

CÓMO MEJORAR TU VIDA CON LA GRAMÁTICA

ROSARIO ALONSO RAYA

La condición para que algo nos resulte invisible es que nos rodee. [...] Allan Poe demuestra en La carta robada que el mejor modo de ocultar un objeto es colocarlo a la vista. [...] Llevamos siglos intentando hallar un punto de vista original desde el que observar la realidad. La literatura y el cine nacen seguramente de esa aspiración. ¿Dónde pongo la cámara?, se pregunta el director de cine en cada escena.

Juan José Millas (*El País*, 31/10/03)

En esta conferencia nos vamos a plantear la necesidad de hacer consciente al alumno de la significatividad de los instrumentos gramaticales mediante la práctica de actividades de input estructurado. Junto a una breve exposición de los principios del procesamiento del input, ofreceremos algunos ejemplos de actividades que respondan a las exigencias planteadas. Reflexionaremos, asimismo, sobre los ingredientes con los que debe contar una actividad para permitir descubrir al alumno la utilidad comunicativa del mecanismo gramatical que está manejando.

1. ¿EN QUÉ CONSISTE LA INSTRUCCIÓN BASADA EN EL PROCESAMIENTO (*PROCESSING INSTRUCTION*)?

Aunque la trayectoria de nuestra disciplina no sea tan extensa como la de otras firmemente asentadas en el ámbito de la Lingüística Aplicada, la Adquisición de Lenguas, y más concretamente la de Segundas Lenguas, ha recorrido ya un camino respetable que nos permite hacer algunas afirmaciones sin temor. Sabemos, por ejemplo, que el aprendizaje / adquisición de la gramática es un fenómeno altamente complejo en el que intervienen una gran cantidad de variables que van desde las posibles transferencias de la lengua materna a estrategias universales de procesamiento de la información, pasando por factores psicosociales tales como la motivación o el contexto de instrucción. Estamos, pues, en condiciones de hacer sugerencias concretas aplicables a la enseñanza de la gramática apoyadas en la investigación empírica.

Sabemos, por ejemplo, que si bien es cierto que la instrucción no altera el orden de adquisición que se da en la creación de la gramática de la L2, sí que acelera el ritmo de aprendizaje y mejora los niveles de corrección en las últimas etapas. De hecho, en los diez últimos años se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios que prueban la eficacia de las distintas propuestas pedagógicas basadas en el

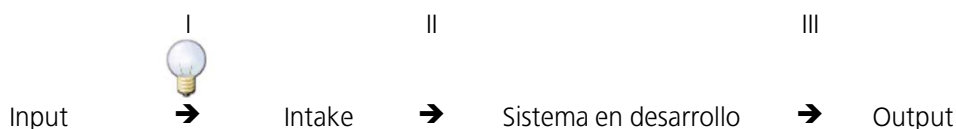
principio de ATENCIÓN A LA FORMA o 'instrucción enfocada en la forma' (*Focus on Form*)¹. Esta atención se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas que tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiz a dirigir su atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. En general, dichas propuestas tratan de manipular exteriormente procesos atencionales internos del aprendiz con el fin de facilitar la adquisición de algún aspecto gramatical.

La instrucción basada en el procesamiento del input y en su manipulación, impulsada por VanPatten (1996; 2002; 2003), se sitúa en este marco metodológico. Concretamente, la INSTRUCCIÓN BASADA EN EL PROCESAMIENTO (*processing instruction*) pretende atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del input que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real.

No obstante, aclaramos, no se trata de proponer la instrucción basada en el procesamiento (en adelante, PI) como única práctica merecedora de nuestra dedicación en el aula; se trata de incluirla en el marco general de una enseñanza basada en el enfoque comunicativo que, obviamente, nunca puede dejar de lado la interacción y la negociación de sentido. Desde ese punto de vista, resulta muy práctico usar la PI fuera de clase, como refuerzo de las actividades llevadas a cabo o como trabajo de autoaprendizaje con ordenadores. Sería una forma de maximizar y rentabilizar el siempre escaso tiempo con el que contamos². Una vez hechas estas precisiones, pasamos a definir en qué consiste el modelo en el que se basan nuestras aportaciones.

Si estamos de acuerdo en que para hablar una lengua uno de los requisitos es poseer en nuestras mentes una suerte de sistema simbólico en el que hay unos elementos *-formas-*, que llevan a cabo unas determinadas *funciones* o representan determinados *significados*, el siguiente paso sería plantearnos cómo llega a implantarse dicho sistema en nuestras cabezas. La pregunta es muy ambiciosa y sólo vamos a responder a ella parcialmente, de hecho sólo nos ocuparemos del punto I del cuadro, pero es absolutamente necesario hacerlo si queremos que el trabajo que llevamos a cabo con nuestros alumnos no entorpezca y ralentice los procesos que se ponen en marcha cuando se desencadena el aprendizaje de la L2.

Nuestra propuesta es que la instrucción basada en el procesamiento del input es una de las opciones más acertadas para sacar el máximo partido a las estrategias innatas del aprendiz. Veamos el siguiente esquema:



I = procesamiento del input
II = acomodación, reestructuración
III = acceso

El primer elemento que aparece a la izquierda es el *Input*. VanPatten define INPUT como lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos. Este mensaje que el alumno intenta comprender está codificado lingüísticamente mediante ítems léxicos (palabras), sintaxis (estructura de la frase), morfología (inflexiones de las palabras), y algunas cosas más. Al tiempo que el aprendiz intenta

¹ Lourdes Ortega (2001) ofrece una magnífica revisión de los fundamentos teóricos y los hallazgos más importantes de dichas investigaciones.

² Es por esta razón por la que las actividades que vamos a comentar son de respuesta cerrada, lo cual no implica que sea la única opción metodológica que el PI ofrece, muy al contrario, VanPatten (2002) presenta un amplio abanico de propuestas de ejercicios en los que se trabaja con finales abiertos en función de las opiniones y creencias de los aprendices.

hacerse con el significado del mensaje, está estableciendo conexiones entre dicho significado y cómo éste está codificado. La posibilidad de llevar a cabo estas operaciones dependerá del realce de las formas lingüísticas en el input y de la energía sobrante de la obtención de información que el alumno pueda dedicar a aspectos formales. Ahora bien, lo que está claro es que las tareas de input estructurado que lleve a cabo el aprendiz deberán ser significativas ya que la adquisición del mapa correcto de las relaciones forma-función sólo se obtiene cuando comprendemos el significado del mensaje, ¿cómo si no podríamos adjudicarle una forma?

No obstante, por desgracia, no todo lo que llega se asimila. Los aprendices filtran el input y sólo una parte se establece en sus cerebros: *el intake*, el segundo elemento que aparece en el esquema. Ahora bien, ¿cómo se produce ese paso?, ¿qué estrategias llevan a cabo los aprendices durante el procesamiento del input hasta conseguir el intake?

2. PRINCIPIOS DEL PROCESAMIENTO DEL INPUT

En principio parece que hay dos subprocesos. El primero es el que establece LAS RELACIONES FORMA-SIGNIFICADO; es decir, el que nos permite asignar a un ítem léxico un significado: 'perro' --- 'mamífero de cuatro patas que ladra'; y el que nos permite asignar un significado a las marcas morfológicas: '-ó' --- '3ª persona singular de un pasado terminado'.

El segundo subproceso lleva a cabo LA EXTRACCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA DE LA FRASE y nos permite averiguar *quién hizo qué a quién*.

Para ejemplificar cuáles son las estrategias que nos guían en la puesta en práctica de estos subprocesos, VanPatten propone el siguiente 'test':

Vamos a intentar fijarnos rápidamente en la frase emitida en una lengua que no dominemos:

Silvia no sólo es inteligente sino también trabajadora
Sylvia n'est pas seulement intelligente mais aussi travailleuse
Sylvia ist nicht nur intelligent, sondern auch fleißig
Silvia wa ataka ga il dake zya naku, yoku benkyoo simasu

Si la hemos leído rápidamente, sin prestar mucha atención, difícilmente podremos recordar las formas verbales que se han utilizado o el orden básico de los elementos o cómo se forma la negación o si hay concordancia entre nombres y adjetivos. Lo más seguro es que –como mucho– hayamos entendido algunas palabras. Este pequeño test pone de manifiesto una de las características más importantes del procesamiento del input, a saber:

P1: Los aprendices procesan el input atendiendo al SIGNIFICADO ANTES que a la FORMA.

P1 (a) Los aprendices procesan las palabras con contenido en el input antes que cualquier otra cosa.

Lo que se traduce en lo siguiente: si estamos luchando a brazo partido por obtener significado, lo más probable es que no repararemos en ningún rasgo formal de la lengua. ¿Por qué? Pues porque nuestra memoria de trabajo, el espacio disponible cuando procesamos, y los recursos que podemos dedicar a las operaciones computacionales que llevamos a cabo durante la comunicación son muy limitados. Si no nos excedemos todo va bien, pero cuando las demandas sobrepasan nuestra capacidad, se deteriora el procesamiento y probablemente sólo seamos capaces de aprehender las palabras llenas. Ése será el *intake*. Al principio, el intake está compuesto prácticamente sólo por palabras con contenido o bloques sin analizar (del tipo '*I don't know*'...). Sin embargo, es obvio que los rasgos gramaticales de superficie (formas, inflexiones morfológicas) también codifican significados - recordemos la –ó de *habló*-, por ejemplo. Pero volvamos a nuestro pseudotest.

Vamos a intentar fijarnos rápidamente en la frase emitida en una lengua que no dominemos:

Ayer Silvia fue a la Universidad con su amiga Ana
Hier Sylvie est marchée à l'Université avec son amie Ana
Gestern ging Sylvia mit ihrer Freundin Ana, zur Universität
Kinoo Silvia wa ano tyotto henna tomodati Ana Made aruite ikimasita

¿Cuál es la forma de pasado? Seguramente esta pregunta será más difícil de responder que si simplemente nos planteamos si la acción sucede en presente, en pasado o en futuro, ya que lo más probable es que nos hayamos fijado en el adverbio de tiempo que abre las frases y no hayamos prestado atención a la morfología verbal. En efecto:

P1 (b) Los aprendices prefieren procesar ítemes léxicos a ítemes gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica.

P1 (c) Los aprendices prefieren procesar marcas morfológicas 'significativas' antes que marcas morfológicas 'menos o nada significativas'.

Y esto es así porque lo que guía al alumno en la obtención de información es el VALOR COMUNICATIVO. Este constructo se refiere al grado en el que una forma contribuye al significado general de la frase y se basa en dos rasgos: [+/- valor semántico inherente] y [+/- redundancia]. La marca de pasado es redundante si aparece *ayer*, que tiene mucho más valor semántico inherente. Así se explica también el que en español se adquieran antes las marcas de personas verbales que las de concordancia, ya que éstas últimas son más redundantes [P1 (c)].

Entonces, ¿cuándo va a prestar atención el aprendiz a la concordancia adjetivo-sustantivo (rasgo altamente redundante es español)? La respuesta a esta cuestión viene de la mano del segundo principio de procesamiento:

P2: Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas, con bajo *valor comunicativo* (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de PROCESAR EL CONTENIDO COMUNICATIVO O intencional con POCO O NINGÚN COSTE DE ATENCIÓN.

En el caso de P2, habrá pues que facilitarle la comprensión general del mensaje para que pueda dedicar la energía restante a reparar en un aspecto gramatical concreto. Es decir, habrá que focalizar y hacer responsable del significado a la forma objeto de atención.

En lo que llevamos visto hasta ahora nos hemos ocupado de las estrategias relacionadas con el primer subproceso, el que se refería al establecimiento de relaciones forma-significado, pero aún nos queda por ver qué ocurre con la extracción de la estructura sintáctica de la frase. Los principios correspondientes a P3 son los responsables de la comprensión de la estructura sintáctica -*quién hizo qué a quién*-.:

P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. Es LA ESTRATEGIA DEL PRIMER NOMBRE.

P3 (a) *la estrategia del primer nombre* puede ser anulada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión.

P3 (b) Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales hasta que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que les ayuden en la tarea (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo).

En inglés, confiamos en el orden de palabras para adoptar una determinada perspectiva: *The man killed the lion / The lion killed the man*. Pero, ¿qué ocurre con lenguas en las que el orden de palabras no es tan fijo? Las previsiones, confirmadas experimentalmente, muestran que los aprendices utilizan

la opción SVO por defecto; analizan incorrectamente las frases y proyectan una estructura sintáctica equivocada. Dicha estrategia hará que una frase como:

El rinoceronte fue aplastado por el hipopótamo.

Sea interpretada como:

El rinoceronte aplastó al hipopótamo.

Incluso si en las lenguas maternas de los aprendices existen estructuras pasivas parecidas a la del ejemplo.

Entre las consecuencias negativas para la adquisición del español que se derivan de la aplicación indiscriminada de P3, podemos destacar, entre otras, las siguientes:

- La *a* del complemento directo se adquiere muy tarde.
- Hay enormes dificultades para prescindir de los pronombres sujeto.
- Los pronombres objeto y los pronombres reflexivos son mal interpretados con relativa frecuencia: '*Lo viene*', se utiliza en lugar de '*él viene*'; '*Me hablo mucho*', se utiliza en lugar de '*yo hablo mucho*', etc.
- Se ralentiza la adquisición de estructuras que no siguen el orden esperado: pasivas, construcciones con el verbo gustar y similares, anteposiciones, etc.

Para superar P3 debemos hacer evidente al alumno que sus expectativas pueden no ser las más adecuadas mediante la semántica léxica y la posibilidad de ocurrencia de los sucesos: si el orden en el que oímos una serie de elementos es *mosquito-aplastar-elefante* en '*El mosquito fue aplastado por el elefante*', es mucho más probable que el aprendiz no haga caso de la estrategia del primer nombre porque la interpretación de *mosquito* como agente no tiene mucho sentido. También le ayudará haber incorporado otras pistas (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo) que le guíen en la asignación de los papeles gramaticales.

Por último, P4 tiene que ver con un principio general de procesamiento de la información:

P4: Lo MÁS FÁCIL de procesar para los alumnos es lo que aparece en PRIMERA POSICIÓN.

P4 (a) Los alumnos procesan los elementos que se encuentran en posición final antes que los que aparecen en medio del enunciado.

En cuanto a P4, basta con tener en cuenta estos principios básicos de procesamiento de la información para diseñar las actividades de modo que aparezca en el lugar adecuado aquello que nos interesa.

En resumen, resulta obvio afirmar que sin input no hay adquisición. También es evidente que para procesar ese input necesitamos ciertos recursos mentales que nos permitan extraer el significado de lo que estamos oyendo o leyendo. No obstante, esos recursos son limitados; de ahí que resulte más fácil atender a ítems léxicos cargados de significado que a marcas formales que pueden resultar bastante opacas en principio. Pero si no prestamos atención a esas marcas formales, se nos escaparán y, en consecuencia, lo que logremos extraer del input (intake) puede ser algo degradado, falto, que nos lleve a conclusiones erróneas.

En definitiva, habrá que hacer lo posible para que en el procesamiento del input nos resulten extremadamente significativas las marcas formales, de modo que no nos pasen desapercibidas y, en consecuencia, el intake sea más rico y más correcto. Para alcanzar este objetivo, la solución más evidente es manipular el input al tiempo que manipulamos la atención del alumno. Conjugamos ambos factores y forzamos al aprendiz a hacer lo más conveniente para él.

Lo ideal es poder identificar una estrategia incorrecta o poco beneficiosa y crear actividades de input que ayuden a evitar dicha estrategia, o bien fomentar estrategias válidas de modo que la representación mental que obtengan sea más cercana a la del nativo.

Reproducimos aquí, por comodidad del lector, las cuatro estrategias que hemos ido desgranando a lo largo de este epígrafe:

P1: Los aprendices procesan el input atendiendo al SIGNIFICADO ANTES que a la FORMA.
P1 (a) Los aprendices procesan las palabras con contenido en el input antes que cualquier otra cosa.
P1 (b) Los aprendices prefieren procesar ítemes léxicos a ítemes gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica.
P1 (c) Los aprendices prefieren procesar marcas morfológicas 'significativas' antes que marcas morfológicas 'menos o nada significativas'.

Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas, con bajo *valor comunicativo* (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de PROCESAR EL CONTENIDO COMUNICATIVO o intencional con POCO O NINGÚN COSTE DE ATENCIÓN.

P2:

P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o SN que encuentran en el enunciado. ES LA ESTRATEGIA DEL PRIMER NOMBRE.
P3 (a) *la estrategia del primer nombre* puede ser anulada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión.
P3 (b) Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales hasta que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que les ayuden en la tarea (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo).

Lo MÁS FÁCIL de procesar para los alumnos es lo que aparece en PRIMERA POSICIÓN.

P4: P4 (a) Los alumnos procesan los elementos que se encuentran en posición final antes que los que aparecen en medio del enunciado.

(Adaptado de VanPatten, 2002)

3. ¿CÓMO SON LAS ACTIVIDADES DE INPUT ESTRUCTURADO?

El propósito de la instrucción basada en el procesamiento del input es hacer que los aprendices presten atención a datos gramaticales y que sean capaces de procesarlos. En las actividades de procesamiento del input se privilegian dichos datos gramaticales para cargarlos de valor comunicativo, de modo que:

- el aprendiz TENGA QUE ATENDER al ítem gramatical al tiempo que procesa el significado y
- el aprendiz NO TENGA que producir el ítem gramatical en cuestión, sólo tiene que procesarlo, estableciendo la correspondencia adecuada entre forma y significado.

El procedimiento para la puesta en práctica de este tipo de actividades sería el siguiente:

1. Se da a los alumnos información sobre la forma o estructura lingüística y se les explica la relación entre forma y significado.
2. Se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del input.

3. Se empuja a los aprendices a procesar la forma o estructura en cuestión durante las actividades de input estructurado, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener significado.

3.1. Ejemplos de actividades de input estructurado

1.	SELECCIONA EL ÍTEM ADECUADO ENTRE VARIAS POSIBILIDADES ATENDIENDO A LA FORMA GRAMATICAL: Concordancia [P1 y P2]
2.	SELECCIONA EL ÍTEM ADECUADO ENTRE VARIAS POSIBILIDADES ATENDIENDO A LA FORMA Y A LA FUNCIÓN GRAMATICAL: Pronombres [P1, P2, P3 y P4]
3.	ELIGE ENTRE DOS O MÁS INTERPRETACIONES (SIGNIFICADO) ATENDIENDO A LA FORMA GRAMATICAL: a. Artículos [P1, P2] b. Indefinido-Imperfecto [P1 y P2] c. Pluscuamperfecto/Indefinido [P1 y P2]
4.	ELIGE ENTRE DOS O MÁS INTERPRETACIONES (SIGNIFICADO) DE LA FORMA GRAMATICAL ATENDIENDO AL CONTEXTO: Presente-Indefinido [P1, P2]
	HAZTE UNA PREGUNTA: ¿Se puede establecer una relación de oposición (marcado-no marcado) entre los ítemes gramaticales objeto de atención?
	DATE UNA RESPUESTA: Averigua cuál es el criterio que sustenta la oposición y diseña una actividad que lo ponga de manifiesto. Haz que la sola diferencia formal sea la responsable del cambio de significado.

En el cuadro que antecede, aparecen clasificadas las actividades que van a servir de ejemplo a nuestras propuestas. Muestran distintos tipos de ejercitación de un aspecto gramatical en función de las características de éste y los principios de procesamiento del input implicados en su realización.

1. CONCORDANCIA

<p>Para establecer la concordancia, todo hablante no nativo necesita activar una serie de operaciones cognitivas a partir del conocimiento de las reglas morfológicas de formación de género y número; en este caso, además, los elementos concordados no se sitúan contiguamente.</p> <p>En la actividad, la única posibilidad de acertar pasa por que el alumno se fije en las marcas de género y número.</p>

EN LOS SIGUIENTES FRAGMENTOS DE VARIAS CONVERSACIONES NO APARECEN LOS SUSTANTIVOS, ¿POR QUÉ NO INTENTAS ADIVINARLOS FIJÁNDOTE EN LAS PALABRAS QUE SE REFIEREN A ELLOS?

● Carmen y Pablo Pérez están hablando en la guardería de los regalos que les han traído los reyes y Papá Noel en Navidad:

CARMEN:...Es pequeñito y muy cariñoso. Lo encontró Papá Noel en la calle, ¿sabes? Es blanco y se hace pipí en el suelo. Duermo con él.

PABLO PÉREZ:...no me gustan mucho pero mi madre dice que son muy prácticos. La verdad es que son calentitos y suaves, Son verdes y azules, pero yo quería un robot.



¿Qué les han regalado? Elige entre las siguientes posibilidades:

unas botas, unos calcetines, una osita de peluche, un perro, una muñeca, unas manoplas.

- Las mamás de Carmen y Pablo Pérez también hablan de sus regalos de Navidad cuando van a recoger a los niños:

MAMÁ DE CARMEN:...pues mi regalo no lo va a ver nadie, pero me encanta. Es suave, ligero, parece que no llevas nada encima... Es bastante transparente, largo y rojo ¡Rojo! Imagínate...

MAMÁ DE PABLO PÉREZ:... Mi marido dice que es muy práctica, pero yo me esperaba otra cosa. Es verdad que es muy silenciosa y que la puedes guardar en cualquier parte, pero me he quedado un poco fría.

¿Qué les han regalado? Elige entre las siguientes posibilidades:

un camisón, unas medias de seda, una aspiradora, unas zapatillas de deporte, unas copas de vino, unos pantalones vaqueros.

- Los papás de Carmen y Pablo Pérez no están nada contentos con sus regalos:

PAPÁ DE CARMEN:... No me sirven para nada, la verdad. Son modernos, ligeros, negros, pero ¿para qué los quiero?

PAPÁ DE PABLO PÉREZ:... lo de siempre, no está mal, es bonita, amarilla, de seda, ni corta, ni larga, italiana... UNA más.

¿Qué les han regalado? Elige entre las siguientes posibilidades:

unas gafas, un destornillador, unos prismáticos, una corbata, un reloj digital, unas bolas de petanca.

2. PRONOMBRES

En este caso se presupone el conocimiento de los pronombres de tercera persona y se enfatiza el hecho de que aparecen en primera posición para romper las expectativas del alumno. También se trabaja con la presencia/ausencia de la preposición *a* como marca de objeto directo de persona y de objeto indirecto. Como en el caso anterior, es imposible realizar la actividad sin prestar atención a las marcas formales.

¿A QUÉ O A QUIÉN SE REFIEREN LO-LA-LOS-LAS-LE-LES EN LAS FRASES SIGUIENTES?

- | | |
|---------------------------------------|--------------------|
| 1. LA estuve viendo hasta muy tarde | A. a mi novio |
| 2. LE he puesto un poco de perejil | B. la televisión |
| 3. LO conocí en el gimnasio | C. a la televisión |
| 4. LE he pedido que se case conmigo | D. el lenguado |
| 5. LO he guardado en el congelador | E. al lenguado |
| 6. LE he hecho un tapete de ganchillo | |



- | | |
|---|------------------------------|
| 7. LAS acabo de regar | A. tu móvil |
| 8. LE he puesto una melodía de David Bisbal | B. a tu móvil |
| 9. LO tiré a la basura sin darme cuenta | C. a mi profesora de español |
| 10. No LA soporto | D. las plantas |
| 11. LES he quitado los bichos | E. a las plantas |
| 12. LE pinché las ruedas del coche | |



3.a. Artículos

La explicación gramatical que, de forma muy escueta, podríamos proporcionar a nuestros alumnos sería la siguiente: "Usamos *UN-UNA-UNOS-UNAS* para referirnos a algo que NO es IDENTIFICABLE para el oyente porque hablamos por primera vez de ese objeto. Usamos *EL-LA-LOS-LAS* para indicar que nos referimos a algo que es IDENTIFICABLE para el oyente porque ya hemos mencionado antes ese objeto."

En las siguientes actividades, el único elemento responsable del cambio de significado es el artículo.

LEE EL COMIENZO DE ESTE CUENTO Y SEÑALA DESPUÉS SI ES V O F LO QUE SE AFIRMA:

Leopoldo Luis II, UN rey de Gantea (1), salió el sábado de paseo en EL caballo de la reina (2). En la puerta un soldado lo despidió. Al llegar a UN río (3) se encontró con LOS duendes del agua (4) y éstos le dijeron: Va a venir UN príncipe (5) DEL país vecino (6), se va a enamorar de tu mujer y va a huir con ella. El rey no creyó nada de las palabras de los duendes, cruzó EL puente (7) y volvió a palacio. Pero en la puerta estaba EL soldado (8) que, muy nervioso, le dijo: majestad, la reina se ha ido.

1. En Gantea sólo hay y ha habido un rey	V F
2. La reina tiene muchos caballos	V F
3. Leopoldo probablemente iba a ese río todos los días	V F
4. Leopoldo no sabía de la existencia de los duendes	V F
5. Este príncipe viene mucho a Gantea	V F
6. Gantea tiene frontera con cinco países distintos	V F
7. Sólo hay un puente para cruzar el río	V F
8. Es el mismo soldado que le había despedido	V F

VV.AA. (2005): *Gramática Básica del estudiante de español*. Difusión. Barcelona



EMPAREJA LOS SIGUIENTES TITULARES DE PERIÓDICO CON LA INTERPRETACIÓN ADECUADA:

1.0.

"El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató a UN policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle." (B)

"El hijo de catorce años de un policía cogió una pistola y mató AL policía y a otras tres personas que pasaban en ese momento por la calle." (A)

(A) un chico ha matado a su padre y a otras tres personas

(B) un chico ha matado a un policía y a otras tres personas

1.1.

"La novia de un conocido político de Guadalfortuna se escapó un día antes de la boda, sin decir nada, con UN político. Nadie sabe dónde están."

"La novia de un conocido político de Guadalfortuna se escapó un día antes de la boda, sin decir nada, con EL político. Nadie sabe dónde están."

(A) Una chica se escapa con su novio un día antes de la boda

(B) Una chica se escapa con otro hombre un día antes de su boda

1.2.

"La peluquera de una reconocida actriz de Hollywood se tomó dos botellas de Tequila mexicano y le afeitó la cabeza a UNA actriz. "Está mejor así", declaró horas más tarde."

"La peluquera de una reconocida actriz de Hollywood se tomó dos botellas de Tequila mexicano y le afeitó la cabeza a LA actriz. "Está mejor así", declaró horas más tarde."

(A) una peluquera borracha le afeita la cabeza a su cliente de siempre

(B) una peluquera borracha le afeita la cabeza a una actriz

1.3.

“El abogado de un riquísimo banquero de Madrid se cansó de la vida que llevaba y repartió todo el dinero de un banquero entre los pobres de la ciudad. *Me siento inmensamente feliz*, declaró desde su retiro en el campo.”

“El abogado de un riquísimo banquero de Madrid se cansó de la vida que llevaba y repartió todo el dinero DEL banquero entre los pobres de la ciudad. *Me siento inmensamente feliz*, declaró desde su retiro en el campo.”

(A) Un abogado reparte todo el dinero de su cliente entre los pobres de Madrid.

(B) Un abogado reparte el dinero de un rico banquero entre los pobres de Madrid.


(Las ideas para las actividades del sistema verbal provienen de José Plácido Ruiz Campillo)

SISTEMA VERBAL

3.b. *Indefinido / Imperfecto*

Podemos resumir la oposición indefinido-imperfecto como acción o proceso terminado frente a no-terminado, o, si queremos, podemos formularla diciendo que con el indefinido contamos el pasado, mientras que con el imperfecto lo describimos o visualizamos en su vigencia, en su transcurso, haciendo abstracción de su conclusión. En la actividad, la única responsable del cambio de significado es la forma verbal.

DECIDE QUÉ FORMA VERBAL SE CORRESPONDE CON CADA INTERPRETACIÓN, COMO EN EL EJEMPLO:

	Forma verbal:		Interpretación:
0. Ayer, cuando LLEGABA - LLEGUÉ a mi casa, me encontré a Javier Bardem...	(a) LLEGUÉ	➔	Javier Bardem estaba en mi casa. Vi a Javier Bardem por la calle.
	(b) LLEGABA	➔	
1. Javier me dijo que llevaba tiempo enamorado de mí y que quería casarse conmigo. Yo no QUISE - QUERÍA aceptarlo...	(a) _____	➔	No me casé con él. No sabemos si me casé o no con él
	(b) _____	➔	
2. Por unos amigos se enteró de que me CASÉ - CASABA con mi entrenador personal...	(a) _____	➔	No sabemos si la boda se había celebrado ya o no. La boda ya se había celebrado
	(b) _____	➔	
3. El pobre estaba tan afectado que se FUE - IBA a Senegal para intentar olvidar...	(a) _____	➔	Javier se marchó a Senegal. No sabemos si finalmente se marchó o no
	(b) _____	➔	
4. Javier le preguntó a mi marido si PUDIMOS - PODÍAMOS ser felices a pesar de todo... 	(a) _____	➔	¿Quién podía ser feliz? a) ¿los tres?, ¿Javier y yo? b) Mi marido y yo.
	(b) _____	➔	

3.c. Pluscuamperfecto / Indefinido

Con el pluscuamperfecto, al limitar el alcance de nuestra declaración a cierto momento del pasado anterior a un momento no actual, damos a entender que a partir de entonces la situación pudo cambiar. Ese significado es el responsable de la posibilidad de elección en las frases siguientes.

ELIGE LA FORMA VERBAL ADECUADA: (Por cortesía de Alejandro Castañeda Castro)

1. Cuando despertó fue a la mesa para tomar otro vaso de vino. Quedaba un poco y se lo había bebido / bebió todo.
2. Cuando despertó fue a la mesa para tomar otro vaso de vino. Pero Jesús se lo había bebido / bebió todo.
3. Cuando volvieron a verse, se habían casado / casaron. Ahí termina la historia. Un final triste.
4. Cuando volvieron a verse, se habían casado / casaron. Ahí termina la historia. Un final feliz.

4. Presente / Indefinido

Se trata de un caso de sincretismo en el sistema verbal sobre el que conviene insistir para evitar equívocos por parte de nuestros alumnos. En este caso es el contexto el que nos permite decidir cuál es la forma que estamos usando.

¿ES PRESENTE O ES INDEFINIDO LA FORMA QUE ESTÁ EN NEGRITA? DECÍDELO POR EL CONTEXTO:

FUMAMOS demasiado. Tenemos que dejarlo ya.

0. Presente

FUMAMOS demasiado. Esta mañana no podíamos ni hablar.

0. Indefinido

SALIMOS el viernes, así no hay que madrugar al día siguiente.

1.

SALIMOS el viernes y nos lo pasamos estupendamente.

2.

LLEGAMOS en el avión de las seis. Llevaba retraso, como siempre.

3.

LLEGAMOS en el avión de las seis. ¿Puedes venir a recogernos?

4.

GANAMOS mucho dinero, la verdad es que vivimos muy bien.

5.

GANAMOS mucho dinero, fue un trabajo fácil y rápido.

6.

3.2. Casi un decálogo para las actividades de input estructurado

A modo de resumen ofrecemos las siguientes consideraciones a propósito de las actividades que hemos sometido a consideración:

1. Enseña sólo UNA COSA CADA VEZ.
2. Mantén el SIGNIFICADO SIEMPRE PRESENTE.
3. Los aprendices tienen que HACER ALGO CON EL INPUT: mostrar acuerdo o desacuerdo, seleccionar entre alternativas, tachar lo que no es válido. Es decir, deben demostrar que comprenden.
4. Usar input ORAL Y ESCRITO.
5. La secuencia es: DE LA FRASE AL DISCURSO.
6. Mantén las ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO PSICOLINGÜÍSTICO en mente.

(Adaptado de VanPatten, 1996)

Habría que añadir:

7. La FORMA / FUNCIÓN GRAMATICAL objeto de atención debe ser la RESPONSABLE de la COMPRENSIÓN del input. No se trata de abogar por la simple comprensión del significado de los datos sino por el establecimiento de correspondencias fidedignas entre formas y significados para poder contribuir a la formación del sistema en desarrollo.

8. La actividad debe poner de manifiesto la OPERATIVIDAD de la regla o forma objeto de atención. El alumno debe entender la puesta en práctica del ítem gramatical como una instrucción funcional reversible y fiable.

9. Las actividades han de tener una FINALIDAD y una CONTEXTUALIZACIÓN claras y deben usar MUESTRAS de lengua VEROSÍMILES.

Si leemos la obra maestra escrita por un hombre de auténtico genio, nos deleita encontrar en ella reflexiones que nosotros mismos hemos llevado a cabo y que habíamos despreciado, gozos y zozobras que habíamos reprimido, todo un mundo de sentimientos que habíamos vilipendiado y cuyo valor nos enseña de pronto el libro en que los hemos descubierto [...] Somos muy conscientes de que nuestra sabiduría empieza donde la del autor termina, y quisiéramos que nos diera respuestas cuando todo lo que puede hacer por nosotros es excitar nuestros deseos...

Marcel Proust

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA OLIVARES, J. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE", en PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. (eds.). *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 213-248.

ORTEGA, LOURDES (2001): "Atención implícita a la forma: teoría e investigación", en PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. (eds.). *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Págs. 179-211.

RUIZ CAMPILLO, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).

VANPATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

VANPATTEN, B. (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning*, 52. Págs. 755-803.

VANPATTEN, B. (2003): *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw Hill.

VVAA (2005): *Gramática del estudiante de español*. Barcelona: Difusión