

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za hispanistiku

**Strategije učenja gramatike španjolskog kao stranog jezika.
Rezultati istraživanja kod hrvatskih učenika**

Studentica:
Marija Sikirić

Mentorica:
dr.sc. Mirjana Polić-Bobić

Komentorica:
dr. sc. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, rujan 2013

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos
Lengua y literatura española

**Estrategias de aprendizaje de la gramática de ELE. Resultados de una investigación
entre alumnos croatas.**

Estudiante:
Marija Sikirić

Tutora:

Dra. Mirjana Polić-Bobić

Cotutora:

Dra. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2013

Sažetak

Strategije učenja gramatike predstavljaju predmet zanimanja novijih istraživanja procesa usvajanja stranog jezika. Opće strategije učenja stranih jezika istražuju se već više desetaka godina, no zasad postoji relativno malo istraživanja usmjerenih isključivo na proučavanje strategija učenja gramatike. Upravo iz tog razloga još uvijek ne postoje općeprihvaćeni opisi, odnosno tipologije tih strategija, pa dosad objavljeni radovi u ovom području ukazuju na potrebu daljnjih empirijskih istraživanja koja bi se time sustavno bavila.

U teorijskom dijelu rada, iznijeli smo teorijski okvir bavljenja strategijama gramatike i govorili o ulozi gramatike u nastavi stranih jezika, općim strategijama učenja s naglaskom na strategije procesiranja gramatičkih elemenata te dali pregled dosadašnjih istraživanja na ovom području. Zatim smo iznijeli rezultate vlastitog istraživanja provedenog s ciljem dobivanja uvida u procese ovladavanja gramatikom španjolskog kao stranog jezika kod hrvatskih učenika, kako bismo utvrdili koje strategije učenja gramatike koriste te učestalost njihove uporabe. Podatke o strategijama učenja gramatike prikupili na dva načina: kvantitativnim istraživanjem, odnosno strukturiranim upitnikom za određivanje vrste i mjerenje učestalosti uporabe strategija učenja gramatike, te kvalitativnim istraživanjem, metodom glasnog navođenja misli, u kojem su učenici naglas rješavali gramatički zadatak.

Rezultati istraživanja ukazuju na razlike između percipirane i stvarne uporabe strategija, odnosno procjena učestalosti korištenja strategija ponuđenih u upitniku ne odgovara u potpunosti stvarnoj uporabi strategija kod izvođenja gramatičkog zadatka. Također su utvrđene spolne razlike u uporabi strategija i razlike s obzirom na prethodno iskustvo u učenju drugih stranih jezika. Istaknuta je potreba za dodatnim istraživanjima s većim brojem ispitanika na različitim razinama znanja španjolskog kao stranog jezika i raznolikim gramatičkim zadacima, kao i ispitivanje utjecaja individualnih čimbenika u ovom području.

Ključne riječi: gramatika u nastavi stranih jezika, komunikacijska kompetencija, gramatička kompetencija, strategije učenja, strategije učenja gramatike

Resumen

Las estrategias de aprendizaje de la gramática representan el objeto de investigaciones más recientes. Las estrategias generales de aprendizaje siguen siendo investigadas desde ya diferentes decenas de años, pero existe hasta ahora un número relativamente escaso de investigaciones orientadas exclusivamente hacia la observación de las estrategias de aprendizaje de la gramática. Esta es precisamente la razón de la inexistencia de unas definiciones o de clasificaciones generalmente aceptadas de dichas estrategias, por lo que todos los trabajos realizados hasta ahora en esta área indican la necesidad de nuevas investigaciones empíricas que trabajarían sistemáticamente en este asunto.

En la parte teórica del trabajo, exponemos un cuadro teórico sobre las investigaciones y los trabajos realizados sobre las estrategias de aprendizaje de la gramática y tratamos sobre el papel de la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre las estrategias generales de aprendizaje poniendo acento en las estrategias de procesamiento de los elementos gramaticales y presentamos algunas investigaciones realizadas hasta hoy día en este ámbito. Expusimos, en seguida, los resultados de nuestra investigación realizada con el fin de observar los procesos de aprendizaje de la gramática de ELE entre los alumnos croatas, para definir cuáles estrategias de aprendizaje de la gramática utilicen y con qué frecuencia. Los datos sobre las estrategias de aprendizaje de la gramática fueron recogidos en dos maneras: mediante la investigación cuantitativa; con el cuestionario estructurado para la identificación y medida de utilización de las estrategias de aprendizaje de la gramática, y sucesivamente, mediante la investigación cualitativa en la que aplicamos el Protocolo de "pensar en voz alta", en el que se exigió de los alumnos que conversasen en voz alta durante la resolución del ejercicio gramatical.

Los resultados de la investigación indican las diferencias entre la utilización percibida y la utilización real de las estrategias, es decir, la valoración personal de la frecuencia de utilización de las estrategias ofrecidas en el cuestionario no coincide en completo con la utilización real durante la resolución de la tarea gramatical. Se determinaron además diferencias en la utilización de las estrategias de aprendizaje respecto al sexo y a la experiencia previa en el aprendizaje de ulteriores lenguas extranjeras. Se destaca la necesidad de ulteriores investigaciones con un número mayor de participantes en diferentes niveles de conocimiento de ELE y con ejercicios más variados, igualmente como la examinación de factores individuales en esta área.

Palabras clave: la gramática en la enseñanza, la competencia comunicativa, la competencia gramatical, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje de la gramática

Índice

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 2. LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS..... | 2 |
| 2.1. La evolución histórica del papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras | 3 |
| 2.2. El enfoque comunicativo como enfoque contemporáneo..... | 8 |
| 2.2.1. La competencia comunicativa..... | 10 |
| 2.2.2. La competencia gramatical..... | 14 |
| 2.3. El enfoque centrado en la forma..... | 16 |
| 2.4. La enseñanza gramatical de procesamiento..... | 17 |
| 3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: CUADRO TEÓRICO..... | 20 |
| 3.1. El concepto de estrategia en el aprendizaje de lengua extranjera..... | 22 |
| 3.2. La clasificación de las estrategias de aprendizaje..... | 25 |
| 3.3. Las estrategias de aprendizaje de la gramática..... | 33 |
| 4. CUADRO DE INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA..... | 40 |
| 5. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA DE ELE ENTRE ALUMNOS CROATAS..... | 44 |
| 5.1. Objetivos de la investigación..... | 44 |
| 5.2. Metodología..... | 45 |
| 5.2.1. Participantes..... | 45 |
| 5.2.2. Instrumentos y procedimientos..... | 45 |
| 5.2.2.1. Instrumento y procedimiento de la investigación cuantitativa..... | 45 |

| | |
|---|----|
| 5.2.2.2. Instrumento y procedimiento de la investigación cualitativa..... | 48 |
| 5.3. Resultados..... | 49 |
| 5.3.1. Resultados | |
| cuantitativos..... | |
| | 49 |
| 5.3.1.1. Las estrategias de aprendizaje activo de la | |
| gramática..... | 49 |
| 5.3.1.2. Las estrategias de memorización de la | |
| gramática..... | 52 |
| 5.3.1.3. Las estrategias sociales de aprendizaje de la | |
| gramática..... | 54 |
| 5.3.1.4. Las estrategias visuales de aprendizaje de la | |
| gramática..... | 55 |
| 5.3.1.5. Las estrategias de examinación independiente la | |
| gramática..... | 56 |
| 5.3.1.6. Frecuencia de utilización de los cinco grupos de | |
| estrategias..... | 57 |
| 5.3.2. Resultados | |
| cualitativos..... | |
| | 58 |
| 5.3.2.1. Identificación de las estrategias utilizadas en el ejercicio de corrección | |
| del texto..... | 58 |
| 5.3.2.2. Resultados de frecuencia de utilización por grupos de las estrategias | |
| de aprendizaje de la gramática utilizadas en el ejercicio de | |
| corrección.... | 60 |
| 5.3.2.3. Resultados del ejercicio de corrección del texto. Porcentaje de | |
| identificación y corrección correcta de los errores..... | 61 |
| 5.3.3. Diferencias individuales en el uso de las estrategias de aprendizaje de la | |
| gramática..... | 62 |
| 5.3.3.1. Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática | |
| dependientemente del sexo..... | 62 |
| 5.3.3.2. Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática | |
| dependientemente de la experiencia en el estudio de ulteriores lenguas | |
| extranjeras..... | 65 |
| 5.4. Discusión..... | 68 |

| | |
|----------------------|----|
| 6. CONCLUSIÓN..... | 72 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA..... | 74 |
| 8. ANEXOS..... | 76 |

1. INTRODUCCIÓN

La Adquisición de Segundas Lenguas es una disciplina a caballo entre la lingüística y la psicolingüística que pretende dar cuenta de cómo se produce la adquisición de una segunda lengua. Su objetivo es ayudar a los aprendices y a los docentes a mejorar el entendimiento y el aprendizaje de las lenguas extranjeras independientemente del ámbito, periodo o contexto en el que se estudien. Uno de los conceptos clave en el área de los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera es el concepto de las estrategias de aprendizaje. Por esta razón, representan uno de los objetos actuales de investigaciones en el ámbito del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Además, representan los procesos clave en el aprendizaje cognitivo y un elemento imprescindible e importante de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Nosotros elaboramos este tema desde el punto de vista teórico e investigativo. A saber, el presente trabajo consiste en dos partes: la parte teórica y la parte en la que expusimos la investigación realizada. En la parte teórica presentaremos primero la evolución y los cambios del papel de la gramática en la enseñanza a través de la historia para tratar en seguida del concepto de la gramática como componente indispensable del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En este apartado definiremos diferentes enfoques en la enseñanza (el enfoque comunicativo, el enfoque centrado en la forma, y la enseñanza por procesamiento) y las competencias comunicativa y gramatical. Luego, trataremos del concepto de estrategia en el aprendizaje de la lengua extranjera. Determinando así el papel y la importancia del uso de las estrategias en el proceso de aprendizaje presentaremos una revisión de las diferentes categorizaciones y definiciones de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de aprendizaje de la gramática. Acabaremos exponiendo un cuadro de las investigaciones cuyo objetivo fue el análisis de las estrategias de aprendizaje de la gramática. La segunda parte del trabajo contiene los resultados de la investigación realizada sobre las estrategias de aprendizaje de la gramática.

El objetivo de nuestra investigación es determinar la frecuencia y el tipo de estrategias de aprendizaje de la gramática utilizadas por los alumnos croatas de ELE. Intentaremos lograr este objetivo a través de una investigación compuesta de dos partes; la parte que nos procurará unos datos cuantitativos y la parte que nos procurará los datos cualitativos.

2. LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

En el presente capítulo se presenta el papel y la importancia de la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras hoy en día. El Diccionario de la Real Academia Española (2003) define la gramática de una lengua en dos maneras:

1. f. Ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones.
2. f. Arte de hablar y escribir correctamente una lengua.

Según el Marco Común Europeo de Referencia (2002:10) “la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí.”

La gramática, como componente integral de cada lengua en el mundo, nunca estuvo ausente en el proceso de enseñanza/aprendizaje por lo cual es indudable que su enseñanza sea necesaria para un aprendizaje completo de una nueva lengua. En el capítulo que sigue se podrá observar, por una parte; como cambiaron la importancia de la gramática y las maneras de enseñarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, y por otra parte; como cambiaron los puntos de vista frente ella. Prestaremos atención a los cambios avenidos desde los primeros métodos, en los que la gramática representaba el foco central, hasta los más recientes, concretamente, los métodos comunicativos surgidos en los años 70 y 80 del siglo XX, en los que se subordinó a la función comunicativa de la lengua.

Hoy en día, sin embargo, se ha reconsiderado el papel de la gramática y se intenta adherirla al enfoque comunicativo, aunque sigue existiendo una compleja problemática acerca de este asunto ya que muchos profesores todavía consideran la gramática como un “conjunto de formas lingüísticas aisladas y que pueden usarse en muchos contextos” (Reyes Llopis García, 2008). Es más, parece casi increíble que, no obstante el hecho que la enseñanza de la gramática hubiera estado presente como componente ineludible en todos los métodos de enseñanza de la lengua, tanto antiguos como modernos, todavía no exista una “fórmula” perfecta para enseñarla, y que siga siendo problemático elegir la manera, la tipología, la cantidad o la intensidad de enseñarla según los diferentes niveles. En efecto, ya se han realizado muchas investigaciones y estudios en el ámbito de este tema, y se siguen planteando las preguntas como “¿Qué tipo de gramática enseñar?”, “¿Cómo y cuánto enseñarla?” “¿Si enseñarla o no?”. Los resultados de las investigaciones y de los estudios fueron muy diferentes, de hecho, algunos investigadores (Krashen, Sferlazza, Feldman y Fathman 1976; Fathman 1978; Felix 1981; Wode 1981; Ellis 1984; Pavesi 1986; Weinert 1987; Ellis 1989, en Cadierno, 1995) mostraron que es igual la cantidad de errores gramaticales entre los alumnos de L2 que reciben instrucción gramatical y los que no la reciben mientras que los otros (Felix 1981; Pica, 1983; Lightbown 1983, en Cadierno, 1995) mostraron incluso que la

instrucción gramática tiene un efecto negativo en el proceso de aprendizaje de L2. Entre los resultados, hubo también conclusiones positivas en cuanto a la instrucción gramatical. Empleando unos pretest y posttests, se afirmó que los alumnos con un pre conocimiento de la L2 que recibieron posteriormente una instrucción gramatical, mejoraron su producción de estructuras lingüísticas y alcanzaron un nivel más alto de precisión gramatical. Aun así, los resultados señalan también que, no obstante el dicho mejoramiento (medido mediante tareas controladas del tipo de rellenar huecos, ejercicios de transformación, etc.), dicha instrucción gramatical no tenía efectos positivos en la realización de actividades comunicativas reales, y espontaneas. Es más, los estudios muestran que los resultados tan positivos de las tareas controladas se obtienen cuando el estudiante resuelve el posttest inmediatamente después de la instrucción, por lo cual lo aprendido tras dicha instrucción tiende a disminuir con el tiempo (Cadierno, 1995).

De todo modo, es sabido que en el dominio de una lengua es tan importante la capacidad de comunicarse espontáneamente como la precisión gramatical y, por lo tanto, para conseguir el dominio de ambos aspectos es necesario incluir en la enseñanza el componente gramatical como componente imprescindible. De ahí sacamos la conclusión que la gramática, sea como sea, presenta todavía un elemento muy importante o incluso fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas.

2.1. La evolución histórica del papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado vamos a presentar un breve cuadro cronológico del desarrollo histórico del método de enseñanza de lenguas extranjeras para poder manifestar cómo el componente gramatical iba cambiando su lugar en la enseñanza. Ante todo hay que tener en cuenta que durante la historia los enfoques de la enseñanza de la gramática pasaron diferentes cambios gracias a diferentes progresos teóricos y empíricos. Estos enfoques pueden ser divididos en tres grupos generales empezando por los enfoques y métodos principalmente centrados en la gramática, seguidos por los basados en la exposición a la comunicación significativa y, por último, una serie de opciones de enseñanza centradas igualmente en la gramática como en el significado (Nassaji y Fotos, 2011).

Desde los principios de la enseñanza de lenguas, la gramática se consideraba uno de los pilares básicos. De ahí que surgió en el siglo XVIII el primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras que tuvo como base los procedimientos y técnicas utilizados en la enseñanza de las lenguas clásicas, es decir, el método tradicional. Pero este método se desarrolló plenamente apenas en el siglo siguiente, precisamente después de que Sears publicó en 1845 su libro *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, en el que expuso los fundamentos del método tradicional (Richard y Rogers, 2003).

El Método Tradicional, también denominado método de gramática y traducción, fue introducido hacia los fines del siglo XVIII y se extendió en el mundo en el siglo XIX (Nassaji y Fotos, 2011). Este modo se centraba fundamentalmente en la enseñanza de estructuras y reglas gramaticales y se basaba en la segmentación de la lengua según la categorización del griego y latín. De hecho, según él, la lengua fue considerada como un conjunto de reglas que deben ser observadas, analizadas y estudiadas, es decir, se trataba de un método basado principalmente en la gramática de la lengua que se estudiaba. El objetivo lingüístico era preparar a los estudiantes para la traducción de una lengua a la otra. Sus procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la traducción de textos literarios, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, el análisis contrastivo, y otras acciones que se apoyaban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática. El tratamiento del error era muy importante, y debía ser corregido inmediatamente. La gramática se presentaba mediante un procedimiento deductivo, con largas explicaciones de reglas, haciendo comparaciones con la lengua materna, practicando ejercicios de huecos y memorizando reglas (Richard y Rogers, 2003). Aun así, este proceso presenta muchas deficiencias ya que no favorece a las necesidades comunicativas de los alumnos de la lengua extranjera; o sea, desfavoreciendo la interacción no se desarrollan las destrezas orales, por lo cual se presentan muestras de lengua descontextualizadas. En fin, el método resultó poco motivador e incluso, de cierto modo, frustrante (Richard y Rogers, 2003; Nassaji y Fotos, 2011).

El Método Directo

Intentando empezar otros caminos en la enseñanza, la pedagogía reformista creó un nuevo método: el Método Directo el cual tiene sus orígenes en Alemania y en Francia alrededor del 1900 y cuyos creadores fueron Berlitz y Sauze. Este procedimiento presentó un avance significativo en la enseñanza, dado que su objetivo fue plantear una didáctica que promoviera la comunicación oral para atender a las necesidades de los estudiantes

considerando que la expresión oral debía prevalecer frente a la escrita. De esta manera, la competencia gramatical pasó a un plano secundario y lo que tuvo más importancia fue el vocabulario, los diálogos y la interacción oral. No había explicaciones gramaticales y en muchas ocasiones se recurría a ejercicios de huecos, pero completados oralmente por los alumnos. La lengua se aprendía a través de la imitación, memorización y la representación guiada o libre de situaciones y diálogos. De hecho, lo que este método consideraba como concepto básico de aprendizaje fue un procedimiento imitativo, asociativo e inductivo. Sin embargo, este método también presentó algunos aspectos negativos, principalmente por la imposibilidad de hacer uso en la realidad de los diálogos o las situaciones aprendidas en el aula, el aprendizaje del léxico pasivo y la enseñanza fueron demasiado desordenados y mal estructurados produciendo así una confusión para los alumnos (Richard y Rogers, 2003).

El Método Situacional

El siguiente método es el Situacional, conocido también bajo el nombre de Enseñanza Situacional de la Lengua, representa un procedimiento conductista basado en la imitación y el reforzamiento. Se desarrolló en Gran Bretaña entre los años treinta y sesenta del siglo XX por los lingüistas Palmer, Hornby y Pittman intentando desenrollar una base más científica para la enseñanza oral de inglés que la que aparecía en el Método Directo. El enfoque metodológico en el que se basa este método incluye los principios sistemáticos de selección (del contenido léxico y gramatical), de gradación (con la que se determinaba la organización y la secuenciación del contenido) y de presentación (se refiere a las técnicas de la presentación y la práctica del contenido del curso). El método tiene su base en el estructuralismo británico donde la gran importancia es dada a las estructuras porque se consideraba que el conocimiento de la estructura era lo esencial para poder hablar una lengua. Es decir, la gramática es lo esencial por lo cual se exige de los alumnos la máxima corrección gramatical mientras que los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual e inductiva. Se desaconseja el uso de la explicación para que los alumnos sean obligados a deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación. Para fijar las reglas gramaticales y las estructuras se recurre a los *drills* (ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos) y a los ejercicios de sustitución (Richard y Rogers, 2003).

El Método Audiolingual

Según el Método Audiolingual el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la práctica de ejercicios escritos. Este método se fundamenta en la

teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista. En el la enseñanza de la gramática es también inductiva, es decir, el estudiante debe aprender la L2 de forma automática mediante la repetición de un modelo (Nassaji y Fotos, 2011). Como medio de aprendizaje, los alumnos resuelven los drills, cuyos resultados se evalúan posteriormente. La estructura gramatical es más importante que el vocabulario, por lo que se recurre en ocasiones al análisis contrastivo. Sin embargo, pese a las apreciables e importantes aportaciones de este método, como no se tenía en cuenta la variedad de estilos de aprendizaje de los alumnos, no se consiguió una comunicación fluida y real, los drills resultaban muy monótonos y repetitivos. De esta manera no se desarrollaba la creatividad libre de los estudiantes e igualmente que en el método anterior era muy difícil aplicar lo aprendido en situaciones concretas de comunicación real fuera de la clase (Richard y Rogers, 2003).

La revolución cognitiva

En los años 70-80 del siglo pasado se produjo lo que se ha denominado la revolución cognitiva como respuesta a las deficiencias de los métodos anteriores. Esta revolución se oponía a la concepción conductista del aprendizaje, elaborando nuevas ideas, teorías, y métodos que trataron de hacer remedio a los problemas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los métodos que surgieron a partir de este momento, de clara orientación cognitivista, fueron muy variados, entre los que hay que destacar el método de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, la Sugestopedia, e incluso, el Enfoque Comunicativo.

A lo largo de los años 70 del siglo XX se desarrolló en Estados Unidos el método denominado la Respuesta Física Total. Su creador fue Asher, psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras. Se trata de un método natural que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Basado en los principios constructivistas de Piaget, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta, la comprensión auditiva resulta prioritaria. Es decir, aunque sea muy importante el significado, el método concede gran importancia a la gramática, que se enseña de manera inductiva (Richards y Rodgers, 2002).

En el 1983, Terrel y Krashen elaboraron los fundamentos del método llamado El Enfoque Natural. En términos generales puede describirse como un proceso en el cual el estudio de la primera y la segunda lengua se comprenden como similares. Para los dos lingüistas, existe una clara diferencia entre adquisición y aprendizaje. El objetivo principal es la comprensión de significados. Según este método la exposición e inmersión en la lengua meta es más importante que la producción escrita de los estudiantes. La teoría de adquisición en la que se basa este método es el innatismo, que concede un papel protagonista y muy

activo a los alumnos. La gramática se reduce al mínimo, no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de la clase. Se cree que su validez y efectividad se deben a la conformación de los principios naturalísticos identificados en la adquisición de un segundo idioma (Richards y Rodgers, 2002).

La Sugestopedia

La Sugestopedia fue elaborada por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov, quien indicó que los problemas para aprender una lengua extranjera se basaban en las dificultades y en la ansiedad que presentaban los alumnos. Desde luego, Lozanov reten que las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para aprender más fácilmente las estructuras gramaticales y el vocabulario. El contexto es muy importante: una buena música de fondo, uso de carteles del país cuya lengua se aprende, canciones, juegos, etc. Este método se focaliza en el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce casi completamente. En las paredes del aula se cuelgan carteles sobre gramática, pero no se trabaja con ellos, simplemente ponen a la vista. El dicho modo, desde luego, tiene una programación cerrada, parte de un diálogo, presentando en seguida una lista de vocabulario haciendo que la gramática se reduce a los comentarios del profesor (Richards y Rodgers, 2002).

Los enfoques comunicativos

Los enfoques comunicativos, surgidos en los años 70 del siglo XX, fueron basados en una concepción funcional del lenguaje en los que la gramática dejó de ser el elemento fundamental en la enseñanza de la lengua. Su objetivo en la enseñanza era que el alumno alcanzara una competencia comunicativa, la cual consta de tres componentes esenciales: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática (MCER). En línea general, los enfoques comunicativos definieron la adquisición de la habilidad comunicativa como objetivo del aprendizaje de la lengua. En este contexto, la competencia comunicativa representa la habilidad de interpretar el significado en la comunicación en la vida real y no solamente el aprendizaje formal de reglas y estructuras gramaticales (Widdowson 1970, en Nassaji y Fotos, 2011). Sobre estos enfoques expondremos un cuadro teórico más amplio y profundizado en el siguiente apartado más abajo.

2.2. El enfoque comunicativo como enfoque contemporáneo.

El enfoque comunicativo surgió en Europa en los años 70 del siglo XX como reacción a los métodos estructurales anteriores: el Audiolingual en Estados Unidos y el Situacional en Europa. Gracias al reconocimiento de las inadecuaciones de los enfoques centrados en la presentación y manipulación de las formas gramaticales, y a la comprensión de que, conocer una lengua incluía más del conocimiento de su gramática, se creó un nuevo enfoque que se adelantó del foco exclusivamente en las formas y despistó el foco en el significado y en el uso de la lengua en contextos comunicativos. A saber, este enfoque tiene como objetivo la comunicación, y según sus principios la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones para capacitar los alumnos a participar en situaciones reales de comunicación (Nassaji y Fotos, 2011).

La teoría que influyó específicamente la creación de los enfoques comunicativos fue la teoría de Hymes sobre la competencia comunicativa (su teoría será explicada más detalladamente en el siguiente capítulo), en la que distingue la competencia lingüística de la competencia comunicativa, indicando que el conocimiento de la lengua no significa simplemente saber producir frases gramaticales exactas sino también apropiadas. Además de la influencia por la teoría de Hymes, los enfoques comunicativos fueron afectados por el trabajo del Consejo de Europa que solicitó el desarrollo de un syllabus para los aprendices de lenguas extranjeras basado en el uso funcional de la lengua, y por otros lingüistas como Hallyday, Firth, Austin y Searle, que enfatizaron la importancia del aprendizaje del uso y de las funciones de la lengua en contextos sociales (Firth, 1957; Austin, 1962; Searle 1969, Hallyday 1978 en Nassaji y Fotos, 2011). Otros factores importantes fueron los desarrollos en las teorías de aprendizaje de la lengua extranjera, en particular medida el modelo de aprendizaje de la lengua extranjera de Krashen y su distinción entre el concepto de aprendizaje y de adquisición (Krashen, 1981, 1985 en Nassaji y Fotos, 2011).

La enseñanza, en estos métodos, se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. Se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente mediante tareas. La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que tender a unos criterios funcionales, es decir, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar solamente conceptualizaciones gramaticales, sino también la forma y el uso para que los estudiantes puedan manipular lo aprendido y hacer de ello uso en finalidades comunicativas reales (Richard y Rogers, 2002). Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará sujeta a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la futura comunicación del estudiante. Por consiguiente, lo nuevo en este enfoque, es que ofrece al estudiante una perspectiva mucho más amplia sobre la lengua y

sobre su aprendizaje. Combinando un punto de vista funcional de los contenidos de la lengua con el punto de vista estructural tradicional, que no puede ser omitido del todo, se obtiene una configuración comunicativa más completa. Es decir, se presta atención y se da importancia tanto a los aspectos funcionales (el funcionamiento de las estructuras lingüísticas dependientemente de factores relacionados con las diferentes situaciones o con el ambiente social) como a los aspectos estructurales de la lengua (concentrados en el sistema gramatical y en descripciones de las correctas combinaciones de los elementos lingüísticos) y se crea así una perspectiva comunicativa (Littlewood, 1998).

En cuanto a las actividades didácticas en este tipo de enfoque, Littlewood (1998) distingue dos principales grupos de actividades de aprendizaje en el marco metodológico: las actividades pre-comunicativas y comunicativas. A través de las primeras actividades, las pre-comunicativas, el profesor ejercita las destrezas parciales de la comunicación en los estudiantes, es decir, explica aisladamente cada elemento concreto de la lengua y enseña a los alumnos practicarlas separadamente. Los ejercicios que incluyen estas actividades son los de repetición y transformación y la práctica oral de preguntas y respuestas. El objetivo de estas actividades, desde luego, no es habilitar los alumnos para una comunicación eficaz sino para alcanzar un dominio fluido y la producción de estructuras lingüísticas suficientemente precisas y aceptables. Lo que suponen las actividades comunicativas es la integración del conocimiento pre-comunicativo y de las destrezas personales con el fin de utilizarlos en situaciones reales comunicativas. Mediante este tipo de actividades se habilita al alumno a llevar a cabo con máxima eficacia unas tareas haciéndole comunicarse en la mejor manera posible, empleando todos los recursos conocidos y se le estimula a ser consciente del contexto social en el que se desarrolla la comunicación. Lo que es importante mencionar es que las actividades comunicativas aportan de una manera muy positiva al proceso de aprendizaje de una lengua. Según Littlewood (1998) son cuatro las características principales de ellas; según su análisis, las actividades comunicativas proporcionan práctica de tareas globales, mejoran la motivación, permiten un aprendizaje natural y pueden crear un contexto que favorezca el aprendizaje. La atribución de tales características está basada en hechos muy reales y bien fundamentados. En efecto, teniendo en cuenta el hecho de que los alumnos ven el estudio de la lengua como un proceso que sirve para alcanzar la posibilidad de usarla como medio de comunicación con otra gente, y no como un estudio sin fin de reglas, formas y estructuras que se van aprendiendo de memoria, está rotundamente indiscutible que si el alumno reconocerá en las actividades y en su proceso de aprendizaje el objetivo final de ser capaz de participar en la comunicación en la nueva lengua, será muy probable que su motivación se mantendrá, hasta incluso aumentar y esto le ayudará a conseguir su objetivo

con más éxito. Puesto que las actividades comunicativas desarrollan las destrezas en unos campos más amplios del conocimiento de la lengua, los alumnos practican la *habilidad total* que se llama también “tarea global” (Littlewood 1998: 16), empleando así sus diferentes conocimientos y capacidades a través de las actividades comunicativas adaptadas al nivel de habilidad de cada alumno con el fin de alcanzar el objetivo final. Como todo el trabajo está centrado acerca de la comunicación, es natural que dichas actividades desarrollen las relaciones personales entre los alumnos mismos y con el profesor lo que contribuye a una creación espontánea en el aula de un ambiente agradable y humano trayendo consigo, desde luego, una atmosfera de estímulo recíproco que resulta con una motivación alta y resultados positivos.

Otro factor muy importante en el aula de lenguas, especialmente en una clase de enfoque comunicativo, es el estado psicológico de los estudiantes. Antes mencionamos que las actividades comunicativas permiten un “aprendizaje natural”, esto se refiere al hecho de que la habilidad comunicativa se desarrolla por medio de procesos internos del estudiante lo que implica a deducir que un gran influjo a su proceso de aprendizaje lo tendrá su estado psicológico, sus emociones y su punto de vista. Aquí asume un papel muy importante el profesor. El profesor será siempre el “personaje” que posee todos los conocimientos necesarios, y por esto los alumnos ocuparán un permanente lugar de inferioridad que provocará a menudo frustraciones, vergüenza hasta desmoralizaciones. Por eso, lo que tiene que hacer el profesor es tener siempre en cuenta, como si fuera psicólogo, el estado de ánimo de sus alumnos y adaptar su proceso de enseñanza a este factor. Lo que tiene que practicar, bastante frecuente es “salir de su papel didáctico y dominante” pasando a ser “uno de ellos”, tratando de facilitar la colaboración y la interacción con el fin de dar la oportunidad a cada alumno de expresar su propia individualidad en clase y de esta manera desarrollar las habilidades de cada uno en manera agradable, productiva y exitosa (Littlewood 1998).

2.2.1. La competencia comunicativa

Para explicar a qué se refiere el concepto de “competencia comunicativa” expondremos primero un ejemplo práctico de la comprensión de los significados funcionales, contemplada en una interacción entre el profesor y un alumno. El profesor quería que el alumno limpiase la pizarra antes del comienzo de la lección. Intentó tres veces y en tres diferentes maneras, pero sin obtener la reacción pretendida (Versión modificada de Littlewood, 1998).

“¿*Quieres limpiar la pizarra antes de que empiece la lección?*” (El alumno da una ojeada a la pizarra y no hace nada.)

“¿*Qué te parece, limpiamos la pizarra?*” (De nuevo, el alumno no reacciona.)

“*Bueno. ¿Quieres limpiarla?*” (Lo mismo. No reacciona.)

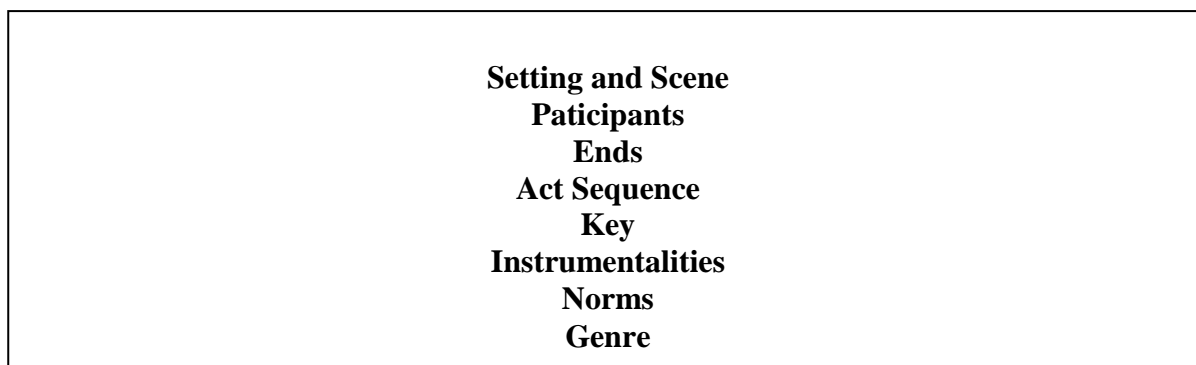
Finalmente el profesor usó el imperativo directo, con el tono de orden.

“*¡José, limpia la pizarra!*” (El alumno se alza y limpia inmediatamente la pizarra.)

Desde la precedente muestra de “incomprensión comunicativa”, se pueden deducir diferentes motivos del comportamiento del alumno, ya que su reacción, o no reacción no es un rechazo de cooperación sino una especie de malentendido. El niño, puede haber entendido el elemento lingüístico de las tres frases del profesor, es decir, las formas morfológicas y estructuras sintácticas. Asimismo puede no haber sido acostumbrado al uso de las interrogativas para expresar órdenes. Aquí se refleja entonces su inhabilidad comunicativa, porque la forma de las frases está supuestamente reconocida, así que las estructuras sintácticas de las primeras tres frases están dentro de su competencia lingüística pero sus funciones no por lo cual podemos deducir que estas están sobrepuestas a su competencia comunicativa (Littlewood, 1998).

Una de las más relevantes explicaciones del concepto de competencia comunicativa, es la de Hymes (1971, en Pilleux, 2001) según la cual considera que “la competencia lingüística es insuficiente para explicar el uso del lenguaje porque no contempla el hecho de que los enunciados deben ser también apropiados y aceptables en el contexto en el que se utilizan.” (Pilleux, 2001). Según Hymes, se imponen diferentes adaptaciones de las formas lingüísticas dependiente del contexto diferente de comunicación. Por eso propuso el concepto de competencia comunicativa que incluye no sólo el conocimiento de las estructuras sintácticas y reglas gramaticales, sino también la habilidad de hacer uso de la lengua en un determinado contexto social. De tal modo el hablante emplea diferentes formas de hablar adaptando su discurso a la situación en la que se encuentra, sea formal, (como en la clase, en una entrevista de trabajo o una discusión pública), o informal (que se realizará durante las conversaciones entre amigos o en familia). En seguida, Hymes indica la existencia de diferentes componentes que hay que tener en cuenta para una actuación eficaz y adecuada de comunicación. Creó así el anagrama SPEAKING con el que definió precisamente todos esos componentes. Según el anagrama la comunicación consiste de los siguientes componentes: *Setting and Scene* (Ambiente y escena), *Participants* (Participantes), *Ends* (Finalidades), *Act Sequence* (Secuencia de actos), *Key* (Clave), *Instrumentalities* (Instrumentos), *Norms* (Normas) y el *Genre* (Género).

Gráfico 1: El anagrama de Hymes (1971, en Pilleux, 2001)



Por consiguiente cada acto de comunicación se desenvuelve en un determinado *ambiente y escena*, es decir, en unas determinadas circunstancias físicas (tiempo y lugar del acto de comunicación) y en un contexto psicológico o cultural en el que se encuentran los hablantes. Los *participantes* en la comunicación son el hablante (la persona que conduce el acto de habla) y la audiencia (el/los que escuchan). Dependiente del tipo de audiencia, el hablante tiene que reconocer, y desde luego usar adecuadamente las *claves* del acto comunicativo, es decir, tiene que saber seleccionar el tono y la manera en la que presentará sus ideas, escogiendo el grado de formalidad o informalidad más apropiado. Cada acto de comunicación tiene un propósito, o unos *finés*. Si el hablante quiere conseguir la atención de su audición, tiene que indicar los objetivos de lo que quiere transmitir, elegir tácticamente la *secuencia de actos*, o sea la forma y la organización de su discurso prestando atención, además, a las formas y estilos de habla que dependen del canal y del registro impuesto; los *instrumentos*. Naturalmente, la selección de todos estos elementos depende también del *género* del acto de habla que puede ser una entrevista, un debate, una conversación en familia etc. El último, pero no menos importante, componente de anagrama de Hymes es la *norma* que se refiere a las normas de interacción y de interpretación. Las primeras normas suponen que el hablante sepa cuando dirigir la palabra, cuando interrumpir a alguien, cuanto dejar que dure el discurso, mientras las segundas abarcan todas las creencias de una comunidad, que se transmiten y reciben según el sistema de representaciones y costumbres socioculturales (Pilleux, 2001).

Canale y Swain (1980, en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) ven la competencia comunicativa como la síntesis del sistema fundamental de conocimiento y de habilidades necesarias para la comunicación. Según su concepto de la competencia comunicativa, el conocimiento se refiere a lo que el alumno sabe (consciente o inconscientemente) sobre la lengua y otros aspectos de uso lingüístico y difieren tres tipos de conocimiento: el conocimiento de los principios gramaticales, el conocimiento del uso de la lengua en

contextos sociales con el fin de realizar funciones comunicativas y el conocimiento sobre la manera de relacionar las expresiones y las funciones comunicativas dependientemente de los principios del discurso. La habilidad, por otra parte, se refiere a la capacidad del alumno de aplicar los mencionados conocimientos en la comunicación real.

Los modelos de la competencia comunicativa

Canale y Swain (1980, 1981) y Canale (1983, 1984 en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) expusieron primeros un cuadro/modelo teórico de la competencia comunicativa en que indican cuatro componentes de la competencia comunicativa como cuatro competencias interrelacionadas: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Según el cuadro teórico de Canale y Swain, la competencia gramatical se refiere al dominio del código lingüístico (el conocimiento del vocabulario, de las reglas semánticas, morfológicas, sintácticas, fonológicas y morfológicas) y el dominio de dicha competencia posibilita el uso del conocimiento y de las habilidades necesarias para el entendimiento y la expresión del significado literal de la expresión. La competencia sociolingüística representa el conocimiento de reglas y convenciones sociales necesarias para un entendimiento y uso adecuado de la lengua en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales. La competencia discursiva, según Canale (1983, 1984, en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) es el dominio de las maneras de relacionar y interpretar las formas y los significados con el fin de lograr una integridad significativa de palabras o textos escritos de diferentes géneros. La competencia estratégica consiste en el uso efectivo de la lengua. En otras palabras, incluye la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

El modelo de Bachman (1990, en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) es, hasta el momento, el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Está de acuerdo con muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta de manera diferente los componentes de la competencia comunicativa. Según este modelo, la competencia comunicativa depende principalmente de la competencia del lenguaje, que se divide en dos componentes: el conocimiento lingüístico y la competencia estratégica.

El conocimiento lingüístico, subdividido en *el conocimiento organizativo*; que incluye el conocimiento gramatical y el conocimiento textual, y en *el conocimiento pragmático*, que se refiere a la posibilidad de crear e interpretar el discurso relacionando oraciones o

expresiones y textos con sus significados y con los rasgos relevantes del contexto del uso lingüístico. El conocimiento pragmático incluye el conocimiento de las convenciones pragmáticas y el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas.

La competencia estratégica se define como una serie de componentes meta cognitivos que posibilitan la determinación de un objetivo comunicativo, la evaluación de las fuentes de comunicación y la planificación (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007).

El Marco Común Europeo de Referencia, en el ámbito de la competencia comunicativa, explica que “Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.” (MCER, 2002: 13).

En este sentido lo que se entiende por componente lingüístico son los conocimientos y las destrezas sintácticas, léxicas y fonológicas y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. El componente sociolingüístico se refiere al conocimiento de las normas socioculturales relacionadas al uso y las reglas del discurso, y consiente interpretar el significado social de los enunciados. El tercer componente que enumera el MCER es el componente pragmático, y se refiere al conocimiento y la capacidad de usar en manera funcional los recursos lingüísticos dependiente del contexto social y cultural en él se producen y también al dominio del discurso (cohesión, coherencia, identificación de forma y tipo de texto etc.). Resumiendo, según el MCER, un hablante posee la competencia comunicativa si es capaz de integrar estas tres componentes/competencias de la comunicación.

Sumando todo, el dominio de la competencia comunicativa estipula que el estudiante haya desarrollado la habilidad de manipular el sistema lingüístico y las funciones comunicativas de la lengua hasta tal punto que pueda participar en la comunicación de una manera tan eficaz como sea posible y adecuada en cuando al ámbito, funcional y sociocultural.

2.2.2. La competencia gramatical

Como parte de la competencia comunicativa, la competencia gramatical es ineludible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier L2, ya que es innegable que, para aprender con regularidad una lengua extranjera, es necesario aprender gramática. A saber, la competencia gramatical representa una parte importante de los modelos teóricos

contemporáneos de la competencia comunicativa, como por ejemplo los modelos de Canale y Swain, (1980) y Bachman y Palmer, (1990) (Božinović, 2012).

En el capítulo anterior, mencionamos que M. Canale y Swain (1980) fueron unos de los primeros en relacionar el concepto de competencia comunicativa definido por Hymes con la enseñanza de segundas lenguas y en analizar los componentes que la integran, es decir: la *competencia gramatical*, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Canale y Swain describen la *competencia gramatical* como aquella que se centra directamente en el conocimiento del vocabulario y las necesarias reglas sintácticas, morfológicas, semánticas, fonológicas i ortográficas de la lengua extranjera y que posibilita una comunicación eficaz con una adecuada proporción de fluidez y la precisión. Desde luego, según los dos autores, el dominio de la competencia gramatical posibilita la aplicación de conocimientos y habilidades necesarias para la comprensión y la expresión correcta del significado literal de la expresión. (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007; Božinović, 2012)

Según el modelo de Bachman y Palmer (1990) la competencia gramatical hace parte de la competencia organizativa, incluye la competencia de uso lingüístico y está compuesta por algunas componentes relativamente independientes: el conocimiento del vocabulario, de la morfología, de la sintaxis y fonología que implican el reconocimiento, el entendimiento y la formulación de oraciones gramaticalmente correctas (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007; Božinović, 2012).

Conforme al MCER la competencia gramatical es “la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado fundamental para la competencia comunicativa” (MCER, 2002: 150), y “la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)” (MCER, 2002: 110). A partir de esta constatación, lo que representaría la competencia gramatical es la habilidad del alumno de aplicar correctamente las reglas gramaticales en función comunicativa, transmitiendo o reconociendo así un significado preciso y adecuado. Lo que debe contener una enseñanza completa gramatical son las siguientes componentes: los elementos gramaticales (palabras, morfemas y alomorfos, raíces y afijos), las categorías gramaticales (numero, caso, genero, aspecto, tiempo, voz, las conjugaciones), las clases gramaticales (sustantivos, verbos, adverbios, las declinaciones), las estructuras gramaticales (sintagmas, clausulas, oraciones, palabras compuestas y complejas), las relaciones gramaticales (valencias, concordancia) y los procesos gramaticales (flexión, transposición, transformación, gradación, sustantivación etc.) (MCER, 2002).

En seguida, como indica el MCER, los alumnos pueden desarrollar la competencia gramatical de manera inductiva mediante las muestras de la lengua en textos o audiciones auténticas, o incorporando nuevos elementos gramaticales contenidos en textos especialmente elaborados. Todos los contenidos deben ser también explicados y puestos en práctica con ejercicios apropiados. Otra forma de desarrollo de la competencia gramatical es la presentación por parte del profesor de los paradigmas formales, igual como la presentación de las tablas morfológicas, ejemplos de sintagmas etc., incluyendo al mismo alumno en la conversación, haciéndole formular hipótesis sobre lo expuesto y una paráfrasis, para que se compruebe su entendimiento o desentendimiento de la materia.

2.3. El enfoque centrado en la forma

Como respuesta a los problemas que provocaban los métodos tradicionales (centrados exclusivamente en el elemento lingüístico) y los métodos comunicativos (centrados exclusivamente en el elemento comunicativo), el lingüista Long propuso a finales de los años 80 un enfoque que serviría como respuesta a las inadecuaciones de sus anteriores. Se trata del *enfoque centrado en la forma* (Reyes Llopis García, 2009).

De hecho, Long distinguió tres tipos: *el enfoque centrado en la forma (FonF)*, *el enfoque centrado en las formas (FonFs)* y *el enfoque centrado en el significado*. El enfoque centrado en las formas (FonFs) representa un enfoque tradicional fundado en el concepto de la lengua como un conjunto de reglas que se aprenden secuencialmente y aditivamente. Sin embargo este enfoque resultó ser problemático porque el proceso de enseñanza se reducía en unas prosaicas lecciones de reglas lingüísticas que no se aplicaban al uso comunicativo. En cuanto al enfoque centrado en el significado, este supone que los alumnos sean aptos a analizar la lengua inductivamente llegando así a su gramática subyacente y, por lo tanto, es concentrado en los significados ignorando la forma. Esa es precisamente su falta principal, es decir, no lleva los alumnos a un nivel de conocimiento gramatical adecuado. El enfoque centrado en la forma es contradictorio a ambos los enfoques anteriores. Este enfoque orienta la atención del alumno hasta las formas lingüísticas, pero, en un contexto de comunicación significativa. Para ser aplicado eficazmente, ese enfoque se realiza en el momento en el que el alumno dedicado al significado encuentra problemas en la comunicación. Por eso, este tipo de enfoque, es centrado en el alumno y en sus necesidades, representando un “syllabus interior del alumno” (Nassay y Fotos, 2011; Reyes Llopis García, 2009). Según Nassay y Fotos (2011) el enfoque centrado en la forma representa una serie integra el componente

lingüístico con el componente comunicativo. Es decir, se vincula a los principios de la enseñanza comunicativa pero no renuncia a concentrarse también en las formas lingüísticas.

De tal modo, el FonF proporciona una enseñanza que consiste de formas gramaticales, fonológicas, lexicales y pragmáticas y además posibilita una interacción y práctica tan en el aula como fuera de él. Lo que caracteriza también este enfoque es que posibilita una adquisición inductiva tanto como deductiva, en manera explícita o implícita y con o sin preparación previa ajustada según las capacidades y necesidades de los alumnos. “Nosotros creemos que el enfoque centrado en la forma sea una componente de un aprendizaje instruido amplio de la lengua extranjera y que proporciona varias oportunidades para una instrucción significativa y con el enfoque en la forma incluyendo una gama de oportunidades para el input, el output, la interacción y la práctica de la lengua extranjera” (Nassay y Fotos, 2011).

Resumiendo, el FonF, representa un enfoque moderno que integra las dos más importantes exigencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: la precisión y la capacidad de hacer uso eficaz de la lengua. El enfoque centrado en la gramática es necesario si se quiere alcanzar un buen nivel de conocimiento de la lengua en sus estructuras lingüísticas. La enseñanza comunicativa posibilita un conocimiento más amplio de los aspectos funcionales de la lengua. Pero, en cada uno de los dos hace falta un componente para obtener un conocimiento completo de la lengua. El FonF fue creado justamente por esta razón. Según su concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje el enfoque centrado en la gramática se incorpora a la enseñanza comunicativa y se consigue desde luego un enfoque que capacita el alumno a hacer uso preciso, pero también fluido, eficaz, y apropiado de la lengua.

2.4. La enseñanza gramatical de procesamiento

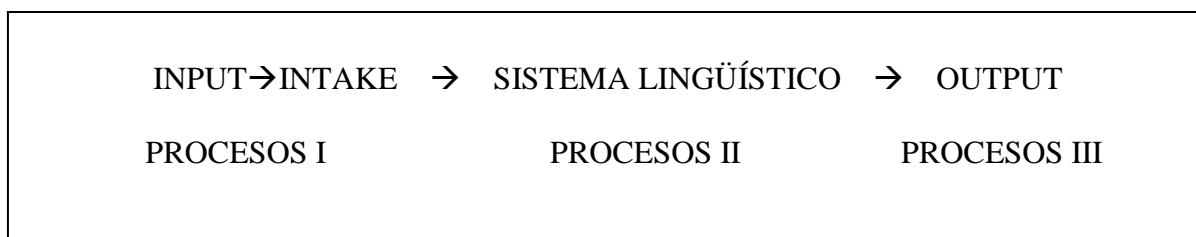
En este capítulo expondremos otro modelo de enseñanza basada en un modelo creado por Van Patten (1996, 2002, en Nassay y Fotos, 2011) que se podría definir como un descendiente del FonF de Long. Se trata del *modelo de procesamiento del input*, y la enseñanza basada en este, es la *enseñanza gramatical de procesamiento* (Nassay y Fotos, 2011). Para introducirnos un poco más en el ámbito de este enfoque, explicaremos cuales son los componentes del procesamiento del input. Antes de todo aclararemos la teoría de Van Patten y luego que es lo que abarca la enseñanza gramatical de procesamiento.

Esta metodología está presente en el ámbito de la investigación desde principios de los años 90 y ofrece a los alumnos de lenguas extranjeras la oportunidad de procesar formas meta por medio de actividades con un *input* que ha sido especialmente estructurado para aumentar

las posibilidades de desarrollo de la interlengua y una eventual adquisición (Reyes Llopis García, 2009).

El *input* representa el primer paso en el proceso de adquisición de la lengua y es el lenguaje que oyen, es decir, al que están expuestos los alumnos y que será procesado para llegar a su significado y reproducción al final. El input puede ser tan oral (radio, televisión, canciones...) como escrito (libros, diarios, anuncios...). El siguiente “paso” en el proceso de adquisición de la lengua, es el *intake* y se refiere a la parte del input que el alumno conserva en su memoria para el sucesivo procesamiento. El intake es, desde luego, la base del proceso de aprendizaje de la lengua y lo que al final acaba de ser interiorizado e incorporado en la lengua del alumno. En seguida está el *procesamiento*, proceso que se refiere a los mecanismos que usa el alumno para atribuir el significado al input recibido y se acaba con el *output* o el uso productivo de la lengua, la reproducción del contenido procesado (Cadierno, 1995).

Grafico 2: Las fases del proceso de aprendizaje. (Cadierno, 1995)



Partiendo de estos componentes del proceso de adquisición de la lengua, Van Patten, definió el procesamiento del input como la manera en la que el alumno encaja la forma gramatical con su significado o función. Desde luego, en su teoría sobre este enfoque, Van Patten se concentra precisamente en el input y en el procesamiento del mismo por parte del alumno en el proceso de aprendizaje centrado en el significado. Es decir, se focaliza en la manera de procesamiento e interiorización del input durante la concentración en el significado. Partiendo de la observación que los alumnos de L2 tienen problemas con la concentración en la forma y en significado al mismo tiempo, Van Patten propuso un modelo de enseñanza con el que se le mostraría el modo correcto de procesar el input para poder aprender la subyacente gramática mientras su atención está focalizada en el significado (Nassay y Fotos, 2011).

La enseñanza gramatical de procesamiento es el modelo de enseñanza basado precisamente en el Van Patten modelo de procesamiento del input. Según este enfoque, el input es fundamental para la adquisición y su frecuente práctica mejora la calidad de aprendizaje de la gramática. Por esta razón, en este tipo de enseñanza se considera

fundamental entender cómo los alumnos procesan el input para poder crear actividades eficaces gracias a los que el procesamiento del input incluirá también la adquisición de las formas gramaticales que lleva en sí mismo. Otra observación importante respecto al procesamiento del input es que, lo que sucede cuando el alumno recibe el input es que presta primero atención al contenido significativo, y casi nunca a la forma lingüística. Esto se refleja negativamente en el proceso de aprendizaje porque de esta manera el alumno no se dedica a las formas previstas sino a otras redundantes. La enseñanza gramatical de procesamiento, trata desde luego de ayudar al alumno a procesar el dado input en la manera correcta y hacerle crear una conexión entre forma y significado para un aprendizaje completo. (Reyes Llopis García, 2009).

En el propósito de realizar este objetivo, la enseñanza gramatical de procesamiento se apoya en las siguientes componentes claves: informa a los alumnos sobre las formas lingüísticas en las que hay que focalizarse, indicándoles además las estrategias de procesamiento que puedan afectar negativamente su procesamiento de las estructuras objeto, y se practican actividades basadas en el input que sirven de ayuda en el entendimiento y procesamiento de las formas durante la comprensión. Las actividades que se emplean en este tipo de enseñanza se llaman *input estructurado*. Se llaman así porque consisten de un input que facilita las conexiones entre la forma y el significado, y además de tener como objetivo focalizar la atención de los alumnos en las formas inclusas, estos ejercicios tienden a alejar los alumnos de las estrategias de procesamiento que influyen negativamente en la comprensión. Se dividen en dos categorías: referencial y afectiva. Las actividades referenciales consisten de ejercicios que contienen respuestas correctas o erróneas, y si el alumno responde correctamente, significa que entendió el significado correctamente. Las actividades afectivas son, por contrario, las en que no hay respuestas correctas o erróneas y requieren del alumno una respuesta afectiva en la que expresan acuerdos o opiniones sobre lo que se les fue expuso. Ambos los tipos de actividades pueden ser aplicadas oralmente o por escrito, y se combinan durante el proceso de enseñanza (Nassay y Fotos, 2011).

Sumando, lo que hace la instrucción de procesamiento es identificar problemas de procesamiento existentes y tratar de resolverlos centrándose en las formas de input difíciles de procesar y realizando actividades estructuradas que se diseñan para el estudiante que le ayudaran a hacer conexiones correctas entre forma y significado y a modificar sus estrategias de procesamiento erróneas (Reyes Llopis García, 2009).

3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: CUADRO TEÓRICO

Antes de explicar qué son las estrategias de aprendizaje queríamos primeramente aclarar la raíz del término *estrategia*. Este término lleva su significado del griego *strategia* que significa generalato o arte de guerra. (Oxford, 1990) Partiendo de la definición de su origen etimológico, la estrategia representa una actividad consciente y bien planificada que tiene como fin el éxito en una tarea precisa. Esto es precisamente lo que son las estrategias de aprendizaje; acciones y comportamientos individuales implicados para lograr una máxima comprensión, el aprendizaje y el dominio de la materia de estudio (O'Malley, Chamot, 1990).

En la literatura dedicada al tema de aprendizaje de la segunda lengua, diferentes autores definen el concepto de estrategia de aprendizaje en varias maneras y adoptan términos diferentes para denominarla; técnicas, tácticas, capacidades cognitivas (Wenden, 1987; en Božinović 2012), o por otra parte destrezas de aprendizaje y pensamiento (Oxford, 1990). Por consiguiente, vamos a dar una breve revisión de los diferentes puntos de vista y explicaciones de algunos autores.

Weinstein y Mayer (1986; en O'Malley y Chamot, 1990) explican que las estrategias de aprendizaje sirven para facilitar el mismo aprendizaje y son intencionales por parte del alumno influyendo sobre su motivación igualmente como sobre las maneras en las que el alumno estudia la nueva materia. De este modo, lo que incluyen los dos autores en las estrategias de aprendizaje son: la concentración en los aspectos seleccionados de la nueva información, el análisis y control, la organización y elaboración de la nueva información durante el proceso de aprendizaje, la evaluación de lo aprendido al final y también se retiene la estrategia el estímulo personal en todo el proceso convenciéndose a sí mismo en el éxito del proceso de aprendizaje.

Stern (1986), análogamente a Bimmel y Ramillon (2000) hace una diferenciación entre los conceptos estrategia de aprendizaje y técnica de aprendizaje, observando que las estrategias de aprendizaje suponen las características y los esfuerzos del alumno aplicados en su proceso de adquisición de las reglas de una nueva lengua. Por otro lado lo que distinguen como técnicas de aprendizaje son los comportamientos, hábitos y habilidades específicos empleados por el alumno con el fin de conseguir un aprendizaje más productivo y exitoso (Božinović, 2012).

Oxford (1990) indica que las estrategias de aprendizaje representan unas acciones, técnicas, pasos o comportamientos concretos y específicos que los alumnos aplican conscientemente y intencionalmente para progresar su propia productividad en la lengua extranjera. Oxford destaca que las estrategias ayudan, facilitan y mejoran la internalización, la

recuperación y el uso de la información nueva, teniendo como meta el desarrollo de la competencia comunicativa.

O'Malley y Chamot (1990) ampliaron la definición del término refiriendo que las estrategias son unos procesos mentales que posibilitan a los alumnos un control consciente sobre sus procesos de aprendizaje y que son elegidos por los mismos alumnos dependiente de la tipología de la tarea frente a la que se encuentren. A saber, los dos mencionados autores definen las estrategias de aprendizaje como unos pensamientos o comportamientos determinados utilizados por parte del alumno para el mejor entendimiento, aprendizaje e interiorización de la información recibida.

Otra materia de discusión, relativa al asunto de las estrategias de aprendizaje, es la cuestión de la presencia o ausencia de la conciencia en la uso de las mismas. A saber, aquí también encontramos diferentes puntos de vista. Refiriendo se a esta cuestión, Chamot (1987), define las estrategias como “técnicas, enfoques o acciones intencionales que emprende el alumno conscientemente para facilitar el aprendizaje y la invocación de informaciones lingüísticas y temáticas ” (Božinović, 2012: 18), asimismo Cohen (1998) destaca que las estrategias son unos procesos elegidos conscientemente por parte del alumno, que tienen como resultado unas actividades y métodos de trabajo que sirven a progresar y mejoras el estudio y respectivamente el uso de la nueva materia. En este contexto, Cohen (1998) y Tarone (1981, en Božinović, 2012) hacen una importante diferenciación entre las estrategias de aprendizaje, y las estrategias del uso lingüístico. En este sentido las estrategias de aprendizaje se refieren a pensamientos y comportamiento conscientes o semiconscientes utilizados por parte del alumno con el fin de mejorar las propias competencias y el entendimiento de la nueva materia, concretamente de la nueva lengua. Las estrategias del uso lingüístico, por otro lado ayudan principalmente en el uso de la lengua procesada por los alumnos en su metalenguaje. En este ámbito, Cohen (1998) pone acento en que solamente las estrategias de las que el alumno está consciente, se retienen estrategias de aprendizaje. O'Malley y Chamot (1990) consideran que las estrategias representan acciones complejas pertenecientes al conocimiento declarativo y que pueden ser adquiridas de manera cognitiva o asociativa. Destacan en eso que las estrategias pueden ser al principio declarativas i conscientes para gradualmente y subconscientemente pasar a ser automáticas y respectivamente convertidas en acciones inconscientes. Wenden y Rubin (1987, en Božinović, 2012), igualmente como Cohen, retienen que las estrategias sean un reflejo de conscientes esfuerzos invertidos por el alumno en el proceso de aprendizaje y que sean precisamente ellas las que permiten el control de este proceso.

Concierne a la revisión expuesta de algunas definiciones y explicaciones generales de las estrategias de aprendizaje, se puede deducir que la mayoría de los autores está de acuerdo en determinar las estrategias de aprendizaje como unas acciones específicas y conscientes adoptadas por los alumnos con el fin de mejorar y facilitar el aprendizaje de la nueva materia, para ser más activos en el mismo proceso y para lograr respectivamente el dominio de la misma con más éxito posible. Lo que también resulta evidente desde la revisión representada es que no existe una única, precisa y concisa determinación de las estrategias de aprendizaje, de manera que sigue siendo necesario continuar con las investigaciones y análisis de las mismas para conseguir una definición más profundada, delimitada y exacta.

3.1. El concepto de estrategia en el aprendizaje de lengua extranjera

Habiendo expuesto una revisión de diferentes definiciones de las estrategias de aprendizaje observaremos la importancia y el papel de las estrategias en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

En seguida a un análisis de la literatura que trata el tema de las estrategias de aprendizaje, encontramos muchas teorías variadas sobre ese asunto. En nuestra opinión, Oxford (1990) nos dio una de las mejores y más detalladas elaboraciones de las características y del papel concreto de las estrategias empleadas en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Oxford (1990) estableció una lista de doce características de las estrategias de aprendizaje de lengua extranjera:

1. Contribuyen a la competencia comunicativa como objetivo general
2. Favorecen al alumno ser más auto dirigido
3. Extienden el papel del profesor
4. Están orientadas hacia el problema
5. Representan actividades específicas empleadas por el alumno
6. Envuelven diferentes aspectos del alumno y no solamente los cognitivos
7. Estimulan el proceso de aprendizaje tanto directa como indirectamente
8. No es siempre posible observarlas
9. Se pueden enseñar
10. Son flexibles
11. Están principalmente conscientes
12. Están influenciadas por una variedad de factores.

Como ya mencionamos en el capítulo precedente, Oxford (1990) explica que las estrategias de aprendizaje tienen como uno de los fines la adquisición de la competencia

comunicativa, que es de extrema importancia en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Aún más, según ella, la adquisición de la competencia comunicativa es el objetivo general de todas las apropiadas estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera. Eso lo justifica con el hecho de que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere una interacción real entre los alumnos, incluyendo en este proceso el uso de un lenguaje significativo y contextualizado. Las estrategias que adoptan los alumnos en este contexto ayudan al alumno a participar de una manera más activa en comunicaciones auténticas, y de esta manera crece i se mejora la misma competencia comunicativa del alumno.

¿En qué manera, y cuáles estrategias de aprendizaje ayudan concretamente en el progreso de la competencia comunicativa? En este proceso, están implicadas las estrategias metacognitivas, ayudando al alumno a planificar, concentrarse y autoevaluar su propio progreso hasta la competencia comunicativa, y las cognitivas, como por ejemplo el análisis de las estructuras y reglas de la nueva lengua, o las estrategias de memorización, que sirven para entender y recordar nuevas informaciones, que representan dos funciones de exclusiva importancia para conseguir ser competente en el uso de la nueva lengua. Análogamente, las estrategias afectivas desarrollan la confianza en sí mismo y apoyan el empeño del alumno en ser activo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera mientras las estrategias sociales animan al alumno a esforzarse en la interacción y desarrollan en él la comprensión espática que es imprescindible para lograr la competencia comunicativa. Además, el frecuente uso de las estrategias favorece a la auto dirección del alumno (Oxford, 1990), es decir, refuerzan el autocontrol del alumno ante su proceso de aprendizaje (Wenden y Rudin, 1987, en Božinović, 2012). De esta manera aumenta la responsabilidad por el aprendizaje y su progreso, lo que resulta con un alumno de alta confianza en sí mismo, activo en su proceso de aprendizaje y competente en la materia aprendida. (Oxford, 1990). Las estrategias de aprendizaje no envuelven solamente el alumno y su proceso de aprendizaje, influyen también en el profesor y su papel en la clase. A saber, antes el profesor representaba una autoridad absoluta, fuente de información y la persona que dirigía por completo todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es decir, representaba al mismo tiempo el instructor, director, juez etc., pero, pasa ahora a una dimensión más elevada. Su tarea ahora es ser una ayuda, un coordinador, un consultante, tiene que facilitar el proceso de aprendizaje a sus alumnos, y como tarea esencialmente importante, tiene que reconocer e identificar las estrategias de sus alumnos, conduciéndolas entonces y ayudando así a sus alumnos a ser más independientes y responsables en cuanto a su proceso de aprendizaje. Respectivamente a la saliente presencia de responsabilidad, el aprendizaje progresa hasta ser más productivo, resultando con alumnos e incluso profesores más satisfechos y exitosos. Entre las características de las estrategias de aprendizaje mencionadas

anteriormente decimos que están orientadas hacia el problema, en otras palabras, Oxford (1990) las denomina herramientas (ing. *tools*) y sirven para resolver un problema aparecido, o una tarea complicada, o para llegar a un objetivo impuesto. La orientación hacia el problema se relaciona al hecho de que las estrategias son en realidad acciones empleadas por el alumno en su proceso de aprendizaje para lograr los resultados queridos. De hecho, anteriormente indicamos entre las definiciones de diferentes autores, que las estrategias son acciones elegidas y utilizadas por parte de los alumnos con el fin de cumplir una tarea, facilitar o entender mejor la materia de estudio, o concretamente, la lengua nueva. En este ámbito, cada regla, o estructura, o sonido, o tarea lingüística nueva representan para el alumno un problema de resolver. Es importante observar que estas actividades dependen de las diferentes características personales del alumno, como por ejemplo, su estilo de estudiar, su motivación, su manera de entender a sí mismo y a los que le rodean, su modo de manejar y resolver un problema y otras. De aquí podemos comprobar que las estrategias de aprendizaje no están restringidas hacia funciones cognitivas, sino incluyen también funciones metacognitivas (como planear, evaluar, arreglas su propio proceso de aprendizaje), sociales y afectivas ya que dependen en gran parte de los rasgos personales del alumno. Oxford (1990) indica que las estrategias son flexibles, o sea, que están sujetas a cambios y ajustes, lo que en consecuencia significa que es igualmente posible aprender y respectivamente enseñar estrategias nuevas. Božinović (2012) menciona que ya Naiman et al. (1978) destacaron, en este ámbito, el termine “flexibilidad cognitiva” refiriéndose a la posibilidad dispuesta al alumno de utilizar precisamente las estrategias de las que necesita en una determinada situación y que por eso resultaran con un éxito. De hecho, recibiendo instrucciones estratégicas (*strategy trainings*), los alumnos aprenden a diferenciar, seleccionar las estrategias más adaptas a la materia de estudio y aprender en qué manera hacer uso de ellas y aplicarlas correctamente (Oxford, 1990).

Cuanto a la observabilidad y la posibilidad de investigar las estrategias de aprendizaje de la lengua, en numerosos casos no es posible su realización. Esto se explica con el hecho de que algunas estrategias incluyen actividades mentales junto a las físicas, y precisamente ellas hacen tan complejas las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje de la lengua (Oxford, 1990; Wenden y Rubin, 1987 en Božinović, 2012). En este contexto, Božinović (2012) se apela a Graham (1997) refiriendo su teoría de que las estrategias son procesos mentales interiores y por consiguiente imposibles de observar, mientras que las habilidades de aprendizaje, opuestamente, son claras y disponibles para observaciones. Otro factor agravante en la observación y reconocimiento de las estrategias de aprendizaje es que una respetable cantidad de estrategias se utiliza fuera de la clase, en contextos y ambientes informales y

naturales. Por estas razones, resulta difícil tanto para los investigadores, como para los profesores reconocer en completo las estrategias utilizadas entre sus alumnos.

Diferentes investigadores indican en que hay el influjo de diferentes factores en el uso de las estrategias de aprendizaje. Según Oxford (1990) y Božinović (2012) los factores son los siguientes: el grado de conciencia, la etapa de aprendizaje, los requerimientos de la tarea recibida, las expectativas del profesor, el estilo y contexto de enseñanza en la clase, la edad, el sexo, la nacionalidad y la etnicidad, el fondo cultural y el ambiente en el que se estudia, el estilo personal de aprendizaje en general, los rasgos de personalidad y las creencias interiores del alumno, la experiencia previa en el estudio de las lenguas y el conocimiento de otras lenguas, el nivel de motivación y el propósito del aprendizaje de la lengua extranjera. Božinović (2012) destaca que también los factores afectivos tienen un excesivamente gran influjo sobre el uso de las estrategias, como por ejemplo el miedo de la lengua.

3.2. La clasificación de las estrategias de aprendizaje

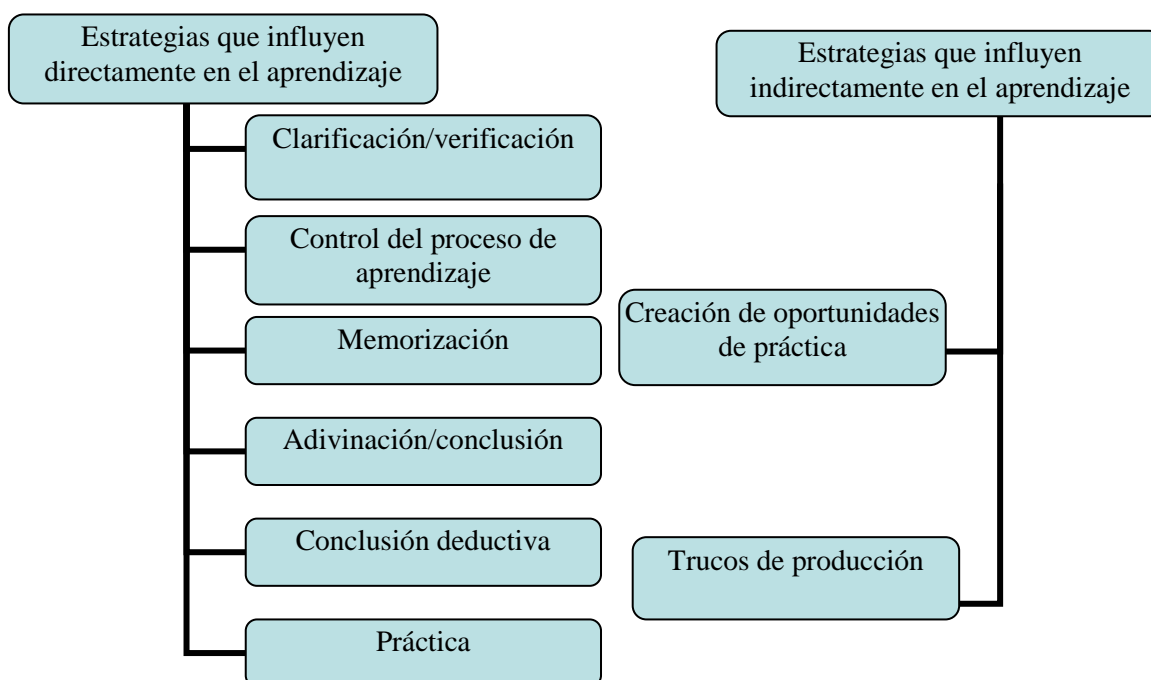
Igualmente como en los capítulos precedentes, en los que constatamos la existencia de diferentes visiones y maneras de clasificar las estrategias de aprendizaje de la lengua. Debido al grande número de los investigadores que han intentado definir y clasificarlas (Stern, 1975; Naiman et al., 1978; Rubin, 1981; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1998; Božinović, 2012), no existe una clasificación uniforme que pueda ser adoptada como definitiva e enteramente aceptable. La mayoría de las investigaciones tiene como base teórica las teorías cognitivas de procesamiento de la información y las competencias metacognitivas necesarias conseguir y participar en una exitosa comunicación en cualquier lengua (Božinović, 2012).

Empezamos con la clasificación primaria establecida por Rubin en 1981 (O'Malley y Chamot 1990, Božinović, 2012). Su clasificación consiste en la división de las estrategias en dos grupos principales: las que afectan directamente el aprendizaje y las que contribuyen en el proceso de aprendizaje indirectamente. La primera categoría de estrategias, las que influyen directamente el proceso de aprendizaje, consiste en: las estrategias de clarificación/verificación, utilizadas por el alumno con el fin de construir el sistema lingüístico de la lengua extranjera y respectivamente para entender las reglas lingüísticas; las estrategias de control del proceso de aprendizaje (ing. *monitoring*) que posibilitan al alumno la identificación del error lingüístico o comunicativo, su consiguiente análisis y la corrección final; las estrategias de memorización, necesarias para organizar el sistema estudiado para poderlo memorizar y consecuentemente utilizar en una contexto comunicativo; las estrategias

de adivinación/conclusión inductiva adoptadas por el alumno para deducir una conclusión sobre las reglas lingüísticas a partir de lo que ya tiene aprendido; las estrategias de conclusión deductiva, que se refieren a las estrategias de la resolución de problemas en base al conocimiento obtenido aplicando la analogía, el análisis y la síntesis (Božinović, 2012) y las estrategias de práctica que incluyen la repetición contribuyendo así a la memorización, a la aplicación de las reglas haciendo así uso correcto de las formas lingüísticas aprendidas. La segunda categoría, consistente las estrategias que contribuyen indirectamente en el proceso de aprendizaje, incluye: la creación de oportunidades de práctica y el uso de trucos de producción tipo las estrategias comunicativa. Su categorización está basada en amplias investigaciones y recopilaciones de datos a través de varias observaciones en diferentes áreas. Concretamente, sus investigaciones constaron de cerca cincuenta horas de observación en la clase, observaciones de un pequeño grupo de alumnos trabajando en un cómic, análisis de auto informes (ing. *Self-report*) conseguidos de algunos de los alumnos instruidos a tomar nota de lo que hicieron para aprender la lengua extranjera y análisis de entradas diarias de dos estudiantes a las que dio unos ejemplos de estrategias y como tarea tenían que informar sobre su propio uso de las estrategias (O'Malley y Chamot,1990).

El siguiente grafico, representa la categorización de Rubin (1981) explicada en el texto precedente.

Grafico 3: La clasificación de las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera. (O'Malley y Chamot, 1990: 4)



Stern (1975, en Božinović 2012) propuso, anteriormente, una clasificación símil, según la que hay diez estrategias de aprendizaje que utiliza el buen alumno de lengua extranjera. Su lista de estrategias es la siguiente: las estrategias de planificación, que incluyen el estilo personal de aprendizaje, las estrategias de enfoque activo hacia el aprendizaje, las estrategias que incluyen un enfoque tolerante hacia la lengua meta y la empatía hacia el hablante, las estrategias formales que representan la técnica, la manera en la que se estudia la lengua, las estrategias experimentales y de planificación en cuanto al desarrollo de la lengua meta como un sistema arreglado y la capacidad de examinar este sistema, las estrategias de una continua búsqueda de significado, las estrategias de ejercitación, las estrategias de uso de la lengua meta en la comunicación real, las estrategias de control, con las que el alumno dirige su producción y es capaz de criticar su uso de la lengua meta, y las últimas estrategias son las estrategias de internalización, gracias a las que, según Stern, se desarrolla la lengua meta como un sistema referente y se aprende en qué manera pensar en la lengua meta.

Basándose en la categorización de Stern, Naiman et al. (1978, en O'Malley y Chamot, 1990) propusieron una clasificación consistente cinco categorías generales de las estrategias de aprendizaje. Estas incluyen: un activo enfoque por tareas, la realización de la lengua como sistema, la realización de la lengua como medio de comunicación e interacción, la gestión de demandas afectiva y el control/monitoreo de la producción lingüística. Su investigación constaba de entrevistas con treinta y cuatro buenos alumnos de lengua extranjera y resultó con la conclusión que todas las cinco estrategias son comunes a todos los buenos alumnos de lengua extranjera entrevistados. Además de la mencionada categorización, Naiman et al. identificaron las „técnicas“ de aprendizaje de la lengua extranjera, que se difieren de las estrategias por ser centradas en aspectos específicos del aprendizaje de la lengua. Diferenciaron las siguientes técnicas: la adquisición del sonido (repetir en voz alta después del profesor, un hablante nativo o una grabación, escuchar con atención, hablar en voz alta etc.), la gramática (seguir las reglas recibidas en el texto, deducirlas desde el texto, comparar la L1 y la lengua extranjera, memorización de las estructuras haciendo uso de ellas con frecuencia), el vocabulario (hacer listas de palabras y memorizarlas, aprender las palabras en contextos, aprender palabras que asocien a algo, usar palabras nuevas en las frases, hacer uso del diccionario cuando sea necesario y llevar siempre un cuaderno para notar términos nuevos), la comprensión auditiva (escuchar la radio, discos, cintas, la televisión, películas etc. y exponerse a variados acentos y registros), aprender a hablar (no tener miedo de hacer errores, estar en contacto con hablantes nativos, pedir correcciones y memorizar diálogos), aprender a escribir (tener amigos por correspondencia, escribir frecuentemente y leer con frecuencia sobre el asunto del que se quiere escribir) y aprender a leer (leer algo todos los días, leer

temas conocidos, leer textos en niveles para principiantes y buscar el significado de palabras desconocidas por el contexto sin consultar el diccionario). En cuanto a las técnicas identificadas, resulta que, las técnicas asociadas al vocabulario, sean las más frecuentemente utilizadas.

Anteriormente mencionamos también la división de las estrategias de aprendizaje de la lengua propuesta por Cohen (1998) en las estrategias de aprendizaje y las estrategias del uso lingüístico. Conforme a su división, lo que incluyen las estrategias de aprendizaje, y que puede ayudar en el aprendizaje de la gramática, son: las estrategias de identificación del material lingüístico que hay que aprender; las estrategias de agrupación con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje i las estrategias de repetición con el fin de la memorización del material lingüístico haciendo, en esto, uso de diferentes técnicas de memorización. El segundo grupo de estrategias, las estrategias del uso lingüístico, está dividido en los siguientes cuatro subgrupos: las estrategias de recuperación (ing. *Retrieval strategies*), es decir las estrategias de la recuperación del material lingüístico desde la memoria a largo plazo para ser utilizado en la comunicación; las estrategias de repetición (ing. *Rehearsal strategies*) que se refieren a la práctica y al continuo ejercicio de las estructuras lingüísticas; las estrategias de simulación (ing. *Cover strategies*) que, durante un examen o interrogación, posibilitan al alumno el uso de construcciones lingüísticas ya conocidas o aprendidas de memoria para dejar una impresión ficticia de una fluidez mayor a la que posee en realidad; y las estrategias comunicativas (ing. *Communications strategies*) cuyo fin es transmitir el mensaje para mantener la comunicación.

La categorización de las estrategias mas citada hoy día es la de O'Malley y Chamot (1990). Los dos autores distinguen tres grupos principales de estrategias que influyen en el proceso de aprendizaje: las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas y las estrategias sociales/afectivas.

Las estrategias metacognitivas, según estos dos autores, implican la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la planificación del control sobre la comprensión y la producción, y la autoevaluación del éxito de una actividad de aprendizaje (Brown et al. 1983, en O'Malley y Chamot, 1990). En este ámbito, O'Malley y Chamot (1990) difieren un grupo específico de procesos incluidos en la categoría de las estrategias metacognitivas, que contribuyen al éxito del aprendizaje de la lengua, y respectivamente, de la gramática: la atención selectiva a los aspectos específicos de tareas de aprendizaje, la planificación de la organización de un discurso sea escrito o oral, el control/monitoreo o la revisión de la atención a una tarea, el control/monitoreo de la comprensión de una información que hay que recordar, o el control/monitoreo de la producción mientras ocurra, y la evaluación o la comprobación de la

comprensión después de haber realizado una actividad lingüística receptiva, o de la producción lingüística realizada (O'Malley y Chamot 1990)

El segundo grupo de la clasificación de O'Malley y Chamot es el grupo de las estrategias cognitivas. Las estrategias cognitivas operan directamente sobre la información recibida manipulándola de manera que se mejore el aprendizaje. Las estrategias cognitivas ayudan, de esta manera, al alumno a entender el material lingüístico que estudia y a interactuar con los contenidos didácticos. Además de esto, las estrategias cognitivas desarrollan las técnicas del alumno en la resolución de ejercicios lingüísticos y, según los autores, podrían ser limitadas en la aplicación a un tipo específico de tarea en la actividad de aprendizaje. Distinguen, en esto, la siguiente serie de estrategias cognitivas para la comprensión auditiva y lectora: la práctica y la repetición de nombres o términos oídos; la organización, agrupación y la clasificación de las palabras, de la terminología o de los conceptos dependientemente de sus características sintácticas o semánticas; la explicación a sí mismo de nuevos contenidos lingüísticos definiendo el significado de las palabras nuevas o parafraseando; la traducción en la lengua materna; la deducción, en otras palabras, la consciente consultación con las reglas ya conocidas para entender y poner en práctica las nuevas; la inducción, que se refiere a la producción de frases significativas combinando los elementos ya aprendidos en una nueva manera; la toma de notas (tomar nota de las informaciones importantes); la determinación de palabras y conceptos llave en la manera de aprender palabras o términos nuevos en base a la búsqueda de palabras similares en la lengua materna) y la recapitulación o síntesis de lo que el alumno ha oído para asegurarse de que la información sea guardada/aprendida (O'Malley y Chamot 1990; Božinović, 2012).

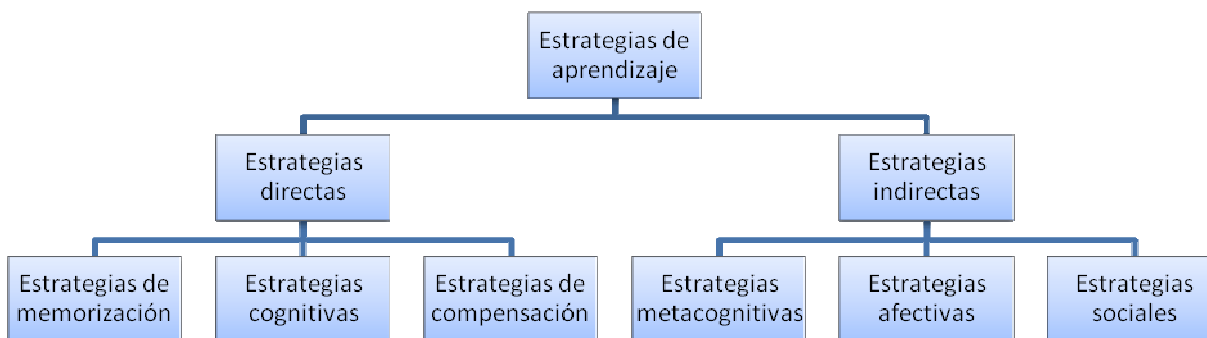
El tercer grupo según la división de O'Malley y Chamot se refiere a las estrategias sociales/afectivas. Este grupo de estrategias envuelve cada interacción con otras personas o participantes en el proceso de enseñanza con el fin de cooperar y realizar la tarea lingüística. Los autores retienen que estas estrategias sean aplicables a un amplio abanico de tareas y destacaron algunas de las estrategias que serían útiles en la comprensión auditiva: la cooperación o el trabajo en parejas con el fin de resolver el problema; la pregunta para la clarificación, o exigir del profesor o del colega una explicación adicional, o una parafrasis y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, para asegurarse a sí mismo que la actividad de aprendizaje tendrá éxito y de esta manera estimularse a continuar.

Lo que distingue esencialmente las categorizaciones de O'Malley y Chamot de las de Rubin y Naiman et al. es la base de investigación. A saber, O'Malley y Chamot hicieron investigaciones en el campo de la psicología cognitiva y basándose en entrevistas con

expertos y principiantes en el ámbito de tareas psicológicas y en análisis teóricas sobre la comprensión lectora y sobre la resolución de problemas.

Concluiremos este capítulo con la categorización de las estrategias de Oxford (1990), ya que gran parte de ellas puede ser aplicada en el aprendizaje de la gramática, que es nuestro objeto de investigación. Oxford clasifica las estrategias de aprendizaje en dos grupos principales: las estrategias directas, y las indirectas. Según Oxford las estrategias directas son las que se refieren a la lengua meta y requieren el procesamiento mental del alumno, en otras palabras, ayudan al alumno en el entendimiento de la nueva lengua y en su consiguiente uso, mientras que las estrategias indirectas no influyen tan directamente en la lengua meta pero tienen un papel muy importante en el proceso de aprendizaje. Estos dos grupos principales se dividen respectivamente en seis siguientes subgrupos; en el grupo de las estrategias indirectas están las estrategias metacognitivas, las estrategias afectivas y las estrategias sociales, mientras que en el grupo de las directas están clasificadas las estrategias de memorización, las estrategias de compensación y las estrategias cognitivas. Siguiendo la clasificación, Oxford adyació a cada subgrupo unas estrategias apropiadas.

Grafico 4. El sistema de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990: 16)



De este modo, las estrategias de memorización se subdividen en cuatro grupos. El primer grupo son las estrategias relativas a la creación de relaciones mentales como por ejemplo las estrategias de agrupación del material lingüístico, las estrategias de asociación/elaboración que supone la conexión del conocimiento anteriormente aprendido con lo nuevo creando asociaciones en la memoria y el uso de estructuras nuevas en contextos lingüísticos. El segundo grupo se refiere a las estrategias de la aplicación de las imágenes y sonidos y envuelve las siguientes estrategias: las estrategias de la creación de percepciones sobre lo que se aprende, las estrategias de creación de mapas semánticos, las estrategias de uso de palabras llaves y las estrategias de representación de los sonidos en la memoria. El

tercer grupo ese refiere a la estrategia de repetición y lo que incluye es la práctica de repetición y reproducción estructurada después de haber aprendido algo, en intervalos temporales definidos. El último grupo de las estrategias de memorización se refiere a las estrategias del aprendizaje activo, es decir que incluye unas actividades físicas con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje; este tipo de estrategias incluye uso de la respuesta física o del sentimiento, y el uso de diferentes técnicas mecánicas.

El segundo grupo perteneciente a las estrategias directas son las estrategias cognitivas, y se dividen también en cuatro subgrupos. El primer se refiere a la habilidad de práctica que incluye las estrategias de repetición, las estrategias de práctica formal de estructuras escritas y auditivas, las estrategias de reconocimiento y uso de fórmulas y modelos lingüísticos, las estrategias de combinación de lo conocido con lo nuevo, y las estrategias de práctica de estructuras lingüísticas nuevas en un ambiente natural. El segundo grupo de las estrategias cognitivas se refiere a las estrategias de recepción y envío de mensajes, es decir, a la capacidad del alumno en captar/recibir la información principal para poder entender y aprender, y respectivamente producir/enviar estructuras nuevas. El tercer grupo se refiere a las estrategias de análisis y conclusión, que incluyen la conclusión deductiva, el análisis de expresiones, el análisis contrastivo, la traducción y la transferencia lingüística. El último grupo de estrategias cognitivas se refiere a la creación de la estructura del input y del output, es decir la toma de notas, hacer resúmenes y subrayar lo importante haciendo uso de técnicas variadas.

El tercer grupo de las estrategias directas se refiere a las estrategias de compensación que posibilitan al alumno completar los „huecos“ en el conocimiento. Oxford divide este grupo en dos siguientes subgrupos: la estrategia de adivinación inteligente, haciendo uso de pautas lingüísticas o de otro tipo, y las estrategias de superación de limitaciones en la escritura o en el habla, pidiendo ayuda, pasando a la lengua materna, creando palabras y estructuras nuevas, haciendo uso de la mímica o gesticulando etc..

En cuanto a las estrategias que afectan el aprendizaje indirectamente, Oxford las clasifico en tres principales grupos: las estrategias metacognitivas, que ayudan al alumno en dirigir el propio proceso de aprendizaje; las estrategias afectivas, encargadas a ayudar al alumno en la gestión de las emociones, de la motivación y de las actitudes y las estrategias sociales que le posibilitan la interacción con los otros alumnos. En su clasificación, Oxford distingue tres subgrupos de las estrategias metacognitivas y son los siguientes: las estrategias de concentración en el propio proceso de aprendizaje, las estrategias de organización y planificación del proceso de aprendizaje y las estrategias de evaluación del propio proceso de aprendizaje.

Como segundo grupo perteneciente a las estrategias indirectas, Oxford enumera las estrategias afectivas, dividiéndolas también en tres subgrupos. El primer subgrupo son las estrategias de disminución de ansiedad relajándose progresivamente, respirando profundamente, meditando, escuchando música o simplemente riendo. El segundo subgrupo se refiere a las estrategias de animación de sí mismo creando actitudes positivas, tomando riesgos prudentemente y premiándose respectivamente según el mérito. El último subgrupo se refiere a la „medición de la temperatura emocional“ (ing. *Taking emotional temperature*), o sea la medición del estado emocional. El fin de esta estrategia es el desarrollo de la conciencia sobre los propios sentimientos y su efecto en los resultados de su proceso de aprendizaje y de la capacidad de controlarlos durante el estudio. Las emociones negativas, dificultan y retrasan el aprendizaje, por este motivo es muy importante que el alumno sea capaz de reconocerlos y anularlos lo más posible. El alumno puede controlar su estado emocional escuchando a su cuerpo, es decir, siguiendo las reacciones físicas, escribiendo un diario de aprendizaje de la lengua o discutiendo sobre las propias emociones y sentimientos con alguien para aliviar el estrés.

El último grupo de estrategias enumeradas por Oxford como indirectas son las estrategias sociales. Son las estrategias que posibilitan al alumno la interacción con los otros participantes en el proceso de aprendizaje. Este tipo de estrategias incluye actividades como hacer preguntas para obtener una explicación, para verificar algo o para obtener la corrección de la producción lingüística hecha. El segundo subgrupo de las estrategias sociales se refiere a la cooperación con los compañeros de clase o con hablantes más competentes en la lengua de estudio y el tercer subgrupo se refiere a la empatía con los demás y, en ese ámbito, es dirigido hacia la identificación con los otros interlocutores desarrollando la conciencia sobre sus pensamientos y emociones, creando así un entendimiento cultural.

Lo que es importante mencionar, es que Oxford, en cuanto a su clasificación, advierte que existen algunas intercalaciones y repeticiones entre las estrategias, y que no todos los investigadores estén de acuerdo con las clasificaciones propuestas por ella. Por esto, subraya que su clasificación de las estrategias de aprendizaje puede servir como un cuadro descriptivo y base para las siguientes investigaciones, y que se pueda, de esta manera, comprobar o mejorar y corregir. No obstante, Oxford explica que lo que sí es seguro es que las estrategias de aprendizaje sirven para ayudar al alumno a controlar, mejorar, facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua y de este modo hacerles más competentes.

A pesar de las numerosas clasificaciones expuestas en este capítulo, no es posible concluir destacando una precisa y definitiva categorización aplicable en todas sus entidades. Además de esto, las categorizaciones mencionadas representan solamente una parte de

ulteriores categorizaciones que no mencionamos en el capítulo. A saber, entre los teóricos e investigadores, sigue poniéndose en cuestión la respetabilidad y solvencia de la definición del concepto de estrategia de aprendizaje, y siguen siendo objeto de investigaciones sus posibles combinaciones y maneras de categorizarlas cuanto más posible preciso y detallado sea.

3.3. Las estrategias de aprendizaje de la gramática

Las estrategias de aprendizaje de la gramática representan un reciente punto de interés en las investigaciones del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Por esta razón no existe todavía una clasificación precisa de las estrategias de aprendizaje de la gramática en concreto. Desde el hecho que en la última década empezaron unas investigaciones más sistemáticas en este ámbito, las estrategias de aprendizaje de la gramática empezaron a ser poco a poco destacadas como estrategias específicas en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. De todo modo, las investigaciones hechas hasta ahora, resultaron con la hipótesis de que las estrategias de aprendizaje de la gramática surgen de la definición de las estrategias generales de aprendizaje (Božinović. 2012).

Božinović (2012), hizo una revisión de los autores que investigaron este tema, incorporando en su trabajo diferentes visiones de varios autores sobre la clasificación y descripción de las estrategias de aprendizaje de la gramática como grupo específico de estrategias. Algunos de los autores importantes en este ámbito, analizados por ella, que mencionaremos en este capítulo, son: Rampillon (1995), Oxford (1990) Tschirner (2001), Oxford et al. (2007), Ghrieffits (2008), Cohen y Pinilla-Herrera (2010) y Božinović (2012).

En seguida, Božinović refiere que Rampillon (1995), Oxford et al (2007) y Cohen y Pinilla-Herrera (2010) retienen las estrategias de aprendizaje de la gramática unas acciones y pensamientos conscientes e intencionales que utilizan los alumnos para facilitar, mejorar y dirigir el propio aprendizaje, su producción lingüística e incluso para disfrutarlo cuanto más posible. En este ámbito, Tschirner (2001) y Cohen y Pinilla-Herrera (2007) destacan también que las estrategias de aprendizaje de la gramática aporten en el desarrollo de la competencia gramatical, distinguiendo entre las estrategias de aprendizaje de la gramática la consciente repetición de las estructuras gramaticales, la imitación de las formas lingüísticas y el aprendizaje de memoria, y las estrategias de recuperación de las reglas gramaticales en la memoria de trabajo para ser consecuentemente elaboradas, aprendidas y reproducidas.

Rampillon (1995) indica, entre los rasgos de las estrategias de aprendizaje de la gramática, que estas sean transmisibles en situaciones nuevas, es decir, que los alumnos puedan transmitir y adaptar algunas estrategias de la lengua materna para facilitar el

aprendizaje de la lengua extranjera. Lo que además destaca es que las estrategias de aprendizaje de la gramática posibilitan al alumno la autonomía y capacidad de aprender también en un contexto que sea fuera del aula.

Griffiths (2008) elaboró, en este contexto, un análisis de las características distintivas de las estrategias de aprendizaje de la gramática, destacando que los alumnos que muestran progresos visibles en el aprendizaje de la lengua extranjera, usen más a menudo las estrategias de aprendizaje con el fin de mejorar su conocimiento gramatical. Los rasgos distintivos que propone Griffiths son los siguientes:

1. Son actuaciones de los alumnos que muestran un enfoque activo hacia el aprendizaje
2. La aplicación de las estrategias es parcialmente consciente
3. Los alumnos escogen las estrategias según su propia elección
4. Se trata de una actuación estratégica
5. Se utilizan con el fin de controlar y dirigir el proceso de aprendizaje
6. Su uso tiene como objetivo facilitar el aprendizaje

Božinović (2012) resaltó también la necesidad de considerar la presencia de algunas estrategias universales de aprendizaje aplicables en el aprendizaje de la gramática. Por consiguiente mostró algunas de las estrategias universales de aprendizaje de la categorización de Oxford (1990) aplicables y muy útiles en el aprendizaje de la gramática. Se trata, en primer lugar, de las estrategias de memorización que incluyen: la creación de vínculos mentales y la agrupación, la producción de asociaciones y las estrategias de elaboración, la repetición inteligente de la gramática en un determinado periodo temporal hasta llegar al automatismo y las estrategias de un aprendizaje activo que incluye la conexión a la respuesta física o al sentimiento). El segundo grupo de estrategias propuestas por Oxford son las estrategias cognitivas, esencialmente importantes en el aprendizaje progresivo de la gramática y se refieren concretamente a las estrategias de práctica (repetición de estructuras gramaticales en voz alta, la toma de notas.. etc.), las estrategias de recepción y envío del mensaje (reconocimiento y reproducción de fórmulas gramaticales), las estrategias de uso de fuentes (del diccionario, de las gramáticas, de internet), las estrategias de análisis y conclusiones y las estrategias de estructuración del input y del output. El tercer grupo relevante en este asunto es el grupo de las estrategias metacognitivas entre las que se destacan las estrategias de conexiones con los conocimientos anteriores, la capacidad de centrarse en las formas gramaticales y la identificación del propósito de la tarea lingüística. No se excluyen ni las estrategias sociales que son imprescindibles para la interacción con los otros

alumnos o hablantes más competentes para poder pedir ayuda o consejo en el proceso de aprendizaje de la gramática o en general. En otras palabras, la clasificación de Oxford sirve como óptima base para las ulteriores investigaciones de las específicas estrategias de aprendizaje de la gramática.

En seguida Božinović (2012) expuso dos categorizaciones de las estrategias de aprendizaje de la gramática. Se trata de la clasificación de Rampillon (1995) y de Oxford et al. (2007).

Rampillon (1995) investiga las estrategias de aprendizaje de la gramática entre los alumnos alemanes, y fue la primera en ofrecer una clasificación sistemática en el contexto educativo alemán. En su categorización, Rampillon distingue cuatro grupos principales de las estrategias de aprendizaje de la gramática:

1. Las estrategias de exploración independiente de la gramática
2. Las estrategias de la búsqueda de explicaciones gramaticales y las estrategias de entendimiento
3. Las estrategias de memorización de la gramática
4. Las estrategias de práctica y repetición de la gramática

Según la clasificación de la autora, el primer grupo de las estrategias de aprendizaje de la gramática, las estrategias de exploración independiente de la gramática, incluye las estrategias de reconocimiento de la cuestión gramatical como un problema, la colección de ejemplos desde materiales educativos y otros materiales auténticos, la organización y exposición de los ejemplos en tablas, el análisis de los ejemplos por segmentos y marcando los rasgos distintivos, la búsqueda de similitudes con el conocimiento previo, la categorización, distribución y transformación de las unidades logísticas, el conocimiento de la terminología gramatical etc. El segundo grupo, al que pertenecen las estrategias de la búsqueda de explicaciones gramaticales, orientado hacia su entendimiento, incluye el uso de diferentes fuentes gramaticales (gramáticas, manuales, internet), de símbolos, tablas, diagramas y grafos, el entendimiento de la terminología gramatical, hacer listas de notas etc. El tercer grupo representa las estrategias de memorización de la gramática e incluyen el uso de acumuladores externos, la organización de tarjetas gramaticales, llevar un diario gramatical, la acumulación del material gramatical en el ordenador, el desarrollo de imágenes mentales, el uso de la mnemotécnica etc. El último grupo e la clasificación de Rampillon se refiere a las estrategias de práctica y repetición de la gramática que incluye el uso de los materiales didácticos con el fin de estimular el aprendizaje independiente, además de esto

incluyen el conocimiento y el uso de las estrategias sociales y el conocimiento de diferentes tipos de tareas lingüísticas. Oxford et al. (2007) proponen un cuadro teórico descriptivo, que debería servir como instrumento para la colección de datos relativos a las estrategias de aprendizaje de la gramática y como base para su exanimación y clasificación.

Su cuadro teórico diferencia tres grupos principales de las estrategias de aprendizaje de la gramática:

1. Las estrategias que representan el aprendizaje implícito de la lengua centrado en la forma lingüística,
2. Las estrategias que fomentan el aprendizaje explícito inductivo de la lengua,
3. Las estrategias que sobrentienden el aprendizaje explícito deductivo de la lengua.

Al primer grupo pertenecen las estrategias que representan el aprendizaje implícito de la lengua centrado en la forma lingüística. Esto significa que sobrentienden; la concentración en la forma lingüística con el fin de transmitir el significado, la capacidad de notar las estructuras gramaticales incomprensibles y que provocan dificultades en la comunicación, la observación de la producción lingüística de hablantes competentes, la imitación de modelos lingüísticos, la capacidad de notas las correcciones en expresiones lingüísticas incorrectas etc. El segundo grupo representa las estrategias que fomentan el aprendizaje explícito inductivo de la lengua, esto es, requieren la exanimación independiente de los modelos y de las reglas lingüísticas a través de, por ejemplo, la participación en discusiones en clase referentes a la examinación de una regla gramatical, o la creación y verificación de hipótesis sobre las maneras de funcionamiento de determinadas estructuras lingüísticas o la conversación y discusión con alumnos más competentes sobre la corrección/ incorrección de la expresión lingüística producida etc. El tercer grupo son las estrategias que sobrentienden el aprendizaje explícito deductivo de la lengua. Este tipo de estrategias incluye la aplicación de las reglas explicadas por el profesor mediante diferentes actividades como, por ejemplo, la revisión anterior del material de estudio con el fin de identificar las estructuras gramaticales llave, o la concentración en las reglas gramaticales para identificarlas correctamente, la memorización de las maneras en las que se alteran las estructuras gramaticales etc. (Božinović, 2012).

Entre los estudios más recientes, queremos destacar Božinović (2012), que, en base a su investigación sobre las estrategias de aprendizaje de la gramática entre los alumnos adolescentes de lengua española y alemana, obtuvo una clasificación que coincide con las clasificaciones anteriormente expuestas (clasificaciones según Oxford, O'Malley y Chamot y Rampillon). En base los resultados obtenidos, Božinović explica que es posible comprobar la

existencia de unas dimensiones latentes del instrumento empleado que reflejan cinco grupos de estrategias de aprendizaje de la gramática:

1. Las estrategias del aprendizaje activo de la gramática
2. Las estrategias de memorización de la gramática
3. Las estrategias sociales del aprendizaje de la gramática
4. Las estrategias visuales del aprendizaje de la gramática
5. Las estrategias de examinación independiente de la gramática

Las estrategias del aprendizaje activo de la gramática, pueden ser relacionadas con el aprendizaje de la lengua extranjera en el contexto de clases regulares y su aplicación se basa en la motivación intrínseca del alumno que incluye la autocritica y la autodisciplina. Aplicando estas estrategias el alumno mejorara su gramática con la práctica, escuchando y escribiendo, intentara notar sus propios errores y escuchar atentamente el profesor mientras explica la gramática, intentara encontrar situaciones para poner en práctica las estructuras aprendidas y las usara cuanto más en la escritura o en conversaciones, en seguida, intentara buscar respuestas independientemente del profesor en unas determinadas cuestiones gramaticales en diferentes fuentes y estimulara a sí mismo a continuar con su proceso de aprendizaje. Este grupo de estrategias incluyen además acciones como la conexión de conocimientos anteriores con los nuevos, la atención selectiva, es decir orientada hacia tareas determinadas, la aplicación de técnicas especiales de organización y planificación y la autoevaluación.

Las estrategias de memorización de la gramática se refieren a la lengua meta y requieren el procesamiento mental de la lengua. En otras palabras, ayudan al alumno en el entendimiento y en el respectivo uso de la lengua extranjera. El alumno que hará uso de las mencionadas estrategias hará a menudo traducciones en la lengua materna para memorizar más fácilmente las reglas o formas gramaticales impuestas. La lengua materna servirá también en la construcción de frases o en la memorización de verbos irregulares. Además de estas actividades, el alumno intentara memorizas las desinencias y las formas gramaticales dependiente de su posición en el material de trabajo y memorizara con más facilidad la forma que más le guste. De hecho, el alumno se orientará hacia las estrategias y actividades que más le ayuden y que le orienten hacia el prendimiento más conveniente y exitoso. A este grupo de estrategias pertenecen también las estrategias de agrupación, clasificación y elaboración del material gramatical y la creación de asociaciones con los conocimientos previos, teniendo como fin la memorización de las nuevas estructuras gramaticales en contextos precisos;

asimismo, las estrategias de memorización según Božinović (2012), incluyen la repetición estructurada de las estructuras gramaticales después del estudio en un intervalo temporal determinado hasta convertirse en automatizadas. De todo modo, advierte que las estrategias de memorización son más eficaces si se aplican en combinación con las estrategias metacognitivas de aprendizaje.

Las estrategias sociales del aprendizaje de la gramática influyen directamente en la lengua meta y tienen un papel importante en el aprendizaje de la lengua por posibilitar la interacción con los otros participantes del proceso educativo. El uso de este tipo de estrategia tiene como objeto la intensificación de la exposición de alumno a la comunicación en la lengua extranjera. Las estrategias sociales incluyen el aprendizaje y la práctica del material gramatical en compañía de los amigos; la pedida de ayuda de los compañeros que comparten símiles hábitos de estudio, la conversación con los demás sobre las maneras y técnicas de cumplimiento de las tareas recibidas etc. Usando las estrategias sociales, se desarrolla y crece la comunicación en el ambiente didáctico, contribuyendo, respectivamente, a una mayor calidad de adquisición de los contenidos gramaticales.

Las estrategias visuales del aprendizaje de la gramática, incluyen actividades como, subrayar las formas gramaticales con marcadores de colores diferentes, destacar las partes importantes de la gramática y la transcripción de las formas gramaticales haciendo más fácil su memorización Božinović añade a este tipo de estrategias también el uso de internet, vocabularios y gramáticas para buscar explicaciones gramaticales, lo que representa las estrategias de uso de fuentes para la recepción, entendimiento y envío de mensajes. En otras palabras es uso de diferentes fuentes sirve para facilitar el entendimiento y consecuentemente mejoras la producción lingüística

El quinto grupo de la clasificación de Božinović se refiere a las estrategias de examinación independiente de la gramática. Este tipo de estrategias representa la manera de orientación del alumno hacia el aprendizaje de la gramática de la lengua extranjera. En otras palabras, su aplicación se basa en las estrategias de un aprendizaje consciente y empezado por propia iniciativa. La autora supone que este grupo de estrategias sea característico para los alumnos con una motivación más alta y que sean dispuestos a aprender la gramática incluso independientemente del profesor. Las actividades que incluye este tipo de estrategias son la determinación lógica de la forma correcta o incorrecta, la resolución de las formas gramaticales por oído, el aprendizaje por lógica, la adivinación del significado de determinadas formas desde el contexto y la memorización más fácil si hay asociaciones en cuanto a la forma que hay que aprender.

Božinović (2012) evidencia que las estrategias de memorización, las estrategias sociales y las estrategias visuales del aprendizaje de la gramática, coinciden aproximadamente con las clasificaciones ya conocidas, mientras que las estrategias de aprendizaje activo y las de examinación independiente de la gramática, pueden ser consideradas como estrategias motivacionales, ya que representan una especie de orientación hacia el aprendizaje de la gramática de la lengua extranjera. Por este motivo, ritiene que este tipo de estrategias pueda ser directamente relacionado con las estrategias automotivacionales empleadas por los alumnos para aumentar y conservar su motivación intrínseca para el aprendizaje de la lengua extranjera (Cohen y Dorney, 2002).

4. CUADRO DE INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA.

En el siguiente capítulo, vamos a presentar un breve cuadro teórico referente a las investigaciones realizadas sobre el concepto de las estrategias de aprendizaje en general, y luego de la gramática en particular.

Las primeras investigaciones de las estrategias de aprendizaje tenían como objetivo primordial explicar el concepto del buen estudiante de lengua extranjera (ing. *Good language learner*). Nosotros exigimos solamente algunas de las investigaciones, que retenemos relevantes para este trabajo.

Rubin (1975, en O'Malley y Chamot, 1990) dio inicio a las investigaciones empíricas de las estrategias de aprendizaje, e indicó que las estrategias de aprendizaje aportan al desarrollo del sistema lingüístico del alumno, influyendo enseguida en el proceso de aprendizaje. Rubin fundó su categorización en una amplia colección de datos que requirió los siguientes procedimientos: acerca de cincuenta horas de observaciones en la clase, observaciones de grupos específicos de alumnos trabajando en un cómic, análisis de autoinformes (ing. *Self-reports*) de alumnos que tuvieron que tomar nota de lo que hicieron para aprender la lengua extranjera, y el análisis de entradas diarias de dos estudiantes a los que dio unos ejemplos de estrategias y como tarea tuvieron que informar sobre su propio uso de las estrategias.. El procedimiento que resultó menos eficaz en su investigación, fue la observación en la clase. Por opuesto, los diarios de los alumnos resultaron más eficientes y demostraron el uso eficaz de las estrategias en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (O'Malley y Chamot, 1990). Su categorización formada en el 1981, en la que divide las estrategias en las que afectan directa e indirectamente el aprendizaje de la lengua, refleja en una manera la competencia gramatical. Concretamente; el primer grupo, las estrategias que afectan indirectamente el aprendizaje, comprende las estrategias de control, de adivinación, de conclusión inductiva y deductiva y de la práctica consciente de las formas gramaticales. El segundo grupo, el de las estrategias que afectan directamente el proceso de aprendizaje, comprende la búsqueda y producción de situaciones para la práctica de la gramática (Božinović, 2012).

Naiman et al. (1978, en O'Malley y Chamot, 1990) propusieron también una clasificación de las estrategias de aprendizaje, dividiéndolas en cinco grupos principales. Estos incluyen: un activo enfoque por tareas, la realización de la lengua como sistema, la realización de la lengua como medio de comunicación e interacción, la gestión de demandas afectiva y el control/monitoreo de la producción lingüística. Su investigación constó en

entrevistas con treinta y cuatro buenos alumnos de lengua extranjera y resultó con la conclusión que todas las cinco estrategias son comunes a todos los buenos alumnos de lengua extranjera entrevistados. Estos cinco grupos de estrategias, representan las estrategias cognitivas, es decir, actividades que contribuyen directamente en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y de esta manera, representan un fuerte apoyo también en el aprendizaje de la gramática. A saber, Naiman et al.(1978) identificaron las „técnicas“ de aprendizaje de la lengua extranjera (ver el capítulo 3.2.) entre las que se encuentra justamente la gramática, que, según ellos, comprende seguir las reglas recibidas en el texto, deducirlas desde el texto, comparar la L1 y la lengua extranjera y memorización de las estructuras haciendo uso de ellas con frecuencia.

Oxford et al. (1996), observaron la aplicación de las estrategias de aprendizaje de la lengua en su investigación basada en la lleva del diario de aprendizaje de lengua (ing. “*keeping a language learning diary*”). Su objetivo principal fue determinar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes universitarios de lengua extranjera, abarcando las áreas de audición, de lectura y de aprendizaje de la gramática. El objetivo secundario fue ampliar la conciencia de los estudiantes, respecto a su uso personal de las estrategias y adjuntar posibilidades estratégicas nuevas a su repertorio existente. En su investigación participaron cuarenta y dos estudiantes de ELE de la Universidad de Maryland en College Park, y frecuentaban el segundo y el cuarto semestre. El procedimiento de la investigación exigía de los alumnos que escribieran las maneras en que resolvían las tareas lingüísticas. Más específicamente; los estudiantes tenían que escribir cómo se acercaban a la comprensión auditiva y cómo aprendían la gramática y el vocabulario. Cuarenta estudiantes discutieron sobre sus estrategias de aprendizaje del vocabulario, veintidós sobre el aprendizaje de la gramática y quince explicaron sus estrategias de comprensión auditiva. Los resultados mostraron una amplia variedad de estrategias utilizadas por los estudiantes: 75 estrategias de aprendizaje. Las más frecuentes resultaron las estrategias de memorización, las estrategias cognitivas y un número limitado de estrategias metacognitivas. Todos los estudiantes mencionaron estrategias de comprensión auditiva y de aprendizaje del vocabulario, las estrategias que presentaron un problema, y provocaron confusiones fueron las estrategias de aprendizaje de la gramática. A saber, los alumnos mencionaron poquísimas estrategias en esta área. Desde sus notas sobre este asunto resultaron confundidos y desorientados hacia las maneras de aprendizaje de la gramática. La mayoría de los estudiantes dijo que no tenía ninguna estrategia particular para el estudio de la gramática, otros mostraron una especie de preocupación, por no encontrar ningunas resoluciones en este asunto, algunos dijeron que lo

único que les ayude es repetir y aprender de memoria, aunque muy difícilmente por causa de las demasiadas excepciones.

Pasando a investigaciones más recientes, nos encontramos con el trabajo de Hanserojdet (2008) que en su tesis doctoral de didáctica de ELE analiza el discurso sobre las estrategias de aprendizaje en el currículo noruego, incluyendo también los métodos de los profesores además del conocimiento y uso de las estrategias de los alumnos. En su investigación participaron 19 alumnos (7 chicos y 12 chicas) de 3 escuelas (1 escuela secundaria básica y 2 secundarias superiores) y 3 profesoras. Todos los alumnos cursaron “Español I”, el nivel básico. Las profesoras tuvieron 20, 10 y 2 años de experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera. El instrumento de su investigación consto en unos textos, que imitaron los diálogos típicos de los libros de texto y estaban basados en las estructuras y en el léxico utilizado por cada grupo de alumnos. Cada texto contenía veinte oraciones, de las que catorce contenían errores de concordancia verbal o sustantiva, de ser/estar, de verbos en forma finita o infinita, y en la secundaria superior, también errores de sintaxis del verbo gustar y de pronombres reflexivos o personales. La tarea de los alumnos consistía en el trabajo en parejas para encontrar y corregir los errores, conversando y discutiendo en voz alta, para ser grabados. El análisis de las grabaciones resulto con diferentes estrategias utilizadas por los alumnos. Lo llamativo en los resultados fue la diferencia entre el producto (las hojas de errores subrayados y corregidos) y el proceso (la conversación entre los alumnos). Hubo casos en que las correcciones fueron correctas, pero desde la conversación no se pudo deducir el conocimiento del asunto de los alumnos. En otros casos el error quedaba incorrecto, pero durante la conversación de los alumnos se pudo advertir un amplio conocimiento de la lengua y la capacidad de razonar y de analizar gramaticalmente. Con su investigación, Hanserojdet quiso acentuar la importancia de la observación de cerca del trabajo de los alumnos, empujando los profesores a escuchar sus propios alumnos como expresan los problemas lingüísticos obteniendo así un acceso directo a las estrategias concretas que utilicen.

Siguiendo con los estudios más recientes, destacamos en los capítulos anteriores también la tesis doctoral de Božinović (2012) en la que expone su investigación sobre las estrategias de aprendizaje de la gramática y la competencia gramatical efectuada con los alumnos adultos de español y alemán como lenguas extranjeras. Božinović (2012) realizó su investigación con un grupo de 401 alumnos adultos (118 hombres y 283 mujeres) pertenecientes a siete fundaciones académicas en el territorio de la Croacia en las que estudian español y alemán como lenguas extranjeras. Todos los participantes fueron hablantes nativos croatas. Una parte de los participantes cursó el nivel A2 y la otra el B2 concierne el MCER.

Los instrumentos utilizados en su investigación fueron el cuestionario, compuesto de 62 constataciones sobre las estrategias de aprendizaje de la lengua, con una escala de 1 a 5 (1- no lo hago nunca, 5 – lo hago siempre/casi siempre) y sirvió para obtener unos resultados cuantitativos. El segundo instrumento de su investigación fue el instrumento para la evaluación de la competencia gramatical. Se trata de un ejercicio abierto, en el que se requirió de los alumnos que describan un acontecimiento pasado con 100 hasta 120 palabras. Lo que se espetó de los alumnos fue que utilizaran cuanto más formas verbales en el tiempo pasado. El objetivo principal de su investigación fue observar el proceso de aprendizaje de la gramática entre los alumnos adultos y descubrir cuáles son las estrategias que utilizan en este proceso. Los objetivos secundarios se refirieron a la detección de diferencias en dimensiones específicas de las estrategias tomando en cuenta las variaciones demográficas (sexo, lengua de estudio, experiencia previa en el aprendizaje de lenguas extranjeras, nivel de estudio) y al descubrimiento de conexiones entre las estrategias de aprendizaje de la gramática y las evaluaciones de la competencia gramatical en cada lengua.

En seguida a un análisis minucioso de los resultados del cuestionario, se obtuvo una clasificación de cinco grupos de estrategia de aprendizaje de la gramática:

1. Las estrategias del aprendizaje activo de la gramática
2. Las estrategias de memorización de la gramática
3. Las estrategias sociales del aprendizaje de la gramática
4. Las estrategias visuales del aprendizaje de la gramática
5. Las estrategias de examinación independiente de la gramática

Cuanto a las diferencias presupuestas, sus resultados mostraron diferencias en cuanto a cada elemento investigado, desde que concluyo que la diferencia en el sexo, en el nivel de estudio y en la experiencia previa en el aprendizaje de lenguas extranjeras influencia en el proceso de aprendizaje de la gramática. También aprobó la conexión entre las estrategias de aprendizaje de la gramática y la competencia gramatical, afirmando que es posible prever parcialmente las evaluadas competencias gramaticales desde la observación de las estrategias de aprendizaje de la gramática aplicadas.

5. INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA DE ELE ENTRE ALUMNOS CROATAS

En este trabajo investigamos la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática de ELE entre los estudiantes croatas de nivel A1. La investigación consiste en dos partes: la investigación cuantitativa (un cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje de la gramática que se utilizan) con la que intentamos determinar la frecuencia de uso de diferentes estrategias, y la investigación cualitativa (el Protocolo de "Pensar en Voz Alta"; la grabación de los alumnos mientras resuelven el ejercicio de corrección gramatical), con la que intentamos deducir desde las conversaciones y razonamiento de los alumnos cuales estrategias utilizan realmente durante la resolución de un ejercicio gramatical.

5.1. Objetivos de la investigación

El primer objetivo de este trabajo fue observar el proceso de aprendizaje de la gramática de ELE entre los alumnos croatas y averiguar cuáles estrategias de aprendizaje de la gramática se utilicen más frecuentemente. Tomamos como punto de referencia la categorización propuesta por Božinović (2012) que diferencia cinco grupos de estrategias de aprendizaje de la gramática: las estrategias del aprendizaje activo de la gramática, las estrategias de memorización de la gramática, las estrategias sociales del aprendizaje de la gramática, las estrategias visuales del aprendizaje de la gramática y las estrategias de examinación independiente de la gramática. Quisimos, además, averiguar si nuestros resultados coincidirán con los resultados de esta autora, en los que resultó que los alumnos usan en la mayoría las estrategias de examinación independiente de la gramática, seguidas por las estrategias de memorización y las estrategias de aprendizaje activo de la gramática, mientras que las estrategias menos utilizadas son las estrategias visuales del aprendizaje de la gramática seguidas por las estrategias sociales de aprendizaje de la gramática.

El segundo objetivo fue examinar el tipo y la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática durante el trabajo en la tarea lingüística real. Quisimos averiguar cuáles de las estrategias ofrecidas en el cuestionario serán utilizadas en realidad, y con qué frecuencia.

El tercer objetivo fue averiguar si habrá diferencias en los resultados cualitativos y cuantitativos. Suponemos que los alumnos no sean completamente conscientes de las estrategias de aprendizaje de la gramática que usen, y que, por esta razón, habrá muchas desigualdades en los resultados.

El cuarto objetivo fue averiguar las diferencias individuales en el uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática en la realidad, es decir, durante la resolución del ejercicio de corrección del texto, teniendo en cuenta el sexo y la experiencia previa en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En cuanto al factor de sexo de los participantes, habiéndoles conocido durante la investigación, y antes, suponemos que las chicas utilizarán más frecuente y variadamente las estrategias de aprendizaje de la gramática. En el ámbito de la experiencia previa en el estudio de lenguas extranjeras se supone que los alumnos que ya estudiaron más de una lengua extranjera, tengan un uso más frecuente y más amplio de las estrategias de aprendizaje de la gramática. Nuestros participantes, como veremos en el siguiente capítulo, todos poseen la competencia en inglés como primera lengua extranjera, y solamente ciertos en otras lenguas como por ejemplo italiano y alemán.

5.2. Metodología

5.2.1. Participantes

En la investigación participaron 8 alumnos (3 chicos y 5 chicas) de la edad desde 15 a 25 años de la escuela de lenguas “Sova” en Zagreb. El nivel de todos los alumnos es el nivel A1 según el MCER, están en el segundo semestre y empezaron todos a estudiar español como lengua extranjera desde hace 8-9 meses. Todos los alumnos son hablantes nativos de lengua croata, y todos estudian, además del español, una o más otras lenguas extranjeras: inglés (8), italiano (4), alemán (2), latín (1) y griego clásico (1).

5.2.2. Instrumentos y procedimientos

Los instrumentos utilizados en nuestra investigación son: el cuestionario de 61 constataciones sobre las estrategias de aprendizaje de la gramática, y el ejercicio de corrección gramatical de un texto, hecho en parejas y en voz alta para ser grabado.

5.2.2.1. Instrumento y procedimiento de la investigación cuantitativa

El instrumento empleado para la primera parte de la investigación, la investigación cuantitativa, fue el cuestionario compuesto de dos partes. La primera parte consta de un cuadro de preguntas generales referentes a datos demográficos sobre los participantes (nombre, apellido, sexo, la lengua materna, la duración de estudio de la lengua española, otras

lenguas extranjeras (si las estudio/sigue estudiando), la nota obtenida al final del semestre anterior), la segunda parte es la parte principal y consta de 61 constataciones sobre el uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática con la escala de Likert con 5 niveles de respuesta (1 - no lo hago nunca, 2 - principalmente no lo hago, 3 - lo hago a veces, 4 - lo hago a menudo, 5 - lo hago casi siempre/ casi siempre). Las estrategias están ordenadas irregularmente, es decir, no están agrupadas según un orden preciso. Las estrategias enumeradas abarcan los cinco grupos de estrategias de aprendizaje de la gramática propuestos por Božinović (2012).

Las estrategias del aprendizaje activo de la gramática son 29, y abarcan las siguientes constataciones:

| |
|---|
| 1. Aprendo más fácilmente si mis notas están ordenadas y escritas claramente. |
| 2. Aprecio cuando alguien me corrige si formulo incorrectamente la oración. |
| 3. En el aprendizaje de la gramática, lo que más me ayuda son los ejemplos. |
| 4. Escucho atentamente el profesor mientras explica la gramática. |
| 5. Intento notar mis propios errores gramaticales. |
| 6. Aprendo y memorizo con más éxito cuando el profesor me corrige si utilizo incorrectamente una forma en la oración. |
| 7. Intento concentrarme por completo mientras resuelvo un ejercicio gramatical. |
| 8. Intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes. |
| 9. Me preparo para el examen resolviendo un modelo ejemplar del examen. |
| 10. Antes del examen controlo lo que se. |
| 11. Aprendo la gramática haciendo mis tareas domésticas. |
| 12. Aprendo más bien la gramática si resuelvo los ejercicios sin ver las llaves. |
| 13. Si no entiendo lo que explica el profesor, le pido una ulterior explicación. |
| 14. Aprendo de mis propios errores gramaticales. |
| 15. Memorizo la gramática relacionándola con las lecciones anteriores. . |
| 16. Memorizo leyendo en el libro las instrucciones sobre el uso de cierto tiempo. |
| 17. Mientras aprendo los artículos creo imágenes de objetos o personas. |
| 18. Perfecciono la gramática practicándola, escuchando y escribiendo. |
| 19. Si tengo miedo o estoy nervioso/a antes del examen, intento relajarme. |
| 20. Imito la manera en la que el profesor pronuncia las formas verbales. |
| 21. Me animo en el aprendizaje para que siga siendo persistente. |
| 22. Me preparo para el examen gramatical reflexionando sobre el material de las lecciones. |
| 23. Memorizo más fácilmente los verbos que son símiles entre sí. |
| 24. Uso los ejercicios en internet que corrigen automáticamente los errores. |
| 25. Durante la lección escribo las notas gramaticales en un cuaderno especial para la gramática. |
| 26. Intento encontrar oportunidades para practicar la gramática. . |
| 27. Por cada mi éxito en el examen gramatical, me premio en alguna manera. |
| 28. Trato de utilizar cuanto más antes en la conversación las formas gramaticales aprendidas. |
| 29. Trato solo/a de encontrar la respuesta a una cuestión gramatical determinada |

Las estrategias de memorización de la gramática son 14:

| |
|---|
| 30. Memorizo más fácilmente las formas que me gustan. |
| 31. Aprendo de memoria las desinencias y las formar verbales irregulares. |
| 32. Aprendo mejor en absoluto silencio. |
| 33. Escribo en una hoja todos los verbos irregulares. |
| 34. Recuerdo más fácilmente las formas si recuerdo la situación o la frase en la que la oí. |
| 35. Traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado. |

| |
|--|
| 36. Trato de memorizar las desinencias gramaticales y las formas irregulares. |
| 37. Cuando estudio los verbos irregulares, intento memorizar primero un grupo de verbos, y luego paso al nuevo grupo. |
| 38. Memorizo más fácilmente la forma gramatical si se dónde se encuentre en el material de trabajo. |
| 39. Uso la lengua materna cuando compongo una oración. |
| 40. Trato de memorizar la regla de formulación de la oración. |
| 41. Memorizo los verbos agrupándolos en grupos. |
| 42. Repito las formas gramaticales diferentes veces hasta memorizarlas. |
| 43. Mientras hago ejercicios de gramática, me gusta que la televisión sea encendida o que haya suene una música suave. |

Las estrategias sociales del aprendizaje de la gramática son 7:

| |
|---|
| 44. Estudio siempre solo/a la gramática. |
| 45. Practico la gramática con los amigos para lograr resultados mejores. |
| 46. Pido ayuda a los amigos que concluyen lógicamente. |
| 47. Pido ayuda a los amigos que tienen hábitos de estudio similares a los míos. |
| 48. Practico regularmente la gramática con los amigos. |
| 49. Discuto con los amigos sobre cómo resolver la tarea doméstica de gramática. |
| 50. Cuando no entiendo la gramática, pido ayuda a los amigos. |

Las estrategias visuales del aprendizaje de la gramática son 6:

| |
|---|
| 51. Destaco en el cuaderno las partes importantes de la gramática. |
| 52. Escribo la nueva forma gramatical para memorizarla más fácilmente. |
| 53. Subrayo con el marcador las formas gramaticales para memorizarlas. |
| 54. Utilizo marcadores de colores diferentes para destacar las formas que no conozco. |
| 55. Visito regularmente sitios web con explicaciones gramaticales. |
| 56. Subrayo en el libro de texto las formas gramaticales en determinados tiempos verbales |

Las estrategias de examen independiente de la gramática son 5:

| |
|--|
| 57. Memorizo más rápidamente la forma gramatical si me asocia a algo. |
| 58. Resuelvo los ejercicios gramaticales por oído. |
| 59. Intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta. . |
| 60. Siempre aprendo la gramática con el ayuda de la lógica. |
| 61. Trato de adivinar el significado a partir del contexto de la nueva forma gramatical. |

Los alumnos resolvieron el cuestionario en la lengua croata, para evitar situaciones de malentendidos o incomprensiones. Para los análisis estadísticos en el trabajo, el cuestionario fue traducido en la lengua española. Gracias a la escala de Likert con 5 niveles de respuesta, el cuestionario nos permitió evaluar los resultados de los alumnos teniendo en cuenta su propia valoración acerca de su utilización y uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática.

5.2.2.2. Instrumento y procedimiento de la investigación cualitativa

La segunda parte de nuestra investigación, la investigación cualitativa, se desarrolló a través del ejercicio de corrección gramatical en voz alta de un texto para ser grabado y, respectivamente transcrito y analizado. El método aplicado en esta parte de la investigación es el Protocolo de "Pensar en Voz Alta", es decir, se exigió de los alumnos que conversasen en voz alta exponiendo así sus maneras de reflexionar. El texto imita un dialogo típico de los libros de texto, y está basado en el vocabulario y contenidos gramaticales respectivos al nivel del grupo. Se trata de una conversación de jóvenes que hablan por teléfono. De las 20 oraciones, 10 contienen algún error gramatical: error de concordancia del pronombre posesivo, personal y reflexivo, concordancia del artículo determinado e indeterminado, error de sintaxis del verbo gustar, errores de negación, y un error del tiempo de una forma verbal desconocida a los alumnos.

El texto empleado es el siguiente, los errores están marcados en negrita:

¿Qué hiciste el sábado?

Pablo está un poco nervioso, ha intentado llamar a **sus** hermana algunas veces este fin de semana, pero ella nunca ha contestado.

Pablo: Hola María. ¿Qué pasa? ¿Qué hiciste ayer? Intenté **llamarme** tres veces y no respondiste.

María: Hola Pablo. No hay porque preocuparte. Ayer estuve en el centro de la ciudad todo el día. Hice **la** compras para la semana. Primero, fui a la panadería y compré pan y **uno** panecillos. Luego, fui a la carnicería para comprar jamón y salchichas porque me **gusta** mucho. Después visité a mi amiga Carmen que trabaja en una zapatería. Carmen me mostró la tienda pero **yo compré ningunos** zapatos. A mediodía vinieron otras dos amigas y **se** probamos mucha ropa en las tiendas. Después fui a la farmacia para comprar algunas cosas y luego fui a la joyería. Vi muchas cadenas para el cumpleaños de nuestra prima Valentina. Todas las joyas **estaba** muy bonitas pero al final no pude decidirme, así que voy a volver la semana que viene. No quiero ir sola, ¿quieres **acompañarle**?

Pablo: Sí. **Acompaña te** la próxima vez.

Para resolver el ejercicio, los alumnos trabajaron en parejas (dos grupos de chicas, un grupo de chicos, un grupo mixto) y tenían que encontrar, subrayar, explicar oralmente y corregir por escrito los errores en el texto. Las conversaciones se grabaron y luego transcribieron. Esta parte de la investigación se realizó una semana después de la resolución

del cuestionario. Cada pareja trabajó sola y en días diferentes y, además, se pidió a cada uno de los alumnos de no hablar del ejercicio con los colegas, hasta que todos no acaben, para evitar unas respectivas resoluciones irreales. La duración aproximada de resolución de cada grupo fue hacia veinte minutos.

5.3. Resultados

En los capítulos en seguida, vamos a presentar sistemáticamente los resultados obtenidos por la investigación. Presentaremos separadamente los resultados cuantitativos y los resultados cualitativos para una revisión más clara.

5.3.1. Resultados cuantitativos, análisis del cuestionario

5.3.1.1. Las estrategias de aprendizaje activo de la gramática

Empezamos con los resultados de las respuestas en el cuestionario que pertenecen al grupo de *las estrategias de aprendizaje activo de la gramática*.

Los resultados se encuentran en la tabla 1 y representan los porcentajes obtenidos desde las respuestas de los alumnos a cada cuestión puesta:

Tabla 1. Frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje activo de la gramática.

| ESTRATEGIA | No lo hago nunca | Principalmente, no lo hago | Lo hago a veces | Lo hago a menudo | Lo hago siempre/casi siempre |
|---|------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------------------|
| 1. Aprendo más fácilmente si mis notas están ordenadas y escritas claramente. | | | | | 100% |
| 2. Aprecio cuando alguien me corrige si formulo incorrectamente la oración. | | | | 25% | 75% |
| 3. En el aprendizaje de la gramática, lo que más me ayuda son los ejemplos. | | | | 37,5% | 62,5% |
| 4. Escucho atentamente el profesor mientras explica la gramática. | | | | 37,5% | 62,5% |
| 5. Intento notar mis propios errores gramaticales. | | | 25% | 12,5% | 62,5% |
| 6. Aprendo y memorizo con más éxito cuando el profesor me corrige si utilizo incorrectamente una forma en la oración. | | | 12,5% | 37,5% | 50% |

| | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| 7. Intento concentrarme por completo mientras resuelvo un ejercicio gramatical. | | | | 50% | 50% |
| 8. Intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes. | | 12,5% | 12,5% | 25% | 50% |
| 9. Me preparo para el examen resolviendo un modelo ejemplar del examen. | 25% | | | 25% | 50% |
| 10. Antes del examen controlo lo que se. | | | | 62,5% | 37,5% |
| 11. Aprendo la gramática haciendo mis tareas domésticas. | | | | 62,5% | 37,5% |
| 12. Aprendo más bien la gramática si resuelvo los ejercicios sin ver las llaves. | | 12,5% | 12,5% | 50% | 37,5% |
| 13. Si no entiendo lo que explica el profesor, le pido una ulterior explicación. | | | 12,5% | 50% | 37,5% |
| 14. Aprendo de mis propios errores gramaticales. | | | 25% | 50% | 25% |
| 15. Memorizo la gramática relacionándola con las lecciones anteriores. | | | | 75% | 25% |
| 16. Memorizo leyendo en el libro las instrucciones sobre el uso de cierto tiempo. | 25% | 25% | 25% | | 25% |
| 17. Mientras aprendo los artículos creo imágenes de objetos o personas. | 12,5% | 12,5% | 37,5% | 12,5% | 25% |
| 18. Perfecciono la gramática practicándola, escuchando y escribiendo. | | 12,5% | | 62,5% | 25% |
| 19. Si tengo miedo o estoy nervioso/a antes del examen, intento relajarme. | | | 25% | 50% | 25% |
| 20. Imito la manera en la que el profesor pronuncia las formas verbales. | 25% | 25% | 12,5% | 25% | 12,5% |
| 21. Me animo en el aprendizaje para que siga siendo persistente. | 12,5% | 12,5% | 25% | 37,5% | 12,5% |
| 22. Me preparo para el examen gramatical reflexionando sobre el material de las lecciones. | | 12,5% | 12,5% | 62,5% | 12,5% |
| 23. Memorizo más fácilmente los verbos que son similares entre sí. | 12,5% | 25% | 25% | 25% | 12,5% |
| 24. Uso los ejercicios en internet que corrigen automáticamente los | 50% | | 25% | 12,5% | 12,5% |

| errores. | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|--|
| 25. Durante la lección escribo las notas gramaticales en un cuaderno especial para la gramática. | 87,5% | 12,5% | | | |
| 26. Intento encontrar oportunidades para practicar la gramática. . | 12,5% | 37,5% | 12,5% | 37,5% | |
| 27. Por cada mi éxito en el examen gramatical, me premio en alguna manera. | 50% | | 50% | | |
| 28. Trato de utilizar cuanto más antes en la conversación las formas gramaticales aprendidas. | | 12,5% | 50% | 37,5% | |
| 29. Trato solo/a de encontrar la respuesta a una cuestión gramatical determinada. | | 25% | 50% | 25% | |

Observando la tabla 1 notamos que los alumnos estén todos de acuerdo con el hecho de que aprendan más fácilmente si las notas están ordenadas y escritas claramente. A saber, todos los alumnos, (100%) declararon que sea así siempre o casi siempre. Esta estrategias es, además, la única en el cuestionario que obtuvo este porcentaje.

Las estrategias que en esta categoría siguen en orden de frecuencia de uso, son las siguientes: “Aprecio cuando alguien me corrige si formulo incorrectamente la oración” (75%), “En el aprendizaje de la gramática, lo que más me ayuda son los ejemplos” (62.5%), “Escucho atentamente el profesor mientras explica la gramática” (62.5%), “Intento notar mis propios errores gramaticales.” (62.5%).

Siguiendo en la frecuencia, pero con una frecuencia menor, es decir, las estrategias que aplican a menudo, se presentan en orden las siguientes estrategias: “Memorizo la gramática relacionándola con las lecciones anteriores” (75%), “Antes del examen controlo lo que se.” (62.5%), “Aprendo la gramática haciendo mis tareas domésticas.”(62,5%), “Perfecciono la gramática practicándola, escuchando y escribiendo.” (62.5%), y “Me preparo para el examen gramatical reflexionando sobre el material de las lecciones.” (62.5%).

Por otro lado, la mayoría de los alumnos declaro de no escribir nunca durante la lección las notas gramaticales en un cuaderno especial para la gramática (87,5%) y la mitad de no usar los ejercicios en internet que corrigen automáticamente los errores (50%).

Las estrategias que obtuvieron la mayor heterogeneidad en los porcentajes son las siguientes dos: “Memorizo leyendo en el libro las instrucciones sobre el uso de cierto tiempo (25% en cuatro categorías), “Imito la manera en la que el profesor pronuncia las formas

verbales.” y “Memorizo más fácilmente los verbos que son símiles entre sí.” (Entrambas con el porcentaje 25% en tres categorías, y 12,5% en dos)

5.3.1.2. Las estrategias de memorización de la gramática.

En seguida, presentamos la tabla de la frecuencia de uso de *las estrategias de memorización de la gramática*.

Tabla 2.: Frecuencia de utilización de las estrategias de memorización de la gramática.

| ESTRATEGIA | No lo hago nunca | Principalmente, no lo hago | Lo hago a veces | Lo hago a menudo | Lo hago siempre/casi siempre |
|---|------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------------------|
| 30. Memorizo más fácilmente las formas que me gustan. | | 12,5% | 12,5% | | 75% |
| 31. Aprendo de memoria las desinencias y las formar verbales irregulares. | | 12,5% | 25% | | 62,5% |
| 32. Aprendo mejor en absoluto silencio. | | 12,5% | 12,5% | 25% | 50% |
| 33. Escribo en una hoja todos los verbos irregulares. | | 12,5% | 12,5% | 37,5% | 37,5% |
| 34. Recuerdo más fácilmente las formas si recuerdo la situación o la frase en la que la oí. | | | 25% | 37,5% | 37,5% |
| 35. Traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado. | | 25% | 25% | 12,5% | 37,5% |
| 36. Trato de memorizar las desinencias gramaticales y las formas irregulares. | | 12,5% | | 50% | 37,5% |
| 37. Cuando estudio los verbos irregulares, intento memorizar primero un grupo de verbos, y luego paso al nuevo grupo. | 25% | 25% | 12,5% | | 37,5% |
| 38. Memorizo más fácilmente la forma gramatical si se dónde se encuentre en el material de trabajo. | | 12,5% | | 62,5% | 25% |
| 39. Uso la lengua materna cuando compongo una oración. | | 12,5% | 37,5% | 25% | 25% |
| 40. Trato de memorizar la regla de formulación de | 12,5% | | | 62,5% | 25% |

| | | | | | |
|---|-----|-------|-------|-------|-------|
| la oración. | | | | | |
| 41. Memorizo los verbos agrupándolos en grupos. | 25% | 50% | | 12,5% | 12,5% |
| 42. Repito las formas gramaticales diferentes veces hasta memorizarlas. | 50% | 37,5% | 12,5% | | |
| 43. Mientras hago ejercicios de gramática, me gusta que la televisión sea encendida o que haya suene una música suave. | 75% | | 12,5% | 12,5% | |

La estrategia de memorización de la gramática que resultó con el porcentaje más alto en la categoría “*lo hago siempre/casi siempre*” es la memorización más fácil des formas que les gustan (75%). Siguiéndola con el porcentaje de 62,5%, se encuentra el aprendizaje de memoria de las desinencias y de las formar verbales irregulares.

En este grupo de estrategias, los alumnos declararon que a menudo memorizan más fácilmente la forma gramatical si saben su lugar en el material de trabajo y tratan de memorizar la regla de formulación de la oración (62.5%).

La mayoría de los alumnos fue de acuerdo con el hecho de que no le guste que la televisión sea encendida o que suene una música suave durante la resolución de ejercicios de gramática, (75%) y la mitad de ellos declaro de no repetir las formas gramaticales diferentes veces hasta memorizarlas (50%).

Las estrategias que obtuvieron la mayor heterogeneidad en los porcentajes son las siguientes: “Traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado.” (37.5% en la categoría “*lo hago siempre/casi siempre*”, 25% en las categorías “*principalmente no lo hago*”, “*lo hago a veces*”, 12.5% en la categoría “*lo hago a menudo*”), “Cuando estudio los verbos irregulares, intento memorizar primero un grupo de verbos, y luego paso al nuevo grupo” (37.5% en la categoría “*lo hago a menudo*”, 25% en las categorías “*no lo hago nunca*”, “*principalmente no lo hago*”, 12.5% en la categoría “*lo hago a veces*”) y “Uso la lengua materna cuando compongo una oración.” (37.5% en la categoría “*lo hago a veces*”, 25% en las categorías “*lo hago a menudo*” y “*lo hago siempre/casi siempre*”, 12.5% en la categoría “*principalmente no lo hago*”).

Como podemos ver, las estrategias de memorización de la gramática, igualmente como las estrategias de aprendizaje activo de la gramática, obtuvieron respuestas muy variadas.

5.3.1.3. Las estrategias sociales de aprendizaje de la gramática

Pasamos al tercer grupo de estrategias de aprendizaje de la gramática; el grupo de las *estrategias sociales de aprendizaje de la gramática*. Los resultados son los siguientes:

Tabla 3: Frecuencia de utilización de las estrategias sociales de aprendizaje de la gramática.

| ESTRATEGIA | No lo hago nunca | Principalmente, no lo hago | Lo hago a veces | Lo hago a menudo | Lo hago siempre/casi siempre |
|---|------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------------------|
| 44. Estudio siempre solo/a la gramática. | | 12,5% | | 12,5% | 75% |
| 45. Practico la gramática con los amigos para lograr resultados mejores. | 50% | 25% | 25% | | |
| 46. Pido ayuda a los amigos que concluyen lógicamente. | 25% | 50% | 25% | | |
| 47. Pido ayuda a los amigos que tienen hábitos de estudio similares a los míos. | 50% | 25% | 25% | | |
| 48. Practico regularmente la gramática con los amigos. | 87,5% | 12,5% | | | |
| 49. Discuto con los amigos sobre cómo resolver la tarea doméstica de gramática. | 37,5% | 12,5% | 50% | | |
| 50. Cuando no entiendo la gramática, pido ayuda a los amigos. | 37,5% | 37,5% | 25% | | |

Lo que podemos notar desde los resultados obtenidos en este grupo de estrategias de aprendizaje de la gramática, es que hay solamente una estrategia utilizada por los alumnos a menudo, o siempre, y es “Estudio siempre solo/a la gramática.” (12,5%, y 75%).

Las restantes estrategias ofrecidas fueron agrupadas en las categorías “*no lo hago nunca*”, “*principalmente no lo hago*“, y “*lo hago a veces*”.

Es interesante notar que las estrategias sociales de aprendizaje de la gramática, obtuvieron la mayoría de las respuestas en la categoría “*no lo hago nunca*”. A saber, los alumnos respondieron más frecuentemente que no practiquen nunca la gramática con los amigos. Precisamente, 87,5% de los alumnos.

La estrategia que obtuvo la mayor heterogeneidad en los porcentajes es “Cuando no entiendo la gramática, pido ayuda a los amigos.” con los porcentajes (37,5% en las categorías “No lo hago nunca” y “principalmente no lo hago”, y 25% en la categoría “lo hago a veces”).

5.3.1.4. Las estrategias visuales de aprendizaje de la gramática.

En seguida, vamos a observar los resultados referentes al grupo de *las estrategias visuales de aprendizaje de la gramática*, representados en la tabla 4:

Tabla 4: Frecuencia de utilización de las estrategias visuales de aprendizaje de la gramática

| ESTRATEGIA | No lo hago nunca | Principalmente, no lo hago | Lo hago a veces | Lo hago a menudo | Lo hago siempre/casi siempre |
|--|------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------------------|
| 51. Destaco en el cuaderno las partes importantes de la gramática. | | 25% | 12,5% | 12,5% | 50% |
| 52. Escribo la nueva forma gramatical para memorizarla más fácilmente. | 12,5% | 37,5% | | 12,5% | 50% |
| 53. Subrayo con el marcador las formas gramaticales para memorizarlas. | | | 25% | 37,5% | 37,5% |
| 54. Utilizo marcadores de colores diferentes para destacar las formas que no conozco. | 75% | 12,5% | | | 12,5% |
| 55. Visito regularmente sitios web con explicaciones gramaticales. | 50% | 12,5% | 37,5% | | |
| 56. Subrayo en el libro de texto las formas gramaticales en determinados tiempos verbales. | 50% | 37,5% | 12,5% | | |

El porcentaje más alto notado en este grupo de estrategias de aprendizaje de la gramática es 75%, y pertenece a la categoría “no lo hago nunca” y a la correspondiente estrategia “Utilizo marcadores de colores diferentes para destacar las formas que no conozco.”

El porcentaje más alto en la categoría “lo hago siempre/casi siempre” es 50% e incluye solamente dos estrategias: “Destaco en el cuaderno las partes importantes de la gramática.” y “Escribo la nueva forma gramatical para memorizarla más fácilmente.” Siguiendo en esta categoría, la mitad de los alumnos declaro de visitar regularmente sitios web

con explicaciones gramaticales y de subrayar en el libro de texto las formas gramaticales en determinados tiempos verbales.”.

Las estrategias que obtuvieron la mayor heterogeneidad en los porcentajes son las siguientes: 1. “Destaco en el cuaderno las partes importantes de la gramática” con los porcentajes 25% en la categoría “*Principalmente, no lo hago*”, 12,5% en las categorías “*lo hago a veces*” y “*lo hago a menudo*” y 50% en la categoría “*lo hago siempre/casi siempre*”.

2. “Escribo la nueva forma gramatical para memorizarla más fácilmente.” con los porcentajes 12,5% en las categorías “*No lo hago nunca*” y “*Lo hago a menudo*”, 37,5% en la categoría “*Principalmente, no lo hago*” y 50% en la categoría “*lo hago siempre/casi siempre*”.

5.3.1.5. Las estrategias de examinación independiente de la gramática.

El último grupo de estrategias incluidas en el cuestionario es el grupo de *las estrategias de examinación independiente de la gramática*. Los resultados son los siguientes:

Tabla 5: Frecuencia de utilización de las estrategias de examinación independiente de la gramática

| ESTRATEGIA | No lo hago nunca | Principalmente, no lo hago | Lo hago a veces | Lo hago a menudo | Lo hago siempre/casi siempre |
|--|------------------|----------------------------|-----------------|------------------|------------------------------|
| 57. Memorizo más rápidamente la forma gramatical si me asocio a algo. | | | 12,5% | 25% | 62,5% |
| 58. Resuelvo los ejercicios gramaticales por oído. | | | 37,5% | 37,5% | 25% |
| 59. Intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta. . | | 12,5% | 37,5% | 25% | 25% |
| 60. Siempre aprendo la gramática con el ayuda de la lógica. | | | 25% | 50% | 25% |
| 61. Trato de adivinar el significado a partir del contexto de la nueva forma gramatical. | | | 25% | 62,5% | 12,5% |

Se trata de cinco tipos de estrategias entre los que las dos más frecuentes, son: “Memorizo más rápidamente la forma gramatical si me asocio a algo”, que obtuvo mayormente respuestas en la categoría “*lo hago siempre/casi siempre*” y „Trato de adivinar el significado a partir del contexto de la nueva forma gramatical “, que obtuvo principalmente

respuestas en la categoría “*lo hago a menudo*”. Entrambas obtuvieron el porcentaje máximo 62,5%, cada una en su categoría.

La estrategia menos utilizada, y con mayor heterogeneidad en las respuestas resulta “Intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta.” con el porcentaje 12,5% y es la única que obtuvo respuesta en la categoría “*principalmente no lo hago*”. (12,5% en la categoría “*principalmente no lo hago*”, 25% en las categorías “*lo hago a menudo*” y “*Lo hago siempre/casi siempre*” y 37,5% en la categoría “*lo hago a veces*”).

Este grupo de estrategias no obtuvo ninguna respuesta en la categoría “*No lo hago nunca*”, y solamente una en la categoría “*principalmente no lo hago*”. A saber, como podemos observar en la tabla, la mayoría de las respuestas está marcada en las categorías “*lo hago a veces*”, “*lo hago a menudo*” y “*Lo hago siempre/casi siempre*”.

5.3.1.6. Frecuencia de utilización de los cinco grupos de estrategias de aprendizaje de la gramática.

Lo que nos presenta la tabla 6 son los porcentajes medios de frecuencia de cada uno de los cinco grupos de estrategias de aprendizaje de la gramática.

Tabla 6: Frecuencia de utilización de los cinco grupos de las estrategias de aprendizaje de la gramática

| GRUPO DE ESTRATEGIAS | No lo hago nunca | Principalmente, no lo hago | Lo hago a veces | Lo hago a menudo | Lo hago casi siempre/ casi siempre |
|---|-------------------------|-----------------------------------|------------------------|-------------------------|---|
| Estrategias de aprendizaje activo de aprendizaje de la gramática | 21,5% | 8,1% | 15,5 | 34,1% | 31,9 |
| Estrategias de memorización de la gramática | 13,4% | 16,1% | 13,4 % | 24,1% | 33% |
| Estrategias de examen independiente de aprendizaje de la gramática | 0% | 2,5% | 27,5 % | 40% | 30% |
| Estrategias visuales de aprendizaje de la gramática | 31,2% | 20,8% | 14,5 % | 10,41 | 25% |
| Estrategias sociales de aprendizaje de la gramática | 41,1% | 25% | 21,4 % | 1,7% | 10,7% |

Desde la tabla presentada deducimos que el grupo de estrategias de aprendizaje de la gramática mayormente utilizado, es decir, que obtuvo más respuestas en la categoría “*lo hago siempre/casi siempre*” es el grupo de las estrategias de memorización con el porcentaje 33%.

Las estrategias que, según los resultados del cuestionario, resultan utilizadas a menudo por los alumnos son las estrategias de examinación independiente con el porcentaje 40% y las estrategias de aprendizaje activo con el porcentaje 34,1%.

Los grupos de estrategias de aprendizaje de la gramática que resultaron menos utilizadas por los alumnos son las estrategias sociales de aprendizaje de la gramática y las estrategias visuales de aprendizaje de la gramática. Estos dos grupos de estrategias de aprendizaje de la gramática, obtuvieron los respectivos porcentajes de 41,1 % 31,2% en la categoría “*no lo hago nunca*”.

Resumiendo, los resultados cuantitativos de nuestra investigación, reflejan el siguiente orden de frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje de la gramática, entre nuestros participantes: en primer lugar se encuentran las *estrategias de examinación independiente de la gramática*, seguidas por *las estrategias de aprendizaje activo de la gramática* y *las estrategias de memorización de la gramática* en tercer lugar.

5.3.2. Resultados cualitativos

Pasamos ahora a los resultados cualitativos, es decir, los resultados que obtuvimos mediante la resolución en voz alta del ejercicio de corrección gramatical.

5.3.2.1. Identificación de las estrategias utilizadas en el ejercicio de corrección del texto.

Habiendo observado y examinado las transcripciones de las conversaciones de los alumnos, verificamos cuales estrategias de aprendizaje de la gramática, ofrecidas en el cuestionario anteriormente, utilizaron durante el proceso de resolución del ejercicio de corrección del texto.

Las estrategias que resultaron utilizadas por los alumnos son las siguientes:

Estrategias de aprendizaje activo de la gramática:

1. “Trato de encontrar solo/a la respuesta a una cuestión gramatical determinada”: [Alen: Brijem da je i ovo *estaba* krivo. Kaj je to? Saša: A ne znam, ***estabar, neki...*** Alen: Je li to neki glagol? Saša: Da. Alen: A koji? Saša: ***Pa ne znam. [...] možda postoji glagol estabar.***]

2. “Intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes”: [Saša: „no pude...“no **puedo,... puedo, puedes, puede.** *Puede* mislim da je, nije se mogla odlučiti.]
3. “En el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda más son los ejemplos”: [Anđela: Ne, čekaj nije to, mislim da ovo mora biti skupa. **Vidiš? Kao i tu.**; Saša: Hmm *fui* ili *fue*? Alen: A vidiš, **ovdje je opet fui.** Saša: Pa da. Može biti. Onda je *fui*.]

Estrategias de memorización de la gramática:

1. “Traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado”: [Saša: “*Carmen me mostró la tienda pero yo no compré ningunos zapatos*”, **znači, nisam kupila nijedne cipele.**; Anđela: “*A mediodía vinieron*”, **znači, došle su dvije prijateljice i probale smo.**]

Estrategias de examinación independiente:

1. “Intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta”: [Anđela: Da. *Llamarte.* **Pa nije pokušao sam sebe zvati!**; Anđela: **Pa ne možemo sami sebe probati!** Mislim da je *nos probamos*.]
2. “Resuelvo los ejercicios gramaticales por oído”. [Helena: Da to je dobro. Ovo tu *está* treba ići u prošlost. Leona: Da. Misliš da treba ići... mislim da da, **meni bi to isto bolje zvučalo.**; Anđela: “*Hice las compras para la semana*”, ja mislim da je *por la semana.* **Bolje mi zvuči.**]

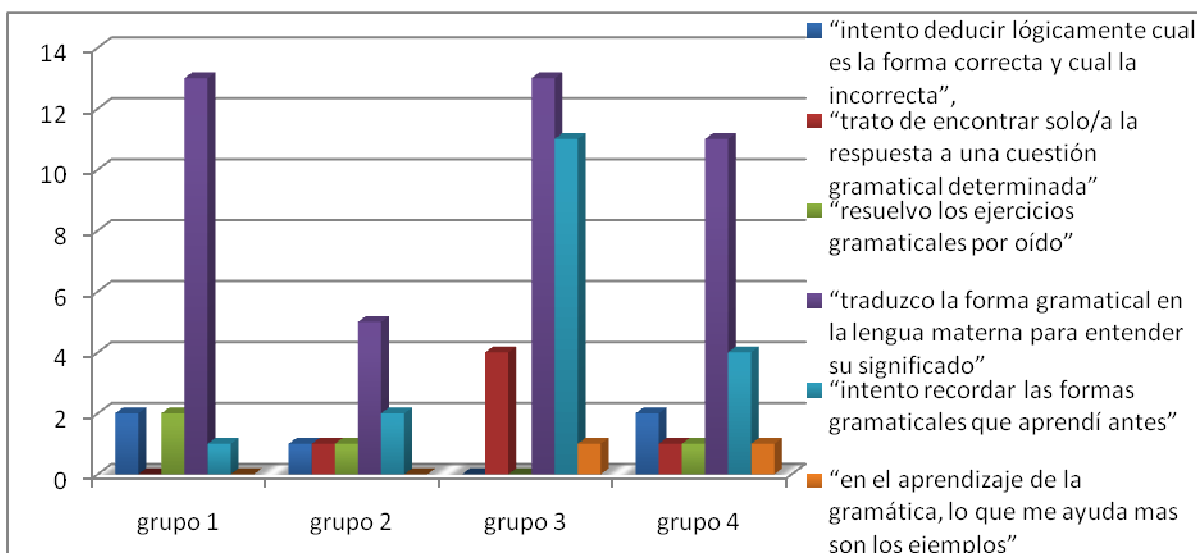
Estas seis estrategias enumeradas fueron las que utilizaron los participantes durante el proceso de resolución del ejercicio de corrección del texto. Como se puede notar, están enumerados solamente tres grupos de estrategias de aprendizaje de la gramática. Las estrategias sociales y visuales de aprendizaje de la gramática, no se encontraron. La razón de esta situación, es que este tipo de ejercicio no requiere la utilización de dichas estrategias. No utilizaron todos los alumnos en igual medida las estrategias, a saber, algunos grupos mostraron un uso muy frecuente y variado de las estrategias, mientras que, por otra parte, algunos mostraron lo opuesto.

En el siguiente capítulo, presentaremos, a través de gráficos, con qué frecuencia y variedad fueron utilizadas estas seis estrategias, entre los cuatro grupos de participantes.

5.3.3.2. Resultados de frecuencia de utilización por grupos de las estrategias de aprendizaje de la gramática utilizadas en el ejercicio de corrección.

Después de haber identificado cuales estrategias de aprendizaje de la gramática utilizaron en realidad nuestros alumnos, quisimos averiguar con qué frecuencia utilizó cada grupo dichas estrategias. Los resultados que obtuvimos están figurados en el grafico 5.

Grafico 5: Frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje de la gramática en la resolución del ejercicio de corrección del texto, por grupos.



Desde el grafico 5 es evidente que la estrategia más utilizada por los alumnos es traducir la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado, seguida por la estrategia “intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes”. La estrategia que sigue el orden de frecuencia de uso es “trato de encontrar solo/a la respuesta a una cuestión gramatical”, aunque principalmente en el grupo 3.

Siguen la estrategia “intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta”, principalmente usada en los grupos 1 y 4, y la estrategia “resuelvo los ejercicios por oído”, principalmente presente en el grupo 1.

La estrategia menos utilizada en este ejercicio resulta “en el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda más son los ejemplos.”.

Los dos grupos que utilizaron un número mayor de estrategias fueron el grupo 1 y el grupo tres. A diferencia de los restantes grupos, ellos, utilizaron solamente cuatro tipos de estrategias, mientras que el grupo con la mayor variedad de estrategias utilizadas fue el grupo 4. Este grupo utilizó todas las seis estrategias que identificamos.

5.3.2.3. Resultados del ejercicio de corrección del texto. Porcentaje de identificación y corrección correcta de los errores.

En la siguiente tabla vamos a presentar los resultados de de ejercicio de corrección, exponiendo el porcentaje de identificación y corrección correcta de cada error en el texto asignado:

Tabla 7: Frecuencia de identificación y corrección correcta de los errores en el texto.

| ERROR | IDENTIFICADO | CORREGIDO CORRECTAMENTE | NO IDENTIFICADO |
|---|---------------------|--------------------------------|------------------------|
| Error n. 1: concordancia del pronombre posesivo: <i>„Ha intentado a llamar SUS hermana algunas veces este fin de semana. “</i> | 75% | 66,6% | 25% |
| Error n. 2: concordancia del pronombre personal en función de objeto: <i>„Intente llamarME tres veces y no respondiste“</i> | 75% | 66,6% | 25% |
| Error n. 3: concordancia del artículo determinado <i>„Hice LA compras para la semana“</i> | 0% | 0% | 100% |
| Error n. 4: concordancia del artículo indeterminado <i>„Fui a la panadería y compre UNO panecillos“</i> | 25% | 100% | 75% |
| Error n. 5: el verbo „gustar“: <i>„Fui a la carnicería para comprar jamón y salchichas porque me GUSTA mucho“</i> | 50% | 100% | 50% |
| Error n. 6: la negación: <i>„Carmen me mostro la tienda pero Ø compre NINGUNOS zapatos. “</i> | 50% | 100% | 50% |
| Error n. 7: concordancia del pronombre reflexivo: <i>„A mediodía vinieron otras dos amigas y SE probamos mucha ropa en la tienda“</i> | 100% | 100% | 0% |
| Error n. 8: forma/tiempo verbal desconocida: <i>„Todas las joyas ESTABAN muy bonitas, pero no pude decidirme. “</i> | 50% | 50% | 50% |
| Error n. 9: concordancia del pronombre personal en función de objeto: <i>„No quiero ir sola. ¿Quieres acompañarLE?“</i> | 75% | 100% | 25% |
| Error n. 10: la posición del pronombre personal <i>„Sí. Acompaño TE la próxima vez. “</i> | 25% | 100% | 75% |

Desde los resultados obtenidos y demostrados en la tabla 7. podemos notar que todos los participantes identificaron y corrigieron correctamente solo el error n.7 (concordancia del pronombre reflexivo).

Siguiendo en la frecuencia de identificación, se encuentran los errores n. 1 (concordancia del pronombre posesivo), n.2 (concordancia del pronombre personal en función de objeto) y el error n.9 (concordancia del pronombre personal en función de objeto) con el porcentaje 75%. , pero con resultados diferentes en cuanto a la corrección. El error corregido por todos correctamente (100%), es el error n.9, mientras que los errores n.1 y n.2 fueron corregidos por 66,6% de los participantes que los identificaron.

Los errores n.5 (el verbo „gustar“), n.6 (la negación:) y n.8 (forma/tiempo verbal desconocida) fueron identificados por la mitad (50%) de los participantes. De estos, los errores n.5 y n.6, fueron corregidos por el 100% de los que los identificaron, mientras que solo la mitad corrigió el error n.9.

El único error que no fue identificado por ninguno de los participantes, es el error n.3 (concordancia del artículo determinado). Otros dos errores que no fueron identificados por la mayoría de los participantes (75%) son los errores n.4 (concordancia del artículo indeterminado) y n.10 (la posición del pronombre personal).

5.3.3. Diferencias individuales en el uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática.

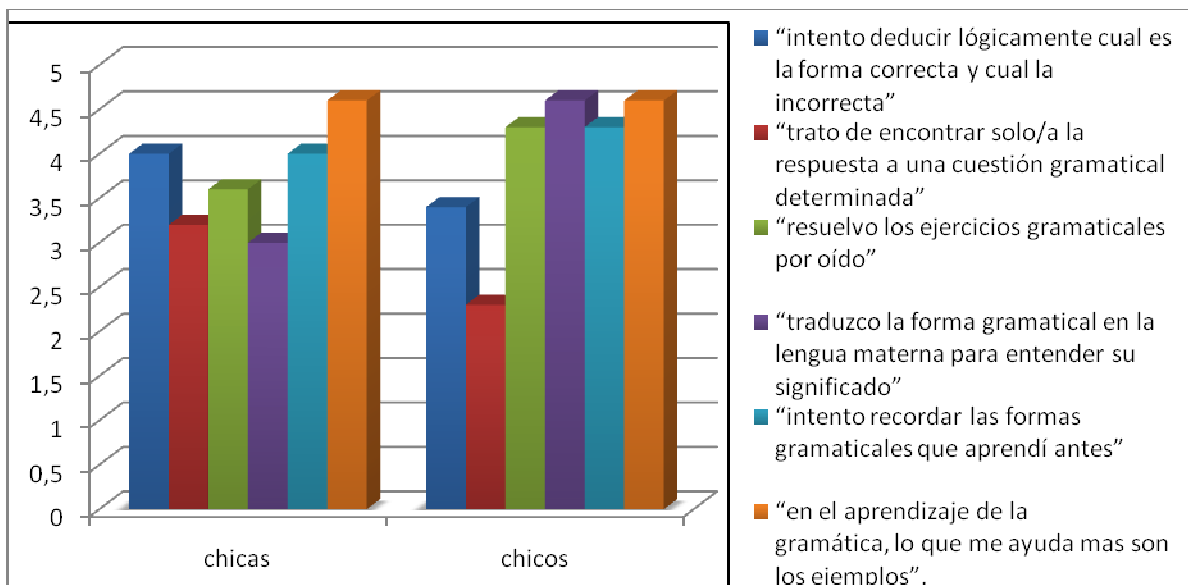
El siguiente objetivo de la investigación, fue averiguar si existan diferencias individuales entre los participantes en el uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática, tomando en cuenta dos factores: el factor de sexo y el factor de la experiencia previa en el aprendizaje de ulteriores lenguas extranjeras. Además de la examinación de las mencionadas diferencias, quisimos verificar si hubo coincidencia entre los resultados cuantitativos y los cualitativos en cuanto a las seis estrategias identificadas en la investigación cualitativa.

5.3.3.1. Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática dependientemente del sexo

En los siguientes dos gráficos vamos a exponer las diferencias en el uso de las estrategias dependientemente del sexo de los participantes, haciendo una comparación de los resultados cuantitativos y de los cualitativos.

El primer grafico (grafico 6) se refiere a los datos obtenidos por el cuestionario, referentes a las seis estrategias de aprendizaje de la gramática principalmente utilizadas por los alumnos en el ejercicio de corrección del texto:

Grafico 6: Frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje de la gramática según las respuestas en el cuestionario, por sexo.



Lo que podemos ver claramente es que la estrategia más utilizada por ambos los sexos, según su opinión personal, es la siguiente: “en el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda son los ejemplos”.

En el segundo lugar está la estrategia “traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado”, principalmente utilizada por los chicos.

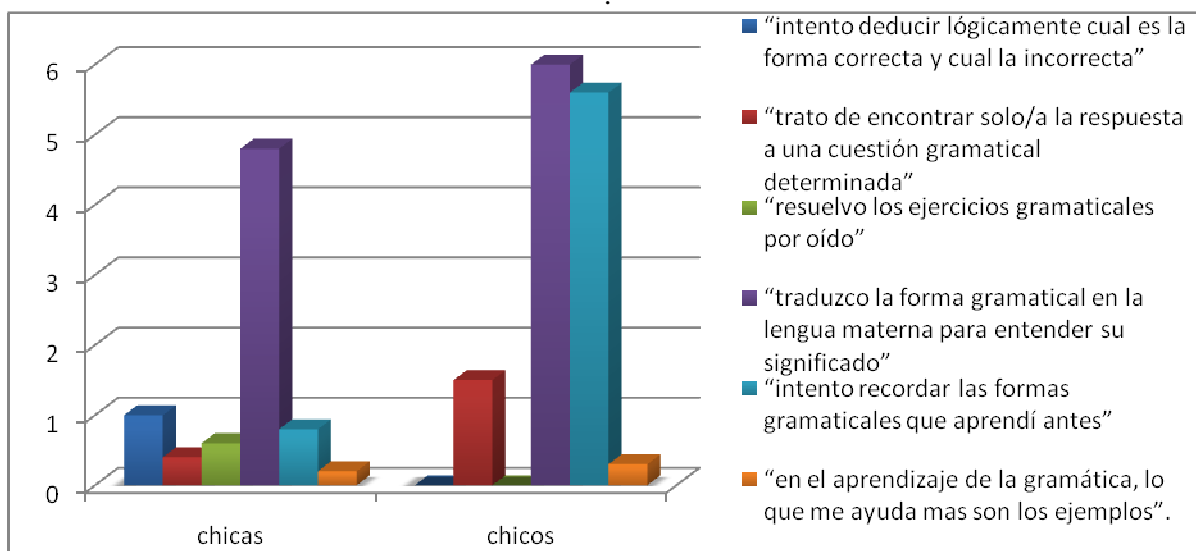
Siguen las estrategias “resuelvo los ejercicios gramaticales por oído” e “intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes”, ambas presentes principalmente entre los chicos.

La estrategia “intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta” coincide parcialmente con los datos del grafico anterior. Es más utilizada por las chicas, esto está de acuerdo con los resultados cualitativos, pero también resulta bastante presente entre los chicos, que no es caso en los resultados cualitativos, los que demuestran que los chicos no las utilicen.

La última estrategia utilizada por ambos los sexos es “trato de encontrar solo/a la respuesta a una cuestión gramatical”, pero utilizada mayormente por las chicas, lo que es también opuesto a los resultados obtenidos en la investigación cualitativa.

Vamos ahora observar cuáles fueron los resultados, referentes a las mencionadas seis estrategias de aprendizaje de la gramática, obtenidos por el ejercicio de corrección del texto: el grafico 7 representa dichos resultados:

Grafico 7: Frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje de la gramática en la resolución del ejercicio de corrección del texto, por sexo



Desde el grafico 7 resulta que las chicas utilizan una variedad mayor de estrategias de aprendizaje de la gramática. La frecuencia de uso, pero, es superior entre los chicos. La estrategia más utilizada por ambos es la siguiente: "traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado", mayormente por los chicos. En el grafico anterior vimos la misma situación, así que, entre estos resultados hay concordancia, además del hecho de que según el cuestionario esta estrategia no fue generalmente la estrategia más utilizada.

En el segundo lugar está la estrategia "intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes", principalmente utilizada por los chicos. Aquí podemos notar también la concordancia, es decir que los resultados del cuestionario muestran igualmente que sea utilizada principalmente por los chicos.

Sigue la estrategia "trato de encontrar solo/a la respuesta a una cuestión gramatical", la que también prevale en el uso entre los chicos.

La estrategia "intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta" resulta presente solamente entre las chicas, igualmente como la estrategia "resuelvo los ejercicios gramaticales por oído". La deducción lógica de la forma correcta e incorrecta coincide parcialmente con los datos del grafico anterior. Los resultados cualitativos indican que es principalmente utilizada por las chicas y esto coincide con los resultados cualitativos, pero también resulta completamente omitida entre los chicos, que no es caso en

los resultados cuantitativos, los que demuestran que los chicos las utilicen bastante. En el caso de la resolución de los ejercicios gramaticales por oído, el cuestionario nos reveló, como vemos anteriormente, lo opuesto, indicando que sean los chicos los que la utilicen mayormente.

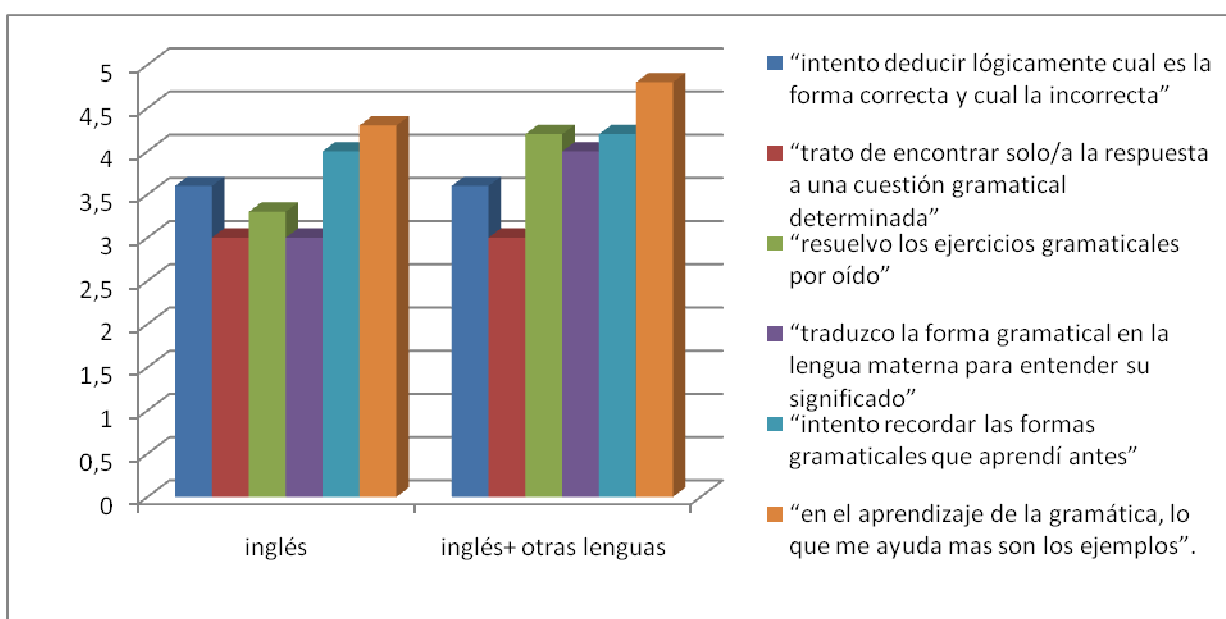
La última estrategia utilizada por los alumnos en la resolución del texto es “en el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda son los ejemplos”, y es casi igualmente aplicada por ambos los sexos. Los chicos superan la frecuencia de uso de las chicas con una diferencia muy pequeña. En este caso vemos de nuevo que los resultados cuantitativos indican lo completamente opuesto, desde que resulto que esta estrategia fue la más utilizada por ambos los sexos.

5.3.3.2. Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática dependientemente de la experiencia en el estudio de ulteriores lenguas extranjeras

Los siguientes dos gráficos muestran la diferencia en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática dependientemente de la experiencia en el estudio de ulteriores lenguas extranjeras. Para realizar este análisis, dividimos los alumnos en dos grupos: los que estudian solamente una lengua extranjera más (inglés), y los que estudian más de una lengua extranjera aparte del español (inglés + otras lenguas). Entre los participantes, 3 alumnos pertenecen al primer grupo, y 8 alumnos al segundo grupo.

El primer gráfico (gráfico 8) se refiere a los resultados cuantitativos:

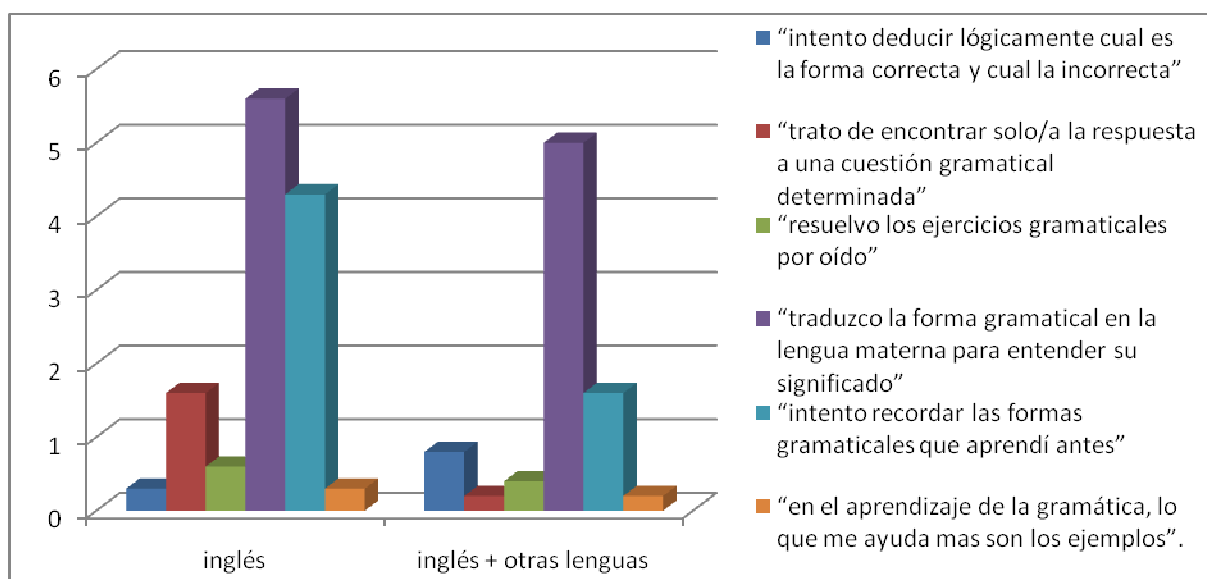
Grafico 8: Frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje de la gramática según las respuestas en el cuestionario, por experiencia en el estudio de ulteriores lenguas extranjeras.



Podemos ver que, según la opinión personal de los alumnos, generalmente entramos grupos utilizan muy frecuentemente todas las seis estrategias elegidas. Si observamos más precisamente, notaremos que la utilización de las estrategias prevalece el entre los alumnos que tienen una experiencia mayor en el estudio de las lenguas extranjeras, pero, resulta que los alumnos del segundo grupo, los que estudian solamente una lengua además del español, practiquen asimismo una utilización bastante frecuente de las estrategias, y no excesivamente menor del primer grupo de alumnos. Las cuatro estrategias que prevalecen en general y, concretamente, en el uso del segundo grupo de alumnos son las siguientes: “en el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda son los ejemplos”, seguida por “intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes”, “traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado” y “resuelvo los ejercicios gramaticales por oído”. El orden de frecuencia de uso de las cuatro estrategias destacadas es igual en ambos grupos. La deducción lógica de la forma correcta o incorrecta y la búsqueda independiente de la respuesta a una cuestión gramatical (que, además, resulta ser la menos utilizada, en ambos grupos) resultan ser utilizadas en medida igual en ambos los grupos.

El grafico 9 se refiere a los resultados cualitativos, es decir la frecuencia y la variedad de uso en la situación real. Obtuvimos estos resultados analizando las transcripciones de de las conversaciones grabadas de los alumnos

Grafico 9: Frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje de la gramática en la resolución del ejercicio de corrección del texto, por experiencia en el estudio de ulteriores lenguas extranjeras.



Desde el grafico 9 se nota primero que los alumnos que estudian solamente un lengua extranjera además del español, tienen un uso visiblemente más frecuente de los que tienen

más experiencia en diferentes lenguas extranjeras. De aquí, se destaca la primera diferencia respecto a los resultados cuantitativos: podemos inmediatamente notar la inversión de la frecuencia general del uso de las estrategias. Específicamente, según los resultados cuantitativos, los alumnos del segundo grupo (ingles+ otras lenguas) utilizan más frecuentemente cuatro de seis mencionadas estrategias, que no es caso en los resultados por el grafico aquí presentado.

Las estrategias más utilizadas por ambos los grupos son las siguientes: “traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado” e “intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes”, aunque, hay una grande diferencia en cuanto a la segunda estrategia: los que estudian solamente una lengua extranjera además del español, utilizan dicha estrategia más de dos veces más frecuentemente de los que tienen más experiencia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

De nuevo entre los alumnos del primer grupo, sigue la estrategia “trato de encontrar solo/a la respuesta a una cuestión gramatical”, que es escasamente utilizada por los alumnos del segundo grupo. Aquí encontramos discordancia con los resultados cuantitativos, según los que resulta que ambos grupos utilicen la estrategia mencionada en igual medida.

Encontramos igual caso de oposición en cuanto a la deducción lógica de la forma correcta o incorrecta; a saber, según los resultados cualitativos es la única que prevalece en el segundo grupo. Los datos cuantitativos, muestran, en el caso de dicha estrategias, el uso igual en ambos grupos.

Las estrategias “resuelvo los ejercicios gramaticales por oído” y “en el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda son los ejemplos” son las menos utilizadas por ambos grupos, prevaleciendo en el primer grupo. Se nota, también en el caso de estas dos estrategias, oposiciones respecto a los resultados cuantitativos. En primer lugar, los resultados cuantitativos demuestran un uso frecuente de dichas estrategias, en ambos grupos, especialmente de la estrategia “en el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda son los ejemplos” la que resulta la más utilizada. En segundo lugar, ambas estrategias resultan ser más utilizadas por el segundo grupo, y nosotros, podemos ver claramente que los datos cualitativos, además de mostrar un uso excesivamente raro de dichas estrategias, muestran también el uso más frecuente de ambas en el primer grupo de alumnos, o sea, de los que tienen menos experiencia previa en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

5.4 Discusión

El primer objetivo de nuestro trabajo fue averiguar cuáles estrategias de aprendizaje de la gramática se utilicen más frecuentemente. El cuestionario que utilizamos en nuestra investigación es el modelo de cuestionario utilizado en la investigación de Božinović (2012), compuesto de 61 constataciones que representan las estrategias de aprendizaje de la gramática.

Para efectuar el análisis de los resultados dividimos las 61 constataciones en cinco grupos e hicimos un análisis por cada uno. Resumiendo los porcentajes de cada grupo, resulta que nuestros alumnos utilicen las estrategias en el siguiente orden:

1. Las estrategias de examinación independiente de la gramática,
2. Las estrategias de aprendizaje activo
3. Las estrategias de memorización de la gramática.
4. Las estrategias sociales de aprendizaje de la gramática
5. Las estrategias visuales de aprendizaje de la gramática.

Comparando nuestros resultados con los de Božinović (2012) vemos que hay diferencias en el orden de frecuencia: según sus resultados los alumnos usan en la mayoría las estrategias de examinación independiente de la gramática, seguidas por las estrategias de memorización y las estrategias de aprendizaje activo de la gramática, e igualmente como en nuestra investigación, las estrategias menos utilizadas son las estrategias visuales del aprendizaje de la gramática seguidas por las estrategias sociales de aprendizaje de la gramática.

El segundo objetivo de nuestra investigación fue examinar el tipo y la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática durante el trabajo en la tarea lingüística real. En este ámbito, analizando las grabaciones de los alumnos, distinguimos seis estrategias utilizadas por los alumnos: en el grupo de las estrategias de aprendizaje activo de la gramática están *“trato de encontrar solo/a la respuesta a una cuestión gramatical determinada”*, *“intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes”* y *“en el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda más son los ejemplos”*. En el grupo de las estrategias de memorización está la estrategia *“traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado”*. En el grupo de las estrategias de examinación independiente se encuentran las estrategias *“intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta”* y *“resuelvo los ejercicios gramaticales por oído”*. Respectivamente a las estrategias reveladas, podemos advertir seguidamente la ausencia de las estrategias sociales y

visuales. Es interesante notar, que los alumnos utilizaron visiblemente menos estrategias de lo que declararon con sus respuestas en el cuestionario, y utilizaron principalmente las dos estrategias “*traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado*” y “*intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes*”, que resultaron en el cuestionario con respuestas muy variadas.

Según la frecuencia de uso de las mencionadas estrategias, los alumnos utilizan las los tres grupos en el siguiente orden:

1. las estrategias de memorización de la gramática
2. Las estrategias de aprendizaje activo de la gramática
3. Las estrategias de examinación independiente de la gramática

Este orden de frecuencia es importante para nuestro tercer objetivo de la investigación, que fue averiguar si habrá diferencias entre los resultados cuantitativos y cualitativos. En este ámbito, es evidente que, como supusimos, el análisis de los resultados cualitativos, demostró un orden de frecuencia diferente de los grupos de estrategias. Concretamente, la diferencia se refiere al primer y al último grupo; las estrategias de memorización de la gramática, y las estrategias de examinación independiente e la gramática. A diferencia de los resultados obtenidos por el cuestionario, el ejercicio de corrección del texto resulto poniendo en el primer lugar las estrategias de memorización de la gramática, mientras que las estrategias de examinación independiente se encuentran en el tercer lugar.

Como podemos ver, los resultados del orden de frecuencia de las estrategias de aprendizaje de la gramática no coinciden plenamente. Teniendo en cuenta que los resultados cualitativos representan una situación real y espontánea de utilización de las estrategias y, respectivamente, más verosímil, nosotros los retenemos más relevantes. Así que las estrategias que nuestros participantes utilizan con más frecuencia son las estrategias de memorización, específicamente la estrategia “*traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado*”. Siguen las estrategias de aprendizaje activo de la gramática en las que domina la estrategia “*intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes*”, y en tercer lugar se encuentran las estrategias de examinación independiente en las que domina la estrategia: “*intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta*”.

El cuarto objetivo de nuestra investigación fue averiguar las diferencias individuales en el uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática en la realidad, es decir, durante la resolución del ejercicio de corrección del texto, teniendo en cuenta el sexo y la experiencia previa en el aprendizaje de las lenguas extranjeras por los participantes.

Como ya dijimos, se supuso que habrá diferencias en cuanto al sexo, especialmente a favor de las chicas. Esta suposición es debida a su actitud ante el español, es decir, expresaron mucho más interés durante las lecciones, trabajaban más de los chicos y eran mucho más activas en la clase. Lo que pudimos notar desde la observación de los chicos fue opuesto; no mostraron demasiado interés por las lecciones y eran principalmente pasivos en la clase. Los resultados respondieron a nuestras expectativas, pero parcialmente. A saber, los resultados mostraron, como fue presupuesto, diferencias en la frecuencia y tipología del uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática. Estadísticamente, según los resultados del cuestionario, las chicas y los chicos no se diferencian intensamente en la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática, aunque la frecuencia de uso de las estrategias prevalece entre los chicos. Los resultados cualitativos, pero, nos indicaron una situación diferente: el análisis de las transcripciones de los alumnos revelan una frecuencia de uso más alta entre los chicos, y una variedad de las estrategias más alta entre las chicas. A saber, los chicos, según dichos resultados, utilizaron principalmente, y con más frecuencia de las chicas, tres estrategias en siguiente orden: *“traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado”*, *“intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes”* y *“trato de encontrar solo/a la respuesta a una cuestión gramatical determinada”*. La cuarta estrategia que emplearon más frecuentemente de las chicas, si bien muy escasamente es *“en el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda más son los ejemplos”*. Las restantes tres estrategias destacadas en esta investigación, no fueron usadas por los chicos. Las chicas, a diferencia de los chicos, utilizaron todas las seis estrategias, y superaron los chicos solamente en las siguientes dos estrategias *“intento deducir lógicamente cuál es la forma correcta y cuál la incorrecta”* y *“resuelvo los ejercicios gramaticales por oído”*.

Los resultados de la investigación están, desde luego, de acuerdo con nuestra suposición de que habrá diferencias en la frecuencia y variedad de estrategias. Lo que nos sorprendió, fue el hecho de que los chicos hayan utilizado las estrategias con más frecuencia que las chicas.

En cuanto a la experiencia previa en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, supusimos que los alumnos con una mayor experiencia tengan respectivamente mayor dominio de las estrategias de aprendizaje de la gramática, y que utilicen una variedad más amplia de estrategias, respecto a los alumnos que estudien solamente una lengua más. Todos nuestros participantes, poseen la competencia en inglés como primera lengua extranjera, y solamente ciertos en otras lenguas como por ejemplo italiano y alemán.

Los resultados de la investigación cuantitativa, respondieron plenamente a nuestra suposición demostrando que los alumnos, que poseen la experiencia en varias lenguas

extranjerías, utilizan más frecuentemente cuatro de las seis estrategias destacadas. (“*en el aprendizaje de la gramática, lo que me ayuda son los ejemplos*”, “*intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes*”, “*traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado*” y “*resuelvo los ejercicios gramaticales por oído*”). Los resultados cualitativos, nos mostraron, de nuevo lo opuesto. Resulta que los alumnos que aprendan solamente el inglés, además del español, utilicen evidentemente más estrategias de aprendizaje de la gramática, que los otros alumnos. A saber, los resultados demuestran lo siguiente: los alumnos que estudian solamente el inglés, utilizaron con mayor frecuencia las cuatro estrategias mencionadas anteriormente y una más; “*trato de encontrar solo/a la respuesta a una cuestión gramatical*”. De todo modo, resumiendo los resultados, ambos los grupos de alumnos utilizaron principalmente la estrategia de memorización de la gramática “*traduzco la forma gramatical en la lengua materna para entender su significado*” y la estrategia de memorización de la gramática “*intento recordar las formas gramaticales que aprendí antes*”.

Resumiendo, podemos notar que los resultados cualitativos rebatieron la mayoría de nuestras suposiciones. Desde el hecho de que la situación no es igual con los resultados cuantitativos, podemos concluir que los alumnos no sean plenamente conscientes, o aun inconscientes de las estrategias de aprendizaje de la gramática que utilizan. Esto puede ser causado, tal vez, por el hecho de que nunca se les ofreció una concreta educación en este asunto, así que consideramos que sería necesario introducir, por lo menos básicamente, los alumnos en el concepto de estrategias de aprendizaje en general, pasando luego, a la enseñanza de las estrategias de aprendizaje de la gramática con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje de la nueva lengua.

6. CONCLUSIÓN

Las estrategias de aprendizaje en general representan un componente ineludible en el proceso de aprendizaje en general y en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras en particular. El alumno como participante activo en el proceso de aprendizaje utiliza inconscientemente algunas estrategias, y conscientemente otras, con el fin de organizar el sistema lingüístico adelantando y perfeccionando la propia competencia de la lengua meta. Por esta razón la utilización adecuada de las estrategias de aprendizaje, incluyendo las estrategias de aprendizaje de la gramática, aumenta la eficacia y el éxito en el aprendizaje, posibilitando en esto también el control del propio proceso de aprendizaje.

Los resultados cuantitativos mostraron que las estrategias más frecuentemente utilizadas resultaron las estrategias de examinación independiente de la gramática, seguidas de las estrategias de aprendizaje activo y de las estrategias de memorización de la gramática. Las dos estrategias menos utilizadas resultaron las estrategias sociales y visuales de aprendizaje de la gramática. Los resultados cuantitativos mostraron un orden diferente, y es el que tuvimos como más relevante. Siguiendo el orden de frecuencia identificamos los siguientes grupos de estrategias; las estrategias de memorización, las estrategias de aprendizaje activo y las estrategias de examinación independiente de la gramática. Las estrategias visuales y sociales no fueron identificadas.

Cuanto a la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje de la gramática durante el trabajo en la tarea lingüística real, y las diferencias, o no, entre los resultados cuantitativos y cualitativos, identificamos un número muy bajo de estrategias utilizadas, y además, las que identificamos, no coincidieron en la frecuencia de utilización que obtuvimos en los resultados cuantitativos. Resultó que los alumnos utilizaron principalmente dos estrategias, las estrategias de memorización, y las estrategias de aprendizaje activo. Lo que es interesante mencionar en este ámbito, son los resultados obtenidos desde la investigación cualitativa que no coincidieron con los de la investigación cuantitativa. Esto, según nuestra opinión, es debido al hecho de que los alumnos utilicen mayormente las estrategias sin ser conscientes de esto. Por esta razón, respondieron al cuestionario de una manera, siendo conscientes de la frecuencia del uso de determinadas estrategias, pero en la situación real, mostraron lo opuesto. Respectivamente a los resultados obtenidos, retenemos como más relevantes los resultados cualitativos, especialmente porque representan unos resultados reales y no “planificados” anteriormente.

Los resultados confirmaron también algunas diferencias dependientemente del sexo y de la experiencia previa en el aprendizaje de las ulteriores lenguas extranjeras. A saber los

resultados cualitativos indicaron una frecuencia de utilización más alta entre los chicos, y una variedad de las estrategias más alta entre las chicas. Contrariamente a nuestras expectativas, se confirmó también la diferencia en el uso de las estrategias en cuanto a la experiencia previa en el aprendizaje de las ulteriores lenguas extranjeras. Resultó que los alumnos con menor experiencia utilizaron estrategias de aprendizaje de manera más frecuente y variada.

Anteriormente mencionamos que los resultados cualitativos no mostraron la presencia de las estrategias visuales y sociales de aprendizaje de la gramática. Estos resultados son debidos a la tipología del ejercicio impuesto cuyo contenido de ejercicio construido para esta investigación no requiere el uso de dichas estrategias. Por esta razón, sugerimos que las siguientes investigaciones cualitativas construyan diferentes ejercicios que abarcan todos los cinco grupos de estrategias. En cuanto al factor de conciencia, notamos que la diferencia entre los resultados cualitativos y cuantitativos indique una falta de conciencia entre los alumnos y sus propias estrategias de aprendizaje.

Como posible resolución a este problema, sugeriríamos la introducción de la enseñanza sobre las estrategias de aprendizaje en la clase, para hacer posible que los alumnos entren en esta dimensión del proceso de aprendizaje y la puedan entender, y respectivamente, disfrutar para su propio mejoramiento del estudio. Además, subrayaríamos la necesidad de futuras investigaciones con un número mayor de participantes en diferentes niveles de conocimiento de ELE y con ejercicios más variados, igualmente como la examinación de factores individuales en esta área.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007), “Definiranje komunikacijske kompetencije”, en *Metodika*: Vol. 8, n. 14, 84-93. [En línea] [Fecha de consulta 10 agosto 2013]. Disponible en:

http://www.google.hr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fhrcak.srce.hr%2Ffile%2F42650&ei=Q3g7UrnSG8bK0AWn04FY&usg=AFQjCNHTVOy1Hx51pa1wgBFi8_7fHV50NA&sig2=ShN0wLWkiOpJFUDCjT2eMw&bvm=bv.52434380,d.d2k

Božinović, N. (2012), *Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku*. Tesis doctoral no publicada, Zagreb, Universidad de Zagreb.

Cadierno, T. (1995), “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua”, en: *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 10, 2010. [en línea]. [fecha de consulta 10 junio 2013]. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf.

Cohen, A. D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya [en línea]. [Fecha de consulta 10 setiembre 2013]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Hansejordet, I. (2008) “Estrategias para el aprendizaje de la gramática. Resultados de una investigación entre alumnos de ELE noruegos”, en *ANPE. II Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*, 26-27/09-2008. [en línea]. [Fecha de consulta 10 agosto 2013]. Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2009_ESP_09_II%20Congreso%20Anpe/Comunicaciones/2009_ESP_09_05HANSEJORDET.PDF?documentId=0901e72b80e6f21a

Littlewood W.T. (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nassaji H., Fotos S. S. (2011), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. London: Routledge.

O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990), *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. L. et al. (1996), "Telling their stories: Language students use diaries and recollections". En Oxford, R.L. (1996) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Pilleux, M. (2001) "Competencia comunicativa y análisis del discurso". En Estudios Filológicos, N° 36: 143-152 [en línea]. [Fecha de consulta 11 agosto 2013]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext

Real Academia Española (2003), Diccionario de lengua española - Vigésima Segunda Edición. Madrid: Espasa Calpe [en línea]. [Fecha de consulta 10 setiembre 2013]. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/>

Reyes Llopis García (2009), "La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy", en *Revista RedELE*, número 16 [en línea]. [fecha de consulta 19 agosto 2013]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/MaterialRedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05_Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d

Richards, J. C., Rogers, T. S. (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press

8. ANEXOS

ANEXO 1: El cuestionario

| |
|---|
| OPĆI PODACI |
| SPOL: A) žensko B) muško DOB: _____ |
| ŠKOLA: _____ |
| NAZIV PREDMETA _____ RAZINA UČENJA _____ |
| Molim Vas navedite Vaš materinski jezik? _____ |
| Koji je Vaš prvi strani jezik? _____ |
| Imate li prethodno iskustvo u učenju španjolskoga jezika? DA NE |
| Ako je odgovor DA, navedite koliko dugo učite španjolski jezik? _____ |
| Koju ste ocjenu prošli semestar dobili iz španjolskoga jezika? _____ |
| Jeste li učili još neki strani jezik? DA NE Ako DA, koji i koliko dugo? _____ |
| <p>Ovim upitnikom želimo saznati kako učite gramatiku. Molim Vas da pažljivo pročitate svaku rečenicu te da na ponuđenoj ljestvici uz svaku tvrdnju zaokružite broj koji označava koliko često koristite navedeni postupak (brojkama od 1 do 5). Vaši odgovori trebaju pokazati kako učite gramatiku španjolskog jezika, a ne kako mislite da biste trebali ili kako netko drugi uči.</p> <p><u>Molim Vas da odgovarate iskreno jer su nam Vaši odgovori važni.</u> <u>Ovdje nema točnih i netočnih odgovora!</u></p> |

1= nikada to ne činim **2= uglavnom** to ne činim **3=ponekad** to činim **4= često** to činim
5= uvijek ili gotovo uvijek to činim

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Pokušavam iz konteksta pogoditi značenje novoga gramatičkog oblika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Glagolske oblike koje naučim nastojim što prije upotrijebiti u razgovoru ili pisanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | U udžbeniku podcrtavam gramatičke oblike u određenim vremenima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Vježbam s prijateljima da budem uspješniji/a u gramatici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Kad učim nepravilne glagole, nastojim zapamtiti jednu skupinu glagola, a zatim prelazim na novu skupinu glagola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Volim kada me netko ispravi ako pogrešno formuliram rečenicu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Trudim se uočiti svoje gramatičke pogreške. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Gramatiku uvijek učim uz pomoć logike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Brže zapamtim gramatički oblik ako me asocira na nešto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Za gramatički test se pripremam razmišljajući o gradivu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Gramatičke oblike ponavljam više puta dok ih ne zapamtim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Koristim se materinskim jezikom kada trebam sastaviti rečenicu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Markerom podcrtavam gramatičke oblike da ih zapamtim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Redovito posjećujem internetske stranice s gramatičkim objašnjenjima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 15. | Najbolje učim i pamtim kada me nastavnik ispravi ako pogrešno upotrijebim oblik u rečenici. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Trudim se pronaći prilike za vježbanje gramatike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Najbolje učim u tišini. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Lakše zapamtim gramatički oblik koji mi se sviđa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | U bilježnici ističem važne dijelove gramatike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Tražim pomoć prijatelja koji zaključuju na logičan način. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Prije testa sam/a sebe provjeravam koliko znam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Za svaki svoj uspjeh na gramatičkom testu nagradim se. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Pripremam se za test rješavajući ogledni primjerak testa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Oponašam nastavnika kako izgovara gramatičke oblike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Logički pokušavam odrediti koji je oblik točan, a koji nije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Ispisujem novi gramatički oblik da ga lakše upamtim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Gramatiku uvijek učim sam/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Ako nisam shvatio/la gradivo koje je nastavnik objasnio, zamolim da ga ponovno objasni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Nastavke glagola i nepravilne oblike učim napamet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Ispisujem sve nepravilne glagole na papir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | Sam/a pokušavam naći odgovor na određeno gramatičko pitanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | Gramatiku najbolje učim dok rješavam zadatke ne gledajući rješenja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | Sam/a se ohrabrujem u učenju gramatike da budem uporan/na. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | Glagole pamtim tako da ih grupiram u skupinama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. | Gramatiku redovito vježbam s prijateljima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | Pitam prijatelje za pomoć koji imaju slične navike učenja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. | Gramatiku učim rješavajući domaću zadaću. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. | Lakše učim kada su mi bilješke uredno i pregledno napisane. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | Dok vježbam gramatiku volim da je uključen televizor ili da svira lagana glazba. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | Trudim se zapamtiti nastavke glagola i nepravilne oblike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | Trudim se zapamtiti pravilo kako formulirati rečenicu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. | Gramatiku usavršavam vježbanjem, slušanjem i pisanjem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. | Gramatičke zadatke rješavam po sluhu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. | Koristim markere u različitim bojama da naglasim oblike koje ne poznajem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. | Učim na vlastitim gramatičkim pogreškama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. | Gramatički oblik lakše zapamtim ako znam gdje se nalazi u radnome materijalu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. | Kada prije testa osjećam nervozu ili strah, nastojim se opustiti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. | Razgovaram sa prijateljima kako riješiti domaću zadaću iz gramatike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. | Gramatički oblik prevodim na materinski jezik da bih shvatio/la što to znači. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. | Kada ne razumijem gramatiku, tražim pomoć prijatelja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. | Učeći članove stvaram sliku predmeta ili osoba. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. | Pažljivo slušam nastavnika dok objašnjava gramatiku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. | Lakše pamtim glagole koji su međusobno slični. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. | Pokušavam se prisjetiti gramatičkih pravila koja sam ranije učio/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. | U učenju gramatike najviše mi pomažu primjeri. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. | Na satu pišem gramatičke bilješke u posebnu bilježnicu za gramatiku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. | Pamtim čitajuću upute iz knjige o upotrebi određenoga vremena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. | Lakše se sjetim oblika ako se sjetim situacije ili rečenice u kojem sam ga čuo/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. | Nastojim se u potpunosti koncentrirati dok rješavam gramatički zadatak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 60. | Gramatiku pamtim tako a je povezujem s prethodni gradivom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. | Koristim vježbe na internetu koje automatski ispravljaju pogreške. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Najljepše zahvaljujem na suradnji!

ANEXO 2: El texto con los errores gramaticales

¿Qué hiciste el sábado?

Pablo está un poco nervioso, ha intentado llamar a **sus** hermana algunas veces este fin de semana, pero ella nunca ha contestado.

Pablo: Hola María. ¿Qué pasa? ¿Qué hiciste ayer? Intenté **llamarme** tres veces y no respondiste.

María: Hola Pablo. No hay porque preocuparte. Ayer estuve en el centro de la ciudad todo el día. Hice **la** compras para la semana. Primero, fui a la panadería y compré pan y **uno** panecillos. Luego, fui a la carnicería para comprar jamón y salchichas porque me **gusta** mucho. Después visité a mi amiga Carmen que trabaja en una zapatería. Carmen me mostró la tienda pero **yo compré ningunos** zapatos. A mediodía vinieron otras dos amigas y **se** probamos mucha ropa en las tiendas. Después fui a la farmacia para comprar algunas cosas y luego fui a la joyería. Vi muchas cadenas para el cumpleaños de nuestra prima Valentina. Todas las joyas **estaba** muy bonitas pero al final no pude decidirme, así que voy a volver la semana que viene. No quiero ir sola, ¿quieres **acompañarle**?

Pablo: Sí. **Acompaño te** la próxima vez.

ANEXO 3: Las transcripciones de las conversaciones de los alumnos

TRASCIPCIÓN N. 1: ANĀELA Y JOSIP

ANĀELA (en seguida „A“): “¿Qué hiciste el sábadu? Pablo está un poco nervioso. Ha intentado llamar a sus...” a *SU hermana*.

JOSIP (en seguida „J“): a *SU hermana*, da. To je jednina.

A:”...algunas veces este fin de semana. Pero ella nunca ha...”, ne, ne može biti „ha contestado“, a ne, ne. Može. “Hola María, ¿qué pasa?, ¿qué hiciste ayer? Intenté llamarme...” aha!

J: Kaj znači “intenté” ?

A: Ma, *llamarTE. Llamarte*.

J: Te?

A: Da. *Llamarte*. Pa nije pokušao sebe zvat. “..Llamarte tres veces y no respondiste.” “Hola Pablo, no tienes porque preocuparte”. Aha. *PrOcuparte*, a ne „prEOcuparte“.

J: Da. “Ayer estuve en el centro de la ciudad todo el día.”

A: “Hice la compras para la semana”. POR la semana, kaj nije?

J: Ne znam. Mislim i ja da da.

A: “Primero fui a la panadería y compré pan i uno panecillos. Luego, fui a la carnicería para comprar jamón y salchichas porque me gusta mucho. Después...”

J: Čekaj, čekaj, “me gusta” ili *me gustan mucho*? To je množina pa onda...

A: Da, ja mislim isto da je *me gustaN mucho*. “Después visité a mi amiga Carmen que trabaja en una zapatería. Carmen me mostró la tienda pero yo compré ningu..” *yo NO compré...* jel može imat dvije negacije?

J: Čekaj, da. *Yo NO compré*.

A: “A mediodía vinieron otras dos amigas y se probamos mucha ropa”. Hmm??

J: Čekaj, “A mediodía vinieron otras dos amigas y se...”, *se probaRON*.

A: Nee..

J: Ne, ovo je za prvo množine a to su treće množine.

A: “A mediodía vinieron..” znači došle su druge dvije prijateljice i probale SMO.

J: Ahaaaa!

A: Ne možemo sebe probat. *NOS probamos*, ja mislim da je. *Nos probamos mucha ropa en la tienda*. “Después fui a la farmacia para comprar algunas cosas y luego fui a la joyería. Vi muchas cadenas para el cumpleaños de nuestra prima Valentina. Todas las joyas...”

J: „Estaba“???

A: Estuve.. ne, estuvo...

J: Estaron?

A: Ne, estu... one..

J: Estoy, estás, está.. ne! Čekaj, to je u prošlosti! Estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvisteis, estuvieron.

A: Znači *ESTUVIERON*. “...muy bonitas pero al final no pude decidirme”

J: Kao, nisam se mogla odlučiti...

A: Da. Mislim da je dobro. Hmm, *no pude decidir?* Mislim da može i jedno i drugo. “...así que voy a volver la semana que viene. No quiero ir sola, ¿quieres acompañar... ?” *acompañarME!*

J: Da. *AconpanarME*. “Sí, acompaño te la próxima vez”, čekaj, jel “vez” ima naglasak?

A: Ne, al čekaj nije to, mislim da ovo mora biti skupa. Kaj ne? Vidiš, kao i tu. *Acompañarte*.

J: Ne to je kao, ja ću ići s tobom.

A: “Acompaño te la próxima vez”.

J: Kužiš, kao ovo ja..tebe.

A: Ne znam.

J: Meni se čini da je dobro.

A: “No pude decidirme...” *no pude decidir..* jel *decidir* ili „decidirme“?

J: Nisam se... ne, ne povratno je .

Zamolila sam učenice da ponovo objasne svaku ispravku:

A: Znači, “...llamar a sus hermana”, ne može biti sus jer je hermana jednina, pa znači *SU hermana*. Njenu sestru, a ne njene sestru.

J: “Intenté llamarme tres veces y no respondiste.” *llamarTE*.

A: Mora biti *llamarTE*, ne može “llamarme” zato što nije sam sebe pokušao nazvati, nego tebe. Onda, “preocuparte”, mislim da je samo pogreška u pisanju, pa je *prOcuparte*. Onda, “Hice las compras para la semana”, ja mislim da je *POR la semana*. Bolje mi zvuči.

J: Onda, “Luego fui a la carnicería para comprar jamón y salchichas porque me gusta mucho”, mora ići *gustaN* jer je množina.

A: “Carmen me mostró la tienda pero yo compré ningunos..”, ne može bit samo s jendom negacijom, da, mora kao u hrvatskom biti, nisam kupila nijedne a ne kupila sam nijedne. Tako da je *yo NO compré*.

J: Onda ide “A mediodía vinieron otras dos amigas y se probamos...”

A: Ne može bit “se probamos”, jer probamos je prvo lice plural i onda mora biti *NOS*.

J: Da, došle su dvije druge i onda smo *MI*.

A: Onda “Todas las joyas estaba...”, ne može „estaba“, ni nemam pojma kaj to znači.

J: Treba *ESTUVIERON*, treće lice množine.

A: I na kraju “Quieres acompañarle”, to ni neznamo šta je to, to je nešto talijansko. Al je *acompañarME* zato što je hoćeš *MENE* ispratiti. I to je to.

TRASCIPCIÓN N. 2: IVANA Y TILA

Tila (en seguida „T“): Prvo što sam ja vidjela je da je tu „ha intentado a llamar sus hermana“ znači, tu ne bi trebalo biti ovako.

Ivana(en seguida „I“): Da, množina bi trebala ići

T: „Pero ella nunca ha contestado“

I: „Hola Maria, que pasa? Qué hiciste ayer? Intenté llamarme tres veces, no respondiste.“

T: Eeem, llamarTE? Valjda? Jer ovo je, barem ja mislim, pokušavao sam te nazvati, neće sam sebe zvati

I: Llamarte

T: “Hola Pablo, no tienes por“...

I: A nebi tu mozda išlo PERO? Aha, ne mora. Pero no respondiste?

T: Mislim da može i ovako. Kao, namjeravao sam te nazvati tri večeri, dobro to mi malo cudno zvuči, neznam, i nisi odgovarala. Nisi se javljala.

I: Dobro. A možda Y NO TE RESPONDISTE. Ne ne, dobro ovako, ok.

T: „Hola Pablo, no tienes por que preocuparte“ hmmm, ovo no tienes,...

I: Tu no tienes... por que preocuparte. Mislim da je to u redu

T: Dobro. „Ayer estuve en el centro de la ciudad todo el dia. Dobro je. Hice la compras para la semana.“

I: „Primero fui a la panadería y compré pan y uno....panecilo.“

T: Onda je, UNOS ili UNO pa je PANECILLO

I: UNOS.

T: Može. Luego fui a la carniceria para comprar jamon y salchichas porque me gusta mucho. Dobro. Aha, a naglasak na GUSTA? Nije. Ništa.

I: Nije nije. „Después visité a mi amiga Carmen que trabaja en una zapatería.“

T: „Carmen me mostró la tienda pero yo compré ningunos zapatos.“

I: Dobro

T: „A mediodia vinieron otras dos amigas y se probamos mucha ropa en las tiendas.“

I: Ovo je sve ok tu.

T: Pa mislim da da, po meni.

I: „y se probamos“...a ne nije! NOS probamos.

T: Da.

I: „Después fui a la farmacia para comprar unas cosas y luego fui a la joyería“

T: Ovdje (farmacia) treba íci ovaj grafički?

I: Mislim da ne, al ovdje ne treba íci (despues)

T: Malo se gubim s tim naglascima. Neznam. „Vi muchas cadenas para el cumpleaños de nuestra prima Valentina“ . ehmmm... VI? Koji je to..?

I: Ver, yo ve, vi

T: Neznam koji je oblik

I: Ver, vi , viste... ok je. „Todas las joyas estaba muy bonitas pero al final no pude decidirme así que voy a volver la semana que viene“. No pude, što nije ovdje samo NO PUDE DECIDIR, bez ME

T: Pa nisam SE mogla odlučiti. Valjda se može i ko na hrvatskom reći. Nisam mogla odlučiti, nisam SE mogla odlučiti. Ali, što ne treba biti naglasak na pero?

I: Na pero? Mislim da ne.

T: A sto nije pero pas?

I: Hmm..

T: Dobro (smjeh) to ćemo poslije. „No quiero ir sola. Quieres acompañarME, acompañarME, acompañarME?“
Pa, acompañarME.

I: Pa da.

T: „Sí, acompaño te la próxima vez.“ Ta riječ nikako.

I: Mislim da je to u redu zadnje.

Zamolila sam učenice da ponovo objasne svaku ispravku:

I: Ha intentado ha sus hermana algunas veces este fin de semana. Ispravile smo HERMANAS zato jer je ispred oznaka za množinu.

T: Intenté llamarme tres veces y no respondiste. Llamarme smo pretvorile u LLAMARTE jer on je htio nju nazvati a ne sebe.

I: Primero fui a la panadería y compré pan y unos panecillos. Isto tako, oznaka za množinu i zato ne može stajati kao jedan nego UNOS.

T: A mediodía vinieron otras dos amigas y nos probamos. Opet smo se prebacile u množinu NOS, jer je sa prijateljicama isprobavala.

I: No quiero ir sola. Quieres acompañarME. Tu smo ispravili jer mislimo da oblik le ne postoji.

T: ili da možda, ispraviti njih. To je to.

TRASCRIPTIÓN N. 3: LEONA Y HELENA

Leona (en seguida „L“): Que hiciste el sábado? Da, to je dobro ja mislim. Pabloha intentado a llamar sus hermana algunas veces esta semana, pero ella nunca ha contestado. To je dobro.

Helena(en seguida „H“): Da to je dobro. Ovo tu está treba íci u prošlost

L: Da. Misliš da treba íci... mislim da da, meni bi to isto bolje zvučalo.

H: Možda estuvo.

L: Aa, estuvo. Dalje..

H: Aha ovdje llamarte, te umjesto me.

L: Ostavit ćemo estuvo.

H: Da, estuvo. Dobro, idemo dalje. Hmm, možda je ovo množina.

L: Da jer ako je kupila vise stvari, da, tu bi moglo bit...

L: ...Vinieron, a mediodia vinieron, otras amigas, y se probamos mucha ropa en las tiendas.

H: Aha, onda ne može probamos, išla su i dva prijatelja, oni su probali...

L: Da, oni su, a ne mi

H: Probaron

L: Da, zato kaj probamos je da smo MI

H: Probaron

L: Probaron?

H: Probaron? Probamos, probasteis...

L: Probasteis ili probaron

H: Da, sad više neznam

L: Hmm, ostavit ćemo. Jel se tak piše to?(dalje čita) despues fui, FUI, a la farmacia para comprar algunas cosas y luego fui a la..

H: Joyeria

L: Da

H: Hmm, a jel to ona išla il su one išle?

L: Da, sad ne znam ni ja. Čekaj, ja mislim da ona govori u prvom. Kužiš, da je ONA išla. Onak, to jest JA.

H: Dos amigas. Znaći to smo zajedno radile

L: Da, ili su te prijateljice išle

H: Hmm, a ovdje bi tebala biti množina estaban...

L: Ma neznam, možemo ostaviti to.

H: Da, ovdje ide ME. Kao, želiš li me otpratiti.

L: Da, tu fali me, acompañarme. A ovo je dobro?

H: TE acompaño.

H: Unos. Ovdje ide unos, množina!

L: Da, unos. No me gustan. To smo stavile množina.

H: A jel bi ovdje trebalo biti yo NO? Kao, ja nisam kupila nijedne cipele. Yo no compré ningunos...

L: Aha. Ne znam, meni ovo tu, ne znam sad ko s kim ide.

H: Sad, jesu li oni išli svi zajedno ili je samo ona išla?

L: I ovdje ide množina, estaban, da, dobro i zvuči.

H/L: pokušavao sam te nazvati 3 puta ali nisi odgovorila

L: da

H: bok Pablo. Nisam te htjela smetati. To bi tako bilo

L: Ali gle, ja mislim da je ona bila još s ovom frendicom i onda su došle još ove dvije.

H: I onda su oni svi išli. Znači MI.

L: Da, mi.

H: Onda je ovo dobro..

L: Ne, one su došle, jer, ovogaaa..

H: A ne ne ne, ako je probamos onda je NOS.

L: Da, da jer one su došle...

H: Da, nos probamos. A može ovdje biti de MI prima, a ne NUESTRA. Ako sam JA išla...

L: Pa možda, a sad, ne znam da li je ona išla sama

H: Al ako su išle prijateljice, onda nisu to svi u rodu

L: Da, a ona je kasnije onda išla sama

H: Da. MI, de MI prima.

L: Da, jer nuestra, ne znam čija još?

L: Hmm, mislim da je sve ovo za sad ok

H: OK. To je to.

Zamolila sam učenice da ponovo objasne svaku ispravku:

H: Pablo está un poco nervioso, [...] dobro: Pablo ESTUVO zato što je prošlost, i to je to. Drugo je dobro

L: Hola maria. [...] intenté llamarme pero no respondiste. LLAMARTE. Dakle jer je on nju pokušavao dobiti...

H: Da, Pablo govori „ja sam TEBE pokušavao dobiti“.

L: Ayer estuve [...] to je dobro sve

H: Hice la compras para la semana. To je isto dobro.

L: Primero fui a la panadería y compré pan y unos panecillos. Bilo je „uno“, pa smo stavile UNOS jer je panecillos, množina.

H: Luego fui a la carnicería para comprar salsichas porque me gusta mucho. Tu je porque me GUSTAN, gustan jer joj se više stvari svidjelo.

L: Después [...] Tu nismo našle ništa.

H: Carmen me mostró la tienda pero yo compré ningunos zapatos. Pero yo NO compré ningunos zapatos. Nisam kupila nijednie cipele.

L: A mediodia vinieron otras dos amigas y se probamos mucha ropa[...] . NOS probamos mucha ropa, stavile smo nos umjesto se jer MI smo isprobavale.

H: Despues fui a la farmacia [...]. To je dobro.

L: Vi muchas cadenas para el cumpleaños de nuestra prima. El cumpleaños de MI prima, zato jer se radi o mojoj rodici.

H: Todas las joyas estaba muy bonitas [...]. ESTABAN, jer je joyas množina.

L: No quiero ir sola, ¿Quieres acompañarle?. Dakle, acompañarME, zato jer Maria pita Pabla dal želi ići s njom, sa mnom.

H: Sí. Acompaño te la proxima vez. Sí TE ACOMPANO. Te ide ispred glagola.

TRASCIPCIÓN N.4: SAŠA Y ALEN

Saša (en seguida „S“): „Pablo está“ ovo je treće lice, „ un poco nervioso, ha interado llamar“ llamado, to ide posli „ha“, to je oblik. Dal kužiš?

Alen (en seguida „A“): Da da, skužio sam to

S: „Ha llamado a sus hermana“

A: Sus, ovo je krivo.

S: Da, sus je množina, treba biti SU hermana. „...algunas veces este fin de semana, pero ella nunca ha contestado.“ to je ok. „Hola María, qué hiciste ayer, intenté llamarme tres veces y no respondiste.“ Dobro to je ok valjda. „Hola Pablo, no tienes...”

A: jel ovo dobro? Tienes?

S: Da, to je ti, tienes por que preocuparte. Ne moraš se briniti. „Ayer estuve en el centro de la ciudad todo el dia. Hice la compras...”

A: El día ili la día? Toda la dia?

S: Ne ne. Dobro je to. „Hice la compras“ ovo nije dobro. Drugačiji je oblik. A možda i je. Kako ide? Hizo, hices, hice. Mislim da to nije, hiZO bi tebalo biti. Ako je ona, ona priča. Nemam pojma. „Primero fui...” fui ili fue?

A: A ko? Ona?

S: Da, ona, kao ona je bila? Ona, *ayer estuve*, ona je bila. Onda primero fue, sto ne? Hmm fui ili fue? a ne, ona govori u prvom licu. „compré pan y unos panecillos. Luego...”

A: Opet, fue ili fui?

S: A vidiš opet je fui.

A: Ja mislim da je ovo ipak dobro

S: Pa da, može biti. Onda je fui. (ispravlja prethodni ispravak „fue“ u „fui“) „fui a la carnicería para comprar jamón y salchichas porque me gusta mucho.“

A: „Después visite a mi amiga“.. a mislim da je ovo GUSTAS. Jer to su kao dvije stvari.

S: Da, hmm to je povratni glagol, neznam kako to ide *me gusta, me gustas...me gusta, me gustas...*

A: A ne!

S: Pa dobro je to, pa kako bi ti napisao „me gustas“?

A: Ok, „después visité a mi amiga Carmen que trabaja en una zapatería.“

S: To je dobro, „Carmen me mostró la tienda pero yo compré ningunos zapatos“ nisam kupila nijedne cipele. „a mediodia vinieron ...“

A: Čekaj, nije li ovo Čudno mediodia? Ne bi li trebalo biti mediodia, na zadnje a?

S: MediodiA, ne, ovako je dobro. mediodIa. „...vinieron“ znači to je za treće lice množine „...otras dos amigas y se probamos“ se probamos? To je ok. Ne, ne valja. I onda smo mi probali mucha ropa.

A: MuchaS ropaS. Kaj ne?

S: Da. To zihér! Dobro. „Después fui a la farmacia para comprar algunas cosas y luego fui a la joyería. Vi muchas cadenas“

A: Kaj je to?

S: Ono kad vidiš. Ver. Samo neznam, VI, ona je vidila. Ja mislim da bi trebalo biti *vemos* muchas cadenas para el cumpleaños de nuestra prima. Mislim da ovo ne valja. Mora biti množina.

A: Brijem da je i ovo estaba krivo. Kaj je to?

S: A neznam, estabar, neki...

A: Jel to neki glagol?

S: Da

A: A koji?

S: Pa neznam

A: A možda neka greška

S: A možda nismo učili taj glagol. „...pero al final no pude decidirme, así que voy a volver la semana que viene. No quiero ir sola, ¿Quieres acompañarle?“ ovo ne valja. Acompaña..

A: Ja mislim da je ovo *estas*.

S: A možda postoji glagol estabar. „, Todas las joyas estaba muy bonitas pero al final...“ ok, to križamo, „no pude...“ no PUEDO , puedo, puedes, puede. Puede mislim da je, nije se mogla odlučiti. Ok. „así que voy a volver la semana que viene.“ Viene. Venir. „No quiero ir sola. ¿Quieres acompañarle?“

A: To nije dobar oblik.

S: Da. „Sí. Acompaño te la próxima vez.“ Kao, ja ću te otpratiti. Tu je ovaj TE. Znaš kako ide, me, te, se. Acompaño, acompañas te. Opet znači bilo bi otpratit ćeš se. Znači da je tu zapravo ok.

A: Mora biti još jedna greška. Jesi siguran da je tu „hiciste“ ? to nije množina?

S: Ne, hicisteis je množina. Aha ovo je krivo. Nije se probamos nego nos. Zato što smo mi. Jer došli su prijatelji i mi smo probali. Samo što, sad je pitanje jesu li oni probali ili mi, tako da ili je jedno ili drugo krivo. Onda je nos probamos ili će biti se probaron. Nek bude ovako.

Zamolila sam učenike da ponovo objasne svaku ispravku:

S: Ha intendado llamar.

A: To smo ispravili jer bi trebalo uvijek nakon ha ići taj oblik sa -do

S: A gle, već je tu, intentaDo. Ok onda. Krivo smo, nismo vidjeli ovaj oblik prije. To je onda ok. Ispravili smo „a sus hermana“, jer bi bi trebalo biti SU hermana, jer je jednina.

A: Da

S: onda ovo „Hice la compras para la semana“ ne možemo se sjetiti kako ide taj oblik al mislimo da nije hice. Jer mislim da to nije za jedninu pošto ona govori za sebe. Mislim da je HIZO. Hizo hices hice.

S: Dalje smo se bunili kod ovoga: „a mediodia vinieron otras dos amigas y se probamos mucha ropa en las tiendas“ mislimo da je sigurno mucha i ropa množina. Mi smo probali, govori se u množini pa tako treba biti i MUCHAS ROPAS. A za nastavak „se probamos“ tu ili je krivi se, ili probamos. Jer na početku je bilo da su oni, vinieron, znači treće lice, kao došli su još dvoje tih prijatelja pa neznamo ide li NOS PROBAMOS ili ide SE PROBARON.

S: onda „vi muchas cadenas..“ ovdje ovaj VI...

A: To je prvo lice

S: Da, al mislimo da nije jednina jer je „para el cumpleaños de nuestra prima“. Pa se to obraća kao MI. Znači da možda može biti VEMOS

A: I ovo „estaba“ ne znamo kaj je

S: da, ne znamo koja je to riječ. „Todas las joyas estaba muy bonitas“ vjerovatno...

A: Estamos...Están..ne

S: Su bili..

A: Estás.. ne

S: Esta..cekaj: estamos, estais, estan. Están. Dakle, todas las joyas ESTÁN muy bonitas. Da. to je za treće lice. Samo ne znam, možda je to neki drugi oblik. Su bile. Možda tu ide HE, al nije se završila radnja. Možda je, kako ide.. Ono he, has, ha, hemos, hais, han. HAN ESTADO. Možda bi moglo to biti.

S: „No pude decidirme “ mislimo da ovaj pude ne ide nego neki drugi oblik. PUEDE il tako nešto.

S: I na kraju „quieres acompañarle“ mislimo da nije acompañarle nego neki drugi oblik. Neznam, da li želiš me otpratiti, nas želiš, ti želiš... quieres .. neznam koji je povratni za to. Acompañar..emmm.. quieres, ti. Ti me želiš... me, te... TE! ACOMPAÑARTE... me te se.. da, taj mislimo da je.

A: To je to.