Reconocimiento auditivo de morfemas verbales

Iñaki Tarrés
Instituto Cervantes de Berlín

Resumen

Fundamento teórico y muestra de materiales para que los alumnos desarrollen y automaticen la capacidad de reconocer auditivamente morfemas verbales, con la posibilidad de extender la teoría a morfemas nominales.

¿Qué significa el comentario «esta frase me suena mal»? El académico Ignacio Bosque hace una descripción muy acertada del concepto de gramaticalidad y lo distingue del concepto de corrección gramatical. La gramaticalidad es una característica que tiene un enunciado de corresponder a las posibilidades sintácticas y léxicas del sistema lingüístico en el que se inscribe. Es la característica que reconoce como ausencia cualquier nativo cuando escucha una frase como **Yo estudie español por viajar en Argentina* (el ejemplo es algo forzado porque acumula todos los típicos errores de un alumno de ELE de A1). Ese sistema que permite identificar la gramaticalidad de un enunciado está «almacenado» en la mente de cualquier nativo y opera a modo de plantillas organizadas a partir de lo que usualmente llamamos reglas. El concepto de gramaticalidad generaría un *instinto lingüístico* que posee todo hablante nativo y compartimos todos los que hablamos esa lengua, y nos permite decir que una combinación léxico-sintáctica está dentro del espectro de la lengua, independientemente de que sea correcta o no, puesto que la corrección es, en la explicación de Bosque, un concepto extralingüístico, social. La frase **Pienso de que tienes razón,* es gramatical aunque no sea correcta, puesto que está dentro de las posibilidades de la lengua, pero la frase **Yo compró este regalo por tú,* no es que sea incorrecta, es que es agramatical, no pertenece al sistema de la lengua. Recordemos que Bosque no es profesor de ELE, y en su descripción toma en cuenta solo producciones de nativos: los nativos solo podemos producir frases que están dentro del sistema, no somos capaces de generar de forma espontánea el tipo de combinaciones que producen nuestros alumnos de ELE. Es decir, las frases del tipo «eso no me suena bien» inciden en ese instinto lingüístico sobre la propiedad de las combinaciones que compartimos todos los nativos de una lengua. Lo interesante de la metáfora implícita en la frase «me suena mal» es que sea una metáfora auditiva. Escuchamos una frase y sabemos si corresponde al sistema. Y muchas veces es una escucha interiorizada, no es necesaria la pronunciación acústica, escuchamos la frase «en la cabeza»: diría que la sensación física está más

cerca del oído que de la corteza cerebral o del área de Broca o de la de Wernicke, pero para saberlo habría que hacer algún experimento con un TAC.

Es una pena, para el mundo del ELE, que Ignacio Bosque no sea profesor de español para extranjeros. Sería interesante saber qué piensa del tipo de frases que producen nuestros alumnos, pero también sería interesante conocer su opinión sobre sus procesos de adquisición. Por el momento, disponemos de pocos modelos novedosos de adquisición de segundas lenguas por parte de adultos en contextos formales como es la clase. Mi propuesta parte de observaciones no sistematizadas ni respaldadas por experimentos, así que es una observación parcial y subjetiva, lo reconozco. Lo empecé a comprobar en ejercicios de carácter gramatical que exigían escuchar y repetir frases ya fuera para transformarlas, o para reaccionar. Se realizaba en parejas de alumnos, algo muy importante para que la diferencia de estatus profesor/alumno no afectara al ejercicio y la repetición se operara de manera natural (dentro de lo artificial que es repetir una frase). El mecanismo más simple es el siguiente:

El Alumno A tiene una tarjeta en la mano con una frase, que lee en voz alta.

El alumno B la repite tal y como la escucha, no tiene que producir nada.

Varios ejemplos de esta interacción serían:

Alumno A: *Estudio español para ir a Argentina en verano.*

Alumno B: **Estudio español por ir a Argentina en verano.*

Alumno A: *Voy al trabajo en metro porque es más barato.*

Alumno B: **Voy a trabajo con metro porque está más barato.*

Alumno A: *No me gusta que la gente fume en la calle.*

Alumno B: **No me gusta que la gente fuma en la calle.*

Cualquier profesor puede aportar ejemplos parecidos.

En uno de los conceptos de adquisición más extendidos, y que en los últimos años curiosamente ha vivido una actualización (el representante más conocido en el mundo de ELE sería Bill VanPatten), el de Krashen, se presupone —muy resumidamente— que la exposición a un input comprensible sería suficiente para la adquisición natural de los exponentes novedosos que aporta ese input comprensible. Ese mecanismo presupone, a su vez, que el alumno escucha esos elementos novedosos. Los ejemplos arriba aportados sugieren justamente que los alumnos no oyen los elementos novedosos, es más, ni siquiera cuando no son novedosos, y que transforman ciertos elementos del input. Intuimos que los transforman para acomodarlos a esquemas sintácticos o a reglas interiorizadas, o que lo que oyen es justamente esos esquemas interiorizados y no las muestras aportadas por el input. Una pregunta más avanzada sería cómo han llegado nuestros alumnos a

esos esquemas interiorizados, y cada teoría de la adquisición aporta su respuesta: se generan a partir de su propia lengua, a partir de creencias sobre la lengua meta, o a partir de su propia capacidad creativa.

Independientemente de la respuesta correcta, cuyo descubrimiento no es el objeto de este artículo, mi intuición es que la enseñanza de la lengua meta a partir de input comprensible, como dice VanPatten en cualquiera de sus formas, parece saltarse un paso: el reconocimiento auditivo, necesario para la comprensión de los significados gramaticales (en esto sigo la gramática cognitiva).

En todo caso, lo que verificamos los profesores es que nuestros alumnos no oyen lo que escuchan, y en especial no oyen los morfemas que visibilizan los contenidos gramaticales que intentamos que aprendan. Y si no los escuchan en un ejercicio hipercontrolado que consiste en repetir frases sin atender especialmente al contenido de las mismas, mucho menos los van a escuchar y generar en conversaciones espontáneas, porque simplemente «no les suena». Aquí quizá habría que cambiar el verbo y poner «no les resuena»: creo que al no tener interiorizados en formato auditivo los morfemas correspondientes a las reglas gramaticales que esperamos que produzcan, no los van a generar por sí mismos. Es verdad que muchos alumnos desarrollan, en la enseñanza formal, aquel monitor del que hablaba Krashen, y acaban escuchándose a sí mismos, identificando errores y autocorrigiéndose, y a la larga consiguen generar frases correctas de manera espontánea. La cuestión es si no habría alguna manera de acortar ese proceso. Mi respuesta es añadir al proceso un paso fundamentalmente auditivo: hay que enseñar a los alumnos a oír. Nuestros sistemas de enseñanza se han vuelto impositivamente visuales: hay que leer textos, no escucharlos. Por su parte los alumnos se empeñan en tomar notas o en guardar fragmentos de lengua creyendo que ese almacenamiento asegura el aprendizaje, cuando en realidad no es así. Considero personalmente que el aprendizaje de una lengua extranjera es en primer lugar un proceso auditivo, y al mismo tiempo un procedimiento productivo, y no repetitivo. No se aprenden modelos de frases en los que simplemente se intercambian palabras dentro de un mismo esquema sintáctico, ni el alumno es una máquina de repetir enunciados sin haberlos analizado previamente. Aprender una lengua es aprender, auditivamente, unos procedimientos productivos.

Insisto, antes de nada, en que nuestros alumnos tienen que aprender a oír, y a partir de ahí, a entender. A falta de pruebas más concluyentes, por el momento entiendo que los dos procesos, durante el periodo de aprendizaje, son consecutivos hasta que uno de los dos —el auditivo— se automatiza, y entonces ya se puede dirigir la atención a la comprensión de los contenidos gramaticales con la seguridad de que el alumno está percibiendo los elementos formales que permiten esos contenidos gramaticales que en muchas ocasiones son también contenidos pragmáticos. Pero vayamos a los ejercicios prácticos.

Una de las características de los alumnos de nivel A1 con la que nos encontramos los profesores de ELE en Alemania es que nuestros alumnos no ponen verbos en las

frases que producen espontáneamente. Durante cierto tiempo, que puede prolongarse hasta B1, los alumnos parecen creer que con solo poner una palabra detrás de otra están comunicando lo que quiere decir, y a esa ristra de palabras sin conexión habitualmente les falta el verbo, o está en infinitivo. Al profesor se le plantea la pregunta de qué hacer en clase. La respuesta deberá pasar por una reflexión sobre el proceso mental que lleva a ese tipo de producción, y deberá incluir el desarrollo en el tiempo de ese proceso: se hace necesario atajar el problema desde el principio del aprendizaje.

En mi opinión, el alumno deberá desde el principio ser capaz de identificar morfemas verbales con significado gramatical, y debe empezar por los más básicos, los de persona en las formas conjugadas del presente, sean los verbos regulares o irregulares. Así, el primer ejercicio de la serie en un curso de principiantes absolutos consistiría en escuchar un verbo aislado que lee el compañero (Alumno A) y decir en qué persona verbal está conjugado, y esto mucho antes de pedirles que conjuguen:

Alumno A: *estudio*

Alumno B: *yo*

Alumno A: *viajas*

Alumno B: *tú*

Alumno A: *respondéis*

Alumno B: *vosotros*

La experiencia con este ejercicio ha sido sumamente iluminadora para los alumnos. Se realiza después de 6 o 9 horas de clase. El siguiente ejercicio de la serie tiene la misma mecánica, pero auditivamente es más exigente. Los verbos aparecen en frases completas, ya sean afirmaciones o preguntas.

Alumno A: *Viaja a Ecuador.*

Alumno B: *él, ella*

Alumno A: *No, no tengo tiempo.*

Alumno B: *yo*

Alumno A: *¿Solo bailan tango?*

Alumno B: *ellos ellas, ustedes*

Alumno A: *Nunca viajamos solas*

Alumno B: nosotras

No es difícil ponerse en la piel de nuestros alumnos de nivel A1 para darse cuenta de la dificultad del ejercicio, fundamentalmente auditivo. Como en el ejercicio anterior, la experiencia de clase genera emociones muy positivas de descubrimiento e iluminación. El efecto en la producción posterior de los alumnos, hasta el momento, y sin haber hecho experimentos con grupos de control, ha sido también muy positiva: los alumnos que han realizado este tipo de ejercicios son más conscientes de la existencia del verbo y de la necesidad de los morfemas de persona.

Un tercer estadio en el desarrollo de ejercicios auditivos en los que la atención se dirige a elementos concretos de la frase, consistiría en el siguiente, que es adaptación del ejercicio 18 del Cuaderno de ejercicios del libro Bitácora 1 (página 67). La mecánica es parecida: el alumno A lee en voz alta una frase, y el alumno B tiene, esta vez, que reaccionar, y tiene cuatro reacciones posibles: *yo también, yo no, yo tampoco, yo sí*.

Alumno A: *Algunos sábados voy a trabajar, pero no todos*.

Alumno B: *Yo también*.

Alumno A: *Normalmente me ducho por las mañanas*.

Alumno B: *Yo no*.

(Añadido propio)

Alumno A: *Nunca me levanto antes de las 7*.

Alumno B: *Yo tampoco*.

La ampliación en cuanto a la secuencia de contenidos gramaticales, que de hecho se realiza en la misma lección, pasa a un ejercicio donde el input está constituido por frases con el verbo gustar (desarrollado a partir del ejercicio 9 de la página 64 del mismo libro):

Alumno A: *No me gusta nada salir a discotecas*.

Alumno B: *A mí tampoco*.

Alumno A: *Me gusta mucho visitar monumentos*.

Alumno B: *A mí no*.

Alumno A: *Me gusta ir de compras*

Alumno B: *A mí también*.

Este ejercicio presenta frases con el verbo gustar, y respuestas del tipo «a mí me…» junto a frases con otros verbos, y respuestas del tipo «yo…». Considero que en la secuencia de adquisición, es más conveniente fijar primero el tipo

de respuesta «yo también» antes de presentar «a mí también» y de combinarlas en un mismo ejercicio.

Como se ve, estos ejercicios exigen dirigir la escucha, que es la habilidad principal que se intenta desarrollar en toda la serie, y van recorriendo distintas unidades, hasta llegar a ejercicios de reconocimiento de contenidos verbales más complejos. En el siguiente ejercicio, el alumno B debe identificar los verbos en subjuntivo de los que no están en subjuntivo, respondiendo si es o no subjuntivo, y es, como más arriba, paso previo a la conjugación:

Alumno A: *Abra*.

Alumno B: Sí.

Alumno A: *Compramos*.

Alumno B: No.

Alumno A: *Compremos*.

Alumno B: Sí.

El siguiente paso es hacerlo, como en el caso del presente, sobre frases completas.

Alumno A: *Espero que me llames pronto*.

Alumno B: Sí.

Alumno A: *No quiero quedarme en tu casa toda la semana*.

Alumno B: No.

Alumno A: *No quiero que te quedes en casa toda la semana*.

Alumno B: Sí.

Un aspecto importante a la hora de desarrollar estos ejercicios de forma sistemática tiene que ver con los cambios de esquemas auditivos. Cuando se aprende el pasado simple, los alumnos deben aprender a oír el acento en la última sílaba. Es verdad que no suelen tener problemas para hacerlo, pero no incorporan el hecho de que la última vocal de la tercera persona del pasado simple es la misma de la primera persona del presente, con lo que el error **yo compró* se hace casi sistemático. Algo parecido pasa en futuro y en pretérito perfecto, la identificación equivocada de las vocales y las personas: *yo comprará, *yo ha estado. Hemos comprobado en los cursos de nivel A2 que este tipo de ejercicios auditivos contribuyen a que el periodo en que se manifiesta esa confusión es significativamente menor, aparentemente porque los alumnos pueden «desmontar» la identificación de la -o con la primera persona con mayor rapidez, y adjudicar la -ó (acentuada) a la tercera persona.

En resumen, a partir de las observaciones previas, sin sistematizar, como comentaba, y de la reflexión sobre los procesos de adquisición, junto a la convicción de que el aprendizaje natural de una lengua es en primer lugar un proceso auditivo, he creado una serie de actividades sencillas que desarrollan en los alumnos habilidades auditivas de reconocimiento de morfemas verbales que, aparentemente, están contribuyendo a la incorporación más rápida, y probablemente más efectiva, en el sistema lingüístico de los alumnos, de los contenidos gramaticales asociados a esos morfemas, preparándoles de una manera más fiable para poder extraer esos contenidos gramaticales de muestras de lengua, y al mismo tiempo, capacitándoles para una producción más correcta al poder acelerar la interiorización (o como se decía antes, la sistematización) de los contenidos.

Finalmente, dejo varias muestras de los materiales usados para esas experiencias de clase.

*ir yo voy	mirar yo miro	*hacer nosotros hacemos	*ser tú eres
*ir nosotros vamos	mirar tú miras	*hacer yo hago	*ser usted es

Muestra 1: Reconocimiento de la persona del verbo en verbos aislados (nivel A1).

Viajan siempre juntas. ellas	Nunca viajamos solas. nosotras	Te llamas Julio, ¿verdad? tú	Hablas alemán, ¿sí? tú
Se llama Guadalupe. ella	Solo bailan tango. ellas, ellos	Estudia derecho en Berlín. él, ella	No, no me llamo Rubén. yo

Muestra 2: Reconocimiento de la persona del verbo en frases completas (nivel A1).

Mis hermanos piensan todo el tiempo en las vacaciones.	sí pensar ellos	¿Entiendes esta palabra?	sí entender tú
A veces no decimos la verdad.	sí decir nosotros	¿Entendéis bien al profesor?	sí entender vosotros

Muestra 3: Reconocimiento de verbos irregulares en presente (nivel A1).

recordaba	imperfecto yo/él, ella, ud. recordar	**volví**	indefinido yo *volver*
me alejé	indefinido yo alejarse	**hemos vuelto**	perfecto nosotros *volver*

Muestra 4: Reconocimiento de tiempos del pasado (nivel A2).

abra	**Sí** *abrir* yo / él, ella usted	**A**
preguntáis	**No** *preguntar* vosotros	
imagine	**Sí** *imaginar* Yo / él, ella, usted	
se sienta	**No** *sentarse* él, ella, usted	**Sí** *sentirse* Yo / él, ella

Muestra 5: Reconocimiento del modo subjuntivo en verbos aislados (nivel B1).

A ¿Qué parte de las siguientes frases necesitan el verbo en **subjuntivo**?	***Prefiero que crean que aún te quiero como el primer día.***	***Busco un hombre que me quiera de verdad.***
Ha decidido que te vayas de su casa porque ya no te quiere.	***Intento que comprendas que aún la quiero como entonces.***	***Quizá vuelva a quererme como el primer día.***

Muestra 6: Reconocimiento del modo subjuntivo en frases (nivel B1).

En este enlace se pueden encontrar los materiales completos.