

La enseñanza de la gramática en clases comunicativas

Chamorro, María Dolores, Lunds Universitet

Lingüística

Resumen: La concepción de la gramática que tiene el enfoque comunicativo en su versión actual es la de servir de instrumento a la realización de una tarea para cubrir las necesidades expresivas creadas en los alumnos por la propia actividad. Este papel subsidiario de la gramática no se ha visto, sin embargo, acompañado en los materiales didácticos por otras modificaciones que hagan más coherente el tratamiento de los aspectos formales con los presupuestos del enfoque comunicativo. Se echa en falta una gramática que preste mayor atención al significado concreto de las formas gramaticales y las consecuencias expresivas de su uso. La corriente de ASL conocida como Foco en la forma propone una dirección muy sugerente a este respecto: enfatizar los procesos de percepción de los aprendices de las relaciones de forma y función que establecen los nativos en sus enunciados. Siguiendo estas directrices, incluyo una serie de actividades de concienciación para presentar algunos aspectos formales del español.

La enseñanza de la gramática en clases comunicativas

Chamorro, María Dolores

Lunds Universitet

El papel de la gramática en la enseñanza de una segunda lengua ha gozado de una situación tan privilegiada que no podía imaginarse que un día fuera puesto en cuestión. Como profesores, e incluso como alumnos de una clase de idiomas, nos resultaría muy difícil imaginar que las clases se desarrollaran sin ninguna atención a la gramática de esa lengua. Estamos imbuidos en una tradición de la enseñanza en la que los aspectos gramaticales han sido el eje alrededor del cual giran los ejercicios que se proponen: la repetición oral de diálogos, los ejercicios de huecos, la transformación de frases e interacciones orales según un modelo, etc. Todos tienen en común estar elaborados de manera explícita o implícita para desarrollar el conocimiento gramatical de los estudiantes.

Sin embargo, esta posición central de la gramática se resiente cuando entran en crisis las concepciones estructural y conductista de la lengua y su aprendizaje. En ese momento se cuestiona cuál va a ser su papel en el nuevo paradigma pedagógico. Recordemos que la versión fuerte del enfoque comunicativo de la lengua proponía abandonar toda atención a la forma de la lengua y centrarse sólo en el significado. Además el hecho de que esta posición pareciera estar reforzada por los resultados de algunos estudios de ASL motivó que ganaran adeptos los modelos didácticos que prescindían de la atención gramatical. Y es que en los años finales de los 70 y primeros 80, el gran debate en los estudios de ASL giraba en torno a la pregunta enunciada por Long (1983), *Does instruction makes a difference?* La cuestión fundamental era si la instrucción, entendida como instrucción gramatical explícita, afectaba de manera positiva a la adquisición, es decir, si los aprendices adquirirían los rasgos lingüísticos que se les enseñaban e incluso si, en última instancia, tenía sentido enseñar una lengua. La alternativa a la instrucción era limitarse a crear en clase las condiciones que se daban en el aprendizaje natural. Esta polémica se resolvió a favor de los que propugnaban no abandonar la enseñanza de la forma lingüística, dando origen a

una corriente de investigación muy fructífera durante los años 90 que se conoce con el nombre de *Focus on form*.

Fuera del ámbito de la investigación, y excepción hecha de los métodos que habían apostado por una enseñanza comunicativa en el sentido radical, profesores y diseñadores de material didáctico han buscado en la práctica conjugar la presencia de la gramática con la creación de espacios de comunicación. Si hacemos un recorrido por los materiales editados para la enseñanza del español en el mundo, nos damos cuenta de que no hay un planteamiento homogéneo en el modo de poner en contacto al estudiante con la lengua. Es evidente que cada contexto de enseñanza así como las distintas tradiciones por países en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras tienen mucho que ver en esta diversidad, y que es, precisamente, el papel que se le otorga a la gramática el más revelador de la visión de la lengua y del aprendizaje que manejan. Este es un aspecto en el que conviene detenerse.

Concepciones de gramática

Podemos decir que los modelos de enseñanza de segundas lenguas se agrupan en torno a dos concepciones de qué es la gramática:

- Una concepción en la que las reglas gramaticales son vistas como las instrucciones que permiten construir enunciados correctos. En esta concepción se entiende la *lengua* como conjunto de estructuras que deben ser interiorizadas para alcanzar la capacidad de expresarse de manera oral o escrita. Así se considera que *aprender una lengua* consiste en asimilar ese conjunto de estructuras, que el profesor y los materiales deberán presentar de manera gradual a fin de que el estudiante pueda ir adquiriéndolas progresivamente. En otras palabras, aprender una lengua es aprender una gramática.

Esta concepción es la que alienta tanto la enseñanza tradicional de la gramática como las primeras (muchas) enseñanzas de voluntad comunicativa. Podemos observar que en la práctica del aula el procedimiento que se sigue responde a este esquema:

Enseñanza tradicional

a) se pone al estudiante frente a una estructura

Enseñanza comunicativa

a) se pone al estudiante en una situación

b) se le da la regla de uso

b) se le dan reglas de uso

c) se pide producción

c) se pide producción

El cambio que se ha producido de uno a otro modelo se circunscribe fundamentalmente, en lo que al papel de la gramática se refiere, al modo de presentación de los recursos lingüísticos: en el primer caso, se alude a la estructura directamente (*Describe estas viñetas utilizando la forma de estar + gerundio*); en el segundo, se busca un contexto en el que sea pertinente usar esa estructura, junto con otras equivalentes, englobadas en la noción de *función comunicativa*. (*Vas de compras y tienes que decidir cuál de las prendas que aparecen en el dibujo te gusta más*). Esta situación se presta a que se expresen gustos, y la estructura básica asociada a tal función es *me gusta.../me parece...* De este modo se contextualizan ambas estructuras asociadas a la función *expresar gustos*.

Sin embargo, en esencia, ambas enseñanzas comparten la forma de entender el aprendizaje de lenguas como la adquisición sucesiva de las estructuras que las conforman. Esta visión analítica de lo que es hablar una lengua lleva a segmentar una lengua dada en unidades, que pueden ser enumeradas (aunque muy numerosas son limitadas) y se las presenta bien de manera aislada, bien sistematizadas en torno a funciones comunicativas. El objetivo de la enseñanza será proporcionar al estudiante el inventario de estructuras/funciones, en la creencia de que se alcanzará el dominio nativo cuando se hayan interiorizado las reglas que rigen el funcionamiento de cada una de ellas.

- Una segunda concepción de gramática en la que esta no se identifica ya con lengua, sino que se entiende como la descripción del uso nativo. De hecho, la propia idea de lengua se diluye y va adquiriendo relevancia la idea de *comunicación*. *Aprender una lengua* será adquirir habilidad comunicativa, capacidad para interactuar con los demás en distintas situaciones y con distintos fines. Los modelos de enseñanza que tiene esta visión no prescinden necesariamente de la gramática como práctica pedagógica (es relevante mostrar el uso de los hablantes nativos), sino de la idea de reglas gramaticales entendidas como el instrumento necesario para crear enunciados correctos.

Exponentes de esta forma de entender la gramática son el modelo comunicativo radical, (p.e. los programas de enseñanza bilingüe en Canadá), en el que no hay ninguna atención a los aspectos formales, y el enfoque por tareas, que es el que representa la posición teórica más aceptada sobre la enseñanza de segundas lenguas en la actualidad. Para lo que nos interesa aquí dejaré de lado el primero de ellos.

Siguiendo el esquema anterior, podríamos concluir que el modo en que se actúa en una clase con esta visión de la gramática es el siguiente:

- a) se propone a los estudiantes realizar una tarea
- b) se ofrecen modelos de lengua
- c) se pide la realización de la tarea

La diferencia con los métodos anteriores sobre el papel que se le asigna a la gramática es profunda. Veamos en qué:

En el primer caso, como hemos señalado, aprender una lengua es interiorizar las reglas de su gramática, y el modo de enseñarla es consecuente con esta visión -se presentan las estructuras y se ofrece posibilidad de práctica-. Ahora bien, en esta segunda concepción, el vínculo entre lengua y gramática se ha roto y esta pasa de tener el papel central en la enseñanza de lenguas a ocupar un papel subsidiario, a constituirse en un apoyo opcional de la enseñanza. Al poner al estudiante directamente en una situación en la que debe actuar, se le crean ciertas intenciones comunicativas inmediatas, que se derivan de los pasos que ha de dar para llevar a cabo la tarea. El enunciado b) representa la posición que ocupa la gramática en este método: la de servir de referente. En la necesidad de comunicarse en la lengua, los aspectos formales se les ofrecen a los alumnos como modelos a los que puede recurrir para realizar la actividad. En otras palabras, la gramática se ve aquí como la descripción de los recursos lingüísticos que los nativos utilizarían para transmitir una determinada intención de comunicación que el estudiante tiene en su propia lengua, y como el apoyo para satisfacer la necesidad comunicativa que se le ha creado.

En el primer caso, se presuponen dos planos: un *qué* (el conocimiento de las especificidades estructurales y morfológicas de una lengua dada) y un *cómo* (un saber hacer), mientras que en el segundo caso no se plantea esta distinción: se trata directamente de un adiestramiento en expresarse en esa lengua. Probablemente se vea mejor con un ejemplo: pensemos en la actividad bailar tango. En una clase de tango que compartiera con el primer modelo sus presupuestos sobre lo que es la actividad, se mostraría a los alumnos las figuras que

constituyen ese baile, y pasos aislados para llegar a ellas, se les instruiría sobre la posición del cuerpo, de las manos y se les pediría que entrenaran individualmente los movimientos hasta que los automatizaran. Después se seleccionaría una música que conviniera a los pasos que se han enseñado y se pediría que probaran en parejas a bailar. En una clase de tango equivalente al segundo modelo el profesor pone la música, distribuye a los estudiantes en parejas y les dice que bailen siguiéndolo a él o mirando un vídeo en el que dos bailarines ilustran los pasos al ritmo de la misma música. Por turnos el profesor baila con cada uno de ellos para que tengan vivencia del baile, y se adiestren en cómo seguir o dirigir a la pareja, en cómo el ritmo de la música se traduce en movimientos de tango, en cómo mantener el equilibrio....

Si observamos las concepciones de la actividad bailar tango subyacentes a una y otra práctica de clase, en el primer modelo se entendería que bailar tango es saber de manera práctica cuáles son los pasos, es decir, la serie de figuras de baile que reconocemos como tango. Eso significa saber dónde poner los pies, cómo llevar el resto del cuerpo, qué hacer con las manos, seguir el ritmo, etc. En el segundo modelo saber bailar tango es simplemente saber bailar tango.

Estas tres actividades de clase muestran cómo se concreta el papel de la gramática: en las dos primeras estructurando la actividad, en la última, como apoyo en una situación de comunicación.

Enseñanza estructural: Transforma las siguientes frases según el modelo:

1. (A mí) me gusta el chocolate. ¿Y a ellos? A ellos les gusta el chocolate
2. (A él) le gusta el color rojo ¿Y a ti?

Enseñanza comunicativa I:

Vas de compras con tu compañero y tenéis que decidir cuál de los objetos que aparecen en el dibujo os gustan más.

Modelo: A: Pues, a mí me gusta más el sombrero porque...

B: A mí no. A mí me gusta más la gorra porque...

Enseñanza comunicativa II (enfoque por tareas):

Quieres compartir piso con dos personas. Busca entre los compañeros de clase quiénes serían los candidatos ideales para que os llevéis bien.

(En este caso no hay una estructura gramatical asociada. Se puede incluir una lista de posibles expresiones...)

Gramática significativa

Así pues la concepción de la gramática que tiene el enfoque comunicativo en su versión actual, el enfoque por tareas, es la de servir de instrumento a la realización de un trabajo/actividad/tarea para cubrir las necesidades expresivas creadas en los alumnos por dicha actividad. Vemos que la evolución del enfoque comunicativo va siendo coherente con sus presupuestos: desde el cambio de práctica en clase haciendo participar más al alumno al cambio en el papel que asigna a la atención gramatical, subordinándolo al desarrollo de la *competencia comunicativa*. Sin embargo, quedan algunos territorios por conquistar y uno de ellos, el fundamental, es precisamente qué gramática enseñar, es decir, desde qué posición enseñar los aspectos gramaticales.

Pensemos, en primer lugar, qué queremos decir con esto. Las respuestas de un grupo de estudiantes de nivel avanzado ante una serie de enunciados pueden aclarar a qué nos referimos. La instrucción que se les ofrece para realizar un ejercicio de clase es la siguiente: *¿Podéis encontrar un contexto en el que tengan sentido estos enunciados? En caso negativo, explicad por qué no es posible*. Algunas de las frases más relevantes son las siguientes:

- a) Me gusto más en verano
- b) No puedo acompañarte. Me he quedado con tu hermano
- c) Dile que viene
- d) Si hiciera frío en Alaska, me llevaría ropa de abrigo
- e) Lo más importante es que se están llegando a acuerdos

Es frecuente que los alumnos consideren que “le falta un acento a *gustó*”, que “no es *dile que viene*, sino *dile que venga* porque es una orden”, que “se está confundiendo *quedar* con *quedarse*” en la frase *Me he quedado con tu hermano* y que, por el contrario, no encuentren ningún problema en *Si hiciera frío en Alaska, me llevaría ropa de abrigo*. Con independencia de las descripciones gramaticales que están detrás de estos comentarios, la consideración más evidente a que nos llevan tales respuestas es a que los estudiantes no atienden al significado en su evaluación de los aspectos formales, y a que, en la medida en que están observando la dimensión gramatical de la lengua, siguen un criterio de corrección: no están acostumbrados a analizar un enunciado en relación con lo que significa, sino en términos de si es gramaticalmente correcto o

no. Esta forma de relacionarse con la lengua tiene su origen, sin duda alguna, en la enseñanza que se les ha proporcionado, ya que es el criterio de corrección el que se enfatiza en la enseñanza habitual de la gramática, donde no se suele atender a cuáles son las consecuencias expresivas de usar un determinado elemento o de prescindir de él.

No tener en cuenta *lo que se significa* en el uso de la lengua es ciertamente un sinsentido. La intención que dirige el diseño del ejercicio es situar a los alumnos en otra posición con respecto a la gramática de la lengua, haciéndolos conscientes de la limitación del criterio de corrección, en tanto que no les permite reconocer enunciados comunes *–me gusto más en verano–* ni entender diferencias significativas en el uso de los hablantes nativos. El enunciado (e) es un ejemplo de ello.

Se trata de las palabras textuales de un ministro ante las preguntas de un periodista, sin embargo, la regla de la que los estudiantes disponen [*Lo más importante que + Subj*] les hace descartar ese enunciado por agramatical, no les permite apreciar la intención del político de subrayar su propia labor en la negociación: que en el marco de ciertas conversaciones políticas *se están llegando a acuerdos* con la otra parte. Esta diferencia de significado que comporta el uso de Indicativo o Subjuntivo en ese enunciado, de la que la regla que se le ha proporcionado al alumno no da cuenta, nos hace plantearnos otro problema: hasta qué punto las descripciones gramaticales recogen realmente el uso nativo. La cuestión es espinosa. Por el momento, para no perder el tema central, la significatividad, dejaremos apuntada esta idea a la que volveremos más adelante.

En cualquier caso, parece evidente que en la enseñanza de la gramática no se ha considerado de manera precisa cómo influye en el significado general de los enunciados la presencia o no de un determinado elemento formal, siendo este aspecto especialmente relevante en el aprendizaje de una segunda lengua, pues el aprendiz debe crear esos significados, a menudo inexistentes en su lengua, y requiere de criterios para operar con las formas. Esta es una carencia de la visión tradicional de la gramática que hasta el momento tampoco ha resuelto la enseñanza comunicativa. Si bien es cierto que en la medida en que se han incluido objetivos funcionales del lenguaje se han ido explicitando la relación entre las intenciones comunicativas y los elementos formales que las expresan (Mate Bon, 1992), no se ha llegado a delimitar significados a un nivel inferior al del discurso, que es el que resulta problemático para el alumno de una segunda lengua a la hora de elaborar sus propios enunciados *–¿qué diferencia hay entre decir Gracia venía o vino en tren, Dile que viene o dile que venga?–*.

No basta, y la experiencia en clase lo muestra, con indicar qué instrumento conviene a una determinada necesidad comunicativa en sentido grueso, sino que el alumno requiere disponer de un cierto valor de operación de las formas aisladas, una explicación de la relación forma y función, a la que poder remitir los comentarios que el profesor hace de usos inadecuados en su producción. Como comentábamos al principio, necesita ser consciente de las consecuencias expresivas de los elementos gramaticales que maneja para alcanzar la competencia comunicativa deseable para entenderse con los hablantes nativos. En este sentido parece más fácil evitar que un estudiante diga o escriba *Ana le gusta Otto*, con el que transmite su idea de manera deficiente, si en lugar de hablar en términos de corrección –las construcciones con verbos como *gustar* exigen que el objeto esté introducido por *a-*, se le hace consciente del valor expresivo de la “a” en esas construcciones, y de las dificultades con las que se tropieza su interlocutor para entender su enunciado si prescinde de ella.

En esta dirección debe moverse el modo en que tratar los aspectos formales en el enfoque comunicativo. De una parte, se adaptará mejor a su papel instrumental en el aprendizaje de una segunda lengua: para el aprendiz es más fácil interiorizar lo que comprende, a lo que encuentra un sentido, y de otra, mantendrá mayor coherencia con los presupuestos teóricos del método que solo considera la lengua en tanto que significados. Hasta el momento la presentación de los elementos formales que hace el material de corte comunicativo, en especial el enfoque por tareas, está en consonancia con la posición instrumental y de referencia que como veíamos le asigna a la gramática, incluso desde el punto de vista del diseño de estos materiales –el espacio reservado a las descripciones gramaticales es secundario al cuerpo general de la actividad (se incluye en franjas centrales, en cuadernos al margen...). De este modo introducen muestras de lengua contextualizadas, que ilustran el uso de determinadas expresiones que convienen a intenciones comunicativas concretas y ofrecen la morfología de los elementos gramaticales y las estructuras que puedan ser necesarias. Es habitual incluir bajo un epígrafe común determinadas expresiones, consideradas como posibilidades para transmitir un determinado significado amplio –p.e. *más bien, mejor dicho, digo* como recursos para rectificar información. Pero como comentábamos este tratamiento de la forma no satisface enteramente las necesidades de los estudiantes, pues se limita un nivel de descripción de significados tan general que no llega a ser para ellos más que un criterio aproximado de dónde y cómo usar cada forma.

Curiosamente, aunque en la práctica los sucesivos cambios de rumbo que ha ido sufriendo la enseñanza no se han visto tanto promovidos por los descubrimientos de la investigación en adquisición de lenguas cuanto por la reflexión sobre la actuación en clase de los propios profesores, las conclusiones a las que se ha llegado en cada ámbito han sido relativamente paralelas. La última década de investigaciones sobre las ventajas de atender a los aspectos formales (conocida como *foco en la forma*) nos sitúa en el mismo estadio en el que discurren los debates dentro de la pedagogía de lenguas: el método comunicativo aplicado en su versiones más extremas muestra que los estudiantes no alcanzan los niveles de corrección deseables, por lo que resulta conveniente concederle nuevamente espacio a la gramática en las clases. Ahora bien, todos concuerdan en que no puede ser una simple vuelta a las prácticas gramaticales tal y como se ha hecho hasta ahora sino que se hace necesaria una nueva manera de considerarla que sea más acorde a los planteamientos del enfoque comunicativo.

En este sentido son muy relevantes las directrices que se sugieren desde la ASL para conseguir una enseñanza eficaz (Ellis, R. 2000; DeKeyser 1998; Doughty & Williams 1998c; Long & Robinson 1998; VanPatten 1996; Ellis, N. 1995). Suele haber bastante consenso, a tenor de los resultados de la investigación, en que para adquirir una lengua en contexto de clase conviene:

- Reproducir las condiciones de adquisición natural: promover la interacción y el uso motivado de la lengua.
- Prestar atención a la forma lingüística, a la gramática, pero en el contexto de actividades de comunicación.
- Equilibrar la dedicación a la práctica y a la interpretación.
- Desarrollar la capacidad del aprendiz para interpretar significativamente la forma lingüística mediante actividades de concienciación de las relaciones forma-función que se observan en el discurso nativo.

Los dos últimos aspectos subrayan las carencias que he atribuido al enfoque por tareas en relación a la instrucción gramatical, pero al tiempo abren un camino para reconducir la atención a los aspectos formales de manera más coherente con el enfoque pedagógico comunicativo: el del énfasis en los procesos de percepción y aprehensión de forma y significado para mejorar la competencia gramatical del aprendiz, y por ende, su competencia comunicativa.

Enseñanza formal centrada en la interpretación

Una de las direcciones que abre la investigación sobre la enseñanza gramatical es, pues, que esta no esté solamente ir dirigida a ofrecer reglas que puedan ser utilizadas por el aprendiz en su producción, sino a intervenir también en el modo en que éste percibe los datos lingüísticos y los aprehende. Se desarrolla así el modelo convencional de adquisición de una segunda lengua describiendo los procesos mentales que permiten la producción de enunciados por parte del aprendiz.

Para que el *input* pueda disparar el mecanismo de generación de hipótesis, un dato lingüístico debe ser percibido de manera aislada a otros datos del flujo lingüístico que recibe (*noticed input*). En un segundo momento, el dato lingüístico debe ser comprendido, es decir, puesto en relación con un posible significado (*comprehended input*), y puede pasar a ser incorporado como un conjunto de reglas sobre el uso de la L2 (*intake*). En un último estadio, estas reglas van a constituir bien únicamente el conocimiento explícito del aprendiz, o bien su conocimiento implícito, es decir, operacional de los aspectos formales.

Desde un punto de vista didáctico, para favorecer el proceso de aprehensión hay que hacer más fácil el acceso a cada una de esas etapas. Al profesor le concierne: a) encontrar modos de aislar el dato lingüístico, llamando la atención sobre él y b) facilitar que el alumno establezca la relación entre ese dato lingüístico y un significado apropiado en el uso nativo. En general, a todas aquellas actividades destinadas a reflexionar sobre cómo funciona la lengua se les ha llamado *tareas de concienciación*, pues pretenden hacer más conscientes a los alumnos del significado asociado a las formas lingüísticas. Entre las técnicas que con más frecuencia se utilizan para diseñarlas, podríamos hablar de *enriquecer y estructurar el input*. *Enriquecer el input* está en relación con la fase de percepción de la forma lingüística y se consigue mediante la *inundación* de un texto con ejemplos de un determinado aspecto gramatical o mediante el *refuerzo* gráfico del elemento en cuestión (subrayados, expresiones en negrita, etc.). De este modo se dirige la atención del alumno hacia la forma lingüística y se le predispone para inferir algún tipo de significado en el marco global del texto. Por *estructurar el input* se entiende ofrecer modelos de lengua que proporcionan gran cantidad de ejemplos de un aspecto gramatical, pero enfatizando una determinada relación entre forma y función. Aquí se estimula la comprensión de forma y

significado, como única garantía de que pueda ser asimilado posteriormente bien como conocimiento explícito o implícito.

En las páginas siguientes voy a incluir una serie de actividades centradas en la interpretación y análisis del discurso nativo, a fin de mostrar posibles formas de trabajo en el aula que incidan sobre los procesos que acabamos de describir.

Actividad 1

Relaciona cada enunciado con el dibujo correspondiente y fíjate en el significado del verbo.

1. Cuando **bajaba las escaleras** me di cuenta de que me había dejado el regalo en casa.
2. Después **bajó las escaleras** muy enfadado, abrió la puerta y se fue.
3. El niño **bajó las escaleras** solo, yo no lo ayudé.
4. **Bajaba las escaleras** tan deprisa que todos pensamos que se podía caer.
5. **Estaba bajando** las escaleras cuando le dio el ataque.

A. Imaginas al sujeto BAJANDO las escaleras.

B. Imaginas al sujeto BAJADAS las escaleras.



Esta actividad está dirigida a introducir el significado de las formas de Imperfecto e Indefinido. La relación que pretendemos que el alumno establezca entre forma y función tiene que ver con la diferente perspectiva que cada forma verbal ofrece sobre la acción: el imperfecto crea una imagen de la acción “vista en su desarrollo” mientras que el indefinido crea la de la acción “vista desde el final”. Las dos actividades siguientes refuerzan esta idea, pero ampliando el tipo de contextos en los que aparecen los morfemas verbales.

Actividad 2

Decide qué forma verbal, la de imperfecto o la de indefinido, transmiten cada significado.

1. Se acostó cuando amanecía / amaneció.	[.....] El sol ya había salido. [.....] El sol no había salido.
2. Cuando entraba/entró en la sala, empezaron los aplausos.	[.....] Desde el pasillo. [.....] Dentro de la sala.
3. Cuando los niños recogían/ recogieron los cristales,	[.....] Los cristales no estaban allí.

llegó el dueño del coche.	[.....] Los cristales estaban allí.
4. Anoche no podía / pude dormir. Me dolía el estómago.	[.....] No durmió. [.....] No sabemos si durmió.

Tanto la actividad 2 como la 3 están estructuradas de manera que fomenten la idea en el alumno de que elegir entre una u otra forma verbal no es una cuestión de corrección sino que de la ocurrencia de una u otra se desprenden una serie de consecuencias expresivas, relacionadas con la perspectiva que introducen sobre la acción del verbo. Si *amanecí, entraba* pueden leerse como *amaneciendo, entrando y amaneció, entró* como *amanecido, entrado*, el uso de cada forma dibuja una imagen de la realidad de la que el alumno debe ser consciente, a fin de ver si concuerda con lo que realmente quiere decir. Este aspecto es especialmente relevante en las preguntas si se quieren evitar malentendidos: el alumno puede encontrarse con que su interlocutor no contesta a lo que él o ella cree preguntarle, pues no ha sabido asociar el contenido de la pregunta a la forma que verbaliza ese significado. Llamar la atención sobre esta cuestión es el objetivo de la actividad 3.

Actividad 3

En parejas. Identificad en cada caso qué quiere saber la persona que pregunta y contestad en consecuencia.

Quiere saber:
<ul style="list-style-type: none"> • 1. ¿Qué hiciste el verano pasado? → (a) dónde, trabajo, viajes... • 2. ¿Qué hacías el verano pasado? → (b) tus actividades para pasar el tiempo
Respuesta para 1: Pues, estuve en Londres, trabajando de camarera.
Respuesta para 2: ¿Cuándo? ¿Los fines de semana, te refieres? Pues, me iba a la playa casi siempre.
<ul style="list-style-type: none"> • 3. ¿Estuviste bien en Quito? (a) Tu impresión del tiempo allí • 4. ¿Estabas bien en Quito? (b) Sensaciones durante tu estancia.
Respuesta para 1: _____
Respuesta para 2: _____

Actividad 4

Aquí tienes el relato que alguien hace de una película. ¿Qué se está contando? ¿Te recuerda a alguna película que has visto? ¿Qué actores elegirías para representar cada papel?

Bueno, el muchacho **sigue trabajando** en el bar como si nada, pero parece que el marido se da cuenta de que algo pasa. ¿Cómo era? Sí, eso, una noche de las que **acaban de cerrar** y **están terminando de recoger** las mesas, aparece el marido, con cara de circunstancias.

Ella **estaba a punto de servirse** una copa, así que le pregunta al marido que si quiere. Y él le dice que sí, que el alcohol es un buen amigo en esas ocasiones, o algo así, y le dice al muchacho que **deje de hacer** lo que está haciendo y que se acerque. En un momento saca una pistola que **tenía preparada** debajo del mostrador y **empieza a jugar** con ella. La situación está muy tensa. No hablan. Durante un rato el alemán **continúa jugando** con la pistola y se pone a dispararle a las botellas. Ya **lleva rotas** unas cuantas, hasta que ella le dice que a qué viene aquello, que guarde la pistola, él la mira y creo que le **llega a decir** que es una puta, y le pega una bofetada y cuando el muchacho quiere intervenir, el alemán lo coge por la camisa y lo apunta con la pistola. Ella **rompe a llorar** y lo amenaza con llamar a la policía y él **vuelve a pegarle**. En esto que se oyen unos golpes fuera, como si alguien llamara a la puerta. El marido abre, todavía con la pistola en la mano, y...

Fíjate ahora en las expresiones en negrita. ¿Encuentras algo común en ellas? ¿Para qué crees que sirven? Completa la siguiente parrilla con la expresión que convenga a los distintos significados:

a. 'iniciar una actividad'	+ INFINITIVO
b. 'interrumpir una actividad'	
c. 'llegar hasta el fin de una actividad'	
...	
i. 'continuar una actividad'	+ GERUNDIO
j. 'estar haciendo una actividad durante un tiempo'	
...	
n. 'estar en el estado x'	+ PARTICIPIO
ñ. 'tener completada una acción'	
...	

En esta tarea se busca que reflexionen sobre el significado particular de una serie de perífrasis verbales muy frecuentes en el discurso de los nativos. El texto de partida ha sido

“inundado” con ejemplos de expresiones perifrásticas con el fin de acercar a los alumnos a distintos modos en que un hablante puede presentar la acción, considerando qué aspecto se enfatiza en cada caso. Conviene recordar el papel instrumental que le atribuimos a la gramática desde un enfoque comunicativo y no perder de vista la posición subordinada de la atención a la forma frente al contenido. Es decir, la lectura de cualquier texto debe hacerse atendiendo al significado. De ahí que, aunque el alumno intuya la razón de ser del ejercicio como detonante de una actividad de reflexión gramatical, sea preciso incluir las preguntas iniciales, para colocarlo siempre y de manera fundamental en la dimensión de los significados.

Antes de continuar con algún otro ejemplo de actividad de interpretación, querría salir al paso de alguna posible objeción que podría plantearse. Y es que quizá alguien pueda pensar, tras una primera impresión, que se ha vuelto a actividades que se parecen en exceso a los ejercicios estructurales que se han rechazado siempre desde los planteamientos comunicativos. Las diferencias son manifiestas, pero no es esa la cuestión central. El aspecto más relevante es que la reflexión gramatical constituye una tarea comunicativa en sí misma, es el tipo de discurso que se produce de manera natural en el marco de un aula de lengua, equivalente a una discusión sobre la economía de un país o las características de un período histórico. Por eso, tiene cabida en el espectro de actividades didácticas del enfoque por tareas en la medida en que se articule como cualquier otra, es decir, que promueva la interacción real entre los alumnos.

Por otra parte, la variedad de modelos de actividades puede ser enorme. Si observamos atentamente las situaciones en que los nativos usan cada expresión lingüística encontraremos contextos susceptibles de ser transformados o utilizados como marco de tareas de concienciación. La siguiente actividad es un ejemplo de ello.

Actividad 5

En grupos de 5 personas. Cada uno de vosotros va a leer el monólogo de un personaje de la película Todo sobre mi madre, de Pedro Almodóvar. Con la información que extraigáis, decidid a quién se refieren estos hechos. Escribid el nombre del personaje en el espacio correspondiente.

¿Quién fue?

_____ la que se quedó embarazada

_____ el/la que murió de

_____ el/la que adoptó al niño

_____ el/la que se hizo travesti
_____ el/la que tuvo problemas en el convento
_____ el/la que estaba enamorado/a de Nina
...

En esta ocasión se trata de presentar la diferencia significativa entre *¿quién era?/¿quién fue?* Una tarea convencional, estructurada sobre la fragmentación de la información necesaria para resolverla, sirve de punto de partida para ilustrar un aspecto formal. Debe buscarse un contexto en el que se use *¿quién era?* de manera reiterada, por ejemplo, la identificación de personajes de una película. Recordemos que el rasgo básico en la elaboración de actividades centradas en el input es que el contexto que crea la tarea propicie el uso natural de la forma lingüística que se enfoca. Antes de comprobar cuáles han sido las respuestas, el profesor recoge en la pizarra las opiniones sobre la relación que cada uno de los personajes tiene con los demás. Necesariamente ha que recurrir a la pregunta *¿quién era Manuela, Nina, Agrado, etc.?* Mientras que al poner en común los resultados de la actividad la estructura que va a surgir de manera espontánea es *Rosa fue la que...* De este modo el diseño de la actividad ha llevado a los alumnos a los usos distintivos de dos estructuras que suelen confundir. Es el momento de incidir en la perspectiva que introduce cada forma verbal y aclarar el significado concreto que toman en este preciso contexto.

Al insistir en la necesidad de este tipo de tareas centradas en la interpretación de los usos nativos, no se está excluyendo en ningún caso la enseñanza de la gramática enfocada a la producción como se ha hecho hasta el momento. El alumno debe poder comprobar el efecto de sus enunciados y reajustar las hipótesis que ha hecho sobre el funcionamiento de las estructuras en tareas que impliquen su producción. Una posible continuación de la actividad 4 sobre las perífrasis verbales sería plantear una competición sobre el argumento de la película: en pequeños grupos, los alumnos deben elaborar preguntas en las que aparezca una perífrasis distinta en cada caso, sin mirar el texto. Se consiguen puntos si las preguntas incluyen perífrasis no utilizadas previamente y si se responde correctamente a las preguntas de otros grupos. De este modo se dedica un espacio a que el alumno automatice las expresiones recién estudiadas.

Tres consideraciones para concluir: en primer lugar, debe resultar evidente para todo aquel que se dedique a la enseñanza de lenguas que no se trata de tomar partido por una u otra perspectiva, sino que es precisamente al integrar los dos modelos de tratamiento de la gramática

en la clase –el que atiende a la producción y el que atiende al procesamiento de los datos lingüísticos- como se consigue un modo compensado de incidir en el aprendizaje de nuestros estudiantes. Ambas formas son imprescindibles para desarrollar sus habilidades comunicativas en la lengua que les estamos enseñando.

En segundo lugar, es fácil darse cuenta por los ejemplos anteriores que la construcción de actividades de concienciación exige una reflexión muy detenida sobre los mecanismos de representación del lenguaje, sobre las reglas de uso que ofrecemos. Los profesores debemos revisar las descripciones gramaticales con ojos de hablantes nativos no como gramáticos, para evitar caer en inadecuaciones como las que señalábamos al principio y descartar por agramaticales enunciados que están lejos de serlo.

Y por último, no quiero dejar de mencionar una cuestión que no he señalado aquí, pero que se apunta desde la lingüística cognitiva como una nueva dirección de investigación en la enseñanza de la gramática de una segunda lengua: las ventajas pedagógicas de recurrir a representaciones en imágenes de los significados lingüísticos. Queda pendiente para otra ocasión.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, R. et alii (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión, Barcelona.

BORG, S. (1999b). "The use of grammatical terminology in the second language classroom", *Applied Linguistics*, 20, 95-126.

CADIerno, T. (1995). "Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense". *Modern Language Journal*, 79, 179-193.

CHAMORRO, M.D. et alii . *El Ventilador. Método de nivel superior de ELE*. Difusión, Barcelona. (en prensa).

CHAMORRO, M.D. (1999) "Sobre el tratamiento didáctico de imperfecto e indefinido", en *Documentos de Español Actual, 1*, Universidad de Turku, Turku.

DeKEYSER, R. (1998). "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar" in: DOUGHTY, C. y J.WILLIAMS (1998c). *Focus on form in classroom second language acquisition*, 42-63. Cambridge University Press, Cambridge.

DOUGHTY, C. y J.WILLIAMS (1998c). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.

ELLIS, N. (1995) "Consciousness in second language acquisition: A review of field studies on

laboratory experiments”. *Language Awareness*, 4, 121-146.

ELLIS, R. (2000). “Investigating Form-Focused Instruction”, *Language Learning*, 18-46. Volumen especial.

FOTOS, S. (1994). “Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks”. *TESOL Quarterly*, 28, 323-351.

LONG, M. y ROBINSON, P. (1998) ” in DOUGHTY, C. y J.WILLIAMS (1998c). *Focus on form in classroom second language acquisition*, 42-63. Cambridge University Press, Cambridge.

MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*, Difusión, Madrid.

VAN PATTEN, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in SLA*, Norwood, NJ: Ablex.

Chamorro, María Dolores

lola.chamorro@rom.lu.se

Universidad de Luna, Romanska Institutionen