Hay un premio que *tenemos* como aliado en Hollywood: el estudio de la gramática por vías indirectas

Susana B. S de Zipman
(Centro Latino de Línguas/Profesora colaboradora del Instituto Cervantes de São Paulo)

Fátima Cristina Mattiolo
Regina García
(Centro Latino de Línguas)

Una canción de moda puede ser una excelente herramienta para explicar, entender y practicar ciertos puntos gramaticales en conflicto entre las dos lenguas que nos preocupan. Español y portugués, verbos *haber* y *tener*. Está planteada la cuestión. «¡Gracias, hay un Oscar que tenemos como aliado en Hollywood!»

Como todos sabemos, la canción *Al otro lado del río*, compuesta y cantada por el uruguayo Jorge Drexler, ganó este año el premio de la Academia de Hollywood.

Previamente habíamos comprobado que una canción de moda es un atractivo para la mayoría de los alumnos, por eso hemos seleccionado esta canción, pese a que no contiene exactamente ninguna forma como la que queremos estudiar, o quizás justamente por eso. Pues esas formas nos servirán para hablar del contenido de la canción.

Recordemos también que vivimos en plena era de «enfoques comunicativos o enseñanza comunicativa de la lengua», hemos aprendido que «uno de los orígenes de los enfoques comunicativos hay que buscarlo en el programa nocional funcional: ¿Qué hacer con la lengua que se aprende?» nos dijo alguna vez J. Font.

Cuando el manual en uso en nuestro centro introduce «Tener – Haber, usos y perífrasis verbales» *(Hacia el español*, Nivel Básico, unidad 5), nos proponemos conseguir una mejor comprensión utilizando las explicaciones del capítulo y la canción como elemento de apoyo.

Permitámonos, en primer lugar, situarnos en el panorama actual de ELE. El paradigma que prima es la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, lo acabamos de enunciar. No haremos un «raccontto» metodológico, pero es obvio que existen y existirán teóricos y prácticos en nuestro medio. Los teóricos continúan investigando, nos proponen novedades, y muchos tratamos de investigarlas en la acción, para ver si solucionan momentos y situaciones. Se descuenta que cualquier nuevo avance tendrá que tomar como punto de partida lo que la Enseñanza Comunicati-

va introdujo como cambio. La preocupación por recordar que el centro de todo es el alumno, como individuo, las vertientes sociales y comunicativas de la lengua, además de la puramente lingüística, la pragmática tiñendo todo lo que decimos y expresamos... Por lo tanto, a partir de la presentación tal como el manual nos la presenta, clara y detallada, más sus propios ejercicios, y el posterior trabajo con la canción, tabularemos de manera sucinta nuestros resultados cuando nos sea posible, que aplicaremos a diversos alumnos: individuales, grupos, dentro de CLL y otros *in company*, así como también a otros grupos que cada una de las participantes tenga la ocasión de poder aprovechar durante el trimestre.

Está muy presente en nuestro trabajo el dilema que siempre se desliza en todas nuestras actividades: ¿Cómo se adquiere una lengua no nativa? Recordemos que Marta Baralo (1999) nos dice:

> Podemos recoger algunas ideas interesantes para la enseñanza del ELE, que de hecho ya han servido de base para los nuevos diseños metodológicos plasmados en el enfoque comunicativo y sus distintas realizaciones. Lo que no podemos hacer es pretender que una teoría, por muy multidimensional que sea, abarque todos los aspectos que hacen posible la apropiación de una lengua nueva.

No se puede negar que el proceso de aprendizaje de ELE a los brasileños les resulta un poco más fácil que a los nativos de otros lugares (Hungría, Rusia, Japón...) por la similitud existente entre los dos idiomas (portugués/español). Sin embargo, esa misma semejanza es la que, muchas veces, ocasiona una serie de interferencias. Pensando en ese problema como profesora no nativa que, por lo tanto, recuerda su proceso de aprendizaje de ELE, busco enseñar, cuando lo juzgo necesario, la gramática de forma contrastiva. En primer lugar ayudo al alumno a que recuerde el uso de determinado aspecto gramatical de su lengua materna (de forma consciente, porque obviamente inconscientemente ya lo tiene todo interiorizado). Desde mi punto de vista, el uso de los verbos *tener* y *haber* merece una atención especial en cuanto a la forma de enseñar, de plantear las diferencias existentes entre los dos idiomas en referencia. Al empezar una clase sobre *tener* y *haber*, recuerdo a mis alumnos un poquito el uso corriente del verbo *ter* en Brasil, con sentido de existir.

Ejemplos: *Tem muitos livros sobre a mesa./Tem muita gente na rua./Não tem problema, podemos ir ao cinema no fim de semana*.

Aunque en portugués existe el verbo *haver*, impersonal, correspondiente al español *haber*, su uso se restringe a la lengua culta y literaria.

Ejemplos: *Há muitos livros sobre a mesa./Há muita gente na rua. /Não há problema, podemos ir ao cinema no fim de semana*.

Por lo tanto, es imprescindible advertir a los alumnos que, en la lengua española el verbo *tener* significa *poseer* y que *haber*, como verbo impersonal, es sinónimo de *existir*.

Usando las mismas frases anteriores, tendríamos en español:

Hay muchos libros sobre la mesa/Hay mucha gente en la calle/No hay problema, podemos ir al cine el fin de semana.

Podemos observar que el uso del verbo tener sería inaceptable en las frases mencionadas.

Por otro lado, el uso de tener en algunas situaciones corresponde al verbo *ter* del portugués.

Veamos algunos casos:

1) Con sentido de poseer:

Español	Portugués
Yo tengo tres hermanos.	*Eu tenho três irmãos.*
Mi ciudad tiene muchos cines.	*Minha cidade tem muitos cinemas.*

2) El verbo tener y el verbo *ter* van en plural si el sujeto del enunciado está en plural:

Español: Mis hijos tienen mucha facilidad para aprender idiomas.
Portugués: *Os meus filhos têm muita facilidade para aprender idiomas.*

3) Tener y *ter* expresan características de personas o cosas:

Español: Ella tiene una voz tan dulce que encanta a todos.
Portugués: *Ela tem uma voz tão doce que encanta a todos.*

4) Perífrasis verbales:

Español: tener que + infinitivo. Ej.: Tengo que trabajar el sábado y el domingo.
En portugués existe la forma correspondiente al español *ter que*, de uso corriente y la forma *ter de*, correspondiente a la norma culta de la lengua.

Ejemplos:

ter que + infinitivo. Ej.: *Tenho que trabalhar no sábado e no domingo.*
ter de + infinitivo. Ej.: *Tenho de trabalhar no sábado e no domingo.*

5) El verbo haber y el correspondiente *haver* (del portugués) con sentido de existir es impersonal y por ello nunca va en plural:

Ejemplos:

Español	Portugués
Había cantantes de todo el mundo.	*Havia cantores do mundo todo.*

En contraposición, la perífrasis verbal: hay que + infinitivo ya no corresponde al portugués, pues en este caso, el uso corriente también sería el verbo «ter».

Español: Para ingresar en la facultad, hay que estudiar bastante.
Portugués: *Para entrar na faculdade, tem que estudar bastante*.

Por fin, el verbo *tener* en español tiene un uso que no corresponde al portugués, cuando lo usamos para expresar estados como: tener sed, hambre, miedo, sueño, ganas, fiebre, etc.

Ej.: Tengo mucha sed.

En portugués empleamos el verbo *estar*: *Estou com fome, medo, sono, vontade, etc*.

La evolución de los métodos de enseñanza de ELE no impide que se puedan dar oportunidades a la gramática contrastiva, para la repetición o la traducción, siempre que el profesor sea consciente de sus objetivos y de las dificultades del mismo proceso. Según Baralo, M. (2004) «se trata de que el profesor reflexione, a partir de los objetivos y contenidos seleccionados, sobre la mejor forma de trabajarlos para facilitar su adquisición».

Aunque al estudiante brasileño le pueda parecer que el uso de los verbos *tener* y *haber* no presenta grandes problemas, hemos visto que pueden ocurrir algunas interferencias de la lengua materna, debiendo el profesor entender que los errores forman parte del proceso de aprendizaje.

Recordemos lo que dice Baralo (2004) «la tarea del profesor de ELE como animador y conductor del proceso de aprendizaje es fundamental...; un profesor que sea consciente de las variables afectivas y de las necesidades de sus alumnos, que crea un clima de interacción constructiva y espontánea en su clase, podrá facilitar el proceso de apropiación de la lengua nueva, más aún si conoce las propiedades gramaticales, semánticas y pragmáticas de las estructuras que se propone enseñar». A partir de mi experiencia como profesora no nativa de lengua española, intento dar a los alumnos algunas pistas que me parecen interesantes, siempre pensando en cómo he aprendido algunos puntos gramaticales, cómo han sido mis mejores profesores y cómo explicaban estos puntos.

Con el estudio del uso de los verbos *tener* y *haber* no es diferente. Sin embargo, aunque sea brasileña, no suelo usar la lengua portuguesa en muchos momentos, a menos que sea imprescindible.

Al empezar el estudio de los verbos citados, antes de leer las explicaciones que hay en el libro *Hacia el español 1*, les doy ejemplos para que intenten, los alumnos mismos, crear una regla. Son expuestas frases como: «En mi casa hay un jardín muy lindo. Mi casa tiene un jardín. Tengo tres hermanos. No hay problema, puedes entregar la tarea en la próxima clase». Además de estos ejemplos, les digo que «en español no se dice: Tiene un libro en la mesa. Tiene muchas personas en la escuela».

En pequeños grupos o individualmente, los alumnos intentan explicar cómo se usan los verbos *haber* y *tener*. Con esto intento que sean autónomos en su aprendizaje, o sea, intento ser la profesora que es solamente una facilitadora y no el centro de la clase. En general, en un primer momento, los alumnos no se sienten seguros ni capaces, pero poco a poco, al mostrarles que son capaces de crear una regla gramatical (y muchas otras cosas) se sienten más confiantes.

A los alumnos o grupos que no consiguen crear una regla, les doy una pista «Tienen que pensar en palabritas como *existir* y *poseer*». Esta pista ayuda principalmente a los alumnos que están empezando a estudiar el idioma y que nunca tuvieron la oportunidad o necesidad de explicar un hecho lingüístico.

Después de creada la regla, leemos lo que explican las autoras de nuestro libro. Los alumnos verifican si habían o no «adivinado» el uso de los verbos *haber* y *tener*.

Para hacer un puente con la próxima tarea que voy a proponer, les pregunto: «¿Hay muchas películas brasileñas en el cine esta semana?» Seguimos usando los verbos *haber* y *tener*, sin mirar libros ni reglas. Estamos «solamente conversando», claro que con mis frases quiero que ellos usen lo que aprendieron. «¿Tienes cintas con películas en tu casa? ¿Cuáles?». Por fin, «¿vieron la película *Diarios de motocicleta*?» Después de esta charla, escuchamos la canción *Al otro lado del río* y para hablar un poquito del contenido de la canción les hago preguntas como «¿Cuál es el objetivo del botero?, ¿Rema sin sentido o se dirige hacia algún lugar?»

Aun con relación a la canción, les pido que completen frases como: «El botero *tiene* un remo y al otro lado del río *hay* una luz». Después de rellenadas estas frases, los alumnos tienen que hablar de ellos mismos, de lo que tienen al otro lado del río.

La forma de «entrenar» los usos de los verbos estudiados no es en este primer momento realizada con ejercicios mecánicos y totalmente direccionados. En casa, los estudiantes tienen que hacer los ejercicios propuestos por el libro que no les da libertad de creación. Lo que por otro lado también es importante para fijar las estructuras.

La forma de trabajar la canción en clase les gusta a los alumnos porque pueden interpretar un texto en forma de canción y relacionarlo a sus vidas. Así lo que aprenden no forma solo parte del libro que usan, sino de sus experiencias.

Vayamos a la canción: la primera estrofa dice: *Clavo mi remo en el agua, llevo tu remo en el mío; creo que he visto una luz al otro lado del río*. Podemos por lo tanto llegar a la conclusión de que el botero tiene un remo y que al otro lado del río hay una luz. ¿Qué más tiene el botero?: el amor (o el recuerdo) de alguien, cuyo remo está incluido por algún motivo en el remo de nuestro personaje. ¿Qué otros elementos que llamen la atención hay en la letra de la canción? Hay referencias al frío, por lo tanto nuestro personaje tiene frío…

Queremos ver si conseguimos una mejor comprensión utilizando, todos, las explicaciones del capítulo ya mencionadas y la canción como elemento de apoyo extra libro.

Las palabras de A. Pennycook (1997: 44): Estimular de forma general la «autonomía del alumno», sin antes ser plenamente consciente del contexto social, cultural y político en que uno trabaja, en el mejor de los casos podría conducir a pedagogías inadecuadas y en el peor a imposiciones culturales.

¿Cuál fue en definitiva mi propuesta frente a los alumnos? Que ellos mismos hicieran el enlace entre la canción y el capítulo del libro. Juntos reflexionamos tanto sobre el sentido de *haber* y de *tener* como de sus diferencias con el portugués de Brasil. El resultado fue excelente, y se tradujo en producciones escritas y orales de gran calidad.

Además, los propios alumnos me ayudaron a crear una serie de preguntas de interpretación del texto de la canción, analizamos el mensaje y pegamos unas imágenes que nos parecieron adecuadas al desarrollo del análisis. Sin entrar en metalenguaje con ellos, habíamos estado desarrollando estrategias: las estrategias son definidas por algunos autores como las acciones o comportamientos especiales a los que los alumnos recurren para que les ayuden a aprender. Oxford (1990: 17) nos dice que:

> No existe un acuerdo total acerca de qué son exactamente las estrategias; cuántas existen; cómo se deben definir, delimitar y clasificar; y si es posible crear una jerarquía real y científicamente válida.

Pero, si agregamos a esta reflexión la que realiza J. Rubin (1975), cuando encuentra debe identificar las características que reúnen los buenos aprendices estamos en el camino de empezar a entender qué nos ayudará y qué no.

En definitiva, el punto en común es el deseo de comunicar, y de hacerlo bien.

Si la canción, por estar de moda y por haber ganado semejante premio, puede ayudar, ¿por qué no?

Le hemos prestado atención simultánea al contenido del mensaje y a las formas de la lengua. Tampoco dejamos de lado los procesos de uso de la lengua. Sabemos que al seleccionar nosotras la canción hemos impuesto un cierto grado de arbitrariedad. Tal como lo analiza Peris (2004)... «esta primera impresión de arbitrariedad se ve matizada por una serie de condiciones, relacionadas todas ellas con la adecuación de la tarea...»

Nuestra reflexión se plasmó en actividad. Queríamos contarla, transmitirla, y lo hemos hecho.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, J. R., 2001, *Aprendizaje y memoria: un enfoque integral,* México, Madrid, McGraw-Hill.

Baralo, M., 1999, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

— 2004, «Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza de ELE», *Revista redELE*.

Giovannini, Arno, et ál., 1996, *Profesor en acción*, Madrid, Edelsa.

Martín Peris, Ernesto, 2004, «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?», en: *Revista redELe*, 0: 1-26.

Oxfor, J., 1990, en: Rubin y Naiman, et ál., *Estrategias de Aprendizaje*, Madrid, Cambridge, p. 17.

Pennycook, A., 1987, «Cultural Alternatives and Autonomy», en: P. Benson y P. Soller (eds.), *Autonomy and independence in Language Learning*, pp 35-53, Logman, 2004, en: *Bases Metodológicas*, FOPELE.

Rubin, J., 1975, *Estrategias de Aprendizaje*, FOPELE.

Williams, R. y Burden, R. L., 1999, *Psicología para profesores de idiomas,* Madrid, Cambridge Univesity Press.

Zanon, J., 1955, *Signos. Teoría y práctica de la educación,* pp. 52-67.