

GRAMÁTICA PARA EL PROFESORADO; GRAMÁTICA PARA EL AULA: GRAMÁTICA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Concha Moreno García
Universidad Antonio de Nebrija

Esta comunicación se encuadra en la Lingüística Aplicada y más concretamente dentro del área de la gramática teórica y la gramática pedagógica.

Con este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la importancia que vuelve a dársele a la **enseñanza explícita de la gramática**, lo cual exige una profunda preparación lingüística teórica y una sólida formación metodológica. Ello nos llevará a tener en cuenta los siguientes aspectos: **a)** modelos de aprendizaje como el de McLaughling, para quien aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo, y el de Bialystock, para la cual la información almacenada en el Conocimiento Lingüístico Explícito (CLE) pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito (CLI) por medio de la práctica; **b)** la llamada «atención a la forma» como actuación pedagógica que pone de relieve aquellos elementos que no se perciben en el *input* comprensible y que necesitan de un relieve específico para su interiorización; **c)** los distintos niveles de conocimiento lingüístico y metodológico que van desde la teoría lingüística, hasta la enseñanza - aprendizaje de la gramática en la clase de ELE; **d)** por último propondremos un secuencia de tareas de apoyo lingüístico para desarrollar en el aula.

1. INTRODUCCIÓN. DOS MODELOS PEDAGÓGICOS

La gran influencia del enfoque comunicativo hizo que la atención en la actuación pedagógica se desplazara hacia las actividades que provocaban la producción oral. Si una lengua es un instrumento de comunicación, la mejor forma de trabajar con ella era comunicándose. Sin que esto haya dejado de ser verdad, recientes estudios han puesto de manifiesto la importancia de la reflexión sobre la forma en que las lenguas elaboran el sentido que luego los usuarios se encargan de transmitir.

Por otra parte, el conocimiento explícito, reflexivo, de las reglas puede llegar a convertirse en conocimiento implícito mediante la práctica, como sostienen McLaughlin (1978c) y Bialystok (1978). El primero recoge el modelo del monitor y demuestra su utilidad, centrándose en los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición:

Un proceso controlado: secuencia temporal de modos activados por los individuos mediante el almacenamiento a corto plazo. Son procesos limitados en lo que se refiere a su capacidad, pero tienen la ventaja de modificarse y así poder aplicarse a situaciones nuevas.

Dos rasgos son especialmente relevantes:

- están disponibles para la percepción consciente
- regulan el flujo de la información entre el almacenamiento a corto y a largo plazo.

Puesto que el aprendizaje es la transferencia de información al almacenamiento a largo plazo, los procesos controlados deben estar presentes en el mismo.

Un proceso automático: se define como una secuencia de modos que se convierten en activas en respuesta a un *input* particular sin necesidad de atención o control especiales. Para que lleguen a desarrollarse completamente es necesaria una gran cantidad de tiempo.

Aplicada esta teoría de los procesos a la LE, vemos que, en un principio, se adoptan procesos controlados para actuar de forma lenta pero cada vez más adecuada. Poco a poco la situación se hace más familiar si se sigue la misma secuencia de operaciones del procesamiento y así se pasará de los procesos controlados a los automáticos. Para McLaughlin los procesos controlados son «los escalones que el alumno recorre hasta llegar al procesamiento automático».

De la teoría de este autor nos parecen de especial relevancia para este trabajo los principios *operativos – generadores* que permiten manipular el *input* y generar esquemas. McLaughlin los clasifica en *principios heurísticos de adquisición* y *principios de actuación*.

Los *principios heurísticos de adquisición*, universales, se dividen a su vez en: simplificación; generalización; imitación; inhibición; los *principios operativos* de Slobin.

Los *principios de actuación*, variables, se dividen en:

uso de reglas formales; uso de rectificaciones; memorización automática; variación hablar/escuchar; *estrategias sociales y cognitivas* de Wong – Fillmore.

Tanto McLaughlin como Bialystok nos ilustran en algo de tan alta relevancia para los docentes como es la reflexión sobre qué es y cómo ocurre el aprendizaje. Para el primero, aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo; para la segunda la información almacenada en el Conocimiento Lingüístico Explícito (CLE) pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito (CLI) por medio de la práctica. Además, su modelo trata de dar cuenta, por un lado de los logros individuales, y por otro, de los distintos aspectos del aprendizaje de L2.

El modelo propuesto por esta investigadora posee unas ventajas que encajan con nuestras percepciones pedagógicas:

1. Incluye procesos y estrategias y es válido al margen del método de enseñanza que se utilice porque tiene en cuenta la motivación y las circunstancias de la situación. Dice, pues, algo obvio para los docentes, pero que los investigadores teóricos pasan por alto: **el éxito depende, además de todo lo dicho hasta ahora, de las peculiaridades individuales, y no se da en todas las destrezas por igual.**
2. Está elaborado según los pasos que se dan en la instrucción formal (aunque pueda darse de otras formas): el contacto o exposición a la lengua o 'input'. **Es la primera vez que se tiene en cuenta la exposición a la lengua en el aula como algo no sólo válido, sino especializado.** No se rechaza, sino que se presenta como una vía que llevará a resultados distintos de los se obtendrían «caminando» por la del contacto directo con nativos.
3. Especifica el tipo de Conocimiento que debe considerarse y que incluye no sólo lo explícito y lo implícito, sino también aquello que no es lingüístico, pero que tanto influye en la adquisición de la L2. Todo ello en términos de lo que un alumno pone a trabajar a la hora de realizar una tarea lingüística. Lo que me parece interesante es que da un criterio para que un conocimiento sea explícito: **la capacidad de articularlo.**
4. **Establece la diferencia entre CLE y CLI por la forma en que operan, por su función** más que por su contenido. Le atribuye al primero las funciones de amortiguador, almacenamiento y articulación. Al segundo le otorga la función de sistema operativo que contiene la información necesaria para las tareas de producción espontánea de la L2.
5. Considera, claro está, el 'output' o producción / comprensión lingüística en forma de **«respuesta» de dos tipos**, el I al que llama respuesta espontánea y el II al que llama deliberada. Ambos pueden ser correctos e incorrectos, y en este segundo caso, los alumnos siempre pueden corregirse. El habla estará más cerca del tipo I y la lectura, más cerca del tipo II.
6. **Habla de estrategias como parte del éxito en el aprendizaje.** Las mencionamos sin detallarlas: práctica formal y funcional; utilización del monitor y la inferencia; corrección, mecanismo adicional que no se considera estrictamente como estrategia.
7. Por último, hace referencia a **las tareas lingüísticas** en relación con variables como aptitud y actitud, es decir, en relación con factores individuales. En resumen, las aportaciones de Bialystok demuestran algo que intuitivamente muchos docentes percibimos y es que las investigaciones teóricas sobre adquisición no pueden alejarse de la situación de aprendizaje en el aula.

2. DESARROLLO DE LA CONCIENCIA SOBRE LA LENGUA Y LA ADQUISICIÓN

Tras encontrar investigadores que se preocupan por lo que ocurre en el aula, creo conveniente hacer un repaso somero por las distintas reflexiones posteriores –y que no detallaré para no alargarme excesivamente-, las cuales me han llevado a considerar la necesidad de focalizar la forma como parte del proceso cognitivo que lleva a la adquisición.

- El conocimiento explícito del funcionamiento de las lenguas permite un aprendizaje más eficaz (Ellis, 1990; Schmidt, 1990; Trevis, 1996).

- La reflexión metalingüística aparece cuando el aprendiz está implicado en un proceso de comunicación (Bange, 1992; Py, 1993; van Lier, 1998).
- La evolución de la IL de los aprendientes pasa de un *modo pragmático*, determinado por las necesidades de comunicación, a un *modo sintáctico* con dominio de formas y matices.

2.1. SOBRE EL 'INPUT'

Para que el 'input' se convierta en 'intake' es necesario: que sea frecuente; que se resalte en la cadena hablada o escrita; que se canalice la atención hacia la forma durante la enseñanza; que se activen las capacidades individuales para procesar; que se tenga en cuenta el estadio de la IL; que se facilite la reflexión mediante las actividades de aula.

2.2. LA TENDENCIA EN LA PERCEPCIÓN DE LA LENGUA

Las características relacionadas con los sentidos afectan a las personas concretas y al modo en que entran en contacto con el exterior. En unas predominará lo visual, en otras, lo auditivo; unas darán importancia a lo que tocan, otras necesitarán moverse. Conocer estas características nos llevará a tener en cuenta los sentidos, haciendo que predominen unos sobre otros según las preferencias del grupo y dando la oportunidad de que las personas se sirvan más de aquel o aquellos con los que se sientan más identificados. Personalmente creo que programar de vez en cuando actividades en las que el grupo tenga que circular por la clase evitará el apoltronamiento y dará alegría al trabajo. No obstante, hay que ser realistas y saber que en una clase convencional se trabaja fundamentalmente con los ojos (la lectura y la escritura) y los oídos (la audición y la expresión oral). Pero ¿por qué no taparse los ojos y tocar u oír y transmitir sensaciones?

3. LAS TAREAS DEL ALUMNADO (KLEIN, 1989)

Esta enumeración me resulta de gran interés porque encaja en mi propuesta posterior. Lo que debe hacer el alumnado según Klein es analizar la lengua; construir enunciados; contextualizar; comparar. Lo cual, brevemente desarrollado, significa lo siguiente.

- Analizar la lengua implica procesos cognitivos de percepción; de anticipación; de formulación de hipótesis de significado basadas en el conocimiento previo.
- Construir enunciados orales, determinando intenciones, seleccionando las formas lingüísticas y extralingüísticas de llevarlos a cabo y articulando el enunciado. Y enunciados escritos generando ideas, planificando, redactando y revisando.
- Contextualizar enunciados apoyándose en el «aquí» y «ahora»; en los participantes y sus intenciones; en las normas de relación para que lo que se dice sea acorde con lo que se quiere decir y para distanciarse poco a poco del contexto concreto y llegar a lo abstracto.
- Comparar enunciados para contrastar lo que se sabe con los datos de la realidad de la L2; para profundizar en el análisis y no fosilizar errores y para observar a los nativos y sus producciones para percibir las diferencias.

Añadiríamos que es también papel de quien aprende tener en cuenta otras fuentes de información como puede ser el resto de la clase. El hecho de que no hablen la LE que quieren adquirir no significa que no puedan proporcionar enriquecimiento personal e, incluso, académico. Este es uno de los recursos que un/a docente que «mira» y «ve» a su clase debe potenciar: el aprendizaje cooperativo.

4. ¿Y LA GRAMÁTICA?

Tras las discusiones entre los defensores y los detractores de la explicitación de la gramática en clase, tras demostrarse que la reflexión sobre el sistema, es decir el conocimiento explícito, puede convertirse con la práctica en conocimiento implícito, la gramática va adquiriendo el lugar que le corresponde dentro de una clase de ELE.

Si admitimos que la lengua es un sistema de signos expresable de forma oral, escrita o de manera gestual –hecho postergado quizá por reacción a los enfoques tradicionales y estructurales–, conocer los mecanismos de su funcionamiento ayudarán a comprenderlo. El papel de quienes escriben gramáticas es reconducir la mayor cantidad de hechos aparentemente heterogéneos y dispersos a una explicación unitaria y máximamente simple, no contradictoria. Pero, además, las

profesoras y profesores deberán convertir en pedagógica esa explicación en función de los objetivos, nivel e intereses de su grupo. Como hemos venido defendiendo, la gramática permite la generalización de fenómenos sistemáticos; si está contextualizada y enlaza la forma con el sentido. Por tanto, la reflexión sobre fenómenos que impiden la comprensión o que corren el riesgo de fosilizarse en errores por ser parte del sistema periférico de la lengua será uno de los objetivos de la explicación gramatical en clase de ELE.

4.1 LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN EL MCER

El Marco define una «competencia gramatical», refiriéndose a la morfología y la sintaxis, deslindando bien estos campos de otros componentes de las competencias lingüísticas que también define. Por otra parte, en la descripción de la competencia léxica, incluye los elementos gramaticales que pertenecen a clases cerradas de palabras, como por ejemplo los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres personales y los relativos, los posesivos, los verbos auxiliares, etc. (p. 108); a su vez, al definir la competencia gramatical incluye en la morfología la formación de palabras y la morfofonología (pp. 111 y 112). No hay por tanto límites claros entre los diversos componentes del sistema de la lengua. ¿En qué consiste entonces la competencia gramatical según el MCER?:

[En] la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). (P. 110).

En cuanto a la teoría lingüística que podría ofrecer una descripción de la gramática dice:

La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo.

y más adelante:

Hay varias teorías y modelos en conflicto sobre la organización de palabras en oraciones. No es competencia del Marco de referencia valorar ni preconizar el uso de ninguna, sino más bien procurar que los usuarios manifiesten cuál han decidido adoptar y qué consecuencias tiene esa elección para su práctica. Aquí nos limitamos a señalar algunos parámetros y categorías que se han utilizado ampliamente en la descripción gramatical.

Vemos, pues, que no hay una postura clara en este sentido y deja libertad de actuación a los usuarios para que se adapte a sus necesidades y exigencias.

Si, por otra parte, elaboramos una «imagen» de la lengua, la veremos compuesta de esta manera: **CÓMO SE FORMA** = forma, estructura (fonética, morfosintaxis, sintaxis). **QUÉ SIGNIFICA** = significados léxicos, semánticos, gramaticales. **CUÁNDO Y POR QUÉ SE USA** = pragmática, contextos: social, discursivo, etc.

Estos tres componentes se relacionan entre sí y deben aparecer sin jerarquía, por eso la imagen sería la de una esfera o un círculo.

Por todo lo apuntado, creemos que los principios que deben subyacer a la presentación y reflexión gramaticales en el aula de ELE deberían ser los siguientes:

- seleccionar aquellos puntos gramaticales que pertenecen al área de lo periférico y no insistir en lo que se reconoce fácilmente en los datos disponibles;
- evitar las explicaciones que tengan un grado de dificultad excesivo;
- perseguir, como cualquier científico, una explicación que abarque el mayor número de casos posible.

4.2 CÓMO SE VE LA GRAMÁTICA

Según Teun van Dijk (1995: 30):

El objetivo de una GRAMÁTICA es dar una reconstrucción teórica de un sistema particular de reglas. Tal reconstrucción, que im-

plica las abstracciones, generalizaciones e idealizaciones usuales, requiere la necesaria formulación de los niveles, categorías, unidades, clases de reglas y construcciones indispensables para describir la estructura abstracta de las EXPRESIONES de los hablantes. (...) una gramática se caracteriza por ser un SISTEMA FORMAL - SIGNIFICATIVO y TEÓRICO DE REGLAS: debe también especificar cómo se relacionan las estructuras morfosintácticas con las estructuras semánticas.

Long (1991:44-45) define **la atención a la forma** distinguiéndolo de la atención a las formas:

(...) mientras el contenido de las lecciones centradas en las formas son las formas mismas, un programa centrada en la forma enseña algo más (...) y dirige abiertamente la atención de los estudiantes a elementos lingüísticos según estos aparecen incidentalmente en lecciones centradas en el significado o la comunicación.

Lightbown (1992) sostiene que los estudiantes de clases comunicativas (donde presumiblemente tiene lugar mucha interacción) tienen problemas para obtener suficiente *input* de calidad y sugiere que esta dificultad se debe a que los aprendices no pueden filtrar el diverso *input* disponible en el aula separando lo que es *input* de calidad de lo que no lo es.

Antonio Moreno Sandoval (2001:212 - 214) define:

(...) toda gramática explicativa incluye también una gramática descriptiva (al menos implícitamente). Hay varias formas de explicación en gramática. Básicamente se suelen dar dos tipos de argumentos para explicar las causas de un determinado fenómeno gramatical: una interna, que recurre a consideraciones puramente gramaticales y otra externa, que recurre a causas extralingüísticas como la sociedad, el desarrollo cognitivo, la cultura, el contexto comunicativo, etc.

Doughty (2000:178 y sgs.) afirma:

(...) aunque el enfoque comunicativo ha supuesto un claro avance para la enseñanza de lenguas, el hecho de centrarse exclusivamente en facilitar la negociación del significado no permite a los aprendices de L2 alcanzar niveles de nativo, incluso después de largos periodos de inmersión en la L2. Así, el modelo de negociación del aprendizaje incidental de la forma, ya sea a través del «input» comprensible o del «output» comprensible, no es suficientemente explicativo. Con respecto a las consideraciones prácticas del lenguaje del aula parece interesante descubrir cómo se puede conseguir que los aprendices adquieran formas lingüísticas que posiblemente pasan desapercibidas en el contexto de la interacción comunicativa y que pueden parecer innecesarias (al menos desde el punto de vista del aprendiz). Eso sería particularmente interesante en niveles avanzados o de lenguas muy próximas. (El subrayado es mío).

Avanzando en su artículo, llegamos al punto en que se plantea que para atraer la atención a la forma hay que marcarla de alguna manera con el objetivo de que se adviertan ciertos rasgos de la lengua meta vacíos en la IL. Dos de estas técnicas son el **relieve de la interacción** y la **reformulación**. Tres criterios deben subyacer a la elaboración de actividades de este tipo:

- el objeto de atención debe surgir de forma casual durante una clase centrada en el contenido;
- el objetivo principal debe seguir siendo el significado o la comunicación;
- el docente debe dirigir la atención hacia la forma lingüística antes de arriesgarse a que cada persona la fije sin ayuda pedagógica.

El relieve de la interacción tiene tres pasos:

- una fase de **prueba** en la que se plantea una escena, con contextos obligatorios para la forma

lingüística en cuestión, que se ha de resolver por medio de la interacción. Los alumnos, en parejas se preparan para su intervención;

- la segunda fase de **representación** en la que un estudiante y el profesor dramatizan la escena. La intervención consciente del profesor pondrá de relieve mediante retroalimentación la forma que se quiera destacar;
- la fase de evaluación en la que intervienen todos dando su opinión sobre la manera en que se llevó a cabo la interacción.

Con esta intervención pedagógica **el docente fuerza la producción** y proporciona modificaciones muy precisas por interacción; así el aprendiente se dará cuenta de las lagunas que tiene en su IL.

Otra técnica es la de evidencia negativa o **reformulación**. La dificultad estriba en delimitar en qué consiste esta evidencia negativa. Se ha intentado sistematizar con respecto a la adquisición de la L1 de los niños y se ha afirmado:

- es muy probable que los adultos realicen reformulación o pidan aclaración de las producciones mal construidas que de las bien construidas;
- es más probable que se reformulen producciones con un solo error;
- es más probable que se den ejemplos de forma sintáctica o pronunciación correctas después del error;
- los padres, pues, dan información sistemática de una manera dirigida y con un modelo correcto;
- los niños detectan la información y la utilizan.

En contraste, en el aula de L2 la mayoría de lo retroalimentación es correctiva. Basándome en estos principios, paso a exponer mi propuesta.

5. EL CASO DE LOS SENTIMIENTOS Y EL SUBJUNTIVO. GRAMÁTICA COMO PROCESO DE REFLEXIÓN SOBRE LA FORMA

5.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

Esta propuesta se apoya en los principios teóricos que he expuesto, con énfasis especial en el modelo de Bialystock, en las palabras de Doughty citadas más arriba sobre las formas que pasan desapercibidas en el contexto a los aprendientes porque no son imprescindibles para la comunicación, y en el siguiente esquema:

CREAR LA NECESIDAD¹

COMUNICARSE DE FORMA ORAL / ESCRITA

¿PROBLEMA?

REFLEXIONAR SOBRE LAS DIFERENCIAS ENTRE LA

PRODUCCIÓN Y LA CORRECCIÓN

ELABORAR HIPÓTESIS Y

HABLAR SOBRE ELLAS

COMPROBAR LAS HIPÓTESIS CON LAS REGLAS DADAS

HABLAR DE LA COMPROBACIÓN

SEGUIR TRABAJANDO

¹ Este esquema es una adaptación del presentado en un curso de formación por el profesor Jenaro Ortega.

Provocar la necesidad crea el contexto de comunicación en el que se pondrá de manifiesto la laguna lingüística sobre la que se va a actuar. Ya en (1979:183) Brumfit² propuso un esquema en el que defendía la comunicación mientras fuera posible, pasando por la presentación de los elementos lingüísticos necesarios para comunicarse, llegando a las prácticas que fueran necesarias. A partir de esta actuación, la forma va a surgir de manera natural durante la interacción como sostienen los teóricos de focus on form. La elaboración de hipótesis vendrá tras el contraste entre las producciones de los grupos y las posibles de grupos de nativos. La comprobación, retroalimentación y la reflexión sobre las diferencias encontradas se da casi simultáneamente.

5.1.1. REFLEXIÓN SOBRE 'GRAMÁTICA PEDAGÓGICA'

En mi opinión, una gramática pedagógica es una manera de concebir la enseñanza del sistema lingüístico que corresponda, en este caso del español. Lo importante es tener en cuenta que 'sistema' no quiere decir sólo sintaxis. En el sistema están codificados los rasgos supra-segmentales, los gestos que acompañan a nuestras preferencias, incluso algunos contenidos fijados por el uso cultural en los macro actos de habla. (Pensemos en un reencuentro de dos personas tras algunos años sin verse: lo que van a decir y a hacer es casi algo fijo, con pequeñas variantes relacionadas con si son chicas o chicos, su edad y su nivel de formación). Estos otros componentes del sistema no fueron tenidos en cuenta por la gramática tradicional, que se ceñía a la morfología y la sintaxis. La gramática comunicativa puso de relieve la importancia de otros factores como el contexto, el cual entiendo de la siguiente forma: Contexto es, en primer lugar, el conjunto de elementos extralingüísticos: situacionales, sociales, culturales, anímicos, y en segundo lugar, lingüísticos: los recursos para la expresión de la forma textual, en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su significado concreto y adecuado, es decir su sentido. De ahí la revolución que supuso la gramática que escribió Matte Bon. Explicaba las cosas teniendo distintos puntos de vista. Pero tampoco es pedagógica su aportación, es descriptiva y destinada a nativos -o no nativos del nivel C2-, aunque su punto de vista incluya otras perspectivas.

Una gramática pedagógica debe tener en cuenta al interlocutor al que va destinada -por lo tanto sus necesidades y nivel-, debe buscar reglas que no induzcan a error y que carezcan de ambigüedad, estas reglas deben ser globalizadoras como cualquier principio científico; para conseguir esto habrá que observar la norma y el uso y no quedarse con una de las dos perspectivas, sin olvidar que el uso cambia no sólo con el tiempo, sino también de un lugar a otro y de una persona a otra (de ahí la importancia de los niveles diacrónicos, diastráticos y diafásicos). Recordemos lo que dijo Juana Muñoz Licerias en la conferencia que dio en 1988 en Expolin-gua titulada «La adquisición del español y la gramática pedagógica».

¿Qué implica todo esto? Un trastocamiento de los hábitos de enseñanza; implica que no basta con ser nativo y tener intuiciones o sensibilidad lingüísticas -cosa no despreciable en absoluto-; no basta con atenerse a las normas -aunque haya que conocerlas-; implica así mismo que los docentes tienen que buscar otras maneras de presentar los contenidos habiéndolos estudiado a fondo previamente.

Las reglas pedagógicas no hacen que los alumnos hablen mejor inmediatamente. Les permiten la comprensión del sistema. Les dotan de recursos válidos para su propia reflexión, les permite lo que decía H. Widdowson: aprender gramática es como hacer una inversión o abrir una cuenta en un banco. Mientras el dinero está allí, no lo estamos usando, pero sabemos que está disponible para que lo usemos. Igualmente cuando estamos aprendiendo gramática, podemos no estar comunicando en sentido estricto, pero estamos acumulando un capital para la futura comunicación (citado por Leech).

Por lo tanto una gramática pedagógica sería una manera de conocer y entender el sistema de la lengua en relación con los objetivos y las personas a las que va destinada la explicación, que persiga la reflexión y la mejora en la producción gracias a esa explicación.

² Citado en varios de mis artículos.

5.2. FORMA DE ACTUACIÓN PEDAGÓGICA

Nos limitamos aquí a enumerar los pasos generales:

- implicar a la clase en un proceso de comunicación, a partir de imágenes; a partir de textos escritos; a partir de textos orales;
- forzar la producción de la forma que pasa desapercibida para la comunicación;
- llamar la atención sobre la forma lingüística antes de arriesgarse a que se fije sin ayuda pedagógica;
- reflexionar sobre lo que significa en relación con el contexto;
- hacer hipótesis y comprobarlas con la explicación.

5.3. TEORÍAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL SUBJUNTIVO

A pesar de que desde distintos enfoques se pretende presentar el uso del subjuntivo de manera global, incluyendo en una única explicación la amplísima casuística de este recurso expresivo, a pesar de que soy partidaria de elaborar reglas –conceptualizaciones- abarcadoras, en este caso creo que las fórmulas únicas no resultan siempre operativas porque pueden llevar al alumnado a errores por instrucción, o si se prefiere, a errores por sobregeneralización de la explicación.

Decir que el subjuntivo, en general, se usa «cuando no declaro», «cuando no tengo el control», «cuando no depende de mí», puede ser algo válido –dejando de lado la dificultad que una explicación tan ambigua comporta– para un determinado número de enunciados regidos fundamentalmente por los llamados verbos de influencia y que podríamos ampliar a las construcciones temporales en futuro, a las concesivas –y aquí estableceríamos matizaciones-, a las finales. Pero no me parece apropiado cuando hablamos de sentimientos. En un enunciado como «me encanta que estés aquí» hay dos hechos: uno mi afirmación y otro que ‘estás aquí’. Si nos empeñáramos en llevar la explicación global mencionada hasta sus últimas consecuencias, tendríamos que construir con subjuntivo también aquellos enunciados introducidos por verbos como ‘creer’, ‘imaginar’, etc., como lo hace el italiano, por ejemplo. En mi opinión, sería más rentable de cara a la gramática pedagógica, que en palabras de Allen³:

debe ofrecer un cuadro comparativamente informal, de definiciones, esquemas, ejercicios, reglas explícitas,

separar algunos casos⁴ y buscar la fórmula que lleve a la reflexión, pero también a la memorización para que actúe posteriormente como «monitor» y de esa manera se produzca la reestructuración del conocimiento y se mejore la IL.

5.4. FÓRMULAS PARA LA CLASE

5.4.1 DEFINICIÓN DE LOS GRUPOS CON LOS QUE SE HA PROBADO ESTA PROPUESTA

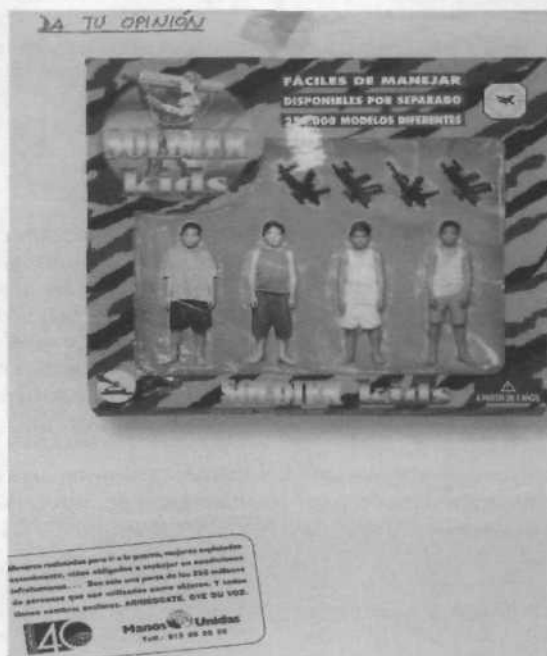
- heterogéneos por lo que se refiere a procedencia y lengua materna, y motivos para estudiar español;
- entre 8 y 18 participantes;
- estudian en España;
- edades comprendidas entre 18 y cincuenta y tantos;
- nivel intermedio bajo;
- se les han presentado las formas del presente de subjuntivo, y las fórmulas para expresar deseos: *que te diviertas, que todo salga bien, etc.*

³ Aquí nos servimos de la versión española de 1987.

⁴ Ver mi propuesta en *Temas de gramática* (2001: 109) y que se podría reformular así: El subjuntivo aparece por las siguientes causas: a) el significado de los verbos; b) el tipo de nexos que une dos enunciados y, en algunos casos, a qué momento se refieren; c) la perspectiva del hablante: (des)conocimiento, su intención comunicativa; d) la estructura del enunciado. Para este grupo, el de los verbos de «la cabeza» (entendimiento, lengua, percepción), proponemos un truco que se ha revelado de alta rentabilidad: **NO + VERBO EN INDICATIVO + QUE + SUBJUNTIVO**. Si se cambia alguno de estos elementos, desaparece el subjuntivo. Estos trucos tienen la ventaja de ayudar a reflexionar, a retenerlos y a aplicarlos durante la producción de *output* controlado.

5.4.2 INTRODUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- a) **Contextualizar:** aprovechamos algún hecho de la realidad que nos rodea: una noticia, una viñeta, una imagen publicitaria, para contextualizar nuestras peticiones. Aclaramos que no usamos las dos imágenes al mismo tiempo.
- b) **Crear la necesidad:** nuestro grupo es capaz de expresar sus opiniones y sentimientos sin percatarse de la necesidad de usar el subjuntivo y es sobre eso sobre lo que vamos a incidir.
- c) **Trabajar en equipos y con escritura colectiva:** tras la interacción con la docente, que ha orientado



las preguntas, la clase se divide en pequeños grupos y organizan la información que ha surgido en el gran grupo. Escriben un resumen de manera colectiva.



Estas imágenes, (a la primera le habríamos eliminado inicialmente la procedencia de «Manos Unidas» para evitar dar pistas), nos sirven para provocar reacciones indignadas o fastidiadas según se trate de la una o de la otra. Las preguntas van dirigidas a que salgan sentimientos: ¿qué os parece? ¿qué os provoca? ¿cómo reaccionarías ante la situación real?

En la pizarra se van apuntando esas reacciones y esos sentimientos para que puedan más tarde elaborar su resumen. He aquí algunos ejemplos:

PRIMERA IMAGEN:

Pensamos que el anuncio esta muy bien hecho y hace que la gente reacciona y piensa. Nos da rabia que hay países donde los niños juegan guerra y en otros los niños están participando en realidad. No nos gusta que usen niños para correr por los campos donde sospecha que hay minas...

SEGUNDA IMAGEN:

Es terrible que hoy cuando las mujeres también trabajan en la calle los hombres no ayudan en casa. No es justo que las mujeres tienen dos trabajos y que tienen que trabajar también los fines de semana. Creemos que es importante que trabajamos para conseguir la igualdad de derechos y es bien que continuamos a celebrar este día (Día Internacional de la Mujer). Siempre es importante que recordamos las injusticias que han existido para hacer posible evitarlas en el futuro.

Bastan estas muestras para comprobar que «el mensaje pasa» incluso con los errores expresivos que contiene. También quisiera destacar las diferencias en la forma de «ver» la realidad y reflexionar sobre ella.

5.4.3 RETROALIMENTACIÓN

- a) **Contrastar:** al día siguiente se devuelven los trabajos escritos y se proyecta una transparencia con la versión / versiones que habría dado un nativo. No voy a dar un ejemplo de esta retroalimentación porque variará de un grupo a otro.
- b) **Buscar las diferencias y tratar de explicarlas:** cada grupo, con su resumen, señala las diferencias, que se han limitado a la forma que se quiere introducir; las otras se han rodeado con un círculo que significa: «lo veremos más tarde». Se elaboran posibles explicaciones para lo cual suele ser necesaria la ayuda de la docente.
- c) **Poner en común:** las distintas hipótesis se presentan al resto de la clase. Se discuten los porqués y se elabora una versión definitiva.
- d) **Comprobación:** se da una regla pedagógica entendida a la manera de Allen y se pide que la mediten y vean si vale para explicar los casos aparecidos en sus resúmenes.

Propongo la siguiente explicación tras las hipótesis elaboradas por los grupos.

- 1º. Debemos pensar en palabras o construcciones que sirven para expresar sentimientos (repaso de exclamaciones);
- 2º. Debemos tener en cuenta si los sentimientos se refieren a quien habla o a otras personas (introducción de dos sujetos / subordinación);
- 3º. Ahora llenemos este corazón con esos sentimientos y comprobemos si se cumplen nuestras hipótesis.



Del libro *Temas de gramática* (2001:130)

El trabajo que debemos realizar ahora con nuestros grupos es el de comprobar si esta interpretación (regla) nos sirve en más casos. Nuestros grupos la aplican a sus resúmenes y buscan más ejemplos mediante un juego muy simple:

Juego de la comprobación

- la clase se divide en dos grandes grupos y se da un tiempo prudencial;
 - uno piensa en hechos y los escribe;
 - el otro hace una lista de sentimientos positivos y negativos;
 - ahora sale una persona de cada grupo: una presenta un hecho, la otra lo «pasa por el filtro» de uno de sus sentimientos. La vez siguiente se cambia el turno. Son los miembros de cada grupo quienes puntúan la corrección de lo expresado.
- e) **Suministrar más input:** en este momento se pueden añadir más casos de la publicidad o de otro tipo de textos. Otra posibilidad es presentar dos listas en las que se contraste lo expresado con verbos o construcciones que expresan sentimiento con lo expresado con verbos o expresiones «de la cabeza» para que perciban la diferencia.

Ejemplo de la revista *Elle* y la transformación de la clase

Se les ha entregado el modelo y se pide que, tras leerlo y aclarar las dudas de vocabulario que surjan, elaboren su propia lista. Pueden referirla a su país, al mundo, a la clase, etc.

En "SUECIA" no nos gusta

- Que los precios siempre estén por las nubes
- Que las nubes siempre estén en el cielo
- Que el cielo se ponga negro como las bombas
- Que las bombas se produzcan y se exporten en Suecia
- Que en Suecia haya gente tímida
- Que la gente tímida también tenga prejuicios
- Que los prejuicios existan en todos los países
- Que todos los países estén bajo las nubes

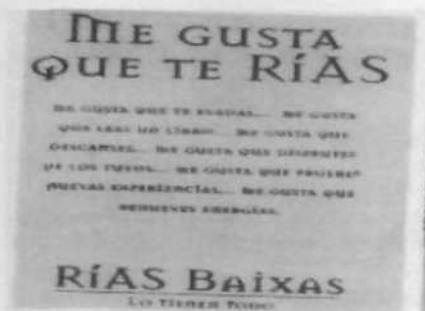
En "ELLE" no nos gusta
 Que la tentación siempre viva arriba
 Que arriba siempre estén los mismos con su poder
 Que el poder se asocie más con el dinero que con la ternura
 Que la ternura se esconda por vergüenza
 Que la vergüenza envejezca
 Que envejecer no provoque risas
 Que la alegría tengamos que defenderla
 Que la mejor defensa sea un buen ataque
 Que se ataque más con las manos que con la mirada
 Que las miradas a veces hagan tanto daño

Linda Stefan Terese C2

5.4.4 PROPONER UN TRABAJO FINAL

Siguiendo con la idea de trabajar con la realidad que nos rodea, en este caso proponemos una actividad que bien podría entenderse como tarea complementaria a la reflexión previa. Se desarrolla en dos partes ya que el anuncio tiene una imagen muy sugerente y un texto. Con la imagen se pide que digan qué les sugiere y para qué creen que se ha utilizado. Unos dirán que es un anuncio de una compañía de seguros, otros, que es de un dentífrico o de una agencia de viajes... Aquí presentamos sólo el trabajo con el texto para a) El repaso de un contenido gramatical, b) Una tarea a medio plazo.

Sin mostrar a la clase el final del mismo, se les pregunta dónde y por qué puede hacerse todo eso que se dice: *evadirse, leer un libro*, etc. Tanto si han dicho que la imagen corresponde a un anuncio de seguros, como si han dicho que corresponde a un anuncio de dentífrico o una agencia de viajes, tienen que hacer encajar cada afirmación con su decisión previa. Una vez comentadas todas las posibilidades, se muestra el final.



A continuación se les pide que elaboren un anuncio parecido de una región de su país, usando como cabecera: *ME / NOS GUSTA QUE...* o bien *QUEREMOS QUE...* o ambas cosas. Para terminar, deberán buscar unas imágenes que acompañen su anuncio⁵.

6. BREVE CONCLUSIÓN

En mi propuesta he partido de imágenes que tuvieran relación con la realidad del mundo que rodea al alumnado, tratando de provocar la reflexión y, de paso, la conciencia. No se me escapa que esta opción puede resultar chocante, incluso atrevida, pero soy de la opinión que en clase de ELE se transmiten también valores.

He procurado provocar la necesidad de uso de una forma gramatical opaca, ya que la expresión de los sentimientos no queda bloqueada por la ausencia del subjuntivo, según observó Dougherty.

Llevo al alumnado a la reflexión, a la búsqueda de hipótesis y persigo los dos tipos de respuesta de los que hablaba Bialystock: la deliberada y la espontánea.

Les suministro reglas lúdicas, no contradictorias que permitan poner en funcionamiento los principios de actuación de McLaughlin: uso de reglas formales, uso de rectificaciones, y la memorización automática.

He aportado más *input* para ampliar la retroalimentación y la comprobación.

Y, por último, he propuesto una tarea a medio plazo recogiendo el trabajo realizado a lo largo de varios días de clase.

Me queda por señalar, que tanto las muestras de la revista *Elle*, como la de Las Rías Baixas podrían haber servido de *input* para empezar la reflexión a partir del texto en lugar de la imagen.

La demostración de que la reflexión gramatical puede mejorar la IL del alumnado, dentro de un espíritu lúdico en el planteamiento de las reglas, y de una búsqueda de respeto hacia el ser pensante que hay en cada persona que se siente infantilizada ante algunas propuestas teórico-prácticas, ha sido mi objetivo prioritario a lo largo de los años y muy especialmente a la hora de elaborar este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Allen, J. P. B. (1987): «Gramática pedagógica» en *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Akal Universitaria, Madrid, 147-171. (1975).

⁵ Para ver una versión de esta actividad consultar: http://cvc.cervantes.es/gula/didactired/antiores/mayo_01/31052001.htm

- Bange, (1992): «À propos de la communication et de l'apprentissage d'une L2, notamment dans ses formes institutionnelles» en *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 1, 53-55.
- Bialystock, E. (1978): «A theoretical model of second language learning», *Language Learning*, 28. (Traducido en Licerias, J., 1991, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid).
- Brumfit, C. y Johnson, K. (1979): *The communicative approach to language teaching*, OUP, Oxford.
- Brunner, J. S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje* (compilación de J. L. Linaza), Alianza, Madrid.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, Madrid. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Doughty, C. (2000): «La negociación del entorno lingüístico de la L2» en *Segundas lenguas*, Carmen Muñoz (ed.), Ariel Lingüística, Barcelona, 163-194.
- Ellis, R (1990): *Instructed Second Language Acquisition*, B. Blackwell, Londres.
- Klein, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris.
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, Londres.
- Licerias, J. (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor, Madrid.
- Lightbown, P (1992): «Getting quality input in the second and foreign language classroom» en C. Kramsch y S. Mc Connell-Ginet (eds.) *Text and context: Cross disciplinary and cross cultural perspectives on the language study*, MA, Lexington
- Long, M. (1991): «Focus on form: a desing feature in language teaching methodology», en *Foreign language-Research in crosscultural perspective*. John Benjamins. Amsterdam, 39-52.
- Martin Peris, E. (2004): «Subcompetencia lingüística o gramatical» en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y como lengua extranjera (LA)*, SGEL, Madrid, 467-485.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*, Difusión, Barcelona.
- McLaughlin, B (1978c): «The monitor model: some methodological considerations», *Language Learning*, 28.1, 309-332. (Traducido en Licerias, J., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor. Madrid, 153-176).
- Moreno García, C. (1998): «Gramática para hablar», Mesa redonda, en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela.
- _____ (1999a): «Gramática y contexto. La estructura y el significado» en Miquel y Sans (eds.) *Cuadernos de tiempo libre. Didáctica del español como LE*, Colección Expolingua, Madrid.
- _____ (1999b): «Español lengua extranjera. ¿Qué enseñar, cómo enseñar», en *DEA* (Documentos de Español Actual) Carcedo, A. (ed.) Publicaciones de la Universidad de Turku. Finlandia.
- _____ (2001): *Temas de gramática*, SGEL, Madrid.
- Moreno Sandoval, A. (2001): *Gramática de unificación y rasgos*, A. Machado Libros, Madrid.
- Ortega Olivares, J. (1998): «Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE», en *Rilce*, 14, 325-347.
- _____ (2001): «Gramática y atención a la forma», en <http://roma.cervantes.es/Cultura/pdf/Gram%20y%20atenci%20a%20la%20forma.pdf>
- Py B. (1993): «L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche» en *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 2, 9-24.
- Schmidt, (1990): «The Role of Consciousness in Second Language Learning» en *Applied Linguistics*. Vol. 11, 17-46.
- Swain, M. (1995): «Three functions of output in second language learning» en *Principle and Practice in Applied Linguistics*, OUP, Oxford.
- Trévisé, A. (coord.) (1996) : «Activités et représentations métalinguistiques dans l'acquisition des langues» en *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 8.
- Van Lier, L. (1998): «The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning» en *Language Awareness*. V. 7, 2 y 3, 128-145.
- Van Dijk, T. (1995): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Cátedra, Salamanca.
- White, L. (1987) «Against input comprehensible» en *Applied Linguistics*, Vol. 8 (2), 95-110.