Actividades de reflexión para estudiantes de lenguas afines

Sonia Izquierdo
Nuria de la Torre
(Instituto Cervantes de São Paulo)

En esta comunicación desarrollamos el interés que tenemos, surgido a partir de nuestra experiencia en el área de la enseñanza de español para estudiantes de lenguas afines y de la reflexión teórica, sobre la creación y aplicación de actividades con objetivos comunicativos. Actividades que dirijan de forma efectiva la atención de los estudiantes a la forma, al mismo tiempo que procesan contenidos.

Las preguntas que nos hemos hecho antes de elaborar estas actividades son las que marcan la pauta del texto que sigue: ¿Cómo perciben los estudiantes la distancia/proximidad entre la LM y la LO?, ¿Qué se puede hacer en clase para dirigir la atención de los estudiantes hacia las diferencias/similitudes reales y de uso entre las dos lenguas? y ¿Qué técnicas vamos a aplicar?

1. PERCEPCIÓN DE LA DISTANCIA/PROXIMIDAD ENTRE LA LENGUA MATERNA Y LA LENGUA OBJETO

Creemos que la percepción o no de la distancias entre ambas lenguas es un fenómeno psicolingüístico (aparte de que, por supuesto, también lo sea lingüístico). La influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje se produce con una gran variación individual: estudiantes que transfieren todo, estudiantes que transfieren muy poco, estudiantes que logran transferir las estructuras que son similares, etc.

En el caso de los estudiantes brasileños lusohablantes el fenómeno de la proximidad de ambas lenguas cobra gran relevancia. De hecho, gran parte de las propuestas didácticas de la enseñanza de español en Brasil adoptan un punto de vista contrastivo que a veces, en nuestra opinión, peca de simplista porque se obvian los aspectos psicolingüísticos del fenómeno. En demasiadas ocasiones, los materiales didácticos se convierten en una especie de listado de las diferencias más acusadas entre ambas lenguas, sobre todo de sus aspectos más llamativos, que el estudiante debe practicar sin descanso. Este es el caso, sin ir más lejos, de los fenómenos léxicos del tipo de los falsos amigos o de las diptongaciones en la conjugación de ciertos grupos de verbos del español.

Por otra parte, los profesores acostumbrados a trabajar con aprendices brasileños de español pueden dar cuenta de muchos detalles que denotan que existe en la mente de nuestros estudiantes una complicada relación entre la lengua materna y la lengua objeto. Los alumnos, como si de un dialecto de su lengua materna se

tratara, hacen juicios estéticos sobre la lengua que aprenden, le aplican reglas del portugués de Portugal, se enfadan con las diferencias, etc. Y lo más curioso de todo ello es que muchas veces no perciben diferencia alguna entre el español y el portugués o entre el español y su propia interlengua. Y esto es así porque, en general, utilizando una interlengua muy poco desarrollada el estudiante puede tener gran éxito comunicativo en el mundo real, en la interacción con hablantes nativos (de buena voluntad).

2. LA ATENCIÓN A LA FORMA

Por la última razón que hemos apuntado arriba los profesores de español en Brasil están en una búsqueda constante de técnicas de enseñanza que, superando los modelos de contraste meramente estructurales, proporcionen al estudiante oportunidades de conseguir una mayor corrección en sus producciones.

En general, como ya hemos apuntado, el aprendiz brasileño no tiene grandes problemas para entender y hacerse entender en español desde las primeras horas de clase. De hecho, se puede decir que entiende y se hace entender utilizando su propia lengua o una variante mínima de la misma. Pero el objetivo de cualquier estudiante de español es ir más allá: es, sin duda, lograr expresarse en español de la forma más parecida posible a como lo hacen los nativos.

Por ello, en el aula de español para lusohablantes brasileños es interesante la aplicación de las propuestas didácticas de lo que en español se ha llamado atención a la forma (del inglés *Focus on form*, *FonF)*. Los defensores de este modelo propugnan que el aprendizaje de una lengua debe llevarse a cabo mediante actividades de comunicación que impliquen transmisión de significados al mismo tiempo que una adecuada atención a la forma en la que tales significados se codifican. La idea procede de investigaciones que demuestran que el aprendizaje no tiene éxito cuando el foco de atención en el aula son solo las formas [en la terminología de Long (1997) *focus on formS],* es decir, cuando la actividad del estudiante consiste únicamente en el procesamiento de estructuras y elementos lingüísticos discretos sin utilizarlos en la transmisión de contenidos y en la interacción significativa. Por otra parte, otra línea de investigación que ha evaluado programas de aprendizaje exclusivamente basados en el contenido *(focus on meaning)* también demuestra que los aprendices adquieren gran competencia sociolingüística y discursiva pero que determinados aspectos formales se mantienen muy lejos de las formas propias de la lengua objeto. Evidentemente, la *atención a la forma* es una propuesta que intenta superar ambos modelos y lograr formas de enseñanza más eficaces basadas en la comunicación y la transmisión del significado pero con una adecuada focalización de los aspectos formales cuando sea necesario.

Desde que Michael Long formulara estas ideas por primera vez en 1988, las propuestas se han ido desarrollando, tanto en lo que se refiere a la puesta en práctica en el aula como a la investigación de los resultados que se han ido produciendo

do. Dentro del propio modelo de *atención a la forma* también han ido surgiendo posturas, a veces divergentes, en torno a cuestiones como el momento de aplicación del foco en la forma (si antes de que surjan los problemas o después, foco proactivo o reactivo), el grado de explicitación del tratamiento formal (foco implícito frente a foco explícito), el tipo de estructuras o elementos susceptibles de ser tratados mediante las técnicas de atención a la forma, etc.

Nuestro interés aquí reside en aprovechar un planteamiento teórico que nos parece interesante, el de conjugar la práctica comunicativa con el tratamiento de problemas formales, para desarrollar actividades que permitan a nuestros estudiantes adquirir un mayor control sobre su producción lingüística en español.

Concretamente, las actividades que presentamos, todas con una atención a la forma abierta y explícita, intentan dirigir la atención del estudiante a las diferencias entre su interlengua y la producción nativa. En todas ellas se intenta que el estudiante haya procesado el significado antes de que se concentre en los aspectos formales.

Las tres actividades que proponemos son de nivel inicial y, en principio, de corte muy tradicional. La primera está basada en el dictado, la segunda en la traducción y le tercera en la corrección de errores. Sin embargo, el tratamiento que se hace de esas técnicas en el aula es bastante novedoso, ha tenido éxito en nuestras clases y esperamos que tenga interés.

3. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES

A. La dictoglosa

La dictoglosa es una técnica de atención a la forma muy explícita. Consiste en la lectura de un pequeño texto por parte del profesor que los estudiantes tienen que intentar transcribir. Conviene resaltar que el profesor no dicta, sino que lee a moderada velocidad el texto en cuestión. Durante la lectura, que se realiza un par de veces, los estudiantes toman nota de las palabras más importantes (normalmente sustantivos, verbos y adjetivos). A continuación en parejas o pequeños grupos reconstruyen el texto. Se supone que, para reconstruirlo, los estudiantes tienen que hacer uso de sus conocimientos formales de la lengua y analizar y hablar entre ellos sobre las dificultades gramaticales que vayan surgiendo. Existe bastante investigación que defiende que este tipo de interacción metalingüística es eficaz para el aprendizaje.

En el ejemplo que presentamos el texto ha sido previamente tratado con otras dos técnicas, esta vez implícitas, de atención a la forma: la inundación y el realce del input. La inundación *(input flood)* consiste en intensificar la frecuencia de una forma en las muestras de lengua que se aportan en clase para exponer al aprendiz a cantidades artificialmente altas de aspectos que, de otro modo, tienden a ser ig-

norados. El realce *(input enhancement)* consiste en utilizar determinados procedimientos (normalmente el marcado tipográfico cuando se trata de muestras escritas) para resaltar en el *input* las formas a las que nos interesa dirigir la atención del estudiante.

7 de enero de 2005

Queridos Reyes Magos:

Os escribo para daros las gracias por los regalos. Me ha encantado la muñeca, es maravillosa. La he puesto delante de mi cama para darle muchos besos todos los días cuando me despierto.

El problema es que mi hermana está muy enfadada ¿Por qué le habéis traído carbón? Mamá le ha dicho que le va a comprar un ordenador pero ella no lo quiere y no para de llorar.

Bueno, un beso y hasta el año que viene.

Susana

Como se puede ver, la forma que se pretende focalizar en este ejemplo es el uso de los pronombres no reflexivos de OD y OI.

El procedimiento en el aula es sencillo. Primero se lee el texto una vez y se trabaja la comprensión del mismo explicando los aspectos léxicos y socioculturales que puedan ser desconocidos (las cartas a los Reyes Magos, la costumbre de poner carbón a los niños malos, etc.). A continuación, se anuncia el tipo de actividad que se va a hacer, la dictoglosa, y se procede a la lectura del texto. Tras la primera lectura los estudiantes comparten sus notas entre sí. Luego se procede a la segunda lectura tras la cual los estudiantes, de forma colaborativa, intentan reproducir el texto con todas sus características formales. Por último, se entrega a los aprendices la versión de la carta con los pronombres resaltados con la intención de que presten atención a las diferencias, si las hay, entre su reconstrucción y la producción nativa.

B. La traducción

En este ejemplo la atención a la forma se produce cuando se invita a los estudiantes a traducir determinados fragmentos, muy breves, de una canción de la que existen versiones en portugués de Brasil y español peninsular. Los aspectos formales sobre los que se pretende llamar la atención son la confusión de formas de segunda y tercera persona en la interlengua brasileña y la falta de realización fonética del pronombre sujeto en español en determinados contextos. Como se puede observar, la letra de la canción se presta fácilmente para el tratamiento de ambas cuestiones que suelen ser problemáticas en la enseñanza de español a brasileños. El procedimiento, de nuevo, es sencillo. Para comenzar, los estudiantes procesan el contenido de la canción en su lengua materna. Ade-

más, hay una actividad previa donde se intenta llamar la atención sobre la cuestión de la segunda y la tercera persona. A continuación, el estudiante se enfrenta a la versión española de la canción con los huecos que se corresponden con los elementos en foco. El estudiante debe rellenarlos escuchando la versión brasileña. Por último, se escucha la versión española para comprobar y al final se propone una pequeña reflexión y comparación de los elementos formales en ambas lenguas. Reproducimos un pequeño fragmento de ambas versiones de la canción.

Vas a escuchar una canción en portugués interpretada por Carlinhos Brown. Oj👁, mientras la escuchas, presta atención a las siguientes cuestiones que después tendrás que responder.

1. ¿De qué personajes se habla en la canción?

2. ¿Quién es el personaje principal del que se habla, y qué se dice de él: cómo se llama, cómo es, etc.?

✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂

Radio Futura fue uno de los mejores grupos del pop español de los últimos años. Cuando se retiraron, otros músicos les grabaron un disco de homenaje donde hacían versiones de sus canciones. En ese disco Carlinhos Brown canta en portugués la canción que acabas de escuchar, una canción que Radio Futura había dedicado a un personaje de la más cruel tradición popular española, el tonto del pueblo. La canción se llama en español «El tonto Simón».

Vas a oír otra vez un poquito de la canción en la versión brasileña. Escucha con atención y fíjate en que, en algunas partes de la canción, el cantante habla de Simão y, en otras, habla con él. Vamos a aprovechar para hacer un poco de gimnasia: levanta el brazo derecho cuando el cantante hable de Simão y el izquierdo cuando hable con él.

✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂ ✂

Ahora vamos a oír por última vez la canción en portugués para que rellenes los huecos que faltan en la versión española de la canción ¿Cómo crees que se dice en español lo que canta Carlinhos Brown? Completa los espacios y compara tus respuestas con las de tu compañer@.

EL TONTO SIMÓN

Ya se retira el sol
y los hombres acechan
sentados a la puerta del bar.
Las parejas se van por la carretera
y aquí _____ Simón con _____ extraño andar.

Hola, Simón,
¿dónde _____ tan aprisa?
para un poco, ¿qué _____ tomar?

Dicen que siempre _____ la misma historia
es lo que esperan todos, se sienten mejor:
que _____ padre murió por quemar la iglesia,
que _____ desdicha es castigo del señor.

_____ tonto, Simón
y no _____ elección.
de _____ cráneo «rapao» al cero
quita esa gorra de obrero
y sortea la cuestión, Simón.

Vuelve a enfilar _____ pasos hacia la calle.
Si llamas a esa puerta sale una mujer
que te ofrece alimento de vez en cuando
y da conversación si _____ _____ bien.

Hola, Simón
¿dónde _____ tan aprisa?
para un poco, ¿qué _____ comer?

Has visto el engaño en sus ojos
que ya no tienen más que decir.
Los golpes ya no duelen, ay Simón,
si pusieras _____ cuerpo en acción.

Vale más que te largues fuera del pueblo,
recita _____ oración y no pienses mal.
Tendrás allí el aliento de los luceros,
tal vez el calor de algún animal.

_____ tonto, Simón
y no _____ elección.
De _____ cráneo «rapao» al cero
quita esa gorra de obrero
Sortea la cuestión, Simón.

Y ahora, por fin, vas a escuchar la versión de Radio futura. Completa los huecos y compara esta versión con la tuya ¿hay diferencias?

EL TONTO SIMÓN

Ya se retira el sol
y los hombres acechan
sentados a la puerta del bar.
Las parejas se van por la carretera
y aquí _____ Simón con _____ extraño andar.

Hola, Simón,
¿dónde _____ tan aprisa?
para un poco, ¿qué _____ tomar?

Dicen que siempre _____ la misma historia
es lo que esperan todos, se sienten mejor:
que _____ padre murió por quemar la iglesia,
que _____ desdicha es castigo del señor.

_____ tonto, Simón
y no _____ elección.
de _____ cráneo «rapao» al cero
quita esa gorra de obrero
y sortea la cuestión, Simón.

Vuelve a enfilar _____ pasos hacia la calle.
Si llamas a esa puerta sale una mujer
que te ofrece alimento de vez en cuando
y da conversación si _____ _____ bien.

Hola, Simón
¿dónde _____ tan aprisa?
para un poco, ¿qué _____ comer?

Has visto el engaño en sus ojos
que ya no tienen más que decir.
Los golpes ya no duelen, ay Simón,
si pusieras _____ cuerpo en acción.

Vale más que te largues fuera del pueblo,
recita _____ oración y no pienses mal.
Tendrás allí el aliento de los luceros,
tal vez el calor de algún animal.

_____ tonto, Simón
y no _____ elección.
De _____ cráneo «rapao» al cero
quita esa gorra de obrero
Sortea la cuestión, Simón.

Ahora observa las diferencias en las formas de dirigirse al personaje en las dos lenguas, ¿qué podrías decir?

1 ———————————————————————————————

2 ———————————————————————————————**, etc.**

O tonto Simão

O sol se põe e os homens espreitam sentados na velha porta do bar. Casais que caminham pelas ruas estreitas por ali ***vem*** Simão com ***seu*** estranho andar.

Oi, Simão, aonde ***vai*** com tanta pressão, pare um pouco, o quê ***você quer*** tomar?

Dizem que ***você*** sempre ***conta*** a mesma história, que todos esperam e todos se sentem melhor, ***seu*** pai morreu por queimar a igreja e a ***sua*** infelicidade é castigo do senhor.

Você é tonto, Simão, não ***tem*** escolha, não, um catador de desejos, norteia a questão, Simão, norteia a questão, Simão.

De ***sua*** cabeça raspada a zero, nesse gorro de trabalhador, Simão, norteia a questão, Simão, norteia a questão, Simão.

Volta a direcionar ***teus*** passos pra rua, se você bater naquela porta sai uma mulher, que oferece alimentos de vez em quando nua, e conversa se ***você se comporta*** como quer.

Oi, Simão, aonde ***vai*** com tanta pressão, pare um pouco, o quê ***você quer*** comer? Norteia a questão, Simão, norteia a questão, Simão.

Vi a falsidade em teus olhos, e já não há mais nada o que dizer, os golpes já não doem, ai Simão, se você colocasse ***teu*** corpo em ação.

É melhor você sair da cidade repleta, recita nesta hora ***tua*** oração, terás aí o vento dos coqueiros, talvez calor de algum animal sem estimação.

Você é tonto Simão, não ***tem*** escolha, não, um catador de desejos, norteia a questão, Simão, norteia a questão, Simão, norteia a questão, Simão…

C. La corrección de errores

El último ejemplo que queremos mostrar es un tratamiento de errores. La reformulación inmediata de los errores que cometen los estudiantes se considera una de las técnicas menos prominentes y más eficaces de atención a la forma. Se supone que, puesto que es un contenido que ha emitido el estudiante, este ya ha procesado el significado y, por tanto, hay grandes posibilidades de que pueda

atender plenamente a la forma cuando alguien reformula su producción de manera correcta.

Este tipo de reformulaciones son muy frecuentes en la interacción entre profesor y estudiante. Lo que nos parecía interesante era cómo lograr dirigir la atención del estudiante a las formas incorrectas de su interlengua cuando no interactúa con el profesor, lo que suele ser muy frecuente en nuestras clases en las que se hacen muchos trabajos en grupos y parejas sin la presencia directa del profesor en la interacción. ¿Cómo entrar a corregir en las ocasiones en las que lo consideramos necesario? ¿Cómo no «invadir» la comunicación entre los estudiantes y no perder la inmediatez que se necesita para un adecuado foco en la forma?

Decidimos probar la técnica de grabar y codificar la interacción de los estudiantes. En el ejemplo que presentamos los estudiantes realizan una simulación de concertar una cita en un lugar que tienen que encontrar en un mapa.

Aquí se puede escuchar cómo transcurrió la actividad entre dos de las estudiantes. A continuación, la profesora transcribió las intervenciones y marcó con un código los errores hacia los que quería dirigir la atención de los estudiantes. En la siguiente sesión de clase se realizó una corrección conjunta de estudiantes y profesora de los errores marcados en la transcripción.

- */Diga/*
- ¿Renata?
- *Soy yo, Ana ¿Qué tal?*
- /Hola/, Ana
- *¿Qué tal?*
- Bien ¿y tú?
- *Bien. [Me gustaría te invitar] junto + con tu novio para venir a cenar {en} mi casa. ¿Qué es mejor el sábado o el domingo?*
- Mira, qué buena idea, vamos el sábado
- **Dígame* ¿{moras} en la calle Paraíso?*
- Sí
- *¿Sí? Yo + [voy a te dar] las indicaciones para llegar a mi casa*
- Sí, {puedes decir}
- **Tiene* que coger el /altobús/ número /ventecinco/*
- Sí
- *&Descer& en la parada de la Rambla de Méndez Núñez. Sigue recto hasta el paseo Esplanada de España*
- Sí
- *Mi casa {es} &luego& a > derecha, enfrente del mar*
- ¿Cerca de la plaza Puerta del mar?
- *No, no, a > derecha*
- Ok, cerca de > puerto
- *Sí, sí*
- Muy cerca del puerto
- *Está bien ¿a qué ¬horas¬?*
- La mejor hora para ti, puede ser a las ocho
- *Está bien, iremos…*
- Ocho /o/ ocho y media
- *¿Ocho /o/ ocho y media? »»»»»»»» Iremos a las nueve, entonces*
- Bien, está bien
- *Chao*
- Hasta luego

[...] Orden de palabras incorrecto; **{...}** Hay que elegir otra palabra o expresión; **/…/** Es la misma palabra pero no se escribe o no se pronuncia exactamente así; **¬…¬** Género o número incorrecto (adjetivos, artículos, sustantivos); **&…&** ¡No se entiende!; ***...*** Confusión tú/usted; **>** Falta algo; **+** Sobra algo

Por último, se repitió el mismo tipo de actividad donde los estudiantes intentaron controlar su producción en las estructuras que se acababan de corregir y comentar en la clase. Este fue el resultado de esta segunda grabación.

Es probable que haya un error de diseño de esta actividad ya que se marcaron prácticamente todos los errores y resultó difícil para las estudiantes mantener la atención sobre tanta cantidad y variedad de aspectos. Creemos, de todos modos, que la técnica en sí misma resulta válida para dirigir la atención de los estudiantes a las formas problemáticas de su interlengua cuando realizan actividades de interacción oral entre ellos.

Consideramos que con estas tres actividades hemos conseguidos los objetivos que nos propusimos que era proporcionar a los estudiantes un mayor control sobre su producción lingüística en español a través de la atención a la producción en la Lo, ya fuese ajena como propia.

BIBLIOGRAFÍA

Doughty y Williams (eds.), 1998, *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Long, M. H., 1997, «Focus on form in Task-Based Language Teaching», *Fourth Annual Mc. Graw-Hill Satellite Teleconference*, http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm

Ortega, L. (2001): «Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación», *Estudios de lingüística*: *Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de segundas lenguas,* http://publicaciones.ua.es/LibrosCap/84-699-5301-x.asp