Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO
Grupo de Lingüística Aplicada
Universidad de Granada

Consideraciones teóricas

La enseñanza de la gramática se ha convertido en un aspecto difícil de abordar en la clase de lengua extranjera, si queremos integrarlo de manera coherente en el marco del enfoque comunicativo.

Nosotros queremos aquí ofrecer algunos argumentos que apoyen la presencia de la enseñanza de la gramática como un elemento fundamental en la clase de lengua extranjera y proponer algunos caminos para llevar esto a la práctica con un ejemplo concreto referido a la adquisición de las reglas semánticas que rigen el uso del pretérito imperfecto en español.

Cuando hablamos de enseñanza de la gramática, nos referimos a la práctica pedagógica que se dirige a la adquisición, más o menos directa, de un nivel de competencia lingüística de un alto grado de generalización que, sosteniéndose en la enorme proyección comunicativa de que es resorte y para la que es instrumentalizada, permitirá al que aprende la lengua objeto poseerla en un alto grado de productividad. Así pues, cuando hablamos de gramática, nos referimos al conjunto de reglas que posee el hablante de una lengua y que tienen que ver tanto con una capacidad proposicional básica, primaria, de gran generalización, como con la posibilidad de proyectar esa capacidad en la realización de otras funciones secundarias y de mayor concreción que se fundamentan sobre ella de manera estratificada y recurrente.

Hay un hecho muy importante en todo esto y es que, desde este punto de vista, los principios comunicativos de la enseñanza de la lengua, los cuales, en última instancia, están basados en una concepción instrumental-funcional del lenguaje pueden aplicarse a ese nivel funcional básico. Esto es, constituye al menos un punto de partida el que las más abstractas reglas semánticas no supongan algo cualitativamente distinto de otras reglas secundarias más superficiales y, por tanto, más fácilmente formulables en términos de funciones comunicativas.

Hay que hacer una aclaración importante respecto a la posesión de las reglas: poseer una regla, en algún nivel y de algún modo que desconocemos, en

ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

nuestro cerebro, referente al funcionamiento de cierto elemento en un sistema lingüístico complejo, no significa que tengamos conciencia de ella. Algunos autores [1] han desarrollado la idea de que se pueden concebir dos tipos de conciencia: *la conciencia misma* que podemos imaginar como la presencia de la estructura de la realidad manifestada en forma de acciones en la mente y una *conciencia de la conciencia* que consiste, precisamente, en "sentir" esa presencia de la realidad en nuestra mente. Habida cuenta de esto, una vez que se activa el proceso de alguna secuencia lingüística significativa, los distintos procesos cognitivos se "hacen" e incluso se "tienen" en el sentido de que operamos sobre ellos, pero no por esto tenemos necesariamente que ser conscientes de dichos procesos. Podemos imaginar también que en la complejísima realidad de la conciencia exista una especie de gradación, un "continuun", en donde los elementos más generales, más abstractos, con más relaciones, es decir, aquéllos que en las acciones lingüísticas están en la base de esa dinámica interfuncional, serían menos accesibles a la conciencia que siente, mientras que las últimas capas de esa estratificación funcional tenderían a ser más accesibles a la conciencia, aunque, como venimos diciendo, se tratará de una cuestión de grados.

Prestemos atención ahora, de manera muy breve, al modo en que se da la adquisición del lenguaje por el niño y consideremos la posibilidad de obtener algunas ideas valiosas si contrastamos, también brevemente, esa adquisición natural a la adquisición de una segunda lengua por el adulto en clase.

Se acepta generalmente que la adquisición por parte del niño de su lengua materna se inicia con la adquisición de funciones comunicativas y actos de habla llevados a cabo globalmente, sin conciencia proposicional desarrollada, y termina precisamente con la adquisición de ese estado último de desarrollo conceptual, lógico y proposicional, en un proceso gradual de mayor generalización.

La categorización del mundo en nuestro pensamiento está mediatizada por el instrumento interpsicológico que es el lenguaje y se manifiesta como un proceso genético que se produce en el intercambio verbal y comunicativo con el adulto. El niño avanza con el apoyo de la conciencia "vicaria" del miembro más experto en la visión del mundo que le va a ser transmitida. El niño puede decir más de lo que se da cuenta y alcanzar después la comprensión de lo que se dice desarrollando así sus destrezas cognitivas; y puede proferir palabras sin poseer conceptos o poseyendo pseudo-conceptos que no coinciden con los del adulto. Sin embargo, precisamente esta asimetría propicia el desarrollo cognitivo, pues el adulto confía en que es comprendido tal y como pretende y continúa proporcionando un "input" que será totalmente adecuado si se cuenta, además, con el apoyo del contexto. Estos dos elementos, *miembro más experto* y *contexto*, conforman lo que se ha dado en llamar

1. *Vid.* "Vigotsky's ideas about units for the analysis of mind" por V. P. Zinchenko, en *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives.* Edición a cargo de James V. Wertsch. C. U. P., 1986.

ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje, aquél que activa al propio *Mecanismo Interior de Adquisición del Lenguaje.*

Así pues, la adquisición de cualquier competencia parece conllevar la exigencia de un hacer previo que cuente con la ayuda del S. A. A. I. y, siempre posterior a esta actividad asistida, puede aparecer la instrucción [2].

Por lo dicho hasta ahora podemos pensar en ciertos aspectos comunes a la adquisición natural y a la adquisición de una segunda lengua por el adulto, como son: el hecho de que se de un modelo asimétrico de comunicación; que la adquisición de la lengua objeto suponga confiar en una conciencia vicaria y que, como en el caso del niño, el "input" ideal es aquél que es comprendido gracias al apoyo recibido por el interlocutor más experto y por el contexto.

Ahora bien, sería equivocado esperar que el adulto en clase no sea consciente, o no quiera serlo, de los nuevos elementos que se le presentan, así como olvidar que el adulto haya desarrollado todas las capacidades propias del pensamiento superior y que ha alcanzado el nivel de desarrollo proposicional.

¿Significa todo ello que en la enseñanza de la segunda lengua se deba perseguir la categorización formal de la lengua objeto mediante el instrumento del metalenguaje? Creemos que no necesariamente, como tampoco lo creen aquéllos que defienden el enfoque comunicativo. Creemos que en la clase puede y debe repetirse una situación parecida a la de la adquisición natural, en el sentido de que se procure un "input" adecuado mediante el apoyo contextual y el de un miembro más experto, a la vez que una práctica comunicativa, con todos los requisitos del caso: que sea interactiva, contextualizada, con un propósito no lingüístico, con vacío de información, etc., etc. El mero hecho de que sólo la vivencia comunicativa de los nuevos elementos pueda garantizar su presencia en el mecanismo de adquisición inclina la balanza por esta opción, que, por lo demás, no necesita de mucha defensa hoy en día. Pero lo que sí pueda ser necesario recordar es que todo este proceso se lleva a cabo conscientemente, que existe en menor o mayor grado un control metalingüístico, una vigilancia de lo que se está adquiriendo, un instrumento de comprobación y explicación de los posibles errores.

En la clase se habla de lo que se está aprendiendo, se es consciente de que se pretende adquirir un código reglado y se procura hacer de la manera más rápida posible.

Así pues, si tenemos presentes las consideraciones hasta aquí expuestas, podemos plantearnos en los siguientes términos la enseñanza de la gramática en clase:

1.—Enseñar gramática debe entenderse como la actividad pedagógica que se dirige no a la adquisición de funciones comunicativas complejas en situaciones contextualmente determinadas sino a la adquisición de funciones de

2. *Vid.* "Vygotsky: a historical and conceptual perspective" por Jerome Bruner, en *Culture, Communication... (op. cit.).*

ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

alta generalización y de gran rendimiento y proyección en numerosas funciones comunicativas.

2.—Puesto que hemos reconocido la prioridad absoluta del carácter vivencial en la adquisición de las reglas, el camino no de debe ser el de la especulación y reflexión estrictas o el de la mera instrucción. En este sentido hay que procurar que, al igual que ocurre en la adquisición natural, la reflexión sobre las nuevas reglas, en un modelo de negociación que tienda a ser simétrico, y con un metalenguaje adecuado, sea posterior a cierto grado de aprendizaje en uso.

3.—Las actividades que se conciban deberán introducir paulatinamente pares de *práctica comunicativa* y *reflexión sobre su uso,* de manera que vayan apareciendo en cada nuevo paso mayores posibilidades de proyecciones pragmáticas, a la vez que va haciéndose más abstracta, más general, la función semántica. Creemos que la secuencia puede plantearse a los alumnos de manera que se tenga el objetivo final de hallar la regla más general y adecuada.

4.—Las reglas gramaticales deben estar lo más cerca posible de nuestra representación mental de la actividad externa y deben ser expresadas en términos funcionales.

5.—Los ejercicios deben concebirse según los principios propuestos por el enfoque comunicativo. No vamos a reescribirlos aquí, pero queremos insistir en que los ejercicios planteados en forma de juego son especialmente propicios para la práctica comunicativa de distintos puntos gramaticales, puesto que la aceptación de sus reglas permite reducir el campo nocional y, así, procurar la práctica comunicativa centrada en muy pocos exponentes lingüísticos.

Si se cumplen estos requisitos se logrará que en la práctica interactiva los elementos gramaticales sean experimentados inconscientemente de forma simultánea a su búsqueda consciente.

Este doble acercamiento es de crucial importancia, en nuestra opinión, puesto que nuestro objetivo fundamental es propiciar la presencia-posesión de la regla más general y el hecho de que se "sienta" su presencia es secundario. Ya hemos señalado antes que la conciencia de las reglas es gradual y que la menor conciencia de la regla no supone que ésta deje de funcionar en el doble aspecto productivo y crítico.

Por otra parte, puesto que la conciencia aumenta conforme disminuye la abstracción y el grado de formalidad, debemos orientar la reflexión sobre aquellos efectos de sentido y funciones pragmáticas que son fácilmente accesibles. El grado de abstracción que se siga a partir de aquí lo impondrá el propio desarrollo del proceso.

A modo de conclusión de esta primera parte de nuestra comunicación, diremos que con un modelo como éste pretendemos que el tipo de negociación que se dé en la clase no se apoye tanto en el discurso del profesor, sino que se incline de parte de los alumnos, proveyéndolos de un "input" que les permita disponer de elementos de juicio y proponiendo que esos puntos sean aborda-

ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

dos desde un punto de vista activo, de forma que la reflexión se lleve a cabo sobre algo ya poseído de alguna forma.

ACTIVIDAD PARA LA CLASE: SIGNIFICADO Y USO DEL PRETERITO IMPERFECTO

Aclaraciones previas

En casi todas las actividades propuestas el *imperfecto* se considera en oposición al *indefinido,* porque las categorizaciones basadas en una oposición son mas fácilmente adquiribles y porque esta oposición no existe en otras lenguas conocidas.

No consideraremos usos muy distanciados del valor primario como el uso de cortesía o su aparición eventual en condicionales.

El ejercicio ha sido puesto en práctica en un curso de nivel inicial.

En el ejercicio se da por sentado que ya se dispone de cierta adquisición del *indefinido.*

Supondremos que existe una regla de funcionamiento de esas dos formas verbales que puede corresponder a la siguiente descripción:

Tanto el Pretérito Imperfecto (P. I.) como el Pretérito Indefinido (P. IN.) son formas que se refieren a realidades de un tiempo pasado y su oposición es aspectual: conllevan un distinto punto de vista sobre una misma realidad. El P. IN. la describe como un *suceso,* es decir, como una modificación que implica un estado de cosas inicial y un estado de cosas final. Por su parte, el P. I. describe *estados de cosas* en oposición a los sucesos.

En realidad, estado de cosas y suceso pueden concebirse como momentos distintos de una misma realidad [3].

Actividades:

1.—Explicamos que vamos a aprender un nuevo tiempo verbal y nuestro propósito de que sean ellos los que, después de hacer ciertos ejercicios, intentarán descubrir las reglas de su uso.

2.—Repartimos entre los alumnos un texto [4] cuyas partes se presentan desordenadas, que trata sobre la evolución geológica de la tierra y les pedimos que lo reordenen correctamente con la ayuda de unas ilustraciones. A cada

3. Para los conceptos de *suceso* y *estado de cosas, vid.* Teun A. van Dijk, *La ciencia del texto,* pp., 82-87. Edición en español, Barcelona, 1983.

4. *Vid.* Apéndice I. El texto, traducido del inglés, y las ilustraciones pueden encontrarse en Michel Swan and Catherine Walter, *The Cambridge English Course I* (Student's Book). C. U. P., 1985.

ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

parte del texto corresponde una fase en la evolución descrita, y la descripción del proceso está enfocada de modo que existe determinada situación (descrita con el P. I.) que se ve afectada por cierto cambio (esta vez expresado con P. IN.) dando lugar a una nueva situación.

Lo que parecía una regla abstracta se ve explicitada contextualmente de forma bastante evidente.

Acto seguido a la realización del ejercicio se les pide que intenten dilucidar alguna regla que explique el significado del P. I. Pueden aparecer cosas tales como: "se utiliza para hablar de cosas que duran mucho tiempo", "no tiene principio ni fin" o incluso "describe la situación".

No hacemos ningún comentario a favor de una u otra y las escribimos en la pizarra.

3.—Hayan salido o no términos equivalentes al de *descripción*, el paso siguiente será precisamente la realización de un ejercicio en el que el P. I. se usa para la descripción del pasado:

En la primera parte aparece para la descripción de cosas, lugares, aspecto físico, etc.: se dan dos ilustraciones que presentan dos momentos distintos en el tiempo de una ciudad, una habitación, una isla o de una persona y se les pide que los comparen usando el P. I. para hablar de la del pasado [5]. Este ejercicio puede llevarse a cabo en forma de "brainstorming" o puede modificarse de forma que aparezca vacío de información y se practique en parejas.

En la segunda parte aparece el uso del P. I. para la descripción de estados de pensamiento y del mundo en general. Pueden hacerse en forma de cuestionario en que los alumnos participan formando parejas fluidas, yendo de aquí para allá en la clase. En el cuestionario hay oraciones falsas y verdaderas y sobre este hecho se monta el juego de la manera que se explica en las instrucciones [6].

Y, de nuevo, al final de las dos partes se les pedirá que piensen sobre el uso concreto del P. I. en estos casos. Las explicaciones de las reglas se escribirán en la pizarra.

3.—En este tercer paso se practicará el uso del P. I. para hablar de cosas habituales en el pasado.

Se les pide que piensen en un viaje de cierta duración que hayan hecho anteriormente. En primer lugar, tienen que contar la historia en general y se les aconseja que hagan uso del P. IN., o simplemente que aquí pueden usarlo. Después deben contar lo que hacían en un día normal [7].

5. Algunos modelos para estos ejercicios pueden encontrarse en Penny Ur, *Grammar Practice Activities* (*A practical guide for teachers*). C. U. P., 1988.

6. *Vid.* Apéndice II. El contenido de muchas de las preguntas se lo debemos a Michel Swan and Catherine Walter, *The Cambridge English Course 2* (Student's Book). C. U. P., 1985.

7. Esta segunda parte puede hacerse según el juego propuesto por Mario Rinvolucri en *Grammar Games*. C. U. P., 1984, con el nombre "Times a day", donde aparece un tablero con un recorrido cuyas casillas son las horas del día. Cada jugador tiene que describir lo que hacía en la hora que le toque arrojando los dados.

ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

La definición del uso del *imperfecto* en este caso aparece instantáneamente con lo que se añade sin más a las otras descripciones que ya tenemos en la pizarra.

4.—A partir de aquí buscaremos inducir la idea de que los distintos significados de P. I. y P. IN. deben considerarse como distintos puntos de vista que conciben los hechos bien como sucesos o bien como estados de cosas.

En esta nueva actividad se pretende que los alumnos practiquen el P. I. de nuevo para describir hábitos de determinados períodos en la vida de una persona. Ahora bien, se introducen dos elementos nuevos. Uno es evidente en la parte práctica del ejercicio: las realidades descritas con el P. I., por el propio contexto y por las condiciones del ejercicio, se consideran, o bien *circunstancias,* o bien *consecuencias* de un suceso descrito en P. IN. El otro aspecto aparecerá en la parte reflexiva: la misma realidad, la vida de una persona y sus distintos momentos, pueden contarse en P. IN. o en P. I., dependiendo del punto de vista. Y así se les dice para que, esta vez trabajando en grupos, intenten descubrir cuáles son esos puntos de vista.

5.—Hasta el momento han aparecido muchas reglas "ad hoc". El siguiente paso es la elección, también por grupos, de la regla que consideren más general, más clara, la que prefieran, en definitiva, y desechar las reglas que resulten erróneas o redundantes.

6.—En esta última fase los ejercicios pueden ser muy variados, puesto que, en principio, no hay restricciones de usos para satisfacer determinado paso en la secuencia. Ahora deben enfrentarse con textos donde las implicaciones causales y las distintas coordenadas del discurso supongan complejas alternancias de P. I. y P. IN.. A partir de aquí las tareas de monitorización serán de ajuste.

Sirva el siguiente ejercicio como muestra: se divide la clase en grupos, en cada grupo hay un observador que escribirá la historia que el resto del grupo irá formando en cadena a partir de una frase inicial dada por el profesor. Después la historia se leerá al resto de la clase que deberá fijarse en los errores cometidos en la elección de P. I. o P. IN.

Este mismo modelo puede realizarse entregando a cada grupo una serie de historietas mudas. Los grupos, cuando escuchen la versión de uno de ellos, deben ordenar los dibujos conforme a la historia que escuchan [8].

De los ejercicios propuestos aquí, algunos han sido elaborados "ex profeso" para encajar en esta secuencia, pero han sido adaptados otros con más o menos transformaciones de la bibliografía al uso. Lo importante, sin embargo, es que el profesor reflexione detenidamente sobre la posibilidad de ordenar los usos de ciertos elementos gramaticales según algún criterio de mayor o menor posibilidad de aclaración contextual, mayor o menor distanciamiento del efecto de sentido con respecto a lo que se supone que es la regla general,

8. Para otras ideas consultar *Grammar practice activities... (op. cit.).*

ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes

si es que pretende ofrecer a sus alumnos un posible camino de control consciente sobre las reglas que van adquiriendo consciente o inconscientemente en la práctica comunicativa.

BIBLIOGRAFIA

BATES, Elizabeth, *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics.* Academic Press. Nueva York, 1976.

JOHNSON, Keith and MORROW, Keith *(et al.), Communication in the classroom* (Longman Handbooks for Language Teachers). Longman. Honk-Kong, 1981.

KRASHEN, Stephen, *Second Language Acquisition, Second Language Learning.* Pergamon Press, 1981.

RICHARDS, Jack C. and SCHMIDT, R. W. *(et al.), Language and communication.* Longman. Nueva York, 1983.

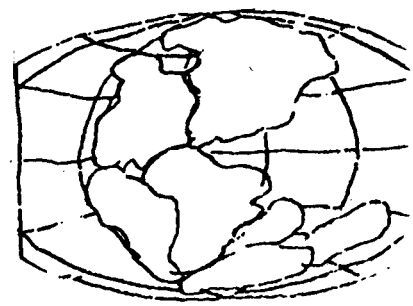
ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...

Centro Virtual Cervantes

APENDICE

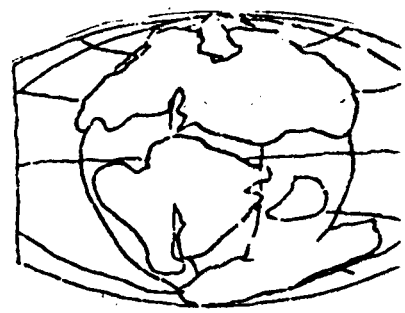
I ORDENA ESTE TEXTO. LOS DIBUJOS PUEDEN AYUDARTE

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



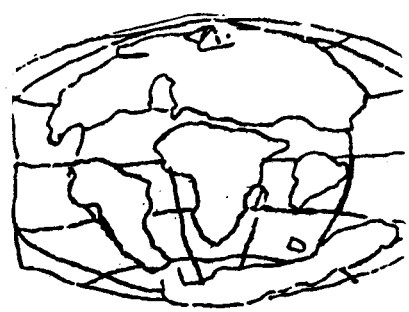
Muy lentamente ese continente se separó en dos partes y los futuros continentes empezaron a moverse hacia sus lugares.

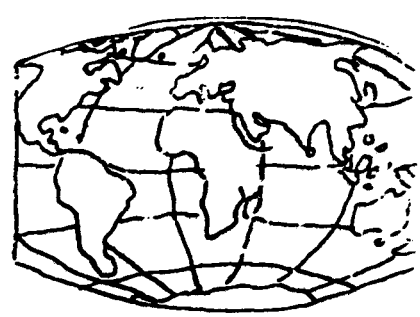
Después, esos dos continentes empezaron a dividirse. Los mares se extendieron entre los nuevos continentes. Esto fue un proceso lento.



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

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





ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...

Centro Virtual Cervantes

II

Algunas de estas oraciones son verdaderas y otras falsas. Elige una o dos, levántate y díselas a tus compañeros. Ellos deben pensar si son verdaderas o falsas. Anota la respuesta:

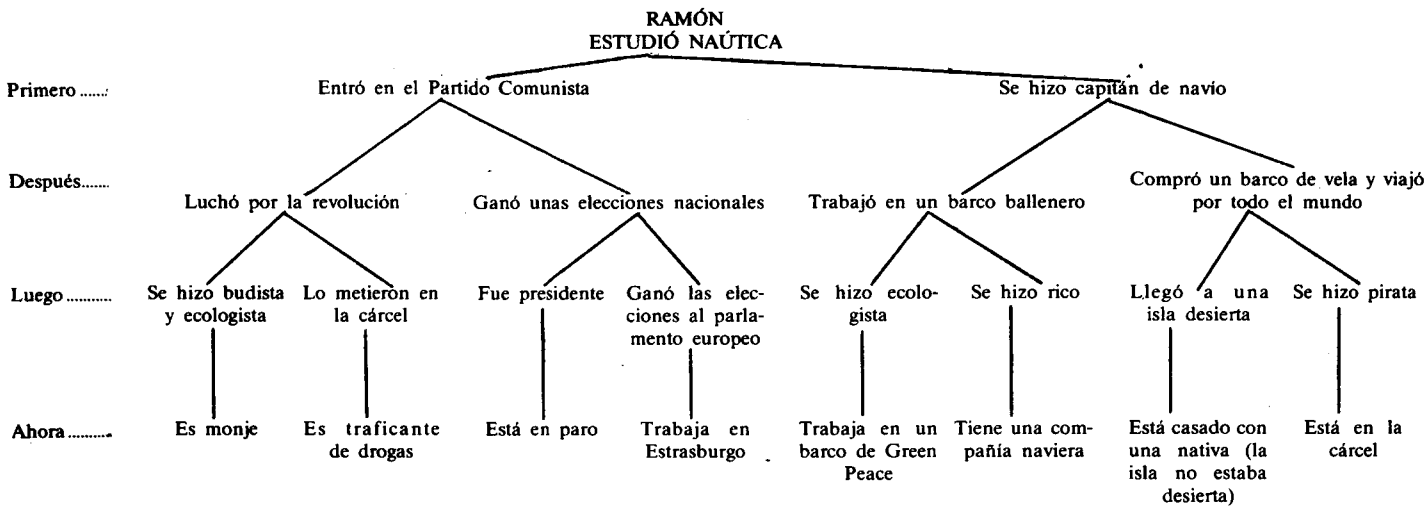
1.—Fleming descubrió que las enfermedades eran causadas por criaturas muy pequeñas.
2.—Antes creían que el sol daba vueltas alrededor de la Tierra.
3.—Antes creían que el cielo estaba hecho de cristal.
4.—Antes creían que los objetos ligeros caían más rápido que los objetos pesados.
5.—Pasteur demostró que la penicilina mataba a las bacterias.
6.—Darwin demostró que la sangre circulaba alrededor del cuerpo.
7.—Antes creían que el Sol daba vueltas alrededor de la Luna.
8.—Lucrecio creía que todo estaba formado por átomos.
9.—Antes creían que el plomo podía convertirse en oro.
10.—Newton demostró que la luz estaba compuesta de colores.
11.—Antes creían que el corazón era el centro de la inteligencia.
12.—Antes creían que la Tierra era cuadrada.
13.—Harvey dijo que las personas estaban relacionadas con los monos.
14.—Antes creían que algunas estrellas no se movían nunca.

III A.

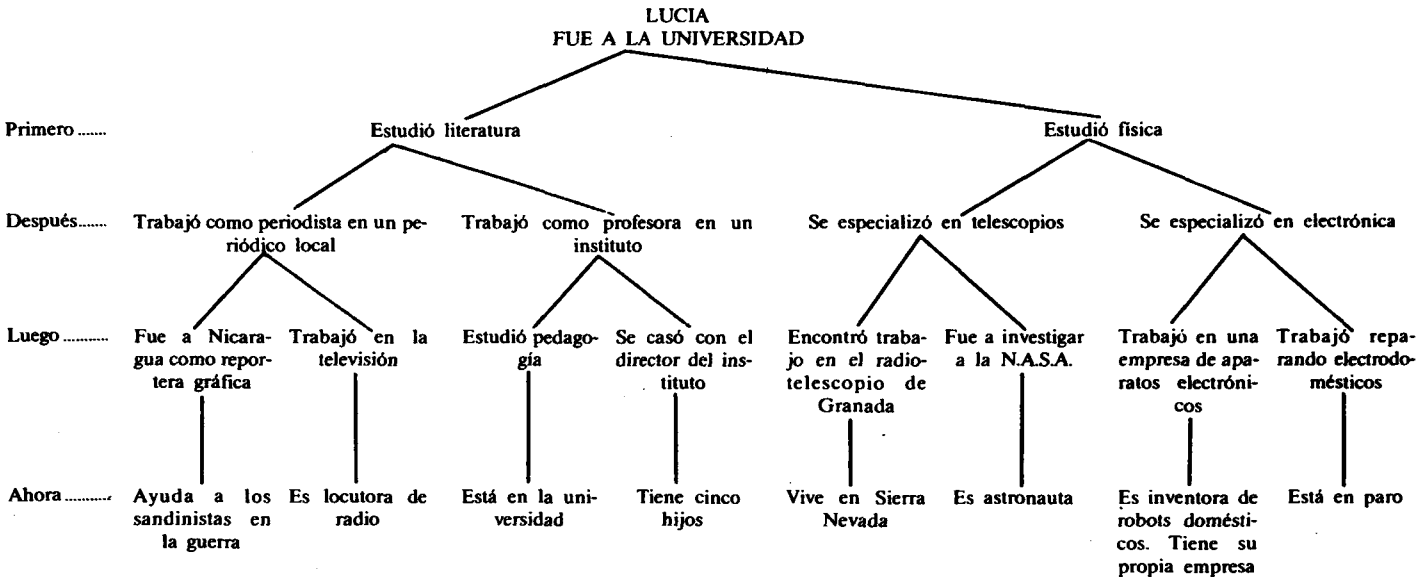
En la hoja B tienes varios posibles caminos de la vida de dos personas (Lucía y Ramón). Elige a uno de los personajes, de acuerdo con tu compañero, y señala, en secreto, un sólo camino para tu personaje. En cada momento tienes que elegir entre dos posibilidades. Después tienes que averiguar el camino que tu compañero ha elegido para el otro personaje. Pon atención: haz preguntas indirectas: utiliza el pretérito imperfecto y pregunta por las cosas que esa persona hacía en cada nueva fase de su vida.

Por ejemplo: Si tienes que averiguar si *Ramón trabajó en un barco ballenero* o *se compró un barco de vela y viajó por todo el mundo,* haz preguntas como éstas: "*¿Cazaba* ballenas?", "*¿Tenía* problemas con los ecologistas?", "*¿Navegaba* cerca de los Polos?" o "*¿Visitaba* puertos exóticos?", "*¿Participaba* en competiciones de vela?".

ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes



ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes



ASELE. Actas I (1988). ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO. Enseñanza comunicativa de la gramática ...
Centro Virtual Cervantes