

Estela Bartol y Lucia Chamanadjian (eds.)

*Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*



TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

NÚMERO ESPECIAL

Nº 19 – 2012

Director

Juan C. Godenzzi

© 2012, Section d'Études hispaniques

Montréal, Université de Montréal

ISSN-e 1913-0481

LA EXPLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA EN LOS NIVELES INICIAL E INTERMEDIO EN LOS LIBROS DE TEXTOS BILINGÜES DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Mignette Marcos Garvida
Ryerson University
Belén Huarte Gallego
Glendon College/York University

RESUMEN

La explicación del apartado gramatical de los libros de textos de español como lengua extranjera que usan en las universidades canadienses suele estar en inglés, ya que según algunos lingüistas, facilita el aprendizaje de las estructuras gramaticales de la lengua meta. Sin embargo, hay que reconocer que no todas las explicaciones corresponden con el uso real de la lengua meta. En esta investigación, analizamos algunas de las ambigüedades que con más frecuencia se encuentran en estos libros bilingües. Concretamente nos centraremos en cuatro temas: complementos pronominales, el contraste entre *ser/estar*, los pretéritos indefinido/imperfecto, y el presente de subjuntivo.

ABSTRACT

The explanations of grammar in Spanish as foreign language in textbooks used in Canadian universities are usually in English since this, according to some linguists, facilitates the learning of the target language's grammatical structures. Notwithstanding, not all grammatical explanations given in the textbooks correspond to the real use in the target language. In this study, we analyse some ambiguities that are found in some bilingual textbooks. We examined specifically four topics: complement pronouns, the difference between *ser* and *estar* (to be) as well as the preterit and imperfect, and the present subjunctive.

1. Introducción

Hay muchas estructuras, que pese a estar bien expuestas a través de ejemplos concretos que son comparados con la lengua primera, resultan aún muy difícil de comprender por los alumnos, bien porque carezcan de estas estructuras en su lengua o bien porque sus usos no sean del todo equivalentes. Sin embargo, como observamos en esta investigación, hay que ser prudente porque la comparación constante con la regla de la primera lengua o la lengua de la institución puede llevar a equívocos por parte del alumno bien por interpretaciones erróneas o por generalización de las comparaciones. Además, el confrontar de forma perseverante las dos lenguas y el intentar buscar equivalentes de forma regular, también puede conducir a una ralentización de la adquisición natural de la lengua meta porque en muchos casos se intenta concretar los numerosos usos de ciertas estructuras en unas pocas reglas, por lo que se tiende a generalizarlos. Este es el caso de aspectos gramaticales en español que se utilizan frecuentemente como la diferencia de uso de *ser* y *estar*, la contraposición de los pretéritos indefinido e imperfecto, y la utilización del subjuntivo. Esta generalización provoca una confusión en el estudiante que pronto encontrará usos que no correspondan

a esas reglas. Por otra parte, la falta de acuerdo de opiniones entre nuestros gramáticos sobre el verdadero significado o comportamiento de ciertas formas gramaticales provoca diferencias de trato en los diversos libros de texto lo que dificulta la comprensión por parte del alumno que encuentra contradicciones en las definiciones de los diferentes métodos. Los usos de los verbos *ser* y *estar*, los complementos pronominales, el contraste entre el pretérito indefinido e imperfecto y el presente de subjuntivo como hemos mencionado suelen presentar dificultades, tanto para el profesor como para los alumnos de habla inglesa, por el simple hecho de no existir una equivalencia patente y evidente. ¿Cómo se explican estas estructuras en los libros de texto? ¿Son fieles a los usos de la lengua meta? ¿Basta con la explicación explícita que ofrecen? ¿Es imprescindible la traducción de las frases del español al inglés? Son algunos de los interrogantes que con bastante frecuencia nos solemos formular todos los que nos dedicamos a la enseñanza de español en Canadá y que hemos intentado responder.

2. Estudios realizados en defensa de la enseñanza de la gramática y los libros de texto bilingüe y/o monolingüe

La explicación del apartado gramatical de los libros de textos de español como lengua extranjera (ELE) que usan la mayoría de las universidades en Canadá suelen ser bilingües en los primeros niveles (inicial e intermedio) de enseñanza, ya que esto, según algunos lingüistas, facilita el aprendizaje de las estructuras gramaticales de lengua extranjera (LE). La utilización de la lengua de los educandos (L1) como medio de instrucción tiene varias finalidades: comunicar significados, realizar un análisis contrastivo de la gramática, enseñar la gramática, explicar errores (muchas veces enfocándolos en la lengua materna o vehicular de la clase), comprobar la comprensión, dar instrucciones, dirigir/gestionar la clase.

Hay varios estudiosos como Atkinson (1987), Auerbach (1993), Schweers (1999), Cook (2001), Deller and Rinvoluceri (2002), Schulz et al (2002) y Paradowski (2007) que defienden el uso de la lengua materna o la lengua de instrucción de la clase, especialmente cuando se trata de alumnos adultos, puesto que además de estar capacitados de pensamiento crítico y analítico, han adquirido una primera lengua con la que pueden comparar las estructuras de LE. En el caso de los alumnos adultos de LE, el énfasis debe ponerse en el aprendizaje de las características de la LE. Con este propósito se ofrecen explicaciones y ejemplos en inglés, es decir, en el apartado gramatical de cada unidad del libro aparecen contrastadas ambas lenguas (L1 y LE) y se dan las bases para reflexionar sobre las diferencias y/o similitudes entre la L1 y la LE.

Paradowski (2007) denomina este método *Language Interface* el cual introduce al alumno a LE siguiendo tres pasos (154):

- a. *Initial exposure* o el primer contacto, propuesto por Gozdawa-Golebiowski, (2003) y James (1994) con la LE en su contexto natural con su traducción en L1.
- b. *Imprinting* o la fijación de las estructuras gramaticales de la LE. En este estadio se repite la estructura que el alumno está aprendiendo hasta que entiende bien las diferencias y similitudes entre los usos de la L1 y LE.
- c. Explicación de las reglas gramaticales y cómo estas se usan en la L1 del alumno: al destacar las características de la LE también se sensibiliza el

conocimiento del alumno hacia su L1. Es decir, le introducen al alumno estructuras que inconscientemente ya conoce.

Esta metodología de la enseñanza, que aboga por la comparación y el contraste entre L1 y LE, permite que el alumno adulto se sienta más seguro de lo que está aprendiendo. Así que el primer paso consiste, precisamente, en observar y tomar nota en su L1 de aquellos patrones que rigen la LE. La comparación o el contraste en la explicación de la LE les ayuda a reflexionar desde un punto de vista semántico hacia un entendimiento gramatical y una producción correcta y precisa de LE.

Para Lado (1957 apud Whitley) el análisis contrastivo además, puede anticipar los problemas gramaticales que van a tener los estudiantes y también nos puede ayudar a identificarlos ya que, según este autor, los estudiantes tienden a transferir las diferentes estructuras y reglas y significados de la Lengua 1.

No obstante, hay muchas estructuras, que pese a estar bien expuestas a través de ejemplos concretos que son comparados con la lengua primera, resultan aún muy confusos para los alumnos, bien porque no poseen estas estructuras en su lengua como es el caso de los aspectos gramaticales antes mencionados o bien porque sus usos no son del todo equivalentes. Así, la ventaja que supone el tener una idea de cómo funcionan las lenguas y hacer una comparación entre ellas, puede dar lugar a incorrecciones por una mala interpretación. A veces se producen traducciones literales por parte del alumno, ya que identifica la estructura similar en su lengua aunque no se cerciora de que no se usa de la misma manera; otras, se crean malas interpretaciones de las reglas que aparecen en el libro de texto, lo que puede llevar al alumno a una generalización de la aplicación de la regla como antes hemos mencionado.

En consecuencia, en lugar de utilizar la LE en contexto, se enfocan más a la práctica de las formas gramaticales de forma aislada, insisten más en el uso de un sistema de preguntas y respuestas, de rellenar huecos, de formar oraciones aisladas, y en el peor de los casos, se ajusta la lengua al conocimiento del alumno, y como consecuencia pueden dar lugar a incorrecciones por una mala interpretación de las reglas gramaticales¹.

Para solucionar este problema, algunos estudiosos de la lengua (Finocchiaro y Brumfit: 1983 apud Richards: 1999; Littlewood: 1981, 1984) recomiendan el uso de libros monolingües para motivar a los alumnos a trabajar de forma independiente. Normalmente los libros de textos monolingües suelen seguir las teorías de aprendizaje o metodologías más de tipo comunicativo. Según los autores previamente mencionados, este tipo de metodologías ayuda a la adquisición de la fluidez gracias a la inmersión lingüística. El alumno reflexiona sobre las reglas lingüísticas antes de ser explicadas en el aula (enseñanza de la gramática inductiva), y predomina en los primeros estadios del aprendizaje la comunicación sobre la corrección verbal.

En estos métodos, entonces, se combina la instrucción gramatical con la enseñanza inductiva de la gramática. Así las diferentes estructuras en numerosas ocasiones se encuentran en el centro o final del tema a estudiar, y se comienza por tanto a trabajar con los diferentes aspectos sin haber recibido hasta este momento una instrucción concreta.

¹ Vease en: Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* y en Littlewood, Jack Richards y C. Lockhart (1997), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* y en W.Littlewood (1996), *Introducción al enfoque comunicativo*.

3. La fiabilidad de las explicaciones gramaticales en los libros de texto: *¿Cómo se dice...?* (2011), *¡Hola, amigos!* (2010) y *Vistas* (2012)

Como vamos a comprobar basamos este análisis en los libros de texto utilizados en algunas universidades canadienses, aunque después del análisis bibliográfico realizado, podemos decir que muchas de las afirmaciones que se van a presentar a continuación podrían aplicarse también a los libros monolingües.

3.1 *¿Cómo se explican estas estructuras en los libros? ¿Son fieles a los usos de la lengua meta (LE)?*

3.1.1 Ser y Estar

Estos métodos en líneas generales reflejan fielmente los usos de los verbos ser y estar como podemos comprobar cuando se describe sus funciones de forma independiente. No obstante la diferencia entre *ser* y *estar* es una de las contraposiciones verbales del español más difíciles de adquirir para los estudiantes de ELE anglófonos. Una de las razones de esta dificultad viene originada por los múltiples matices que poseen estos verbos en las oraciones atributivas como destacan Sam Hill y William Bradford (2000) inspirados por el lingüista español Gili Gaya (1980) en su apartado número 24 donde contrastan el ser y estar. Estas contraposiciones de uso, sin embargo, no aparecen reflejadas en ninguno ni en el libro de texto *¿Cómo se dice...?* ni en *¡Hola amigos!* aunque sí se puede encontrar en *Vistas*. Así se le presenta al alumno contrastes de significados que aparecen con la utilización de uno u otro verbo como sería en los siguientes casos:

(1) *El chico es listo.* (The boy is smart.)/ *El chico está listo.* (The boy is ready.)

El gato es muy vivo. (The cat is very lively.)/ *El gato está vivo.* (The cat is alive.) (171).

Otra observación que hemos percibido en estos libros de texto y que nos han corroborado nuestras consultas bibliográficas es el riesgo que conlleva la generalización de ciertas afirmaciones. Así se destaca en *¿Cómo se dice...?* que mientras el verbo ser se utiliza para describir cualidades permanentes, el verbo estar se emplea para expresar “transitory qualities and often implies the possibility of change” (139).

(2) *Mis amigos **están** muy cansados.*

*Mi marido no **está** aquí.*

*Toronto **está** en Ontario.*

Es una explicación que, por nuestra experiencia, hemos notado suele confundir a los alumnos. Aunque en el segundo ejemplo, efectivamente, la persona de la que se habla puede estar o no presente (es decir, su permanencia en lugar determinado puede ser temporal), aún usamos el verbo *estar* porque lo que estamos haciendo es localizar a esa persona. Sin embargo aplicar el anterior uso dado en este libro de texto al tercer ejemplo se hace muy difícil porque los alumnos siempre interpretan que un lugar físico nunca podrá ser trasladado en el espacio, sin percatarse de que lo que realmente importa es que lo que estamos haciendo es simplemente localizar ese lugar del que se habla.

3.1.2 Complementos pronominales

Los complementos pronominales de objeto directo e indirecto son, quizá, de los complementos más difíciles de adquirir para el alumno, ya que la contraposición de su uso no se debe a una diferencia de significado o simplemente de género como en otros

tipos de contrastes sino en una distinción puramente gramatical: si nos encontramos ante un objeto directo o indirecto. El alumno raramente tiende a pensar en la función de las partes de la oración cuando produce un mensaje. Además los usos de estos pronombres difieren ampliamente del inglés al español. De este modo, por ofrecer un ejemplo, tanto el pronombre de complemento directo como el de complemento indirecto pueden ir adheridos al verbo si aparece en infinitivo, gerundio o imperativo, algo que no se produce en el inglés. Esta dificultad a priori de identificar el complemento directo e indirecto en la oración ha llevado a que en numerosos libros, como por ejemplo en *¿Cómo se dice...?*, se hayan intentado desarrollar métodos que en algunos casos, siguiendo a Terrell y a Salgués (1979: 125), son bastante confusos o forzados porque no son usos reales de la lengua.

- (3) _____ *Dan las bebidas (a mí).*
 _____ *Traigo la cámara de video (a ti).*

3.1.3 Los pretéritos indefinido e imperfecto

Como los complementos pronominales, la contraposición de los pretéritos indefinido e imperfecto² es también difícil de adquirir. Existen varias opiniones de cómo explicar la diferencia entre estas dos formas verbales que aún hoy en día se encuentran sin resolver (Montserrat Veyrat Rigat 1993:15). Según los libros consultados, el pretérito indefinido se utiliza para resumir una condición o estado en su totalidad que ya no está en efecto y el pretérito imperfecto para describir el estado físico o mental en el pasado:

- (4) *Me sentí mal todo el día. / Me sentía muy mal.*

Es una explicación un poco confusa ya que según estos dos ejemplos podríamos observar que en ambos se describe un estado físico en el pasado.

Por otra parte también se afirma en el libro de texto *Vistas* (2012:207) que el pretérito indefinido suele ser acompañado por marcadores temporales como anoche, anteayer, ayer etc., mientras que al pretérito imperfecto lo acompañan estructuras del tipo *todos los días, de niño*, etc. Sin embargo cuando se consulta con otras bibliografías como es el caso de la gramática de Gómez Torrego (2002) observa que realmente el uso depende del significado que quiere transmitir el interlocutor.

- (5) *Juan estaba ayer en Ávila.*
Juan estuvo ayer en Ávila. (150)

Según este autor la diferencia de significado entre el primer y segundo ejemplo es que el uso del indefinido denota la finalización de la acción, algo que no se determina con el uso del imperfecto. Aunque estamos de acuerdo con la explicación del libro *Vistas* en que existe en algunos casos frecuencia de uso mayor con este tipo de estructuras temporales y estas explicaciones ayudan al alumno en numerosas ocasiones, hay que ser cautos a la hora de generalizar un comportamiento verbal.

Otro tema a estudiar en los libros analizados es la afirmación de que el pretérito imperfecto se utiliza para referir acciones habituales o repetidas en el pasado. Aunque el hecho de que en el pretérito imperfecto el final se encuentre abierto facilita a expresar esta condición de habitualidad, no se puede sostener en ningún momento que esta

² Aunque son muchos los estudios que se realizan sobre estas formas verbales, es destacada la investigación del pretérito imperfecto que presentan L. García Fernández y Camús Bergareche en su libro *El pretérito imperfecto* para comprender el significado y los usos de esta forma en contraste con el indefinido.

habitualidad no pueda ser expresada en pretérito indefinido. Según las teorías del *macroevento* y *microevento* (Bertinetto 1994; García Fernández y Camus Bergareche 2004:348-349), el pretérito imperfecto se debe utilizar cuando tomamos la situación como un grupo de acciones en su totalidad. Sin embargo cuando queremos resaltar las acciones como independientes y lo más importante, acabadas, se debe usar el pretérito indefinido. Explican también estas investigaciones que el pretérito imperfecto no especifica ni el principio, ni el final de la acción sino la acción en su transcurso. Se debe añadir que el final no lo especificamos bien porque no lo conocemos o bien porque no interesa en el acto de comunicación, lo que no quiere decir que no se haya producido.

Después de haber definido la contraposición de uso entre el pretérito indefinido y el imperfecto tenemos que afirmar una vez más que la universalización de ciertas ideas pueden provocar una mayor confusión a la ya añadida dificultad que conlleva la adquisición de estos aspectos gramaticales, ya que como dice Matte Bon (1992) son muchos los aspectos que forman parte del significado en una comunicación concreta.

La idea de duración, repetición, puntualidad, o la perspectiva de futuro con respecto a un momento pasado no se debe tan sólo al empleo del imperfecto, sino a una coincidencia de varios elementos, entre los que desempeñan un papel fundamental el contexto, el conocimiento que tienen el hablante y su oyente del mundo con todas las experiencias que comporta, la presencia, en algunos casos, de determinadas expresiones temporales, el conocimiento por parte de quien habla y escucha del uso que se hace de la lengua y el significado de cada verbo (26).

3.1.4 El presente de subjuntivo

El subjuntivo se utiliza para tantos actos comunicativos en español que diversos autores han destacado que si un alumno lo utiliza de forma correcta es un estudiante que posee una competencia comunicativa y discursiva alta en español (I. Pereira Rodríguez, 1997). Es decir, el alumno ya conoce el sistema de conjugación del español y es capaz de producir e interpretar frases complejas. Según M. Ángeles Sastre (1997), sin duda, el alumno

Tendrá recursos para expresar un elevado número de actos lingüísticos en diferentes situaciones comunicativas: expresar causas, efectos y propósitos, expresar necesidad, posibilidad y probabilidad, certeza e incertidumbre ante algo, obligación y duda, suposiciones, condiciones, dar opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, manifestar deseos o preferencias, gustos o disgustos, sorpresa, satisfacción o insatisfacción; esperanza, aprobación, simpatía, perdón, gratitud, sugerencias, instrucciones, invitar a algo, aceptar o declinar una invitación, etc. (14-15).

En los libros de texto que se inspiran en los estudios de muchos de los principales lingüistas de la lengua española como Pottier (2006). No obstante hay que ser prudentes una vez más con las afirmaciones realizadas en clase ya que el uso del subjuntivo o del indicativo en algunos contextos no tiene nada que ver con la realidad, irrealidad o la duda de la acción (Gómez Torrego 2002; Zamorano 2005) sino simplemente con el tipo de conector o estructura utilizada: no sea que + subjuntivo, Por si + indicativo.

(6) *Voy a llevarme el bañador por si hace buen tiempo en la playa.*

Voy a llevarme el bañador no sea que haga buen tiempo en la playa.

Así hablando del subjuntivo podemos apreciarlo en la siguiente explicación que aparece en libro de texto *¡Hola amigos!* en el que “the indicative is used to express factual, definitive events. By contrast, the subjunctive is used to reflect the speaking feelings or attitudes toward events, or when the speaker views as uncertain, unreal or hypothetical” (274).

Aunque en algunos casos esto es cierto, si el alumno encuentra esta afirmación, va a tratar de buscar en todos los casos en los que aparezca el subjuntivo un significado de irrealidad. Es importante explicar de modo explícito, algo que se ignora en estos libros, la correlación del tiempo del subjuntivo con respecto al tiempo del indicativo ya que el valor que van a poseer estos tiempos en las oraciones subordinadas va a ser respectivamente de anterioridad, simultaneidad y posterioridad con respecto al verbo principal.

3.2 ¿Basta con la explicación explícita que ofrecen los libros de texto?

Muchas veces las exposiciones de las reglas gramaticales que ofrecen los autores en los libros de texto como hemos podido observar son tan escuetas que ignoran el propio conocimiento del alumno. En los libros, *¿Cómo se dice...?*, *¡Hola, amigos!* y *Vistas* se conforman con dar una explicación general de las reglas gramaticales que en muchas ocasiones no resuelven la necesidad del estudiante:

- *Ser* expresses a fundamental quality and identifies the essence of a person or thing.
- *Estar* is used to express more transitory qualities and often implies the possibility of change.
- The direct object can be easily identified as the answer to the question *whom?* and *what?* about what the subject is doing.
- The imperfect is used to refer to actions, events, or conditions that the speaker views as in the process of happening in the past.
- The subjunctive mode is used because the action is not real or when the speaker views events as uncertain, unreal, or hypothetical.

Pensamos que si bien son correctas estas definiciones en muchos casos, dejan vacíos de sentido muchos actos de comunicación.

3.3 ¿Es imprescindible la traducción de las frases del español al inglés?

La mayoría de los alumnos no tienen conocimiento de la gramática de su L1. Por consiguiente, la manera como aprenden LE es a través de la traducción. Así pueden comprobar, según sus propios razonamientos, el significado de la oración y el uso de la gramática que están aprendiendo. Esto permite que el alumno adulto se sienta más seguro en los primeros estadios de la nueva lengua que está adquiriendo. Al poner de relieve las características de la LE también se sensibiliza el conocimiento del alumno hacia su L1. Es decir, le introducen al alumno estructuras que inconscientemente ya conoce. La explicación en inglés en el libro, facilita el aprendizaje de LE ya que los alumnos no se encuentran en una situación de inmersión lingüística y el español es como cualquier otra asignatura de la universidad que tienen que aprender dentro de un tiempo limitado.

Ahora bien, los efectos positivos que tiene la enseñanza de la lengua en la lengua meta, como citan Richards y Rodgers (1998) o Littlewood (1981) es por una parte la

conciencia que toma el alumno de su propio aprendizaje, ya que conlleva un mayor proceso de abstracción y por otra la adquisición de la fluidez.

4. Conclusión

Proveer las explicaciones gramaticales en el libro de texto en inglés o en español, y si finalmente se decide, cómo hacerlo, sigue siendo un tema que mantiene divididos a muchos pedagogos y expertos en la materia. Estamos casi convencidas de que difícilmente, y esperamos que al menos en este aspecto estén de acuerdo con nosotras, este viejo dilema, y no menos controvertido, se pueda resolver en un futuro. Como profesores de lengua, y después de este estudio presentado creemos –modestamente– que difícilmente se puede adquirir ciertos aspectos gramaticales que presentan dificultad en los alumnos anglófonos con aserciones generalizadas como hemos comprobado.

Recurrir a las estrategias de las que dispone el alumno adulto es muy útil en el proceso de adquisición de una nueva lengua, aunque esta, como es de esperarse, guarde diferencias inevitables con respecto a la lengua materna. Por este motivo, no es realista la idea de que el estudiante renuncie verdaderamente a su bagaje gramatical previo, o de que no recurra a su lengua como ayuda para la mejor comprensión de la ELE. Recientes trabajos de investigación en adquisición de segundas lenguas han demostrado que el uso de la L1 del alumno en el aula no surte efectos negativos, ni interfiere ni retrasa el proceso de aprendizaje de un idioma; sino por el contrario, facilita su adquisición (Thomas and Collier, 1999). No hay dudas de que los alumnos de LE traducen constantemente de su L1 a la LE y viceversa. Proveer de ejemplos concretos que contrastan las estructuras de ambas lenguas siempre puede ser muy beneficioso para los estudiantes, ya que les ayudará a comprender mejor no solo la lengua meta sino también su propia lengua, y con el tiempo, podrán además perfeccionar las cuatro destrezas de la LE, porque el éxito del aprendizaje de la LE está estrechamente vinculado al nivel de madurez en L1 que posea cada alumno (Vygotsky, 1962). Sin embargo el abuso de la traducción y la constante mirada hacia la lengua primera puede llevar a la ralentización de la adquisición.

Por otra parte, tanto los libros bilingües como monolingües muchas veces simplifican o generalizan tanto las explicaciones, que en lugar de aclarar las dudas, pueden confundir más a los alumnos. Hay que procurar que las explicaciones y los ejemplos que aparezcan en los libros de texto realmente reflejen los usos reales de la lengua meta y tratar de reflejar el avance de las investigaciones realizadas en el aula de español.

Como ya sabemos, la enseñanza exclusiva de la gramática solo atañe a los aspectos formales de una lengua, y por ende, sus reglas y usos nunca podrán suministrar a los alumnos de aquellas herramientas de comunicación necesarias para desenvolverse en situaciones cotidianas. En nuestra opinión, lo que sí debemos hacer en el aula los profesores que nos dedicamos a la enseñanza de LE, es intentar, con la ayuda del libro de texto u otros materiales didácticos, que los alumnos interioricen y automaticen los usos gramaticales a través de muestras auténticas y verosímiles.

En los métodos tradicionales, como ya sabemos, se creó una gran ruptura en la enseñanza de la gramática con respecto a la enseñanza del vocabulario. En algunos casos nos encontramos con ciertos enfoques cuyas teorías de aprendizaje se desarrollaron en torno a la enseñanza gramatical como fue el *Método Gramática-traducción* cuyos componentes principales fueron Kart Plötz, H.S Ollendor y Johann Heidinger. En estos métodos la lectura y la escritura fueron los focos fundamentales (J. Richards y Rodgers, 1998:11) Aunque este enfoque nos parezca arcaico, hoy día hemos

podido apreciar aquí en Toronto donde nos encontramos haciendo nuestra labor de docente que todavía se utiliza este método para la enseñanza de español y del francés como segunda lengua en algunos de los centros universitarios y no universitarios. Caso curioso porque no es este el enfoque que utilizan sin embargo cuando la enseñanza de la segunda lengua es el inglés. La razón que los profesores dan cuando se les pregunta por esta diferencia metodológica en la docencia de los diferentes idiomas, es que la traducción es necesaria en el caso del español, que es la que nos interesa, porque los alumnos no se encuentran en una situación de inmersión lingüística. Sin embargo también debemos tener en cuenta que es en este aula, donde muchos alumnos van a encontrar el único contacto con el español. Por esta causa el facilitarles un contexto donde se desarrolle la lengua de forma efectiva y no encerrarnos en la exclusiva utilización de una metodología cuando tratamos de solventar cierto tipo de dificultades, va a facilitarles la adquisición de la lengua.

5. Referencias bibliográficas.

- ATKINSON, David. 1987. "The mother tongue in the classroom: A neglected resource?" *ELT Journal* 41: 241-247.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen, BEVERLY A. S. HARTFORD, Rebecca MAHAN-TAYLOR, Mary J. MORGAN and Dudley W. REYNOLDS. 1991. "Developing pragmatic awareness: closing the conversation". *ELT Journal* 45:4-15.
- BERTINETTO, P.M. (1986). *Tempo, Aspetto e Azione nel verbo italiano*. Florencia: Academia de la Crusca
- BOSQUE, I. y V. DEMONTE (eds). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe
- COOK, V. (1999). "Going beyond the native speaker in language teaching". *TESOL Quarterly* 33: 185-209.
- DELLER, Shelagh y Mario RINVOLUCRI. (2002). *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. Surrey, Kent: Delta Publishing.
- ELLIS, R. (1996). *Understanding second language acquisition*. Oxford: University Press
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L y B CAMÚS BERGARECHE. (2004). *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. 8º ed. Madrid: SM
- GOZDAWA-GOLEBIOSKI, R. (2003). *Interlanguage Formation. A Study of the Triggering Mechanisms*. Warsaw: Institute of English Studies, University of Warsaw.
- GUTIÉRREZ ARÁUS, M. (1994). "La enseñanza de la gramática". *Actas del IV congreso de ASELE*. Madrid: SGEL, 87-93
- HILL, S. y B. WILLIAM (1984). *Bilingual Grammar of English-Spanish Syntax*. Toronto: University Press of America
- HINKEL, E. y S. FOTOS. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- JAMES, C. (1994). "Explaining grammar to its learners". En Martin Bygate, Alan Tonykin and Eddie WILLIAMS (eds.). *Grammar and the Language Teachers*. New York: Prentice Hall, 203-214.
- JARVIS, LEBREDO y MENA-AYLLÓN. (2011). *¿Cómo se dice...?* 9th ed. United States: Heinle Cengage Learning.
- JARVIS, LEBREDO y MENA-AYLLÓN. (2008). *¡Hola, amigos!* 1st Canadian edition. New York: Houghton Mifflin Company.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publication.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: University Press.
- MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Tomos I y II. Barcelona: Difusión
- MARTINET, J. (1975). *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Madrid: Gredos
- PARADOWSKI, Michal B. 2007. Foreign-Language grammar instruction via the mother tongue. En Boers, Frank, Jeroen Darquennes and Rita Temmerman (eds.) *Multilingualism and Applied Comparative Considerations in Second and Foreign Language Instruction*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, 153-167.
- PEREIRA RODRÍGUEZ, I. (1997). Orden de adquisición de una segunda lengua: un estudio sobre el subjuntivo. *REALE*, 8, 89-104
- PÉREZ-LEROUX, A.T. (2008). Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición infantil del lenguaje y la teoría de la mente. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 2, 90-98.
- PORTO DAPENA, J.A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo*. Tomos I y II. Madrid: Arco Libros.
- RICHARDS J. y C. LOCKHART. (1997). *Estrategias de reflexión de enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press
- RICHARDS, J y T. RODGERS. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press
- SASTRE, M. A. (1997). *El subjuntivo en español*. Salamanca: ediciones colegio de España
- SCOTT, V. y S. RANDALL. (1992). "Can students apply grammar rules after reading textbook explanations?", *Foreign Language Annals*, 25, 4, 357-367.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- TERRELL, T. y M. SALGUÉS (1979). *Lingüística aplicada a la enseñanza de español a angloparlantes*. NY: Wiley.
- THOMAS, W. y V. COLLIER. (1999). "Accelerated schooling for English language learners". *Educational Leadership*, 56, 46-49.
- VEYRAT RIGAT, M. (1993). *Aspecto, perífrasis y auxiliación: un enfoque perceptivo. A Monographic Series in Linguistics and World Perception*. Valencia: Universitat de València.
- VYGOTSKY, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge. MA: MIT.
- ZAMORANO AGUILAR, A. (2005). *El subjuntivo en la historia de la gramática española (1771-1973)*. Madrid: Arco libros