragmática— que se han de contemplar en la enseñanza y aprendizaje de los diminutivos en la clase de español como lengua extranjera, con la finalidad de superar los desafíos existentes y evidenciar la conveniencia del tratamiento de la morfología en este ámbito.

**Palabras clave:** diminutivos, derivación potestativa, enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera, enfoque comunicativo con atención a la forma, pragmática.

**Abstract:** the aim of this paper is to describe the grammatical, semantic and pragmatic aspects involved in learning diminutives in teaching of Spanish as a foreign language, with a view to solving the current challenges and to showing the convenience of studying morphology in that area.

**Key-words:** diminutives, derivation, Teaching of Spanish as a foreign language, Communicative Approach, Pragmatics.

El diminutivo no tiene más misión que la de limitar, ceñir, traer a la habitación y poner en nuestra mano los objetos o ideas de gran perspectiva.

Se limita el tiempo, el espacio, el mar, la luna, las distancias, y hasta lo prodigioso: la acción.

No queremos que el mundo sea tan grande ni el mar tan hondo. Hay necesidad de limitar, de domesticar los términos inmensos. (García Lorca, 1918: 91)

## 1. INTRODUCCIÓN

El diminutivo constituye una unidad morfológica que no se puede explicar de manera satisfactoria a través de razonamientos exclusivamente gramaticales debido a sus múltiples valores expresivos y al papel determinante que el contexto desempeña en su interpretación. Por ello, se acude a la pragmática como el medio idóneo para que el alumno comprenda el uso lingüístico de estos afijos. De hecho, algunos autores (Dressler y Merlini Barbaresi, 1994) sitúan su estudio dentro de la disciplina de la morfopragmática.

Metodológicamente, nuestra propuesta se fundamenta en el enfoque comunicativo con atención a la forma. Se persigue el desarrollo de la competencia comunicativa del discente; es decir, brindarle estrategias que le permitan producir y comprender mensajes adecuados pragmáticamente a la situación y a sus intenciones. Las funciones comunicativas se llevan a cabo a través de exponentes lingüísticos, por lo que también resulta necesario explicitar los aspectos gramaticales relevantes en el funcionamiento de estas unidades.

Este artículo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se describen las dificultades y los beneficios que aporta el tratamiento de la morfología y, concretamente, de la sufijación diminutiva en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera. En segundo lugar, se ofrece una panorámica de los principales aspectos formales vinculados a este proceso morfológico. En tercer lugar, se clasifican los valores que transmiten los sufijos diminutivos aportando ejemplos procedentes de corpus lingüísticos (CORPES XXI<sup>1</sup> y CREA<sup>2</sup>) y de obras literarias<sup>3</sup>. A continuación, se presentan algunas propuestas para la inclusión de estos afijos en el aula de español. Finalmente, se exponen las conclusiones extraídas.

## 2. LA MORFOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

La morfología ha ocupado en la historia gramatical hispánica un lugar destacado; sin embargo, en la enseñanza de español como lengua extranjera se ha mantenido en un segundo plano, incluso en los enfoques de corte más puramente gramatical. Para comprender la morfología, el aprendiz de español necesita un cierto nivel de lengua y unas mínimas nociones gramaticales que no tiene por qué tener en su lengua materna. No obstante, las ventajas y la rentabilidad que estos conocimientos le ofrecen son muy importantes.

El estudio de la morfología conduce al establecimiento de vínculos y relaciones entre las unidades que componen el léxico mental, de forma que estas se almacenan de manera más accesible y eficiente. Además, potencia la capacidad creativa, ya que el estudiante es capaz de generar unidades léxicas empleando los mecanismos morfológicos propios del español.

*La sistematicidad en los afijos y en los procesos morfológicos facilita la adquisición de estrategias encaminadas tanto a producir como a descodificar unidades léxicas* (Castillo Carballo y García Platero, 2005), aumentando así el caudal léxico del alumno.

Finalmente, la reflexión metalingüística derivada del estudio de la gramática desarrolla la competencia de aprender a aprender y la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, el tratamiento de los diminutivos en el aula ayuda a comprender mejor el funcionamiento de las relaciones sociales, la cortesía verbal y la concepción del mundo de la comunidad de habla a la que la lengua pertenece, puesto que como indica Reynoso Noverón (2005: 76): “El uso del diminutivo en español es un importante fenómeno pragmático de comunicación mediante el cual el hablante codifica su idiosincrasia cultural y sus intenciones comunicativas”.

A las ventajas que ofrece el aprendizaje de la morfología citadas anteriormente, se añade la nómina de situaciones comunicativas en las que estos sufijos se pueden encontrar. Funciones tan cotidianas como la despedida, la petición o la descripción implican con frecuencia el uso del diminutivo y los alumnos necesitan los conocimientos y las estrategias pertinentes para resolver estas situaciones de forma gramaticalmente correcta y pragmáticamente adecuada y eficaz.

Asimismo, el aprendizaje de la sufijación diminutiva entronca con lo estipulado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*<sup>4</sup> y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>5</sup> (Mellado Prado y Camus Bergareche, 2009: 120-121).

En conclusión, a pesar de las dificultades que conlleva la enseñanza de los diminutivos, en este trabajo se reivindica la conveniencia de introducirlos en el aula de español porque desempeñan funciones comunicativas básicas, desarrollan competencias fundamentales para el aprendizaje de una segunda lengua y, especialmente en determinadas regiones, tienen un alto índice de aparición en el registro coloquial.

## 3. ASPECTOS FORMALES RELEVANTES EN LA SUFIJACIÓN DIMINUTIVA

La naturaleza de los diminutivos y su situación en la morfología constituyen un debate que ha hecho correr ríos de tinta. Sin embargo, este no es el objetivo que se plantea este trabajo y, por tanto, aquí adoptaremos una serie de conceptos por su funcionalidad y utilidad didáctica en la tarea que nos ocupa. Así, consideramos que los diminutivos son morfemas que forman parte de un proceso morfológico derivativo (*Nueva gramática de la lengua española*<sup>6</sup>, 2009: 628), no flexivo, aunque con ciertas particularidades. Dentro de la derivación, los diminutivos, junto con los tradicionalmente considerados aumentativos y los despectivos, se incluyen en la derivación potestativa (Gómez Torrego, 1997). Es decir, son morfemas que al unirse al lexema no generan una palabra que designa otra realidad, sino que matizan lo designado por el lexema. Por su posición, los diminutivos pueden ser sufijos o infijos.

La nómina de sufijos diminutivos presentada en la tabla siguiente se ha confeccionado a partir de las clasificaciones realizadas por Bajo Pérez (1997), Lázaro Mora (1999) y la NG (2009).

<sup>1</sup> Corpus del Español del Siglo XXI.

<sup>2</sup> Corpus de Referencia del Español Actual.

<sup>3</sup> La referencia a estas obras se realiza con los apellidos del autor y el año de edición. Al final del artículo se encuentran las referencias bibliográficas completas de las obras literarias citadas.

<sup>4</sup> Se abreviará en MCER.

<sup>5</sup> Se abreviará en PCIC.

<sup>6</sup> Desde ahora NG.

-ito/-ita (perrito, casita)	-iño/-iña (besiño, rapaciña)
-ico/-ica (cestico, mesica)	-uco/-uca (perruco, tierrauc)
-illo/-illa (trenecillo, jarrilla)	-oco/-oca (vinoco, vuelto)
-ete/-eta (chiquete, moreneta)	Diminutivos tomados de otras lenguas y utilizados en español: -chu/-cho del vasco (Josechu, Juancho); -íue del catalán (Ampariúes, Mercedíues); -y, -ya, -cha del quechua (amorcitoy, mamaya, niñacha)
-ín (-ino)/-ina (mocín, golino, bolsina)	
-ejo/-eja (tomatejo, cebolleja)	
-ingo/-inga (ratingo, mesinga)	
-uelo/-uela (chicuelo, mozueta)	

La sufijación diminutiva siempre ha de cumplir una condición: no modificar la clase de palabra a la que pertenece el lexema (NG, 2009: 629). Por tanto, no incluiremos dentro de la sufijación diminutiva casos como (1), donde los sufijos *-ín* e *-ica* poseen valor transcategorizador (Ibid: 630; Bajo Pérez, 1997: 36-37).

(1) saltar (vb) ⇔ saltar-ín (adj), llorar (vb) ⇔ llor-ica (adj), miedo (sust) ⇔ mied-ica (adj)

Desde el punto de vista fónico, los diminutivos aportan la carga acentual de la palabra. El sufijo *-ín* crea voces agudas y el resto de sufijos forma palabras llanas (NG, 2009: 638). Este cambio acentual puede causar alternancias en bases con alomorfia (2) (Ibid: 631-632; Lang, 1992: 135).

(2) caliente ⇔ calent-ito, Manuel ⇔ Manol-ito.

Al añadirse el diminutivo, cuando la vocal final de la base es átona, esta se elimina (3a); pero si es tónica, suele mantenerse (3b) (Lázaro Mora, 1999: 4658).

(3) a. carro ⇔ carr-ito.  
b. papá ⇔ papa-íto ~ pap-ito.

Los diminutivos presentan moción genérica (Bajo Pérez, 1997: 44-47; Lázaro Mora, 1999: 4655-4657), cuentan con una forma terminada en *-o* para el masculino y otra en *-a* para el femenino que coinciden normalmente con el género gramatical de la base. Sin embargo, en las bases masculinas que acaban en *-a* o en las bases femeninas que terminan en *-o* (4), la concordancia puede no darse en la forma diminutiva.

(4) la mano ⇔ la man-ita, la man-ito; la foto ⇔ la fot-ito, la fot-ita; el mapa ⇔ el map-ita; el/la pelma ⇔ el /la pelm-ita.

En cuanto a la selección de la base de los diminutivos, estos no seleccionan la categoría de la base. El mismo sufijo diminutivo se puede unir a sustantivos (5a), adjetivos (5b), adverbios (5c), gerundios (5d), participios (5e), pronombres (5f) o interjecciones (5g). Sin embargo, no todas las clases de palabras admiten de igual modo la sufijación diminutiva, sino que existen determinados factores fónicos, semánticos y morfológicos que repercuten en el grado de compatibilidad (Bajo Pérez, 1997: 38-44; Lázaro Mora, 1999: 4651-4655; NG, 2009: 632-635; Martín Zorraquino, 2012: 127-128).

- (5) a. *¿Leoncitos a mí? ¿A mí leoncitos, y a tales horas?* (Cervantes [1615], *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*, ap. CORDE).  
 b. *Se me fueron las arrugas y me salió un pelo negro y grifo muy bonito, aunque seguía siendo blanquito* (Serra [2008], *Los ojos del huracán*, ap. CORPES).  
 c. *Tengan la bondad los dos ahorita mismo de pasar y sentarse aquí en esta sala que me sirve de despacho y comedor y sala de banderas, y les decimos que nos traigan un refresco* (Pombo [2004], *Una ventana al norte*, ap. CREA).  
 d. — *¿Te quedas a cenar?*  
 — *No, cariño. Tengo que irme corriendito* (Ovejero [2007], *Nunca pasa nada*, ap. CORPES).  
 e. *Yo vos digo que todo me lo he curado con agua de romero y pedazos de sarmientos machucaicos* (Azorín, 1939: 145<sup>7</sup>).  
 f. *Qué manera de confiar en el mundo entero y de creerse íntegro toditito lo que le cuentan* (Bryce Echenique, 2002<sup>8</sup>).  
 g. «*¡Upita! ¡Upita!*», *le pedía con voz infantil y le tiraba los brazos como una beba* (Chernov, 2008<sup>9</sup>).

Es posible adjuntar al mismo lexema varios sufijos potestativos de diferente tipo con diversas combinaciones (6a), incluso varios sufijos potestativos del mismo tipo (6b), es decir, dos sufijos diminutivos, lo que se conoce como recursividad (Lang, 1992: 128-129; NG, 2009: 629).

(6) a. calle ⇔ call-*ej-uela*.  
b. poco ⇔ poqu-*it-ín*, chico ⇔ chiqu-*it-ito*.

Hay que advertir la existencia de derivaciones diminutivas lexicalizadas o de significado opaco (NG, 2009: 635-638), en las que la combinación de la base y el diminutivo ha dado lugar a una nueva palabra (7) y, por ello, sí aparecen registradas en el diccionario, a diferencia de las no lexicalizadas.

(7) cola ⇔ col-*illa*, pala ⇔ pal-*eta*, coche ⇔ coch-*ec-ito*, fútbol ⇔ futbol-*in*, paño ⇔ pañ-*uelo*, carro ⇔ carr-*et-illa*.

<sup>7</sup> Tomado de Nández Fernández (2006).

<sup>8</sup> Tomado de NG (2009).

<sup>9</sup> Tomado de NG (2009).

Por razones de simplicidad didáctica, consideramos que en algunos casos, se coloca un interfijo (Martínez Celadrán, 1978) entre la base y el afijo para evitar combinaciones difíciles o conservar la transparencia y la estructura prosódica de la base (9) (Bajo Pérez, 1997). Por contra, otros autores (Lang, 1992; Caballero Rubio y Corral Hernández, 1997; NG, 2009) defienden que *-ito*, *-cito*, *-ecito*, etc. son alomorfos del mismo sufijo. A pesar de que existen algunas reglas morfológicas que describen los contextos de aparición de los interfijos (Lang, 1992; Bajo Pérez, 1997: 63-66; Caballero Rubio y Corral Hernández, 1997: 209; Portolés Lázaro, 1999; Lázaro Mora, 1999: 4662-4672; Martín Camacho, 2002: 206-208; NG, 2009; Ambadiang Omengele y Camus Bergareche, 2012; Martín Zorraquino, 2012: 128), no se cumplen en todos los casos o se alterna la forma con interfijo con la que no la lleva (10).

(9) *calor* ⇨ *calor-c-ito*, *pez* ⇨ *pec-ec-ito*, *pie* ⇨ *pie-cec-ito*, *café* ⇨ *cafe-t-ito*, *cafe-l-ito*, *cafe-s-ito*.

(10) *siesta* ⇨ *siest-ita* ~ *siest-ec-ita*.

En este trabajo, hablamos de infijación cuando el diminutivo se inserta dentro de la base y no detrás de ella (Bajo Pérez, 1997: 53-55; Lázaro Mora, 1999; Martín Camacho, 2001), en casos como antropónimos (11a), sustantivos *pluralia tantum* (11b) u otros como (11c); a diferencia de otros autores que niegan la infijación (González Ollé, 1962; Martín Camacho, 2001) o que le dan un alcance mucho más amplio (Harris, 1975; Jaeggli, 1980; Pazó Espinosa, 1989).

(11) a. *Carlos* ⇨ *Carl-it-os*, *Nieves* ⇨ *Niev-it-as* (la terminación de la base coincide solo parcialmente con la del diminutivo), *Óscar* ⇨ *Osqu-ít-ar* ~ *Oscar-ín* (la forma infijada alterna con la no infijada).

b. *ganas* ⇨ *gan-it-as*.

c. *azúcar* ⇨ *azuqu-ít-ar*.

Por último, en la siguiente tabla se ofrece una breve clasificación de los diminutivos en función de la variedad diatópica a la que pertenecen (Bajo Pérez, 1997: 47-53; NG, 2009: 630-631):

<i>-ito/-ita</i> son los más extendidos y neutros, dado que no se encuentran limitados a una región concreta de la Península. También son los más habituales en Canarias y América.
<i>-ico/-ica</i> son típicos del valle del Ebro (Valencia, Murcia, Aragón, Navarra, La Rioja...), de parte de León y Zamora y del norte de Salamanca. Además, son frecuentes por disimilación en el español de Cuba, Venezuela, Costa Rica, República Dominicana y Colombia. La variante <i>-itico/-itica</i> es característica también de estas zonas caribeñas.
<i>-ín (-ino)/-ina</i> son usuales en el antiguo Reino de León (desde Asturias hasta Extremadura). Desde el Cantábrico hasta el norte y oriente de Salamanca se emplea la forma apocopada <i>-ín</i> y más al sur se recurre a <i>-ino</i> .
<i>-iño/-iña</i> se utilizan en Galicia y las zonas más occidentales de León.
<i>-ete/-eta</i> son propios de Aragón, La Mancha oriental, Andalucía oriental, Cataluña, Valencia y Murcia.
<i>-illo/-illa</i> son muy habituales en las hablas meridionales, especialmente en el andaluz occidental; aunque, cuando se utilizan para restar importancia a algo, su uso es mucho más general. Estos eran los sufijos más extendidos en la lengua medieval y clásica.
<i>-uco/-uca</i> se suelen encontrar en Asturias, Santander, el norte de Burgos, de Palencia y de León.
<i>-uelo/-uela</i> abundan en Murcia, La Mancha oriental, el sur de Aragón y Andalucía oriental.
<i>-oco/-oca</i> son prototípicos del español de Chile.
<i>-ejo/-eja</i> se localizan en zonas de Argentina, aunque también se utilizan en el resto del territorio hispanohablante.
<i>-ingo/-inga</i> se usan en la parte oriental de Bolivia.

#### 4. CLASIFICACIÓN DE LOS VALORES QUE TRANSMITEN LOS DIMINUTIVOS

La clasificación de los valores que aporta el diminutivo varía en los distintos autores (Alonso, 1935; Bajo Pérez, 1997: 37-38; Gómez Torrego, 1997: 21; Lázaro Mora, 1999: 4650-4651; Reynoso Noverón, 2005; D'angelis y Mariottini, 2006; Santos Muñoz, 2006; Mellado Prado y Camus Bergareche, 2009; NG, 2009: 651-656; Martín Zorraquino, 2012). Aquí se considerarán cuatro valores: el nocional, el afectivo, el conativo y el de respeto. Estos valores no son compartimentos estancos y sus límites pueden estar desdibujados o aparecer de forma simultánea. El interlocutor será el encargado de interpretar el sentido de cada enunciado a través de los rasgos semánticos del lexema, el contexto lingüístico y un análisis pragmático de la situación (Hummel, 1997: 195).

#### 4.1. El diminutivo nocional

En algunos casos el diminutivo indica claramente el tamaño pequeño de lo designado por la voz a la que se adjunta (12a) (Mellado Prado y Camus Bergareche, 2009: 119). Este fue prácticamente el único valor reconocido por la tradición hispánica hasta la llegada del ahora clásico artículo *Noción, emoción, acción y fantasía*, de Amado Alonso (1935), que reivindicaba la importancia de la consideración afectiva del diminutivo. Cuando se une a nombres de acciones o sucesos, se interpreta más bien como «breve» o «de corta duración» (12b) (NG, 2010: 168). También se puede combinar con adjetivos que indican este mismo sentido de disminución sin que por ello resulte redundante (12c).

- (12) a. *También se censuró la película Pecadillo mortal, porque si era mortal no era pecadillo, sino pecado* (Gironella [1987], *Los hombres lloran solos*, ap. CREA).
- b. *Parece que lo aconsejable es comer (poco) y si es posible dar un paseito de 10 minutos -y quedas renovado para las siguientes dos horas de trabajo* (Simón [2006], *Human Resources*, ap. CORPES).
- c. *En la esquina superior, el logotipo de la empresa destacaba por su sobriedad sobre tanto colorín, ayudado por un fondo que se aprovechaba de un pequeño trocito de cielo, el único hueco azul pálido que no estaba ocupado por algún tierno pajarillo* (Martínez [2001], *Gálvez en la frontera*, ap. CORPES).

#### 4.2. El diminutivo afectivo

El valor afectivo del diminutivo es el más versátil y abarca muchos usos. En primer lugar, el cariño, el afecto o la familiaridad se dan cuando las relaciones personales y sociales entre los interlocutores son estrechas, estos están unidos por lazos familiares (13a) o la diferencia jerárquica es pequeña o nula. En cuanto a los factores diafásicos, se enmarcan en situaciones familiares o de amistad y confianza (13a) (Hummel, 1997: 196). Asimismo, la expresión de cariño es especialmente usual en el lenguaje empleado con niños (13b) (NG, 2009: 168).

- (13) a. *Sí, la puntuación la hemos otorgado, en una reunión ante notario, mi amiga Pacita, mi hermana Virtuditas y mi prima Pura y una servidora* (Oral [2009], *Esta noche cruzamos el Mississippi*, ap. CREA).
- b. — *¿Y el niño?*  
— *Sigue tan dormidito* (Pérez Galdós, 1915: 339<sup>10</sup>).

En segundo lugar, el diminutivo puede manifestar menosprecio, lo que provoca que en ocasiones los límites entre los sufijos diminutivos y despectivos se desdibujen (14).

- (14) *Díganle ustedes que el teatro español tiene de sobra autorcillos chanflones que le abastezcan de mamarrachos...* (Fernández de Moratín, 1930: 57<sup>11</sup>).

En tercer lugar, el diminutivo puede atenuar lo denotado por el lexema al que se une con el objetivo de disminuir la tabuización de ciertas palabras (15a), dulcificar o mitigar el efecto de una información negativa (15b) o debilitar el grado indicado por algunos adjetivos o la cantidad denotada por algunos cuantificadores (15c) y sustantivos (15d).

- (15) a. *Jacinta no se atrevió a decir borracho. La palabra horrible negábase a salir de su boca.*  
— *Dilo hija. Di ajumao, que es más bonito y atenúa un poco la gravedad de la falta.*  
— *Pues como estabas ajumaíto, no eras responsable de lo que decías* (Pérez Galdós, 1915: 168<sup>12</sup>).

- b. [...] *Parece más niño de lo que es, tiene un aire repipi, gafas grandes como dos pantallas de televisor, y en conjunto bastante feíto* (Molina [2006], *El abrecartas*, ap. CORPES).
- c. *La Carmen que cantaba flojito bulerías para que su hijo se quedara quieto y tranquilo* (Aranda [2003], *La otra ciudad*, ap. CORPES).
- d. *Yo en realidad de lo que vivo es de las rentas. Tengo dos pisos alquilados y les saco un dinerillo* (González [2007], *Los puentes rotos*, ap. CORPES).

Por el contrario, el diminutivo también puede intensificar lo denotado por la voz a la que se une (16a, 16b).

- (16) a. *Yo estoy loquito por ti (se le aproxima poniéndola una mano en la cintura)* (Zúñiga [2001], *Como un asta de toro*, ap. CREA).
- b. *Mi papá volverá ahorita* (Vargas [1993], *El loco de los balcones*, ap. CREA).

Finalmente, el diminutivo puede ser vehículo de ironía (17a, 17b). En este caso, el receptor capta que se ha incumplido la máxima de verdad de Grice (1975) y realiza una operación de inferencia pragmática para hallar un significado que sea relevante en la conversación con ayuda del contexto previo y su conocimiento del mundo. Por ello, el conocimiento cultural es fundamental para que un alumno de español pueda comprender este valor de los diminutivos. Tampoco hay que olvidar la importancia que tiene la entonación para la interpretación de este uso.

- (17) a. *En la fecha en que nuestra narración coge a doña Lupe, tenía ya un caudalito de diez mil duros* (Pérez Galdós, 1915: 157<sup>13</sup>).
- b. *Vaya tiempesito, van diciendo, frotándose las manos, ¡noche de perros!, y se echan un trago al coletito para entrar en calor* (Vidal-Folch [2009], *Noche sobre noche*, ap. CORPES).

<sup>10</sup> Tomado de Nájuez Fernández (2006).

<sup>11</sup> Tomado de Nájuez Fernández (2006).

<sup>12</sup> Tomado de Nájuez Fernández (2006).

<sup>13</sup> Tomado de Nájuez Fernández (2006).

### 4.3. El diminutivo conativo

Aparece en aquellas situaciones en las que se pretende que el receptor haga algo. Martín Zorraquino (2012) relaciona este valor con la Teoría de la Cortesía Verbal de Brown y Levinson (1987) y Haverkate (1994). En el momento en el que los intereses del emisor y del receptor entran en conflicto, se ponen en marcha una serie de estrategias conversacionales encaminadas a reforzar la cortesía positiva y negativa y evitar así el conflicto. Una de estas estrategias sería el uso del diminutivo (Martín Zorraquino, 2012). Así, podemos encontrar estos sufijos en reproches, quejas o insultos, que atentan contra la imagen positiva del interlocutor, o en órdenes (18a), peticiones (18b), súplicas (18c) o prohibiciones, que atacan su imagen negativa.

- (18) a. *Espere un segundito, no corte, que tengo otra llamada...* (Campanella y Castets [2002], *El hijo de la novia*, ap. CREA).  
 b. *¿Qué le cuesta echar una firmita, eh? -dijo el capitán-. Creo que no se da usted cuenta del peligro que corre* (Marsé [1993], *El embrujo de Shangai*, ap. CREA).  
 c. *¿No tienes un pedacito de pan para mí? ¿No tienes un pedacito de pan para mi hijo?* (García Lorca, 1946: 83<sup>14</sup>).

### 4.4. El diminutivo de respeto

Es frecuente en Hispanoamérica y las Islas Canarias, pero resulta poco habitual en el español peninsular. Como en el caso anterior, se configura como una estrategia orientada a la buena marcha de la conversión (19). Ahora bien, aquí se da un paso más allá, puesto que la omisión de estas formas en ciertos contextos conllevaría la ruptura y el incumplimiento de una norma sociolingüística de cortesía; esto es, su uso es una marca de respeto de carácter fuerte y no del todo optativo (Morera Pérez, 1993).

- (19) *Doctorcito, no se preocupe que nosotros le devolvemos a su personal enterito, ya usted sabe que a nosotros no nos interesa hacerle mal a nadie -decía una voz entrecortada al otro lado del radio* (Prieto [2003], *Arauca: zona roja*, ap. CORPES).

## 5. PROPUESTAS PARA EL TRATAMIENTO DE LOS DIMINUTIVOS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Pese a que, por su carácter generalizador, el MCER no menciona específicamente el uso de los diminutivos, estos se encuentran directamente relacionados con los objetivos contemplados en las competencias generales y en la competencia comunicativa. La enseñanza de estas formas, además de constituir un conocimiento («saber»), capacita al alumno para llevar a cabo diferentes funciones comunicativas dentro de una comunidad lingüística concreta («saber ser» y «saber hacer») y le proporciona una serie de recursos que le permiten desarrollar de manera autónoma su proceso de aprendizaje («saber aprender»). De igual modo, estos sufijos se vinculan con los tres componentes de la competencia comunicativa que define el MCER: el lingüístico, puesto que se han de estudiar cuestiones gramaticales; el pragmático, ya que se tienen que analizar las funciones que desempeñan; y el sociolingüístico porque se deben conocer las convenciones sociales a las que se asocian.

Por su parte, en el PCIC el tratamiento de los diminutivos resulta insuficiente. La primera aparición, asociada al nivel B2, analiza el género de los adjetivos derivados mediante diminutivos. En los niveles avanzados, se consideran como una estrategia de intensificación de los elementos del discurso (C1) y de expresión irónica (C2). Además, en este último nivel se introduce el gerundio como posible base léxica de estos sufijos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible trabajar con los diminutivos en el aula a partir del nivel B2, que es cuando el PCIC contempla algún aspecto formal de estos sufijos. Otra razón para estudiarlos en niveles altos es el hecho de que en esos estadios los alumnos cuentan con un bagaje cultural mucho más amplio para hacer inferencias pragmáticas y ya saben realizar funciones comunicativas como la petición, la atenuación o la intensificación, de forma que estos sufijos se configurarían como una nueva estrategia. No obstante, hay funciones más sencillas que se podrían trabajar en B1 como la despedida.

Dada la diversidad de los diminutivos, el docente se ve obligado a llevar a cabo una selección de los exponentes que llevará al aula. Esta elección debe responder al criterio de utilidad en términos de frecuencia y cobertura de uso de las formas, sin olvidar las necesidades y los intereses de los estudiantes. Además, especialmente en cursos de inmersión, convendría incluir los diminutivos propios de la variedad diatópica en la que se encuentren, puesto que van a estar presentes en el *input* que reciban fuera del aula.

También se requiere una selección de las funciones comunicativas que se quieran trabajar según el nivel y las características de los aprendices. Atendiendo a la sistematización de los valores del diminutivo referida anteriormente y a las indicaciones del PCIC y del MCER, consideramos que las más relevantes son: la descripción de personas u objetos, el saludo y la despedida, la expresión de cariño, la intensificación de elementos, la atenuación de informaciones negativas o palabras mal sonantes, la petición, la orden y la ironía. Todas ellas son funciones comunicativas frecuentes en las relaciones interpersonales en el ámbito personal, público y profesional.

Por lo que se refiere a la progresión en el aprendizaje, se recomienda que primero se incida en el dominio pasivo y posteriormente se pase al dominio activo, conscientes de que este último paso es el más complejo por la naturaleza pragmático-cultural de estos sufijos. Por esta razón, sería necesario hacer especial hincapié en proporcionar al alumnado un *input* rico en el uso de diminutivos, puesto que en las primeras etapas puede que ellos no los usen y si tampoco los escuchan en clase (en contextos de no inmersión) es muy difícil que logren aprenderlos (Mellado Prado y Camus Bergareche, 2009: 132-133).

Para terminar, se ofrecen algunos contextos concretos para crear actividades en las que el diminutivo es muy frecuente: comprar en una tienda, hablar con o de niños, pedir algo prestado, saludar o despedirse de amigos o familiares, decir el nombre o el apodo de amigos o familiares, dar malas noticias, restar importancia a algo (te ha tocado la lotería, ganas mucho más dinero que la persona con la que estás hablando...), etc.

<sup>14</sup> Tomado de Náñez Fernández (2006).

## 6. CONCLUSIONES

La enseñanza y aprendizaje de los diminutivos en el aula de español como lengua extranjera supone un reto. Beinbauer (1964: 288) apuntaba que: “El capítulo de los sufijos diminutivos (y aumentativos) es el quebradero de cabeza de todas las gramáticas y métodos de español”.

Desde el punto de vista formal, existe un número elevado de sufijos e infijos potestativos cuya clasificación es en ocasiones difusa (Lang, 1992; Lázaro Mora, 1999: 4648). Por otro lado, los diminutivos son elementos con una gran productividad, sobre todo en el español de América, y permiten la unión prácticamente con cualquier base. Otro problema que los docentes pueden encontrar es la variación diatópica. Desde el punto de vista semántico y pragmático, el alto potencial expresivo de estas formas da lugar a la existencia de múltiples valores, incluso de tipo individual (Mellado Prado y Camus Bergareche, 2009: 120) o impredecibles (Butt y Benjamin, 1988). Y, en su interpretación, el conocimiento del contexto, de las relaciones sociales y de la cultura desempeña un papel fundamental.

No obstante, el estudio de la morfología brinda al estudiante un conocimiento del engranaje lingüístico que favorece el desarrollo de muchas competencias y estrategias en su aprendizaje de la lengua. Asimismo, por sus valores, los diminutivos se encuadran en los preceptos del *MCER* y del *PCIC* desde el nivel B2. Las funciones comunicativas con las que se vinculan y que se han descrito forman parte de la vida cotidiana del alumno y se configuran, por tanto, como necesidades comunicativas que este debe saber satisfacer.

A la hora de introducir el diminutivo en el aula, apostamos por el enfoque comunicativo con atención a la forma. Para que la enseñanza y aprendizaje de estos sufijos sea exitosa, son necesarios dos requisitos fundamentales. En primer lugar, acudir a la pragmática y proporcionar un conocimiento profundo del contexto comunicativo y sociocultural en cada caso. En segundo lugar, hacer explícitos y trabajar conscientemente los aspectos formales de los diminutivos que se ven implicados en el desarrollo de las diferentes funciones comunicativas (lexicalización, recursividad, género, etc.).

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, A. (1935): “Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos”, en Alonso, A. (ed.), *Estudios lingüísticos*, Madrid, Gredos, 195-229, 1954
- Ambadiang Omengale, T., y Camus Bergareche, B. (2012): “Morfología de la formación de diminutivos en español: ¿reglas morfológicas o restricciones fonológicas?”, en Frábregas, A.; Feliu, E.; Martín, J. y Pazó, J. (eds.), *Los límites de la morfología. Estudios ofrecidos a Soledad Varela Ortega*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 55-78.
- Bajo Pérez, E. (1997): *La derivación nominal en español*, Madrid, Arco Libros.
- Beinbauer, W. (1964): *El español coloquial*, Madrid, Gredos.
- Brown, P., y Levinson, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Butt, J., y Benjamin, C. (1988): *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, London, Edward Arnold.
- Caballero Rubio, M. C., y Corral Hernández, J. B. (1998): “Integración de los sufijos apreciativos en los niveles avanzados de L2”, en Alonso, K.; Moreno Fernández, F. y Gil Bürmann, M. (eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 207-214.
- Castillo Carballo, M. A., y García Platero, J. M. (2005): “Valor pragmático de la apreciación en español”, en Álvarez, A.; Barrientos, L.; Braña, M.; Coto, V.; Cuevas, M.; de la Hoz, C. y Turza, A. (eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, 208-212.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC y Anaya.
- D’angelis, A., y Mariottini, L. (2006): “La morfopragmática de los diminutivos en español y en italiano”, en Villayandre Llamazares, M. (ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Recuperado de: <http://www3.unileon.es/dp/dfh/sel/actas.htm>
- Dressler, W. U., y Merlini Barbaresi (1994): *Morphopragmatics*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- Gómez Torrego, L. (1997): *Gramática didáctica del español*, Madrid, SM.
- González Ollé, F. (1962): *Los sufijos diminutivos en castellano medieval*, Madrid, CSIC.
- Grice, P. (1975): “Logic and Conversation”, en Cole, P. y Morgan, J.L. (eds.), *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*, New York, Academic Press, 41-59.
- Harris, J. W. (1975): *Fonología generativa del español*, Barcelona, Planeta.
- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio de pragmalingüística*, Madrid, Gredos.
- Hummel, M. (1997): “Para la lingüística de vuestro diminutivo: Los diminutivos como apreciativos”, *Anuario de estudios filológicos*, 20, 191-210.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Edelsa.
- Jaeggli, O. A. (1980): “Spanish diminutives”, en Nuessel, F. H. (ed.), *Contemporary Studies in Romance Languages. Proceedings of the Eighth Annual Symposium on Romance Languages*, Indiana, Indiana University Linguistic Club, 142-158.
- Lang, M. F. (1992): *Formación de palabras en español. Morfología de derivativa productiva en el léxico moderno*, Madrid, Cátedra.
- Lázaro Mora, F. A. (1999): “La derivación apreciativa”, en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid, Espasa Calpe, 4645-4682.
- Martín Camacho, J. C. (2001): “Sobre los supuestos diminutivos infijos en español”, *Anuario de estudios filológicos*, 24, 329-341.
- Martín Camacho, J. C. (2002): *El problema lingüístico de los interfijos españoles*, Cáceres, Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Martín Zorraquino, M. A. (2012): “Los diminutivos en español: Aspectos morfológicos, semánticos y pragmáticos. Los valores estilísticos de los diminutivos y la teoría de la cortesía verbal”, en Luque Toro, L. (ed.), *Léxico español actual III*, Venecia, Cafoscarina.

- Martínez Celdrán, E. (1978): “En torno a los conceptos de interfijo e infijo en español”, *Revista española de lingüística*, 8 (2), 447-460.
- Mellado Prado, A., y Camus Bergareche, B. (2009): “Morfología, pragmática, E/LE: La enseñanza de la derivación apreciativa”, en Serrano-Dolader, D.; Martín Zorraquino, M. A. y Val Álvaro, J. F. (eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*, Zaragoza, Prensas universitarias de Zaragoza, 117-142.
- Morera Pérez, M. (1993): “El diminutivo de respeto cariñoso”, *Revista de filología de la Universidad de la Laguna*, 12, 225-232.
- Náñez Fernández, E. (2006): *El diminutivo. Historia y funciones en el español clásico y moderno*, Madrid, Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Pazó Espinosa, J. (1989): *Morfología léxica del español: La estructura de la palabra en nombres y adjetivos*, (tesis doctoral), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Portolés Lázaro, J. (1999): “La interfijación”, en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, Madrid, Espasa Calpe, 5041-5073.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis I*, Madrid, España.
- Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>>
- Real Academia Española. Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. <<http://www.rae.es>>
- Real Academia Española. Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>>
- Reynoso Noverón, J. (2005): “Procesos de gramaticalización por subjetivización: El uso del diminutivo en español”, en Eddington, D. (ed.), *Selected Proceeding of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA, Cascadilla Proceedings Project, 79-86.
- Santos Muñoz, A. (2006): *Una propuesta didáctica para la enseñanza /aprendizaje de los sufijos apreciativos en E/LE*, (tesis de maestría), Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

## 8. OBRAS LITERARIAS CITADAS

- «Azorín» Martínez Ruiz, J. (1939): *La Voluntad*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Bryce Echenique, A. (2002): *El huerto de mi amada*, Barcelona, Planeta.
- Chernov, C. (2008): *El amante imperfecto*, Bogotá, Norma.
- Fernández de Moratín, L. F. (1930): *La Comedia Nueva y El sí de las niñas*, Madrid, Editorial CIAP.
- García Lorca, F. (1918): *Federico: Antología*, Buenos Aires, Edicione Colihue SRL, 1998.
- García Lorca, F. (1946): *Obras completas*, Buenos Aires, Editorial Losada, SA.
- Pérez Galdós, B. (1915): *Fortunata y Jacinta*, Madrid, Sucesores de Hernando.

# THE PLACE OF GRAMMAR IN THE TEACHING OF ENGLISH IN PORTUGAL

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.10>

CARDOSO, NAZARÉ  
PORTUGAL , Instituto Politécnico de Bragança  
Assistant Teacher  
ORCID: 0000-0003-2842-9055

NUNES MARTINS, CLÁUDIA  
PORTUGAL , Instituto Politécnico de Bragança  
Senior Lecturer  
ORCID: 0000-0002-3388-2340

**Resumen:** La gramática siempre ha estado presente en diferentes métodos y enfoques de enseñanza. Sin embargo, el lugar de la gramática en estos métodos ha cambiado a través de los siglos, desde un lugar central en el enfoque de gramática y traducción a un enfoque más ecléctico e integrado. En Portugal, fue duro derrotar el peso de la tradición y liberar la enseñanza de las lenguas de los enfoques tradicionales y pasados de moda. Nuestro propósito es analizar a fondo los programas de 1995 y 1996, un hito en Portugal, que fueron emitidos por el Ministerio de Educación para orientación de la enseñanza de diferentes materias en Educación Básica y Secundaria y compararlos con los nuevos Objetivos Curriculares ("Metas Curriculares") que vieron la luz entre 2013 y 2015. Otra parte interesada en esta ecuación es el papel de las editoriales de libros de texto. Por lo tanto, pretendemos complementar nuestro trabajo con el análisis de varios libros de texto para la enseñanza del inglés, lo que nos permitirá llegar a una perspectiva general de la ecuación portuguesa de tres términos.

**Palabras clave:** metodología de enseñanza; enseñanza de la gramática; planes nacionales; editores; análisis del libro de texto.

**Abstract:** Grammar has always been present in different teaching methods and approaches. However, the place of grammar in these methods has shifted throughout the centuries, from a central place in the grammar and translation approach to a more eclectic and integrated approach. In Portugal, it was harsh to overcome the weight of tradition and free the teaching of languages from traditional and old-fashioned approaches. Our purpose is to thoroughly analyse the 1995 and 1996 syllabi, which were issued by the Ministry of Education and oriented the teaching of different subjects in Basic and Secondary Education, and compare them to the new Curricular Targets that saw the light between 2013 and 2015. Another stakeholder in this equation is the role of publishing houses, which put out coursebooks for schools. We intend to complement our work with the micro- and macroanalysis of a sample of English coursebooks, which will enable us to reach an overall perspective of the Portuguese three-term equation.

**Key-words:** teaching methodology; teaching of grammar; national syllabi; publishers; coursebook analysis.

## 1. INTRODUCTION

Our paper aims to examine the place of grammar in the teaching of English in Portugal by means of a critical analysis of current coursebooks, supported on macro- and microstructural criteria. These were defined for the purpose of this case study and are based not only on the ones that the Portuguese Ministry of Education established for the accreditation of coursebooks, but also on various authors who put forth coursebook assessment checklists.

Because of the overwhelming universe of coursebooks from numerous publishers and for different learning levels, we chose to restrict our analysis to the coursebooks dating from between the 1990s and 2015, year in which English became compulsory for 3rd year pupils in Portuguese primary school. From this set of coursebooks, we selected one from each of the cycles of studies that make up Portuguese Basic Education, in a total of six coursebooks. Our sample was then analysed in terms of the above-mentioned criteria, with a special focus on the manner in which grammar is presented, explained and practised within these coursebooks, so as to attempt to reach conclusions about the place of grammar in the current teaching of English.

We will organise our paper in four parts: the first will briefly describe the history of teaching methods so as to enable the identification of the mainstream methodologies in the current teaching of English; the second will elicit the way in which the Portuguese educational system is organised and the place of foreign languages, namely English, and analyse the guiding documents issued by the Ministry of Education, which are the English Syllabi (1996, 1997) and the Curricular Targets (2013-2015); the third will deal with the role played by coursebooks and their publishers, as well as the process for coursebook accreditation in Portugal. Last, but not least, we will present our case study, focusing on our sample, the analysis criteria applied and an example of this assessment, which will enable us to put forth some tentative conclusions.

## 2. BRIEF HISTORY OF TEACHING METHODS AND APPROACHES

Teaching methods have shifted dramatically in the 20th century, particularly in the second half, despite the overwhelming and steady presence of the grammar and translation method. According to Stern (1991: 453-455), it started being popular at the end of the 18th century –e.g. the grammars of Meidinger and Ollendorf– and was based on the presentation of the grammar rule, followed by a vocabulary list and translation exercises, thus being a deductive approach. Its procedures depended on short grammar lessons packed up with grammar rules, highlighted and illustrated with examples which the students had to study and memorise, including their exceptions, without a systematic analysis of any other language aspect. Then, in the 19th century, Reform movements came about as a violent criticism to this method, which were named as the natural, the phonetic, the antigrammar or the intuitive method (cf. Melero Abadía, 2000: 43), among others. These reaction methods were grounded on three principles, in Howatt's perspective (1991: 171): the importance of discourse; the generalisation of texts connected with relevant topics; and the central place of oral methodology. There was clearly an attempt for language teaching to become inductive and to start focusing on other aspects apart from grammar rules, reading and translation.

Another chief moment in the history of teaching methodology was Audiolingualism, born out of the “Army Method”, the post-II World War American program for language learning (cf. Bowen, s.d.1: online), which reflected the influences of behaviorism in psychology and education –e.g. Thorndike, as Tamura (1980: 100) *upholds*–. From Stern's viewpoint (1991: 462), this method drew on the repetition of sequences by means of pattern-drills as the key for the establishment of linguistic habits – one other inductive attempt.

In the following two decades, according to Nunan (1991: 234), there is a myriad of humanistic methods, supported on Earl Stevik's thought, which stated that language classes were environments of fear and thus should become places of affection, individualisation and leisure. The same author (*ibid*: 235-239) refers to the following methods: the silent way, suggestopedia, community language learning and total physical response.

However, the most renowned approach of the end of the 20th century was undoubtedly, and indeed still is, the Communicative Language Teaching (CLT) or Communicative Approach which developed with a focus on communicative skills, as Larsen-Freeman (1987: 6) states, by exercising functions in social contexts and not merely as the layering of vocabulary and syntactic structures. Thompson (1996: 9) elaborates on this, eliciting that firstly the CLT organised language into functions and notions –rather than grammar structures–, then integrated the importance of students' needs and, finally, introduced group work, task completion and meaning negotiation.

At the turn of the millennium, various formula-like approaches mushroomed, as Case (2008) upholds, such as the PPP –present-practice-produce–, the Test-Teach-Test, ARC –authentic use-restricted use-clarification and focus–, the OHE/III –Observe-Hypothesise-Experiment– or the ESA –Engage-Study-Activate–, as well as other recent approaches, for instance CALL –Computer-Assisted Language Learning–, CLIL –Content and Language Integrated Learning– or TELL –Technology Enhanced Language Learning–. It is worth mentioning Jane Willis who put forth Task-Based Learning in 1996, centred on the development of tasks, in which language is the main tool for the whole process of learning.

In a nutshell, throughout the history of teaching methods, the focus of language teaching has shifted from grammar items, rules and exceptions, and their application to translation tasks, to oral skills and communication. Despite the grammar scare as a reaction to the traditional method, grammar has always been present in the teaching of languages one way or another and our aim is to ascertain the manner in which it is still observable nowadays in Portuguese coursebooks.

## 3. THE TEACHING OF ENGLISH IN PORTUGAL

In order to elicit how the teaching of English is currently carried out in Portugal, it will be necessary to describe the Portuguese educational system, its various cycles of studies and the place of foreign languages, as well as to analyse the official guidelines issued by the Ministry of Education, namely the English Syllabi (1996, 1997) and the Curricular Targets (2013-2015).

### 3.1 Portuguese education system

In Portugal, the educational system is divided into Basic Education and Secondary School: the former being divided into the 1st cycle –6–10 years–, the 2nd cycle –10–12– and the 3rd cycle –12–15–, whereas the latter encompasses the ages from 15 to 18, before university entrance. Basic Education has become compulsory for all pupils in the 1980s, whilst Secondary School only started being obligatory for all students in 2009 (cf. Law no. 85/2009, 27th August).

As far as languages are concerned, there was a wider offer of foreign languages in the 2nd cycle, but the situation changed and nowadays English is the main language offered in the three cycles of Basic Education and in Secondary School. English became the only foreign language on offer at the beginning of the 2nd cycle in 2012 (vd. Law no. 139/2012, 5th July), except if it is an extracurricular subject provided by the schools. At the beginning of the 3rd cycle and of Secondary School, students must choose another foreign language, such as French or Spanish or German, along with English. Since 2015/2016, English became mandatory in the 3rd year of the 1st cycle –despite being optional in the previous two years of this cycle, as an extracurricular subject–, which means that, by the school year of 2021/2022, all pupils will have finished seven years of English as an obligatory subject.

Table 1 presents the organisation of the Portuguese educational system in terms of its foreign language teaching.

Portugal												
System	Basic Education									Secondary School		
Cycle	1st Cycle			2nd Cycle			3rd Cycle					
School Year	1st year	2nd year	3rd year	4th year	5th year	6th year	7th year	8th year	9th year	10th year	11th year	12th year
Age	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
English Level	Extra-Curricular		Level A1	Level A1	Level A1+	Level A2	Level A2+	Level B1	Level B1/B1+	As an option	As an option	As an option
Number of Study Years			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Class Time (min)	80+60	80+60	80+60	80+60	3 x 45	3 x 45	School's choice			90+90	90+90	90+90
Second Language	Only English is offered			Only English is offered			Spanish, French or German (720h for both English and SL)			Spanish, French or German (as an option)		

Table 1. Portuguese educational system

### 3.2 Portuguese Syllabi and Curricular Targets

The Portuguese Ministry of Education is in charge of issuing all guiding documents for the various subjects offered both in Basic Education and in Secondary School. Until the end of the 1990s, Syllabi for the 2nd and 3rd cycles and for Secondary School were enacted and these have been complemented by more recent Curricular Targets, both being in effect.

Our aim was to analyse the English Syllabi for the 2nd and 3rd cycles, dated from 1996 and 1997, respectively, concerning their purpose, objectives, contents and methodological approach. In terms of contents, our focus was to delve into these guiding programs, so as to ascertain how grammar is presented, its rules and functioning. As a result of our analysis, we gathered the following data: grammar is presented as part of the learning contexts in which students have to use the English language in progressive appropriation of the rules of the system and its operation, with increasing adequacy and fluency. Additionally, the approach to grammar differed in accordance with the operational process specific of the level of learning, that is the grammar objectives are the same for all the levels, but the degree of difficulty increases and grammatical items are gradually added up in continuous progression, as expected. Grammar is also put forth according to its parts of speech –i.e. nouns, pronouns, adjectives, adverbs, verbs, etc.–, without any indication of exercise typology, and focusing only on language functions. These syllabi assume that they are framed in line with the principles of Communicative Approach and Task-Based Learning and thus the learning of grammar should be focused on meaning –i.e. *inductive*–.

On the other hand, the Curriculum Targets, which were published between 2013 and 2015, are considerably shorter and less detailed than the Syllabi, but at the same time more practical. The Targets are organised into tables with the respective year, level and reference skill, i.e. Listening, Reading, Spoken Interaction, Spoken Production, Writing, Intercultural Domain and Lexis/ Grammar. Each skill includes objectives and performance descriptors that should be considered in the preparation of coursebook contents and Grammar is presented along with Lexis, including elements of language functioning, e.g. parts of speech, verb tenses. In 2nd and 3rd cycles, the Targets also introduced the concepts of lexical chunks –i.e. collocations and idiomatic expressions– and language awareness aspects.

### 4. COURSEBOOKS IN PORTUGAL

Portugal has always enjoyed a wide range of coursebooks brought out by different publishing houses. However, in recent years, most of the small publishers have been merged into umbrella organisations, namely Porto Editora –which now includes, for example, Areal Editores– and Leya –encompassing, for instance, Texto Editora and ASA–.

These publishers put out new coursebooks that must be first accredited by acknowledged agencies before they are actually chosen by the schools and their teachers for each of the subjects. According to the information on the Ministry of Education’s official website, this accreditation intends to “garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adotar, assegurar a sua conformidade com os programas ou orientações curriculares e, ainda, com as metas curriculares em vigor, e atestar que constituem um instrumento adequado de apoio ao ensino e à promoção do sucesso educativo.”<sup>1</sup>

Coursebooks cover all main subjects, such as Portuguese, English, Mathematics, History, Sciences, as well as others, namely Physical Education, Arts and Music. Since 2006, in accordance with the Law no. 47/2006 (28th August), that coursebooks are expected to be used for six consecutive years, a demand which was corroborated in 2014 (Law no. 5/2014, 14th January).

The Ministry of Education issued then criteria to guide schools in their choice of coursebooks, by means of the online platform SIME – Appreciation, Selection and Adoption Module – (*Módulo de Apreciação, Seleção e Adoção*)–, which is made up of three different annexes, according to the table presented below.

Anexos	Finalidade dos Anexos	
Anexo 1 - Manuais escolares certificados	Destina-se ao registo da apreciação, seleção e adoção de manuais escolares avaliados e certificados (*).	
	Componentes de Análise	Resultado/Menção Qualitativa
Anexo 1 - Manuais escolares não certificados	Destina-se ao registo da apreciação, seleção e adoção de manuais escolares ainda não avaliados e certificados (*).	
	Componentes de Análise	Resultado/Menção Qualitativa
Anexo 2	Destina-se ao registo das incorreções eventualmente detetadas nos manuais escolares apreciados.	
Anexo 3	Traduz-se numa lista de todos os manuais escolares adotados por escola, por ano de escolaridade e disciplina. Esta lista é gerada automaticamente a partir do preenchimento do Anexo 1 referente a cada um dos manuais efetivamente adotados.	

Table 2. Portuguese Ministry of Education’s pack of annexes for assessing coursebooks

<sup>1</sup> Authors’ translation: guarantee the scientific and pedagogical quality of the coursebooks to be chosen, ascertain their conformity to the Syllabi or curricular guidelines and also the Curricular Targets in effect, and attest that they constitute an appropriate tool for supporting teaching and promoting educational success.

Annex 1 is subdivided into certified and non-certified coursebooks and deals with the criteria for analysing them, which covers with their organisation and method, information and communication and material characteristics. This analytical exercise results in a qualitative appreciation of the coursebooks between insufficient to very good. The following annex intends to register mistakes or lapses that might occur in the coursebooks. The last annex enables the creation of a list of the available coursebooks by subject, cycle of studies and publisher, which can also be found on the Ministry of Education’s website and goes back to the school year of 2012/2013.

The following table summarises each of the criteria mentioned above in the first annex, which were also taken into consideration for establishing our analysis grid.

<b>1. Organisation and method</b>	coherent and functional organisation
	appropriate organisation for students
	elicitation of stages for the acquisition of knowledge and development of skills
	motivation for knowledge
	suggestions for practical and experimental activities
<b>2. Information and communication</b>	stimulation of students’ autonomy and critical thinking
	respect for Syllabi, Curriculum Targets and other guidelines
	transmission of correct and relevant knowledge, bearing in mind curriculum guidelines
	graphical organisation that enhances coursebook use – e.g. typos, colours, highlights, spaces, headings, subheadings–
	correct and necessary illustrations for the proposed contents and activities –e.g. photos, drawings, pictures, maps, graphs, tables–
<b>3. Material features</b> (for non-certified coursebooks only)	resistant enough to endure normal use
	appropriateness of the format, size and weight of the coursebook for students’ age
	possibility to be reused

Table 3. Portuguese Ministry of Education’s criteria for assessing coursebooks

**5. CASE STUDY**

Our case study aimed at collecting the coursebooks for English as a foreign language that were published between the Syllabi and the Curriculum Targets, i.e. between mid-1990s and 2015. This roughly amounts to 50 coursebooks from different publishers that can cover various language levels and cycles of studies.

For the purpose of this case study, we selected six coursebooks from the three cycles of studies –intentionally excluding Secondary School–, as follows: 1st cycle – 3rd year “Let’s Rock!” (2015); 2nd cycle – 5th year “Way to go” (2015) and 6th year “Jet Line” (1999); 3rd cycle – 7th year “New getting on” (2006), 8th year “Teen time” (1999) and 9th year “U dare” (2015). These coursebooks were analysed according to the grid that shall be detailed below.

**5.1 The analysis grid**

Our grid comprehends two levels of analysis: one regarding coursebook macrostructure and another concerning their microstructure, each made up of criteria based not only on various other evaluation and assessment forms –(e.g. Cunningsworth, 1995; Ponte, Pires & Nunes, 2008; Shave, 2010; Tsiplakides, 2011; Demir & Ertas, 2014), but also on the Ministry of Education. We should also mention that some criteria were included throughout the process of analysing the coursebooks.

As for the coursebook macrostructure, we aimed at identifying three different features: the target users, the pack components and the coursebook itself, each of which subdivided into further criteria of differing complexity, as shown in table 4.

Analysis of the macrostructure		
Identification of coursebook		
Target users	Pack components	Coursebook
• country	• Student’s book	• Number of pages
• grade	• Student’s workbook	• Number of units
• age group	• Students’ booklet	• Elicitation of structure
	• Teacher’s book	• Explanation of objectives
	• Teacher’s workbook	• Explanation of contents
	• Extensive reading	• Tapescripts
	• Audio material	• Vocabulary reference
	• Mixed-ability Learners	• Grammar Reference
	• Cards for speaking	• Irregular verb list
	• Long-term plans	• Phonetic symbol list
	• Lesson plans	• Bibliography
	• Extra Worksheets	• Other resources
	• Tests	
	• Other resources	
	• Multimedia material	
	• Escola virtual (virtual school)	
	• Teacher’s diary	
	• Flashcards	
	• Transparencies	
	• Extra materials	

Table 4. Macrostructure criteria for the analysis of coursebooks

On the other hand, the microstructure focused specifically on the coursebook and would be directed to a more detailed analysis of the presence of grammar items throughout the coursebook or on a particular unit. Therefore, the microstructure is organised into the unit structure, its approach to grammar items –including their identification and presentation strategies and the typology of activities– and an overall assessment of qualitative nature (cf. Table 5).

Analysis of the microstructure		
Unit structure	Approach to grammar items	Overall assessment
• Identification of the chosen unit	• Identification of the grammar item	
• Identification of the topic	• Presentation of the grammar item	
• Starter or warmer	• Presentation of the grammar rules	
• Order of the tasks	• Typology of exercises	
• Typology of reading/ listening comprehension	• Number of exercises	
• Grammar activities	• Practice exercises	
• Vocabulary activities	• Cross-reference	
• Practice exercises		
• Type of materials (authentic vs. non-authentic)		
• Culture and Literature		
• Typographic materials		
• Other features		

Table 5. Microstructure criteria for the analysis of coursebooks

**5.2 Application of the analysis grid**

From our coursebook sample, we selected “Let’s Rock!”, the 2015 coursebook for the 3rd year of the 1st cycle, the first year in which English became compulsory. This coursebook builds around a character that evolves along the year with the students, which is Rocky, a cat who is a rock star. The underlying concern of 1st cycle coursebooks is to present the young learners with a character to whom they might identify and with whom they create a bond.

This was the most recent coursebook for the 1st cycle to which we decided to apply our analysis grid, having obtained the following results, which are summarised in the tables below.

"Let's Rock! 3" (2015)		
Porto Editora		
Target users	Pack components	Coursebook
Portugal	√ (with a picture dictionary)	144
3th grade	√	5 units divided into 2, each organised into Time for words, for stories, to rock, to create, for skills, for CLIL, to show and tell and to check; units organised according to the seasons
1st cycle: 6-10	X	√ (at the beginning of the book)
	√	X
	√ (included in the teacher's book)	√ (at the end of the book)
	X	√ (on the teacher's pack)
	√ (CD)	X
	√ (worksheets for Special Educational Needs students)	X
	√ (8, one per unit)	X
	√ (term plans with prediction of the number of classes)	X
	X	X
	√ (extra materials for all units, suggestions for stories and rhymes, fun and games)	√ (stickers, finger puppets, mini-flash cards)
	√ (1 placement test; listening, reading and writing tests for all units; SEM tests for all units)	
	√ (students' self-assessment worksheets - behaviour and skills; final assessment; certificates)	
	√ (Pen drive: e-coursebook, karaoke videos, animated stories)	
	√	
	√	
	√ (274 flashcards)	
	X	
	√ (posters, game cards, language cards, finger puppets, calendar and weather chart, hand puppet)	

Table 6. Analysis of the macrostructure of "Let's rock!" (2015, Porto Editora)

In terms of its macrostructure, "Let's rock!" is a considerably rich coursebook, including many of the more demanding pack components we identified in our analysis grid. It presents itself as a rather long and complete book with almost 150 pages and 10 units, which are organised according to the four seasons of the year –in accordance with the recent Curricular Targets– and encompass a variety of different activities, such as story time, plastic arts, CLIL, and the like. We identified an absence of grammar and vocabulary reference, irregular verb list and phonetic symbol list, which is totally understandable considering the age of the target group.

Analysis of the microstructure	"Let's Rock! 3" (2015)
<b>Unit structure</b>	
1. Identification of the chosen unit	unit 3, 3.1.
2. Identification of the topic	Spring: Let's play outside
3. Starter or warmer	Entry cover of the unit: picture with the identification of characters and vocabulary, which will be recovered within the unit: Time for a poem
4. Order of the tasks	1. Words: listen, point and repeat; read and link; speak and play bingo; look and write; 2. A story: listen and read (comic book); read and write T/F; read and say; look and write; 3. Rock: listen and sing; listen and link; speak; 4. Create: read and create; speak and play; tell your family; 5. Skills: listen and read (a letter); read and link; read and write; listen and tick; 6. CLIL: experiment and discover; answer Y/N questions; complete; 7. Show and tell: listen and act; complete and say; 8. Check: read and complete; read and stick; listen and colour; look and write
5. Typology of reading/ listening comprehension exercises	T/F questions; Y/N questions; ticking or choosing the right option and matching exercises
6. Grammar activities	Non-identified (within the parts of A story and Skills - short exercises)
7. Vocabulary activities	Not identified separately, within all the parts of the unit
8. Practice exercises	Present in all parts of the unit
9. Type of materials (authentic vs. non-authentic)	Non-authentic
10. Culture and Literature	No culture references identified (except festivities and holidays); a poem at the beginning of each subunit, i.e. 9 poems
11. Typographic materials	Very good quality, attractive and engaging
12. Other features	Holidays and festivities (Halloween, Thanksgiving, Christmas, St. Valentine, Father's and Mother's Days, Easter and Summer time)

Table 7. Analysis of the microstructure of "Let's rock!" (2015, Porto Editora)

For the application of the microstructure criteria, we chose unit 3.1 of "Let's Rock!" about spring and playing outside. All the units in this coursebook are organised identically: an entry cover with the presentation of vocabulary that is going to be recovered inside the unit; the previous presentation of vocabulary; a text in comic strips followed by reading comprehension exercises and various grammar and vocabulary activities –and not exercises–, which are not explicitly identified as such.

Approach to grammar items	
Grammar item	present continuous
1. Presentation of the grammar item	X
2. Presentation of the grammar rules	X
3. Typology of exercises	1. completing questions and answers; 2. ordering sentences in the affirmative
4. Number of exercises	2
5. Practice exercises	2
6. Cross-reference	X
7. Typographic elements	based on pictures
Overall assessment	
	Very few grammar items focussed throughout the coursebook: verb to be; this is (for identifying objects); personal introduction; prepositions of place; present continuous (for activities); have got; can. Grammar is always implicit and hidden within texts, tasks and language chunks; grammar is focused on meaning (inductive).

Table 8. Analysis of "Let's rock!" (2015, Porto Editora) in terms of its approach to grammar

As stated above, grammar items and rules are not identified nor presented explicitly, but rather hidden in texts, tasks and language chunks. Practise activities do not identify the grammar item and lead pupils to repeat the structures in a progressively more complex manner, so that at the end of the activity they are able to autonomously write a full sentence using one specific grammar item. Therefore, grammar is focused on meaning and allows students to use a language structure without being aware of it, being inductive by nature.

### 5.3 Tentative conclusions

From what we gathered in our research, Portuguese coursebooks did not follow the tendencies in teaching methodology as presented in the brief history of teaching methods, due to the dictatorship and following periods and thus the traditional method of grammar and translation prevailed. Only after the introduction of the 1990s Syllabi did considerable changes take place, specifically in the reference to the Communicative Approach and TBL, even though the Curricular Targets make no mention to methodology. The Syllabi refer to an intuitive approach to the teaching of grammar, which is not reflected in the majority of coursebooks. We did identify some variation in the coursebooks after the new millennium, especially in the 1st cycle, such as in "Let's rock!" (2015, Porto Editora). Nonetheless, the emphasis of coursebooks started shifting to other skills, namely oral production and interaction (cf. Cardoso & Martins, 2015), which makes the coursebooks more varied and appealing, even if grammar continues having a more traditional approach.

Generally speaking, the coursebooks analysed present grammar in context, normally within texts, but then they are followed by the presentation of rules, examples and practice exercises, thus being deductive as the traditional method. The coursebook structure is often repetitive and predictable, particularly in the coursebooks for the 2nd and 3rd cycles.

Publishing houses also play an important role, because they put together an overwhelming kit for teachers that makes innovation, creativity and autonomy almost impossible to come up with. Therefore, teachers tend *to be slaves* of the coursebooks, since they provide them with almost all the resources they need, including tests and lesson plans. Despite this, teachers can make a choice: they can select and adapt from the coursebooks.

## 6. BIBLIOGRAPHY

- BOWEN, Tim (s.d.): *Teaching approaches: task-based learning*, Retrieved May 4, 2016 from URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/teaching-approaches/teaching-approaches-task-based-learning/146502.article>
- Case, Alex (2008): *15 Variations on PPP*, Retrieved May 8, 2016 from URL: <http://edition.tefl.net/ideas/teaching/variations-on-ppp/>
- CRAVO, Ana, BRAVO, Conceição & DUARTE, Eulália (2015): *Metas curriculares do inglês – Ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclo*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- CUNNINGSWORTH, Alan (1995): *Choosing Your Coursebook*, London, Macmillan Heinemann.
- DEMIR, Yusuf & ERTA, Abdullah (2014): “A Suggested Eclectic Checklist for ELT Coursebook Evaluation”, *The Reading Matrix*, Vol. 14, No. 2, pp. 243-252.
- HOWATT, Anthony P.R. (1991): *A history of English language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (1987): “From Unity to Diversity: Twenty-five Years of Language-Teaching Methodology”, *English Teaching Forum*, vol. XXV, No. 4, pp. 2-10.
- Melero Abadía, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- PONTE, João Pedro, PIRES, Manuel Vara & NUNES, Cláudia (2008): “Avaliação de Manuais Escolares”, in Menezes, Luís, Leonor Santos, Helena Gomes & Cátia Rogrigues (org.). *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*, Viseu, Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 217-221.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996): *Programa de Inglês. Programa e organização curricular. Ensino Básico 2.º ciclo*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997): *Programa de Inglês. Programa e organização curricular. Ensino Básico 3.º ciclo*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- NUNAN, David (1991): *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*, USA, Prentice Hall.
- SHAVE, Jon (2010): “A Teacher Friendly Process for Evaluating and Selecting ESL/EFL Coursebooks”, *The Internet TESL Journal*, Vol. XVI, No. 11, Retrieved May 12, 2016 from URL: <http://iteslj.org/Articles/Shave-CourseBookEvaluation.html>
- STERN, Hans Heinrich (1991): *Fundamental concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- TAMURA, Fumiko (1980): “The Development of the Audiolingual Approach – Trends in Language Methodology in the United States”, *Studies in the Humanities*, 7, pp. 99-112, Josai University, Retrieved May 23, 2016 from URL: [http://ci.nii.ac.jp/vol\\_issue/nels/AN00118212/ISS0000045022\\_en.html](http://ci.nii.ac.jp/vol_issue/nels/AN00118212/ISS0000045022_en.html)
- THOMPSON, Geoff (1996): “Some misconceptions about communicative language teaching”, *ELT Journal*, volume 50/1, pp. 9-15, Oxford, Oxford University Press.
- TSIPLAKIDES, Iakovos (2011): “Selecting an English Coursebook: Theory and Practice”, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1, No. 7, pp. 758-764.
- ## PORTUGUESE COURSEBOOKS
- ABREU, Cláudia Regina & ESTEVES, Vanessa Reis (2015): *Let's Rock! 4*, Porto, Porto Editora.
- ABREU, Cláudia Regina, CARDOSO, Natália Sofia & MASON, Neil (2015): *Way to go! 5*, Porto, Porto Editora.
- BARROS, Virgínia, QUEIROZ, Paula & PINTO, Fernando (1999): *Teen Time 2*, Porto, Porto Editora.
- BUSTORFF, Clara Santos & ROSA, Dulce Neves (1999): *Super Jet Line 2*, Lisboa, Texto Editora.
- GONÇALVES, Maria Emília & TORRES, Angelina (2006): *New Getting on 7*, Porto, Areal Editores.
- GRIJÓ, Cândida, LINDADE, Carlos, REIS, Helena Lima & VAN ZELLER, Fátima (2015): *U dare 9*, Porto, Areal Editores.
- ## PORTUGUESE LEGISLATION
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2006): *Lei n.º 47/2006 (de 28 de agosto) – Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário*, Retrieved May 13, 2016 from URL: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/2006\\_lei\\_47.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/2006_lei_47.pdf)
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2009): *Lei n.º 85/2009 (de 27 de agosto) – Lei de Bases Sistema Educativo, Alterações à Lei n.º 46/86*.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2012): *Decreto-Lei n.º 139/2012 (de 5 julho) – Reforma curricular dos Ensinos Básico e Secundário*.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2015): *Legislação de enquadramento para a política dos manuais escolares*, Retrieved May 13, 2016 from URL: <http://www.dge.mec.pt/legislacao-de-enquadramento>
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2015): *Lista de manuais escolares disponíveis*, Retrieved May 2, 2016 from URL: <http://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-disponiveis>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2014): *Decreto-Lei n.º 176/2014 (de 12 de dezembro) – Introdução da disciplina de inglês como obrigatória no 3.º ano de escolaridade*, Retrieved May 3, 2016 from URL: <https://dre.pt/application/file/63958168>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2014). *Decreto-Lei n.º 5/2014 (de 14 de janeiro) – Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário*. Retrieved May 2, 2016 from URL: <https://dre.pt/application/dir/pdf/sdip/2014/01/00900/0015500159.pdf>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2014): *Despacho n.º 11421/2014 (de 11 de setembro) – Regulamento dos procedimentos de avaliação e certificação dos manuais escolares*, Retrieved May 5, 2016 from URL: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/2014\\_despacho\\_11421.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/2014_despacho_11421.pdf)

# INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES GRAMATICALES DE *INPUT* ESTRUCTURADO Y *OUTPUT* ESTRUCTURADO

## PROCESSING INSTRUCTION FOR THE DESIGN OF GRAMMATICAL ACTIVITIES OF STRUCTURED INPUT AND STRUCTURED OUTPUT

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.11>

PALACIO ALEGRE, BLANCA  
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (ESPAÑA)  
Técnico Superior de Idiomas y Profesora asociada  
ORCID: [orcid.org/0000-0002-6847-4865](http://orcid.org/0000-0002-6847-4865)

**Resumen:** Este artículo se propone efectuar una revisión del Modelo de Procesamiento del *Input* así como de su aplicación metodológica al aula de lenguas extranjeras, la denominada Instrucción de Procesamiento (IP). Se expondrá el concepto de procesamiento del *input* y se detallarán los principios intuitivos que lo rigen, así como las pautas para el diseño de actividades de *input* estructurado que especifica la IP. A continuación, se atenderá al papel del *output* en el proceso de enseñanza y adquisición y a la posibilidad de estructurar también el *output* en contextos de instrucción formal, lo que nos llevará a una reflexión acerca de qué son, en sentido estricto, actividades de *output* estructurado frente a actividades de *input* estructurado y a establecer una categoría intermedia que denominaremos actividades mixtas.

**Palabras clave:** Actividades didácticas, competencia gramatical, estrategias de comprensión, *input* estructurado, *output* estructurado

**Abstract:** This paper aims to present an overview about the Input Processing Model and its pedagogical application to the foreign language classroom, the so called Processing Instruction. The concept of input processing, the intuitive principles which are involved in and the guidelines which are specified by the Processing Instruction for the design of grammar activities will also be analyzed. The importance of output in the teaching and acquisition of a language will be also considered, as well as the possibility of working with structured output in a formal instruction context. This paper will describe the meaning of structured output activities together with structured input activities and an intermediate type of grammar activities which will be referred to as combination activities.

**Key-words:** Learning activities, grammatical competence, comprehension strategies, structured input, structured output

## 1. EL MODELO DE PROCESAMIENTO DEL *INPUT*

El Modelo de Procesamiento del *Input* fue propuesto por VanPatten en sus diferentes trabajos (1996, 2002, 2004ab, 2007) pero este Modelo no es una teoría de adquisición. Como explica el propio VanPatten (2004b: 5), la adquisición de una segunda lengua implica múltiples procesos y su modelo se refiere únicamente a uno de ellos, al proceso inicial por el cual los aprendientes conectan las formas gramaticales con su significado: esto es, el procesamiento del *input*.

VanPatten (2004: 26) ilustra los procesos básicos que intervienen en la adquisición en el esquema que refleja la Fig. 1.:

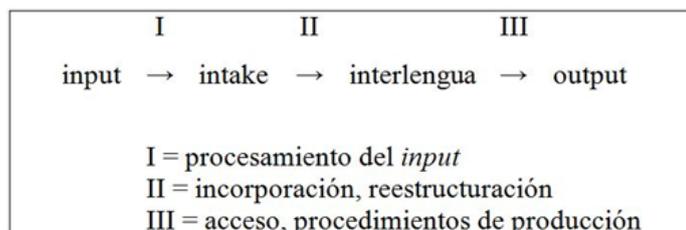


Fig. 1. Procesos básicos de la adquisición

Para el Modelo de Procesamiento del *Input* el foco se sitúa en el proceso marcado con I –procesamiento del *input*–. Según el propio autor, “input processing refers to the strategies and mechanisms learners use to link linguistic form with its meaning and/or function<sup>1</sup>” (VanPatten, 2004a: 1).

Este *input* tiene que ser comprensible, como ya defendía Krashen (1977). Ahora bien, comprender el *input* no garantiza la adquisición: el aprendiente no será capaz de procesar todo el contenido del *input* y se fijará solamente en ciertos elementos, mientras que otros le pasarán desapercibidos y los ignorará. Para poder asimilar el *input* completamente es necesario detectar la forma lingüística y su significado de manera conjunta y que ambos se fusionen en la mente del estudiante extranjero. Esta fusión se denomina conexión de forma y significado. Cuando esta tiene lugar, el *input* se procesa con éxito y puede llegar a convertirse en *intake*.

En este sentido, “If a form is processed (there is a connection of form and meaning, whether right or wrong from a target standpoint), it becomes available for further processing and may be accommodated into the developing linguistic system<sup>2</sup>” (VanPatten, 2004b: 25). Por tanto, en el Modelo que propone, el punto de partida para la adquisición es el *input*.

A su vez, Cadierno (1995: 181) sostiene que si atendemos a este esquema de los procesos de adquisición (Fig. 1.), ofrecer una instrucción gramatical que altere la manera en que los estudiantes procesan el *input* tendrá un mayor efecto en el desarrollo de su interlengua que una instrucción que altera la manera en que ellos producen la L2, es decir, el *output*, tal y como venía siendo el modelo impuesto por la enseñanza tradicional de la gramática.

La necesidad de alterar el modo en que los alumnos procesan el *input* responde a que, como ya se ha indicado, el estudiante extranjero procesa de manera limitada y restringida. En ocasiones, este tiende a aplicar automáticamente una serie de estrategias intuitivas para procesar el *input*, a veces influidas directamente por su L1. El Modelo de Procesamiento del *Input* puntualiza una serie de principios que dan cuenta de estas estrategias a las que recurre el estudiante extranjero. Los exponemos a continuación (VanPatten, 2004b: 7-18):

PI. El Principio de la Primacía del Significado. Los aprendientes procesan el *input* por su significado antes que por su forma.

PI(a). El Principio del Contenido. Los aprendientes procesan las palabras de contenido léxico antes que cualquier otro elemento.

PI(b). El Principio de la Preferencia Léxica. Los aprendientes tienden a recurrir a elementos léxicos antes que a los de carácter morfológico para extraer el significado cuando ambos codifican la misma información semántica.

PI(c). El Principio de la Preferencia por lo No Redundante. Los aprendientes están más dispuestos a procesar la forma significativa no redundante antes que las más redundantes.

Un ejemplo que puede ilustrar los tres subprincipios señalados más arriba es un enunciado como (a) Ayer hablé con Beatriz. La marca morfológica de pasado en esta oración contiene menor información semántica que el adverbio ayer, que reúne mucha más carga semántica para guiar al alumno en el procesamiento de la referencia temporal del enunciado. De igual modo, la desinencia -é transmite la misma información que ayer: un momento del pasado, es decir, es redundante. Cuando el estudiante procese el *input* ofrecido por (a), sus recursos considerarán más significativo el adverbio que la morfología verbal ya que ambos codifican idéntica información semántica. En consecuencia, -é puede no ser percibido.

PI(d). El Principio del dominio del Significado sobre lo No Significante. Los aprendientes están más dispuestos a procesar las formas significativas antes que las no significativas cuando unas y otras son igualmente redundantes.

PI(e). El Principio de la Disponibilidad de Recursos. Para que los aprendientes procesen tanto las formas significativas redundantes como las formas no significativas, el procesamiento del significado global del enunciado no debe agotar los recursos de procesamiento disponibles.

Este principio advierte sobre la consideración del nivel del alumno. Si los enunciados son demasiado complejos, el estudiante dirigirá toda su atención y recursos hacia la comprensión del mensaje en términos globales y no le quedarán recursos libres para el procesamiento de las nuevas formas.

PI(f). El Principio de la Localización de los elementos en la Oración. Los aprendientes tienden a procesar los elementos en posición inicial antes que los que ocupan una posición final o intermedia en la frase.

<sup>1</sup>“El procesamiento del *input* hace referencia a las estrategias y mecanismos que los aprendientes utilizan para conectar una forma lingüística con su significado y/o función”.

<sup>2</sup>“Si se procesa una forma (si hay una conexión de forma y significado, ya sea correcta o incorrecta desde el punto de vista de lo que se persigue o como objetivo), se hace disponible para ulteriores procesamientos y puede ser incorporada a la interlengua”.

Los primeros elementos que se procesan son aquellos situados en posición inicial; a continuación, los que se encuentran al final de la oración; en último lugar, los de posición central o intermedia. Por tanto, estos últimos serán los que entrañen una mayor dificultad para el alumno.

P2. El Principio del Primer Sustantivo. Los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre con que se encuentran en una oración como el sujeto o agente. Este principio, sin embargo, no se aplica a todos los enunciados por definición. Existen ciertas situaciones en las que determinados factores lo evitan. Estos factores se detallan en los siguientes subprincipios:

P2(a). El Principio Léxico-Semántico. Los aprendientes pueden recurrir al componente léxico-semántico, cuando sea posible, en lugar de recurrir al orden de palabras para interpretar los enunciados.

Si frente a dos sustantivos que pueden ser el sujeto, únicamente uno de ellos puede serlo por causas semánticas, el estudiante no aplicará el P2 y procesará correctamente su significado. Por ejemplo, frente a un enunciado del tipo (b) El árbol fue derribado por el elefante, el alumno interpretará adecuadamente que el agente es el elefante. El P2, no obstante, tendría mayor probabilidad de manifestarse ante una oración como (c) El hipopótamo fue derribado por el elefante, donde el estudiante tenderá a considerar al hipopótamo como agente.

P2(b). El Principio de la Probabilidad de los Acontecimientos. Los aprendientes pueden recurrir a la probabilidad de los acontecimientos, cuando sea posible, en lugar de recurrir al orden de palabras para interpretar los enunciados.

Este principio se refiere a las probabilidades que un elemento tiene sobre otro para ser procesado como el sujeto de la oración. El alumno puede procesar la oración como él cree que debe ser, ignorando así el P2. Ante el enunciado (d) El camaleón fue aplastado por el elefante, interpretará de modo adecuado al elefante como agente puesto que, al aplicar por defecto el P2, comprueba que es menos probable o directamente imposible asignarle ese papel a un animal más pequeño, basándose en su conocimiento del mundo.

P2(c). El Principio de las Limitaciones Contextuales. Los aprendientes pueden confiar menos en el Principio del Primer Sustantivo si el contexto precedente limita la posible interpretación del enunciado.

En conclusión, el Modelo de Procesamiento del Input da cuenta de los procesos internos que se dan en la mente del alumno extranjero cuando intenta comprender el *input*. Por tanto, a la hora de plantear actividades gramaticales con la IP es necesario manipular el *input* de manera que las estrategias naturales que aplica el aprendiente por defecto no le sirvan para resolverlas.

## 2. LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

La IP constituye la intervención pedagógica (VanPatten, 2004a: 1) o un tipo de instrucción gramatical explícita (Wong, 2004: 33) que se nutre del Modelo de Procesamiento del *Input*. Como ya se ha adelantado en la sección anterior, la IP parte de los Principios del procesamiento del *input* y está destinada a transformar esas estrategias de procesamiento que aplican los alumnos de manera natural y que suelen inducir a error en otras que les lleven a realizar de manera eficiente la conexión de forma y significado y, consecuentemente, a obtener un *intake* lo más rico y completo posible.

Todo ello se logra por medio del trabajo con actividades de *input* estructurado (IE). Se denomina IE a la alteración deliberada del *input* recibido por el estudiante en una determinada actividad gramatical. En las actividades de IE los alumnos no producen la forma sino que únicamente la procesan. Esto las diferencia de la instrucción tradicional, donde se ofrece a los estudiantes la explicación de una forma gramatical y a continuación se les pone a practicar las formas en distintas actividades. El centro de todas estas actividades gramaticales tradicionales es el *output* y el objetivo se sitúa en que el alumno produzca una estructura, lo que le lleva a practicar sus usos pero no a entender el significado y comportamiento de las formas.

La IP establece una serie de pautas para el diseño de actividades de IE (Wong, 2004: 38-42):

1. Presente solamente un elemento cada vez.
2. Mantenga el significado siempre presente.
3. Pase de la oración al discurso.
4. Suministre *input* tanto oral como escrito.
5. Haga que sus alumnos hagan algo con el *input*<sup>3</sup>.
6. Tenga en cuenta las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

## 3. EL PAPEL DEL *OUTPUT* EN LA IP

Ante quienes critican la aparente poca importancia que se le otorga al *output* en el modelo expuesto en líneas anteriores, cabe señalar que “Output practice is not a component of PI simply because PI is concerned with input processing, the process responsible for converting input to intake”<sup>4</sup> (Wong, 2004: 37). Más aún:

*a focus on input does not suggest that there is no role for output in acquisition in its more general sense as some have come to wrongly conclude after reading work on input processing. Both input and output have roles in acquisition [...] I argue that input and output play complementary roles but that we cannot get around the basic fact that the fundamental source of linguistic data for acquisition is the input the learner receives*<sup>5</sup> (VanPatten, 2004b:

<sup>3</sup>Esta pauta se refiere a que los alumnos tienen que reaccionar ante un *input* dado: esta reacción puede ser mostrar acuerdo o desacuerdo, relacionar con interpretaciones, tachar lo que no es válido, seleccionar entre diferentes alternativas, asociar con dibujos, etc. En definitiva, tienen que demostrar que comprenden el *input*.

<sup>4</sup>“La práctica de la producción no es un componente de la IP simplemente porque la IP se refiere al procesamiento del *input*, el proceso responsable de convertir el *input* en *intake*”.

El autor se muestra en desacuerdo con la opinión de quienes consideran el papel del *output* como un camino directo hacia la adquisición. En este sentido, también insiste en que para él, el desarrollo de habilidades –como la habilidad de comunicarse a través del *output*– es un fenómeno separado del de la creación de un sistema lingüístico implícito. Los aprendientes crean sistemas lingüísticos basados en el procesamiento del *input*, su incorporación y su reestructuración. Sin embargo, estos tendrán que adquirir los procedimientos adecuados para poder acceder a esas formas y estructuras y conectarlas formando enunciados (Ibid.: 27).

En definitiva, VanPatten sostiene que si bien la creación de un sistema lingüístico no garantiza por sí mismo la fluidez y precisión en la producción, la práctica de formas y estructuras a través del *output* ni conduce a la adquisición ni puede crear un sistema lingüístico implícito. Solo el *input* estructurado puede conducir a la adquisición (Ibid.:27).

Cadierno (1995) manifiesta que no se está abogando por la eliminación de la práctica del *output* en la enseñanza de lenguas extranjeras y que, en efecto, los estudiantes necesitan de esta práctica para desarrollar sus habilidades de acceso a la interlengua orientadas a una producción fluida. Concluye la autora que:

Production-based activities have a place in foreign language classrooms and should follow instruction that focuses on input [...] Explicit instruction should involve a move from an input- to an output-based approach, thus seeking first to make changes in the developing system, and later to provide opportunities for developing productive abilities<sup>6</sup> (Ibid.: 191) .

#### 4. OUTPUT ESTRUCTURADO

Las actividades de *output* estructurado han sido definidas como “un correlato de las actividades de *input* estructurado” que, al igual que estas últimas, “plantean un marco de acción circunscrito a un solo aspecto gramatical” (Miquel y Ortega, 2014: 148). Para estos autores, las actividades de OE se caracterizan especialmente por dos aspectos: por una parte, “se fundamentan en el intercambio de información previamente no conocida” y, por otra parte, “requieren que se acceda a una forma o estructura determinada para expresar cierto contenido en ese intercambio” (Ibid.: 148).

Estos autores explican que las directrices que se proponen para el diseño de una actividad de OE son casi las mismas que las directrices propuestas para las actividades de IE. Las diferencias entre las pautas indicadas para la elaboración de actividades de OE y las propuestas en el caso de actividades de IE afectan especialmente a las dos últimas:

<sup>5</sup>“Centrarse en el input no significa que el output no desempeñe su papel en la adquisición en su sentido más general, como algunos han creído de manera equivocada después de leer trabajos sobre el procesamiento del *input*. Ambos, *input* y *output*, cumplen su función en la adquisición [...] Opino que *input* y *output* desempeñan funciones complementarias pero que no podemos eludir el hecho elemental de que la fuente primordial de datos lingüísticos para la adquisición es el *input* que el aprendiente recibe”.

<sup>6</sup>“Las actividades basadas en la producción tienen cabida en el aula de lenguas extrañas y deberían seguir a la instrucción centrada en el input [...] La instrucción explícita debería implicar el paso de un enfoque basado en el input a un enfoque basado en el output, buscando primero alterar el sistema en desarrollo para proporcionar después oportunidades para desarrollar las habilidades de producción”.

1. Presente una cosa cada vez.
2. Tenga siempre presente el contenido.
3. Vaya de las oraciones al discurso.
4. Utilice *output* tanto oral como escrito.
5. Los estudiantes han de responder de algún modo al contenido del *output*.
6. Los estudiantes han de poseer algún conocimiento previo de la forma o estructura enfocada en la actividad.

Asimismo, argumentan los autores que las actividades de OE cobran pleno sentido cuando se realizan después de las actividades de IE, dado que una actividad de OE “permite al estudiante recorrer el camino opuesto” al que recorre en una actividad de IE, esto es, le permite “extraer del sistema en desarrollo –la interlengua– el recurso con el que pueda salir al paso de una necesidad comunicativa dada” (Ibid.: 149).

#### 5. ACTIVIDADES DE OE VS. ACTIVIDADES DE IE

No queremos concluir este artículo sin realizar antes una reflexión sobre nuestra concepción de actividades de OE y actividades de IE. Para ello, expondremos a continuación algunos de los ejemplos de actividades de OE y de IE que proponen los autores a los que se ha hecho referencia en el apartado anterior, para después exponer nuestra concepción de cierta tipología de actividades como actividades mixtas de OE e IE.

##### 5.1. Ejemplos de actividades de OE y de IE

Miquel y Ortega (2014: 154-159) proponen como modelo de actividad de OE varias tareas para el trabajo de los pronombres átonos y tónicos. Se trata de diversos diálogos destinados a la lectura en voz alta por parte de los alumnos. Se realizan a través de fichas diferentes –estudiante A y estudiante B– y están basadas en el principio del vacío de información. Dado que cada estudiante solo dispone de la parte correspondiente a su intervención –A o B–, ambos deberán ir resolviendo las ausencias de carácter pronominal del diálogo a medida que este se vaya produciendo y cada participante obtenga la información necesaria proporcionada por su interlocutor. Dicho modelo de actividad es, obviamente, de respuesta única<sup>7</sup>:

Estudiante A: Por lo visto \_\_\_ (se) vende aquella casa que tanto nos gustaba...

Estudiante B: ¡No me digas! ¿Y por cuánto \_\_\_ (la) venden?

Estudiante A: Creo que \_\_\_ (se) vende por mucho menos de lo que \_\_\_ (la) vendían el año pasado...

Paralelamente, también proponen otro modelo de actividad de OE para el trabajo de las funciones del artículo (Ibid.: 149-153). En este caso se parte de un pequeño test de ocho preguntas que el alumno tiene que contestar, por lo que el carácter de las respuestas es más abierto. Reproducimos a continuación las tres primeras preguntas y los planteamientos que se derivan de ellas, según sus autores:

(e) ¿Qué tres cosas tomas para desayunar?

(f) ¿Cómo te gusta tomar esas tres cosas?

(g) Di tres objetos que te gustaría tener.

En las posibles soluciones a la citada actividad explican, para el caso de (e), que la pregunta se formula de tal manera que la respuesta pueda realizarse de dos formas: o bien mencionando (sin artículo) una cantidad no determinada de algo no contable, o bien mencionando (con artículo indeterminado) un ejemplar cualquiera de cierta categoría. En consecuencia, como soluciones posibles, proponen los ejemplos correspondientes: pan, café, cereales, o bien: un bocadillo de jamón, una taza de café con leche, un zumo de naranja.

A su vez, en cuanto a (f), explican los autores que la pregunta se refiere a algo totalmente identificable porque ya ha sido mencionado y, por tanto, debe usarse artículo determinado en la respuesta. En consecuencia, las soluciones posibles serían en este caso: el pan, con mantequilla; el café, con azúcar.

No obstante, en nuestra opinión una actividad de OE orientada a una producción tan libre no está exenta de problemas no previstos, como lo sería responder a (e) –en contra de lo esperado por los autores– con un artículo definido, como por ejemplo: las tostadas que me hace mi madre; el café del día anterior.

El mismo problema puede surgir ante la instrucción (g). En ella los autores explican que la petición se presenta de esa manera para que en la respuesta se mencione un ejemplar cualquiera de una categoría, es decir, utilizándose el artículo indeterminado, y plantean como soluciones posibles: un coche rojo; una casa con jardín. Dicho planteamiento se invalida ante posibles respuestas de tipo: el coche rojo de mi vecino; la casa con jardín del anuncio de seguros de hogar.

Por esta razón abogamos por unas actividades de OE más controladas, especialmente si perseguimos la producción de una forma gramatical muy específica o restringida. Para ello tal vez resulte más conveniente el modelo de actividades de OE que plantea Llopis (2009) y que analizaremos a continuación.

Esta investigadora propone en su estudio una serie paralela de actividades de IE y de actividades de OE. A modo de ejemplo, traemos aquí algunos de los ítems correspondientes tanto a la serie de instrucción que diseñó para el Grupo de Interpretación –input– como a la serie de instrucción elaborada para el Grupo de Producción –output–, todos ellos referidos al área de instrucción de la selección modal en las oraciones de relativo.

En su actividad titulada *Der Traumpartner –La pareja ideal–*, propone como actividad de IE una serie de enunciados a partir de los cuales los alumnos deben interpretar la forma verbal que aparece –en indicativo o en subjuntivo– para decidir si se trata de la descripción de una pareja ideal o de una pareja real, señalando con una cruz la opción correspondiente. Así, en esta actividad de IE se presentan diez ítems, de los que reproducimos los cuatro primeros a continuación:

- (h) Una pareja que...
- (h1) sea guapa y atractiva
- (h2) entiende mis sentimientos
- (h3) se viste con estilo
- (h4) tenga buen humor

De este modo, la interpretación de (h1) y (h4) es la de enunciados referidos a la descripción de una pareja soñada o ideal mientras que la interpretación de (h2) y (h3) corresponde a la descripción de una pareja existente o real.

De modo paralelo en el estudio de Llopis (2009), esta misma actividad de IE tiene su correlato en lo que su autora define como una actividad de OE. En ella, figura la misma serie de enunciados que los alumnos debían interpretar en la actividad de IE dispuestos también en diez ítems. La diferencia para el diseño de la actividad de OE consiste en que los diez ítems que se presentan en esta actividad no contienen formas conjugadas en indicativo o subjuntivo sino que únicamente aparecen los infinitivos de los verbos en cuestión. La única condición para realizar esta actividad es la de conjugar la mitad de esos ítems con un verbo en indicativo y la otra mitad con el verbo en subjuntivo, en el orden que el estudiante desee. Reproducimos a continuación los cuatro primeros ítems:

- (i) Una pareja que...
- (i1) \_\_\_\_\_ (ser) guapa y atractiva
- (i2) \_\_\_\_\_ (entender) mis sentimientos
- (i3) \_\_\_\_\_ (vestir) con estilo
- (i4) \_\_\_\_\_ (tener) buen humor

Una vez que el alumno ha producido las formas verbales correspondientes en indicativo o en subjuntivo, tal y como se le pide, este debe interpretar el propio enunciado que ha generado indicando si se trata de la descripción de una pareja ideal o real.

Este esquema de actividad es común para el diseño de la mayoría de actividades de OE que se proponen en Llopis (2009) para el área de la selección modal tanto en las oraciones de relativo, como en las oraciones temporales o en las oraciones concesivas. En todas ellas se presenta un número concreto de ítems que el estudiante debe conjugar eligiendo la mitad de formas verbales en indicativo y la otra mitad en subjuntivo. Es definitiva, en este modelo de actividad gramatical de OE, el aprendiente produce una forma verbal y después la interpreta. Este proceso es lo que la propia autora sintetiza en las palabras: “Así, lo que el alumno produce funciona como *input* para su *IL*” (Ibid.: 67).

## 5.2. Configuración de una tipología de actividades mixtas

El modelo de Llopis (2009) para el diseño de actividades de OE que se ha descrito en el subapartado anterior sirvió de base para diseñar en Palacio (2011) las que entonces denominamos, de igual forma, actividades de OE. Aunque aplicadas a la selección imperfecto-indefinido, el esquema respondía a los planteamientos propuestos por Llopis (2009).

Frente a una serie de enunciados o ítems con los verbos en infinitivo, en Palacio (2011) el aprendiente debía producir un número equilibrado de formas de imperfecto y de formas de indefinido para, posteriormente, interpretarlas mediante una pregunta de respuesta cerrada que se refería al nuevo enunciado generado. De esta manera, un ítem como (j) Cuando Susana \_\_\_\_\_ (cerrar) la puerta de casa se dio cuenta de que las llaves estaban dentro, se complementaba con la pregunta: ¿Se dio cuenta a tiempo para coger sus llaves? Sí / No. La producción de la forma cerraba implicaba una respuesta afirmativa mientras que la producción de la forma cerró implicaba una contestación negativa a la pregunta formulada.

<sup>7</sup> En el ejemplo de muestra, indicamos en cada caso entre paréntesis la respuesta con el pronombre adecuado.

A pesar de todo lo expuesto en las líneas anteriores, la reformulación de las actividades gramaticales contenidas en Palacio (2011) para el diseño de la investigación de Palacio (2015) nos hizo replantearnos la concepción de actividades de output frente a actividades de input en sentido estricto. Llegamos a la conclusión de que es fácil caer en el error de asociar la presencia explícita de una forma conjugada con la idea de una actividad de IE y, asimismo, de asociar únicamente las formas de infinitivo con la idea de actividades de OE.

En consecuencia, es fácil creer erróneamente que un modelo de actividad como el representado a continuación en (k), en el que debe decidirse qué forma verbal se corresponde con la interpretación propuesta debajo, constituye una actividad de IE:

(k) Cuando terminaba/terminó el partido de fútbol la televisión se estropeó.

\_\_\_\_\_ : no vio el final del partido.

Sin embargo, dicho modelo de actividad representado en (k) es, aunque no lo parezca, una tarea de producción y no de interpretación. Considerarla una actividad de IE no sería apropiado. Pongámonos en el lugar del hablante extranjero que se siente muy enfadado porque no pudo saber qué equipo ganó el partido de fútbol. Cuando quiera expresar el motivo de su enfado, deberá realizar un proceso mental interior para decidir si lo que tiene que decir –esto es, producir– es la forma terminaba o terminó. El único enunciado que llevará a buen término la comunicación será el construido con un imperfecto: No pude ver el final del partido porque cuando terminaba la televisión se estropeó. Esto indica que el diseño de un ítem que incluya dos formas verbales pero una sola interpretación –que nos hará desterrar una de las dos opciones formales– constituye una tarea de OE.

Por el contrario, si la forma verbal se reduce a una única opción pero son dos las interpretaciones que se ofrecen al alumno para que descarte una de ellas, como sucede en el modelo de (l), nos encontramos ante una actividad de IE:

(l) Cuando terminaba el partido de fútbol la televisión se estropeó.

(11) No vio el final del partido.

(12) Vio el final del partido.

Una actividad como esta sí implica un proceso de interpretación puesto que cuando quien emita esa frase sea, por ejemplo, un amigo nativo de nuestro aprendiente, este tendrá que procesar –esto es, interpretar– en su interior si lo que quiere indicarle su inter-

Lo mismo sucede con modelos de actividad como el representado a continuación en (m), que también responde a un esquema propio de actividad de IE. En este ítem, cada una de las dos formas verbales debe relacionarse con una de las dos interpretaciones propuestas, siendo (m1) terminaba y (m2) terminó:

(m) Cuando terminaba/terminó el partido de fútbol la televisión se estropeó.

(m1) \_\_\_\_\_ : no vio el final del partido.

(m2) \_\_\_\_\_ : vio el final del partido.

Los procesos implicados para resolverla son idénticos a los que veíamos en (l), puesto que con este tipo de ítem no estamos haciendo otra cosa que duplicar el enunciado que se transmite, de forma que a cada uno le corresponda una de las dos opciones de interpretación que se proponen. En una situación comunicativa real es lo mismo que sucedería, por ejemplo, si en lugar de un solo interlocutor, hubiera dos hablantes con nuestro aprendiente y ambos discreparan entre ellos:

Interlocutor 1. Cuando terminaba el partido de fútbol la televisión se estropeó.

Interlocutor 2. ¡Qué dices! Se estropeó cuando terminó el partido. Lo que pasa es que te llamaron por teléfono y no te enteraste.

Es decir, en esta situación el alumno está realizando igualmente una tarea de interpretación –por partida doble–, en la que debe discernir qué contenido está queriendo transmitir un interlocutor y cuál el otro, dado que ambos parecen tener opiniones contrapuestas.

En conclusión, en el modelo de actividad (k) es la interpretación única la que condiciona la elección o bien de imperfecto o bien de indefinido. Es, por tanto, una actividad de OE, idéntica a la que se plantearía presentando un infinitivo en una frase completa del tipo (n) Cuando \_\_\_\_\_ (terminar) el partido de fútbol la televisión se estropeó, por eso no vio el final. Por el contrario, en los modelos (l) y (m) es la propia forma verbal la que condiciona la elección de una interpretación u otra. Es, por consiguiente, un ejercicio de interpretación correspondiente a una actividad de IE.

En suma, cuando el estudiante ha de decidir qué forma verbal –imperfecto o indefinido– es la adecuada en un contexto determinado, este proceso constituye siempre una actividad de OE. Las tareas de interpretación llevadas a cabo en actividades de IE solo requieren por parte del alumno una reflexión sobre el significado de la forma en cuestión pero no una toma de decisión sobre qué forma –de entre dos: imperfecto o indefinido– es la que debe utilizarse en un contexto. Si no existe esta toma de decisión consciente, puede decirse que la actividad en sí no es propiamente una actividad de producción en sentido estricto. Por esta razón, las actividades de OE que se planteaban tanto en Llopis (2009) como en Palacio (2011) no pueden considerarse como actividades de OE sino que, más bien, deberían considerarse actividades mixtas, a caballo entre las actividades de OE y las de IE.

El siguiente modelo de ítem daría cuenta de la posición intermedia que ocupa este tipo de actividad mixta:

(o) Cuando \_\_\_\_\_ (terminar) el partido de fútbol la televisión se estropeó.

¿Pudo ver el final del partido? Sí / No.

Resulta indudable que la forma del indefinido se asocia a la respuesta “Sí” y, a su vez, la forma del imperfecto se asocia a la respuesta “No”. Ahora bien, no puede garantizarse de manera absoluta que la decisión del estudiante de producir una forma como terminó o una forma como terminaba obedezca a una toma de decisión tan consciente como lo era en los casos anteriores que se han comentado. Producir no significa meramente conjugar una forma, escribirla o pronunciarla en una oración. Si ese acto no responde a una decisión previa, no podemos hablar de actividad de producción en su pleno sentido.

El ítem de (o) constituye más bien una actividad de IE si para su resolución el aprendiente sigue un proceso lineal: es decir, si elige una de las dos formas verbales al azar –sin implicar ello la toma de una decisión– y a partir del enunciado generado responde la pregunta. Por ejemplo, optar de este modo por un imperfecto implica tener que reflexionar –interpretar– sobre el significado del enunciado (p) Cuando terminaba el partido de fútbol la televisión se estropeó, para dar con la interpretación de que no fue posible ver el final del partido, es decir, con la respuesta “No”.

Sin embargo, el mismo ítem de (o) puede constituir una actividad de OE si para su resolución el alumno se plantea el proceso inverso, es decir, desde la respuesta a la pregunta hasta el enunciado en cuestión. Por ejemplo, si el aprendiente piensa a priori en la respuesta negativa, tendrá que decidir a continuación qué forma verbal transmite el significado de que ‘alguien no pudo ver el final del partido’, y decidir es producir. En este caso, la forma verbal correspondiente a la respuesta “No” por la que tendrá que decidirse es la del imperfecto, como en el citado ejemplo (p). Por todo lo expuesto, las actividades que consideramos como actividades de OE en Palacio (2011) fueron consideradas en Palacio (2015) como actividades mixtas.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

CADIerno, T. (1995): “Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense”, *The Modern Language Journal*, 79 (2), pp. 179-193.

KRASHEN, S. (1977): “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2”, en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1992), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 143-151.

LLOPIS, R. (2009): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.

MIQUEL, L. y ORTEGA, J. (2014): “Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE”, en Castañeda, A. (coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*, Madrid, SGEL, pp. 89-178.

PALACIO, B. (2011): *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido. Un estudio con alumnos malteses de español como lengua extranjera*, Trabajo de Investigación Tutelado (DEA), Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.

PALACIO, B. (2015): *Instrucción gramatical cognitiva-operativa para la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral inédita, Universidad Antonio de Nebrija, Departamento de Lenguas Aplicadas.

VANPATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

VANPATTEN, B. (2002): “Processing instruction: an update”, *Language Learning* 52 (4), pp. 755-803.

VANPATTEN, B., ed. (2004a): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

VANPATTEN, B. (2004b): “Input processing in second language acquisition”, en VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction Theory, Research, and Commentary*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 5-31.

VANPATTEN, B. (2007): “Input Processing in Adult Second Language Acquisition”, en VanPatten, B. y Williams, J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 115-136.

WONG, W. (2004): “The Nature of Processing Instruction”, en VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction Theory, Research, and Commentary*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 33-63.



# LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA PANHISPÁNICA EN CLASE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (E/LE)

## THE TEACHING OF PANHISPANIC GRAMMAR IN SPANISH CLASS AS A FOREIGN LANGUAGE (E/LE)

<http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2017.i40.12>

GIMÉNEZ FOLQUÉS, DAVID  
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)  
Profesor asociado  
ORCID: 0000-0002-9059-5591

**Resumen:** Cuando nos enfrentamos a una clase de español como lengua extranjera, tenemos que tomar una decisión como docentes sobre qué variante vamos a enseñar. El origen del profesor y la zona donde están estudiando los alumnos suelen ser determinantes en esta elección; sin embargo, tenemos que contar con que nuestros alumnos probablemente viajen en un futuro a otras zonas hispanohablantes y, por lo tanto, que esta variedad no sea la única que existe. La gramática es uno de los niveles que se ve afectado por la variación dialectal, por lo que en la presente investigación vamos a mostrar cómo integrar la dialectología hispánica en este nivel lingüístico y, además, qué recursos pueden ser útiles para el profesor de esta disciplina.

**Palabras clave:** Gramática española, dialectología, español como lengua extranjera, panhispanismo, lengua española.

**Abstract:** When we teach Spanish as a Foreign Language we have to think about what Spanish we have to use. We usually teach the dialect variant of the Spanish that we speak, but we have to think that there are a lot of dialect variants in this language, not just in Spain but also in America. If these students change country, they may have difficulties. In this paper we will discuss about dialectology in Spanish grammar. In other words, how to teach Spanish grammar in E/LE lessons and what material we can use.

**Key-words:** Spanish grammar, dialectology, E/LE, Panhispanism, Spanish Language.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los hablantes en el mundo panhispánico se entienden en un contexto comunicativo debido a que comparten un mismo sistema lingüístico. Sin embargo, dentro de este mismo código, representado por el idioma español, encontramos diferencias que derivan en variantes o diferentes modos de habla, según la denominación de Coseriu (1990), dependiendo de la zona dialectal a la que hagamos referencia. De este modo, encontramos una gran riqueza dialectal en esta lengua, lo que provoca que hablemos de un idioma heterogéneo desde todos los niveles lingüísticos. Así mismo, todas estas variantes de las que hablamos se enmarcan en un sistema normativo, como es el panhispánico, que permite la pluralidad de normas:

*El concepto de pluralidad de normas en español (normas entendidas como modelos de hablar cultamente el español) está muy presente en la actualidad. Por esta razón, el Diccionario panhispánico de dudas y la Nueva gramática de la lengua española contemplan las divergencias entre normas europeas y normas americanas, o entre la norma de un determinado país o conjunto de países y la que rige en el resto del ámbito hispánico; considerando en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales (Aleza y Enguita, 2010: 43).*

Los autores entienden aquí el concepto de “norma” como el conjunto de reglas, principalmente en el nivel culto, ajustados a los principios de generalización y aceptabilidad social, que, en el caso de la lengua española, se basan en una mirada panhispánica y no específica de un solo modelo.

Por otro lado, esta realidad se traslada al aula de español como lengua extranjera<sup>1</sup>, ya que cuando, como profesores, queremos enseñar este idioma a alumnos extranjeros tenemos que tomar una decisión: ¿qué variedad vamos a enseñar? Lo más lógico, en un principio, sería enseñar nuestra propia variedad o aquella que pertenece a la zona dialectal donde estamos enseñando; pero si solamente llevamos a cabo la enseñanza en una única variante, y no concienciamos a nuestros alumnos de la heterogeneidad existente en este idioma, podemos causarles algún que otro problema lingüístico, sobre todo si acaban viajando a otros países hispanohablantes.

Es evidente que en un curso dedicado a la gramática española no podemos ocupar todas las sesiones hablando de dialectología panhispánica, pero lo que sí podemos hacer es introducir esta riqueza dialectal en el aula de una manera integradora, para que el alumno sea consciente de esta variedad. Tampoco somos contrarios a que el punto de partida sea una única variante, ya que si pecamos en exceso de variedad dialectal, podemos confundir al alumno. Por lo tanto, este proceso debería realizarse de una manera progresiva y, como hemos señalado, de un modo integrador.

El objetivo que perseguimos es el de introducir esta variación dialectal en el aula sin perjudicar la temporalidad del contenido esencial de la materia. En este caso, nos vamos a centrar en el aspecto gramatical y en cómo integrar las variedades panhispánicas en este ámbito. De esta manera, en primer lugar, diseccionaremos, de una manera breve y básica, cuál es la situación de la gramática en el mundo panhispánico, para, posteriormente, mostrar cómo introducir este tema en nuestro contenido e incluir algunas actividades que sirvan como ejemplo.

Para que el proceso de enseñanza sea adecuado y eficaz, las actividades gramaticales tendrán que ser didácticas, dinámicas e integradoras. De este modo, serán fáciles de asimilar en nuestro material de E/LE y el contenido esencial del curso no se verá afectado. También será importante introducir actividades adecuadas al nivel de nuestros alumnos, ya que de lo contrario perjudicaríamos su enseñanza.

## 2. LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA Y SUS VARIEDADES EN EL MUNDO PANHISPÁNICO

En la actualidad, tal como señala el Instituto Cervantes, más de 400 millones de hablantes tienen el español como lengua nativa y la cifra de usuarios potenciales, en el mundo, superaría los 500 millones, según un informe realizado en el año 2016:

*En 2016, más de 472 millones de personas tienen el español como lengua materna. A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al grupo de dominio nativo, al grupo de competencia limitada y al grupo de aprendices de lengua extranjera) alcanza casi 567 millones (Instituto Cervantes, 2016: 4).*

De estos datos se desprende una gran proyección de este idioma, ya que, como podemos apreciar, existen más de 21 millones de estudiantes que aprenden español como lengua extranjera. En estos datos, sin duda, resultan clave los cerca de 400 millones de hablantes que se encuentran en América.

En los últimos tiempos se intenta transmitir que, pese a que puedan existir variantes lingüísticas diferentes, cualquiera de ellas resulta legítima y, además, tienen vitalidad en sus territorios geográficos. Este hecho es resaltado por Aleza y Enguita cuando señalan que “los filólogos y lingüistas coinciden en señalar que el español de América y el español de España constituyen tradiciones parcialmente diferentes pero igualmente legítimas” (2010: 37). Otros autores que reivindican esta legitimidad dialectal son Henríquez Ureña (1921), Moreno de Alba (1993), Moreno Fernández (2009, 2010), Quilis (2002), Lipski (2004), Andión Herrero (2004) y Gómez Torrego (2009), entre otros.

En la tradición hispánica, ante esta variedad se ha intentado realizar una agrupación de variantes para facilitar la tarea de comprensión de esta heterogeneidad, aunque no siempre de una manera exacta. Wagner (1927) señaló el parecido de Hispanoamérica con Andalucía, con lo cual, se trazaba una diferencia entre esta zona y aquella que no tuviera rasgos andaluces. Poco después, Henríquez Ureña criticaría esta teoría, señalando que no se puede considerar que Hispanoamérica sea un todo homogéneo. Catalán (1989) completa la teoría de Henríquez Ureña y realiza una división en dos zonas, por un lado el español atlántico (zonas costeras e insulares de América, más Andalucía y Canarias) y el español continental (zonas interiores de América, junto con el resto de España). Pese a que la división de Catalán es aproximada, ya que muchas variantes se ven excluidas de esta división, ha sido seguida por muchos especialistas del español de América para transmitir estos conocimientos al público o, en el caso de profesores, a sus estudiantes<sup>2</sup>. Aunque, debido a esta exclusión de variantes, resultaría más adecuado centrarse en las características que tiene cada zona dialectal.

<sup>1</sup> En adelante se combinará esta expresión con su equivalente, "E/LE".

Esta diversidad también ha llegado a los organismos académicos. Desde el año 2005, con el *Diccionario panhispánico de dudas* se traza un objetivo panhispánico donde se intenta mostrar toda esta variedad del español. Centrándonos ya en el aspecto gramatical, entre el año 2009 y 2011 la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) publican la *Nueva gramática de la lengua española*. En esta obra pudimos comprobar la variedad gramatical que existe, ya que en sus páginas incluye todas las variedades gramaticales derivadas de los diferentes usos dialectales en el ámbito panhispánico. En primer lugar, es importante señalar que esta obra fue publicada con el consenso de todas las Academias de la lengua española, con un total de 23. Cada Academia vela por la integridad y vitalidad de su variante española y, a su vez, por la contemplación de las diferentes normativas cultas que existen en esta lengua.

En la *Nueva gramática* vemos cómo se diferencia entre la particularidad dialectal, es decir, usos gramaticales propios de una zona específica y la generalidad dialectal, es decir, usos compartidos con otras variantes en la misma lengua. Dentro de la particularidad dialectal podemos diferenciar también dos grupos, por un lado, usos particulares permitidos por estos organismos académicos, y, por el otro, usos particulares no permitidos. De entre los usos particulares permitidos encontramos, por ejemplo, la no inversión del pronombre sujeto en la zona caribeña: “¿Qué tú quieres?”; el voseo rioplatense: “Vos sabés lo que quiero decir” o el voseo chileno: “¿Cómo estai?”. En cuanto a los usos particulares no permitidos podemos hablar de las neutralizaciones pronominales en género y número que provocan “laísmo, leísmo y loísmo”, principalmente en las zonas de contacto indígena, como la andina: “Dilo que venga”. También encontramos otros fenómenos de contacto como, por ejemplo, el “losismo”: “Los traje las cosas”<sup>3</sup>.

De entre estos usos, los que nos interesan son los que están permitidos por la RAE y la ASALE, ya que entran dentro de la “legitimidad dialectal” que queremos transmitir a nuestros alumnos. Como veremos posteriormente, detallar a los estudiantes cada fenómeno gramatical no es el principal objetivo, ya que sería imposible por cuestiones de tiempo y coherencia con nuestro programa, sino hacerles conscientes de esta realidad panhispánica. En los niveles más básicos explicaríamos aquellos fenómenos más generales y en los avanzados podríamos recurrir más al detalle, como indicaremos en los apartados siguientes.

En esta dirección, autores como Andión Herrero (1996), Beaven y Garrido (2000), Flórez Márquez (2000), Moreno Fernández (2000) y Leal Abad (2008) abordan esta temática y reivindican la introducción de esta variedad dialectal en el aula de E/LE desde los niveles iniciales.

### 3. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA PANHISPÁNICA EN CLASE DE E/LE

Llegados a este punto resulta evidente que, ante la complejidad dialectal del mundo hispánico, es imposible hablar de una única variante, ya que un hablante caribeño no va a tener la misma variedad gramatical que un rioplatense o que un mexicano.

#### 3.1. Objetivos

El objetivo que se propone en este trabajo es el de transmitir al alumno los conocimientos necesarios para la comprensión gramatical del mundo panhispánico. Por un lado, el propio profesor debería formarse en este ámbito (véase la teoría del apartado anterior), para posteriormente poder transferir estos conocimientos a sus estudiantes. La enseñanza, como mínimo, debería ser suficiente para que el alumno esté predispuesto a encontrarse con rasgos gramaticales distintos de la variante que ha estudiado; con este método, no pensará que ha aprendido un español incorrecto cuando llegue a otra zona hispanohablante.

En segundo lugar, conseguiremos con este trabajo desarrollar en el alumno un sentimiento de tolerancia hacia las diferencias lingüísticas, ya no solo entre lenguas distintas, sino también entre variantes de una misma lengua. Nos aseguramos, así, de que, además de recibir un conocimiento lingüístico concreto, se lleve un aporte en valores educativos y culturales.

Siendo conscientes de la importancia de este conocimiento, simplemente nos queda saber cómo introducirlo en el aula y con qué tipo de actividades, como veremos en los próximos apartados.

#### 3.2. Contexto, temporalización y nivel del alumno

El contexto responde a un aula con alumnos de español como lengua extranjera de cualquier edad y nivel lingüístico. Incluso en niveles iniciales podremos introducir la realidad dialectal panhispánica, lo que cambiará será el tipo de detalle que emplearemos. Si incluyéramos únicamente estos conceptos en los niveles superiores (C1 y C2<sup>4</sup>), los alumnos de los niveles iniciales e intermedios se quedarían sin conocer esta realidad. Simplemente adaptaremos el nivel de la actividad con la clase que estamos enseñando.

Por otro lado, independientemente de la zona lingüística del español en la que nos encontremos, podremos aplicar este material. El punto de partida puede, y probablemente deba, ser la variedad de español donde está estudiando el alumno, ya que seguramente haya acudido a esa zona para aprender los recursos lingüísticos y culturales del lugar.

No se aconseja la aplicación de estos contenidos en una única sesión o en una concatenación de ellas. El objetivo es el de integrar esta teoría en las actividades que realizaremos a lo largo de un curso completo. De esta manera, entendemos el aprendizaje de una lengua como un método multidisciplinar e integrador donde no únicamente se aprendan conceptos gramaticales en sesiones cerradas y enseñadas de manera individual. Por lo tanto, es necesaria la integración dialectal y cultural.

#### 3.3. El Plan curricular del Instituto Cervantes

En el año 2007 el Instituto Cervantes publica su Plan curricular con el objetivo de regular los niveles de referencia de la enseñanza en español y ajustar el uso de contenidos en cada uno de ellos. En primer lugar, en el Plan curricular se reconoce la pluralidad de normas cultas que existe en la lengua española y admite, por lo tanto, que esta realidad sea llevada al aula de E/LE:

<sup>2</sup>Para ampliar la información sobre las variedades del español véase el primer capítulo de Aleza y Enguita (2010).

<sup>3</sup>Para ampliar la información sobre estos fenómenos gramaticales véase el capítulo 3 de Aleza y Enguita (2010).

<sup>4</sup> Niveles catalogados según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

*La visión de que el español es una lengua plural y diversa debe apoyar el planteamiento de que esta diversidad no impide el mutuo entendimiento de sus hablantes y que puede enseñarse y aprenderse para conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de ellos (Instituto Cervantes, 2007: Introducción).*

Como podemos observar, se señala que deberíamos transmitir al estudiante la idea de que la comprensión entre hispanohablantes es posible, pese a esta diversidad. Por otro lado, el Instituto indica que los materiales que se utilicen para enseñar este contenido dialectal en clase de E/LE deberían ser reales o, al menos, verosímiles:

*Para la demostración de los rasgos de las variedades deben utilizarse muestras reales de lengua oral y/o escrita —o, al menos, verosímiles en su coherencia lingüística— y cuyos portadores sean hablantes de nivel sociocultural medio y medio-culto. Su presencia debe responder a una proporción adecuada en relación con las muestras del modelo de la variedad que se describe y el incremento de dominio de la lengua que se supone con el nivel de estudio (Instituto Cervantes, 2007: Introducción).*

Por lo tanto, el mismo Instituto incluye las variedades del español como contenido sociocultural. Si rastreamos entre sus páginas encontramos tres fases de enseñanza en cuanto a estos contenidos socioculturales: “fase de aproximación”, “fase de profundización” y “fase de consolidación”. En la “fase de aproximación” simplemente se introducirá el tema de una forma simple, podríamos incluir aquí los niveles iniciales; en la “fase de profundización” explicaríamos los fenómenos gramaticales básicos de las principales zonas dialectales del mundo hispánico, apto para niveles intermedios; y en la “fase de consolidación”, en los niveles superiores, podríamos aumentar el detalle de estos fenómenos.

### 3.4. Introducción y evaluación inicial<sup>5</sup>

Con el objetivo de empezar a cumplir nuestro fin, llevaremos a cabo una pequeña introducción gramatical donde explicaremos los conceptos básicos, es decir, la existencia de una realidad gramatical heterogénea en el mundo hispánico perteneciente a diferentes normas cultas en una misma lengua. Para apoyarnos en un material adecuado, podemos recurrir a cualquier manual de los que recomendamos en la bibliografía de este trabajo, especialmente los de Quilis (2002), Andiñ Herrero (2004), Lipski (2004), Moreno de Alba (2007), Moreno Fernández (2010) y Aleza y Enguita (2010). Algunos de ellos, incluso, los encontramos gratuitamente en formato digital, como es el caso de Aleza y Enguita (2010)<sup>6</sup>.

Empezaremos detallando las diferentes zonas dialectales que existen en la lengua española, para, posteriormente, señalar los principales fenómenos de cada una. Como hemos explicado en los primeros apartados, estas explicaciones serán muy básicas en los niveles iniciales (fenómenos más generales), pero más detalladas en los intermedios y, sobre todo, en los superiores (fenómenos más específicos de cada zona).

<sup>5</sup>Todas las actividades que proponemos en este artículo han sido trabajadas, previamente, en clases de español como lengua extranjera, en la *Universitat de València*, en un periodo comprendido entre el año 2006 y el 2017. Con una adaptación previa, fueron utilizadas en todos los niveles de aprendizaje, con alumnos de diferentes países y en aulas de 10 a 15 estudiantes. Por último, las actividades se introdujeron de un modo progresivo e integrador con los temas referidos a la gramática.

<sup>6</sup><https://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>.

### 3.5. Material audiovisual

A continuación, podemos apoyar el apartado de introducción con un contexto audiovisual, como, por ejemplo, un vídeo donde aparezcan hablantes de diferentes zonas hispanas. En la red vamos a encontrar varios recursos muy útiles para este cometido. Como muestra, introducimos vídeos de algunas de las zonas dialectales:

- Hablante 1: zona caribeña (extracto de la película *Habana Blues*<sup>7</sup>).
- Hablante 2: zona chilena (extracto de la película *El chacotero sentimental*<sup>8</sup>).
- Hablante 3: zona rioplatense (entrevista a Ricardo Darín<sup>9</sup>).
- Hablante 4: zona mexicana (extracto de la película *Su excelencia*<sup>10</sup>).
- Hablante 5: zona andaluza (extracto del programa *El club de la comedia*<sup>11</sup>).

En estos vídeos podremos realizar una primera aproximación gramatical a las diferentes variantes del español, que, a su vez, nos puede servir como evaluación inicial, ya que podremos observar qué conocimientos tienen los alumnos sobre dialectología hispánica. En los niveles iniciales pondremos los vídeos con subtítulos e iremos parando cada vez que aparezca algún fenómeno gramatical diferencial. A continuación, podemos preguntar a los alumnos si son capaces de reconocer el país al que pertenece esta variante. En los niveles más avanzados podemos poner los vídeos sin subtítulos e incluso dejar al alumno que vea el vídeo íntegro, sin pausas. Después, comentaríamos los fenómenos gramaticales diferentes a la variante que les estamos enseñando.

Para completar esta actividad podemos repartir a nuestros alumnos fichas para que clasifiquen los fenómenos gramaticales que nosotros, como profesores, ya hemos analizado previamente. Como observaremos en la tabla siguiente, los alumnos deberían ir incorporando en cada apartado los ejemplos que encuentren en la muestra audiovisual. En este caso, para un hablante argentino vamos a trabajar las formas pronominales diferenciales, en concreto el voseo rioplatense.

Tabla 1. Ejemplo de ficha para el “hablante 3”, entrevista a Ricardo Darín

FENÓMENO	EJEMPLOS
<b>Voseo pronominal</b>	<i>Fuiste vos.</i>
<b>Voseo verbal</b>	<i>¿Qué hablás?</i>
<b>Voseo pronominal y verbal</b>	<i>Vos sabés la verdad</i>

Un material muy completo para el trabajo audiovisual lo podemos encontrar en la página web del Instituto Cervantes, en el apartado *Catálogo de voces hispánicas*<sup>12</sup>. En esta página disponemos de una serie de vídeos con la representación de todas las variantes panhispánicas. En cada zona encontraremos un vídeo con el hablante de la zona representada. Junto a este, podremos ver las características gramaticales (que son las que nos interesan, en este caso), además de las fonológicas y léxicas, con ejemplos didácticos del mismo. También, al final de la página, encontraremos información geográfica de la zona dialectal del hablante.

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=I4bAkyPpECs> (09/01/2017).

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=3dH08OF7hFQ&t=20s> (09/01/2017).

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=4f05oW61Dt4> (09/01/2017).

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=n50Ns9j0SrU> (09/01/2017).

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=LUEB5mL6ZVU> (09/01/2017).

Así mismo, la página incluye la transcripción escrita de cada vídeo para que los estudiantes, sobre todo en los niveles iniciales, puedan seguir el discurso del hablante con mayor facilidad.

Gráfico 1. Ejemplo de hablante colombiano en el *Catálogo de voces hispánicas*<sup>13</sup>



#### Plano gramatical

- Uso de *usted* para las relaciones de cercanía y familiaridad (*ustedeo*).
- Empleo del sufijo *-ico* (*ratico*, *momentico*), característico de Colombia, frente a *-ito*, más propio del resto del área andina.
- Uso de doble posesivo: *no encontraron a su mujer de Juan; su casa de mi papá tiene cinco cuartos; su niña de mi tía está lejos; sus obras de este hombre*.
- Uso duplicado de pronombre: *no me quería comprarme nada; le estoy viéndole*.
- Uso de presente de subjuntivo por imperfecto: *quería que lo hagamos con rapidez*.
- Uso de pluscuamperfecto de indicativo sin valor de pasado: *un valiente habia sido 'es un valiente'; habian sabido pasear 'suelen pasear'*.
- Uso de gerundio de anterioridad: *siempre salgo cocinando el almuerzo 'siempre salgo después de cocinar el almuerzo'; vine comiendo 'comi antes de venir'*.

### 3.6. Material escrito

Otro material que podemos usar es el escrito. Para ello podemos realizar comentarios de texto con los alumnos; es decir, textos escritos pertenecientes a una variante, en concreto, del español. En niveles iniciales subrayaremos directamente aquellos fenómenos gramaticales distintivos que queremos trabajar. Por otro lado, en niveles superiores, como un C1 o un C2, podremos dejar que el alumno busque aquellas estructuras que le parezcan diferentes sobre la variante del país y la zona donde está estudiando.

Gráfico 2. Extracto de un comentario de texto<sup>14</sup>

Don Pedro Henríquez-Ureña, para volver a la pregunta que recién formulé en el párrafo anterior, humanista de esta pequeñísima república de Santo Domingo, que ejerciera su magisterio en México y luego acá, y que nos enseñó el misterio y la maravilla de la lengua castellana, y a hablarla con matices propios: decimos cabaño, ustedes dicen caballo y otros dicen cabayo. ¿qué importancia tiene eso? Nosotros decimos medias y ustedes dicen calsetines o calcetines; nosotros decimos mina, laburo, faso, morfar, chorro. ¿qué importancia irá a tener eso? Es una unidad dentro de una gran y rica diversidad. Ustedes lo vieron en América Latina. Esto también es hermoso.

Volvemos al hombre concreto. Cada hombre debe hablar en el matiz castellano de su lugar: el argentino debe hablar como argentino, el venezolano debe hablar como venezolano y el madrileño como madrileño, y eso es hermoso. Y si yo compararía eso con una orquesta, el resultado sería el mismo. Una orquesta está formada por instrumentos diversos, pero todos tocan la misma partitura. Nosotros tocamos el oboe, por ejemplo, y el otro toca el trombón, y por eso hay orquesta. Una orquesta donde todos tocaran el mismo instrumento sería una orquesta de locos. Y hay que defender esa unidad de la diversidad. Eso de nuevo es el hombre concreto: todos somos diferentes, y todos en este caso tenemos una unidad. Esto lo aprendí con Don Pedro Henríquez-Ureña, en aquella época a que ustedes se refieren. Conclusiones como estas son las que

En el ejemplo anterior hemos subrayado directamente el fenómeno diferencial que queremos comentar, conjuntamente con los estudiantes, para niveles iniciales e intermedios. Desde un punto comparativo con la variante de origen en la que trabajamos, explicaremos al alumno qué significa ese fenómeno gramatical, cómo se denomina y dónde se usa. Podemos observar que, con respecto a otras variantes, encontramos usos de adverbios “recién”, preferencia por las formas simples en el aspecto temporal del verbo “uso del pretérito indefinido sobre el pretérito perfecto”, construcciones de infinitivo “irá a tener eso”, cambios de modo y tiempo “ejerciera”, “compararía”, etc.

En niveles superiores, con alumnos más expertos en la materia, trataremos de que ellos mismos encuentren aquellos fenómenos gramaticales que les resulten diferenciales, con respecto a la zona geográfica en la que están estudiando. Es probable que, aunque estemos hablando de un nivel superior, el estudiante necesite la ayuda del profesor, dada la complejidad del ejercicio, ya que el dominio del idioma tiene que ser muy alto para ser consciente de estas variaciones.

Podemos extraer estos comentarios de periódicos, artículos o libros (siempre que muestren una rica particularidad gramatical). Libros útiles para este cometido serían los siguientes:

#### Argentina:

- *Rayuela*, de Julio Cortázar;
- *El beso de la mujer araña*, de Manuel Puig.

#### Cuba:

- *Mirando al sol*, de Leonardo Padura
- *Trilogía sucia de La Habana*, de Pedro Juan Gutiérrez.

#### Chile:

- *El albergue de las mujeres tristes*, de Marcela Serrano.

#### España:

- *Los males del sur*, de Manuel Vázquez Montalbán.
- *Corazón tan blanco*, de Javier Marías.

#### México:

- *Los de abajo*, de Mariano Azuela;
- *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo.

#### Perú:

- *Los cachorros*, de Mario Vargas Llosa.

#### Venezuela:

- *Doña Bárbara*, de Rómulo Gallegos.

Además, en Aleza y Enguita (2010) encontramos una selección de textos en el capítulo 10, con una antología de textos escritos ya preparados para la diferenciación dialectal. Estos textos aparecen, también, divididos por zonas hispanohablantes.

<sup>12</sup> [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/).

<sup>13</sup> [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/colombia/medellin.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/colombia/medellin.htm).

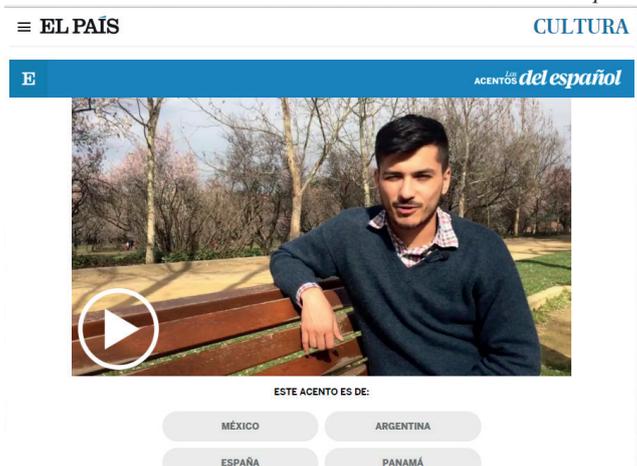
<sup>14</sup> (Aleza y Enguita, 2010: 481).

<sup>15</sup> Incluyo ejemplos de materiales que, según nuestra experiencia, han funcionado para esta labor.

### 3.7. Evaluación final

Para consolidar nuestro trabajo en el aula podemos realizar una evaluación final. Esta evaluación no tiene por qué ser un examen escrito tradicional. Podemos realizar una actividad dinámica que podría ser audiovisual, como, por ejemplo, el sistema de actividades lúdicas que plantea el periódico *El País* en su página *Los acentos del español*<sup>16</sup>.

Gráfico 3. Muestra de un hablante de *Los acentos del español*<sup>17</sup>



La actividad consiste en la inclusión de veinte hablantes de diferentes zonas del español. En cada uno de los veinte vídeos el estudiante, individualmente o por grupo, debería acertar el país al que pertenece el hablante. Mediante cada vídeo, el estudiante recibirá pistas gramaticales, además de fonéticas y léxicas. Si el porcentaje de aciertos es mayor del 60 por ciento, se podrá dar por bueno el aprendizaje en variantes del español. Esta actividad simplemente es una muestra, ya que se puede utilizar cualquier otra que cumpla el mismo objetivo; aunque es importante que el material que utilizemos contenga mucha variedad de zonas para obtener una evaluación significativa.

### 4. CONCLUSIONES

Como proponemos en este trabajo, el estudio gramatical en clase de E/LE no estará completo hasta que el alumno no comprenda la heterogeneidad que rodea a esta lengua y, por lo tanto, también a su gramática.

El primer paso de un profesor de este ámbito es el de formarse, para ello hemos aconsejado una serie de materiales útiles y actuales de los máximos especialistas en la materia. A continuación, es fundamental saber preparar actividades para este fin y adaptarlas al nivel de aprendizaje de nuestros alumnos, como hemos visto en el último apartado. Estas actividades deberían compenetrarse con el buen desarrollo de los contenidos que hemos planteado para nuestro curso, ya que no pueden ser el único foco de estudio.

Hemos compartido materiales escritos y audiovisuales que han sido comprobados mediante la experiencia en el aula, aunque se deben considerar como una mera muestra, ya que también serán válidas otras actividades, siempre que estén adaptadas a las necesidades de nuestros estudiantes.

Si no introducimos estos contenidos en nuestro material, cuando nuestros estudiantes hayan finalizado el curso pueden creer que la variante del español que les hemos enseñado es la única, y, por lo tanto, cuando viajen a otro país del ámbito hispánico pueden llevarse alguna sorpresa. Pueden encontrarse con un sistema pronominal distinto, con un elenco de adverbios desconocido o con usos temporales distintos a los que han aprendido.

Una vez más, repetimos que el objetivo no es tanto que dominen todos los fenómenos gramaticales de cada zona hispanohablante, sino que, como mínimo, conozcan y hayan trabajado esta realidad.

### 5. Bibliografía

- ALEZA, M. y ENGUITA UTRILLA, J. M. (2010): *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia, Universitat de València.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (1996): "Hispanohablantes americanos en los materiales E/LE", Cuadernos Cervantes 6, pp. 38-42.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2004): *Varietades del español de América: una lengua y diecinueve países*, Brasilia, Consejería de educación en Brasil.
- BEAVEN, T. y GARRIDO, C. (2000): "El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿cuál para nuestros estudiantes?", en M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp. 181-190.
- CATALÁN, D. (1989): *El español, orígenes de su diversidad*, Editorial Paraninfo, Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*, Estrasburgo, Departamento de Política Lingüística.
- COSERIU, E. (1990): "El español de América y la unidad del idioma", en *I Simposio de Filología Iberoamericana*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 43-75.
- EL PAÍS (2016): Los acentos del español, (21/01/2016): <http://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/>.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, O. A. (2000): "¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo 'enseñar' los diversos registros o hablas del castellano?", en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, pp.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2009): "Criterios académicos en la fijación de las normas de corrección idiomática", en E. Montoro del Arco (Ed.), *El español del siglo XXI*, Granada, Universidad de Granada, pp. 57-71.
- HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1921): "Observaciones sobre el español de América (I)", *Revista de Filología Española* 8, pp. 357-390.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2013): *Catálogo de voces hispánicas*, (21/01/2016): [http://cvc.cervantes.es/lengua/voces\\_hispanicas/default.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/default.htm).
- INSTITUTO CERVANTES (2016): *El español: una lengua viva*, edición digital, (21/01/2016): <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>.

<sup>16</sup> <http://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/>.

<sup>17</sup> [http://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/#pregunta\\_1](http://elpais.com/especiales/2016/acentos-del-espanol/#pregunta_1).

- LEAL ABAD, E. (2008): “El aprendizaje de la variación lingüística en la enseñanza del español como L2. Aproximación a la situación de Canadá”, en *Actas del Congreso de Lingüística General 8*, pp. 1-12.
- LIPSKI, J. M. (2004): *El español de América*, Madrid, Cátedra.
- MORENO DE ALBA, J. (1993): *El español en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MORENO DE ALBA, J. (2007): *Introducción al español americano*, Madrid, Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): “El español y sus variedades”, en M.A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Madrid, Arco Libros, S.L., pp. 36-45.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009): *La lengua española en su geografía*, Madrid, Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid, Arco/Libros.
- QUILIS, A. (2002): *La lengua española en el mundo*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009-2011): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Santillana.
- WAGNER, L. (1927): “El supuesto andalucismo de América y la teoría climatológica”, *Revista de Filología Española* 14, pp. 20-32.



## METHODS AND MASTERS: MULTILINGUAL TEACHING IN 16TH-CENTURY LOUVAIN

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.13>

SWIGGERS, PIERRE  
CENTRO DE HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA, UNIV. DE  
LOVAINA (BÉLGICA)  
Profesor  
ORCID: 0000-0001-9814-2530

VAN ROOY, RAF  
CENTRO DE HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA, UNIV. DE  
LOVAINA (BÉLGICA)  
Investigador  
ORCID: 0000-0003-3739-8465

**Resumen:** En el siglo XVI se hablaban y se practicaban varias lenguas en Flandes, especialmente en la ciudad universitaria de Lovaina y en Amberes, centro económico de los Países Bajos españoles. El multilingüismo que se practicaba era por un lado un multilingüismo ‘vertical’, implicando el estudio de las tres lenguas ‘sagradas’ (hebreo, griego, latín); este tipo de estudio se concretizó con la fundación del Collegium Trilingue de Lovaina (1517). Por otro lado, estaba muy difundido un multilingüismo ‘horizontal’, que implicaba las lenguas vernáculas, como el español, el francés y el italiano; este tipo de multilingüismo se explica por el ascenso de la clase comerciante. La presente contribución analiza la documentación disponible (sobre los maestros de lengua y los instrumentos didácticos) y rastrea los factores contextuales que influían en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Flandes, con particular atención a Lovaina.

**Palabras clave:** Historia de la enseñanza de lenguas; Instrumentos didácticos; Multilingüismo (español, francés, italiano); Flandes; Collegium Trilingue de Lovaina; siglo XVI

**Abstract:** In 16th-century Flanders, various languages were spoken and practiced, especially in the university town of Louvain and the city of Antwerp, the economic heart of the Southern Low Countries. On the one hand, the multilingualism to be observed there was a ‘vertical’ one: it concerned the study of the three ‘sacred’ languages (Hebrew, Greek, and Latin), and is typically exemplified by the creation of the Collegium Trilingue in Louvain (1517). On the other hand, there was a widespread ‘horizontal’ multilingualism, involving the vernaculars (e.g., French, Italian, Spanish) and serving the needs of the ascending merchant class. The present paper surveys the extant documentation (language masters, didactic tools), and investigates the contextual factors underlying the teaching and learning of foreign languages in Flanders, with a focus on Louvain.

**Key words:** History of language teaching; Didactic tools; Multilingualism (French, Italian, Spanish); Flanders; Collegium Trilingue of Louvain; 16th century

## 1. INTRODUCTION: THE MULTILINGUAL SOCIETY OF 16TH-CENTURY FLANDERS

There [in Antwerp], it is very common to encounter a girl or a boy who speaks two, three, or four languages, such as French, Italian, Spanish, apart from their [native] Dutch language.<sup>1</sup>

Samuel Kiechel (1563–1617)

Here [in Louvain], there is the public professor Conrad Goclenius, a man most learned of all in judgment, who has made much progress with Vergil's Aeneid. There are also professors of both Hebrew and Greek, who decorate the Louvain Collegium Trilingue with their erudition. There are also those who teach by means of private lessons the still uncultivated youth in all disciplines.<sup>2</sup>

Antoine Perrenot de Granvelle (1517–1586)

The two passages quoted above testify to the remarkable presence of multilingualism in 16th-century Flanders. Our focus will be on Louvain, a university town since 1425, which witnessed a cultural-intellectual flourishing in the first half of the 16th century. We will also refer to Antwerp, then the rising economic center of the Southern Low Countries. The Flemish context is of particular interest because of the co-presence of two types of language teaching. On the one hand, the three “sacred” languages, viz. Hebrew, Greek, and Latin, were intensively taught and studied; this “vertical multilingualism” was the quasi-monopoly of learned men (cf. *Swiggers & Van Hal in press*). On the other hand, the teaching of vernacular (mainly Romance) languages, i.e. “horizontal multilingualism”, likewise prospered (cf. *Swiggers, Szoc & Van Hal in press*). A number of elite-class foreigners even felt the need to learn the Dutch (Flemish) vernacular. This was a more widespread phenomenon: vernacular languages were also taught to girls (in boarding schools).

The multilingual environment of the Southern Low Countries was deeply marked by Humanism. As elsewhere in Western Europe, it profoundly influenced the teaching of Latin in Flanders, thanks to, among other things, the work of Johannes Custos and Johannes Despauterius.<sup>3</sup>

Although the study of Latin was embedded in the artes faculty, the teaching of (basic) Latin grammar occurred at pre-university level (at schools, in private, in boardinghouses). Humanism, together with the renovation of biblical studies, left its mark on the teaching of Greek and Hebrew (Roegiers 2001: 23), for which Louvain became a prominent center after the foundation of the Collegium Trilingue in 1517 (see Papy ed. 2017a, 2017b).

There the study of Greek flourished mainly as the result of the teaching of two pupils of Girolamo Aleandro (1480–1542): Rutgerus Rescius (ca. 1495–1545) and Hadrianus Amerotius (ca. 1495–1560), who had studied with Aleandro in Paris (in 1511–13). The artes colleges—esp. the paedagogium of the Lily, the forerunner of the faculty of Arts and Letters—also played an important role. In this “pedagogy” Amerotius taught Greek from ca. 1514 onwards. Contrary to the vernacular languages, the teaching of the three “sacred” languages was mainly aimed at philological scholarship, although Latin was also important for administration and (international) politics, as well as for official and scholarly communication.

The multilingual context in Flanders triggered the production of teaching tools of various kinds (readers, grammars, dictionaries, conversation guides, etc.). These received wide distribution thanks to the efforts of prominent printers in Louvain (e.g., Thierry/Dirk Martens [Theodoricus Martinus (1446 or 1447–1534)] and the abovementioned Rutgerus Rescius), and Antwerp (mainly Christophe Plantin, but also several others). Horizontal and vertical multilingualism were linked through polyglot publications, translations, and networks in which both vernacular and “sacred” languages were involved.

## 2. BRIEF OVERVIEW OF THE DOCUMENTATION

Precise indications about how teaching took place in a school context or at the university are generally lacking. Our main sources of information are printed teaching tools<sup>4</sup> as well as the correspondence of teachers and students.

Taking a look at the teaching tools for the “sacred” languages, Louvain (and Antwerp) printing houses (between which there were contacts, through the mobility of either authors or printers) produced invaluable tools, many of which would achieve immediate and even long-term success.<sup>5</sup> Well known are the verses by Henri Richer (at times erroneously attributed to La Fontaine): “*Dans son college un écolier / Peu studieux et n'aimant guère / À feuilletter Clénard et Despautère / S'ennuyait d'être prisonnier* [In his college, a pupil, not very diligent and finding no joy in going through the works of Clenardus and Despauterius, felt bored, finding himself a prisoner].<sup>6</sup>” We will first discuss the role of Nicolaus Clenardus (1493 [or 1494/95]–1542), an *alumnus* of Louvain and a student of, among others, Rutgerus Rescius (the first professor of Greek at the Trilingue).<sup>7</sup> Clenardus authored two manuals for Greek, both first published in Louvain (1530 and 1531), one intended for classroom teaching (*Institutiones in linguam Graecam* [Louvain: Rutgerus Rescius & Johannes Sturm, 1530]) and one for self-instruction (*Meditationes Graecanicae in artem grammaticam* [Louvain: Rutgerus Rescius & Bartholomaeus Gravius, 1531]).

<sup>1</sup>Original quote [in Dutch] in Goris (1940: 45) [English translation ours]. [Traducción española: Allí <en Amberes> es muy común encontrar a una chica o a un chico que hable dos, tres, o cuatro lenguas, como el francés, el italiano o el español, además de su lengua materna, el flamenco.]

<sup>2</sup>Our English translation of a passage from an as yet unedited Latin letter by the 17-year-old Antoine Perrenot de Granvelle to his uncle Johannes Mauricius (dated January 17, 1535), preserved in Madrid, Palacio Real, Biblioteca Real, Patrimonio Nacional, ms. II/2794, fos. 7<sup>v</sup>-8<sup>r</sup>. [Traducción española: Aquí <en Lovaina>, está el profesor Conrad Goclenius, hombre muy erudito y juicioso, quien ha progresado mucho en el estudio de la Eneida de Virgilio. Hay también profesores de las dos lenguas hebrea y griega, que adornan el Colegio Trilingüe de Lovaina con su erudición. Están también aquellos que dando clases privadas forman a la todavía inculta juventud en todas las disciplinas.]

<sup>3</sup>On Johannes Custos' role in the Latin school of Brecht and his *Synthaxis Brechtana* (1519), see Hernalsteen (1925) and Papy (2015). On Georgius Haloins' *Restauratio linguae Latinae*, see n. 29.

<sup>4</sup>Printed books became important teaching instruments, although manuscript materials continued to be employed. Amerotius (*Compendium Graecae grammaticae*, 1520: a.i<sup>v</sup>) refers to manuscript notes he used in his lessons and on which he based his grammar.

<sup>5</sup>We should not overlook the fact that many handbooks were imported from elsewhere (e.g., Italy and France).

<sup>6</sup>The verses are from Henri Richer's *Fables nouvelles mises en vers* (Paris, 1748), p. 191. Cf. Mogenet (1951). See also Lamberts & Roegiers (1990: 101–102), who attribute the verses to Molière.

<sup>7</sup>In the 1520s, Clenardus already taught Greek and Hebrew at the pedagogy of the Pig [*paedagogium Porci*] (Swiggers 2001a: 148).

These were to occupy a prominent place in Early Modern teaching of Greek. Clenardus was the second Louvain alumnus to produce a Greek grammar. The first one was Hadrianus Amerotius (cf. supra), who had published his Greek grammar (*Compendium Graecae grammatices, perspicua breuitate complectens, quicquid est octo partium orationis*) with Thierry Martens in 1520. His grammar (containing many schemes) had only one edition, but left its mark on the Early Modern teaching of Greek: two parts of the grammar (viz. on Greek dialects and on the number system) enjoyed dozens of reprints (cf. Hoven 1985). Amerotius' grammar probably inspired Clenardus' manual, which is shorter and better organized from a didactical point of view.<sup>8</sup>

For Hebrew, we have to mention Clenardus' 1529 *Tabula in grammaticen Hebraeam* (published with Thierry Martens in 1529), one of the most successful Hebrew grammars of the 16th century, which had several reprints (cf. Swiggers 2000: 105). A year earlier, Johannes Campensis (1491–1538), for some time professor of Hebrew at the *Trilingue* and teacher of Clenardus, had published his Hebrew grammar (also with Thierry Martens).<sup>9</sup>

A pioneering undertaking was the publication of a Syriac grammar (and dictionary) by another former student of the pedagogy of the Lily and the *Trilingue*: Andreas Masius (1514–1573). It was attached to the Antwerp Polyglot Bible, a monumental work published in 1569–73 under the direction of Benito Arias Montano (1527–1598); it offers the Bible text in five languages: Latin, Greek, Biblical Hebrew, Syriac, and Talmudic Hebrew.<sup>10</sup>

No major tools for the study of Latin came off from the Flemish presses. Some Flemish scholars nevertheless compiled Latin manuals which were published elsewhere in Europe (with varying success). Most successful was the grammatical work by Johannes Despauterius (ca. 1480–1520), professor at the pedagogy of the Lily. His work, based on the Latin of “classical” authors, was first printed in the form of separate treatises (all published in Paris). Later on, most of them were collected and printed as a comprehensive compendium (Paris 1537–38, published by Robert Estienne); it would enjoy countless reprints and reeditions (cf. Swiggers 2000: 100–103). Considerably less successful were Clenardus' *Institutiones grammaticae Latinae*, first published in Braga (Portugal) in 1538 with four posthumous editions (among which one in Louvain, 1550).<sup>11</sup> It was conceived as a practical syllabus supporting his lessons in Braga (with a large amount of lexicographic material).

The Louvain and Antwerp printing presses also produced several vernacular language manuals, specifically for French, Spanish, and Italian.<sup>12</sup> Most successful was the manual of Noël de Berlaumont/Berlemont/Barlemont (ca. 1480–1531), which combined a conversation guide with a vocabulary list; this work, which enjoyed adaptations, reeditions, expansions (combining up to eight languages), outranked the remainder of the linguistic production for several centuries (till the 19th century).<sup>13</sup>

Only a handful of the manuals were of a properly grammatical nature: seven editions of French grammars, three of Spanish grammars, and one of an Italian grammar. Of the seven edited grammars of French, published in Antwerp (six editions) and Louvain (one edition), five are “imported” products, viz. Flemish editions of grammars previously published in France: Pillotus's grammar (first published in Paris, 1550) had three Antwerp editions and one Louvain edition,<sup>14</sup> and Caucius's grammar (first published in Paris, 1570) was reedited in Antwerp in 1576;<sup>15</sup> both French grammars are written in Latin. The Italian grammar, printed in Louvain in 1555 by Bartholomaeus Gravius, was an Italian-French reedition-translation of Alberto Acarisio's (1497–1544) monolingual Italian grammar (first published in Bologna, 1536). In the preface to this grammar, the societal and cultural importance of learning Italian is stressed.<sup>16</sup>

Five grammatical products for foreign language teaching were originally published in the Southern Low Countries, in Louvain or in Antwerp:<sup>17</sup> three grammars of Spanish—interestingly, these were the first grammars to follow Nebrija's *Gramatica [sobre la lengua castellana]* (1492), and they precede the first Spanish grammars published in France by almost half a century—, and the French grammars of Gabriel Meurier and Peeter Heyns.<sup>18</sup>

• Spanish:

1555. [Anonymous] *Util, y breve institution, para aprender los principios y fundamentos de la lengua Hespañola. Institution tresbrieue et tresutile, pour apprendre les premiers fondemens, de la langue Espagnole. Institutio brevissima et utilissima, ad discenda prima rudimenta linguae Hispanicae* (Louvain: B. Gravius)

1558. Cristóbal de Villalón, *Gramatica Castellana. Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en la lengua Castellana congrua y decentemente* (Antwerp: G. Simon)<sup>19</sup>

1559. [Anonymous] *Gramatica dela Lengua Vulgar de España* (Louvain: B. Gravius)<sup>20</sup>

<sup>12</sup>On these teaching instruments for vernacular languages, see Swiggers (2016).

<sup>13</sup>Berlaumont's work principally owed its popularity to its conciseness, its handy format, and, of course, to the receptivity of a multilingual community of users interested in having basic and useful vocabulary lists as well as models for conversation in many languages. For bibliographical information on the editions and adaptations of Berlaumont's language manual, see Verdeyen (1925–36), Lindemann (1994), Knops (1985 [editions of Berlaumont's work including German and/or Dutch]), Pablo Núñez (2010: I, 91–197 & II, 202–310 [catalogue]), and Van der Helm (2013). Between 1550 and 1600 Berlaumont's work enjoyed some twenty editions in the Southern Low Countries (in Antwerp, Brussels, Ghent, Liège, Louvain, and Ypres): 1551, 1552, 1553, 1556, 1558 (two editions), 1560, 1561, 1562, 1565, 1568 (two editions), 1569, 1571, 1572, 1573, 1575 (?), 1576 (three editions), 1578, 1579 (two editions), 1582, 1583 (three editions), 1584, 1585, 1586, 1589, 1591, 1595, 1596, 1597, 1599, and 1600.

<sup>14</sup>We refer here to the “Flemish” editions of Johannes Pillotus's (1515–1592) *Gallicae linguae institutio*, which appeared in Antwerp (two editions printed by J. Bellerus, 1558 & 1563, and one edition by G. Sylvius, 1558) and in Louvain (by J. Bogardus, 1563).

<sup>15</sup>We refer to the 1576 Antwerp edition (by L. Bellerus) of Antonius Caucius's (1535–1600) *Grammatica Gallica*.

<sup>16</sup>[La langue italienne] est a present tant necessaire scavoir que aultre langue quelconque, a cause que icelle est la plus prochaine du Latin et fort excellente, et en use on fort non pas seulement a la court [...] Mais aussi a la tres fameuse Université de Louvain ou sont Escoliers de toutes regions, etudiants en toutes langues, facultez & sciences: soit aussi en la ville dAnvers ou frequentent marchantz de tous pays” (Acarisio 1555, f. aiir-<sup>v</sup>). On (the interest in) learning Italian in the Low Countries during the Renaissance, see Bingen (1992) and Szoc (2013: introduction).

<sup>17</sup>For a more comprehensive overview and study of the French grammars published in the Low Countries in the 16th and 17th century, see De Clercq & Swiggers (1995) and Swiggers (2013); for the Spanish grammars, see Swiggers (2006); for the Italian grammars, see Szoc (2013).

<sup>18</sup>For the place of these grammars in the history of Romance grammaticography, see Swiggers (2001b; 2007a; 2007b).

<sup>8</sup>See Hoven (1985: 8–19) and Van Rooy (*in press*). Amerotius was probably involved in the 1530, 1532, and 1551 editions of his booklet on the Greek dialects.

<sup>9</sup>It was a Latinized version of Sebastian Münster's translation of Elias Levita's grammatical treatises; see Swiggers (2000: 100).

<sup>10</sup>See François (2009: esp. 200–201, 218–221, 237–242) with further references. The manuscript exemplar of this grammar is preserved in Brussels, Royal Library (ms. 416). For the *Biblia Polyglotta*, see, among others, Swiggers & Van Hal (*in press*) with further references.

<sup>11</sup>See Swiggers (2001a). Only ten copies of the five different editions are extant worldwide. Its lack of success might be related to the rather poor typography.

- French:  
1557. Gabriel Meurier, *Grammaire françoise* (Antwerp: Plantin)<sup>21</sup>  
1571. Peeter Heyns, *Cort onderwys van de acht deelen der Fransoischer talen* (Antwerp: Plantin).

The anonymous Spanish grammar of 1555 is a trilingual text, presenting a parallel description of Spanish, Latin, and French (thus constituting a case of the combination of horizontal and vertical multilingualism).<sup>22</sup> The anonymous Spanish grammar of 1559 offers an innovative account of the principal structures of the Spanish language; its extensive preface informs the reader about the languages spoken on the Iberian peninsula.

The two grammars of French (by Meurier and by Heyns) are closely tied up with the presence, in the Low Countries, of the so-called French schools (*écoles françoises*).<sup>23</sup> The French schools were the institutionalized manifestation of the basic aims of the bourgeois class: on the hand, the symbolic aim of defining a cultural and educational niche for itself, the rising middle class, and on the other hand, the practical aim of preparing their children for a business career. Apart from the abovementioned short grammar of French (*Cort onderwijs van de acht deelen der Fransoischer talen tot nut ende voorderinghe der Nederlandscher Jonckheyt*),<sup>24</sup> Peeter Heyns (1537–1598) published a manual for learning to read French (*Instruction de la lecture Françoise*) as well as an exercise book for reading Dutch and French (*ABC boeck*). Gabriel Meurier's (ca. 1513–1598) grammar was part of an all-inclusive didactic publishing program, encompassing a diversity of text types. Meurier produced vocabularies, conversation manuals, didactic and moral stories, grammars, conjugation tables,<sup>25</sup> and thematically organized wordlists. Moreover, he did not limit himself to French, but likewise produced a multilingual manual for French, Italian, Spanish, and Dutch ("Flemish").<sup>26</sup>

It is important to realize the cultural function of these language manuals. Within the "moral education" of the bourgeois class, the linguistic component had a well-defined purpose; it was intended to provide the users of the language manuals with direct access to daily communication, and strategies for negotiating and bargaining, in the multilingual environment of commercial centers.

<sup>19</sup>Villalón's grammar should perhaps be regarded as an imported product: it was printed in Antwerp by the Jewish-Spanish printer Guillermo Simon (Simón), since Villalón, suspected because of his religious and philosophical ideas, thought it wiser not to publish the work in Spain; see Lliteras & García-Jalón de la Lama (2006).

<sup>20</sup>On this grammar, see Cruz Casañez & Swiggers (2015).

<sup>21</sup>For a detailed analysis of this grammar, see De Clercq (2000).

<sup>22</sup>In the preface to this grammar the necessity of knowing Spanish in the Low Countries is pointed out: "Je ne te fay point de preface Amy Lecteur, pour toy remonstrer combien il est, et doresnavant sera utile, voire necessaire en ce pais de scavoit la langue Castillane, presupposant que de toy mesme tu l'entens assez" (1555, f. Aii<sup>r</sup>).

<sup>23</sup>On the origin, function, and context of these French schools, see Dodde & Esseboom (2000).

<sup>24</sup>This grammar was first printed, by Plantin, in 1571; a second edition, now lost, must have been printed in 1597; a third edition, published by Peeter Heyns's son Zacharias appeared in 1605 in Zwolle.

<sup>25</sup>See his works: *Conjugaisons, regles et instructions pour ceux qui desirent apprendre François, Italien, Espagnol et Flamen* (1558); *Dialogue Contenant les Conjugaisons Flamen-Françoises, par forme de demandes et réponses* (1562); *Conjugaisons Flamen-Françoises* (1562); *Conjugaisons François-Angloises* (1563); *Conjugaciones, arte, y reglas muy proprias, y necessarias para los que quisieren deprender Español y Frances* (1568).

<sup>26</sup>See *Breve Instruction contenant la maniere de bien prononcer et lire le François, Italien, Espagnol et Flamen* (Dutch title: *Korte Instructie inhoudende de maniere om wel te prononceren ende te lesen Franchois, Italiaansch, Spaensc ende Nederduytsch*) (Antwerp, 1558).

The limited number of (foreign) vernacular language grammars printed in the Southern Low Countries during the period considered here contrasts with the impressive number of bilingual or multilingual dictionaries that came out. Such dictionaries could combine horizontal and vertical multilingualism, as for instance in the "tetraglottic" (Latin–Greek–French–Dutch) dictionary published in 1562 by Plantin.<sup>27</sup> Epistolary exchange of the time also provides interesting information on the teaching of vernacular and "sacred" languages in 16th-century Flanders.

### 3. TEACHING METHODS<sup>28</sup>

Book-based methods (in the form of lectures) appear to have been most common for the teaching of the "sacred" languages (with most attention being given to the alphabet, morphology, and syntax). In part, the method also depended on the language taught and on the reason why the language was taught. The grammars of Hebrew and Greek produced in Louvain by Clenardus and Amerotius were highly schematized: they contained many synoptic tables, which were intended to facilitate memorization as well as consultation. As to Latin, there were also advocates of an active and direct method which was in the first place usage-based. This relates to the fact that Latin was still perceived as a living language, as it was the tongue of learned and international oral communication. The direct method stands in the tradition of Lorenzo Valla's (ca. 1407–1457) conceptions.<sup>29</sup> Amerotius and Clenardus were the most important exponents of this method. Amerotius, for instance, reports in a 1543 letter to his patron Antoine Perrenot de Granvelle (1517–1586) how he is practicing a double method: the book-based method for "regular" students and the usage-based method for Antoine's then seven-year-old brother Frédéric (1536–1602), an experiment which proved effective, as Frédéric made a lot of progress "*par se[u]l usage*" [by usage only]. Afterwards he completed and systematized Frédéric's knowledge by showing him the basics of grammar as "briefly and pleasantly" as possible.<sup>30</sup> Some years before, a similar method had been described and recommended by Clenardus in a letter to his friend Rutgerus Rescius.<sup>31</sup> There he relates how he is teaching Latin to a 4-year-old Portuguese boy (he later taught Latin to three African slaves in the same way). His method was direct (no other language was used) and oral. Each day there was a one-hour course, in which he taught his pupil short phrases which he explained by means of gestures.

<sup>27</sup>It is entitled *Dictionarium tetraglotton seu uoces Latinae omnes et Graecae eis respondentes, cum Gallica et Teutonica (quam passim Flandricam uocant) earum interpretatione*, and was to be of paramount importance for later Dutch dictionaries (see Swiggers & Van Hal in press).

<sup>28</sup>Autodidactic methods are left out of consideration here.

<sup>29</sup>Cf. Swiggers (2001a: 164). This usage-based method had an early Flemish representative in the *Restauratio linguae Latinae* of Georgius Haloinus (ca. 1470–1536/37), who dismisses "grammar" as the method for learning correct Latin, in favour of "usage." See Matheeussen (1974).

<sup>30</sup>See the unedited letter from Amerotius to Antoine Perrenot de Granvelle, dated July 6, 1543 and preserved in Madrid, Palacio Real, Biblioteca Real, Patrimonio Nacional, ms. II/2317, fos. 187R–188V (esp. 187<sup>r-v</sup>).

<sup>31</sup>For a discussion of relevant passages, see Swiggers (2001a: 151–153). See also Swiggers (2010: 98).

His method can be characterized as “language immersion” (cf. Swiggers 2001a: 152). Clenardus draws an explicit comparison with merchants (“mercatores in uariis regionibus”) who learn vernaculars by oral practice and usage (“*usu perdiscunt idiomata*”), and not from grammars and language manuals.

As to methods used for teaching vernaculars, there are—unfortunately—very few testimonies. It may well be true that, as Clenardus suggests, the usual way to learn a foreign vernacular language was to actively speak and interact with native speakers. Yet we have an interesting account (1548) of how Amerotius and a colleague of his tried to teach Dutch (“*flamen*” [Flemish]) to the nonnative students living at Amerotius’ boardinghouse in Louvain. They did so by reading stories in Flemish (“*histoires en flamen*”), twice a day: fifteen minutes after dinner and after supper.<sup>32</sup> It is interesting to note that members of the French-speaking aristocracy who were destined for a higher political or ecclesiastical career in Habsburg Europe were learning, albeit reluctantly, the politically less important language of their subjects in the Low Countries.

#### 4. CONCLUSIONS

The preceding sections contain a presentation of the authors, tools, and contextual factors involved in the teaching and learning of classical and vernacular languages in Louvain, a university town in the Southern Low Countries (part of the Spanish Habsburg possessions), in the course of the 16th century (more particularly, between 1520 and 1570).

The documentation examined here allows us to formulate a number of conclusions.

(1) The first, most general one, is that in 16th-century Louvain we find an interesting concentration of didactic tools for the teaching and learning of both ancient languages (Latin, Greek, Hebrew) and various vernaculars (French, Spanish, Italian). This fact, which places Louvain in a select group of cultural and intellectual centers, such as Paris, Salamanca, Cologne, and Basel, must be explained by a conjunction of factors:

(a) The presence of a prestigious university and, from 1517 on, of a Collegium Trilingue.

(b) A flourishing printing industry (also, various Flemish printers established themselves in France and on the Iberian peninsula).

(c) The central position of the Southern Low Countries within (Western) Europe, and within Europe’s cultural life.

(d) The prominent role played by Flanders in international commerce and trade, and in the financing business, which caused the settling of international “colonies” of merchants, commercial agents, bankers, etc. This role, previously assumed by Bruges, was taken over by Antwerp in the course of the 16th century. There is no doubt that Louvain profited from the growth of the Antwerp metropole.

(2) This first conclusion gains in momentum if we take into account the fact that the Louvain production should be considered in a broader perspective so as to include the language-didactic tools produced by scholars who had received their (language) education in Louvain, and who subsequently produced elsewhere (*or: also elsewhere*) works that gained a wide audience throughout Europe, the most remarkable cases being Despauterius and Clenardus. When seen in this light, the Louvain-related production of language tools in the 16th century ends up covering large parts of (Western) Europe.

(3) A third concluding remark we can formulate is that there was also an interesting methodological reflection, albeit limited to the teaching of classical languages (but it should be recalled that well into the 18th century the majority of statements on the methodology of language teaching concern the teaching of *Latin*).<sup>33</sup> The views of Amerotius and Clenardus certainly have their place in a history of language didactics.

(4) A fourth conclusion is related to the manuals for vernacular languages printed in Louvain. The two (anonymous) Spanish grammars of 1555 and 1559 (Louvain) are, together with Villalón’s 1558 grammar (Antwerp), the first grammars of Spanish that appeared after Nebrija’s 1492 grammar. The Louvain bilingual edition of Acarisio’s grammar, although an “imported” product, is one of the earliest grammars of Italian. Taking into account the Louvain reedition of Pillotus’ French grammar, we have three vernacular languages represented in Louvain: Spanish, Italian, and French (these languages also figure, next to Latin, in the Louvain editions of Noël de Berlaimont’s multilingual dictionary and colloquia). Not surprisingly, these are the three vernacular languages that were mainly spoken in territories belonging to the “Spanish” part of the Habsburg empire.

(5) The interesting co-presence, in Louvain, of tools for teaching classical and modern languages brings us to a final concluding remark. Methodological reflection on language teaching in the 16th century principally concerned the study of the classical languages. This is clear, e.g., from the writings of Erasmus, Vives (a native from Valencia, who spent most of his career in Flanders), Melanchthon, and Mosellanus (cf. *his Paedologia*, printed in Antwerp, 1519). One of the more practically minded pedagogical thinkers of our period was Johann Sturm (Johannes Sturm; 1507–1589). In 1538, Sturm opened a gymnasium in Strasburg which became a model in (especially Protestant) Europe. In his gymnasium, Sturm imposed the exclusive use of Latin (taught several hours every day) and he defended this pedagogical position in his *De litterarum ludis recte aperiendis* (1538). But towards the end of his life, Sturm recognized the importance of learning the vernaculars as well. In his preface to Albert Ölinger’s *Unterricht der Hoch Teutschen Sprach* (1574), one of the first grammatical writings on German, Sturm stressed the importance of studying the modern languages in a systematic way. Our study of the Louvain production has shown that such insights had already been put into practice well before 1574 in Louvain, where Sturm had studied in the 1520s (cf. Swiggers 2009), and where he had become acquainted with language teachers such as Clenardus, Amerotius, and Rescius.<sup>34</sup>

#### 5. BIBLIOGRAPHY

- BINGEN, Nicole (1992): “L’insegnamento dell’italiano nel Belgio cinquecentesco”, *Idioma* 4: 73–89.
- CRUZ CASÁÑEZ, María Antonia, & Pierre SWIGGERS (2015): “La gramática anónima de Lovaina de 1559: contribución al hispanismo en Flandes”, en Hernández Sánchez, Eulalia & López Martínez, María Isabel (ed.): *Sodalicia dona. Homenaje a Ricardo Escavy Zamora, Murcia*, Universidad de Murcia, 109–123.

<sup>33</sup>Because of space restrictions, methods for teaching Greek and Hebrew have not been discussed in detail.

<sup>34</sup>Sturm was a business associate of Rescius for a short period in 1529–30.

<sup>32</sup>See Van Rooy (*in press*) for an edition and discussion of Amerotius’ letter (January 21, 1548) to Antoine Perrenot de Granvelle, written from Louvain.

- DE CLERCQ, Jan (2000): “*La Grammaire française (1557) de Gabriel Meurier*”, en De Clercq, Jan & Lioce, Nico & Swiggers, Pierre (ed.): *Grammaire et enseignement du français 1500-1700*, Leuven & Paris, Peeters, 237–76.
- DE CLERCQ, Jan, & Pierre SWIGGERS (1995): “Franse grammatica en taalonderwijs in de ‘Lage Landen’ tijdens de zestiende en zeventiende eeuw. Bronnen, achtergronden, produktie, analytische typologie”, *Meesterwerk. Bijdragen van het Peeters Heynsengenootschap* 4: 25–35.
- DODDE, N. L., & C. ESSEBOOM (2000): “Instruction and Education in French Schools. A reconnaissance in the Northern Netherlands”, en De Clercq, Jan & Lioce, Nico & Swiggers, Pierre (ed.): *Grammaire et enseignement du français 1500-1700*, Leuven & Paris, Peeters, 289–300.
- FRANÇOIS, Wim (2009): “Andreas Masius (1514-1573): Humanist, Exegete and Syriac Scholar”, *Journal of Eastern Christian Studies* 61: 199–244.
- GORIS, Jan-Albert (1940): *Lof van Antwerpen. Hoe reizigers Antwerpen zagen, van de XVIe tot de XXe eeuw*, Brussel, Stan daard-Boekhandel.
- HERNALSTEEN, Jos (1925): *De humanist Joannes Custos Brechtanus (c. 1475-1525)*, Brecht, L. Braeckmans.
- HOVEN, René (1985): *Bibliographie de trois auteurs de grammaires grecques contemporains de Nicolas Clénard*. Adrien Amerot, Arnold Oridryus, Jean Varennius, Aubel, Gason.
- KNOPS, Mathieu (1985): *Hochdeutsch und Niederländisch in polyglotten Werken des sechzehnten Jahrhunderts. Beiträge des Fremdsprachenstudium, Bibliographische Beschreibungen*, Amsterdam [Unpublished PhD dissertation].
- LAMBERTS, Emiel, & Jan ROEGIERS (1990): *Leuven University. 1425 — 1985*, Leuven, University Press.
- LINDEMANN, Margarete (1994): *Die französischen Wörterbücher von den Anfängen bis 1600. Entstehung und typologische Beschreibung*, Tübingen, Niemeyer.
- LLITERAS, Margarita, & Santiago GARCÍA-JALÓN DE LA LAMA (2006): “El foco vallisoletano. El caso Villalón y la recepción de las artes hebreas”, en Gómez Asencio, José Jesús (ed.): *El castellano y su codificación gramatical*, vol. 1 [De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)], Burgos, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 215–238.
- MATHEEUSSEN, Constant (1974): *Een zestiende-eeuws pleidooi tegen de grammatica. Georgius Haloinus en zijn Restauratio linguae Latinae (1533)*, Leuven [Unpublished PhD dissertation].
- MOGENET, Joseph (1951): “Deux vers attribués à la Fontaine”, *Les Lettres Romanes* 5: 235–237.
- PABLO NÚÑEZ, Luis (2010): *El arte de las palabras. Diccionarios e imprenta en el Siglo de Oro*, Mérida, Editora Regional de Extremadura (2 vol.).
- PAPY, Jan (2015): *Joannes Custos (ca. 1475-1525) en de Latijnse school van Brecht*, Brecht, Gemeentelijke Cultuurdienst.
- PAPY, Jan (ed.) (2017a): *Het Leuvense Collegium Trilingue 1517-1797. Erasmus, humanistische onderwijspraktijk en het nieuwe taleninstituut Latijn – Grieks – Hebreeuws*, Leuven / Paris, Peeters.
- PAPY, Jan (ed.) (2017b): *Erasmus’ droom. Het Leuvense Collegium Trilingue 1517-1797*, Leuven / Paris, Peeters.
- ROEGIERS, Jan (2001): “Oosterse studies aan de Oude Universiteit Leuven (1517-1797)”, en Vande Walle, Willy & Servais, Paul (ed.): *Orientalia. Oosterse studies en bibliotheken te Leuven en Louvain-la-Neuve*, Leuven, University Press, 23–25.
- SWIGGERS, Pierre (2000): “Adrianus Amerotius, *Compendium Graecae Grammaticae* [...]; Johannes Campensis, *Grammatica Hebraica*; Johannes Despauterius [Life and work]; Johannes Despauterius, *Syntaxis*; Nicolaus Clenardus, *Lūah hadiqdūq. Tabula in grammaticen Hebraeam*”, en Padmos, Tineke & Vanpaemel, Geert (ed.): *De Geleerde Wereld van Keizer Karel*, Leuven, University Press, 98–99, 99–100, 100–101, 101–103, 103–105.
- (2001a): “Les Institutiones grammaticae Latinae de Nicolas Clénard (1538)”, en Ax, Wolfram (ed.): *Von Eleganz und Barbarei. Lateinische Grammatik und Stilistik in Renaissance und Barock*, Wiesbaden, Harrassowitz, 147–168.
- (2001b): “L’histoire des grammaires et des manuels de langues romanes dans la Romania (et dans les pays en partie romanophones)”, en Holtus, Günter & Metzeltin, Michael & Schmitt, Christian (ed.): *Lexikon der romanistischen Linguistik*, vol. 1/1, Tübingen, Niemeyer, 476–505, 506–517 & 526–532.
- (2006): “*El foco ‘belga’: las gramáticas españolas de Lovaina (1555, 1559)*”, en Gómez Asencio, José Jesús (ed.): *El castellano y su codificación gramatical*, “vol.”1 [De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)], Burgos, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 161–213.
- (2007a): “L’analyse grammaticale et didactico-linguistique du français, du Moyen Âge au 19e siècle. Jalons de l’histoire du français comme objet de description et d’enseignement”, en Schmitter, Peter (ed.): *Sprachtheorien der Neuzeit III/2*, Tübingen, Narr, 559–645.
- (2007b): “L’institution du français. Jalons de l’histoire de son enseignement”, en Schmitter, Peter (ed.): *Sprachtheorien der Neuzeit III/2*, Tübingen, Narr, 646–721.
- (2009): “Jo(h)annes Sturmius: humanist en pedagoog gevormd in Leuven”, *Museumstrip Leuven* 36 (1): 3–5.
- (2010): “Les enjeux de l’enseignement des langues aux Temps Modernes. Dimensions ludique, politique et idéologique de la didactique et de la didaxologie”, en Suso López, Javier (ed.): *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe: aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques*, Granada, Universidad de Granada, 79–123.
- (2013): “Regards sur l’enseignement du français aux Pays-Bas (XVIe-XVIIe siècles)”, en Kok-Escalante, Marie-Christine & Sanchez-Summerer, Karène (ed.): *Usages et représentations du français hors de France*, Paris, SIHFLES, 49–79.
- (2016): “Capitalizing multilingual competence. Language learning and teaching in the early modern period”, en Frijhoff, Willem & Kok-Escalante, Marie-Christine & Sanchez-Summerer, Karène (ed.): *Multilingualism, Nationhood and Cultural Identity. Northern Europe, 16th-19th centuries*, Amsterdam, AUP, 49–75.
- SWIGGERS, Pierre, Sara SZOC, & Toon VAN HAL (in press): “Le multilinguisme horizontal à Anvers au seizième siècle: contextes et configurations”, en Blanco, Mercedes & Hafner, Jochen & Béhar, Roland (ed.): *Villes à la croisée des langues (XVIe-XVIIe siècles): Palerme, Naples, Milan, Anvers et Hambourg*, Genève, Droz.
- SWIGGERS, Pierre, & Toon VAN HAL (in press): “Le multilinguisme vertical dans les Pays-Bas méridionaux au XVIe siècle: Anvers et Louvain”, en Blanco, Mercedes & Hafner, Jochen & Béhar, Roland (ed.): *Villes à la croisée des langues (XVIe-XVIIe siècles): Palerme, Naples, Milan, Anvers et Hambourg*, Genève, Droz.

- SZOC, Sara (2013): *Le prime grammatiche d'italiano nei Paesi Bassi (1555-1710). Struttura, argomentazione e terminologia della descrizione grammaticale*, Leuven [Unpublished PhD dissertation].
- VAN DER HELM, José (2013): “Meertalige woordenboeken in het 16de-eeuwse Antwerpen”, en Van Hal, Toon & Isebaert, Lambert & Swiggers, Pierre (ed.): *De Tuin der Talen. Taalstudie en taalcultuur in de Lage Landen, 1450-1750*, Leuven, Paris & Walpole, Peeters, 49–69.
- VAN ROOY, Raf (in press): “A Professor at Work: Hadrianus Amerotius (1490s–1560) and the Study of Greek in Sixteenth-Century Louvain”, en Constantinidou, Natasha & Lamers, Han (ed.): *Receptions of Hellenism in Early Modern Europe: Transmission, Representation, and Exchange*, Leiden, Brill.
- VERDEYEN, René (1925–36): *Colloquia et Dictionariolum Septem Linguarum, gedrukt door Fickaert te Antwerpen in 1616*, Antwerpen & 's Gravenhage, Nederlandsche Boekhandel & Nijhoff (3 vol.).



# GRAMÁTICA E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ITALIANA EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XIX

## GRAMMAR AND INSTITUTIONALISATION OF ITALIAN LANGUAGE TEACHING IN THE 19 TH CENTURY SPAIN

<http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.14>

BARBERO BERNAL, JUAN CARLOS  
UNIVERSIDAD DE L'AQUILA (ITALIA)  
Profesor Titular de Lengua y lingüística españolas  
ORCID: 0000-0002-8786-9838

**Resumen:** Las primeras huellas de institucionalización pública de la enseñanza de lenguas en la España del XIX se manifiestan tarde, más si cabe en el caso de la lengua italiana, y desde luego sin continuidad entre los diferentes textos legales que, en materia de instrucción pública, se sucedieron durante el siglo. No por ello, sin embargo, faltaron gramáticas. Evidenciar esta situación será el primer objetivo del presente trabajo. El segundo será describir cómo y en qué medida influyeron las normativas de instrucción pública en la composición de las gramáticas italoespañolas del XIX.

**Palabras clave:** historiografía lingüística, gramaticografía, lingüística contrastiva italiano-español.

**Abstract:** The first traces of public institutionalisation of language teaching in 19th century Spain appear late, even later in the case of Italian, and with no continuity in the various pieces of legislation on public education issued over the century. On the other hand, however, grammar books were present. The first goal of this paper is that of depicting this situation. The second will be that of describing how and to what extent laws on public education influenced the composition of grammar books in the Italian-Spanish tradition of the 19th century.

**Key-words:** linguistic historiography, grammaticography, Italian-Spanish contrastive linguistics.

### INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, en primer lugar, se describirá el contexto institucional educativo público en que vieron la luz las gramáticas de la lengua italiana dirigidas a hispanohablantes y publicadas en España durante el siglo XIX. Para ello se parará revista a los principales planes, decretos y leyes en busca de menciones concretas sobre la posible institucionalización de lenguas modernas y, en concreto, del italiano en la enseñanza pública española.

En segundo lugar, tomando como base la *Gramática italiana* de Vallejo y Rodríguez (1888), primera (y única) del siglo XIX en que se hace referencia a dos decretos de instrucción pública, se resaltarán la influencia de estos en la composición de dicha gramática, especialmente en relación con cuestiones metodológico-didácticas: estructuración y objetivos de la obra, tipología de materiales y ejemplos, etc.

No faltarán algunas pinceladas con las que mostrar la potencial relación entre algunas de las gramáticas objeto de estudio y la enseñanza privada. Pero antes de pasar al directo objeto de nuestro estudio, presentaremos una sucinta descripción del contexto institucional educativo y de su relación con las gramáticas de italiano para hispanófonos publicadas durante el siglo XVIII: Terreros (1771), Tomasi (1779) y Hervás (1797).

---

<sup>1</sup>Quedan fuera del presente trabajo, por tanto, las publicadas en el extranjero (Angeli 1886 y Fontana de Philippis 1886). Tampoco serán objeto de estudio, por motivos obvios de espacio, los métodos para la enseñanza de la lengua italiana (Barinaga 1843, Benot 1852 y Rivero 1873).

## 1. GRAMÁTICA E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL SIGLO XVIII

En el siglo XVIII la enseñanza de lenguas en España (Viña Rouco 2005: 186) y, en concreto, la de la lengua italiana, se hallaba limitada a algunas instituciones privadas formadoras de élites (De Hériz y San Vicente 2012: 220). Entre las que citaban estos últimos estudiosos se encontraba el Seminario de Nobles de Madrid, al que hacia finales de siglo se añadieron otros apoyados por las Sociedades de Amigos del País que abanderaban la enseñanza de idiomas como reflejo del nuevo espíritu utilitarista e ilustrado como, por ejemplo, el Seminario de Nobles de Vergara.

Una lectura del detallado estudio de Calle Carabias (1989) acerca de la enseñanza de idiomas en España, nos permite extraer datos más concretos. Por ejemplo, en el plan de estudios del Seminario de Nobles de Madrid del año 1785 aparecían ofertadas las lenguas francesa e italiana, como asignaturas “de adorno”. En el plan de estudios de 1776 del Seminario de Vergara se ofrece la enseñanza de idiomas modernos como el francés, el italiano, el inglés y el alemán, como asignatura “auxiliar”, cuyos principales objetivos serán su “traducción e inteligencia”, según un método de “Gramática y traducción” (Calle Carabias, 1989: 122).

En este contexto de enseñanza de la lengua italiana a élites a finales de siglo se podría encuadrar una de las tres gramáticas de italiano para hispanohablantes del siglo XVIII, la de Tomasi (1779), el cual debió de ser “el centro de difusión de la lengua italiana en el ambiente madrileño, en el momento en que se siente la necesidad de las lenguas vivas y cuando el italiano es tenido en cuenta en los planes de estudio que propugnan las nacientes Sociedades Económicas de Amigos del País” (Arce, 1981: 74).

## 2. GRAMÁTICA E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL SIGLO XIX

### 2.1 Enseñanza privada

El siglo XIX será característico por los vaivenes de afrancesamiento o su repudia, y también por la frecuente alternancia gubernamental, y en paralelo a esta situación se verá favorecida o desfavorecida la presencia de los idiomas modernos en las diferentes legislaciones y planes de estudios (De Hériz y San Vicente 2012: 220).

En lo que a idiomas modernos se refiere, el panorama educativo en el siglo XIX y primer tercio del XX era bastante desolador: “Desde el punto de vista político, los liberales siempre favorecieron la apertura hacia el exterior y por lo tanto la enseñanza de lenguas vivas. Los conservadores, por otra parte, consideraban peligrosa la introducción de las lenguas vivas en el currículum escolar ya que, en su opinión, esto atentaba contra lo español y el espíritu nacional” (Viña Rouco 2004: 395).

A comienzos del siglo el aprendizaje de “lenguas vivas” se seguía realizando de modo voluntario en establecimientos privados (Simón Palmer 1972: 101). En estos momentos empezaron a surgir escuelas de comercio en diferentes ciudades del país como consecuencia del aumento de relaciones comerciales con Francia, Inglaterra y Estados Unidos y de la necesidad de un nuevo público de aprender lenguas con bastante urgencia:

Las escuelas de comercio fueron surgiendo allí donde se necesitaban, patrocinadas por consulados y Juntas de Comercio, sociedades económicas, diputaciones provinciales [...]. No existía un plan general y uniforme que guiase estas escuelas y sus estudios, pero, entre los mismos, siempre se ofrecían los de lenguas vivas dada la necesidad de comunicarse en las operaciones comerciales (Fernández Menéndez, 2012: 10).

En 1828 idiomas como el francés y el italiano ya aparecen en los programas de las Escuelas de Comercio de Barcelona, Bilbao o Madrid (Castellvi 1997: 38). En este contexto se podría situar al más prolífico de los gramáticos del siglo XIX, Bordas, que en su Compendio de gramática es presentado como “profesor de lengua francesa e italiana [...] en la Real Casa Lonja de Barcelona” (Bordas 1824: i) y en su Gramática posterior aparece como “preceptor Real de latinidad y catedrático del idioma italiano por la Real Junta del Comercio del Principado de Cataluña” (Bordas 1830: i). Sin embargo, no hay ninguna referencia en sus obras a planes de estudio o a indicaciones institucionales a la hora de componer sus gramáticas.

Lo mismo sucede con buena parte de las gramáticas italianas del siglo XIX, que no contienen referencias explícitas a instituciones, aunque por los datos que se han podido obtener de sus autores, editores, etc., podrían ser relacionadas con entes o asociaciones privadas, pero no con la administración pública.

Este es el caso de las gramáticas de Vergani (1826) y de López de Morelle (1851) relacionadas, respectivamente, con la Escuela Normal y con el Instituto Español de Madrid; es, asimismo, el caso de las obras de Badioli (1864) y Oñate (1897), asociadas a la enseñanza privada religiosa (Escuelas Pías e Inmaculado Corazón de María, respectivamente).

### 2.2. Enseñanza pública

Pasamos, a continuación, a realizar un breve repaso de los principales textos legales en busca de menciones concretas sobre la posible institucionalización pública de la enseñanza de lenguas modernas y, en concreto, de la italiana.

En el siglo XIX se plantea por primera vez una reforma general de la educación en España, a raíz de las Cortes de Cádiz y con el apoyo de los diputados liberales que entienden la educación como un medio para la evolución y el progreso de la sociedad (Fernández Menéndez 2012: 2).

En el Informe Quintana de 1813 se promovía la universalidad de la educación y que esta fuera pública y gratuita en la primera enseñanza. En dicho informe no se incluye el aprendizaje de idiomas como materia curricular; por otra parte, el informe nunca entró en vigor como consecuencia del regreso de Fernando VII a España, aunque seguramente fue influyente en el plan del Duque de Rivas de 1836 (Fernández Menéndez 2012: 2).

<sup>5</sup>Publica cuatro gramáticas italianas: 1824, 1830, 1838 y 1847.

<sup>6</sup>Véase el detallado estudio de García Folgado (2012) sobre la institucionalización de la enseñanza de la gramática española en el siglo XIX.

<sup>2</sup>Reales Decretos de 11 de agosto y de 30 de septiembre de 1887 firmados por el ministro Navarro y Rodrigo.

<sup>3</sup>Para potenciales huellas de institucionalización de la enseñanza de la lengua española en Italia, véase Lombar-dini (2016).

<sup>4</sup>La de Terreros (1771) se publicó en Forlì (Italia) y está fuera del contexto institucional español. La de Hervás (1797) no llegó a publicarse.

En 1821 aparece el Reglamento General de Instrucción Pública, primer texto legal en materia educativa, aprobado por Decreto de las Cortes el 29 de junio del año indicado. Dicho Reglamento clasifica por primera vez la instrucción en Primera, Segunda y Tercera Enseñanza. Tampoco en este texto legal se prevé la enseñanza de lenguas.

El siguiente Plan es el General de Instrucción Pública del Duque de Rivas, aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836, que divide la instrucción en pública y privada, y que incluye en su objetivo el de la regulación de la enseñanza secundaria, que dividirá en elemental y superior. La elemental, según reza su artículo 28, comprenderá las "lenguas vivas más usuales", aunque sin especificar cuáles.

Sin embargo, más allá de las positivas manifestaciones que se pudieran realizar desde diferentes entes institucionales respecto a la importancia de lenguas modernas, creemos que estas se encontraban en una evidente situación secundaria, como se puede deducir de los artículos 53 y 102 de dicho Plan:

Para optar a la propiedad de las cátedras se necesita: 1º Haber recibido el grado de licenciado en Ciencias o en Letras [...] para los Institutos elementales, y el de doctor [...] para los de los Institutos superiores y Facultades mayores. 2º Haber obtenido la plaza de profesor supernumerario en los términos que expresan los artículos 76 y 77. Estas circunstancias no serán necesarias para los profesores de lenguas vivas y dibujo (Gobierno de España 1836, artículo 53). El claustro general, donde hubiere Universidad, se compondrá de todos los profesores propietarios, excepto los de lenguas vivas y dibujo. En los Institutos superiores se compondrá de la reunión de todos los profesores propietarios, con exclusión de los de lenguas vivas y dibujo (Gobierno de España 1836; artículo 102).

En 1845, durante el reinado de Isabel II, Pedro José Pidal firma el Plan General de Estudios aprobado por Real Decreto de 17 de septiembre de 1845. Dicho plan solo se ocupa de la enseñanza media y universitaria y divide la segunda enseñanza "en elemental y de ampliación, esta última a su vez en Letras y Ciencias apareciendo en la sección de Letras las lenguas inglesa y alemana. Los estudios elementales están a su vez divididos en cinco cursos formando parte de los de tercero y cuarto la lengua francesa" (Fernández Menéndez, 2012: 3).

Ni rastro, por tanto, de nuestra lengua objeto de estudio, la italiana, en la legislación vigente. Y la situación no mejorará en cuanto a la enseñanza de lenguas, todo lo contrario. En el Reglamento del Plan de Estudios de 10 de septiembre de 1852, se pueden observar las siguientes "perlas" del ministro Ventura González Romero:

Acaso observe también V.M. la supresión de las cátedras de lenguas vivas costeadas por el Estado ó por las provincias en las Universidades é Institutos. No desconoce el que suscribe la importancia de este estudio [...]; pero no cree necesario establecerlo en nuestras escuelas con gravámen de los fondos públicos, porque habiendo medios para seguirlo privadamente, puede sin recelo dejarse á voluntad de los alumnos y de sus padres el cuidado de adquirir esos conocimientos en el tiempo que les parezca más oportuno. Este gasto [...] debe ser cuenta de los interesados (Ministerio de Gracia y Justicia, 1852: 25-26).

Especial atención dedica Utande Igualada a la Ley que se aprobó en 1857, según el cual:

Los españoles comenzaban a cansarse de tanto tejer y destejer; de ahí que sus representantes cualificados en el orden político, Gobierno y Parlamento, tuvieran que hacer un esfuerzo mayor para resolver la situación. Fruto de ese esfuerzo fue la reforma de 1857; el agente, Claudio Moyano, Ministro de Fomento; la fórmula legal, una Ley de Bases de 17 de julio de 1857 y un Texto articulado de la misma, de 9 de septiembre del mismo año. Hace, pues, exactamente 125 años que vio la luz la primera ley general sobre la enseñanza: la Ley de Instrucción Pública (Utande Igualada, 1982: 44-45).

La Ley Moyano establece la obligatoriedad y la gratuidad de la primera enseñanza. Dicha ley divide la segunda enseñanza en Estudios generales y Estudios de aplicación a las profesiones industriales. Los generales se harían en dos períodos: el primero de dos años y el segundo de cuatro. En este segundo período de los Estudios generales entre las asignaturas previstas se encuentran las Lenguas vivas aunque, como se añade posteriormente, serán "los Reglamentos [los que] determinarán cuáles se han de enseñar y estudiar en este período" (Ministerio de Fomento 1857: artículo 15). Es decir, se podría estudiar una de las lenguas vivas entre las que se enseñen en el establecimiento en los cursos quinto y sexto de los Estudios generales. Sin embargo, como se puede ver en la Disposición 21 del propio Reglamento, "en cada Instituto de segunda enseñanza habrá un catedrático de Francés u otra lengua viva" (Calle Carabias 1989: 174), lo cual entra en contradicción con el citado artículo 15 de la Ley. Todo ello hace que el estudio anterior concluya que se sigue aún con la vieja tradición del profesor comodín.

En 1858 el marqués de Corvera promulga un Real Decreto con el que retoca la Ley Moyano. En este decreto se especifica los idiomas que se cursarán: para los estudios generales obligatoriamente la lengua francesa; en cambio, los idiomas inglés, alemán e italiano estarán considerados entre las asignaturas de aplicación a la agricultura, artes, industria y comercio. Es decir, el francés para la cultura y los demás para lo útil. Pero al menos es la primera vez en el siglo XIX en que aparece mencionada la lengua italiana en un decreto educativo, al que, sin embargo, no se hace referencia en ninguna de las gramáticas italianas destinadas a hispanohablantes del momento.

<sup>7</sup>[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/informe-de-la-junta-creada-por-la-regencia--0/html/ff034002-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/informe-de-la-junta-creada-por-la-regencia--0/html/ff034002-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html) (página consultada por última vez el 25.09.2017).

<sup>8</sup><http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm> (página consultada por última vez el 25.09.2017).

<sup>9</sup>[https://www.upct.es/seeu/\\_as/divulgacion\\_cyt\\_09/Libro\\_Historia\\_Ciencia/web/mapa-centros/plan\\_pidal.htm](https://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapa-centros/plan_pidal.htm) (página consultada por última vez el 25.09.2017).

<sup>10</sup>Véase la Colección legislativa de España, Tercer cuatrimestre de 1852, Tomo LVII (1853, Madrid: Imprenta Nacional), disponible en <https://ia802706.us.archive.org/18/items/coleccionlegisla12spaigoog/coleccionlegisla12spaigoog.pdf> (página consultada por última vez el 25.09.2017).

<sup>11</sup>[https://personal.us.es/alporu/historia/ley\\_moyano\\_texto.htm](https://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm) (página consultada por última vez el 25.09.2017).

<sup>12</sup>Véase el Tomo LXXXVI de la Colección legislativa de España (1861: 206-210) publicado en Madrid por la Imprenta Nacional.

<sup>13</sup>Véase Calle Carabias (1989) y Fernández Menéndez (2012).

Real Decreto organizando la enseñanza de idiomas extranjeros en los establecimientos de Instrucción pública (1887).

Sobre la base del Plan Moyano se realizan diversas modificaciones a los planes de estudio mediante diferentes decretos (1861, 1868, 1873, 1880) con los que no se mejora, sino que se empeora la situación de la enseñanza de lenguas que, con suerte, se reducía a la de la lengua francesa. Hay que esperar al año 1887, durante la regencia de María Cristina, a que el ministro Navarro y Rodrigo presente el decreto de 30 de septiembre con el que se trata de reformar el estudio de lenguas vivas. En el decreto, su autor afirma que la importancia

La facilidad y rapidez en las comunicaciones y de la vertiginosa actividad científica, artística y comercial, que tiene de convertir en una sola familia el género humano, y a suplir la conveniencia teórica de una lengua universal, con el conocimiento práctico de las que gozan el privilegio de ser habladas por pueblos que figuran a la cabeza de la civilización (Ministerio de Fomento 1887).

En dicho decreto se afirma que “la enseñanza de las lenguas francesa, italiana, inglesa y alemana, dada en los Institutos de segunda enseñanza y todas las Escuelas oficiales, sean o no profesionales, se regirá por lo preceptuado en este decreto” (Ministerio de Fomento 1887: artículo 1). Este texto legal es, por lo tanto, de vital importancia para el interés de nuestra investigación. Se trata del segundo texto legislativo del XIX en que está presente la lengua italiana, pero a esto se suma que uno de nuestros gramáticos, Vallejo y Rodríguez (1888), menciona dicho decreto y utiliza las indicaciones que en este aparecen para la estructuración de su obra y para la elección de los materiales a incluir en la misma. Pero de ello hablaremos en el siguiente apartado.

No duró mucho esta idílica situación en que se encontraba la enseñanza de lenguas vivas. Sucesivas reformas en lo que quedaba de siglo fueron las de Groizard (1894), López Puigcerver (1894), Bosch (1895), Gamazo (1898), Pidal y Mon (1899) y García Alix (1900), con las que en lo que a la enseñanza de lenguas vivas se refiere, a excepción del último, que proponía obligatoriamente el aprendizaje de la lengua francesa y de una segunda lengua a elegir entre el inglés y el alemán (el italiano sigue desaparecido), los demás reducen el aprendizaje de lenguas al francés.

### 3. LA GRAMÁTICA ITALIANA DE VALLEJO (1888) Y LOS REALES DECRETOS DE 1887

En este apartado describiremos cómo influyeron los Reales Decretos de 1887 mencionados en la composición de la *Gramática italiana. Método teórico-práctico* (1888) de Vallejo, catedrático de gramática italiana en la Escuela de Comercio de Barcelona. Para ello, serán de gran utilidad las partes prologales de la obra.

La gramática fue publicada en Barcelona por Pedro Ortega, consta de 512 páginas y está dividida en dos partes, cada una de las cuales, con numeración independiente, aunque contenidas en un único volumen. En la primera parte se encuentra la *Gramática italiana* y en la segunda, titulada *El traductor de italiano*, se encuentran los elementos didácticos que complementan la primera.

Esta obra se sitúa, junto a las de López de Morelle (1851), Badioli (1864) y Oñate (1897), entre las gramáticas de gran envergadura que ofrecen todos los materiales necesarios (gramaticales, lexicográficos, prácticos, literarios, etc.), con los que poder aprender la lengua italiana sin recurrir a otras obras complementarias.

Pasamos a continuación al análisis de los prólogos para tratar, en primer lugar, de encontrar huellas de institucionalización pública y, en segundo, de poner en evidencia la influencia que esta pudo causar en la composición de cada una de las partes de la obra (gramatical y didáctica)

En dicho decreto se afirma que “la enseñanza de las lenguas francesa, italiana, inglesa y alemana, dada en los Institutos de segunda enseñanza y todas las Escuelas oficiales, sean o no profesionales, se regirá por lo preceptuado en este decreto” (Ministerio de Fomento 1887: artículo 1). Este texto legal es, por lo tanto, de vital importancia para el interés de nuestra investigación. Se trata del segundo texto legislativo del XIX en que está presente la lengua italiana, pero a esto se suma que uno de nuestros gramáticos, Vallejo y Rodríguez (1888), menciona dicho decreto y utiliza las indicaciones que en este aparecen para la estructuración de su obra y para la elección de los materiales a incluir en la misma. Pero de ello hablaremos en el siguiente apartado.

No duró mucho esta idílica situación en que se encontraba la enseñanza de lenguas vivas. Sucesivas reformas en lo que quedaba de siglo fueron las de Groizard (1894), López Puigcerver (1894), Bosch (1895), Gamazo (1898), Pidal y Mon (1899) y García Alix (1900), con las que en lo que a la enseñanza de lenguas vivas se refiere, a excepción del último, que proponía obligatoriamente el aprendizaje de la lengua francesa y de una segunda lengua a elegir entre el inglés y el alemán (el italiano sigue desaparecido), los demás reducen el aprendizaje de lenguas al francés.

### 3. LA GRAMÁTICA ITALIANA DE VALLEJO (1888) Y LOS REALES DECRETOS DE 1887

En este apartado describiremos cómo influyeron los Reales Decretos de 1887 mencionados en la composición de la *Gramática italiana. Método teórico-práctico* (1888) de Vallejo, catedrático de gramática italiana en la Escuela de Comercio de Barcelona. Para ello, serán de gran utilidad las partes prologales de la obra.

La gramática fue publicada en Barcelona por Pedro Ortega, consta de 512 páginas y está dividida en dos partes, cada una de las cuales, con numeración independiente, aunque contenidas en un único volumen. En la primera parte se encuentra la *Gramática italiana* y en la segunda, titulada *El traductor de italiano*, se encuentran los elementos didácticos que complementan la primera.

<sup>14</sup>Citado así por Calle Carabias (1989: 187). Véase la Colección legislativa de primera enseñanza del Centro Virtual Cervantes: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/coleccion-legislativa-de-primera-ensenanza--0/html/fefc9108-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_9.htm](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/coleccion-legislativa-de-primera-ensenanza--0/html/fefc9108-82b1-11df-acc7-002185ce6064_9.htm) (página consultada por última vez el 25.09.2017).

<sup>15</sup>Citado así por Calle Carabias (1989: 187). Véase la Colección legislativa de primera enseñanza del Centro Virtual Cervantes: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/coleccion-legislativa-de-primera-ensenanza--0/html/fefc9108-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_9.htm](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/coleccion-legislativa-de-primera-ensenanza--0/html/fefc9108-82b1-11df-acc7-002185ce6064_9.htm) (página consultada por última vez el 25.09.2017).

<sup>16</sup>Véase Calle Carabias (1989).

<sup>17</sup>En la primera mitad de siglo habían predominado obras relativamente breves con una media de doscientas treinta páginas: Bordas (1824, 1830, 1838), Vergani (1826), etc.

Esta obra se sitúa, junto a las de López de Morelle (1851), Badioli (1864) y Oñate (1897), entre las gramáticas de gran envergadura que ofrecen todos los materiales necesarios (gramaticales, lexicográficos, prácticos, literarios, etc.), con los que poder aprender la lengua italiana sin recurrir a otras obras complementarias.

Pasamos a continuación al análisis de los prólogos para tratar, en primer lugar, de encontrar huellas de institucionalización pública y, en segundo, de poner en evidencia la influencia que esta pudo causar en la composición de la obra. Cada una de las partes de la obra (gramatical y didáctica) contiene su prólogo.

En el gramatical Vallejo nos pone en conocimiento de la institucionalización del italiano en las Escuelas de Comercio de Alicante, Barcelona, Málaga y más tarde en Cádiz, mediante dos Reales Decretos de 11 de agosto y de 30 de septiembre de 1887. En el primero se declara obligatoria la enseñanza del italiano en las escuelas citadas y en el segundo se indica “la forma en que deben verificarse los exámenes de lenguas vivas en los Establecimientos oficiales” (Vallejo 1888: iii). Ambos decretos llenaban un vacío en la legislación de Instrucción pública respecto a la lengua italiana y, por otra parte, aunque de manera indirecta, evidenciaban la necesidad de adopción de nuevos métodos diferentes a los utilizados hasta el momento en la enseñanza de idiomas modernos.

En respuesta a esta nueva necesidad, la primera decisión que tomó nuestro autor fue adoptar un “nuevo” método, el teórico-práctico, adecuado al nuevo contexto escolar: ni excesivamente teórico, ni completamente práctico.

Desde un punto de vista estrictamente gramatical parece que Vallejo no fue influenciado por la institución de instrucción pública, entre otras cosas porque en los decretos citados no se hace referencia a gramáticas italianas de referencia.

La segunda influencia de los decretos en Vallejo tiene que ver también con el nuevo contexto educativo y, en concreto, con el destinatario y la aproximación didáctica al mismo: su gramática está caracterizada por la sencillez de las explicaciones, “único medio de que no se desanimen los que á su estudio se dedican, á los pocos días de haberle empezado” (1888: vi) y los ejemplos utilizados son sacados de la lengua usual, no de los clásicos. Y entre los motivos de estas decisiones alega las condiciones especiales de las personas para quienes se dedica esta obra, los estudiantes de la escuela pública, que presentan niveles de instrucción muy bajos y en ningún caso homogéneos.

En el prólogo del *Traductor italiano* mencionaba de nuevo el Decreto de 11 de agosto de 1887 y evidenciaba la falta de obras que se adaptaran “a la índole especial que debe revestir esta enseñanza en las Escuelas” (Traductor 1888: vii). Motivo por el cual se embarca en la empresa de llenar este vacío y compone el *Traductor italiano*.

Vallejo afirma haber consultado algunas antologías publicadas en Italia, pero ninguna resultó útil porque “estaban destinadas a servir de libro de lectura y como modelo de composición y estilo, á jóvenes á quienes el idioma italiano es familiar”, pero ofrecerían grandes dificultades a los destinatarios de las escuelas “que aspiran á conocer los principios más fundamentales de dicha lengua, para una vez terminados sus estudios, dedicarse á la oficina comercial y poder entender la correspondencia que sostengan con casas italianas” (Traductor 1888: vii).

Más claro no puede ser: primero, los objetivos que se promueven en las escuelas no son los de conocer perfectamente la lengua italiana, sino solo sus principios fundamentales, para posteriormente poder trabajar en el ámbito comercial; y segundo, se presupone que los destinatarios parten de cero.

A continuación, añade unas palabras de suma importancia: “Dividida la enseñanza de la Lengua italiana en dos cursos, el Traductor comprende dos partes también” (Traductor 1888: viii), es decir, adapta la estructura del *Traductor* a las exigencias institucionales.

Veamos los artículos tercero y cuarto del Decreto mencionado:

Art. 3.º La enseñanza de las lenguas francesa é italiana se hará en dos cursos [...]. El primer curso esta-rá consagrado á la lectura, gramática y traducción; el segundo á la gramática, escritura al dictado y á la conversación [...] (Gaceta de Madrid, n. 278, de 5 de octubre de 1887, p. 40).

Art. 4.º El examen de prueba de curso consistirá en contestar á dos preguntas á la suerte, leer un pasaje escrito en el idioma extranjero y traducir sin diccionario otro trozo. El examen de prueba del segundo curso consistirá en contestar á dos preguntas sacadas á la suerte y escribir al dictado dos trozos escogidos y traducirlos, uno del español al idioma extranjero y otro viceversa. Este examen se verificará en lengua extranjera si se trata de la lengua francesa é italiana (Gaceta de Madrid, n. 278, de 5 de octubre de 1887, p. 40).

Partiendo de estos artículos se puede entender el porqué de la presencia y la finalidad de los elementos didácticos propuestos por Vallejo en cada una de las partes:

En la 1.ª [que se correspondería con el curso primero] aparecen lecturas y traducciones graduales, pre-cedidas de unos ejercicios de pronunciación (...); termina esta primera parte, con una colección de voces de las más generalmente empleadas en la conversación, que el alumno debe aprender poco á poco de memoria, como único medio de adquirir un caudal de voces que le facilitará el estudio del segundo curso (...) (Traductor 1888: vii-viii).

Empieza la segunda parte, por una serie de documentos comerciales, que sirvan á los alumnos, como modelo de estilo en esta clase de escritos (Traductor 1888: viii).

Y para completar la segunda parte, con un nuevo guiño a los decretos institucionales, afirma que:

Termina el TRADUCTOR con una colección de frases y diálogos, que deben ser en la clase ampliados por el profesor, á fin de dar el carácter práctico en esta segunda parte, en conformidad con lo dispuesto por el Legislador en el R. Decreto sobre enseñanza de idiomas vivos, por lo que recomendamos en este curso la traducción constante, del castellano al italiano (Traductor 1888: viii).

Es decir, Vallejo crea un perfecto entramado entre el método elegido, los objetivos que pretende, los materiales que ofrece y su distribución en la obra, y lo indica en el Decreto que regula la enseñanza de lenguas vivas.

<sup>19</sup>Es extraño que no conociera o que no mencionase obras como las de López de Morelle o Badioli, cuyos títulos ya contenían los adjetivos *teórico* y *práctico*, aunque en ningún momento había afirmado que por influencia institucional.

## 4 CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, el panorama educativo en cuanto a la enseñanza pública de idiomas y, en especial, de la lengua italiana en la España del siglo XIX es bastante desolador. Esto se ha podido comprobar gracias a los principales textos legales en materia de instrucción pública analizados en el segundo apartado. Muy probablemente la composición de gramáticas de italiano, que como se ha visto no faltaron, estaba ligada a ámbitos privados: comercial (Bordas), religioso: Badioli y Oñate o de asociaciones culturales (Vergani y López de Morelle).

A partir de 1857 con la Ley Moyano y su posterior desarrollo de 1858 se puede observar una tímida institucionalización de la enseñanza pública de la lengua italiana. Dicha institucionalización influye (por lo que parece) muy poco desde un punto de vista cuantitativo (solo en la obra de Vallejo), bastante tarde (1887) y sin continuidad.

La gramática de Vallejo es la única en la que se manifiestan explícitamente huellas de las directrices ministeriales. Ello se manifiesta (i) en la elección del método (teórico-práctico), (ii) en el afán de didactismo por parte del autor adaptándose al nuevo escenario escolar y a los destinatarios del mismo (explicaciones sencillas y ejemplos del italiano usual y no literario) y (iii) en la finalidad que se propone: que los estudiantes conozcan, no la lengua italiana, sino los principios fundamentales de esta con los que poder valerse para trabajar en asuntos comerciales. No olvidemos, por último, que la estructura y los materiales del *Traductor* y los objetivos que pretende se adaptan perfectamente a cuanto indicado en los Decretos de 1887. Todo ello nos permite concluir que la obra de Vallejo es la primera de la tradición gramatical de la lengua italiana dirigida a hispanohablantes que se basa en unos decretos públicos de enseñanza para justificar decisiones metodológicas, didácticas y estructurales.

## 5 BIBLIOGRAFÍA

ANGELI, Arturo (1886): *Gramática italiana expuesta con arreglo á un método racional y filosófico*, Méjico, Librería de Bouret.

ARCE, Ángeles (1981): "Principales gramáticas y diccionarios bilingües en la España del XIX", en González Martín, Vicente (ed.): *El Siglo XIX italiano*, Salamanca, Universidad de Salamanca y Junta de Castilla y León, 7-15.

BADIOLI, Lorenzo (1864): *Método teórico-práctico comparativo para el estudio de los idiomas italiano y español*, Madrid, Escuelas Pías.

BORDAS, Luis (1824): *Compendio de gramática italiana formado sobre los mejores autores*, Gerona, A. Oliva.

— (1830): "Gramática italiana adaptada al uso de los españoles, Barcelona", Miguel y Tomas Gaspar.

— (1838): "Nueva gramática italiana adaptada al uso de los españoles", Barcelona, Tomas Gorchs.

— (1847): "Gramática italiana redactada con presencia de cuantas se han publicado hasta el día", Barcelona, Hispana.

CALLE CARABIAS, Quintín (1989): "La enseñanza oficial de idiomas en España". *Por una redefinición de la formación teórica del profesorado*, Málaga, Universidad de Málaga [tesis doctoral].

CASTELLVI CALVO, Josefa María (1997): *Estudio de los métodos de lengua francesa en la primera mitad del siglo XIX como transmisores de una concepción educativa: implícitos didácticos, metodológicos y socioculturales*, Valencia, Universidad de Valencia [tesis doctoral].

DE HÉRIZ, Ana Lourdes; SAN VICENTE, Félix (2012): "Traducción", en Zamorano Aguilar, Alfonso (ed.): *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, München, LINCOM, 197-228.

FERNÁNDEZ MENÉNDEZ, María Antonia (2012): "La lengua inglesa y su profesorado en la legislación educativa de segunda enseñanza y de estudios mercantiles, 1836-1953", en *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, XXII.

FONTANA DE PHILIPPIS, Francisco (1886): *Gramática teórico-práctica de lengua italiana*, Buenos Aires, Félix Lajouane.

GARCÍA FOLGADO, María José (2012): "Gramática y legislación educativa", en Zamorano Aguilar, Alfonso (ed.): *Reflexión lingüística y lengua en la España del XIX. Marcos, panoramas y nuevas aportaciones*, München, LINCOM, 247-268.

GOBIERNO DE ESPAÑA (1836): *Plan General de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta Real.

HERVÁS Y PANDURO, Lorenzo (1797): *Gramática de la lengua italiana* [Manuscrito Mss/7831 de la BN de España].

LÓPEZ DE MORELLE, José (1851): *Arte completo de la lengua italiana*, Madrid, Imprenta de D. José López de Morelle.

LOMBARDINI, Hugo Edgardo (2016): *Gramáticas de español para itálofonos (1801-1875)*, Bologna, Clueb.

MINISTERIO DE FOMENTO (1857): *Ley de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta Nacional.

MINISTERIO FOMENTO (1887): "Real Decreto organizando la enseñanza de idiomas extranjeros en los establecimientos de Instrucción pública", en *Cervantes Virtual*, sección *Colección legislativa de primera enseñanza*.

MINISTERIO DE GRACIA Y JUSTICIA (1853): *Colección legislativa de España, Tomo LVII*, Madrid, Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE GRACIA Y JUSTICIA (1861): *Colección legislativa de España, Tomo LXXXVI*, Madrid, Imprenta Nacional.

OÑATE, Miguel (1897): *Gramática italiana teórico-práctica*, Barcelona, Montserrat.

SIMÓN PALMER, María del Carmen (1972): *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid: 1820-1868*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños.

TERREROS Y PANDO, Esteban (1771): *Reglas a cerca de la lengua toscana, o italiana*, Forlì, Achiles Marozzi.

TOMASI, Pedro (1779): *Nueva y completa gramática italiana explicada en español*, Madrid, Manuel Martín.

UTANDE IGUALADA, Manuel (1982): "Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)", en *Revista de educación*, Año XXX, 271, 7-41.

VALLEJO Y RODRÍGUEZ, Cirilo (1888): *Gramática italiana. Método teórico-práctico*, Barcelona, Pedro Ortega.

VERGANI, Angelo (1826): *Gramática italiana simplificada y reducida a 20 lecciones*, Madrid, De Burgos.

VIÑA ROUCO, Mar (2004): "Breve aproximación histórica a la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX y primer tercio del XX", en *Investigación e innovación na Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (1954-2004)*, Santiago de Compostela, Servizo de Publications, 395-417.

VIÑA ROUCO, Mar (2005): "Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX", en *Porta Linguarum*, 4, 185-200.

