

# Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera\*

**Ventura Salazar**  
Universidad de Jaén

**1.** Uno de los aspectos fundamentales que deben tenerse en cuenta a la hora de tomar en consideración el término *gramática* es el carácter polisémico del mismo. Ello nos obliga a especificar en primer lugar cómo vamos a interpretarlo y cuáles de sus acepciones resultan pertinentes para la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, y de acuerdo con otros investigadores (Besse y Porquier. 1984, p. 11; Ortega, 1990. p. 9), señalaremos tres realidades diferentes a las que se suele aludir mediante esta palabra:

a) El funcionamiento interno de una lengua, o sea, la competencia de que dispone un hablante de dicha lengua.

b) Descripción y explicación metódica que los lingüistas (en rigor, los gramáticos) llevan a cabo de dicho funcionamiento.

c) Marco teórico que modela la descripción gramatical y determina el método seguido por los gramáticos.

En el presente Taller, daremos el nombre de *gramática objeto* (en adelante GO) a la realidad que corresponde a la acepción a), *gramática teoría* (GT) a la de la acepción b) y *gramática metateoría* (GM)<sup>1</sup> a la de la c). Estas tres realidades, pese a su distinta naturaleza, se encuentran estrechamente vinculadas. La GO es la facultad del lenguaje manifestada históricamente en los miembros de una comunidad dada. Es un fenómeno complejo y heteróclito en el que se funden aspectos de órdenes muy diversos: biogenéticos, sociales y psicológicos, todos ellos aún mal conocidos. Sin embargo, el lingüista parte del principio de que se trata de una realidad susceptible de estudio sistemático y exhaustivo, pues de lo contrario no tendrían sentido las demás acepciones del término gramática ni, por supuesto, la lingüística como disciplina científica. Por ello, la GT es un intento de hacer explícitas las reglas que gobiernan el funcionamiento de una determinada GO. Tales intentos, que dan lugar a distintas versiones gramaticales de una lengua (a distintos 'libros de gramática')

---

\* Este trabajo fue publicado en: De Miguel Martínez, Emilio (ed.) (1992), *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*. Salamanca y Estrasburgo: Universidad de Salamanca y Consejo de Europa.

1 Estos términos se emplean con fines puramente instrumentales para delimitar sin equívocos los distintos ámbitos de la gramática. Somos conscientes de que lo que hemos dado en llamar gramática metateoría corresponde a lo que generalmente suele denominarse lingüística teórica. Pero no es nuestra intención entrar en un debate sobre ésta o cualquier otra cuestión terminológica. En parte por este motivo, y para no dar a las palabras más valor del que tienen, hemos adoptado, en la presentación por escrito, el poco elegante recurso de las siglas.

son normalmente muy diferentes de un estudioso a otro, o incluso contrapuestos. Pero, en última instancia, todos ellos persiguen un mismo objetivo.

Para llevar a cabo su labor, el gramático se apoya en las producciones orales o escritas de los sujetos hablantes de una lengua o bien en su propia introspección. Pero hemos de ser conscientes de que, en cualquier caso, trabajará necesariamente con un número de manifestaciones muy inferior que aquellas a las que está sometido todo sujeto en el interior de su comunidad hablante. Por ello, la tarea del gramático se desenvuelve necesariamente en unos estrechos límites, fijados no solo por la GM en la que se apoya, sino especialmente por las propias restricciones a las que se encuentra sometida su percepción del objeto de estudio. Así, una descripción gramatical de una lengua concreta ha sido elaborada normalmente tras una fase previa en la que se ha optado por una determinada modalidad espacial y sociocultural, o se han delimitado los elementos supuestamente más generales, constitutivos de una hipotética "lengua estándar".

Estas limitaciones son en buena medida inherentes a la propia labor gramatical, y no empañan la validez científica de la misma ni los progresos que ha logrado tanto en el plano descriptivo como en el heurístico. Ahora bien, esto nos obliga a ser cautos a la hora de evaluar la adecuación de toda GT, y asimismo de la GM subyacente. No ha de perderse la conciencia de que el ajuste entre la GT y la GO, en el estado actual de la lingüística, es necesariamente parcial, y de que resulta imprescindible una continua tarea de falsación de las descripciones y predicciones teóricas a partir de su permanente confrontación con los datos empíricos.

Por desgracia, no siempre se han llevado a cabo estas precauciones, ni se ha tomado en consideración la distancia que media entre la GO y la GT. De hecho, la mayor parte de las gramáticas tradicionales, de orientación normativa, llegaban a identificar la descripción gramatical con el uso correcto de la lengua. De ahí que fueran tachadas de erróneas o inapropiadas aquellas manifestaciones de hablantes nativos que no se correspondían con la norma sancionada por la gramática, y que en la mayoría de los casos se identificaba con la lengua literaria de determinados autores tomados como modelo. Hoy día, el concepto de error gramatical, en tanto que fruto de una interiorización deficiente del sistema lingüístico, no parece ser aplicable a los hablantes nativos y tiende a ser superado por la lingüística moderna. Las desviaciones de la norma no revelan realmente la existencia de sujetos descuidados a la hora de usar su lengua, sino que constatan la convivencia en el seno de una misma comunidad lingüística de diferentes modalidades (más o menos diferenciadas, con mayor o menor extensión), entre las cuales una alcanza una mayor aceptación o prestigio social<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Un problema más complejo, que rebasa con creces el de la existencia o no del error en los nativos, es el de si en todos los marcos sociales se alcanza un grado de competencia igualmente productiva (al margen, claro está, de los casos de origen patológico). En este sentido es tremendamente reveladora la teoría del déficit lingüístico desarrollada por Bernstein (1971).

Estas consideraciones guardan relación con muchos de los debates que aún permanecen abiertos en lingüística. Así, cabe preguntarse sobre cuál es el papel que desempeña la norma en la descripción gramatical; o si es realmente lícito postular que el estudio gramatical tiene como objeto la competencia de un "hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea" (Chomsky, 1965, p. 6); o si esa competencia ha de interpretarse en términos puramente lingüísticos, como un mecanismo de codificación y descodificación de oraciones, o bien ha de postularse una competencia comunicativa, en la que se contemplan, además de los saberes lingüísticos, otros muchos de carácter psicosocial, pragmático y discursivo. Éstas y otras cuestiones tienden a producir en general un agrupamiento de los teóricos en dos grandes vertientes, que constituyen los dos grandes paradigmas de la lingüística actual: el *paradigma formal* y el *paradigma funcional* (Dik, 1978, pp. 19-22).

Nada de esto resulta ajeno a la hora de adentrarnos en el terreno de la enseñanza de segundas lenguas. Y ello porque todo enfoque didáctico parte de unas determinadas concepciones teóricas, tanto en lo que concierne a la naturaleza del aprendizaje lingüístico como de la propia naturaleza de la lengua (Martín Peris, 1988, p. 16); es decir, supone la aceptación (o confección) de una GM. En el caso del enfoque comunicativo, se ha optado abiertamente por una interpretación del lenguaje en términos pragmático-discursivos (cf. Brunfit and Johnson, eds., 1979). De ello se desprende que las investigaciones en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras guardan una estrecha conexión con las que se desarrollan en torno a la GM. Esto no supone que a cada enfoque le corresponde una teoría lingüística en exclusiva, pero sí que deben tener algunas concepciones claves compartidas. Por lo que se refiere al enfoque comunicativo, una GM acorde con él debe partir de la consideración del lenguaje como un instrumento simbólico destinado a la comunicación humana, y que es su dimensión semántico-pragmática (y no, por contra, la sintáctica) la más relevante para explicar su naturaleza. Así pues, la lingüística teórica y la lingüística aplicada no constituyen compartimentos estancos e impermeables, dado que una toma de postura en una de ellas acarrea una decisión paralela y solidaria en la otra.

Estos vínculos no se limitan al plano más general y abstracto en el que se sitúan la GM y la definición del enfoque, sino que se extienden a todos los niveles. De ese modo, una GT, ya sea en términos de descripción o de simulación de una lengua dada, estará necesariamente presente a la hora de elaborar un diseño curricular para la enseñanza de esa misma lengua, fundamentalmente en lo que se refiere a la selección, presentación y secuenciación de los contenidos. Un currículo diseñado en el marco de un enfoque comunicativo no puede basarse en una descripción tradicional de la lengua objeto, a no ser que se quiera correr el riesgo de caer en graves incoherencias y contradicciones. Cierto es que a menudo los progresos de la GT son más lentos de lo deseado, y que falta entonces el apoyo gramatical apropiado a la hora de determinar la exposición de los contenidos de un curso o de un libro de material didáctico, pero ello no es óbice para reconocer la necesidad de asumir los lazos existentes entre el diseño curricular y la GT. Las investigaciones que para el español lleva a cabo

Francisco Matte Bon (1987, 1988) en los últimos años son buena muestra de ello.

Por último, el tercer plano de la gramática, el de la GO, se manifiesta en la vertiente que corresponde a la actividad didáctica directa y cotidiana que se establece entre profesor y estudiante. El objetivo último de la clase de lengua es lograr que el alumno interiorice la GO (Ortega, 1990, p. 9).

A modo de conclusión, pueden sintetizarse las relaciones descritas hasta aquí mediante el siguiente cuadro:

GM	_____	Enfoque
GT	_____	Currículo
GO	_____	Actividad didáctica

**2.** En el apartado anterior hemos contemplado las distintas interpretaciones del término gramática y con qué plano de la enseñanza de la lengua guardan relación directa. En este segundo apartado nos centraremos en la actividad didáctica en el aula, lugar donde en definitiva debe ponerse a prueba toda propuesta previa.

Ya se ha expuesto anteriormente que el objetivo de la clase de lengua consiste en interiorizar la GO, y, por tanto, lograr que los estudiantes sean finalmente *competentes* en la lengua objeto. A hora bien, las dificultades se manifiestan a la hora de plantear cómo ha de lograrse este objetivo, y qué recursos son verdaderamente útiles para lograrlo.

Para afrontar este problema se hace preciso abordar la polémica, que pervive desde antiguo en la historia de la enseñanza de lenguas (Besse y Porquier, 1984, p.74) sobre si la clase puede reproducir o no el procedimiento natural de adquisición. Por un lado, se pueden detectar tendencias que propugnan crear en la clase las condiciones que se corresponden con las que se dan durante la adquisición de la lengua materna; por otro, un intento de separar la situación que se da en el aula, como medio institucional, y la existente en el entorno natural de adquisición. Los defensores de esta última postura son más favorables a la introducción de la instrucción gramatical, mientras que los primeros en general la rechazan.

Desde el punto de vista psicolingüístico, pueden encontrarse argumentos que apoyen ambas tesis, y no podemos dar aún por definitivamente cerrado el debate, que reaparece continuamente bajo diferentes caras. Cuando un niño adquiere su lengua, lo hace a través de múltiples interacciones con sujetos que la poseen ya, y en el seno de un entorno que ofrece elementos contextuales suficientes para que se produzca la comprensión entre el adulto y el niño. Los individuos más expertos y el contexto adecuado conforman el *Sistema de Apoyo de Adquisición del lenguaje* (Bruner, 1986). En el aula, el estudiante parte también de la presencia de un individuo más experto (el profesor) y, si el contexto en el que ambos interactúan se prepara adecuadamente, no parece descabellado admitir que el *Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje* puede activar

los resortes para una adquisición natural, no sometida a instrucción explícita de la GO.

Sin embargo, se han señalado también las muchas diferencias que hay entre la adquisición de la lengua materna y la de una segunda lengua, que derivan esencialmente del hecho de que el adulto ya ha alcanzado un alto nivel de desarrollo cognitivo y dispone por consiguiente de las capacidades del pensamiento superior y de la conciencia (Castañeda, 1990). Las diferencias que se producen son, entre otras, de finalidad, de estrategias de adquisición, de incidencias de factores afectivos, etc., que llevan a concluir a muchos autores que la adquisición en el aula de una segunda lengua tiene más semejanza con otros tipos de enseñanza institucional que con la adquisición de la lengua materna (cf. Bley-Vrornan, 1988, p. 28). Y es que la actitud del niño que se 'deja guiar' por los adultos, que aparecen como su 'conciencia vicaria', se produce durante una fase de *preconsciencia*, en la que el niño accede no sólo a la lengua, sino a todas las facetas del comportamiento social y a la propia visión del mundo de la comunidad a la que accede. El estudiante adulto no puede prescindir del bagaje social y cognitivo que ha adquirido durante su infancia. La asunción de una actitud determinada frente al profesor, al que otorga las funciones de guía ante la lengua objeto, resulta viable solo tras aceptar un pacto, tácito o no, que regirá durante todo el desarrollo del curso. La clase de lengua se separa radicalmente del procedimiento natural en el hecho de que su éxito depende de una relación contractual previa que se establece entre los participantes, y que no deja de ser un compromiso de carácter social muy distinto al que existe fuera del aula.

Estas dos posturas han sido sintetizadas y llevadas hasta sus últimas consecuencias por Krashen (1981), a través de su conocida dicotomía entre *adquisición* y *aprendizaje*. Para Krashen, ambos procesos son paralelos e independientes. La adquisición se realiza de manera inconsciente, es la forma como aprenden los niños su lengua materna y la que capacita al estudiante de segunda lengua para desenvolverse adecuadamente en situaciones de comunicación. El aprendizaje, por su parte, se orienta hacia el conocimiento consciente de las reglas de una lengua y para la corrección de errores formales, a través del mecanismo del *monitor*. Krashen no rechaza la instrucción gramatical en el aula, pero la relega a las clases de aprendizaje. Éstas han de separarse tajantemente de las de adquisición, que son las verdaderamente prioritarias.

La postura de Krashen ha sido duramente criticada en los últimos años, dado que se la ha considerado excesivamente radical y con poca base empírica. En general, hoy día se tiende a aceptar que en la clase se dan de forma simultánea e inseparable los procesos de adquisición y aprendizaje. Y ello debido a que tanto el profesor como los estudiantes están sometidos a una "tensión metalingüística" (Besse y Porquier, 1984, p. 79) que provoca que todo lo que se haga en ese entorno se interprete como un hecho pertinente para que el estudiante progrese en su dominio de la lengua objeto. Pese a todo, la obra de Krashen supuso en su momento un saludable revulsivo, que despertó el interés por los procesos

de adquisición, y por la práctica de la comunicación natural en el aula (Martín Peris, 1998, p.19). Simultáneamente ha provocado que entre muchos de los partidarios del enfoque comunicativo la instrucción gramatical se contemple con cierto rechazo, cuando no con abierta hostilidad.

**3.** Por nuestra parte, consideramos que hay suficientes argumentos a favor de la instrucción gramatical desde un enfoque comunicativo. Pero para ello hay que superar todo tipo de dicotomía tajante, y a menudo maniquea, y contemplar la presencia de la gramática desde una perspectiva diferente.

En primer lugar, hemos de admitir, para ser consecuentes con lo manifestado en el apartado 1, que la *gramática*, entendida como GO, *está siempre presente en la clase de lengua extranjera*, pues constituye en última instancia la finalidad hacia la que se dirige la actividad didáctica. El debate no se enfoca pues en simples términos de *gramática sí/gramática no*, sin más especificaciones. Lo que se discute es si resulta oportuno acudir a ciertos procedimientos de instrucción consciente acompañados de un discurso y reflexión metalingüísticos, que pertenecen consecuentemente al ámbito de la GT y la GM. En cualquier caso, se acepta en todo momento que tanto la GT y la GM ocupan una posición subsidiaria respecto de la GO. En ese sentido, se puede observar en el esquema mencionado que ambas mantienen una relación indirecta con la actividad didáctica, a través de la mediación del currículo y del enfoque. Las disensiones aparecen a la hora de considerar si determinados elementos de la GT y la GM pueden ser 'trasplantados' hacia la actividad didáctica como instrumentos válidos para la enseñanza.

Creemos que ante esta cuestión pueden adoptarse cuatro posturas diferentes, que dan lugar a otras tantas prácticas pedagógicas. Ha de advertirse que ni son incompatibles entre sí ni hay que considerarlas como posiciones monolíticas y no sometidas a gradaciones. La elección de una u otra depende de dos variables: enseñanza explícita o implícita, por un lado, y la enseñanza deductiva o inductiva, por otra. En ocasiones se han identificado lo explícito con lo deductivo y lo implícito con lo inductivo, pero consideramos que ambos ejes son distintos y deben deslindarse cuidadosamente. A esta cuestión dedicaremos más espacio en la próxima sección. En este momento, nos centraremos en las prácticas pedagógicas que surgen de cada una de ellas.

De la combinación de ambos criterios se desprende el siguiente cuadro ilustrativo, adaptación del que Leech (1990, p. 22) elabora basándose en John Higgins:

<b>A-DEDUCTIVA EXPLÍCITA</b>	<b>B-INDUCTIVA EXPLÍCITA</b>
<b>C-DEDUCTIVA IMPLÍCITA</b>	<b>D-INDUCTIVA IMPLÍCITA</b>

De principio, vaya por delante que no descartamos *a priori* ninguna de estas cuatro posibilidades. Aún se sabe muy poco sobre cómo se adquiere

una segunda lengua y hemos de guardarnos mucho de anatematizar ninguna línea de investigación sobre los mecanismos de adquisición en la clase de lengua. Sin embargo, ello no nos priva de defender una determinada postura, y de plantear las dificultades que suscitan algunas de estas vías, o las deficiencias detectadas en la forma en que se han venido llevando a cabo en algunas de sus vertientes. A continuación vamos a detenernos someramente en una descripción de las casillas A, C y D. Dejaremos para el próximo apartado las consideraciones dedicadas a la B, probablemente la opción menos utilizada a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas y que —lo avanzamos ya— es aquella por la que nosotros abogamos.

Las casillas A y D representan, en cierto modo, las posiciones más extremas sobre la introducción o no del discurso metalingüístico en clase. Corresponden, con algunas matizaciones, a lo que Krashen llama *aprendizaje* y *adquisición*, respectivamente, que, como se puede observar, no agotan el abanico de posibilidades.

La enseñanza deductiva explícita fue usada de forma prioritaria en el enfoque tradicional de gramática-traducción. Ello nos podría hacer pensar que la superación de dicho enfoque equivaldría al abandono definitivo de esta opción. No ocurre, sin embargo, tal cosa. En la actualidad son varias las investigaciones que operan en torno a ella, sobre todo mediante la aplicación a la enseñanza de algún modelo teórico formal.

Ya en los años setenta, el colectivo *Charlirelle* publicó en Francia *Behind the words* (1975), que utilizaba el modelo lingüístico de A. Culioli. En los ochenta, han sido varios los estudiosos que se han preocupado por las repercusiones de la teoría de la *rección* y *el ligamento* en la enseñanza. Podemos citar a V. J. Cook (1988) y especialmente a Juana Muñoz Licerias (1985), que trabaja especialmente sobre el español. También al español se ha aplicado experimentalmente el modelo de representación algorítmica de Gal'perin (Toebak, 1988), una de las líneas más sobresalientes de la psicología (en aquel tiempo) soviética.

Con todo, tal vez sea el proyecto de Pienemann (1985, 1988) el más original y a la vez el más ambicioso en el terreno de la enseñabilidad de la gramática. Si bien la *teoría de los estadios* aún no está en condiciones de ofrecer una alternativa didáctica global y generalizada, el rigor de sus investigaciones está proporcionando ya un bagaje de datos empíricos de primera magnitud, que nos hacen concebir fundadas esperanzas de alcanzar un mayor conocimiento del *orden natural de adquisición*, de vital importancia tanto para la práctica desarrollada en el aula como, sobre todo, para la organización y el diseño curriculares.

Como puede apreciarse en este somero y necesariamente incompleto panorama, la enseñanza deductiva explícita presenta hoy en día múltiples vertientes, con desarrollo e interés desiguales. Ello hace prácticamente imposible una valoración general de todas ellas. Con todo, sí se advierten determinados puntos comunes que merecen alguna consideración. Ante todo, cabe señalar que suelen ser defendidas o animadas por concepciones para las que el lenguaje no es, o es secundariamente, un instrumento de

comunicación. Se interpreta, por el contrario, como un mecanismo de estructuración del pensamiento; el medio de representación simbólica que modela la consciencia del ser humano. Ello los vincula con aquellas GM que se adscriben al paradigma formal de la lingüística. Recuérdese que su principal mentor, Noam Chomsky (1988, pp. 146-148) sostiene que la teoría lingüística tiene poco que aportar a la enseñanza de lenguas extranjeras, que es una tarea que depende antes que nada de la experiencia y el sentido común del enseñante. Sin embargo, esto parece en cierto modo como una actitud de derrota de la gramática formal ante los problemas que suscita la lingüística aplicada. Resulta por tanto lógico que algunos de sus partidarios no adopten tal actitud, y aspiren a lograr una proyección didáctica acorde con la teoría lingüística, siquiera sea de forma parcial. En no pocas ocasiones, se trata más de una innovación desde el punto de vista lingüístico que didáctico: el progreso de los contenidos y el grueso de las actividades remiten a métodos ya consabidos, a los que se dota de un aparato formal o metalingüístico diferente. En cualquier caso, parece bastante dudoso que los principios de este tipo de enseñanza sean plenamente compatibles con un enfoque comunicativo, que está íntimamente asociado a una interpretación instrumental-funcional del lenguaje, en donde el papel preponderante lo ocupa la dimensión pragmática, y en torno a ella se articulan la semántica y la sintaxis.

La casilla D, por su parte, nos conduce a la labor didáctica caracterizada por el empleo de muestras de lengua reales o verosímiles, la elaboración de tareas, juegos comunicativos, simulaciones, etc. Con ello el alumno alcanza la adquisición de las reglas de la GO de forma inconsciente y sin una instrucción gramatical específica. Desde el enfoque comunicativo, la validez de este procedimiento resulta incuestionable, dada la prioridad que se otorga a la interacción de los estudiantes, el uso instrumental de la lengua y la supeditación de los aspectos formales de la gramática a los contenidos nocional-funcionales.

Hemos de preguntarnos sin embargo si ésta es la única manera adecuada de adquirir la GO en el seno de dicho enfoque. Una respuesta afirmativa constituiría una defensa de las "clases sin gramática" (entendida como GT), que se tendría por un elemento inútil o, aún peor, distorsionador, pues nos apartaría de las actividades orientadas efectivamente hacia la Comunicación. En todo caso, conllevaría asumir que existe una distancia infranqueable entre *enseñar a comunicar* y *enseñar la gramática de una lengua*. Sin embargo, ya hemos planteado que el estudiante extranjero no puede prescindir de su conciencia, y que la tensión metalingüística que reina en la clase hace que todo lo que se proponga en ella sea interpretado como un medio encaminado hacia la adquisición. Además, se supone que la instrucción gramatical remite solamente a los aspectos formales, y que no está capacitada para suministrar a los estudiantes los recursos necesarios para desenvolverse en las situaciones cotidianas de comunicación. Esta postura, a mi juicio, además de tener una visión limitada de las posibilidades de las actividades gramaticales (que no tienen por qué dejar de ser por ello comunicativas), desaprovecha las posibilidades estratégicas que ofrece el pensamiento analítico, la capacidad de conceptualización y la conciencia de los estudiantes para una mejor

interiorización y posterior automatización de las reglas, y, en definitiva, para un progreso eficaz en el proceso de adquisición de la competencia.

El cuadro C presenta el que seguramente ha sido el procedimiento de instrucción más utilizado en los últimos años. Se caracteriza por el uso de un conjunto de técnicas agrupadas bajo la denominación de ejercicios o prácticas gramaticales. Su extensión y popularidad llegó a ser tal que todavía en amplios sectores se identifica instrucción gramatical con realización de prácticas gramaticales. Estas prácticas son actividades altamente dirigidas que requieren del alumno una respuesta mecánica de carácter repetitivo. Normalmente responden a alguno de estos tres tipos, que pueden darse tanto oralmente como por escrito<sup>3</sup>:

**a)** Ejercicios de repetición: el estudiante responde con el mismo *input* que le ha sido suministrado.

**b)** Ejercicios de huecos: el *input* se da con determinadas lagunas que deben rellenarse correctamente.

**c)** Ejercicios estructurales: se solicita la repetición de una estructura, en forma de muestras que se ajustan a ella. Hay diferentes variedades de ejercicios estructurales o *drills*.

Encontramos ejercicios de ordenación de los miembros de una frase, de construcción de oraciones correctas, de transformación de estructuras, etc. Lo preceptivo es que vayan acompañados de un ejemplo o modelo que ilustre sobre la manera de efectuarlos.

El uso (y sobre todo el abuso) más extendido de tales prácticas gramaticales transcurrió durante el período de esplendor del enfoque audiolingual, que hizo de ellas una auténtica bandera. Por supuesto, eran los recursos didácticos más acordes con los principios teóricos y epistemológicos del mismo. Estos son sobradamente conocidos, pero bueno es recordarlos para contrastarlos con los postulados que han imperado posteriormente.

Se consideraba que tanto el niño como el adulto adquirirían la lengua por imitación. Los ejercicios apelan pues a la mimesis de producciones previamente dadas. Se pensaba que así se llegaba a la automatización de las formas y estructuras siempre y cuando lograra convertirse en un hábito reflejo. De ahí la necesidad de repetir una y otra vez, sin más límites que los impuestos por factores tales como la fatiga. El error era interpretado como foco de perturbación en el proceso de adquisición, por su alejamiento de los usos de los nativos. Un medio de evitarlos a toda costa consistía en que el profesor controlase totalmente el transcurso de la clase. Decidía lo que debía hacerse en cada momento, cuándo había que guardar silencio y cuándo y quién debía hablar. La creatividad del estudiante era sacrificada "por su bien", pues si intentaba adentrarse por terrenos no dominados o imprevistos aparecerían sin duda los indeseados errores. Así, todo el

---

<sup>3</sup> Cabría mencionar asimismo otras actividades de orientación gramatical destinadas a la percepción o a la localización de formas o estructuras. En ningún caso habría que confundirlas con las actividades de comprensión oral o escrita, pues el tratamiento del *input* se interesa sólo por su aspecto lingüístico, y no por la información que transmite.

comportamiento verbal del estudiante debía responder a lo que el profesor esperaba. Todo ello configuraba una actividad didáctica dominada por un discurso pedagógico específico y por la ausencia de verdadera interacción. Desde el punto de vista lingüístico, los planteamientos estructuralistas eran identificados con el sistema de organización del código lingüístico en la mente de los hablantes. En consecuencia, se operaba con frases aisladas fuera de texto y de contexto. Los contenidos gramaticales eran siempre los prioritarios, y la secuenciación de los mismos venía determinada por una hipotética gradación de dificultad estructural.

Los principios anteriores se plasmaban de modo ideal en los ejercicios, núcleo de la actividad de la clase. La única dificultad surgía del hecho de que eran poco aptos para introducir nuevos contenidos. Para esta función se empleaban en los manuales unos diálogos elaborados *ad hoc* que preparaban el camino a las fases de entrenamiento y evaluación para las que sí se empleaban los ejercicios. Los diálogos, evidentemente, estaban supeditados a los contenidos y prácticas gramaticales, lo que producía unas muestras de lengua distorsionadas y alejadas de la lengua real. Constituían de hecho una lengua particular, un *habla gramatical*.

El que la automatización se postulara a partir de la imitación y la repetición ha hecho caer a ciertos autores en el error de considerar la práctica como un procedimiento inductivo, en el que se va de los ejemplos a la regla (véase, por ejemplo, Besse y Porquier, 1984, p. 86). Una observación más detenida nos muestra que su naturaleza es a todas luces deductiva. Los ejemplos, ya sean suministrados por el profesor o contruidos por el alumno, no preceden al establecimiento de la regla, sino que son proyecciones, manifestaciones de la misma. Cuando se solicita al alumno que "transforme según el modelo", pongamos por caso, el modelo contiene ya de forma subyacente (implícita, por tanto) la regla que debe automatizarse. El ejercicio sirve para mostrar la generalidad de la misma. La corrección en la ejecución de la práctica no depende de que el estudiante incorpore a su mente, a la luz de un buen número de ejemplos, una regla no prefigurada. Muy al contrario, lo que se solicita es que se detecte la regla que ya ha prefigurado el redactor de la actividad en un único ejemplo (el modelo) y la aplique después a otros casos que se le dan como equivalentes. Por eso los diálogos a los que nos referimos antes aparecen sistemáticamente desnaturalizados. Es la regla la que permite redactar las muestras de lengua y no al revés.

Este tipo de instrucción sí es, no obstante, implícita. Y es que las repercusiones de la psicología conductista provocaban una hostilidad general hacia lo que supusiera introspección y reflexión en el aprendizaje de la conducta verbal, que debía ser descrita sólo en términos de *Estímulo/respuesta*. Los defensores del enfoque audiolingual (cf. Estarellas, 1971; Roche, 1972) quitan validez a la instrucción explícita. Se apoyaban para ello en que el niño adquiere su lengua materna sin ella, y que el estudiante extranjero debía seguir el mismo camino. Ello nos lleva nuevamente a la propuesta de que el aula reproduce el procedimiento natural de adquisición. A efectos prácticos, esto originó la aparición de otros recursos para sistematizar los contenidos sin acudir a un discurso

metalingüístico convencional. El más significativo es el de los *esquemas gramaticales* (tal y como aparecen, por ejemplo, en *Español en directo*) basados en los procedimientos de análisis de constituyentes de la lingüística estructural americana. En otras ocasiones, no obstante, se acude a una instrucción explícita de corte tradicional, como ocurre en Marco (1984), donde se da una regla general de cada tiempo verbal, seguida de la enumeración de sus usos. Lo que se detecta aquí es una falta de correspondencia entre la instrucción explícita y los ejercicios. Mientras aquella se orienta hacia una descripción nocional del verbo español, las prácticas responden a intereses puramente formales. Y, como suele ser habitual en todos estos tipos de actividades, no siempre hay una sola respuesta correcta para cada *item*, pues puede hallarse sentido a varias soluciones si se apela a contextos y situaciones diversos<sup>4</sup>.

Pese a que el enfoque audiolingual esta ya definitivamente superado en términos teóricos, no ocurre lo mismo en la enseñanza cotidiana, donde aún pervive ampliamente como fruto de una inercia inevitable. A ello se añade el que no pocos manuales de orientación comunicativa —con dosis más o menos grandes de eclecticismo— conservan también técnicas heredadas del período anterior para la práctica y control de contenidos. Se introducen, eso sí, saludables innovaciones, como la presentación en forma de microdiálogos, con alguna libertad de acción para el alumno, la presencia de vacíos de información, cierto grado de explicitud, etc. No obstante, son numerosas las ocasiones en las que la propia dinámica del ejercicio es más fuerte, y llega a romper las aspiraciones de una auténtica interacción. Recogemos como muestra un ejercicio extraído de *Intercambio 2* (1990, p. 130)<sup>5</sup> que, por otro lado, probablemente es hoy por hoy el mejor manual para la enseñanza del español. Se pretende que los alumnos repitan las estructuras *creo que + indicativo* y *no creo que + subjuntivo*. Pero tal y como está planteada la actividad (se pide a los estudiantes opinión sobre algunos temas) las respuestas habituales y más apropiadas en español son *creo que sí* o *creo que no*. Para que la actividad funcione como preveen las redactoras, el estudiante debe reinterpretar su respuesta en términos gramaticales, con unas reflexiones que podrían verbalizarse aproximadamente así: “no se me pide en realidad que exprese mi opinión sobre estos temas, sino que se me da una oportunidad para practicar una estructura con indicativo y otra con subjuntivo. Practiquemos pues”. El estudiante que asume esto lo hace como una parte más del compromiso que contrae con el profesor. Pero lo que podía mantener un no escaso contenido comunicativo queda reducido a un mero ejercicio gramatical.

**4.** Hemos dejado para esta sección la última posibilidad de afrontar la enseñanza de la gramática, y que recogíamos bajo la letra B. Hemos de reconocer que, si intentamos detectarla a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, nos podemos encontrar con una auténtica “casilla vacía”. Es una propuesta que aún está en buena medida sin explorar. Sólo durante los últimos años los sectores que desde el enfoque comunicativo defienden una instrucción explícita ofrecen trabajos y actividades que nos

---

<sup>4</sup> Véanse las actividades 8, 9 y 10 del anexo.

<sup>5</sup> Actividad 11 del anexo.

hacen sentirnos optimistas sobre su futuro, sobre todo porque coincide con una reivindicación muy amplia del papel de la conciencia del estudiante en el aula (cf. Rutherford y Sharwood Smith, 1988). La causa del vacío puede encontrarse seguramente en que tradicionalmente se ha pensado que inducción y explicitud son difícilmente compatibles en la enseñanza de lenguas<sup>6</sup>. Esta sensación aumenta desde algunos postulados recientes, como los defendidos por Krashen. Hemos de reconocer que no hemos hallado hasta el momento ningún texto teórico que defienda abiertamente la instrucción gramatical en términos de inducción y explicitud. Nosotros intentaremos poner nuestro granito de arena mostrando las peculiaridades de esta opción y las diferencias que mantiene con las enumeradas anteriormente.

Esto nos obliga a delimitar cuidadosamente los dos criterios clasificatorios, cosa que habíamos pospuesto en la sección precedente. Por tanto, habrá que explicar qué entendemos por inducción y qué entendemos por explicitud.

Por inducción se entiende, *grosso modo*, la vía de conocimiento que va de los casos particulares a la regla general. Para la didáctica de lenguas, eso significa que la instrucción debe partir de las muestras de lengua para llegar a las reglas que gobiernan la gramática. Sin embargo, este proceso es más complicado, y combina mecanismos atribuidos a la inducción y a la deducción, en sus concepciones tradicionales. El estudiante, tras una primera exposición a un *input* apropiado, hace una hipótesis y extrae una primera regla provisional, que será incorporada a su interlengua. Pero, una vez en ese estadio, ese estudiante proyectará deductivamente tal regla a las nuevas muestras de lengua pertinentes que, si la contradicen, darán lugar a otra regla que la sustituya y a un consiguiente progreso de la interlengua. Este proceso, admitido en amplios sectores de la moderna psicología cognitiva, puede ser considerado como una adquisición de tipo inductivo, pues, pese a coexistir momentos de inducción y de deducción, es la inducción la que dispara todo el proceso. Reservamos entonces el apelativo de deductiva a aquella enseñanza que parte del suministro de la regla al estudiante, previa a su observación en ejemplos verosímiles de la lengua objeto.

Contrariamente a lo que ocurre con los huevos y las gallinas, aquí no resulta baladí preguntarse qué fue primero. La enseñanza deductiva difícilmente puede explicarse, en el aula, con el mismo proceso que se ha descrito antes. Y eso porque, entre otros puntos, el alumno confía especialmente en el profesor, como individuo más experto, y la regla que reciba de él será aceptada con más seguridad. Esta regla se adopta desde el principio de forma más estable, o incluso se recibe como definitiva. Además, en los casos conocidos de este tipo de enseñanza, las muestras de lengua utilizadas son seleccionadas (o manipuladas) cuidadosamente para que no entren en conflicto con ella, sino que la confirmen. Entre las repercusiones más destacadas sobresale la consideración del error. El rechazo del mismo no es exclusivo del enfoque audiolingual, sino que, probablemente, es

---

<sup>6</sup> No así en otras áreas. Uno de los paradigmas actuales de la pedagogía general, conocido como enseñanza por descubrimiento, se sitúa en esta línea (Leech, 1990, p. 22).

común a casi toda la enseñanza de tipo deductivo. Y es que el error aquí sólo cabe interpretarse como un problema en la interiorización de una regla ya dada, o bien como el intento del estudiante de acceder 'por su cuenta' a una regla que aún no se le ha suministrado y que, por tanto, no está preparado para interiorizar. En la enseñanza inductiva, por el contrario, el error puede ser síntoma de que el alumno se compromete en la adquisición de la GO mediante la elaboración de hipótesis. Un estudiante que no se equivoca no progresa, pues no se atreve a asumir riesgos.

Otra diferencia crucial es la relación entre los mecanismos de adquisición y los de instrucción. En la enseñanza deductiva se han identificado ambos muy a menudo, o se postula por lo menos un paralelismo entre ellos. A veces esto no es más que una hipótesis de trabajo completamente legítima, pero otras ha alcanzado el nivel de dogma. Si tomamos como ejemplo el experimento de Toebak (1988), que es más bien una versión débil de esta tendencia, la interiorización del pronombre redundante del español supone la interiorización simultánea —si no previa— del instrumental de apoyo representado por los diversos algoritmos. O sea, que la eficacia de la actividad didáctica se halla directamente vinculada al andamiaje de representación lingüística y en qué medida el alumno llega a conocerlo y a operar con él. Prueba de ello es el lugar preeminente que se da a la memorización por parte del estudiante, bien de las explicaciones del profesor, bien de las muestras que éste le da durante la introducción de los contenidos.

En los modelos de enseñanza de orientación inductiva, muy al contrario, no se plantea dependencia entre el instrumental metodológico y metalingüístico empleados en el aula y el funcionamiento efectivo de la mente del estudiante durante el proceso de adquisición. Los recursos que utiliza el profesor no aspiran a reproducir externamente el mecanismo interno de adquisición, sino que suponen tan sólo unas 'pistas' con capacidad de evocación suficiente para despertar dicho mecanismo, con el que no tienen por qué guardar identidad descriptiva. Lo que se destaca no es su adecuación psíquica sino su validez operacional. Por ello, resultan más importantes las muestras de lengua a las que se enfrentan los estudiantes y, sobre todo, lo que deben hacer con (y a partir de) ellas.

Esta dimensión operacional constituye sin duda uno de los rasgos definitorios del enfoque comunicativo desde su origen, y el que marca las distancias con otras formas de entender la enseñanza. Como consecuencia de esto, suele afirmarse que toda actividad debe cumplir una serie de requisitos para recibir con propiedad el apelativo de *comunicativa*. Sin establecer una lista exhaustiva, señalaremos con Castañeda (1990) los siguientes:

- Que sea interactiva.
- Que esté debidamente contextualizada.
- Que disponga de vacío de información.
- Que esté centrada en el uso de la lengua, no en su conocimiento.

En la segunda actividad que presentamos, disponemos de un ejemplo para ver cómo la forma de verbalizar la regla, o cualquier representación externa de la misma, ocupa un lugar de menor relevancia que la validez comunicativa de esa actividad. Fue diseñada por Pablo Martínez Gila a partir de las orientaciones suministradas por Sonsoles Fernández (1991, pp. 64 y s.). En ella se da a los alumnos una explicitación de la regla en términos de acciones principales (en indefinido) frente a la descripción de la situación, los comentarios y las explicaciones (en imperfecto). A hora bien, Fernández, si bien usa estos mismos términos en alguna ocasión, tiende a verbalizar la regla mediante la distinción entre *narración de un proceso* en indefinido y la *integración en un marco, con acciones y explicaciones colaterales*, en imperfecto. En este caso, el optar por una u otra explicación depende del grado de sencillez de una de ellas, que la hace más asequible a los estudiantes. Pero otras veces ello será fruto de una distinta tradición terminológica o incluso de serias discrepancias sobre cuál es realmente la regla que funciona para un determinado elemento de la GO. ¿Altera esto la eficacia de la actividad, o produce diferente adquisición del imperfecto e indefinido en la interlengua de los estudiantes? No parece así, a tenor de su rendimiento. Podrá provocar, en todo caso, que los estudiantes verbalicen la misma regla de modos diversos. Pero esa verbalización tampoco tiene por qué corresponder con la regla que efectivamente se ha interiorizado. Precisamente ello es lo que permite enseñar y adquirir aspectos de las gramáticas de las lenguas aún mal explicados por la lingüística, y de los que tenemos un conocimiento parcial y poco satisfactorio. En la enseñanza deductiva, por su parte, este hecho puede hacernos caer en dos tipos de errores:

**a)** Reconociendo que buena parte de la gramática está aún por explicar, pensar que no es posible enseñarla correctamente a los estudiantes hasta que no se produzcan más avances en lingüística y en teoría de adquisición de lenguas.

**b)** Si se advierte que los resultados en el aula son, sin embargo, exitosos, se puede creer que, o bien la teoría lingüística tiene poco que aportar a la didáctica de lenguas —como sostiene Chomsky— o bien suponer que nuestra concepción del lenguaje carece de fisuras, y describe y explica plenamente los mecanismos de adquisición y la naturaleza del lenguaje, como pretendían algunos seguidores del enfoque audiolingual.

Una vez comentada la oposición entre la enseñanza deductiva y la inductiva, y asumiendo ésta como la más acorde con el enfoque comunicativo, queda por afrontar la conveniencia de que la gramática, como discurso y reflexión metalingüísticos, esté presente en el aula y participe activamente en la instrucción.

La instrucción implícita procura evitar este tipo de discurso, si bien rara vez de forma categórica. Subyace la idea de que supone un elemento adicional y ajeno a una dinámica generadora de auténtica adquisición<sup>7</sup>. La

---

<sup>7</sup> Krashen (1981, pp. 100-118) no propone la eliminación de la gramática, sino su ubicación en las clases de enseñanza, separadas totalmente de las de adquisición y con carácter puramente accesorio. Roche (1972, p. 60), por su parte, habla de limitar la gramática teórica "a lo esencial".

instrucción implícita asume que el estudiante alcanza un dominio de la GO a través de la experiencia directa con el lenguaje, ya sea entendida como exposición sistemática a frases y patrones del código o bien a situaciones reales de comunicación. En cualquier caso se plantea un procedimiento natural de adquisición, asimilable al que se lleva a cabo fuera del aula, y en especial al de la lengua materna.

La instrucción explícita rehúye establecer una ecuación entre adquisición natural y adquisición programada. Asume el carácter específico, y en cierto modo artificial, de la clase, que se basa en el hecho de que constituye un entorno con una función propia: el aprendizaje. Y, lo que es más importante, los alumnos en todo momento tienen conciencia de esta situación, conservan inevitablemente un considerable grado de reflexión en tomo a la labor que se desarrolla en ese marco y someten el *input*, así como sus respuestas, a un proceso consciente de evaluación y comprobación acerca de su pertinencia y corrección; es decir, a una operación continua de control metalingüístico. No se trata de cuestionar la adquisición por medios implícitos, pero sí de advertir la mayor operatividad de recurrir a instrumentos de los que dispone el adulto si son útiles en el desarrollo de una adquisición que guarda inevitables diferencias con la de la lengua materna. Las circunstancias de adquisición de la lengua materna no son trasladables al aula por el diferente desarrollo cognitivo del adulto frente al niño, y una asunción del procedimiento natural sólo es posible a costa de renunciar a numerosas posibilidades y conocimientos que pueden acelerar el proceso. En cierto modo, supondría la necesidad de descubrir nuevamente la rueda cada vez que deseemos construir un coche. Por otra parte, se constata que tampoco es realista la idea de que el estudiante renuncia verdaderamente a ese bagaje mental previo, o la de que se comporta de idéntica manera en el aula que fuera de ella.

A modo de resumen, diremos que la opción por la que abogamos en estas páginas, sin ningún tipo de exclusivismo, constituye un intento de alcanzar la interiorización y automatización de la GO en el aula través de muestras auténticas o verosímiles, y la realización de prácticas comunicativas apropiadas a cada caso y nivel de competencia. Pero al mismo tiempo con el fomento, conducido y coordinado por el profesor, de una reflexión explícita y verbalizada de las hipótesis y reglas provisionales que construyen los estudiantes en las distintas fases de su interlengua. Estamos convencidos de que representa un modelo de instrucción que favorece la adquisición de las reglas abstractas de la GO y su proyección en las diversas situaciones de comunicación. Todo ello de forma consistente con el enfoque comunicativo y con un currículo centrado en el alumno.

**5.** Como conclusión, recogemos a continuación una serie de actividades que ilustran las ideas vertidas con anterioridad y que se ofrecen como material para la discusión y el debate<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Agradecemos a M<sup>a</sup> Dolores Chamorro (actividades cuatro y seis) y a Pablo Martínez (actividad dos), del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, el permiso concedido para utilizar y adaptar algunas de sus experiencias. Por su parte, la número uno y la número siete son de Alejandro Castañeda (1990 y 1992, respectivamente).

Las cinco primeras conforman un modelo de secuencia destinada en este caso a la introducción y práctica del pretérito imperfecto, en contraste con el indefinido. Las otras dos se incluyen en sendas secuencias dedicadas al uso de pronombres personales de objeto directo e indirecto y al presente de subjuntivo en cláusulas insertadas de relativo. En general, la secuenciación responde al tipo clásico de *presentación, práctica y producción libre*, si bien su estructura puede especificarse más en alguno de sus perfiles. Entre otras posibles, cabe señalar esta correlación:

**a)** Actividad de comprensión oral o escrita (en absoluto de percepción o detección de unidades discretas de la lengua) a partir de una muestra de lengua en la que aparece el nuevo contenido de forma natural. La tarea solicitada puede cumplirse satisfactoriamente sin necesidad de tener ningún tipo de conocimiento del mismo. Como última fase, hay una puesta en común en la que los estudiantes toman conciencia de la aparición de ese nuevo contenido y formulan cada uno sus primeras hipótesis sobre su regla de uso.

**b)** Ejercicio dirigido basado en un texto, para familiarizar a los estudiantes con el paradigma morfológico, al mismo tiempo que supone una nueva aportación de *input* para seguir perfilando la regla. Queda abierta, con todo, la posibilidad de cierta creatividad por parte del alumno.

**c)** Nueva práctica dirigida, pero en la que ya se debe aplicar a una situación comunicativa concreta la regla y comprobar no sólo su validez, sino también el grado de automatización de que se dispone en ese momento. En esta fase se incluye, además de la tercera actividad, la número seis, dedicada al aprendizaje de los pronombres.

**d)** Actividad en la que ya se solicita producción, aunque no totalmente libre. Las experiencias en forma de juego, o con entornos ficticios (como la cuarta o la séptima) son especialmente útiles en este momento, por cuanto reducen el campo nocional (Castañeda, 1990) y permiten ejecutar con naturalidad una tarea fuertemente reglada y aparentemente artificiosa.

**e)** Producción más libre, individual o en grupos, con elementos de control metalingüístico, guiados o no por el profesor, y con confrontación de lo hecho por los estudiantes con otras muestras de lengua de nativos. Ello les da idea del progreso alcanzado (lo que supone un incentivo adicional) y permite ajustar la regla que ya pueden usar en comunicación. La producción libre se mantendrá en otras actividades en las que, al mismo tiempo que se introducen o practican nuevos contenidos, se insiste en elementos anteriores para seguir consolidando su automatización.

Pasamos por último a exponer brevemente la explotación de estas actividades en concreto.

La primera, publicada por Castañeda (1990), parte de un texto adaptado del *Cambridge English Course I*, que se ofrece desordenado. El texto habla de hechos pasados y combina el pretérito indefinido (ya conocido) con el imperfecto. Tras su cumplimiento, fácil de alcanzar, se pregunta a los estudiantes sus primeras impresiones acerca del nuevo contenido: se extrae alguna información evidente (es un tiempo verbal para hablar del pasado) y se intenta dilucidar su significado a partir del contenido

que proporciona el texto. Se termina con una primera introducción del paradigma morfológico.

La segunda ofrece un nuevo texto en pasado como *input*. Lo que ocurre es que ahora se dan por separado la sucesión de acciones, en indicativo, con las explicaciones colaterales, en imperfecto. El estudiante debe rellenar los huecos con la forma apropiada del paradigma del imperfecto (del que se dispone, por otra parte, en la pizarra) y colocar las frases en que aparecen dentro del decurso narrativo marcado por el indefinido.

La tercera supone la primera ocasión en la que los estudiantes deben optar entre imperfecto e indefinido a través de un ejercicio de huecos que, como es preceptivo, no parte de frases aisladas, sino de un diálogo en una situación. La corrección de esta actividad se hace a continuación entre todos. Se invita a explicar por qué se ha elegido imperfecto o indefinido en cada uno de los huecos. En caso de discrepancias, se contrastan esas explicaciones y se intenta hallar la causa de la no coincidencia de respuesta. En general, puede advertirse que esto se debe habitualmente a una interiorización de la regla no plenamente consolidada, cosa normal aún en este momento. Tampoco faltan casos de incorrecta comprensión del texto por culpa de otros elementos, o bien por la aplicación correcta de una regla desajustada en la interlengua, que aún no resultaba apropiada para determinados usos. Por último, aunque no se ha detectado en este diálogo, no hay que descartar la posibilidad de que algún estudiante haya encontrado una interpretación diferente, e igualmente verosímil. Ello supondría que el 'error' no procede del alumno sino de la confección de un ejercicio deficientemente contextualizado y sujeto a ambivalencias.

La actividad cuatro aporta los conatos iniciales de una producción libre a través de un juego del que reproducimos el tablero. Se dispone de un dado y una sola ficha para todos los jugadores. Según el número de alumnos se puede optar por un tablero único o bien dividir la clase en grupos que jugarían independientemente, con la supervisión general del profesor, que iría pasando de uno a otro. La finalidad del juego consiste en construir un cuento de hadas. Para ello, en el centro del tablero se sitúan, boca abajo, tres tipos de cartas. El más numeroso tiene dibujos y nombres de personajes, objetos o lugares tradicionales en este tipo de relatos: la princesa, un castillo, el hada, la bruja, un anillo, un dragón, etc. Otra 'baraja', marcada con el signo "?" incluye formas interrogativas: ¿quién?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿dónde?... Finalmente, las marcadas con el signo + recogen cierto número de conectores, algunos de los cuales —no todos— se corresponden con las preguntas: para, porque, aunque, mientras, donde,...

Las tarjetas se hallan repetidas varias veces en sus barajas, por lo que pueden aparecer en más de una ocasión. Se empieza a jugar colocando la ficha en la primera casilla y levantando uno de los estudiantes una tarjeta de personajes y situaciones. Debe entonces iniciar la historia con ese personaje o lugar y situarlo en el pasado mediante una o más frases. Tras ello, pasa el turno a un compañero, que lanzará el dado y moverá la ficha el número de casillas que correspondan al resultado del dado. Si la ficha cae en una casilla marcada con puntos suspensivos, deberá extraer otra carta

de la misma baraja e introducir en la historia un nuevo personaje o situación, de forma consistente con lo dicho anteriormente. Si se cae en una ? se extrae una de sus tarjetas y lo que diga el estudiante debe contestar a la pregunta que ha salido en la misma. Si cae en + ha de construir una oración compleja en la que aparezca el nexa extraído. Las casillas que no tienen estos signos llevan expresiones temporales. Si se cae en ellas el estudiante no debe levantar ninguna tarjeta, sino elaborar su frase por sí mismo, introduciéndola por el marcador temporal de la casilla. Cada vez que un estudiante construye su parte del texto, pasa el dado y el turno a un compañero, y así sucesivamente. El juego termina cuando la ficha caiga exactamente en la casilla número veinticuatro, por lo que la duración de los cuentos varía al azar de un caso a otro. Se exige siempre un final feliz, que corre a cargo del estudiante correspondiente, por muchas frases que deba añadir para que ese final sea coherente con el desarrollo anterior. Si se supera esa casilla, se ha de dar otra vuelta al tablero. Sólo si la situación se prolonga excesivamente, el profesor permitirá que la ficha pueda cambiar de dirección para acercarse al final y favorecer un desenlace más rápido.

La siguiente actividad lleva por nombre "Los dos reyes y los dos laberintos", y también se centra en la construcción de un relato. Se reta a los estudiantes a adivinar una historia. El profesor les da el título (que aparece en el encabezamiento) y cinco palabras clave: BURLA, SALIDA, GUERRA, PRISIONERO, DESIERTO.

Con estas pistas los estudiantes deben imaginar cómo transcurre la historia. Para comprobar si van por buen camino deben formular por turno preguntas tales que el profesor pueda contestar con *sí*, *no* o *no es importante*, hasta que por fin puedan tener información suficiente como para reconstruir totalmente la historia. Como el relato se sitúa en el pasado, cada estudiante debe elegir en los verbos de las preguntas las formas adecuadas del pasado, que oscilarán fundamentalmente entre el pretérito indefinido y el imperfecto, que son los contenidos gramaticales que interesa practicar con esta actividad. Cuando el estudiante se equivoca en la elección del tiempo el profesor responderá diciendo: "perdona, ¿puedes repetir?", que indicará al alumno ese error. Si en la pregunta aparecen otros errores gramaticales, pero la forma gramatical es la adecuada, el profesor no tiene por qué forzar la repetición de la pregunta. Sólo en el caso de que efectivamente no comprendiera lo que se le dice pedirá una aclaración mediante la fórmula: "¿perdona, ¿cómo dices?"<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> En actividades semejantes, como en Hall y Shephard (1991 pp. 54-55) se emplea la expresión *bad grammar* cuando el estudiante formula una pregunta gramaticalmente incorrecta, que deberá repetir independientemente del error cometido. Aparte de lo poco cortés de esta fórmula, creo que es preferible forzar la repetición sólo en caso de error en el aspecto gramatical que nos interese en ese momento. De lo contrario, se corre el riesgo de que el estudiante se mantenga excesivamente preocupado por la corrección formal y la actividad perderá validez comunicativa. En nuestro caso, el estudiante no debe tener una preocupación especial por la gramática. Nada más debe aplicar la regla que sobre el imperfecto e indefinido tiene en ese momento interiorizada, y preocuparse por hacerse entender. Si en un momento pregunta, por ejemplo: "¿el laberinto fue mucho grande?", se le pedirá que repita, pero no tiene que reflexionar sobre qué error o errores ha cometido y cómo ha de corregirlos. Por la propia dinámica del juego, sabe automáticamente que basta con cambiar de tiempo: "¿el laberinto era mucho grande?". Esta pregunta es todavía

Si en un momento las preguntas de los estudiantes no consiguen proporcionarles la información que permita progresar en el descubrimiento de la historia, el profesor ayudará ofreciendo alguna nueva palabra clave. También, llegado el caso, podrá mostrarse condescendiente y salir del puro sí/no para dar pistas del tipo: “no exactamente”, “todo lo contrario”, etc. Una vez reconstruido el relato en su totalidad se solicita que, por grupos, la redacten con sus propias palabras. Y después de ello se les suministra sin adaptar el texto original, y que en este caso no es sino el famoso cuento de Borges, recogido en *El Aleph*. Se les da para que lo lean e intenten comprender lo máximo posible. Ciertamente el estilo de este cuento es casi inaccesible para los niveles inicial y preintermedio (a los que va destinada la actividad). Pero no olvidemos que ellos ya conocen la historia, y lo que se pretende es que consigan detectar a través del texto el hilo argumental, que ellos han recogido también en su propia redacción.

Por último, se pide que confronten el uso que hace Borges en este cuento de los pretéritos indefinidos e imperfectos con el de las redacciones elaboradas por ellos. Y ahí se comprueba realmente el grado de progreso que se ha conseguido tras completar la secuencia de actividades destinadas a la instrucción de estos tiempos. A pesar de la enorme distancia que media entre un texto y los demás en múltiples aspectos léxicos y gramaticales, se detectan, en el punto que nos ocupa, unos resultados nada insatisfactorios.

La actividad seis es un ejercicio de huecos practicado en parejas. Lo fundamental es que cada estudiante ignora la parte del diálogo de su compañero, y el relleno de los huecos que le corresponden, que se hace de forma oral, sólo es posible si se escucha lo que nos ha dicho anteriormente nuestro compañero. Con ello, pese al carácter repetitivo y formal de la actividad, la interacción aparece de modo natural y necesario para una correcta ejecución.

La última actividad nos sitúa en un marco ficticio, como es la carta de un extraterrestre, que nos solicita información sobre una serie de objetos, que pueden existir o no. Aquí la recogemos tal y como la presentó Castañeda (1992). Sin embargo, nosotros realizamos una modificación que permite la producción creativa de oraciones con la misma estructura de relativo que aparece en la carta del extraterrestre. Consiste en pedir a los estudiantes que en su respuesta, además de responder a la información solicitada por el extraterrestre, aprovechen las nuevas relaciones comerciales recién inauguradas con el espacio exterior para solicitarle algunas cosas que no existen en la tierra, y que tal vez él conozca y pueda suministrar. Las cosas pedidas dependen de la imaginación del propio estudiante y de lo que piensen que es más necesario para nuestro planeta. Ello da lugar a emisiones como: “una medicina que cure el cáncer”, “una fuente de energía que no contamine”, etc.

---

incorrecta en español, pero seguramente el profesor la comprenderá fácilmente, y habrá de responderla sin entrar en más correcciones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

-Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control*, vol. I, Londres, Routledge & Kegan.

-Besse, H. y Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*. París, Hatier.

-Bley-Vroman, R., "The Fundamental Character of Foreign Language Learning", en Rutherford. W. and Sharwood Smith, M. (eds.), pp. 19-30.

-Brumfit, C. J. & Johnson, K. (eds.) (1979), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Hong Kong, O.U.P.

-Bruner, J. (1986), "Vygotsky: a historical perspective", en Wertsch, J. V. (ed.).

-Castañeda, A. (1990), "Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula", en *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*. Granada, Universidad, pp. 67- 78.

\_\_\_\_\_ (1992), "El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE", Taller presentado en EXPOLINGUA.

-Charlirelle (colectivo) (1975), *Behind the words*, París, OCDL-Hatier.

-Chomsky, N. (1965), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1970.

\_\_\_\_\_ (1988), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid Visor.

-Cook, J. V. (1988), *Chomsky's Universal Grammar*, Oxford, Blackwell.

-Dik, S. C. (1978), *Gramática funcional*, Madrid, SGEL, 1981.

-Estarellas, J. (1971), *La psicolingüística y la enseñanza de idiomas extranjeros*, Salamanca, Anaya.

-Fernández, S. (1991), "La competencia discursiva", en *Actas de las III Jornadas Internacionales del Español Como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 43-71.

-Hall, N. & Shephard, J. (1991), *The anti-grammar grammar book*, Londres, Longman.

-Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Nueva York, Pergamon Press.

-Leech, G. (1990), "Grammar and Language Learning", en *Actas de I VII Congreso Nacional de AEsLA*, Sevilla, Universidad, pp. 15-25.

-Licerias, J. M. (1985), "The role of intake in the determination of learners competence", en Grass, S. & Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House.

-Marco, M<sup>a</sup> R. (1984), *El verbo español*. Madrid. Grupodis.

-Martín Peris, E. (1988). "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", en *CABLE* nº 1, pp. 16-21.

-Matte Bon, F. (1987), "La gramática en un enfoque comunicativo", en *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 59-82.

\_\_\_\_\_ (1988), "De nuevo la gramática", en *Actas de las II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 109-124.

-Ortega, J. (1990), "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua", en *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad. pp. 9-20.

-Pienemann, M. (1985), "Learnability and Syllabus Construction", en Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon. Multilingual Matters, pp. 23-75.

\_\_\_\_\_ (1988), "Psychological Constraints on the Teachability of Language", en Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (eds.), pp. 85-106.

-Roche, A. J. (1972), *Estudio de las lenguas modernas*. Barcelona, Luis Miracle.

-Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (eds.) (1988), *Grammar and Second Language Teaching*, Nueva York. Newbury House.

-Toebak, L. (1988), "La enseñanza del uso del pronombre redundante basada en la teoría de Galperin", en *CABLE*, nº 1, pp. 40-41.

-Werstsch, J. V. (ed.) (1986), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge, C.U.P.

## ANEXO DE ACTIVIDADES

### ACTIVIDAD 1<sup>10</sup>

#### APÉNDICE

ORDENA ESTE TEXTO.  
LOS DIBUJOS PUEDEN AYUDARTE.

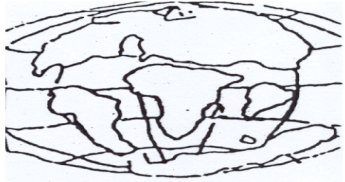
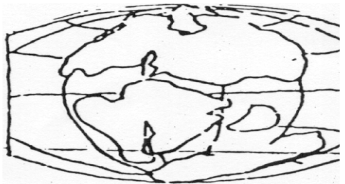
Pero hasta hace 160 millones de años Sudamérica, África, La India, Australia y la Antártida eran sólo una gran masa de tierra. Norteamérica, Europa y Asia formaban el otro gran supercontinente.

Muy lentamente ese continente se separó en dos partes y los futuros continentes empezaron a moverse hacia sus lugares.

Después, esos dos continentes empezaron a dividirse. Los mares se extendieron entre los nuevos continentes. Esto fue un proceso lento.

Hace mucho tiempo, África no estaba muy lejos de Sudamérica. De hecho, hace 300 millones de años toda la tierra era sólo un gran continente.

África y Sudamérica terminaron de separarse hace 91 millones de años.



<sup>10</sup> Por cortesía de Alejandro Castañeda.

## ACTIVIDAD 2<sup>11</sup>

Esta es la historia de lo que la señora Horcajo hizo el martes pasado. Léela atentamente y pregunta el significado de las palabras que no entiendes. Fíjate en el tiempo verbal que se utiliza.

### ACCIONES PRINCIPALES: (Indefinido)

La señora Horcajo **se levantó** a las 8 (a). **Fue** la cocina (b) y puso (c) la cafetera. **Limpió** un poco el fregadero y **llamó** a su marido (d). **Tomaron** juntos el café, como cada día, y después ella lo **despidió**, como cada día, con un beso en la mejilla. (e) **Llamó** después a una amiga y **quedaron** para ir juntas de compras. **Salió** de casa a las 10. (f) **Estuvo** con su amiga (g) viendo algunas tiendas y **fueron** después a tomar un vino. **Estuvieron** hablando y a las 2 la señora Horcajo **pensó**: “ya es un poco tarde”. (h) **Miró** otra vez el reloj, **se sonrió** y **pidió** otro vino (i). Por primera vez en su vida **se tomó** un vino a gusto.

Intenta ahora colocar todas estas frases en el lugar que les corresponde en el texto, pero primero tendrás que poner los verbos en su forma correcta.

### SITUACIÓN, COMENTARIOS, EXPLICACIONES: (Imperfecto)

- \* Aquel martes no (QUERER) \_\_\_\_\_ hacer las aburridas tareas del hogar, así que
- \* porque su marido (LEVANTARSE) \_\_\_\_\_ a las 8:15 y ella (TENER) \_\_\_\_\_ que prepararle el desayuno.
- \* Su marido (VOLVER) \_\_\_\_\_ a casa a las 2:30 y ella, como cada día, (TENER) \_\_\_\_\_ que prepararle la comida.
- \* (SER) \_\_\_\_\_ una mañana estupenda: (HACER) \_\_\_\_\_ calor y no (HABER) \_\_\_\_\_ mucho tráfico.
- \* que (ESTAR) \_\_\_\_\_ bastante sucia,
- \* porque no le (APETECER) \_\_\_\_\_ volver y hacer la comida. (ESTAR) \_\_\_\_\_ aburrida de la rutina diaria y también un poco cansada de su marido.
- \* como al señor Horcajo (GUSTARLE) \_\_\_\_\_ el café recién hecho,
- \* una mujer divorciada y muy simpática que se llamaba Sandra,
- \* Siempre era difícil despertarlo porque (DORMIR) \_\_\_\_\_ muy profundamente.

---

<sup>11</sup> Por cortesía de Pablo Martínez Gila.

### ACTIVIDAD 3<sup>12</sup>

A la Sra. Roldán le han robado el bolso y ha ido a la Policía para presentar una denuncia. Un policía le toma declaración.

(PON LOS VERBOS ENTRE PARÉNTESIS EN IMPERFECTO O EN INDEFINIDO, SEGÚN CORRESPONDA)

P.- Y, ¿cuándo dice usted que (ocurrir)\_\_\_\_\_ el atraco?

S.R.- Ayer. A las siete de la tarde, más o menos. ¡En plena calle! ¡Figúrese usted!

P.- ¿(poder)\_\_\_\_\_ ver al ladrón?

S.R.- ¡Oh! sí, sí. Claro que lo (ver)\_\_\_\_\_

P.- Dígame entonces cómo (ser)\_\_\_\_\_

S.R.- (ser)\_\_\_\_\_ alto, muy alto. Y rubio,... con el pelo largo. (parecer)\_\_\_\_\_ extranjero.

P.- ¿Puede decirme qué edad (tener)\_\_\_\_\_ ?

S.R.- No sé. (ser)\_\_\_\_\_ joven, de unos veinte o veinticinco años.

P.- ¿Y recuerda cómo (ir)\_\_\_\_\_ vestido?

S.R.- Pues... normal. Como todos los jóvenes. Una camiseta, unos vaqueros, zapatillas,... ¡Ah! y (llevar)\_\_\_\_\_ una gorra roja muy extraña.

P.- Gorra roja... ¡Bien! Y ahora, dígame, señora Robles. ¿Por qué no (venir)\_\_\_\_\_ ayer a denunciar el robo.

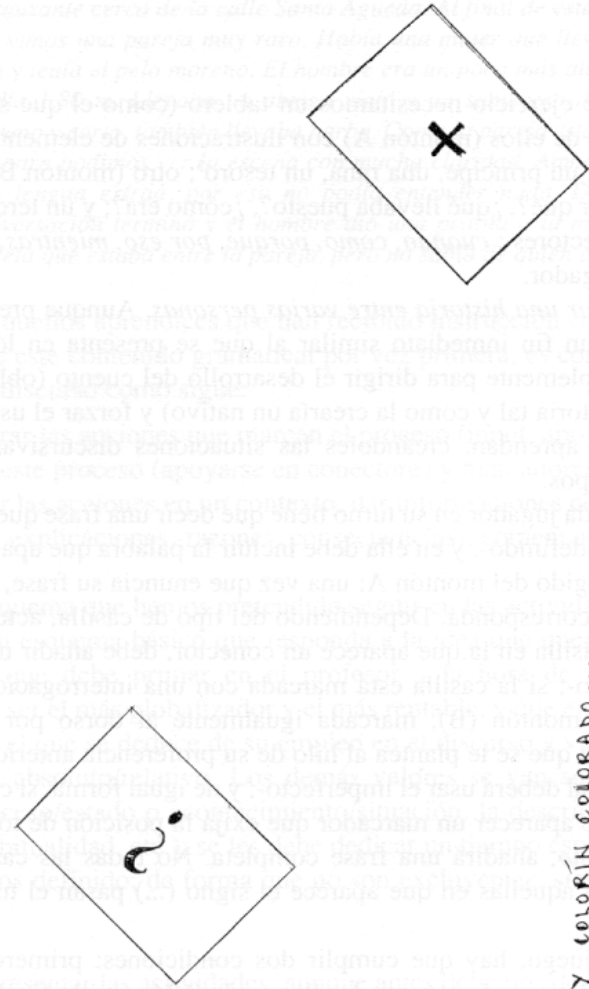
S.R.- Es que el ladrón me (dar)\_\_\_\_\_ un tirón y me (tirar)\_\_\_\_\_ al suelo. ¡No sabe usted qué daño me (hacer, 1<sup>a</sup> pers. sing.)\_\_\_\_\_ ! Un señor que (pasar)\_\_\_\_\_ en ese momento (llamar)\_\_\_\_\_ a un taxi y me (llevar)\_\_\_\_\_ al hospital. He estado toda la noche en observación.

<sup>12</sup> Por cortesía de M<sup>a</sup> Dolores Chamorro Guerrero.

**ACTIVIDAD 4<sup>13</sup>**

36

M<sup>a</sup> DOLORES CHAMORRO GUERRERO

15	+	12	+	11	?	10	MÁS TARDE	9	?	8	...	7	+	6	?						
14	...											13	?	12	+	11	...	10	?	9	EN ESE MOMENTO
13	?											12	LUEGO	11	+	10	Y COLORÍN COLORADO...	9	FINAL FINL	8	?
18	+	19	?	20	...	21	+	22	FINAL FINL	23	?	24	+	1	...						

↑  
Frase una vez ...

<sup>13</sup> Por cortesía de M<sup>a</sup> Dolores Chamorro Guerrero.

## ACTIVIDAD 5<sup>14</sup>

### LOS DOS REYES Y LOS DOS LABERINTOS

Se reta a los estudiantes a adivinar una historia. El profesor les da el título (que aparece en el encabezamiento) y cinco palabras clave:

BURLA, SALIDA, GUERRA, PRISIONERO, DESIERTO

Con estas pistas los estudiantes deben imaginar cómo transcurre la historia. Para comprobar si van por buen camino deben formular por turno preguntas tales que el profesor pueda contestar con sí, no o no es importante, hasta que por fin puedan tener información suficiente como para reconstruir totalmente la historia. Como el relato se sitúa en el pasado, cada estudiante debe elegir en los verbos de las preguntas las formas adecuadas del pasado, que oscilarán fundamentalmente entre el pretérito indefinido y el imperfecto, que son los contenidos gramaticales que interesa practicar con esta actividad. Cuando el estudiante se equivoca en la elección del tiempo el profesor responderá diciendo: “perdona, ¿puedes repetir?”, que indicará al alumno ese error. Si en la pregunta aparecen otros errores gramaticales, pero la forma gramatical es la adecuada, el profesor no tiene por qué forzar la repetición de la pregunta. Sólo en el caso de que efectivamente no comprendiera lo que se le dice pedirá una aclaración mediante la fórmula: “perdona, ¿cómo dices?”<sup>15</sup>

Si en un momento las preguntas de los estudiantes no consiguen proporcionarles la información que permita progresar en el descubrimiento de la historia, el profesor ayudará ofreciendo alguna nueva palabra clave. También, llegado el caso, podrá mostrarse condescendiente y salir del apuro para dar pistas del tipo: “no exactamente”, “todo lo contrario”, etc. Una vez reconstruido el relato en su totalidad se solicita que, por grupos, la redacten con sus propias palabras. Y después de ello se les suministra sin adaptar el texto original -y que en este caso no es sino el famoso cuento de Borges, recogido en *El Aleph*. Se les da para que lo lean e intenten comprender lo máximo posible. Ciertamente el estilo de este cuento es casi inaccesible para los niveles inicial y preintermedio (a los que va destinada la actividad). Pero no olvidemos que ellos ya conocen la historia, y lo que se pretende es que consigan detectar a través del texto el hilo argumental, que ellos han recogido también en su propia redacción.

---

<sup>14</sup> Ventura Salazar.

<sup>15</sup> En actividades semejantes, como en Hall y Shepherd (1991 pp. 54-55) se emplea la expresión *bad grammar* cuando el estudiante formula una pregunta gramaticalmente incorrecta, que deberá repetir independientemente del error cometido. Aparte de lo poco cortés de esta fórmula, creo que es preferible forzar la repetición sólo en caso de error en el aspecto gramatical que nos interese en ese momento. De lo contrario, se corre el riesgo de que el estudiante se mantenga excesivamente preocupado por la corrección formal y la actividad perderá validez comunicativa. En nuestro caso, el estudiante no debe tener una preocupación especial por la gramática. Nada más debe aplicar la regla que sobre el imperfecto e indefinido tiene en ese momento interiorizada, y preocuparse por hacerse entender. Si en un momento pregunta, por ejemplo: “¿el laberinto fue mucho grande?”, se le pedirá que repita, pero no tiene que reflexionar sobre qué error o errores ha cometido y cómo ha de corregirlos. Por la propia dinámica del juego, sabe automáticamente que basta con cambiar de tiempo: “¿el laberinto era mucho grande?”. Esta pregunta es todavía incorrecta en español, pero seguramente el profesor la comprenderá fácilmente, y habrá de responderla sin entrar en más correcciones.

Por último, se pide que confronten el uso que hace Borges en este cuento de los pretéritos indefinidos e imperfectos con el de las redacciones elaboradas por ellos. Y ahí se comprueban realmente el grado de progreso que se ha conseguido tras completar la secuencia de actividades destinadas a la instrucción de estos tiempos. Y, a pesar de la enorme distancia que media entre un texto y los demás en múltiples aspectos léxicos y gramaticales, se detectan, en el punto que nos ocupa, unos resultados nada insatisfactorios.

## Los dos reyes y los dos laberintos<sup>16</sup>

[Cuento. Texto completo]

Jorge Luis Borges

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mando a construir un laberinto tan perplejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto, donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día. Luego regresó a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaides y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribó sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: "¡Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que vedan el paso". Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en la mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed. La gloria sea con aquel que no muere.

FIN

---

<sup>16</sup> Disponible en: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/borges/dosreyes.htm>

**ACTIVIDAD 6<sup>17</sup>**

**A**

**Completa tu parte de estos diálogos con los pronombres adecuados. Tu compañera/o tiene la otra parte, y lo que te diga te ayudará en tu tarea.**

- A. ¡Hola!, ya estoy en casa.  
B. ....  
A. ¿Qué tal el día? ¿Has preparado la cena?  
B. ....  
A. ¿Y has comprado el vino?  
B. ....  
A. ¿Y las cervezas? Ya sabes que a mi padre no \_\_\_\_\_ gusta el vino.  
B. ....  
A. ¡Hum! Los spaghettis huelen muy bien. ¿puedo probar \_\_\_\_\_?  
B. ....  
A. ¡Qué buenos! ¿\_\_\_\_\_ has hecho con pasta italiana?
- 

- A. Sí, ayuda \_\_\_\_\_. Pon la mesa.  
B. ....  
A. Sí, lleva \_\_\_\_\_.  
B. ....  
A. Sí, pero ten cuidado. \_\_\_\_\_ puedes romper.  
B. ....  
A. Bueno, ábre \_\_\_\_\_.  
B. ....  
A. Pon \_\_\_\_\_ en la mesa. Da \_\_\_\_\_ la sal, por favor.  
B. ....  
A. ¡Huy!, hace frío.  
B. ....  
A. Sí cierra \_\_\_\_\_. Muchas gracias, \_\_\_\_\_ has hecho todo muy bien.

---

<sup>17</sup> Por cortesía de M<sup>a</sup> Dolores Chamorro Guerrero.

**B**

**Completa tu parte de estos diálogos con los pronombres apropiados. Tu compañera/o tiene la otra parte, y lo que te diga te ayudará en tu tarea.**

- A. ....  
B. Hola, estoy en la cocina.  
A. ....  
B. Sí, ya \_\_\_\_\_ he hecho.  
A. ....  
B. Sí, \_\_\_\_\_ he puesto encima de la mesa.  
A. ....  
B. \_\_\_\_\_ he metido en el frigorífico.  
A. ....  
B. Claro, pruébala \_\_\_\_\_. ¿\_\_\_\_\_ gustan?  
A. ....  
B. Sí, pon \_\_\_\_\_ en la mesa. A tus padres \_\_\_\_\_ van a gustar mucho.
- 

- B. Mamá, ¿puedo ayudar \_\_\_\_\_?  
A. ....  
B. ¿Llevo el agua?  
A. ....  
B. ¿Y los vasos?  
A. ....  
B. ¿Abro la botella de Coca-cola?  
A. ....  
B. ¿Y qué hago con los platos?  
A. ....  
B. Aquí \_\_\_\_\_ tienes. Tóma \_\_\_\_\_.  
A. ....  
B. ¿Cierro la ventana?  
A. ....

## ACTIVIDAD 7<sup>18</sup>

HABÉIS RECIBIDO LA CARTA DE UN EXTRATERRESTRE. NECESITA ALGUNAS COSAS. QUIERE SABER SI EN LA TIERRA PUEDE CONSEGUIRLAS. ÉL, NORMALMENTE, COMPRA EN OTRO PLANETA, PERO AHORA HAY HUELGA DE TRANSPORTE EN TODA LA GALAXIA. EN REALIDAD, TIENE UNA IDEA EQUIVOCADA SOBRE NUESTRO ESTADO DE DESARROLLO TECNOLÓGICO:

*Queridos terrícolas:*

Espero no molestaros demasiado si os pido que me enviéis información sobre estos artículos que no encuentro en ningún rincón de la galaxia. Todos los comerciantes se quejan de la falta de existencias. Si tenéis algunos de ellos, os agradecería que me explicarais sus características. Espero que podamos hacer negocios muy pronto.

*Estas son las cosas que necesito:*

*Una pistola de rayos que paralice al enemigo sin causarle ningún daño.*

*Unas gafas que permita ver en la oscuridad.*

*Una sustancia que informe sobre la edad de los fósiles.*

*Una máquina que detecte cuándo mienten las personas.*

*Una planta que convierta el petróleo en comida.*

*Una cosa que sirva para hacerse invisible.*

*Un líquido que, si se bebe, nos permita volar.*

*Un instrumento que permita ver cosas que están a millones de kilómetros.*

*Una sustancia que nos ponga alegres cuando estamos tristes.*

*Unas gafas que permitan ver las películas en tres dimensiones.*

*Un vehículo que viaje a la velocidad de la luz.*

*Un instrumento de rayos laser que permita saber si las personas nos quieren o no.*

*Un coche que funcione con energía solar.*

*Una máquina que viaje en el tiempo.*

*Una cosa que detecte la presencia de seres vivos.*

**HABLA CON TU COMPAÑERO Y DECIDID QUÉ COSAS EXISTEN Y CUÁLES NO. DESPUÉS. CONTESTADLE, DÁNDOLE LA INFORMACIÓN QUE OS PIDE.**

---

<sup>18</sup> Por cortesía de Alejandro Castañeda.

## ACTIVIDAD 8<sup>19</sup>

### Esquema Gramatical I

El libro es		MÁS	Barato	QUE	el cuaderno
El libro es		MENOS	bonito	COMO	
Es	El libro	MÁS	Interesante de la biblioteca		

### Practique

#### I.

**Este abrigo es caro.**

**.-Aquél es más caro.**

1. Esta casa es pequeña. .-.....
2. Esta habitación es grande. .- .....
3. Estas sillas son cómodas. Estos árboles son altos. .- .....
4. Este libro es interesante. .- .....
5. Estas ventanas son estrechas. Esta camisa es bonita. .- .....
6. Este coche es nuevo. .- .....

#### II.

**Aquella película es interesante.**

**.-Ésta es menos interesante.**

1. Aquel libro es importante. .-.....
2. Aquellos ejercicios son difíciles. .-.....
3. Aquel disco es caro. .-.....
4. Aquellas chicas son serias. .-.....
5. Aquellos cuadros son modernos. .-.....
6. Aquel estudiante es perezoso. .-.....
7. Aquel bar es agradable. .-.....
8. Aquella mesa es larga. .-.....

<sup>19</sup> Sánchez, Aquilino et al. (1975), *Español en directo*. Madrid: Sgel.

## ACTIVIDAD 9<sup>20</sup>

### PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE

	<b>AM-AR</b>	<b>TEM-ER</b>	<b>SUB-IR</b>
<b>Yo</b>	<b>Am-é</b>	<b>Tem-í</b>	<b>Sub-í</b>
<b>tú</b>	<b>am-aste</b>	<b>tem-iste</b>	<b>sub-iste</b>
<b>él/Vd.</b>	<b>am-ó</b>	<b>tem-ió</b>	<b>sub-ió</b>
<b>nosotros</b>	<b>am-amos</b>	<b>tem-imos</b>	<b>sub-imos</b>
<b>vosotros</b>	<b>am-astéis</b>	<b>tem-istéis</b>	<b>sub-istéis</b>
<b>ellos/Vds.</b>	<b>am-aron</b>	<b>tem-ieron</b>	<b>sub-ieron</b>

Es un tiempo pasado absoluto y perfecto porque la acción queda concluida.

### PRETÉRITO IMPERFECTO

	<b>AM-AR</b>	<b>TEM-ER</b>	<b>SUB-IR</b>
<b>Yo</b>	<b>Am-aba</b>	<b>Tem-ía</b>	<b>Sub-ía</b>
<b>tú</b>	<b>am-abas</b>	<b>tem-ías</b>	<b>sub-ías</b>
<b>él/Vd.</b>	<b>am-aba</b>	<b>tem-ía</b>	<b>sub-ía</b>
<b>nosotros</b>	<b>am-ábamos</b>	<b>tem-íamos</b>	<b>sub-íamos</b>
<b>vosotros</b>	<b>am-abais</b>	<b>tem-íais</b>	<b>sub-íais</b>
<b>ellos/Vds.</b>	<b>am-aban</b>	<b>tem-ían</b>	<b>sub-ían</b>

Expresa acción pasada cuyo principio y fin no están delimitados.

Su aspecto es de más duración que los otros pretéritos, ante todo en lo que respecta a los verbos permanentes.

I. Poner el infinitivo que está entre paréntesis en el pretérito adecuado.

1. Cuando [ellos] (terminar) de cenar, (venir) siempre a casa a tomar café.
2. Cuando (llegar) Gema, [nosotros] (estar) viendo la televisión.
3. No (hacer) más que marcharme cuando (llegar) tú.
4. (Hacer) tanto frío que mis padres no (querer) salir a la calle.
5. Cuando el profesor (ver) el examen (saber) que el alumno no (estudiar) nada.
6. Elena (sentir) tanta vergüenza que no (querer) volver al salón.
7. Enrique (llevar) mucho tiempo sin trabajar, cuando de repente (conseguir) un magnífico puesto en una fábrica.
8. Tan famoso político (comenzar) su carrera siendo muy joven.
9. La semana pasada [nosotros] (estar) unos días descansando en la playa.
10. De forma inesperada los excursionistas (verse) atrapados por un alud.

III. Poner las formas del verbo que van en presente en pretérito perfecto simple.

1. El ciclista gana la carrera.
2. ¿Está Vd. enferma?
3. Vds. tienen un precioso apartamento en Marbella.
4. No saben Vds. esa lección.

<sup>20</sup> Marco, M<sup>a</sup> Rosario (1984), *El verbo español*. Madrid: Grupodis.

5. Si compro o no compro, eso es cuenta mía.
6. No creen nada de lo que dices.
7. Subo muchas veces esas escaleras.
8. ¡Qué suerte tienes!
9. Dice Vd. muchas tonterías.
10. Tienes una llamada urgente.

### **ACTIVIDAD 10<sup>21</sup>**

15. Rellénense los espacios en blanco con una forma del indefinido o del imperfecto

1. Ayer.....(pasar yo) un día extraordinario.
2. Por esas fechas (ella) .....(venir) todos los años.
3. ....(haber una vez rey que tenía dos hijas.
4. A los dieciocho años (nosotros) .....(creer) que la vida era todo rosas.
5. Cuando.....(llegar tú) a Madrid.....(tener tú) veinticinco años.
6. En aquel momento.....(comprender nosotros) la verdadera razón de su comportamiento.
7. ....(ser) un día de invierno.
8. ....(recibir ellos) muchos regalos aquella Navidad.
9. ....(soler él) cantar todas las mañanas mientras.....(afeitarse).
10. El lunes pasado (ir nosotros) ..... de viaje.
11. ¿.....(querer vosotros) estudiar cuando.....(interrumpiros yo)?

22. Utilícese la forma correcta del indefinido o imperfecto del verbo SER que pida el contexto

1. Gloria y Laura ..... las que llegaron tarde, no yo.
2. La culpa de todo lo que pasó ..... tuya, no mía.
3. La casa en la que vivía ..... del siglo XVIII.
4. Los primeros pobladores de España, en época histórica,..... los íberos y los celtas.
5. Estaba seguro de que no tenías razón, y así ....., como demostraron los resultados.
6. Lo bueno de aquella pareja es que siempre ..... los mismos, no cambiaban nunca.
7. .... a las doce de la noche cuando se presentó en casa.
8. .... las cinco de la mañana cuando llegamos al aeropuerto de Orly.
9. Se asustaron porque ..... muy miedosos.
10. Había cambiado tanto que ni siquiera sabía si ..... él.

23. De las palabras que van entre paréntesis táchense las formas que se consideren incorrectas

(era, estaba) una tarde gris de noviembre. A lo lejos (se vio, se veía) la silueta de un barco que (desapareció, desaparecía) (por, para) el horizonte. El mar (estaba, era) en calma. Un barquito (se acercaba, acercó) lentamente a la playa. De repente (se oía, se oyó) un trueno y en seguida (comenzaban, comenzaron) a caer gruesas gotas. Juan, que no (llevó, llevaba) paraguas, se (metió, metía) en el portal de una.....

<sup>21</sup> Fente, Rafael et al. *Curso intensivo de español. Nivel intermedio y superior*. Madrid: Sgel.

**ACTIVIDAD 11<sup>22</sup>**

## MÓDULO 16


Y, si se plantea un nuevo tema o aspecto del que no se ha hablado todavía...

• Yo creo que los precios **no va a subir / van a subir** mucho en los próximos meses.

YO CREO QUE + (NO) VERBO EN INDICATIVO

• Yo no creo que los precios **suban** en los próximos meses.

YO NO CREO QUE + VERBO EN SUBJUNTIVO

 Pregúntale ahora a uno de tus compañeros si cree que...

- algún día las mujeres tendrán los mismos derechos que los hombres
- van a hacerse descubrimientos importantes en los viajes espaciales
- el cáncer se va a curar en el futuro
- se va a solucionar el problema del hambre en el mundo
- va a haber una tercera guerra mundial
- algún día todo el mundo hablará la misma lengua
- habrá paz en el mundo
- se va a encontrar pronto una vacuna contra el SIDA
- la gente vivirá mejor en el futuro
- el problema de las drogas se va a solucionar
- la humanidad aprenderá a respetar la naturaleza
- se va a descubrir vida en otros planetas
- va a producirse un desastre climático por culpa del hombre

<sup>22</sup> Sans, Neus & Lourdes Miquel (1990) *Intercambio 2*. Madrid: Difusión.