

LA PROBLEMÁTICA DEL VERBO *GUSTAR* EN LOS MANUALES UNIVERSITARIOS DE E/LE

Loreto Catoira

(Stanford University, CA, EE.UU)

Resumen: El verbo *gustar* forma parte de uno de los tópicos gramaticales que presentan mayor problema para los estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE). Su compleja conjugación y la dificultad de equiparlo semántica y sintácticamente a un verbo en inglés genera problemas de aprendizaje habituales que a menudo perpetúan los libros de texto. Este artículo examina la presentación y práctica gramatical de *gustar* en 10 manuales de E/LE utilizados en programas universitarios en los Estados Unidos.

Palabras clave: verbo *gustar*; manuales; español como lengua extranjera

Abstract: The Spanish verb *gustar* is one of the most problematic grammatical points that students of Spanish as a foreign language usually encounter. Its complex conjugation and the lack of a similar verb in English in meaning and structure result in recurrent learning problems that are often perpetuated by textbooks. This article examines the grammatical presentation and practice of *gustar* in 10 Spanish language textbooks used in college programs in the United States.

Key words: *gustar* verb; textbooks; Spanish as a second language

1. Introducción

En su artículo del 1921 "The Spanish Text Book", Cony Sturgis ya aludía a la particular idiosincrasia de los libros de texto de lengua española, parafraseando un dicho tradicional: "Hay suficientes cosas buenas en lo peor de ellos y suficientes cosas malas en lo mejor de ellos como para que no hablemos demasiado en contra de ninguno de ellos" (Sturgis, 1921, p. 256). Aunque pocos son los estudios que han analizado el contenido de los libros de texto de idiomas, no por ello la investigación en ese ámbito deja de ser esencial en la medida en que el manual continúa dictando los parámetros de aprendizaje del alumno.

A medio camino entre lo bueno en lo peor y lo malo en lo mejor, que mencionaba Sturgis, se encuentra la proyección que recibe el verbo *gustar* en los manuales de español como lengua extranjera (E/LE) que se utilizan en el

ámbito docente universitario en los Estados Unidos. Infravalorado por unos y sobreentendido por otros, el verbo *gustar* tal y como aparece en los libros de texto puede suponer un reto para el profesor y el alumno. “Yo me gusta”, “Me gusta cantar”, y “María le gusta matemáticas” son algunos ejemplos ilustrativos que inundan las composiciones de nuestros estudiantes universitarios de nivel principiante e incluso intermedio. En este estudio se examinarán 10 manuales de E/LE con el objetivo de desarrollar una reflexión metodológica en torno a la presentación y práctica gramatical del verbo *gustar* como posible vínculo con los recurrentes errores de aprendizaje por parte del alumnado.

En una aproximación inicial al tópico, podemos establecer dos núcleos problemáticos que afectan a *gustar*: definición y estructura. Whitley (2002, p. 143) explica que, al equiparar a este verbo con el inglés “to like”, el alumno angloparlante se puede encontrar con un problema morfosintáctico referente al régimen verbal. Mientras que en inglés *to like* rige un objeto directo (“Mary-SUJ likes oranges-OD”), en español requiere un objeto indirecto (“A María-OI le gustan las naranjas-SUJ”). A esto hay que añadir el problema de la estructura inversa o “reverse constructions” cuando el alumno compara automáticamente la mecánica sintáctica de *gustar* con su equivalente en inglés. Dvořak (1983, p. 25), por ejemplo, señala que este contraste estructural es responsable de un uso no estándar de *gustar* entre la comunidad portorriqueña de Nueva York. En este caso, los hablantes tienden a realizar la concordancia verbal con el pronombre de objeto indirecto (ejemplos 3 y 4), en lugar de hacerlo con el sujeto que sigue al verbo, atendiendo al orden SVO típico del inglés.

1. A él le gustan los deportes (estándar)
(He likes sports.)
2. A ustedes les gusta este libro (estándar)
(You all like this book.)
3. A él le gusta los deportes (no estándar)
(He likes sports.)
4. A ustedes les gustan este libro (no estándar)
(You all like this book.)

Un ejemplo de cómo los manuales resuelven la problemática referente al aspecto semántico y sintáctico de *gustar* para el alumno angloparlante lo encontramos en *Communicating in Spanish* (Briscoe, Bull, y LaMadrid, 1974), cuyos autores elaboran una estrategia inicial en torno a *to disgust* "disgustar" como un verbo similar en significado y uso al español *gustar*. Según los autores, "Mangos disgust Mary" sería similar a "A María le disgustan los mangos", a pesar de la discordancia en régimen y orden. A partir del tandem *to disgust*-disgustar Briscoe y otros emparejan la forma agramatical *gust* con *to disgust* en calidad de antónimo: "Mangos disgust Mary but oranges 'gust' her a lot". El último paso consiste en identificar *gust* con *gustar* como verbos afines que rigen objeto indirecto. Otros autores (Newman, 1963, p. 461; Whitely, 2002, p. 144; Van Patten, 2008, p. 60) optan por simplificar el concepto de la estructura inversa al definir *gustar* como "to be pleasing" y no como "to like", aunque esta forma también puede hacer caer al alumno en error al traducir "Oranges are pleasing to me" como "Las naranjas son gustan me", "Las naranjas gustan a mí", etc.

Dificultades y complicaciones lingüísticas aparte, el enfoque de esta compleja situación parece apuntar a la necesidad de mejorar las estrategias didácticas de la presentación y práctica de *gustar* para que sean rentables para la comprensión y posterior práctica del alumno. No se puede esperar, por ejemplo, que un estudiante comprenda el funcionamiento de *le* como objeto indirecto de *gustar* cuando este verbo aparece en el manual antes del capítulo que trata los pronombres de objeto indirecto. Así, Briscoe (1989) advierte acertadamente en *Making gustar Meaningful* que la única manera de hacer llegar el verbo *gustar* a los estudiantes es después del conocimiento afianzado de las conjugaciones del presente de indicativo de los verbos terminados en *-ar* y de los pronombres de objeto indirecto. A estos dos requisitos habría que añadir un conocimiento básico de la dinámica estructural arbitraria del español en cuanto al orden de los elementos en la frase, algo que, como indica Dvořák (1983), genera gran confusión ante el uso de *gustar*. Sin estos requisitos, puntualiza Briscoe (1989, p. 747), la comprensión de la dinámica verbal de

gustar "requerirá más tiempo en la enseñanza y en la comprensión de lo que se esperaría en caso contrario". Parte de este estudio investigará si los manuales de E/LE atienden a esta tendencia propuesta por Briscoe.

Finalmente se encuentra la problemática que implica a las actividades que acompañan a la presentación gramatical. Durante décadas, el enfoque de los manuales solía limitarse a actividades mecánicas desconectadas que incluían frases completas o incompletas que el alumno debía modificar. Aunque hoy en día este tipo de actividades han quedado relegadas a un segundo plano, algunas metodologías continúan limitando la sección de práctica gramatical a actividades mecánicas que no dejan mucha opción en la respuesta (Walz, 1989, p. 160). En contraposición a esta tendencia de enseñanza, el método comunicativo entró en el campo de la enseñanza de segundas lenguas para aumentar el aspecto interactivo y creativo. Dentro de este marco teórico, Omaggio (1993) establece además la importancia de contextualizar la práctica gramatical con contenido y vocabulario afín al tópico de la unidad. La aplicación de esta nueva corriente pedagógica a metodologías de segunda lengua parece haberse generalizado durante las últimas décadas, tal y como indica Terrell (1990) en su estudio de 16 manuales de E/LE de nivel universitario y 5 de nivel de escuela secundaria: "La contextualización claramente se está aceptando, ya que once de los 16 manuales de universidad y todos los de las escuelas han contextualizado más de la mitad de sus actividades" (Terrell, 1990, p. 207).

El método comunicativo tiene como objetivo principal enfocarse no en simples estructuras lingüísticas sino en las funciones, es decir, "lo que la gente quiere hacer o lo que quieren lograr por medio del habla" (Brumfit y Finocchiaro, 1983, p. 4). La competencia comunicativa no sólo hace el aprendizaje de formas más atractivo al alumno, sino que le concede la oportunidad de dirigir discusiones, crear con la lengua, y conectar elementos culturales (Glisan y Shrum, 2005, p. 227). Las actividades dejan de ser estrictamente mecánicas y pasan a adoptar matices comunicativos esperando que los estudiantes se involucren en interacción espontánea con sus compañeros. Terrell (1990) también analizó el parámetro comunicativo en los

manuales de su estudio, observando una clara tendencia mayoritaria hacia las actividades comunicativas en contraste con los tradicionales ejercicios gramaticales.

De la misma manera que se recomienda que la gramática se practique dentro de un contexto y con miras hacia la comunicación, otros autores también han señalado la importancia de introducir aspectos culturales en la práctica gramatical. En los años ochenta se empezó a proclamar la necesidad de integrar la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Crawford-Lange y Lange (1984), por ejemplo, mostraron un panorama metodológico del momento en el cual la lengua y la cultura parecían estar levemente conectadas, cuando lo cierto es que están intrínsecamente unidas. En esta misma línea, Strasheim (1981) enfatizó la importancia de integrar la cultura en la práctica gramatical especialmente en la enseñanza escolar. Sin embargo, décadas después, la realidad que ofrecen algunos manuales de E/LE muestra que la cultura es todavía un elemento ajeno a la práctica gramatical, como así se recoge en el estudio de Frantzen (1998) sobre las actividades de *gustar*, *saber/conocer* y la hora en 10 manuales de E/LE.

Este artículo examina la problemática de aprendizaje que surge ante la presentación del verbo *gustar* en 10 manuales de E/LE del ámbito académico estadounidense. En concreto, se quiere enfocar en la idiosincrasia de la explicación gramatical y en la aplicación (o en la falta de aplicación) de la teoría en torno al contexto, la comunicación y la cultura a la práctica didáctica que acompaña a *gustar*.

2. El estudio y los parámetros

El corpus de este estudio incluye 10 manuales de E/LE orientados a programas de español de primer año de universidades estadounidenses. En cada uno de los 10 manuales se analizaron un total de 8 parámetros que se expusieron en dos tablas. En la Tabla I se observaron los parámetros 1-5. Los parámetros 1-2 tenían como objetivo ofrecer una visión general del verbo *gustar* en cada metodología (¿A qué altura del manual se introduce este

complicado verbo? ¿En qué contexto se introduce?). A continuación, se observaron los parámetros 3-4 que entroncan con los argumentos de Briscoe (1989) y, siguiendo sus recomendaciones, querían comprobar si los manuales están en acorde con ellos en cuanto a introducir el verbo *gustar* después de las conjugaciones verbales *-ar* del presente de indicativo (parámetro 3) y de los pronombres de objeto indirecto (parámetro 4). Por último, el parámetro 5 indagó sobre la cantidad y calidad de la presentación del tópico gramatical: completa (C) cuando se explican las formas de *gustar* con los pronombres de objeto indirecto y con la forma enfática encabezada por la preposición *a*, y parcial (P) cuando sólo se explica *gustar* parcialmente o faltan aspectos gramaticales sobre el tópico.

La Tabla II muestra los resultados de la aplicación de los parámetros 6-8, los cuales estaban específicamente orientados a investigar las actividades que acompañan a la presentación gramatical de *gustar*. En línea con la investigación pedagógica, comentada anteriormente, que recomienda el uso de actividades contextualizadas, comunicativas y con contenido cultural, los parámetros 6, 7 y 8 indagaron estos tres aspectos, respectivamente. Por “actividad contextualizada” se entiende aquella actividad que encuadra con el tema principal del capítulo. En la siguiente actividad de *¡Hablemos Español!* (p. 202), por ejemplo, se pide al estudiante que pregunte a sus compañeros de clase por sus gustos sobre alimentos, lo cual conecta con el tópico “comidas y bebidas” del capítulo 8 en el que se encuentra.

A. ¿Te gusta...? Ask a classmate whether he or she likes the following.

MODELO el pescado **¿Te gusta el pescado?**

- | | |
|-----------------|-------------------------------|
| 1. el jamón | 5. cocinar |
| 2. los frijoles | 6. los postres |
| 3. viajar | 7. las bananas (los plátanos) |
| 4. las naranjas | 8. el cerdo |

Now ask your instructor the same questions.

MODELO **¿Le gusta el pescado?**

Las actividades comunicativas que estudia el parámetro 7 son, para este estudio, aquellas que piden al alumno crear comunicación en contraposición a repetir patrones estructurales que buscan obtener una afirmación/negación o una palabra como respuesta. El enfoque está en el aspecto creativo de la comunicación, en el que se espera que el alumno incluya de manera espontánea no sólo lo que se acaba de explicar, sino también vocabulario y fórmulas aprendidas en capítulos anteriores. *Vistas* (p. 221) tiene un claro ejemplo de actividad comunicativa.

7. Situación En grupos de tres, trabajen con la hoja de actividades que les va a dar (*to give*) su profesor(a). Una persona es el/la dependiente/a en una tienda. Las otras dos personas son los clientes que quieren comprar ropa y/o zapatos.

Finalmente, las actividades de tipo cultural que analiza el parámetro 8 hacen referencia a aquellas que tienen contenido ampliamente cultural (e.g. una lectura corta sobre un aspecto cultural de un país) y también a actividades en las que se mencionan personajes o lugares del mundo hispanohablante.

3. Resultados del estudio

Los resultados del análisis de acuerdo con los parámetros anteriormente mencionados se presentan a continuación, seguidos de una discusión de varios ejemplos.

Parámetro 1: De los diez manuales, seis introducen *gustar* en capítulos introductorios (i.e. capítulo preliminar, capítulos 1-2), en comparación con los cuatro manuales que lo presentan en capítulos intermedios (i.e. 6-8).

Parámetro 2: El contexto predominante en el que se encuadra el verbo *gustar* pertenece al ámbito culinario, aplicándose a un 40% de los manuales del estudio. El 60% restante de los contextos queda desigualmente distribuido entre la universidad, la habitación, los amigos, los primeros pasos, pasatiempos y la rutina.

Parámetro 3: Un 40% de los manuales no introduce el verbo *gustar* después de la conjugación verbal de presente de indicativo de los verbos *-ar*, lo que contradice las sugerencias de Briscoe (1989).

Parámetro 4: En contra de la segunda recomendación de Briscoe (1989), un 60% de los manuales muestra que la presentación de los pronombres de objeto indirecto no precede a la del verbo *gustar*.

Parámetro 5: Un 70% de los manuales contiene una explicación parcial del verbo *gustar* debido a la falta de la conjugación completa de *gustar* o a la omisión del uso enfático con la frase preposicional.

Tabla I. Parámetros 1-5

Manual E/LE	1	2	3	4	5
<i>¡Arriba!</i>	6/15	comida	√	√	P
<i>Así Es</i>	7/18	comida	√	√	P
<i>¡Atrévete!</i>	2/10	universidad	√	-	C
<i>¡Claro que sí!</i>	2/18	habitación	-	-	C
<i>¡Hablemos español!</i>	8/17	comida	√	√	P
<i>Mosaicos</i>	2/15	amigos	√	-	P
<i>¿Qué tal?</i>	preliminar/18	primeros pasos	-	-	P
<i>¿Sabías que...?</i>	2/18	pasatiempos	-	-	P
<i>¡Tú dirás!</i>	1 & 2/14	comida & conocerse	-	-	P
<i>Vistas</i>	7/18	rutina	√	√	C

1= Capítulo en el que se encuentra el verbo *gustar*

2= Contexto del capítulo

3= Presentación situada después del presente de indicativo de los verbos *-ar*

4= Presentación situada después de la presentación de los pronombres de objeto indirecto

5= Presentación gramatical (C= completa, P= parcial)

Parámetro 6: La Tabla II muestra que 39 (69%) actividades de un total de 56 están contextualizadas.

Parámetro 7: Un porcentaje muy bajo, el 19%, de las actividades tiene fines comunicativos, las cuales están repartidas de manera desigual entre seis manuales.

Parámetro 8: Sólo un 7% de actividades con *gustar* tiene cariz cultural, y éstas aparecen únicamente en dos manuales.

Tabla II. Parámetros 6-8 sobre actividades

Manual E/LE	6	7	8	TOTAL
<i>¡Arriba!</i>	3	1	3	7
<i>Así Es</i>	3	-	-	6
<i>¡Atrévete!</i>	4	-	-	5
<i>¡Claro que sí!</i>	6	3	-	6
<i>¡Hablemos español!</i>	3	3	-	5
<i>Mosaicos</i>	3	1	-	3
<i>¿Qué tal?</i>	2	-	-	2
<i>¿Sabías que...?</i>	4	-	-	4
<i>¡Tú dirás!</i>	1 & 6	1	1	10
<i>Vistas</i>	4	2	-	8

6= Actividades contextualizadas

7= Actividades comunicativas

8= Actividades con contenido cultural

4. Discusión: Gustar en 10 manuales de E/LE

¿Qué patrones muestran los resultados de las Tablas I y II? Los siguientes ejemplos ilustran las tendencias problemáticas que presentan la explicación y práctica del verbo *gustar* en los manuales de E/LE.

El análisis de los resultados de los parámetros 3 y 4 podría perfectamente servir para resumir la confusión general que rige *gustar* en los manuales. Por un parte, parece sorprendente que casi la mitad de los manuales no enseñe *gustar* después de la explicación de la conjugación verbal *-ar* del presente de indicativo. El caso de *¿Qué tal?* y *¡Tú dirás!* es un poco más extremo, ya que lo introducen en su capítulo inicial, anteponiéndolo a conjugaciones verbales y a la familiarización del estudiante con la dinámica del idioma en particular. La anteposición de *gustar* a otros tópicos gramaticales busca otorgarle un puesto prioritario en el aprendizaje gramatical equiparable al alfabeto o a los pronombres personales de sujeto. Este apresuramiento por enseñar *gustar* queda reflejado en su presentación gramatical, en la que en lugar de explicar la mecánica del verbo se pide directamente memorizar estructuras del tipo "Me gusta..." para expresar un gusto personal, y "¿Te gusta...?" para preguntar sobre el mismo.

El parámetro 4, en calidad de antecedente recomendable y casi imperativo a la introducción de *gustar* en los manuales de E/LE, ofrece resultados inesperados. El hecho de que con frecuencia los estudiantes sustituyan el pronombre de objeto indirecto por el de sujeto (véase por ejemplo, López Jiménez, 2003, p. 258), o incluso incluyan ambos con *gustar*, indica la importancia de presentar este verbo después de los pronombres de objeto indirecto, algo que seis manuales de este estudio no parecen reflejar. Incluso, *¡Claro que sí!* y *¿Sabías que...?*, dos manuales que no cumplen 3 y 4, no clarifican que *me*, *te*, etc., sean pronombres de objeto indirecto (no equivalentes a *yo*, *tú*, etc.) ni que no puedan ir con pronombres de sujeto.

El parámetro 5 se encargó de observar el contenido gramatical de *gustar*. El método comunicativo que aboga por una perspectiva menos gramatical que los manuales han ido progresivamente implementando, comete a veces el error de eliminar explicaciones gramaticales necesarias. Con frecuencia se tiende a asumir que el alumno va a comprender el

funcionamiento de ciertas estructuras que se apartan de las formas regulares, como es el caso de *gustar*, sin enfocarse en la explicación. Se presentan fórmulas mecánicas (“Me gusta...”, “Le gusta...”) sin llegar a explicar la gama de posibilidades que se puede dar en cuanto al objeto indirecto y al sujeto. *¡Atrévete!*, *¡Claro que sí!* y *Vistas* resuelven esta situación insertando una tabla del tipo que se muestra a continuación (*Vistas*, p. 218), facilitando así la comprensión de la estructura.

SINGULAR	me, te, le		gusta > la película
			gustó > el concierto
		>	
PLURAL	nos, os, les		gustan > las papas fritas
			gustaron > los helados

La ambigüedad semántica en torno al significado de *gustar* en inglés también se convierte en un importante factor de confusión en el aprendizaje del verbo. Por un parte están los manuales (p. ej. *Mosaicos*, *¿Qué tal?* y *Vistas*) que simplifican el asunto indicando que *gustar* equivale al inglés “to like”, y por otra los que optan por “to be pleasing” (p. ej. *¡Arriba!*), o incluso por ambos (p. ej. *¡Atrévete!*, *¡Hablemos Español!*) aduciendo una traducción más literal del verbo español. Más complicado lo ponen los manuales que niegan tajantemente que *gustar* signifique “to like” (“Recuerda que *gustar* no significa *to like*”, *¿Sabías que...?* p. 60).

La colocación de la preposición *a* cuando se quiere enfatizar a la persona referida por el pronombre de objeto indirecto es también punto de confusión en los manuales. *Mosaicos* y *¿Qué tal?*, por ejemplo, no lo tratan; tampoco lo hace *¿Sabías que...?*, pero lo incluye en los ejemplos. Los manuales que optan por explicar este detalle de carácter enfático suelen usar lenguaje lingüístico del tipo “frase preposicional” que fácilmente puede confundir al alumno, o recurren a una estrategia extremadamente simplificadora: “Las palabras en paréntesis (p.ej. (A él)) son opcionales” (*¡Claro que sí!*, p. 47).

Los resultados de la Tabla II también muestran una variedad de contradicciones con la investigación de Terrell (1990), Omaggio (1993), y Frantzen (1998), en relación no tanto a la necesidad de actividades

contextualizadas sino al aspecto comunicativo y cultural. El parámetro 6 sobre las actividades contextualizadas presenta resultados aceptables que permiten al estudiante practicar *gustar* con el vocabulario del capítulo. Los parámetros 7 y 8, sin embargo, ofrecen un panorama diferente. Casi la mitad de los manuales carece de actividades comunicativas o tiene actividades denominadas "comunicativas" a pesar de no serlo. *¿Sabías que...?* (p. 69-70), por ejemplo, incluye una actividad bajo la sección "comunicación" en el que se pide al alumno A preguntar al alumno B sobre actividades favoritas en el fin de semana por medio de una encuesta proporcionada en la actividad. El estudiante A únicamente tiene que cambiar el pronombre de objeto indirecto (p. ej. cambiar "me gusta" por "¿te gusta?") a lo cual el alumno B debe responder con un "sí" o un "no".

ACTIVIDAD D ¿Qué te gusta hacer los fines de semana?

Paso 1 Take the survey on the following page. Then interview someone else and note his or her responses.

MODELO ¿Te gusta estudiar hasta muy tarde los sábados si hace buen tiempo? ¿y si hace mal tiempo?

Los sábados	Si hace buen tiempo		Si hace mal tiempo	
	SÍ	NO	SÍ	NO
	1. Me gusta estudiar hasta muy tarde ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Me gusta ir al cine ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....				

Otro ejemplo de pseudo-actividad comunicativa lo encontramos en *Así Es* (p. 265) en la que se enmascara una actividad gramatical de tipo mecánica como comunicativa. A pesar de existir una intención subyacente comunicativa, en realidad, el resultado que se obtiene es que el alumno encuestado puede responder leyendo las respuestas que escribió en la primera parte de la actividad.

E. Preguntas personales. Conteste Ud. las preguntas siguientes con frases completas. Luego, cambie las preguntas a la forma tú y entreviste a un(a) compañero(a). Compare sus respuestas.

1. ¿Le gusta comer en la cafetería? ¿Por qué sí o no?

2. ¿Qué les hace falta a los estudiantes? ¿A Ud.?

.....

Por último se encuentra el trato que recibe el contenido cultural en las actividades de práctica. Como indican los resultados de la Tabla II, hay una clara tendencia a evitar la cultura en la gramática. Incluso los dos únicos manuales que incluyen aspectos culturales, como *¡Arriba!* y *¡Tú dirás!*, no cuentan con actividades completamente culturales. *¡Arriba!* (p. 198), por ejemplo, se enfoca en una mini-lectura actividad sobre los pingüinos que hace alusión a Chile como país que alberga a estos animales, pero no hay una proyección cultural en profundidad. En la actividad de *¡Tú dirás!* (p. 21), presentada a continuación, el aspecto cultural se quiere trabajar mediante el uso de individuos famosos del mundo hispanohablante para trabajar la gramática de *gustar*, pero en realidad no se está proporcionando contenido cultural sobre cada personaje. Los alumnos bien podrían estar practicando con famosos del mundo angloparlante sin perturbar el objetivo de la actividad.

G. ¿Qué te gusta hacer? Imagine that you are one of the following people. According to the information provided, say one or two logical things that you like to do. The rest of the class has to guess who you are.

MODELO: *Me gusta mucho escribir. Me llamo...*

1. Laura Esquivel (escritora)

2. Enrique Iglesias (cantante)

3. Gabriela Sabatini (tenista)

4. Jon Seda (actor)

5. María Hinojosa (periodista, corresponsal de televisión)

4. Conclusión

La información presentada en previas secciones demuestra que los manuales de E/LE pueden a menudo contribuir a establecer barreras didácticas entre el docente y el alumno. En primer lugar, se hace importante introducir la conjugación y mecánica de *gustar* en un momento apropiado, como sugiere Briscoe (1989), en el que el alumno ya se encuentre familiarizado con estructuras verbales y morfosintácticas del español. En segundo lugar, es recomendable desplegar el funcionamiento gramatical de *gustar* al completo (conjugación, pronombres, preposición *a*) atendiendo a un lenguaje explicativo que resulte de fácil comprensión. Por último, es necesario hacer un mayor hincapié en el aspecto contextual, comunicativo y cultural de la práctica gramatical. Un vistazo de nuevo a las actividades anteriormente mencionadas nos hace preguntarnos por qué se presenta una actividad en torno a animales en el capítulo de la comida en lugar de incluir, por ejemplo, una actividad cultural sobre la cocina chilena.

Escritores, editores de manuales, así como investigadores de E/LE deben tener en cuenta la importancia de los parámetros analizados en este estudio como factores influyentes en el aprendizaje de la lengua, para consecuentemente elaborar medidas didácticas que faciliten el proceso de adquisición de arduos tópicos gramaticales como el verbo *gustar*.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO, J., y otros. *Vistas*. Boston, MA: Vista Higher Learning, 2001.

BRISCOE, L., W. BULL, y E. LAMADRID. *Communicating in Spanish*. Boston: Houghton Mifflin, 1974.

BRISCOE, L. "Making Gustar Meaningful". *Hispania*, 72, nº3, 1989, p. 747-48.

BRUMFIT C. y M. FINOCCHIARO. *The Functional Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

CAYCEDO GARNER, L. *¡Claro que Sí!* Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 2004.

CRAWFORD-LANGE, L. y D. LANGE. "Doing the Unthinkable in the Second-Language Classroom: A Process for the Integration of Language and Culture", en HIGGS, T. (ed.), *Teaching for Proficiency, the Organizing Principle*. Lincolnwood, IL: National Textbook, 1984, p. 139-77.

DORWICK, T., y otros. *¿Qué Tal?* New York, NY: McGraw-Hill, 1999.

DVORAK, T. "Subject-Object Reversals in the Use of *gustar* among New York Hispanics", en ELÍAS-OLIVARES, L. (ed.), *Spanish in the U.S Setting: Beyond the Southwest*. Rosslyn, VA: Nat. Clearinghouse for Bilingual Education, 1983. p. 21-36.

FRANTZEN, D. "Focusing on Form While Conveying a Cultural Message". *Hispania*, 81, nº1, 1998, p. 134-45.

GLISAN, E. y J. SHRUM. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston, MA: Thomson Heinle, 2005.

GUTIERREZ-CANDELARIA, J., y otros. *¡Tú dirás!* Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

HEINING-BOYNTON, A., y otros. *¡Atrévete!* Orlando, FL: Harcourt Brace & Company. 1999.

LEVY-KONESKY, N., y otros. *Así Es*. Orlando, FL: Harcourt Brace & Company, 1996.

LÓPEZ JIMÉNEZ, M. D. "Grammar Instruction and the Acquisition of Gustar-Type Verb by English-Speaking Learners of Spanish". *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 4, 2003, p. 255-79.

MÉNDEZ-FAITH, T. *¡Hablemos Español!* Orlando, FL: Harcourt Brace & Company. 1998.

NEWMAN, S. "Audio-Lingualism and the Reversibles". *Hispania*, 46, nº2, 1963, p. 461-2.

OLIVELLA DE CASTELLS, M., y otros. *Mosaicos*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2002.

OMAGGIO HADLEY, A. *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1993.

STRASHEIM, L. "Establishing a Professional Agenda for Integrating Culture into K-12 Foreign Languages: An Editorial". *The Modern Language Journal*, 65, 1981, p. 67-9.

STURGIS, C. "The Spanish Text Book". *The Modern Language Journal*, 5, nº5, 1921, p. 256-66.

TERRELL, T. "Trends in the Teaching of Grammar in Spanish Language Textbooks". *Hispania* 73, 1990, p. 201-209.

WALZ, J. "Context and Contextualized Language Practice in Foreign Language Teaching". *The Modern Language Journal*, 73, nº2, 1989, p. 160-8.

VAN PATTEN, B., y otros. *¿Sabías que...?* New York, NY: McGraw-Hill, 2008.

WHITLEY, S. *Spanish/English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics*.
Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2002.

ZAYAS-BAZÁN, E., y otros. *¡Arriba!* Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice
Hall, 2008.