Las tareas de concienciación gramatical en el desarrollo de la interlengua de los aprendices brasileños de ELE

María Belén Posada Alonso
Gregorio Pérez de Obanos Romero
(Casa de España)

1. HACIA UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE ELE

La acepción del término *gramática* en los estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas es muy amplio y su concepción puede variar dependiendo de la consideración que esta haya tenido según las diferentes perspectivas teóricas dentro de este campo de la lingüística aplicada. Tal como señala García García (2001) en la enseñanza de lenguas podemos establecer, al menos, seis acepciones del término *gramática*: la gramática normativa, la descriptiva, la teórica, la interiorizada, la universal y, por último, *la gramática pedagógica*, definida por Martín Peris (2004) como «el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendices».

Sin lugar a dudas, a su vez, este es un término muy genérico que vamos a intentar acotar. Este mismo autor (Martín Peris, 2004) hace referencia a, al menos, tres perspectivas diferentes desde las que podemos concebir la gramática pedagógica. Con esta expresión nos referimos en algunas ocasiones a una gramática, en nuestro caso de español para extranjeros. La conforma un conjunto de cuestiones gramaticales, generalmente morfosintácticas, que se presentan de un modo descriptivo. La extensión y profundidad de esta descripción dependerá de una serie de factores de diversa índole: nivel de instrucción de los destinatarios, su competencia en la segunda lengua, la lengua materna y sus contrastes y semejanzas con la segunda lengua, etc. Por otra parte, con este término podemos hacer mención a las actividades y sesiones de un curso de lengua o de un manual de enseñanza que prestan especial atención a la selección, presentación y gradación de contenidos gramaticales. Por último, la gramática pedagógica puede hacer alusión a las técnicas y procedimientos didácticos con los que un determinado enfoque aborda la enseñanza y el aprendizaje de la gramática, del español en nuestro caso, en el aula. Esta idea está ligada al concepto de *atención a la forma*, que posteriormente abordaremos. Candlin (1990, citado por Martín Peris 1998: 27) afirma que la función de las gramáticas pedagógicas es la de servir de filtro entre las gramáticas formales, los materiales de enseñanza y la clase. Para finalizar este apartado podemos presentar muy brevemente algunas propiedades fundamentales que toda gramática pedagógica debe poseer (Martín Peris, 1998: 27-28): a) el propósito de facilitar la comprensión y el dominio del sistema y los usos de la lengua; b) una selección

de contenidos, según diversos criterios (la actualidad y frecuencia de las formas y usos de la lengua, su relevancia comunicativa, etc.); c) una explicación de los diversos niveles de descripción de la lengua y su relación entre ellos; d) una descripción de los fenómenos de variación lingüística (usos orales y escritos, registros sociales y adecuación de las formas a los diversos contextos); e) un metalenguaje y una terminología descriptiva adecuada al destinatario; y f) una consideración implícita de la gramática de la lengua materna del destinatario.

1.1. La atención a la forma y las tareas de concienciación gramatical

Desde casi el comienzo de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas se ha investigado y discutido largo y tendido sobre el papel de la instrucción gramatical en el desarrollo de la interlengua de los aprendices. Según Ortega (2001: 8) tres han sido las respuestas que se han ofrecido acerca de qué tipo de intervenciones pedagógicas son las más adecuadas para lograr tal fin: a) intervenciones pedagógicas cuyo único objetivo es facilitar al aprendiz el procesamiento del contenido del mensaje (atención al contenido o atención al significado) y, por tanto, el rechazo de la instrucción gramatical, b) intervenciones pedagógicas que persiguen fijar la atención del aprendiz hacia las formas lingüísticas de un modo aislado (atención a la formas), c) intervenciones pedagógicas que persiguen «fijar la atención del aprendiz hacia la integración del contenido y de la forma durante el procesamiento del material lingüístico nuevo». A esta última propuesta metodológica, desde comienzos de los años noventa, se la conoce como *atención a la forma* (AF). Podemos definir tal propuesta, según la opinión de Martín Peris (2004), «como un procedimiento de uso de la lengua en el aula, en el que los aprendices, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan, atiendan también a rasgos formales con el objeto de favorecer su progreso en el aprendizaje». La diferencia, pues, con las dos propuestas didácticas anteriores es clara. Tal como indican Castañeda y Ortega (2001:14), la primera propugna centrarse solo en aquello que se dice y nunca en las formas lingüísticas empleadas en decirlo, en la segunda recae todo el interés en la atención a las formas lingüísticas descontextualizadas, sin su uso en una actividad de comunicación. La AF se propone superar la dicotomía, tomando en consideración estos componentes: la forma y su significado en un contexto de comunicación. (...) La pregunta que cabe hacerse en este momento es la siguiente: ¿de qué modo se puede atraer la atención del aprendiz hacia la forma lingüística durante la comunicación? En realidad, nos podemos encontrar ante un amplio abanico de diversas técnicas pedagógicas que se proponen aunar la forma y el contenido lingüístico y que desde hace algunos años vienen siendo objeto de investigación. Todas estas técnicas, en realidad, pueden clasificarse en dos grandes grupos: a) aquellas técnicas que suponen un modelo de presentación de nuevas formas lingüísticas, un modelo de instrucción gramatical acorde con un enfoque comunicativo de aprendizaje de la lengua, que reconoce los efectos beneficiosos para el desarrollo de la interlengua de las actividades que promueven la interacción comunicativa en el aula; y b) aquellas que suponen un modelo de actuación del profesor ante las

deficiencias que se dan en las producciones lingüísticas de los aprendices durante las actividades comunicativas, sus errores y las limitaciones de su interlengua.

1.2. Definición y clasificación de las tareas de concienciación gramatical

Entre la multitud de propuestas didácticas de la gramática pedagógica, un intento concreto de aunar conocimiento y uso de los contenidos gramaticales, de conjugar, por tanto, comunicación e instrucción formal, lo constituyen las denominadas *tareas formales* o *tareas de concienciación gramatical*. Se trata de un acercamiento basado en la AF que obliga a los aprendices a centrarse en las propiedades formales del lenguaje en el contexto de intentar comunicarse. Tal como señalan Gómez del Estal y Zanón (1999: 83): su objetivo es provocar la reflexión del aprendiz sobre algunos fenómenos gramaticales por medio del análisis y comprensión de la forma, la función y el uso de estos fenómenos. Además, estos se presentan de tal modo que permiten a los alumnos construir de un modo progresivo una representación mental o una regla de los mismos. (...) Asimismo, Ellis (1997: 85-86) afirma que en este tipo de tareas se les suministra a los alumnos datos lingüísticos sobre la forma y el uso de una determinada estructura gramatical para que la analicen con el objetivo de conseguir una generalización que pueda explicitarse en forma de regla. Así pues, suponen una alternativa a la explicación gramatical directa por parte del profesor y permiten que los aprendices desarrollen de forma autónoma, o en conjunto con otros compañeros, conocimiento gramatical explícito. Además, por ser una actividad con las características de una tarea, proporciona oportunidades para que estos interactúen en L2 al mismo tiempo que aprenden sobre ella. Dicho de otro modo, el contenido gramatical en este tipo de actividades posee una doble característica: de un lado, es el objeto de aprendizaje y, de otro, es el tema sobre el que dialogan los aprendices mientras llevan a cabo la tarea. Ellis (1997: 160-161; 2003: 163) pone especial énfasis en este aspecto. Al fin y al cabo, el objetivo fundamental de la actividad es el de toda tarea. Es el propio Ellis quien establece una definición de las tareas formales, según él: «serían aquellas actividades pedagógicas que proporciona a los alumnos una serie de datos lingüísticos de contenido formal y que exigen de éstos una serie de operaciones cognitivas cuyo objetivo es almacenar un conocimiento y comprensión explícito de algún rasgo formal de la L2». Otra característica común a este tipo de tareas, de acuerdo con este autor, es que no se marcan como objetivo primordial incentivar la producción de los aprendices, ni tampoco conducirlos al uso correcto en contextos libres o espontáneos de la estructura gramatical objeto de la tarea; lo que se pretende es, más bien, animar al aprendiz a que se responsabilice activamente de su propio aprendizaje. ¿Cómo? Proporcionándole una serie de tareas que le ayuden a adquirir conocimiento explícito gramatical de la L2, tomando conciencia de los aspectos formales de esta. No obstante, nos encontramos con otros autores que sí consideran necesario la incorporación en las tareas formales de actividades tanto de comprensión como de producción, por ejemplo Fotos (1991, citado por Gómez del Estal y Zanón 1999: 83). Además, estos dos últimos nos aportan otras característica de toda tarea de concienciación: a) el hecho de que solo se pueda resolver tras el análisis y la comprensión de la

estructura formal objeto de presentación por parte del profesor y de atención por parte de los alumnos. A fin de conseguir este objetivo, de una parte debe darse a la hora de su diseño un esfuerzo por aislar la estructura objeto de atención, y de la otra, un esfuerzo cognitivo por analizar y entender esa misma estructura objeto de atención, b) estas tareas deben incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua. La necesidad de no solo comprensión, sino producción para lograr su consecución es fundamental, y c) este tipo de tareas deben incorporar en su desarrollo cualquier forma de respuesta o *feedback* al alumno sobre la utilización de la estructura objeto de interés. Así, las ventajas que proporcionan las tareas formales frente a un presentación de la gramática más tradicional son evidentes: a) suponen un esfuerzo cognitivo mayor en la comprensión del contenido y en la búsqueda de la resolución de la tarea pero, en compensación, favorece la retención a más largo plazo, b) acostumbra al aprendiz a hacer explícitos los procesos de generación y verificación de hipótesis, y c) la gramática es interpretada directamente por los alumnos y no solo indirectamente a través del profesor o de manuales. A continuación, vamos a presentar una serie de criterios de carácter metodológico que se derivan de lo expuesto hasta este momento. La resolución de la tarea depende de la colaboración entre los alumnos. La función del profesor es la de facilitador y organizador de la actividad. En este tipo de tareas también debe existir un vacío y, por tanto, la necesidad de un intercambio de información. Los alumnos se plantean un trabajo de análisis de los datos, de contenido gramatical en este caso, y de búsqueda de información para completar la actividad. Como en toda tarea se produce una negociación del significado entre los alumnos, un intercambio comunicativo para llegar a su resolución. Su diseño debe propiciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje y análisis de los datos suministrados. Lógicamente también se persigue en su elaboración el carácter motivador que toda actividad didáctica debe poseer. (...) Además de lo comentado, se hace necesario establecer una taxonomía de esta clase de tareas (Ellis 1997: 161-162), según dos criterios: a) el tipo de texto que se presenta al alumno, y que conforma la tarea, y b) el tipo de operación cognitiva que los aprendices deben realizar para llevarla a cabo. Así pues, la información que se presenta puede estar: 1) en forma de texto auténtico o manipulado (si este ha sido o no preparado por hablantes nativos para otros propósitos), 2) en forma de texto oral o escrito, 3) en forma de texto continuo o en frases sueltas, 4) en forma de texto con frases correctas o incorrectas (por ejemplo, en tareas de juicios de gramaticalidad), 5) en forma de un texto común para todos los alumnos o diferente (si la información que aporta el texto es igual para todos los alumnos que van a realizar la actividad o estos deben intercambiarse la información para realizarla) (...) Del mismo modo, tenemos un conjunto de operaciones cognitivas que los alumnos deben activar a fin de lograr su consecución, por ejemplo: 1) identificando una determinada estructura lingüística (cuando se les pide a los alumnos que identifiquen un contenido lingüístico concreto del texto), 2) aportando un juicio de valor (cuando se les pide que valoren la corrección formal de un determinado contenido lingüístico), 3) completando un texto (cuando se les pide que completen una parte rellenando huecos que se encuentran en él), 4) modificando el texto (cuando se les pide que modifiquen de algún modo el texto; reordenándolo, sustituyendo una parte por otra,

completándolo, rescribiéndolo, etc.), 5) clasificando el texto (cuando se les pide que clasifiquen en determinadas categorías alguna estructura lingüística concreta), 6) relacionando algunas partes del texto (cuando se les pide que combinen partes de este de acuerdo a un criterio preestablecido), 7) estableciendo una regla (cuando se les pide que planteen hipótesis y que establezcan una regla que dé cuenta de la información que han analizado) (...). Combinando ambos criterios nos encontramos con un gran número de posibilidades a la hora de diseñar esta clase de tareas.

2. UNA MUESTRA DE TAREA DE CONCIENCIACIÓN GRAMATICAL PARA APRENDICES BRASILEÑOS DE ELE

A continuación vamos a presentar una tarea de concienciación gramatical diseñada teniendo en cuenta un aspecto problemático en la interlengua de los aprendices brasileños de ELE: el uso abusivo de la voz pasiva perifrástica en contextos coloquiales cuando deseamos expresar oraciones impersonales, de sujeto indeterminado. La tarea está planteada para presentar de manera inductiva el uso en español de dos estructuras: la voz pasiva perifrástica sin complemento agente y el uso de la voz activa con el verbo en la tercera persona del plural según el contexto comunicativo (registro formal o más informal). La tarea está dirigida a alumnos avanzados (pertenecientes al nivel B-1 según el criterio del *Marco Común europeo de referencia*). En este caso consideramos pertinente el empleo de este tipo de actividades en el aula debido a la necesidad en los niveles avanzados de que los estudiantes tomen conciencia de las diferencias entre los diversos registros lingüísticos. La perspectiva textual, es decir, la atención a variables como la situación social de elocución, el contexto lingüístico previo, y la intencionalidad de los hablantes, es imprescindible para la comprensión de estos fenómenos. Así pues, se hace necesario en el aula la presentación y el uso de estos fenómenos en contextos reales de comunicación.

MARIANA PINEDA: UNA HEROÍNA DE LA LIBERTAD

1. ¿Conoces algo de lo que pasó en España a principios de siglo XIX? ¿y de sus protagonistas? A continuación vas a conocer a una heroína de la época: Mariana Pineda. Para poder entender mejor la importancia de esta heroína vas a leer una breve biografía suya recogida de un libro sobre los personajes históricos españoles más representativos del siglo XIX. ¡Atento! Tu compañero tiene más información que va a ayudarte a completar los datos más relevantes de su vida. Poneos de acuerdo y juntos completad su biografía.

Si lo habéis hecho bien, ahora podréis contestar a las siguientes preguntas:

a) ¿Dónde nació? ¿Cuándo?
b) ¿Cuál era el origen de su familia?
c) ¿Cómo era físicamente? ¿Y su carácter?
d) ¿Con quién se casó? ¿Cuántos años tenía?

e) ¿A qué se dedicaba su marido?
f) ¿Tuvo hijos? ¿Cuántos años tenía cuando enviudó?
g) ¿Cómo se hizo liberal?
h) ¿Quién impuso el absolutismo en España? ¿Cuándo?
i) ¿Cuándo se gestó el intento de insurrección liberal? ¿Cuál fue el papel de Mariana Pineda?
j) ¿Cuál era el lema de la bandera? ¿De qué color era?
k) ¿Qué consecuencias tuvo la participación de Mariana Pineda en estos acontecimientos?
l) ¿Pudo haberse salvado? ¿Cómo?
m) ¿Quién le ofreció el perdón? ¿A cambio de qué?
n) ¿Dónde y cuándo murió?
o) ¿Cuál fue el destino de la bandera?
p) ¿Cómo pasó Mariana Pineda a la posteridad?

2. Ya sabemos muchas cosas de esta heroína de la libertad. También sabemos que inspiró una canción popular. Aquí tienes una estrofa: «Oh, qué día tan triste en Granada / que a las piedras hace llorar / al ver que Mariana se muere / en cadalso por no declarar» (...) ¿Sabes quién es Federico García Lorca? ¿Sabías que Federico y Mariana nacieron y murieron en la misma ciudad, Granada? Federico, de niño, escuchó jugando al corro el romance de «la belleza que, para serlo siempre, tiene que morir injustamente y en plena juventud». ¿Quieres saber cómo influyó la vida y la muerte de nuestra heroína en la obra del escritor granadino? (...) Escucha el siguiente diálogo de tres amigos que están hablando del asunto. [Audición de *Gente 3,* libro del alumno, p. 29]

a) ¿Cómo se relacionan ambas figuras históricas?
b) Toma nota también de los datos que obtengas sobre Mariana Pineda y compáralos con los que ya conocemos.

3. Escucha de nuevo la audición y presta mucha atención al modo de presentar la información. ¿Cómo se mencionan los mismos datos en los textos que hemos leído sobre la heroína? En grupos estableced un cuadro comparativo sobre cómo se presenta la información.

CONVERSACIÓN	TEXTOS
Ej. _____	—Fue acusada de haber bordado una bandera.

¿Cuáles son las dos estructuras que aparecen? ¿En qué se diferencian una y otra forma de expresión?

¿Podríais formular una regla que explique en qué contextos de uso empleamos estas dos estructuras? ¿Recuerdas de dónde hemos recogido los textos que habéis leído antes?

¿Existe esta diferencia de uso, según el registro en tu lengua?

4. Discusión final

¿Qué es para ti un héroe? ¿Creéis que Mariana Pineda es una «heroína de la libertad»?

¿Merece este reconocimiento? ¿Podríais proponer otras figuras históricas que hayan luchado por la libertad y contra la tiranía?

TEXTO 1 (alumno 1) MARINA PINEDA

Mariana Pineda Muñoz, celebre dama española, nació el 1 de septiembre de 1804. Su padre era un capitán de navío llamado Mariano Pineda y Ramírez, y su madre se llamaba María Dolores Muñoz Bueno. Permaneció con su familia hasta 1819, año en que contrajo matrimonio con un rico propietario, de quien enviudó tres años después. Mariana no tardó en distinguirse por su entusiasmo a favor de la libertad, por lo que al restablecerse el absolutismo en 1823 se vio sometida a una escrupulosa vigilancia. Pese a todo, Mariana Pineda proporcionaba apoyo, información y ayuda a los constitucionalistas. (...) En 1831 se estaba gestando una gran insurrección liberal, de la cual las autoridades ya tenían conocimiento. Mariana participó activamente en la conspiración: se ocupaba de bordar una bandera para la causa, un tafetán de seda morado con un triángulo verde en medio. (...) Sorprendida en su casa donde fue hallada la bandera y el bastidor. Fue inmediatamente encarcelada y acusada de conspirar contra el rey. (...) Una y otra vez fue interrogada para que confesase el nombre de sus cómplices, pero ella, dando pruebas de una gran serenidad, se resistió y finalmente fue ajusticiada en su ciudad, en la mañana del 26 de mayo de 1831. El verdugo, antes de ejecutarla, quemó ante ella la bandera que había bordado. (...) Su figura se convirtió pronto en la de una heroína de la causa liberal e inspiró una canción popular.

TEXTO 2 (alumno 2) MARIANA PINEDA

Mariana Pineda Muñoz, joven de gran belleza, nació en Granada en 1804. De origen noble, se casó a los quince años con Manuel Peralta y Valle, con quien tuvo dos hijos. De su esposo tomó las ideas liberales y compartió sus ideas políticas a favor del restablecimiento de la constitución de 1812. Sin embargo, pronto quedó viuda, pues su marido falleció muy poco tiempo después. (...) En aquellos años Francia reponía a Fernando VII en la monarquía española, asumiendo este una actitud más reaccionaria. La actividad política de Mariana se intensifica cada vez más y aunque la policía fernandina sospechaba de ella, no lograba encontrar pruebas concretas que permitiesen acusarla de conspiración contra el rey. Pocos años después se estaba gestando una gran insurrección constitucionalista, de la cual las autoridades ya tenían conocimiento, Mariana se ocupó de bordar una bandera para los rebeldes cuyo lema era: «Ley, libertad, igualdad». (...) Apresada, fue conducida a las dependencias del gobierno. Allí fue presionada de las más diversas formas, ya fueran amenazas o promesas. Según parece, un representante del po-

der, que estaba enamorado de ella, le ofreció el perdón si delataba a sus compañeros. Mariana, dando muestras de un valor sin límite, no cedió al chantaje. (...) Así pues, fue sentenciada a la pena de muerte por garrote ordinario y ajusticiada en la misma ciudad que la había visto nacer 27 años antes.

Su figura pronto se convirtió en ejemplo de valor y resistencia ante las dictaduras y su nombre figura en el Congreso de los Diputados en Madrid junto a los de otros héroes de la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda Castro, A., y Ortega Olivares, G., 1998, «Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto/indefinido en el aula de español/LE», en S. Y. Pastor y V. Salazar, *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas,* Alicante, Universidad de Alicante.

Ellis, R., 1997, *SLA research and language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

— 2003, *Task-based Language and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

García García, S., 2001, «El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de ELE», *Forma 1. Gramática y Comunicación*, Madrid, SGEL, pp. 9-21.

Gómez del Estal, M., y Zanón, J., 1999, «Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español», en J. Zanón, *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen, pp. 74-99.

Martín Peris, E., 1998, «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», en: VV. AA., *La enseñanza de la gramática en la enseñanza de ELE, diferentes aproximaciones*. Madrid, SGEL.

Martín Peris, E., et ál., «Diccionario de términos clave de ELE», disponible en www.cervantes.es/obref/biblioteca_ele/

Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N., y Sans Baulenas, N., 2001, *Gente 3, Libro del alumno,* Barcelona, Difusión.

Ortega, L., 2001, «Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación», en S. Pastor y V. Salazar (eds.), *Estudios de Lingüística, Anexo 1, Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*.