El semáforo: andamiaje pedagógico cognitivo basado en la visualización del significado para la explotación del subjuntivo con matrices veritativas

Juan Francisco Urbán Parra y Silvia López López
Instituto Cervantes de Orán

INTRODUCCIÓN

El presente artículo presenta una propuesta pedagógica para la explotación didáctica de la elección de modo con matrices veritativas. Las actividades que a continuación se proponen surgen después de detectar dificultades entre nuestros estudiantes en el uso comunicativo de las mismas. Asimismo, las actividades se presentan después de haber sido pilotadas informalmente en varios grupos que cursaban el nivel B1 (en concreto los cursos B1.3) del Instituto Cervantes de Orán durante el año académico 2011-2012.

El título del taller intenta recoger la teoría que subyace detrás de la propuesta pedagógica, que a partir de ahora denominaremos «El Semáforo». Consideramos que en el diseño de actividades didácticas se manifiestan toda una serie de paradigmas teóricos implícitos para finalmente ofrecer una representación concreta y explícita de cómo sus autores aplican y entienden su concepción de la lengua, así como de la enseñanza y aprendizaje de la misma; y que esta concepción debía ser compartida desde un primer momento con los asistentes al taller.

En este artículo se resumirán brevemente los conceptos teóricos en los que se basa la propuesta, para posteriormente mostrar los pasos de los que se compone y los procedimientos para llevarla al aula.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 Andamiaje pedagógico

Entendemos el concepto de *andamiaje* como una acción mediadora (Wood, et al 1976), refiriéndonos a la ayuda que una persona presta a otra para llevar a cabo una acción que por sí mismo no sería capaz de realizar.

El término *andamiaje*, procedente del mundo de la construcción, nos proporciona una metáfora del desarrollo totalmente coherente con una concepción socioconstructivista del aprendizaje. Un andamio en una construcción tiene una función de asistencia o ayuda que se presta externamente y que proporciona apoyo para ir construyendo un edificio. Pero el andamio es al mismo tiempo una es-

tructura que nace con la idea de ser temporal, de forma que cuando el edificio se ha construido, su función termina y simplemente se retira.

El andamiaje en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2) es, siguiendo esta metáfora, el tipo de ayuda pedagógica que se le proporciona al aprendiente para que vaya avanzando en la construcción de su competencia comunicativa en la lengua meta (Van Lier, 1996). El docente debe tomar las decisiones oportunas en cuanto a la eliminación del andamiaje, conforme este no sea necesario, o, por el contrario, proporcionando más ayuda a los alumnos para los que la actividad presente excesiva dificultad. El andamiaje no solo se produce con la ayuda del docente, sino que se puede hablar también de andamiaje colectivo, cuando son los propios alumnos los que ayudan al resto de sus compañeros (Donato, 1994; Esteve, 1999; Lantolf, 2000).

1.2 Gramática cognitiva

El cognitivismo es una teoría psicológica que se centra en entender los procesos de interpretación, procesamiento y almacenamiento de la información en la mente humana. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* publicado en el Centro Virtual Cervantes:

> En la didáctica de lenguas extranjeras, el cognitivismo sirve como base teórica al enfoque del código cognitivo, que, desarrollado a principios de los años 70 del siglo XX, pretendía aplicar los postulados generativistas a la didáctica de lenguas. Dicho enfoque tuvo poca repercusión en la enseñanza de idiomas; sin embargo, los postulados básicos del cognitivismo están en la base de algunos enfoques posteriores al código cognitivo, como son los enfoques humanísticos o el enfoque comunicativo. Asimismo, debe señalarse que el marco teórico de la lingüística cognitiva ha permitido una nueva forma de concebir la enseñanza-aprendizaje de la gramática, en la que el significado de las palabras y su representación icónica desempeñan un papel relevante.

En este sentido, la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (VV.AA., 2001) resulta un referente en la enseñanza del español como lengua extranjera para entender cómo se puede aplicar esta enfoque cognitivista en la práctica del aula.

1.3 La visualización del significado

En el aula siempre han existido acciones mediadoras que se ejecutan gracias a apoyos gráficos o acompañadas por estos como parte de la estrategia docente. Aquellas en las que se pretende relacionar el apoyo gráfico con el significado son las que nos interesan especialmente y a las que denominaremos como acciones de *visualización del significado*.

Con estas acciones pretendemos que los estudiantes sean capaces de pensar en el significado general de lo que quieren expresar, interiorizando poco a poco la

forma lingüística atada a ese significado, es decir, que puedan hacer conexiones entre lo que quieren comunicar y las nuevas formas lingüísticas que son el objetivo de aprendizaje.

Abundando en esta idea de la visualización o representación del significado, autores como Pinker (1995) nos hacen reflexionar acerca de cómo pensamos los humanos, definiendo el lenguaje del pensamiento como *mentalés*:

> Las personas no piensan en inglés, español, chino o apache, sino en un lenguaje del pensamiento. Es probable que este lenguaje se parezca en parte a todas estas lenguas (...). Sin embargo, al compararlo con una lengua cualquiera, el mentalés tiene que ser más rico en algunos aspectos y más sencillo en otros. Tiene que ser más rico en cuanto que ciertos símbolos de conceptos sólo se corresponden con una palabra (...). También debe disponer de un aparato más complejo para poder diferenciar lógicamente diversas clases de conceptos (...) y para relacionar símbolos distintos que se refieran a la misma cosa (...). Pero por otra parte, el mentalés ha de ser más sencillo que las lenguas naturales, ya que en él no existen palabras y construcciones dependientes del contexto, como un o el, y además no precisa de información acerca de cómo se pronuncian las palabras o de cómo se ordenan.

En este sentido, buscamos que los estudiantes puedan ayudarse de sus propias representaciones mentales, de las que ya disponen antes de entrar en el aula, a la hora de seleccionar diferentes recursos lingüísticos.

1.4 Las matrices veritativas

Definimos *matriz* como propone Ruiz Campillo (2008), como el significado de la palabra o conjunto de palabras responsables de inducir el modo en una cláusula subordinada, se hagan estas palabras explícitas o no.

Dentro de las matrices que implican una elección de modo en el español, en esta propuesta nos encargaremos simplemente de las matrices veritativas, tal y como se proponen en el capítulo 33, en la sección C de la *Gramática Básica del Estudiante del Español* (2011). En esta sección se exponen las matrices que declaran o cuestionan informaciones. A continuación presentamos una tabla (tabla 1) que clasifica dichas matrices según esta gramática:

Indicativo	Matrices que introducen una información	**Afirmando:** «Esta claro que *es* la Tierra»
		Suponiendo: «Me parece que *es* la Tierra»
Subjuntivo	Matrices que cuestionan una información	**Considerando la posibilidad:** «Es posible que *sea* la Tierra»
		Rechazando: «No está claro que *sea* la Tierra»

Tabla 1. Ejemplos de matrices veritativas según la Gramática Básica del Estudiante del Español

2. EL SEMÁFORO: PROPUESTA PEDAGÓGICA

En este taller presentamos a continuación una propuesta pedagógica para la explotación didáctica de las matrices veritativas. La propuesta se divide en varios pasos que se deben llevar al aula progresivamente y a lo largo de varias sesiones. Presentamos un posible guión con los procedimientos para ejecutar dichos pasos.

2.1 Primera sesión: experiencia previa

En esta primera sesión con los estudiantes se deben introducir las matrices veritativas a través de un contexto que les permita indagar acerca de los diferentes valores de las mismas. Depende del libro de texto con el que trabajemos en el aula, seguiremos las secuencias didácticas o tareas propuestas en donde se incluyan estos recursos lingüísticos. En el Instituto Cervantes de Orán, durante el año académico 2011-2012 el libro de texto utilizado ha sido *En Acción 2*; por lo tanto, en los pilotajes informales se secuenciaron una serie de pasos para llevar al aula las actividades de la unidad 10, en donde se trataba de opinar acerca de hechos que podrían ocurrir en el futuro.

2.2 Segunda sesión: sistematización y andamiaje

Como actividad de sistematización, los estudiantes debían clasificar, trabajando en grupos, todas aquellas matrices que se habían trabajado anteriormente en una tabla (tabla 2) que el docente va construyendo en la pizarra y que contiene cuatro epígrafes que hacen referencia a los ya citados en la tabla 1.

AFIRMAR	**SUPONER**
DUDAR	**NEGAR**

Tabla 2. Tabla de clasificación para construcción en la pizarra

Una vez completada la tabla mediante el trabajo en grupos, en puesta en común con todos los estudiantes, el docente va recogiendo las aportaciones de los alumnos hasta completarla (tabla 3).

AFIRMAR Seguro que… Está claro que…	**SUPONER** Creo que… Pienso que… Me imagino que…
DUDAR Puede que… Es posible que… Es probable que…	**NEGAR** No está claro que… No creo que…

Tabla 3. Ejemplo de posible tabla con las matrices veritativas clasificadas

En este momento, el docente habrá recortado tarjetas de colores (cuatro colores, en referencia a los colores de un semáforo, solo que con una matiz más: verde intenso, verde claro, naranja y rojo intenso) para poder continuar con la sesión. Mostrando a los estudiantes una tarjeta de cada color, les preguntará: «¿qué color creéis que es «afirmar»? En los pilotajes informales y en el taller realizado, la gran mayoría de los estudiantes y asistentes responden intuitivamente seleccionando la tarjeta de color verde intenso. Sin duda, la representación mental de *afirmar* puede estar relacionada con lo positivo o con la señal verde que indica avanzar del semáforo. Cuando los estudiantes seleccionan este color, el docente pega con cinta adhesiva una tarjeta de color verde intenso al lado del enunciado *afirmar*.

Tras esta primera pregunta, el docente se dirige de nuevo al grupo: «y, ¿qué color sería *negar*? La mayoría de estudiantes eligen la tarjeta roja. De igual manera que consideraron que afirmar podría estar relacionado con el color verde, intuitivamente representan mentalmente la negación con el color rojo. El docente vuelve a adherir la tarjeta, esta vez la roja, al lado de su enunciado correspondiente.

Siguen las preguntas acerca de qué colores deberían representar la suposición y la duda. La intuición de los estudiantes colocará los tonos verdes en aquellas matrices que exijan indicativo, y los colores naranja y rojo en las que se construyen con subjuntivo. Una vez estén dispuestas todas las tarjetas en la pizarra, se repartirán tarjetas de colores para todos los estudiantes, de tal modo que cada uno de ellos cuente con un juego de tarjetas de El Semáforo (una verde intenso, una verde claro, una naranja y una roja).

El docente explicará a los estudiantes que va a solicitar su opinión acerca de la veracidad de diferentes enunciados. Para ello, les mostrará una serie de frases en unas cartulinas. Cuando lean la frase, deberán alzar la tarjeta correspondiente a su opinión y a continuación expresarla verbalmente.

Por ejemplo: el profesor muestra la cartulina con la frase «Las mujeres son más inteligentes que los hombres». Aquellos estudiantes que estén de acuerdo, afirmarán dicha frase alzando la tarjeta verde intenso («Está claro que las mujeres son más inteligentes que los hombres, porque…»); sin embargo aquellos que deseen expresar su duda acerca de la veracidad del enunciado, alzarán la tarjeta naranja y podrán explicarse utilizando otras matrices («Es posible que las mujeres sean más inteligentes que los hombres, puede que…»).

Con esta actividad se intenta favorecer el debate abierto en cuanto a una serie de temas previsiblemente polémicos. No se pretende que la actividad sea simplemente una excusa para producir los recursos lingüísticos que implican el uso de las matrices veritativas, sino que se debería además justificar el porqué de la opinión expresada para potenciar aún más el significado de cada enunciado.

Tras un par de ejemplos modelados por el docente, se agrupa a la clase en grupos de tres o cuatro personas y se les proporcionan cartulinas con diferentes enunciados. Cada uno de los alumnos, por turnos, mostrará una cartulina y debatirá en su grupo, siempre alzando la tarjeta correspondiente antes de responder.

2.3 Tercera sesión: eliminación progresiva del andamiaje

El debate con la ayuda de las tarjetas de colores puede repetirse en varias sesiones. No obstante, en las últimas sesiones, el docente puede ir borrando de la tabla de la pizarra las matrices veritativas, de tal manera que solo queden los enunciados «afirmar, suponer, dudar y negar» y junto a cada uno de ellos la cartulina del color correspondiente. Con esta acción, pretendemos ir eliminando progresivamente la acción de *andamiaje* que proponíamos con la tabla de la pizarra, dejando únicamente como ayuda los colores, que supuestamente deberían guiarles para interiorizar el significado de las matrices, y en última instancia, eliminar también la ayuda visual de las cartulinas de forma que tengan que pronunciarse tal y como lo harían en una situación de comunicación fuera del aula.

En otra sesión, una vez han sido debatidos todos los temas de las cartulinas, proponemos a los estudiantes una nueva actividad. Para que los temas sean lo más significativos posible para los aprendientes, pueden proporcionarse cartulinas en blanco de forma que sean ellos mismos los que escriban enunciados, sobre la veracidad de los cuales el resto de sus compañeros deberá pronunciarse. Cuando estén preparados, de nuevo se reunirán en grupos e intercambiarán opiniones usando las tarjetas de colores. Esta fase de la actividad puede resultar muy interesante ya que los estudiantes suelen estar muy predispuestos al debate, dado que han opinado sobre una gran cantidad de temas previamente, y serán capaces ahora de proponer temas polémicos sin tener miedo a la reacción de los demás integrantes del grupo. Estas frases además pueden constituir un corpus de enunciados interesantes para debatir en otros grupos del mismo nivel donde no hayan surgido.

3. CONCLUSIONES

Hemos presentado en este taller una propuesta pedagógica para ayudar a nuestros estudiantes a que se pronuncien acerca de la veracidad de diferente enunciados, para lo cual necesitan seleccionar diferentes recursos lingüísticos —una serie no restrictiva de matrices veritativas— y realizar una elección de modo adecuada a su intención comunicativa. Una ventaja de este enfoque cognitivo es que no precisa la elaboración de listas exhaustivas de matrices para su memorización mecánica, sino que se intenta que los aprendientes sean capaces de utilizar adecuadamente matrices que no han visto con anterioridad siempre que sean capaces de entender su significado, es decir, si interpretan adecuadamente si la matriz sirve para afirmar, suponer, dudar o negar.

Para ello, proponemos una actividad de interacción y debate en la que proporcionamos acciones de andamiaje como son tablas co-construidas por docente y alumnos, tarjetas de colores que permiten visualizar el significado de las matrices y la eliminación progresiva de las ayudas para comprobar si han interiorizado los objetivos de aprendizaje. Creemos que las acciones mediadoras que conforman la realización de la actividad El Semáforo pueden ayudar a la interiorización de los mismos, pudiendo ser una pieza clave dentro de la unidad didáctica de la que forme parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Donato, R. (1994). «Collective scaffolding in second language learning». *Vygotskyian approaches to second language research*. Eds. J.P. Lantolf y G. Appel Norwood. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation. 33-56.

Esteve, O. (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Ruiz Campillo, J.P. (2008). «El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?», *Marcoele* 7.

Van Lier, L. (1996). «Interaction in the language curriculum». *Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Ed. C. N. Candlin. Nueva York: Longman.

VV.AA. (2011). *Gramática Básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). «The role of tutoring and problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.