HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA: NUEVOS MODELOS DE EJERCICIOS GRAMATICALES PARA LA ENSEÑANZA DE E/LE A LUSOHABLANTES

Ana Lúcia Esteves dos Santos Costa
Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte - Brasil

1. Breve reseña de una cuestión gramatical

El presente trabajo tiene por objeto plantear algunos modelos de ejercicios gramaticales construidos en torno a la noción de gramática como proceso, es decir, la gramática entendida como un espacio concreto para la reflexión lingüística que intenta establecer un puente entre los análisis recientes de las teorías lingüísticas y un contexto específico de aprendizaje de E/LE: los lusohablantes.

La relevancia y el interés por el tema se explican, a nuestro juicio, a partir del desfase existente entre los resultados de las investigaciones en torno a temas gramaticales en el campo de la Lingüística y las ciencias del lenguaje y su aplicación a lo que se podría denominar una «didáctica de la gramática» en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad.

La enseñanza de la gramática ha sido objeto de candentes debates, no pocas veces de carácter polémico, entre los profesores de lenguas extranjeras desde hace muchos años. A finales de los 70 con la introducción del «enfoque comunicativo», ese debate ha cobrado fuerza en el ámbito de las metodologías de enseñanza, abogándose hoy en día, tras varios años de aplicación del citado enfoque y de una consecuente revisión y evaluación de sus planteamientos, por una incorporación creativa, rentable, productiva y consciente de la gramática en la clase comunicativa de E/LE.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

Una lectura crítica de las varias aportaciones teóricas en el campo de la gramática y de la eficiencia/no eficiencia de su instrucción formal, nos sugiere la existencia de una posibilidad creativa por parte del aprendiz, al construir una gramática particular en un tiempo determinado a partir de una clase específica de datos lingüísticos *(input)*. Los estudios en el campo de la Psicología Cognoscitiva igualmente defienden la posibilidad de la instrucción gramatical formal vía una manipulación de esos datos, una combinación forma/significado (véanse las consideraciones de Fernández, 1987: 77-78 sobre el concepto de signo total) y una toma de conciencia por parte del aprendiz hacia la estructura gramatical presentada.

En los estudios sobre adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras la conciencia aparece como el elemento central, condición necesaria para que el *input* se convierta en *intake*, o sea, para que los datos lingüísticos presentados se procesen y se conviertan en algo efectivamente adquirido.

Ellis (1993: 3-11) plantea un esquema de tres posibles tratamientos que se pueden asignar a la gramática en el aula de LE:

a) el foco gramatical dentro del contexto de actividades comunicativas;
b) la construcción de una gramática explícita, propia de los aprendices, cuando desempeñan tareas de toma de conciencia especialmente diseñadas hacia este objetivo;
c) las actividades de interpretación gramatical que estimulan a los aprendices a trabajar sobre un dato lingüístico determinado, anteriormente manipulado de modo que presente una estructura gramatical específica.

Su conclusión es que los tres tipos de tratamiento gramatical no son incompatibles y le ofrecen al aprendiz oportunidades de practicar la gramática de LE, lo que le facilitará su adquisición/aprendizaje.

Al nutrirse de esas fuentes, nuestra propuesta de modelos de ejercicios busca rescatar la importancia del factor conciencia y de la instrucción formal como vías posibles, legítimas y rentables en términos pedagógicos en el aula de E/LE. Aprender una lengua extranjera, desde luego, significa una experiencia larga y compleja de aprendizaje, pero creemos que nos toca a, nosotros, profesores facilitarles a nuestros aprendices actividades en las que se les active un proceso de deducción y se les brinde la experiencia de la reflexión lingüística sobre la lengua-objeto de estudio, apoyados en su intuición como hablantes de su propia lengua materna y, por lo tanto, poseedores de una concepción de la gramática en cuanto principio organizador de reglas y operador de nuevas construcciones lingüísticas.

Nuestro propósito ha sido el de generar situaciones concretas de aprendizaje formal de E/LE en las que se le invita al aprendiz a recrear el lenguaje, enriqueciendo su bagaje de conocimientos previos, dentro de una clara oposición a la concepción del aprendizaje por estímulo-respuesta, en la que se olvida la capacidad creadora del hablante, entendiendo que enseñar una lengua es simplemente repitir, de forma mecánica, una serie de listas de estructuras.

Entendemos por gramática no sólo la reflexión sobre la estructura de la lengua –lo que se ha llamado gramática explícita– sino también el dominio y el manejo de dichas

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

estructuras: gramática implícita. Así es que la programación de las actividades busca ser algo vivo, que parte de realizaciones concretas y de experiencia lingüística de los aprendices (nivel del grupo), trabajando sobre un material que el mismo alumno puede controlar y haciendo hincapié en un camino de aprendizaje que valore el descubrimiento en dos direcciones básicas: la inductiva, a través de la manipulación de los datos, y la deductiva, que parte de una hipótesis e intenta verificarla a partir de un tratamiento analítico de los datos. Sólo así el material adquiere significado y el aprendizaje no se convierte en algo mecánico, aislado de la experiencia individual de cada aprendiz.

Ha sido nuestro objetivo educar a los aprendices para continuar y complementar su aprendizaje fuera del aula, aportándoles actividades que no sólo los ayudaran a desarrollar la tendencia global, sino que a la vez les sirvieran para ampliar sus fronteras en términos analíticos, rompiendo con un análisis dogmático y cerrado y privilegiando el aspecto dinámico de la lengua.

En la década actual, los modelos de fuerte inspiración cognitiva incorporan la construcción de aspectos funcionales del lenguaje como el resultado de un largo proceso, en el que interviene la conciencia, y parecen contribuir a una cierta revitalización de la combinación forma/contenido a la hora de aprender una lengua extranjera. Sin embargo, muchos de esos modelos poseen una estructuración demasiado teórica y se encuentran, en algunos casos, absolutamente apartados de la experiencia didáctica en el aula. En ese sentido, muy poco aportan al profesor que, en definitiva, es el que tiene que decidir, observadas las necesidades del grupo, qué debe enseñar de gramática e igualmente decidir en qué medida el aprendizaje de determinados contenidos gramaticales podrá mejorar la competencia comunicativa de sus alumnos.

Por último nos gustaría aclarar que la formulación de los ejercicios se ha organizado en torno a un principio de la adecuación a los distintos niveles lingüísticos de los grupos en términos de requerimientos cognitivos y analíticos para el procesamiento del input. Es decir, no se ha concebido ninguna «adaptación» de los textos que pudiera falsear las muestras lingüísticas, sino que se han introducido materiales reales desde los primeros niveles y se han trabajado las estructuras gramaticales que aparecen en los esquemas textuales a partir de varias estrategias. Si bien las actividades no se han formulado dentro de una programación recogida por el «Enfoque por Tareas», creemos que los principios teóricos que las animan coinciden substancialmente con los propuestos por dicho enfoque.

En el apartado siguiente se ofrecen muestras de ejercicios aplicados del tercer al quinto cursos de lengua española para estudiantes de la carrera de Filología Hispánica de la Faculdade de Letras de la Universidade Federal de Minas Gerais, en el año 1997. Los cursos de lengua y literatura en esta institución son semestrales. Dichos modelos incluyen, algunas veces, una etapa posterior a la de procesamiento del input –son ejercicios de manipulación del output–, basados en la producción y entresacados de un libro de texto de E/LE para el nivel intermedio titulado *Avance*, de Concha Moreno, Victoria Moreno y Piedad Zurita, y publicado por SGEL en 1995. Este segundo apartado aparece en las muestras de actividades propuestas para el quinto curso, cuando los aprendices se encuentran en una etapa de ampliar, profundizar y repasar los conocimientos

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

gramaticales aprendidos/adquiridos en los dos cursos anteriores. Se trata del penúltimo curso de lengua española previsto en la programación curricular de la carrera universitaria. En esta ocasión quisiéramos aclarar igualmente que, a raíz de la modalidad de formación de los aprendices –futuros profesores de E/LE–, se recurre a la terminología gramatical como una herramienta necesaria para la reflexión analítica de los contenidos gramaticales seleccionados como objeto de estudio. A nuestro juicio, sería impensable que un profesor de E/LE no dominara la terminología gramatical básica, con acierto, fundamento y visión crítica, lo que no implica que estos estudiantes al actuar como profesores de español en la red de enseñanza pública o privada o en academias privadas, tengan necesariamente que valerse del metalenguaje gramatical en sus explicaciones o en la corrección y formulación de actividades o ejercicios . La dinámica de trabajo obedece a un planteamiento básico: se conjugan actividades de carácter individual, que se complementan por otras en parejas o pequeños grupos. Luego de la realización de las actividades, se hace una puesta en común para la discusión y corrección de los ejercicios entre todos. Para algunas formas o temas gramaticales el trabajo se hace en más de una sesión. Cada una de las sesiones tiene la duración de una hora y media.

En cuanto a los documentos seleccionados, hemos privilegiado los llamados documentos auténticos, una vez que, al no estar concebidos desde una perspectiva didáctica, se prestan con mayor propiedad a la formulación de actividades de instrucción gramatical de procesamiento de input. Sin embargo, algunas veces, por la extensión de los textos, hemos tenido que adaptarlos o trabajar con fragmentos discursivos. Esta conducta no nos ha parecido incoherente con los objetivos del trabajo propuesto y toda adaptación textual ha procurado no comprometer los planteamientos teóricos que subyacen a la formulación de las actividades.

Al final de los modelos, se listan las referencias bibliográficas, anotan lecturas básicas que nos han animado a emprender este trabajo y nos han nutrido asimismo en términos teóricos a la hora de diseñar las actividades. En el ámbito de esta comunicación presentamos nada más que los primeros resultados de un proyecto de investigación iniciado a finales del 96 cuyo objeto es analizar la relevancia de la instrucción formal de la gramática en la enseñanza/aprendizaje de E/LE por lusohablantes. Dicho proyecto se inserta en un marco teórico más amplio en busca de los condicionantes necesarios para la construcción de una gramática pedagógica de lengua española dentro de un contexto específico: el español como lengua extranjera para lusohablantes.

A modo de conclusión, quisiéramos recordar que como profesores de E/LE entendemos que es tarea ineludible del profesor poseer una sólida información sobre el funcionamiento del español, comprender las distintas teorías gramaticales y sus puntos de vista con una mirada crítica y proponer a los aprendices un espacio de análisis lingüístico sistemático, coherente, creativo y productivo. Una didáctica de la gramática o una gramática pedagógica requiere, en nuestra opinión, un marco global que integre tanto los aspectos relacionados con el significante como los implicados en el significado, y un eclecticismo saludable que busque en las distintas teorías los conceptos y los elementos que mejor se ajusten a cada nivel de análisis y a las necesidades e intereses

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

del grupo aprendiz en su camino hacia la adquisición de una competencia comunicativa en E/LE.

2. Nuevos modelos

En la formulación de estos modelos de ejercicios gramaticales nos hemos guiado por los siguientes parámetros:

1°) se presenta una sola forma o tema gramatical cada vez para que el aprendiz pueda dirigir su atención sobre dicha forma lingüística, teniéndose en cuenta la limitación que todos presentamos en calidad de procesadores de información;

2°) se hace hincapié en el concepto de signo total, o sea, se ha tratado de proponerle al aprendiz actividades que le exigirán una atención sobre el significado y la forma a la vez;

3°) se introducen tanto actividades a nivel de la oración como a nivel discursivo desde el tercer curso, rompiéndose así con la visión de una secuenciación obligada, tan al gusto de los modelos estructuralistas, de la palabra al texto;

4°) todas las actividades parten de un *input* escrito, por su simplificación formal, aunque se plantee para una próxima etapa de la investigación trabajar también con el *input* oral y beneficiar a los aprendices que respondan a un perfil de procesamiento más orientado hacia lo oral;

5°) todas las actividades exigen una participación activa de los aprendices, invitándoles a involucrarse en un trabajo consciente de reflexión sobre la lengua-objeto de aprendizaje;

A continuación se ofrecen algunos modelos de actividades. La selección que se ha hecho en esta comunicación ha buscado contemplar una muestra lo más diversificada posible dentro de las normas previstas de presentación de los trabajos. Las fuentes correspondientes se citan en cada una de las fichas de actividades.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS
LÍNGUA ESPANHOLA III - 2° SEMESTRE DE 1997

Texto: Comprar en Argentina - Maruja Torres (adaptado de *El País*)

Buenos Aires. La capital argentina a la que siempre se añora y se quiere volver. Ciertamente ha cambiado la ciudad, aunque sigue deslumbrando al visitante por su inestimable belleza, y su cosmopolitismo irreductible y su fascinante vivacidad.

Fruto de esa energía son los comercios que se vanaglorian de tenerlo «todo importado». Es verdad que los argentinos siempre sufrieron debilidad por los artículos de fuera. La afición por comprar es devoradora.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

Es toda una experiencia subirse al tren de la Costa cuya meta es el delta del Tigre, pero que en realidad sirve para que los compradores vocacionales hagan escala en todas sus estaciones.

La apertura de mercados fomentó la importación a través de licencias especiales que hacen que los productos sean relativamente accesibles; camisetas de Hong-Kong, pantalones de Corea, frutas griegas y una avalancha de artículos electrónicos de Estados Unidos comenzaron a ser más baratos que sus equivalentes argentinos. La industria de sustitución terminaba así en el país austral.

Pero todo esto son observaciones puntuales de un momento concreto. El enamorado de Buenos Aires siempre regresa, la enorme metrópoli siempre ofrece una pasión profunda.

Actividades:

1. Lee el texto con atención. Si es necesario, ayúdate de un diccionario para las palabras desconocidas.
2. Lee el texto una segunda vez con especial atención para la acentuación.
3. Entresaca del texto tres ejemplos para las siguientes categorías de palabras: a) esdrújulas, b) graves, c) agudas.
4. Observa tus ejemplos. Explica por qué las palabras que has elegido llevan o no tilde.
5. Con la ayuda de un compañero, discutid por qué se acentúan o no las palabras abajo:
   a) energía
   b) comercios
   c) es
   d) vivacidad
   e) comprar
   f) vanaglorian
   g) observaciones
   h) el (delta)
   i) más
   j) austral

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS
LÍNGUA ESPANHOLA III - 2° SEMESTRE DE 1997

Texto: ¿Conquistadores o conquistados? –Nuria Mendoza– (adaptado de HISPANIA N° 3)

La conquista de México comenzó en 1519 y terminó en 1521. Como en todas las

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

acciones de guerra, hubo grandes batallas y grandes pérdidas. Pero esos dos años fueron suficientes para hacer de la nueva tierra una nación diferente de las del resto de América. Fue lo necesario para establecer la fusión de razas.

Si partimos de la definición de conquista como el sojuzgamiento de una voluntad por otra, la conquista de lo que en un futuro sería México, no existió. A diferencia de otras conquistas, el español permitió que los indígenas continuaran. Sí ocurrió, por tanto, una mezcla de culturas. Los españoles importaron las tradiciones particulares de la región de la que provenían, que se fundieron con las de los diferentes grupos indígenas que vivían en el país. De ahí que no haya uniformidad entre las tradiciones del México actual.

En un principio, los conquistadores respetaron algunas formas de organización social de los indígenas. Sin embargo, poco a poco, las fueron quitando a medida que la penetración cultural ibérica fue mayor. Es durante este primer período de la conquista cuando el mestizaje es mayor, simbolizado en las figuras de Hernán Cortés y Malinche. Ellos se volvieron arquetipos de aquellos colonizadores que se mezclaban con las mujeres indígenas formando una raza nueva: el mestizo. Pese a que el mestizaje era común en los tiempos coloniales, siempre fue considerado como una casta menor, aunque en un principio se le concedieron algunos derechos. A medida que la Corona española fue ganando poder, esta situación se agudizó.

La historia de la Nueva España está llena de pequeñas rebeliones de los mestizos para obtener derechos que les pertenecían. Este sentimiento de desarraigo se incrementó a lo largo de la historia de la colonia y posteriormente en la independencia. Desde luego, esta actitud ha conseguido que el mexicano actual, que en su mayoría es mestizo, no se sienta identificado ni con los españoles ni con los indígenas, al grado que, durante el siglo pasado, se declaró a México como un país nuevo, sin raíces españolas ni indígenas.

Aun pese a esta declaración, el mexicano de hoy tiene de las dos culturas.

Con el objeto de establecer raíces ibéricas más fuertes en tierra americana, la Corona española envió misioneros de las diferentes órdenes para evangelizar a los indígenas. Los métodos de evangelización variaron según la orden y la región a la que llegaron. Los misioneros aprendieron las lenguas locales y tradujeron los textos evangélicos para lograr una mayor penetración cultural. Sin embargo, su objetivo no fue totalmente alcanzado, ya que no lograron erradicar del todo las costumbres y ritos prehispánicos. Así, la Semana Santa se festeja de diferente manera en cada estado, y tiene un carácter festivo que está muy alejado de la solemnidad de la Semana Santa española. Es un hecho que los misioneros aprovecharon festividades y sitios ya venerados por los antiguos indígenas y los adaptaron a las enseñanzas católicas para, de esta manera, terminar imponiendo la religión católica. Sin embargo, no lograron arrancar del todo las raíces paganas de los indígenas.

Actividades:

1. Entresaca del texto todas las formas de pretérito de indicativo y organízalas por columnas según su infinitivo (terminación en *-ar, -er, -ir*).

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

2. Observa que una de las formas es compuesta, a diferencia de las demás. Indica qué elementos la componen.
3. Toma ahora las formas simples y organízalas en dos grandes apartados: pretérito indefinido y pretérito imperfecto.
4. Observa cada una de las columnas. Los verbos en indefinido, ¿son todos regulares? En caso negativo, ¿cuáles no lo son?
5. Ahora haz lo mismo para los verbos en imperfecto.
6. En un relato en pasado, los verbos suelen presentar dos valores básicos: narrar y describir. Observa las formas de imperfecto e indefinido. ¿A qué tiempo corresponde cada uno de esos valores?
7. ¿Por qué la autora emplea una forma compuesta de pretérito? ¿Qué valor tiene en el texto? Observa la frase en que está y a qué elemento aparece asociada.
8. Discute con un compañero y juntos ampliad el cuadro de los verbos en pretérito añadiendo la conjugación de: estar - tener - hacer - venir en imperfecto e indefinido.
9. Hay una forma de indefinido que trae una jota. ¿Conoces otros verbos que se conjugan también así? Da otros ejemplos.
10. Conjuga la forma compuesta en las demás personas. Da ejemplos de otros verbos que conoces en el mismo tiempo. ¿Cómo se llama este tiempo?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS
LÍNGUA ESPANHOLA IV - 2° SEMESTRE DE 1997

Usos y valores de las formas de pretérito de indicativo

Lee con atención este fragmento del cuento *El hombre que debía adivinarle la edad al diablo* (Javier Villafañe –Colección Pan y Flauta– Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1991). Luego sigue la historia unos tres o cuatro párrafos más, dándole un cierre, como te apetezca. Terminada la tarea, observa cómo has construido tu relato:

a) ¿qué tiempos de pretérito has utilizado?
b) ¿hay una predominancia de uso de alguno de ellos? ¿cuál?
c) ¿hay formas irregulares? ¿cuáles?
d) Elige un ejemplo para cada uno de los tiempos empleados y clasifícalos en cuanto a persona gramatical, modelo de conjugación y regularidad o irregularidad.
e) Si has empleado el pluscuamperfecto, ¿a qué otras formas aparece asociado? ¿Qué valor básico tiene en la progresión del cuento?

Era un hombre que estaba en el monte, cerca de una peña, y de pronto se le apareció el Diablo, él mismo en persona, así como es él. El hombre no tuvo miedo porque lo conocía. Una vez lo había visto en un sueño y eran exactamente iguales, cortados con la misma tijera: ni alto ni bajo, el pelo chamuscado, los cuernos puntiagudos, la cola rabona y las patas de chivo.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

– Señor, quiero hacer un pacto con usted –dijo el Diablo, y preguntó–: ¿Qué le parece?
– Vamos a ver de qué se trata –contestó el hombre.
– Se trata de que usted será riquísimo, mucho más rico que el Presidente. ¿Qué le parece?
– Me parece muy bien, ¿y?
– Tendrá un palacio, carruajes. Lo que quiera. ¿Qué le parece?
– Me parece bien, ¿y?
– Si todo le parece bien, ¿por qué no hacemos un pacto?
– ¿Y cuál es el pacto?
– Usted tendrá lo prometido y mucho más, pero deberá adivinarme la edad en un plazo de veinte años. Si adivina, queda libre y dueño de esa inmensa riqueza, y si no adivina será mi esclavo. ¿Qué le parece? ¿Está de acuerdo?
– Sí, estoy de acuerdo.

El Diablo le entregó un papel y dijo:
– Lea y firme.
– ¿Para qué voy a leer, si no sé? Firmar, sí.

Y, con la pluma que le dio el Diablo, firmó. La firma era una espiral que terminaba en un punto.

El Diablo guardó el papel y dijo:
– Dentro de veinte años, justo a la medianoche nos encontraremos aquí, en este peñón. Yo soy puntual en las citas.
– Yo también –respondió el hombre.

El Diablo lo miró con una mirada filosa y desapareció.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS
LÍNGUA ESPANHOLA IV - 1° SEMESTRE DE 1997

Estructuras de opinión y argumentación - Texto: Parejas

Actividades:

1°) Lee el texto, buscando apoyo en el diccionario.
2°) Discute con tu compañero la visión de la autora. Apuntad los puntos de acuerdo y desacuerdo.
3°) Redacta un texto expresando tu opinión sobre el tema –Parejas– conservando las mismas expresiones que abren los párrafos del texto.
4°) En parejas: intercambiad los textos. Luego cada uno le comentará al compañero su texto y hará un resumen de los argumentos principales.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

Parejas - (Rosa Montero - *La vida desnuda*)

La pareja es un extraño animal bicéfalo de costumbres en general privadas, si bien suele manifestarse de manera más abierta en estas fechas navideñas, entre nubes de polvorones y surtidores de champaña barato; por lo que se recomienda a los zoólogos que aprovechen la ocasión para estudiar el bicho.

Hay parejas, por ejemplo, de naturaleza exhibicionista y mangoneante. Llegan a las fiestas familiares empujando ante sí un rebaño de crías, futuras parejitas que aún no están en sazón y que se pasan la noche pateando espinillas. Estas gentes son quienes más comen y más hablan. Dictaminan dónde debe sentarse cada cual y opinan con igual rotundidad de los vinos de la cena y de las vidas ajenas. Son insufribles.

Hay parejas, que por el contrario, son del género ceñudo y arrugado. Desde que llegan, parecen estar malhumorados, como si arrastraran sobre los hombros un desaire tan antiguo como el mundo. Apenas sí hablan, y cuando lo hacen sueltan frases crípticas del tipo de «claro, como vosotros siempre os habéis cogido los pedazos más grandes de las tartas...», todo dicho con mucho retintín y un amplio despliegue de miradas aviesas.

Hay otras parejas que están más desunidas. Las hay tan desamoradas y desatentas que la mujer puede regalarle al marido una caja de puros, por ejemplo, sin recordar que el hombre no fuma. O parejas tan envenenadas y perversas que el esposo obsequie a su señora con una inmensa caja de bombones, a sabiendas de que la mujer es un ballenato y está a dieta. Y aún hay, en fin, parejas más raras, capaces de lanzarse una mirada de complicidad por encima del plato de besugo: un chispazo de reconocimiento y recuerdos comunes. ¿Hay de verdad cariño en estas criaturas o sólo necesidad y rutina? Enigmática realidad la de estas bestias.

(28-12-91)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS
LÍNGUA ESPANHOLA: TEMAS GRAMATICAIS - 1° SEMESTRE DE 1997

Tema: pronombres complemento

i) Texto: Mala suerte –H. González Vela y A. Orejudo– Colección Leer en Español - Madrid, Santillana, 1995, pp. 5/9

Actividad:

1°) Lee con atención el primer capítulo de esta historia. Su protagonista es una chica llamada África Talavera.

2°) En algunas partes del capítulo, el autor, para no repetir nombres de objetos y de personas, emplea partículas conocidas como pronombres personales. Busca en el texto dos ejemplos.

3°) De entre los pronombres personales, hay una categoría especial: los complementos. Sustituyen el complemento de un verbo y pueden ser directos o indirectos. Busca en el texto un ejemplo de pronombre complemento directo y otro de indirecto.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

4°) De entre los pronombres complemento directo, hay uno muy especial: en vez de sustituir una palabra, sustituye toda una oración o proposición. ¿Hay en el texto algún ejemplo de ese tipo? En parejas proponer otros ejemplos. !Ojo! Ese pronombre es invariable.

5°) Entresaca del texto todos los pronombres complemento que encuentres. Organízalos en dos grandes cuadros: directos e indirectos. No dejes de indicar entre paréntesis a qué elementos del texto se refieren.

6°) Vuelve al texto y examina la posición que ocupan dichos pronombres en la frase. ¿Qué regla básica de colocación puedes enunciar? ¿Te acuerdas de algún caso que no sigue esa regla? Agrega ejemplos.

ii) EJERCICIO: Completa los huecos con los pronombres complemento –AVANCE – Concha Moreno y otros - Madrid, SGEL, 1995, p. 198

Hace muchos años mis padres ..... llevaron de viaje a visitar a unos tíos muy viejos que yo no conocía. Vivían en un pueblo diminuto en los Picos de Europa. Al llegar allí ..... quedé sorprendida de la belleza de aquella zona. A mí ..... encantó el paisaje, su casa, en fin, todo. Mis tíos ..... levantaban tempranísimo: ..... lavaban, desayunaban y empezaban a trabajar. Eran uña y carne, pero, como casi todos los matrimonios viejos, ... llevaban como el perro y el gato.

A mí ..... cayó mejor mi tío que mi tía porque él ..... gastaba muchas bromas y yo ..... reía continuamente. Mi tía era la mejor cocinera que jamás he conocido. Hacía unas galletas de nata maravillosas que nosotros ..... comíamos en un minuto. !Estaban tan ricas!

Mi tío había sido médico de ese pueblo y de cuatro o cinco más. Tenía que ir al trabajo a caballo porque todavía no existían los «todo terreno». Si ..... avisaban para un parto en el pueblo vecino, iba siempre andando o a caballo. Todo el mundo ..... conocía en aquella comarca y todos ..... llamaban don Julio. Yo nunca había vivido con gente mayor, pero estos tíos míos ..... encantaron. ..... murieron los dos al poco tiempo. !Qué pena!

Tarea de repaso: Aprovecha para recordar el empleo de los tiempos del pasado:

a) ¿Cuántas formas de pasado presenta el texto? ¿Cuáles? Busca ejemplos.

b) Observa en el relato el valor que cumple cada una de ellas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ROMÂNICAS
LÍNGUA ESPANHOLA: TEMAS GRAMATICAIS - 1° SEMESTRE DE 1997

Tema: Relacionantes oracionales

i) TEXTO: Mujeres de ojos grandes –Ángeles Mastretta– Cal y Arena, México D.F. - 1990 (fragmento)

a) «La tía Chila estuvo casada con un señor al que abandonó, *para* escándalo de

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

toda la ciudad, *tras* siete años de vida en común. *Sin* darle explicaciones a nadie. Un día como cualquier otro, la tía Chila levantó a sus cuatro hijos y se los llevó a vivir *en* la casa que con tan buen tino le había heredado su abuela.
Era una mujer trabajadora *que* llevaba suficientes años zurciendo calcetines y guisando fabada, *de modo que* poner una fábrica de ropa y venderla en grandes cantidades, no le costó más esfuerzo que el que había hecho siempre. Llegó a ser proveedora de las dos tiendas más importantes del país. No se dejaba regatear, *y* viajaba una vez al año a Roma y París para buscarse ideas y librarse de la rutina.»

(p. 47)

b) «*A veces* la tía Mónica quería con todas sus ganas no ser ella. Detestaba su pelo y su barriga, su manera de caminar, sus pestañas lacias y su necesidad de otras cosas *aparte de* la paz escondida en las macetas, del tiempo yéndose con trabajos y *tan* aprisa *que apenas* dejaba pasar algo más importante que el bautizo de algún sobrino o el extraño descubrimiento de un sabor nuevo *en* la cocina.
La tía Mónica hubiera querido ser un globo de esos *que* los niños dejar ir *al* cielo, *para después* llorarlos *como si* hubieran puesto algún cuidado en no perderlos. La tía Mónica hubiera querido montar a caballo *hasta* caerse alguna tarde y perder la mitad de la cabeza, hubiera querido viajar *por* países exóticos *o* recorrer los pueblos de México *con* la misma curiosidad de una antropóloga francesa, hubiera querido enamorarse de un lanchero en Acapulco, ser la esposa del primer aviador, la novia de un poeta suicida, la mamá de un cantante de ópera. Hubiera querido tocar el piano *como* Chopin y que alguien como Chopin la tocara como si fuera un piano (...)
Nadie entendió *nunca* por qué ella no se estaba quieta *más de* cinco minutos. Tenía que moverse *porque* de otro modo se le encimaban las fantasías. Y ella sabía muy bien que se castigan, que *desde que* las empieza uno a cometer llega el castigo, porque no hay peor castigo que la clara sensación de que uno está soñando *con* placeres prohibidos.»

(pp. 121-122)

Actividad:

1°) Examina con atención las partículas en itálico en los dos fragmentos: ¿qué valor tienen?
2°) Organiza dos grandes cuadros con esas partículas: uno de relacionantes entre oraciones y otro de relacionantes entre elementos de una misma oración.
3°) Observa que hay relacionantes entre las ideas que no son preposiciones ni conjunciones. Busca tres ejemplos en los textos: ¿a qué categoría gramatical pertenecen tus ejemplos?
4°) Elige con tu compañero tres relacionantes. Haced tres frases nuevas utilizándolos.
5°) En parejas, tomad las partes siguientes y componed otro relato vuestro, manteniendo o no el mismo personaje y empleando relacionantes entre las oraciones y los elementos de cada oración: «*A veces ... quería con todas sus ganas no ser ...*» «*.... hubiera querido ser...*»

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

BARALO OTTONELLO, Marta, 1996, «Algunos tópicos en la adquisición de una lengua extranjera», *Frecuencia - L - Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera,* nº 1, pp. 14-17.

BIALYSTOK, E, 1991, «Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas». En J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras,* Madrid, Visor, pp.177-192.

CADIERNO, Teresa, 1995, «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua», *REALE - Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española,* 4, pp. 67-85.

CORONADO, María Luisa y GARCÍA, Javier, 1997, «Gramática explícita y aprendizaje inductivo: descubrir la gramática», *Frecuencia - L - Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera,* 5, pp. 33-37.

ELLIS, Ron, 1985, *Understanding second language acquisition,* Oxford, Oxford University Press.

ELLIS, Ron, 1993, «Second language acquisition research: How does it help teachers?», *English Language Teaching Journal,* 47, pp. 3-11.

FLORES RAMÍREZ, Ana, 1996, «Necesidad y utilidad de enseñar las normas gramaticales», *Frecuencia - L - Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera,* 3, pp. 51-52.

GUTIÉRREZ-ARAUS, María Luz, 1994, «La enseñanza de la gramática». En *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera,* Madrid, Universidad Complutense, pp. 87-93.

ODLIN, Terence, 1994, *Perspectives on Pedagogical Grammar,* Cambridge, Cambridge University Press.

RUTHERFORD, W. y SHARWOOD SMITH, M, 1988, *Grammar and Second Language Teaching - A book of readings,* New York, Newbury House Publishers.

SCHIMDT, R. W, 1988, «The role of consciousness in second language learning», *Applied Linguistics,* 11, pp. 93-108.

SHARWOOD SMITH, M, 1988, «Consciousness-Raising and the Second Language Learner», *Applied Linguistics,* nº 11, pp. 154-167.

VILA, Ignacio, 1993, «Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística» En C. Lomas, y a. Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua,* Barcelona, Paidós.

ASELE. Actas VIII (1997). ANA LUCIA ESTEVES DOS SANTOS COSTA. Hacia una didáctic...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes