
Propuestas didácticas innovadoras sobre
enseñanza de lenguas y gramática

Editado por
Montserrat Pérez Giménez

giel GRUP
D'INVESTIGACIÓ
EN ENSENYAMENT
DE LLENGÜES

Propuestas didácticas innovadoras sobre enseñanza de lenguas y gramática

PROPUESTAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS SOBRE ENSEÑANZA DE
LENGUAS Y GRAMÁTICA

Editor: Montserrat Pérez Giménez

ISBN: 978-84-608-8223-7

Anejo núm. 9 de Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos

[Recibido: 15 de enero de 2016. Evaluado: marzo de 2016. Aceptado: mayo de 2016.]

© del texto: los autores

www.uv.es/normas

(ISSN: 2174-7245)

Departamento de Filología Española

Universitat de València

Libro electrónico de acceso gratuito

Texto en línea:

<https://ojs.uv.es/index.php/normas/pages/view/anejos>.

Índice

Prefacio <i>Montserrat Pérez Giménez</i>	7
Self-error correction through video-simulations <i>Laura Alfonso Soler</i>	9
La gramática en el discurso del aprendiente entre andamiaje y reflexión metalingüística <i>Sonia Bailini</i>	25
¿Cómo enseñar a construir predicados a partir del léxico verbal?: análisis del enfoque didáctico de los manuales de E/LE y propuestas de mejora <i>Celia Berná Sicilia y Lidia Pellicer García</i>	45
Los pronombres personales en la clase de L1 y L2: propuestas didácticas para dos contextos <i>Patricia Fernández Martín</i>	63
El análisis sintáctico en un marco comunicativo: una propuesta para incorporar la semántica cognitiva y la pragmática en Secundaria <i>Maria Antònia Font Fernández</i>	91
Discourse markers and Interactional Competence <i>Carmen Gregori Signes, Michael O'Mara Shimek y Laura Planells Bolant</i>	109
Idioms have grammar: teaching idioms according to their grammatical form and vocabulary domains <i>Regina Gutiérrez Pérez</i>	121
La enseñanza inicial de la composición fonológica en la segunda o lengua extranjera: los fonemas y el alfabeto <i>Maša Musulin, Zrinka Jelaska</i>	131
Las gramáticas del inglés: de la norma a las formas <i>Rosalía Rodríguez Vázquez</i>	149
El tratamiento integrado de lengua desde un enfoque comunicativo en una secuencia didáctica de lengua <i>Marta Tena Subirats</i>	165

Prefacio

El presente volumen recoge una serie de planteamientos didácticos sobre la lengua cuyo denominador común es su propósito innovador con el fin de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las aportaciones que se incluyen constituyeron comunicaciones presentadas en el *I Congreso Internacional de Enseñanza de la Gramática: pasado, presente y futuro* (Valencia, 2014), organizado por el Grupo de Investigación en Enseñanza de Lenguas (GIEL) del departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura de la Universitat de València; reunió contribuciones de autores de diversas nacionalidades, que se ocuparon desde distintos ángulos y perspectivas de la enseñanza de la gramática tanto de corte sincrónico como diacrónico.

Muestra de ello constituye la propuesta de Alfonso Soler, que cuestiona cómo las grabaciones de vídeo pueden ayudar a mejorar la habilidad de hablar, plantea ventajas e inconvenientes de trabajar con actividades de grabación de vídeo y concluye que la mayoría de los estudiantes de Formación Profesional en los que basa su estudio considera la autoevaluación como el instrumento más útil de las grabaciones de vídeo.

Bailini, por su parte, estudia las características de la retroalimentación gramatical en el discurso de aprendices de lenguas extranjeras afines (español e italiano) en contextos de interacción entre pares en e-tándem. En dichos contextos se genera un diálogo colaborativo en que un aprendiente más competente puede ayudar a un novato a tomar conciencia de sus dificultades y desarrollar estrategias para llegar a resolverlas de manera autónoma (*andamiaje* o *scaffolding*). De este modo, la autora establece que el análisis de la reflexión metalingüística resultante del andamiaje en e-tándem entre españoles e italianos permite observar las hipótesis de los aprendices mientras intentan resolver dudas de carácter lingüístico.

Seguidamente, Berná Sicilia y Pellicer García revisan el planteamiento didáctico de aspectos relacionados con la adquisición del léxico verbal y sus estructuras argumentales en algunos manuales de E/LE con el fin de detectar posibles deficiencias; en consecuencia, ofrecen algunas propuestas de mejora que ayuden a suplir las carencias formativas de enseñanza y aprendizaje en el aula de E/LE en relación con el comportamiento verbal.

A continuación, Fernández Martín plantea la necesidad de aplicar la misma metodología de enseñanza gramatical adoptada en contextos de L2 a contextos de L1. Concretamente, parte de un estudio sobre dos secuencias de actividades para enseñar los pronombres personales del español que, inicialmente concebidas para enseñar E/LE, han resultado eficaces tanto en el aula de E/LE como en la de español como L1 con alumnos de ESO.

Por su parte, Gregori Signes, O'Mara Shimek y Planells Bolant muestran cómo mejorar la competencia interaccional de sus estudiantes de inglés a partir del planteamiento de actividades de comprensión auditiva con especial atención a los marcadores de discurso. En dichas actividades se destacan funciones específicas

interpersonales y textuales que contribuyen a la coherencia gramatical en la interacción hablada.

En el siguiente trabajo, Gutiérrez Pérez reivindica que la enseñanza de los modismos requiere un enfoque multifacético, tanto gramatical, atendiendo, por ejemplo, a su categoría gramatical (tipo de sintagma) como a listados de expresiones idiomáticas que comparten la misma categoría general de significado o metafórica, pues, según sostiene la autora, los significados de muchas expresiones no son arbitrarios, sino que están parcialmente motivados por tres mecanismos: la metáfora, la metonimia y el conocimiento convencional.

Musulín y Jelaska abordan los problemas de introducción del alfabeto en clases de L2 con atención a las lenguas española y croata, que son vistas como lenguas relativamente simples en lo que concierne a la correspondencia grafía-fonema. De esta manera, se plantean el modo de facilitar a los estudiantes de lengua extranjera concebir con más facilidad el sistema fonológico y gráfico de la lengua meta.

A continuación, Rodríguez Vázquez propone la puesta en práctica de un método descriptivo de enseñanza de la gramática del inglés mediante el cual el alumnado de ILE selecciona ejemplos lingüísticos de variantes no estándares para después analizarlos. Muestra cómo el alumnado adquiere la capacidad de situar en un determinado contexto social y/o comunicativo las diversas variantes de la lengua, al tiempo que reflexiona sobre los usos de las variantes gramaticales para utilizarlas con precisión.

Por último, Tena Subirats presenta una secuencia didáctica que parte de las bases teóricas del tratamiento integrado de lenguas y del enfoque comunicativo con atención a la enseñanza/aprendizaje del español y el catalán. Así, mediante la utilización de la lengua como medio de comunicación, los alumnos reflexionan sobre su funcionamiento y su estructura. Según explica la autora, el alumnado, a partir, de una necesidad comunicativa, debe reflexionar (individualmente y en grupo) sobre las soluciones lingüísticas pertinentes según la finalidad (o tarea) propuesta, integrando las cuatro habilidades lingüísticas y observando las similitudes y diferencias entre las dos lenguas.

SELF-ERROR CORRECTION THROUGH VIDEO-SIMULATIONS

AUTO-CORRECCIÓN DE ERRORES A TRAVÉS DE VÍDEO-SIMULACIONES

Laura ALFONSO SOLER

CIPFP Vicente Blasco Ibáñez (Valencia, Spain)

University of Valencia/ Dept. of Language & Literature (Valencia, Spain)

ABSTRACT:

This article is based on a case study from a Master's Dissertation (Alfonso, 2013). It was inspired by Russell Stannard's (2011) intervention in a TESOL Convention who investigated how video-recordings as homework can aid towards the improvement of the speaking skill. This investigation goes further using videos for VET Education, which has little been researched. The instrument has been the questionnaire, two groups of VET students VC1 (2010-2011) and VC2 (2011-2012) being surveyed regarding the implementation of videos as homework for the improvement of the speaking skill. This article explores some of the advantages and disadvantages of video recording activities for SLA. The main focus though is on oral assessment, as the most outstanding result, among others, has shown that most students see self-assessment as the most useful characteristic of video-recordings. However, this paper also discusses the combination of different teaching methodologies, assessment styles (teacher, peer and self assessment) as well as a combination of different Corrective Feedback (CF) (e.g. implicit/explicit) that should be used in SL teaching, in order to adapt to the multiple learning styles that can be found in the ESL and VET classroom.

KEY WORDS: Speaking, SLA, ESP, Vocational Education and Training (VET), Corrective Feedback, error, self, peer, teacher, evaluation, assessment, video, simulator, face to face, distance learning, language teaching, multiple intelligences.

RESUMEN:

Este artículo se basa en un estudio de caso de un Trabajo Fin de Máster (Alfonso, 2013). Fue inspirado por la intervención de Russell Stannard (2011) en una Convención de TESOL, quien investigó cómo las vídeo-grabaciones como tarea de casa pueden ayudar a la mejora de la habilidad de hablar. Esta investigación va usando más vídeos en la CFGM o FPI, etapa que ha sido poco investigada. El instrumento ha sido el cuestionario, dos grupos de estudiantes de FPI VC1 (2010-2011) y VC2 (2011-2012); se hace la encuesta sobre la aplicación de vídeos como tarea para la mejora de la habilidad de hablar. Este artículo explora algunas de las ventajas y desventajas de las actividades de grabación de vídeo para SLA. El foco principal, aunque reside en la evaluación oral, como el resultado más sobresaliente, entre otros, ha demostrado que la mayoría de los estudiantes consideran la autoevaluación como la característica más útil de las grabaciones de vídeo. Sin embargo, este documento también discute la combinación de diferentes metodologías de enseñanza, estilos de evaluación (maestro, compañero y auto-evaluación), así como una combinación de diferentes metodologías de enseñanza, como la

retroalimentación correctiva (CF) (por ejemplo, implícito / explícito) que debe utilizarse en la enseñanza SL, para adaptarse a los múltiples estilos de aprendizaje que se pueden encontrar en el ESL y el aula de VET.

PALABRAS CLAVE: Expresión oral, SLA, ESP, Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM), Formación Profesional de Primer Grado (FPI), retroalimentación correctiva, error, por pares, profesor, evaluación, valoración, vídeo, simulador, cara a cara, aprendizaje a distancia, la enseñanza de idiomas, las inteligencias múltiples.

1. INTRODUCTION

As society advances, communication and so the way languages are taught have constantly changed throughout the times, as a result of how society has evolved and its social priorities.

Why Spoken English?

The European Union (EU) has totally changed the notion of Second Language Acquisition (SLA) lately. Everything has changed towards the importance of the unity and economic well-being of the EU. The extreme relevance of trade exportations within the EU, make the learning of English as a communicative tool 'a must'. English is considered to be the 'lingua franca' for communication among EU countries. This has been thus reflected in VET educational programmes in Spain, by appending English for ESP. Spain is proved to be the fourth country in the EU in which less people speak English and one of the countries which has missed most export possibilities due to it (CILT, 2006). This reveals how important the teaching of the spoken skill is and that educators need to get involved to find new ways for its teaching.

Why VET?

The high rates of unemployment in Spain have forced a vast number of people to either continue studying and get further Vocational Training or migrate to other EU countries for professional opportunities. If we add to this the high demand of well-trained VET workers in the EU, the teaching of English for ESP within the VET classroom is essential to both comply with the law and open students a gate towards employment.

Why ICTs?

In this investigation we are handling all three preferences of the EU 2014-2020 for teaching: languages, VET and ICTs (Commission, 2010, p.14). The progressive upcoming of new technologies not only to our lives, but also to education, provides us with an exceptional tool that can aid us reach our objectives.

2. BACKGROUND

2.1. Errors: positive or negative?

'It was not until the 1970s that Error Analysis (EA) became a recognized part of applied linguistics, a development that owed much to the work of Corder' (Ellis,

1994:48). Stephen Pit Corder established EA in the 1960s, in opposition to the behaviourist Contrastive Analysis (CA). The latter intended to predict learners' errors in SLA by contrasting both the learners' L1 and SL. However, many mistakes could not be predicted with a simple comparison of similarities and differences between both languages.

On the other hand, Corder introduced a new term called 'interlanguage' (IL) which referred to the process and middle point of language acquisition between L1 and SL. According to Corder, learners' should learn SL through a series of hypothesis that they will test to finally find the right linguistic form. That is, the teacher should be a facilitator and should not tell learners SL rules directly, but should let them infer, explore and find the rules for themselves so that learners get each time closer to SL.

It was in the 1970s, after Corder's publication of *The Significance of Learners' Errors*, that the learning-teaching process of a SL begins being not teacher-centered, but student-centered. Thus, students take an active part in their learning process, and the teacher is a mediator in their learning. It is here then, that errors begin being seen as a 'positive' and inherent thing in SLA, whereas the previous behaviorism considered errors as 'negative', signaling failure, as a reflection of students' bad habits acquired. Errors had thus to be avoided in order to avoid bad habits (Hubbard, Jones, Thornton & Wheeler, 1983, p.133, cited in Tomková).

Nowadays, even though errors are seen positively in teaching and SLA, students still seem to see them as a negative thing, even more if we are dealing with oral production, as they tend to feel a sense of failure and can get discouraged in a skill in which they have little expertise due to their scarce exposure to it in the real world. However, just like Collantes (2012) states, teachers must instill in the students the thought that errors are part of the learning process.

Hence like Alexander Pope said 'to err is human' and 'the greatest mistake you can make in life is to be continually fearing you will make one' (cited in Hubbard, 1927). Again, in the same way in everyday life those who have been exposed to barriers in life that they have overcome, will be the strongest and will learn from those experiences and gain strategies, in order to overcome future barriers. This is also linked to the competence of 'learning to learn' and leading learners towards their 'learning autonomy' that the CEFRL emphasises in SL teaching.

2.2. Oral Corrective Feedback & Assessment

The most important to our study, however, is not mere error analysis but classroom implications and how CF is accomplished. Chaudron (1977) defines CF as the 'teacher reaction that transforms, disapproves or demands improvement of the learner utterance'.

Most teaching trends have considered Error Treatment important for the teaching of a SL, although in different ways. So, when, how and what kind of mistakes should teachers provide feedback on? This is something that CF will deal with. Lyster and Ranta's (1997) is the most widely used taxonomy of oral correction. They investigated CF and learners' oral responses to feedback and classified 6 types of feedback, and

distinguished individual types of feedback as explicit vs. implicit, input-providing vs. out-put prompting (Ellis, 2009). Consequently, it was proved that 'Implicit feedback makes learners reflect on their learning more effectively'.

This can also be seen in a recent study by Solaz, E. (2013), who compared and analysed written compositions of students in lower and upper Secondary school levels in several schools. The study concluded that the patterns of basic errors seem to be very similar in both stages and learners need time to internalize and discover SL rules. That means, even if students in higher level courses used more complex vocabulary, basic mistakes made in earlier stages were still being made, despite explicit correction. Therefore, in the same way writing is an active process of skill development and gradual elimination of errors as the learner internalizes the language (McLaughlin, 1988, cited in Solaz), speaking is so too.

However, the oral skill is a lot more difficult to underpin, analyse and provide feedback on, as teachers must also be more tactful when giving students feedback (Collantes, 2012). Hence, our study proposes video-recordings, as they offer both the teacher and the student the possibility of watching them as many times as wanted in order to analyse them and learn from errors. On the other hand, the fact that they are 'homework' means they can adapt to students' learning pace and multiple intelligences.

According to the study of Hernández, Gómez & Jiménez (2010) the teachers surveyed acknowledge that 'metalinguistic feedback is effective, but they claim the implicit techniques for CF are more pertinent and tactful because you consider your students' styles, attitudes and personalities'. Therefore, 'teachers should use a variety of feedback techniques 'as different techniques might appeal to different students in terms of their needs, proficiency level, age and classroom' (Coskun, 2010). Just like Gardner's Theory of Multiple Intelligences (1983) explained, 'students possess different kinds of minds and therefore learn, remember, perform, and understand in different ways'. He differentiated 7 learning styles: Visual-spatial, bodily-kinaesthetic, musical, intrapersonal, linguistic and logical mathematical.

From here, according to Lane C. (2004), a mix of media appeals learners and it is more effective as 'it satisfies the many types of learning preferences that one person may embody or that a class embodies'. This is why video-recordings can be the perfect combination to adapt to all learning styles as it gathers: visual aid (visual-spatial style), role-play performances (bodily-kinaesthetic), music and rhythm of speaking (musical), collaborative work (intrapersonal), dialogues written previously or even subtitles (linguistic) and format can be given to the videos (logical mathematical). Rodwan (2014) mentions in his recent study the multiple learner styles we can find in the classroom and states that 'instructors cannot alter learners' style-orientation' although they 'can help them stretch their learning styles by helping them develop strategic competence'. Therefore, our study proposes a model combining three different types of oral feedback: Teacher, Peer and Self-Corrective Feedback.

According to Hernandez et al. (2010) 'the type of correction mostly used by teachers is teacher correction'. Akbar and Sharifi (2012) recommend that 'teachers use Error CF in teaching' due to the positive results obtained especially in intermediate and advanced levels.

On the other hand, Selistian's study (2012) on Secondary Education students' written compositions stated that peer correction was highly motivational for students and raised their awareness of rhetorical and linguistic writing aspects. Although students had difficulties in identifying errors on their own, the combination of teacher and peer correction resulted in an improvement of their writing accuracy.

Nevertheless, regarding self-correction, McCormick, O'Neill & Siskin (2006) revealed in their study that a group of students, who worked their oral skills assisted by computer, were able to identify and self-correct grammar errors most frequently among other types of errors. Thus, all three forms of feedback complement each other and constitute a more solid filter for errors in SLA. Each feedback alone falters something: teacher feedback is objective and fast but can make the student more passive in the learning process; peer-assessment is highly motivational and learning from others' mistakes can aid learning 'positively' from others' errors but also from others' virtues; self-assessment alone can be vague as the student needs guidance from the teacher, but he/she takes active part and gains awareness of his/her learning process. At the same time, the combination of these three assessment types would mean both implicit and explicit Error Treatment. According to what Faqeih's study (2012) found 'explicit and implicit CF can be equally effective in both ESL and EFL contexts' We should also bear in mind though, that reformulation and self-correction in oral feedback 'will only have a real impact on the students' learning if used regularly' (Lázaro, 2009).

2.3. Video-Recordings for Oral Improvement

Our study actually intended to analyse the advantages and disadvantages that video-recording has according to VET students in face to face and distance learning. However, to our surprise, the most outstanding result in both education types was the power of video-recordings' self-correction, as students watching their peers and themselves on a video made them realise more easily of their errors. Who can be a better judge to oneself than one self?

There has long been numerous research on Corrective Feedback (CF) and how teachers should provide students with feedback to their spoken utterances. There has also recently been a lot of research on how ICTs favour the learning of a SL, which we will hereby bring to notice briefly through some recent studies.

Yasemin, K. (2011) confirmed through a series of video-recordings analysis and surveys that students made noticeable improvement of their oral communicative skills and that the video camera as a technological tool had a positive impact on their SLA, as well as on their critical views and evaluations of their own and their peer videos.

Watchob, Ph. (2011) goes further with his study to point out that video-recording enhances learner autonomy. He concludes that through the recording of videos inside and outside of the classroom, students are allowed the time and space to activate their critical thinking and they are closer to embrace autonomous learning. He also considers that integrating the skills of reflection, evaluation, critique, listening, speaking and writing together with great motivation is a prerequisite to learner autonomy.

Moreover, Hirschel, R., Yamamoto, C., & Lee, P. study (2012) declared that although students' perceptions were not linked to increased general English ability or ability to interact in English, yet they reported higher scores of improvement than a control group, as well as the previously mentioned interest, enjoyment and confidence in speaking English.

Regarding the different tools possible to record videos, Gromik, N., & Anderson, N. (2010) stress the amazing power of cell phones. They studied about producing in-class cell phone-based audio-visual resources. Results revealed that students gained benefits from using this technology, as students improved speech production. Students could not only speak longer but also increase the number of lines and words uttered.

However, even if videos are commonly used for research in education and teacher/student performance analysis, there is actually little research on using students' video-recordings for teachers to provide CF and most importantly for students' self-error correction.

4. THE STUDY

4.1. Instrument

A cross-sectional method was followed focusing on two different representative subsets (a group of face to face VET students and a group of distance learning VET students) at different specific time (2011-2012 and 2012-2013 respectively).

Moreover, the research constituted a quantitative and qualitative procedural triangulation on the one hand, and the triangulation of information resources (VC1 and VC2) on the other. Quantitative research was done through closed-ended questions to analyse the statistical data extracted from students' perception of video-simulation activities on three axes: their learning of the speaking skill, the realization of videos and their evaluation. On the other hand, teachers' use of video-simulation and video-visualisation as well as their perception was also analysed, although this article will only focus on students' responses. In turn, qualitative research was done through open-ended questions within questionnaires, in order to acquire a more faithful and descriptive answer. Atlas-Ti programme was used to analyse open-ended answers by being categorised in codes and being grouped in descriptive macrocategories for their interpretation.

The instrument used for this investigation was the 'questionnaire' which was designed 'ad hoc' to analyse mainly students' perception in VC1 and VC2 of their own learning process in speaking skills through the recording of videos. That is, 2 similar questionnaires for VC1 and VC2. *Questionnaires* were composed of 42/46 questions containing closed-ended questions (dichotomous, multiple choice, Likert scale and multiple answer) and open-ended questions, in order to get to know better some of their opinions.

4.2. *The Participants*

In our investigation, we have studied the implementation of video-simulations with a sample of 62 students from two different Vocational colleges (VC1: 2011-2012) and (VC2: 2012-2013). This is one of the limitations to the study, as the number of our sample sees itself limited by a law which restricts the number of Vocational Courses offered. The reason for this is the intention to avoid overloading the professional sectors and aims to control the labour market in this way.

Thus, the quantitative methodology used will be limited taking into account these constraints, which implies further study with other groups should be carried out in order to be able to make correlations.

Both VC1 and VC2 were similar VET Colleges located in Valencia (Spain). VC1 were students learning face to face three different Vocational Training courses on Commerce, Marketing and Business Administration. VC2 were students learning in the distance the Vocational Training course on Prevention of Professional Risks. Students had a very similar profile, although distance learning students were older, due to distance learning education features, which involved many of the latter weren't so familiar with the use of new technologies.

4.3. *Barriers in the classroom*

It is true that even though there is clear evidence of the obligatory nature of the 'speaking skill' acquisition, sometimes it is difficult for teachers to expel the teaching tradition they have themselves seen in their education.

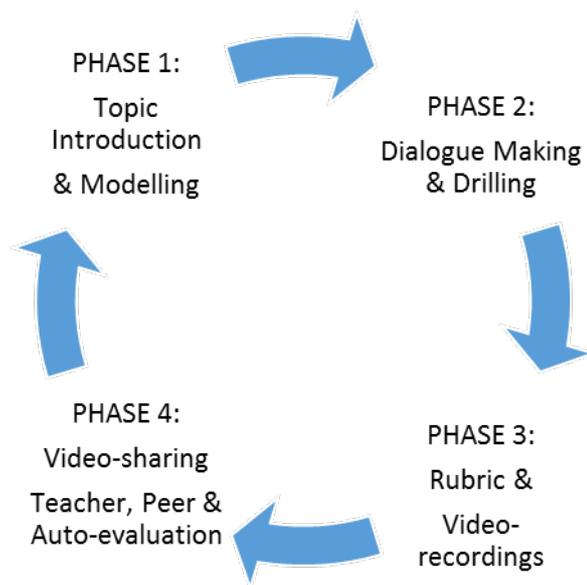
Apart from this, there are also some barriers that can be encountered within the classroom when teaching the Speaking Skill of a SL. Hereby we will briefly detail these barriers:

- *Speaking Skill:*
 - a) Lack of exposure to SL
 - b) High Number of students
 - c) Extreme Heterogeneity in the English for VET classroom
 - d) Lack of Time
 - e) Lack of English Manuals for specific Vocational Courses
- *ICTs:*
 - f) Lack of Teachers' and Students' Expertise
 - g) Lack of Technological Means

All these barriers could be overcome through the recording of the videos as homework outside the classroom, which demanded more load work on the students' side, but which favoured many other positive things that will be later mentioned.

4.4. *Video-Activities*

Hereby, we will describe the different phases gone through to test the video-simulation activities with students in VC1 and VC2:



Phase 1: Topic Introduction & Modelling

To begin with, the different professional situations were selected from either the set book, or if the book didn't provide with them, from other sources like the internet. The most important vocabulary and expressions related to that professional context were studied in class through different activities. Just like Vives, M. N. (2008) highlighted, communicative interaction and the cultural component are essential in ESP. Therefore, all video-simulations are dialogues (except for the Video Curriculum Vitae), as in a future real professional situation students will have to interact and communicate with other people.

Phase 2: Dialogue Making & Drilling

After listening to or visualising similar dialogues on those professional situations, students grouped in twos or threes and were asked to write similar dialogues in one class. The dialogues were corrected and handed out for students to move on to the next phase. It is extremely important to inform students that this is just a pattern for them, but that in their later videos they do not have to say exactly what they wrote. We can otherwise run the risk that the students are more worried about recalling their line than the mere fact of communicating (Chotirat & Sinwongsuwat, 2011) which we are more interested in.

Phase 3: Rubric & Video-recordings

One of the most important things is that students know the evaluation criteria that their videos will be exposed to. Therefore, students were shown and given a rubric for their video-making.

Phase 4: Video-sharing - Teacher, peer & auto-evaluation

The final but most important phase of video-recording is evaluation through which students' performance will be assessed by their peer classmates through an assessment grid to fill in and discuss. It was only VC1 that combined all three types of assessment. VC2 just combined teacher and self-assessment, as although peer

assessment could have been done in the distance, students didn't want other students to have their videos, which was respected. At the end of each evaluation students handed in their videos and they were visualized in the classroom, and further analysed and evaluated in cooperation with their peers. At the end of the academic course, data collection through paper questionnaires to students and teachers was done effective in order to analyse their perceptions and opinions.

4.5. Tools

As some students stated, especially students in VC2, technology can make it difficult for them to record videos, either because the lack of expertise or lack of technological devices. However, nowadays technology is barely a barrier anymore, as there is a wide variety of tools they could use. The most used was mobile phones.



5. RESULTS

Consequently we will expose the most outstanding conclusions that have been extracted from the present study:

1. *English* is the *Lingua Franca* and is therefore considered extremely important by VET students for their professional future. Not only this, but the training of the Speaking Skill in English is also essential for their future employability and professional field. This is reflected in students' answers, as 100% of students in VC1 and VC2 agreed on the great importance that English language has in our society, and 97% of all of them believe that learning to speak in professional situations will help them for their professional future.

2. Video-simulations for Vocational Purposes help students *gain confidence* in the learning of the Speaking Skill and move away from self-awareness. Even though not a huge step is perceived in SLA, students are aware of and gain confidence in their

learning process and improvement, as the majority of VET students believed they did better from one set of videos to the other. Very positive results were obtained, although there were differences as VC1 and VC2 students (78% and 60% respectively) confessed having had fun while recording the videos. The latter may be less enthusiastic about recording videos maybe due to age but also the fact that they were not working collaboratively with their peers.

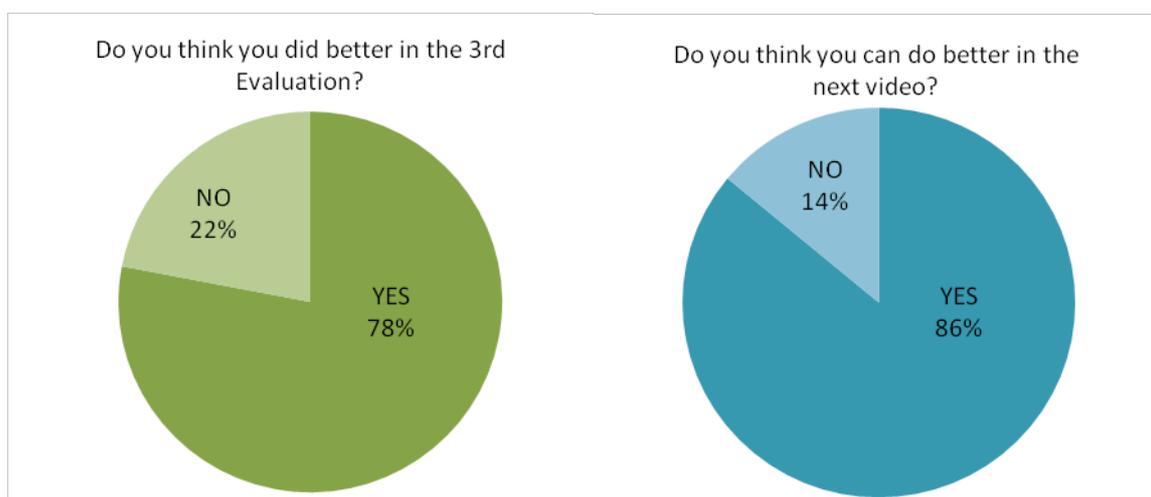
3. The recording of videos build-up a *positive attitude* towards SLA and the Speaking Skill through its motivational component with which both students and teachers in VET agree. It has been observed, though, that students that worked collaboratively (VC1) expressed to a greater extent that they had had fun and that recording videos was highly motivational for them.

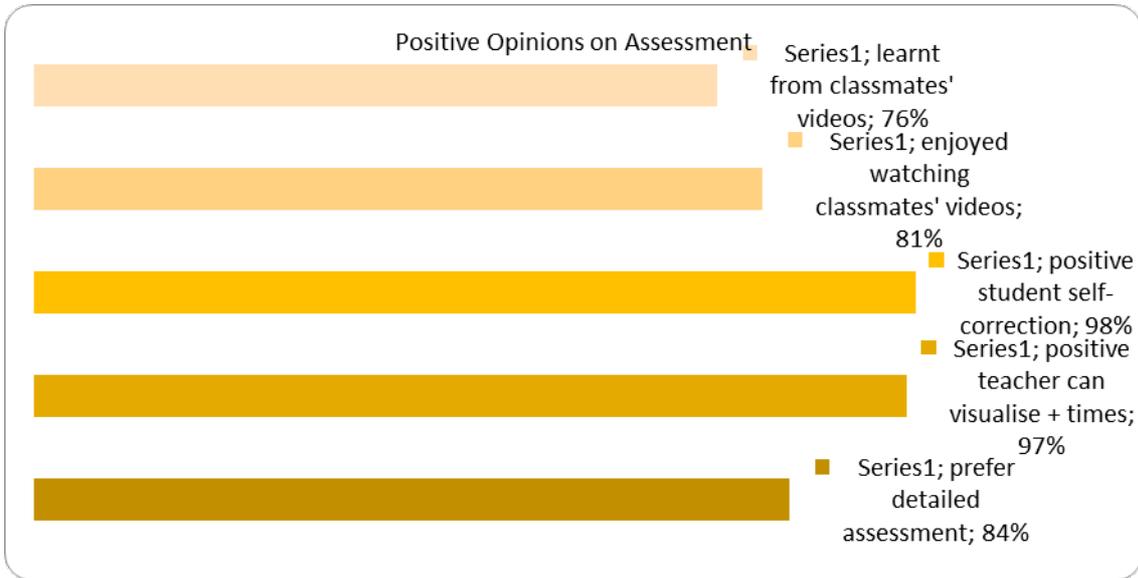
The vast majority, 78% of students in VC1 and VC2 thought they have improved their speaking skills from the second to the third evaluation and 86% in VC1 and VC2 believed they could do better in following videos. Not only this, but taking into account that only 51.6% of all students had taken an English exam before, and bearing in mind their nervousness and concern about something they had never done before, we can state that their confidence for oral production was boosted enormously.

4. *Peer-assessment* helps develop *critical thinking* and *tolerance* towards peers and their opinions, as well as language learning awareness. It has also been observed that peer-assessment is also motivational, as students try to outdo themselves due to the fact that their videos will later be seen by their peers. Moreover, peer-assessment and CLL develop autonomous learning especially in teenagers, who acquire support from group work to enhance personal development. 81% of students in VC1 expressed having enjoyed watching their classmates' videos and 76% confessed having learnt something from them, which again reinforces moving students away from seeing errors as something to point at and laugh, but as something to notice and learn from.

5. *Teachers* can also *assess* students' performances in detail, owing to the possibility of visualising the video several times and pinning down the volatile character of the Speaking Skill. Most students have also highlighted teacher detailed-assessment as extremely positive for their SLA and learning of the Speaking Skill.

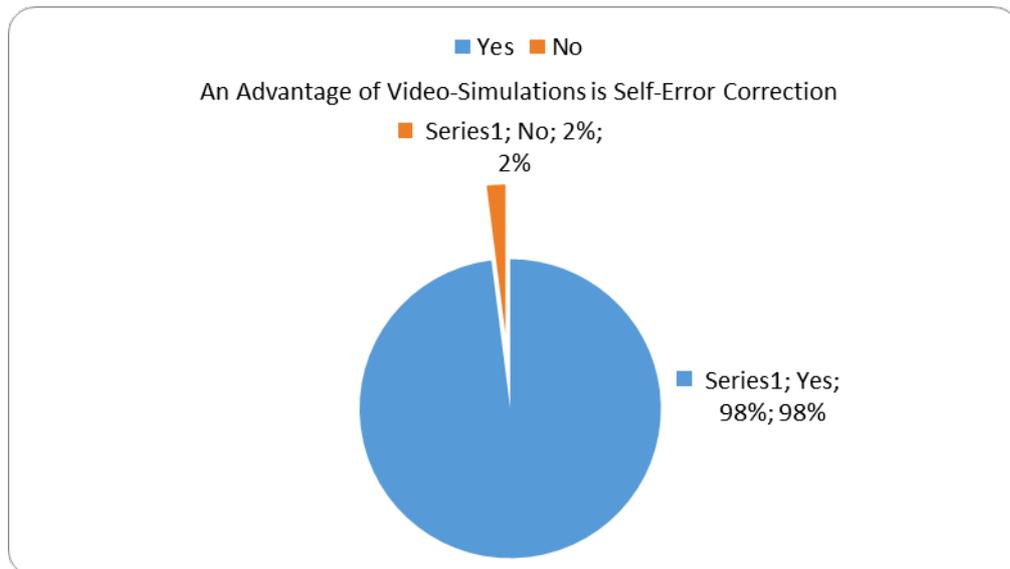
Results show that 78% of students believe it is an advantage the teacher assesses their speaking skill through videos rather than with an oral exam and 97% believe it is positive the teacher can visualize their video several times for better feedback. 84%





answered they prefer having a detailed assessment and feedback on their errors and what they must improve. This reveals students’ interest for improving and excelling themselves.

6. What most students have emphasised that stands out from video-simulations is the potentiality of *self-assessment*, which involves autonomy acquisition in their learning process. Through the repetition of video-recording before handing-in the final version, students also refine their performances through self-error correction. Face to face students in VC1 stated having recorded their videos many more times than distance learning students in VC2, which may have to do with peer-assessment pressure and critical eye. Nonetheless, distance learning students in VC2 also stressed the opportunity of self-correcting their errors.



Answers display that 98% of all students believe it is an advantage to record their speaking role-plays to look at themselves and see their errors. Following this, 73% and 24% of students in VC1 and VC2 respectively put forth they had recorded each video more than 3 times before they liked the final version. The huge difference may be given not only because 44% of students in VC2 had the choice to come to class to do their speaking instead of recording a video, but also because their videos were not going to be visualised in the class by their peers, which meant an extra pressure for students in VC1.

7. *Video-simulations* are *possible* within the barriers of space, time and number of students, especially if used as homework. Besides, *homework* provides students with the necessary space to assimilate and recall the necessary vocabulary and specific expressions, which in turn helps move them to the students' long-term memory.

8. The recording of videos is a type of speaking activity that can easily *adapt* to all language *levels*, as can for instance be seen through the video implementation in the highly heterogeneous group of VC2 students. Through the videos students can work and learn at their own pace, and improve their level of oral skills at whatever point it is.

9. Video-simulations also *adapt* to all learning styles and students' *multiple intelligences*. It is the perfect combination of Gardner's 7 different learning styles: visual-spatial, bodily-kinaesthetic, musical, intrapersonal, linguistic and logical mathematical.

10. Some *differences* in the implementation of video-simulations in *face to face* and *distance learning* have been observed. Whereas face to face students found really motivational the recording of videos through CLL, distance learning students didn't record their videos with peers, but with family or friends. However, video-simulations were the only way for distance learning students to practice and get trained for their final Speaking exam. As distance learning students had less opportunities of communication in the TL due to their impossibility of attending class, the videos also offered them the opportunity to acquire fluency and self-confidence in the Speaking Skill from their homes.

6. CONCLUSION

To conclude with, it is extremely important that errors in SLA are seen by students as something positive, from which they have to learn and be aware of their learning process in order to become autonomous learners.

Moreover, a variety of methodologies in the classroom to adapt to students' multiple intelligences is highly advisable, something that can be achieved through the recording of videos. Not only this, but their use in a SL class has also been proved to be possible despite the barriers that can be encountered through its use as homework. Homework is an important part of SLA, as students are given space to reflect on their

learning. However, few times are students given oral homework, nor do they have the opportunity of SL exposure outside of the classroom.

In addition, new technologies are highly motivational and instil in students a positive attitude towards the production of oral language. They also promote collaborative learning and builds up students' confidence towards their improvement of the oral speaking skill.

On the one hand, this study's main result has been students' perception of video-recordings as a great tool to self-assess themselves and learn from their own errors. On the other hand, we propose a combination of teacher, peer and self-assessment and CF, as each has advantages and disadvantages which complement with each other.

Just like McCormick et al. (2006) mentions, 'few studies address the issue of the learner as the source of feedback. In other words, the student is providing self error correction support.' We have intended thus with this study to analyse SLA from the point of view of the student, which is sometimes forgotten, as teachers sometimes tend to forget that they are facilitators and the one to take active part in the learning process must be the student.

REFERENCES

- AKBAR, A. J. & SHARIFI, A. (2012). The Effect of Error Correction Feedback on The Collocation Competence of Iranian EFL Learners. *Teaching English With Technology*, 12 (3), 3-17. Retrieved March 20th, 2014, from <http://www.tewtjournal.org>
- ALFONSO, L. (2013). *Video-Simulations in Vocational Education to Improve English Speaking Skills*. (Master's Disseration) Madrid: UNED.
- CHAUDRON, C. (1977). A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning*, 27, 31.
- CHOTIRAT, S. & SINWONGSUWAT, K. (2011). Effects of Scripted and Non-scripted Role Play Activities on Oral Performance: A Case Study of Repair Organization in Conversation of Thai College Students. *Proceedings of the 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences*. Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University, Thailand.
- CILT. (2006, December). *ELAN: Effects on the European*. Retrieved December 18th, 2012, from http://ec.europa.eu/languages/documents/doc421_en.pdf
- COLLANTES, F. (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE ¿Cómo debemos actuar?* (Master's Thesis) Fundación Fidescu y Universidad Pontificia de Salamanca.
- Commission, E. (2010, December 10th). *The Bruges Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the Period 2011-2020*. Retrieved March 15th, 2013, from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf

- COSKUN, A. (2010). A Classroom Research Study on Oral Error Correction. *Humanising Language Teaching*, 12(3), Retrieved March 4th, 2014, from <http://www.hltmag.co.uk/jun10/sart05.htm>
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1 (1), 3-18. Retrieved March 10th, 2014, from <http://www.escholarship.org/uc/item/2504d6w3>
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GROMIK, N. (2004). Windows Movie Maker in the English as a Foreign Language Class. *Journal of Online Innovation*, 1 (1). Retrieved July 13th, 2013, from http://www.innovateonline.info/pdf/vol1_issue1/Video_Game_Studies_and_the_Emerging_Instructional_Revolution.pdf
- FAQEIH, H. (2012). *The Effectiveness of Error Correction during Oral Interaction: Experimental Studies with English L2 Learners in the United Kingdom And Saudi Arabia*. (Doctoral dissertation) York: University of York.
- HERNÁNDEZ, E., GÓMEZ, L., & JIMÉNEZ, A. B. (2010). *Oral Corrective Feedback by EFL Teachers at Universidad de Quintana Roo*. In Heffington, D.V & Marín, A. (Eds.), *Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional (FEL 2010)* (pp. 240-253). Retrieved March 10th, 2014, from http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/hernandez_mendez_edith_et_al_2.pdf
- HIRSCHEL, R. Y. (2012). Video Self-Assessment for Language Learners. *SiSAL: Studies In Self-Access Learning Journal*, 3 (3), 291-309. Retrieved 2nd June, 2013, from http://sisaljournal.org/archives/sep12/hirschel_yamamoto_lee
- HUBBARD, P., JONES, H., THORNTON, B. & WHEELER, B. (1983). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- HUBBARD, E. (1927). *The Notebook of Elbert Hubbard*. New York: William H. Wise.
- LANE, C. (2004). *The Distance Learning Technology Resource Guide*. Ed.D. originated with WestEd Distance Learning Resource Network (DLRN). Retrieved July 4th, 2013, from http://www.edgateway.net/cs/rtecp/view/rtec_topics/48
- LÁZARO, A. (2009). Reformulation and self-correction: Testing the validity of correction strategies in the classroom. *RESLA*, 22, 189-215. Retrieved March 11th, 2014, from dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3138278.pdf
- LYSTER, R., & RANTA, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- MCCORMICK, D. E., O'NEILL, M. C., & SISKIN, C. B. (2006). The Self-Correction of Speech Errors. *The Pittsburgh Science of Learning Center*, Retrieved March 6th, 2014, from [http://www.learnlab.org/research/wiki/index.php/The_self-correction_of_speech_errors_\(McCormick,_O'Neill_&_Siskin\)](http://www.learnlab.org/research/wiki/index.php/The_self-correction_of_speech_errors_(McCormick,_O'Neill_&_Siskin))
- RODWAN, A. (2014, February). In M.D. García-Pastor (Chair). *Learning Styles, Language Perception and Patterns of Language Use of Proficient English*

- Learners*, Unpublished Paper Presented at I Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Gramática, Valencia: University of Valencia.
- STANNARD, R. (March, 2011). *Gems On The Web*. Unpublished Paper Presented At The 34th Annual National TESOL Convention: Changes And Challenges. Expanding Horizons In ELT, Madrid, Spain.
- SELISTEAN, R.T. (2012). An analysis of teacher and peer correction of EFL writing in the context of Spanish Secondary Education, *Edulearn12 Proceedings*, P. 5932.
- SOLAZ, E. (2013). *Analysis of the Lexical Density and the Errors Made by Students in Written Discourse through the Use of Corpus Linguistics Tools. Differences and Similarities between Lower and Upper Secondary Levels*. (Master's Thesis) Valencia: Universidad De Valencia.
- TOMKOVÁ, G. (2013) *Error Correction in Spoken Practice*. (Master's Thesis) Czech Republic: Masaryk University.
- WATCHOB, P. (2011). Using Videos Of Students In The Classroom To Enhance Learner Autonomy. *TEwT: Teaching English With Technology*, 11 (2), 18-28. Retrieved July 14th, 2013, from <http://www.tewtjournal.org>
- VIVES, M. N. (2008). *La Interacción en las Clases de ESP*. (Master's Thesis) Faculty of English Language. Salamanca: University of Salamanca.
- YASEMIN, K. (2011). A Blended Learning Study On Implementing Video Recorded Speaking Tasks In Task-Based Classroom Instruction. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4). Retrieved May 22nd, 2013, from <http://www.tojet.net/articles/v10i4/1041.pdf>

LA GRAMÁTICA EN EL DISCURSO DEL APRENDIENTE ENTRE ANDAMIAJE Y REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

GRAMMAR IN THE LEARNER SPEECH BETWEEN SCAFFOLDING AND METALINGUISTIC REFLECTION

Sonia BAILINI

Universidad Católica de Milán

RESUMEN:

Este artículo se plantea observar las características de la retroalimentación gramatical en el discurso del aprendiz de lenguas extranjeras afines (español e italiano) en contextos de interacción entre pares en e-tándem. El marco teórico es el de la teoría sociocultural aplicada al aprendizaje de idiomas (Lantolf & Appel 1994; Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006): desde esta perspectiva la interacción es el motor del aprendizaje y el lenguaje es una herramienta que no desempeña tan sólo una función comunicativa sino que activa procesos cognitivos superiores. El andamiaje (*scaffolding*) entre pares es un tipo de interacción que se concretiza a través del diálogo colaborativo en que un aprendiz más competente puede ayudar a un novato a tomar conciencia de sus dificultades y desarrollar estrategias para llegar a resolverlas de manera autónoma. El análisis de la reflexión metalingüística resultante del andamiaje en e-tándem entre españoles e italianos permite observar las hipótesis de los aprendientes mientras intentan resolver dudas de carácter lingüístico y si por un lado nos abre una ventana privilegiada sobre su percepción de la gramática (tanto de la L1 como de la LE), por otro nos brinda datos empíricos útiles para re-orientar la labor docente con actividades didácticas específicas en el intento de intervenir en la Zona de Desarrollo Próximo y promover en los aprendientes un mayor nivel de autorregulación y control del propio proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: español, italiano, andamiaje, reflexión metalingüística, discurso del aprendiz

ABSTRACT:

The aim of this article is to observe the features of the grammar feedback in the speech of cognate language learners (Spanish and Italian) in an e-tandem interaction context. The theoretical framework refers to the sociocultural theory applied to language learning (Lantolf & Appel 1994; Lantolf 2000; Lantolf & Thorne 2006) which considers interaction as the heart of learning and language not only as a communicative tool but also what stimulates higher cognitive processes. Mutual scaffolding is a type of interaction based on the collaborative dialogue between a more competent learner who helps a novice to become aware of his/her difficulties and to develop strategies to solve them autonomously. The analysis of the metalinguistic reflection resulting from the mutual scaffolding between Spanish and Italian learners working in e-tandem makes it possible to observe the learner's hypothesis while they are trying to solve linguistic issues. If on the one hand this offers a special view on their perception of the L1 and L2 grammar, on the other it gives us empirical data we can use to steer

our teaching activity preparing specific learning units in an attempt to intervene in the Zone of Proximal Development and help learners to achieve a higher level of self-regulation and control of their learning process.

KEY WORDS: Spanish, Italian, scaffolding, metalinguistic reflection, learner speech

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO: DE LA INTERACCIÓN AL METALENGUAJE PASANDO POR LA INTERLENGUA

Este artículo se plantea observar el tratamiento que recibe la gramática en el discurso del aprendiente de lenguas extranjeras afines (español e italiano) cuando éste reflexiona sobre la lengua en contextos de interacción entre pares en modalidad e-tándem (Hehmann et al. 1997, 2003)¹.

El marco teórico de referencia remite a la teoría sociocultural aplicada al aprendizaje de idiomas (Lantolf y Appel 1994; Lantolf 2000; Lantolf y Thorne 2006): desde esta perspectiva el lenguaje no desempeña tan sólo una función comunicativa, sino que es también un elemento mediador y facilitador del aprendizaje mismo (Swain 1998, 2000). El constructivismo o interaccionismo social se basa en la convicción de que la evolución cultural de un individuo como miembro de una comunidad está indisolublemente vinculada a instrumentos tanto simbólicos como materiales, los cuales desempeñan una función de mediación entre el mundo externo y el desarrollo de las funciones cognitivas (Vygotsky [1978] 1987). La mediación es un proceso que va de lo social a lo individual, en el cual el lenguaje es tanto la herramienta que permite que el conocimiento adquirido a través de la interacción con una persona más experta sea elaborado e interiorizado en la mente de quien aprende como lo que permite que la actividad cognitiva se exteriorice. La interacción reviste un papel fundamental en toda la psicología vigostkyana, ya que es la base de toda relación humana y el factor propulsor de la construcción del conocimiento: “el desarrollo no va hacia la socialización sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones mentales” (Vigotsky 1981 en Lantolf y Thorne 2006: 266). Esta afirmación deja claro que el desarrollo cognitivo es el resultado de un “hacer juntos” a través del cual las personas construyen significados y, al mismo tiempo, se forjan como actores sociales: este proceso se lleva a cabo en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que Vigotsky definió como la distancia existente entre la capacidad cognitiva individual de resolver un problema y el desarrollo potencial que podría darse de esa misma capacidad si el problema se resolviera con la ayuda de un adulto o de un compañero más experto (Vigotsky [1978] 1987: 127-128). La ZDP no es tan sólo un modelo de cómo se desarrolla la capacidad cognitiva sino también una herramienta que los profesores podemos usar para entender las capacidades latentes de nuestros alumnos e identificar

¹ El tándem es un método de aprendizaje de idiomas colaborativo que prevé que los alumnos trabajen en parejas de nativos/no nativos en las que cada uno está aprendiendo la lengua del otro y se rige por los principios de bilingüismo, reciprocidad y autonomía. Cuando la interacción se da a través de medios virtuales, se define e-tándem.

en qué estadio de aprendizaje se pueden afrontar ciertos conceptos. Según Williams y Burden la noción de ZDP es complementaria a la teoría de la interlengua:

esta teoría [de la interlengua] concibe que la comprensión del sistema lingüístico que tiene el alumno se modifica paulatinamente conforme el sistema evoluciona y se acerca al de la lengua objeto. De este modo, se puede considerar que el concepto de ZDP es el nivel siguiente de comprensión en la interlengua del alumno (Williams y Burden [1997], 1999: 74).

¿Cómo podemos entender cómo los aprendientes elaboran el input lingüístico que reciben y cómo éste se interrelaciona con lo que ya saben? Si por un lado hay quien destaca que “si queremos entender cómo se adquiere una lengua primero tenemos que ser capaces de observar” (N. Ellis, 1999: 31), por otro, hay quien puntualiza que el proceso de adquisición de una lengua no es directamente observable y se puede tan sólo inferir partiendo de otros hechos observables, como por ejemplo los enunciados que los aprendientes producen y la interpretación que dan a los que oyen o leen, el tiempo que tardan en comprender un enunciado, sus juicios acerca de la aceptabilidad del mismo, etc. (Carroll, 2001: 16).

El andamiaje (*scaffolding*) entre pares es un tipo de interacción que se concretiza a través del diálogo colaborativo en que un aprendiente más competente puede ayudar a un novato a tomar conciencia de sus dificultades lingüísticas y desarrollar estrategias para resolverlas de manera autónoma. Si el andamiaje se da en un contexto de aprendizaje en e-tándem entre españoles e italianos cada uno de los cuales está aprendiendo la lengua del otro, el análisis de lo que Swain (2000) define *linguaging*, es decir el uso de la lengua para reflexionar sobre la lengua, permite observar las hipótesis de los aprendientes mientras intentan resolver dudas de carácter lingüístico y nos abre una ventana privilegiada sobre su percepción de la gramática. Se podría definir el proceso de ‘hablar sobre la lengua’ como ‘reflexión metalingüística’ y el producto de este proceso como ‘metalenguaje’². En ambos casos la lengua (la L1 y/o la LE) es tanto una herramienta de interacción y negociación de significados como de exteriorización de conceptos lingüísticos: si esto ocurre en la ZDP promueve el desarrollo de procesos cognitivos que permiten avanzar en la adquisición de la LE (De Guerrero y Villamil 1994, 1998 y 2000; Donato 1994 y 2004; Zapata y Jiménez Jiménez 2000). En otras palabras el andamiaje, tanto entre pares como entre aprendientes y profesor, es una modalidad de interacción que promueve la concienciación lingüística a través de la reflexión sobre la lengua y su verbalización, ya que, como destaca Swain,

² El *Diccionario de términos clave de ELE* define el metalenguaje como “el lenguaje que se utiliza para hablar sobre la lengua misma, para describirla. No se trata, como tal vez el término podría sugerir, de un tipo de lenguaje distinto del que se puede utilizar con otros fines, sino de una función con la que pueden ser usadas todas las lenguas naturales; con esta función, la lengua misma (el código lingüístico) se toma como objeto del enunciado que se formula [...] En el contexto de la enseñanza de segundas lenguas, el metalenguaje se utiliza para describir el sistema lingüístico que los aprendientes utilizan. Con ello, se busca ampliar el conocimiento lingüístico declarativo o el conocimiento explícito, con el fin de desarrollar la conciencia lingüística”.

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>

as each participant speaks, their ‘saying’ becomes ‘what they said’ providing an object for reflection. Their ‘saying’ is cognitive activity, and ‘what is said’ is an outcome of that activity. Through saying and reflecting on what is said, new knowledge is constructed (Swain 2000: 113).

La reflexión sobre la lengua genera un metalenguaje que puede manifestarse tanto en la LE como en la L1. En ambos casos no se trata tan sólo de que el aprendiente verbalice su conocimiento descriptivo de una norma lingüística de la L1 o de la LE en la L1 o la LE³, sino que reconstruya de manera consciente un concepto acerca de la lengua y que lo elabore a la luz de la observación y análisis de una manifestación concreta, que es el error, que desempeña la función de ‘material/objeto para manipular’. Si la reflexión sobre el error, entendido como fruto de la asimilación incompleta de una norma de la LE, se desarrolla en la ZDP de la interlengua del aprendiente, tanto la corrección del mismo que le brinde un compañero nativo de la LE como unas actividades de concienciación lingüística específicas que el profesor prepare *ad hoc* marcarán las secuencias que llevan a la elaboración de una acción mental ‘revisada y corregida’, que se manifestará a través de output progresivamente más correctos y en cuya realización el aprendiente será cada vez más hábil a medida que el nuevo concepto se interiorice.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: ANDAMIAJE EN E-TÁNDEM Y GRAMÁTICA

En el método e-tándem los papeles de escritor/revisor se alternan en una relación dinámica y bidireccional que se rige por la interacción; por tanto, la retroalimentación deja de ser una actividad mecánica dirigida únicamente por el profesor y se convierte en una actividad ‘significativa’, en el sentido que es el resultado de un esfuerzo mutuo para desarrollar al mismo tiempo destrezas lingüísticas y conocimientos acerca de la lengua. Arnó apunta que “la interacción entre iguales es un marco idóneo en el que pueden surgir de forma evidente las representaciones mentales que sobre la lengua tienen los estudiantes” (Arnó 2002: 88-89) y destaca que, para resolver tareas metalingüísticas, los

³ Sobre el debate acerca de la oportunidad de usar la lengua materna en el aula de lengua extranjera y sus repercusiones en el aprendizaje, véase H. Ringbom (1987), *The role of the first language in foreign language acquisition*, Philadelphia, Multilingual Matters; S. Gass y C. Madden (eds.) (1985), *Input in second language acquisition*, Rowley MA, Newbury House Publishers; S. Pastor Cesteros (2005), “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE”, en M. A. Castillo Carballo (ed.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones. Sobre el papel de la L1 en el marco de la teoría sociocultural véase: F. B. Brooks y R. Donato (1994), “Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks”, *Hispania*, 77, 2, (mayo de 1994), 262-274; M. Swain y S. Lapkin (2000), “Task-based second language learning: The uses of the first language”, *Language Teaching Research*, 4, 251-274; M. Turnbull y J. Dailey-O’Cain (2009), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Multilingual Matters, Bristol – Buffalo – Toronto; M. Antón y F. J. DiCamilla (1999), “Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom”, *The Modern Language Journal*, 83, 2, 233-247.

aprendientes suelen realizar tres operaciones cognitivas: 1) categorizar, es decir etiquetar fenómenos utilizando o no terminología lingüística; 2) analizar, es decir aplicar fórmulas o reglas lingüísticas; 3) juzgar, es decir emitir evaluaciones respecto a la norma, su significado o uso. Además, sugiere que la intervención del profesor durante la interacción debe limitarse a ofrecer asistencia sólo si los aprendientes la solicitan y tiene que estar orientada a llamar la atención sobre elementos clave o conceptos que ya han descubierto pero que son incapaces de verbalizar (Arnó 2002: 93).

Según la Hipótesis de la Interacción⁴ (Gass y Mackey 2006; Mackey y Polio 2009) la retroalimentación es una reacción a un problema lingüístico visible en la producción y se configura como una oportunidad para llamar la atención de los aprendientes sobre la forma de su output. La comprensión de la retroalimentación es una pieza crucial del aprendizaje centrado en la interacción ya que es fundamental que el destinatario interprete de manera correcta las intenciones correctivas del emisor. Por eso la retroalimentación ha de ofrecer la forma correcta al lado de la incorrecta, de manera que la diferencia entre la LE y la interlengua quede bien clara. Aunque es fundamental identificar recursos para llamar la atención del aprendiente acerca de la ‘distancia’ entre su IL y la LE, cabe puntualizar que esta habilidad depende, en parte, de características individuales como la motivación a aprender, la capacidad de utilizar estrategias de aprendizaje, la memoria, el estilo cognitivo y la aptitud lingüística. Además, Arnó puntualiza que el tipo de instrucción formal que el aprendiente haya recibido influye en la formulación del metalenguaje y destaca que los aprendientes suelen mostrar más capacidades de reflexionar sobre la gramática y la sintaxis que sobre la pragmática y el análisis del discurso (Arnó 2002: 93). Entre las estrategias de corrección más empleadas están la corrección explícita (*querías decir..., no se dice así, sino asá..., etc.*); la retroalimentación metalingüística (*no es un sustantivo femenino sino masculino, tienes que usar el subjuntivo..., etc.*), la reformulación (Qi y Lapkin 2001; Swain y Lapkin 2002 y Adams 2003) y la petición de aclaración (*no entiendo lo que quieres decir...; ¿puedes repetir?..., etc.*).

Otro aspecto que hay que tener en cuenta es la calidad de la interacción, que depende de la capacidad de los aprendientes de sostenerse recíprocamente a través de la captación (*noticing*) y de la captación de la diferencia (*noticing-the-gap*) (Schmidt 1990, 1994)⁵ en sus respectivos output, así como a través del tipo de retroalimentación que sepan darse y del uso que hagan de ella (Rijlaarsdam y Cozujin, 2000). La calidad de la retroalimentación que un aprendiente pueda brindarle a su compañero depende de su capacidad de verbalizar las normas que regulan el funcionamiento de la lengua, tanto si se trata de la L1 como de la LE. Cabe introducir aquí la distinción entre conocimiento implícito y explícito de la lengua: el primero es un conocimiento intuitivo y

⁴ También conocida como *Input Interaction Output (IIO) model*.

⁵ La captación es un proceso cognitivo que supone, por parte del aprendiente, prestar atención a la forma lingüística tanto del input que recibe como del output que produce, mientras que la captación de la diferencia implica que los aprendientes comparen las formas recibidas a través del input con las que producen en su interlengua. Según Schmidt ambos son procesos conscientes imprescindibles para que haya aprendizaje.

procedimental que está relacionado con el *uso* de la lengua, mientras que el segundo es el conocimiento *sobre* la lengua y sirve para describir su funcionamiento.

Los ejemplos de andamiaje en e-tándem español-italiano que presentamos a continuación pretenden observar cómo los aprendientes identifican, explican e intentan solucionar dificultades gramaticales a partir de la corrección entre pares de errores presentes en sus respectivas interlenguas. El revisor es siempre el hablante nativo de español o italiano. También vamos a ver cómo el profesor interviene en el andamiaje entre iguales para estimular y reorientar la reflexión sobre la lengua, tanto a partir de la retroalimentación que los aprendientes se intercambian como a través de actividades específicas de reflexión metalingüística. Desde el punto de vista metodológico, la elaboración de este tipo de tareas refleja el modelo de Camps, que aboga por

una enseñanza de la gramática que pretende llevar a los aprendices más allá de las representaciones inherentes al uso inconsciente de la lengua, hacia la consideración de la lengua como objeto de observación y de análisis para llegar a la construcción de un sistema básico de conceptos que den sentido a los conocimientos gramaticales y que los hagan disponibles para su uso consciente (2010: 33).

El enfoque de Camps prevé que la enseñanza de la gramática esté organizada en *Secuencias Didácticas* (SDG) que se basan en la idea de que la ejercitación sobre una estructura gramatical y la reflexión sobre la misma son dos partes de un mismo proceso, que empieza con la definición explícita del campo de trabajo y de los objetivos de la tarea y termina con una síntesis final en que se sistematizan los conocimientos elaborados pasando por la observación, el análisis y el andamiaje entre pares o entre alumnos y profesores, ya que

el paso del conocimiento en uso al conocimiento sistemático no se produce de manera espontánea ni se desprende directamente de la actividad metalingüística que se desencadena en los procesos de uso verbal. Para organizar los saberes gramaticales se requiere la mediación de unas actividades y de unos agentes que pongan a disposición del aprendiz la oportunidad de observar, de manipular, de analizar los contenidos de la actividad metalingüística. Esta mediación debe permitir la reflexión, el contraste, el razonamiento que se desarrollan en el intercambio entre alumnos y profesor y que permita la interacción entre los conocimientos individuales que se ponen en juego en el trabajo compartido (Camps, 2010: 39).

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS: LA GRAMÁTICA EN BOCA DE LOS ALUMNOS Y SUS CONSECUENCIAS

En este apartado vamos a analizar algunos ejemplos de retroalimentación que se ha originado del andamiaje en e-tándem entre españoles e italianos. Los datos se han extraído de un corpus que recopila tanto la interlengua como el diálogo colaborativo en torno a las respectivas L1 y LE de 24 parejas cuyos intercambios por correo electrónico tuvieron una duración de 7 meses. El análisis de los resultados que se presenta ahora, de tipo cualitativo, es una pequeña muestra de un trabajo más amplio que forma parte de una tesis doctoral cuyo objetivo era el de observar el impacto del andamiaje y de la

reflexión metalingüística en el desarrollo de la interlengua de aprendientes de lenguas afines (Bailini 2012).

Vamos a ver a continuación cómo los aprendientes nativos describen y explican fenómenos gramaticales a partir de errores presentes en la interlengua de sus compañeros, errores que ellos mismos han identificado y consideran dignos de atención. Indicamos con ‘APR’ al aprendiente cuya interlengua es objeto de atención y con ‘REV’ al revisor nativo que comenta y explica aspectos gramaticales de su propia L1. Los aprendientes podían elegir si brindar retroalimentación en su L1 o en la LE⁶. La relativa transparencia entre el español y el italiano es sin duda un elemento que ha favorecido esta opción, aunque también se observan fenómenos de cambio de código (*code-switching*) cuando los revisores se dan cuenta de que el uso de la lengua extranjera limita o reduce la eficacia comunicativa. Las distintas formas gráficas en que los revisores destacan los errores son recursos que muestran cómo pretenden llamar la atención del destinatario invitándolo a captar ‘la distancia’ entre su interlengua y la LE. Al fin de uniformar el texto para su publicación en blanco y negro destacamos en negrita los errores que los revisores señalaban con colores distintos⁷ y en versalita sus correcciones. Asimismo, transcribimos el uso de las mayúsculas como aparece en los textos originales, ya que indican la voluntad de poner énfasis sobre cierto aspecto. Dejamos en letra normal el resto de la retroalimentación.

1) “Te lo explico bien clarito”

(1) APR. ITA.: Me gusta mucho aprender **las** lenguas extranjeras y ver **las** películas en su idioma original.

REV. ESP.: Qui dovrei dire ‘*me gusta mucho estudiar lenguas extranjeras y ver películas en su idioma original*’. Devi eliminare l’articolo ‘*las*’ perché stai parlando di lingue e di film stranieri in generale [Pareja 3, A2, GE].

(2) APR. ITA.: Frente a mi casa hay unos campos y a la derecha **hay** (*está*) el río Chiese [...] **Al** (*En el*) primer piso, al nivel del jardín, **hay** (*está*) el garaje, un porche y dos habitaciones donde vive mi abuela [...] **Al** (*En el*) segundo piso **hay** (*está*) la cocina, el salón con el sofá, dos sillones, la televisión y un mueble donde tenemos muchos libros.

REV. ESP.: C’è un piccolo ‘problema’ con l’uso del verbo ‘*haber*’ (‘*hay*’) e ‘*estar*’ (‘*está*’). Se utilizzi il verbo ‘*haber*’ devi mettere a continuazione un articolo indeterminativo (*un, una, unos, unas*) o una quantità. Esempi: ‘Frente a mi casa *hay unos* campos’ – ‘Se llega al tercer piso, donde *hay tres* habitaciones’. Al contrario, con il verbo ‘*estar*’ si utilizza l’articolo

⁶ En los casos en que los aprendientes han utilizado la LE como herramienta de reflexión metalingüística no hemos intervenido en los errores presentes en dicha interlengua así que los transcribimos en su forma original sin ninguna marca, ya que el objetivo de este estudio es el análisis de los *contenidos* de la retroalimentación antes que la *lengua* en que se formula. Cabe recordar, además, que dicha elección por parte de los aprendientes no sólo conlleva un mayor esfuerzo cognitivo sino que es indicador de una actitud muy colaborativa y cortés para con el destinatario.

⁷ El color representaba la forma gráfica favorita para llamar la atención. En algunos casos los aprendientes utilizaron los colores para elaborar auténticos códigos de señalización del error.

determinativo (*el, la, los, las*). Esempi: ‘A la derecha *está el* río Chiese’ – ‘En el primer piso *está el* garaje’.

Beh, non sono molto sicura se la mia spiegazione è corretta 100% (credo di no! 😊), allora non ti fidi molto...

APR. ITA: Hola! Tus correcciones son muy útiles!!! ¡gracias! [Pareja 4, A2, GC].

- (3) APR. ITA: Mis vacaciones han sido muy agradables hasta aquí porque **estuvo** (*la prima persona dil singolare è ‘estuve’*) con mi familia, **comí** buenos platos y como **tuvo** (*la prima persona dil singolare è ‘tuve’*) más tiempo para tocar mi guitarra, cantar, pasear con mi perro y hablar con mi madre, **descansé** mucho.

REV. ESP.: L’unica cosa che devi fare attenzione è la differenza tra il tempo ‘*perfetto attuale semplice*’ ed il ‘*perfetto attuale*’ (credo che questi nomi non sono corretti per i tempi verbali italiani, perché ho fatto una traduzione letterale, ma in spagnolo sarebbero il ‘*pretérito perfecto simple*’ ed il ‘*pretérito perfecto compuesto*’ rispettivamente). In spagnolo il ‘*pretérito perfecto simple*’ si utilizza per indicare che un’azione è successa nel passato ed è finita.

Esempi: *Viví* en Mallorca cinco años / El verano pasado *estuve* en Roma.

In spagnolo il ‘*pretérito perfecto compuesto*’ si utilizza:

- 1) per esprimere un’azione passata che è vicina al presente.
Esempio: *Hoy he comido* en casa de Paco
- 2) per parlare di un’azione passata senza dire il momento in quello che è successa.

Esempi: *He leído* algo sobre este escritor / *He visitado* la ciudad.

Allora, le parole del tuo testo che sono in colore nero (**estuvo**, **comí**, **tuvo** e **descansé**) le hai messo in *pretérito perfecto simple* ma in questo caso sarebbe meglio utilizzare il *pretérito perfecto compuesto*, dato che nel momento di scrivere la mail eri ancora in vacanze di Settimana Santa e pertanto parlavi di cose che erano ancora vicine al presente. Allora, la frase finale sarebbe: ‘Mis vacaciones *han sido* muy agradables hasta **AQUÍ** porque *he estado* con mi familia, *he comido* buenos platos y como *he tenido* más tiempo para tocar mi guitarra, cantar, pasear con mi perro y hablar con mi madre, *he descansado* mucho’.

Ho segnato la parola *aquí* perché credo che vuoi dire: ‘Le mie vacanze hanno stato molto gradevoli *fino ora* perché sono stata...’. Forse non è questo il senso del testo, ma questo è quello che ho capito. Allora, la frase in spagnolo sarebbe: ‘Mis vacaciones han sido muy agradables *hasta ahora* porque he estado...’.

Le spiegazioni e gli esempi dei tempi verbali sono estratti di questa website <http://www.livingspanish.com/> Forse ti può essere utile per imparare o migliorare alcune cose dello spagnolo! ;) [Pareja 1, A2, GE].

Estos ejemplos son una muestra de retroalimentación clara, correcta y eficaz porque los revisores no sólo destacan las formas incorrectas, sino que colocan inmediatamente después la reformulación correcta para que los destinatarios puedan percibir fácilmente la diferencia entre sus interlenguas y la LE. Además, utilizan estrategias de corrección explícita: “qui dovrei [dovresti] dire...” “c’è un piccolo

problema...”, “L’unica cosa che devi fare attenzione...” y de retroalimentación metalingüística: “devi eliminare l’articolo ‘las’ perchè stai parlando di lingue e film stranieri in generale”; “Se utilizzi il verbo ‘haber’ devi mettere a continuazione un articolo indeterminativo (un, una, unos, unas) o una quantità [...] Al contrario, con il verbo ‘estar’ si utilizza l’articolo determinativo (el, la, los, las)”; “In spagnolo il ‘pretérito perfecto simple’ si utilizza per indicare che un’azione è successa nel passato ed è finita [...] il ‘pretérito perfecto compuesto’ si utilizza: per esprimere un’azione passata che è vicina al presente [...] per parlare di un’azione passata senza dire il momento in quello che è successa” explicando de manera sencilla y correcta la regla lingüística y ofreciendo ejemplos de uso correcto. El comentario final del revisor del ejemplo (2) deja suponer que sus explicaciones gramaticales son el resultado de una reflexión sobre su L1 que se ha generado a raíz de las dificultades detectadas en la interlengua del compañero y ha favorecido la verbalización del conocimiento implícito y la consecuente toma de conciencia sobre un aspecto gramatical concreto. En este caso un refuerzo positivo y un estímulo por parte del profesor contribuirían a mejorar la calidad de este andamiaje. La retroalimentación del ejemplo (3), pese a alguna dificultad con la terminología lingüística (*‘perfetto attuale semplice’*), de la cual, sin embargo, la revisora es consciente, sobresale por la precisión con que señala los matices que distinguen el uso de los dos tiempos verbales objeto de reflexión. No sólo se ha documentado sobre su propia L1 para poder explicar mejor la regla lingüística, sino que ha elaborado la información que ha encontrado en la página web que menciona, agregando el marcador temporal ‘*hoy*’ al ejemplo ‘*he comido en casa de Paco*’ ausente en la fuente original. Se observa, por tanto, un intento, por parte de la revisora, de brindar ejemplos que reflejen claramente la explicación teórica de la regla gramatical, que reza “per esprimere un’azione passata che è vicina al presente⁸”. También es interesante la modalidad con que presenta sus correcciones: en el texto corrige las formas verbales del pretérito indefinido mientras que en la retroalimentación metalingüística explica la diferencia de uso entre pretérito perfecto e indefinido y motiva su explicación señalando un punto concreto del texto que la hace decantarse por el uso del pretérito perfecto. Una retroalimentación tan correcta y puntual seguramente tiene que ver con las características individuales de la revisora, con su formación y aptitudes: en este caso se trata de una alumna de cuarto año de Filología Española, hablante bilingüe de castellano y catalán, que ya ha estudiado francés y está aprendiendo italiano. Además, su sueño para el futuro es ser profesora de español para extranjeros: se puede decir que, para ella, el andamiaje es casi una práctica profesional, aunque ‘informal’.

2) “Te lo explico como puedo”

(4) APR. ESP.: [...] ma a me mi sembra pochittino tempo (MA A ME SEMBRA TROPPO POCO TEMPO)

per studiare, rilassarmi e dormire...

REV. ITA.: In italiano non ripetiamo il dativo come in spagnolo, è considerato un errore (*a mí me gusta = a me piace - mi piace*) [Pareja 1, A2, GE].

⁸ La versalita es nuestra.

- (5) APR. ESP.: A **la** mia cognata non **li** piace per niente fare da professoressa.
 REV. ITA.: Ricorda che in italiano non è corretto utilizzare il rafforzativo dell'oggetto indirecto: “*A mia cognata non piace...*” oppure “*...non le piace*” cuando è già chiaro di chi stiamo parlando [Pareja 2, A1, GE].
- (6) APR. ESP.: A me mi piace (*o 'a me piace' o 'mi piace'*) molto ‘El Lazarillo de Tormes’. Sai? Il Tormes è il fiume di Salamanca, la città dove vivo e studio. A me mi piace (*come sopra* =) moltissimo la letteratura.
 REV. ITA.: In italiano non si può MAI mettere due volte lo stesso complemento... non puoi dire ‘a me mi piace...’, ‘gli ho preso a lui...’, ‘ti han portato a te...’, mentre in spagnolo è usuale e normale dire ‘a mí me gusta...’, ‘le he comprado a Luca...’ ...etc... [Pareja 2, A1,GC].

Los tres ejemplos aquí arriba muestran la corrección del mismo error formulada de tres maneras distintas. En primer lugar se observan estrategias menos eficaces para llamar la atención: (4) y (6) no destacan el error sino que se limitan a poner la reformulación correcta al lado y (5) lo destaca sólo en parte. El dominio relativo de la terminología gramatical (‘dativo’, ‘rafforzativo dell’oggetto indirecto’, ‘lo stesso complemento’) no reduce la eficacia de la retroalimentación, que se complementa con explicaciones claras como en (5) “Ricorda che in italiano non è corretto utilizzare il rafforzativo dell’oggetto indirecto” y también en clave contrastiva como en (6): “in italiano non si può MAI mettere due volte lo stesso complemento... non puoi dire ‘a me mi piace...’, ‘gli ho preso a lui...’, ‘ti han portato a te...’, mentre in spagnolo è usuale e normale dire ‘a mí me gusta...’, ‘le he comprado a Luca...’”. También se observa la percepción de la fuerte incorrección formal de la reduplicación del pronombre de complemento de objeto indirecto en italiano en la emisión de juicios negativos como “è considerato un errore” (4); “non è corretto” (5); “non si può MAI” (6), acompañados, en (4) y (6), de un realce gráfico con mayúsculas que, si por un lado sirve para dar mayor énfasis al error y favorecer su captación en el destinatario, por otro también da cuenta de lo inaceptable que suena a los oídos de un nativo⁹.

- 3) “Te explico los matices”
 (7) APR. ESP.: Come va? Ho visto in Facebook che hai (*l'*)influenza! Julia è **anche** malata, ha **male** di pancia e la febbre alta.
 REV. ITA.: - ‘Julia è **anche** malata’: *Anche* Julia è malata. ‘*Anche*’ está casi siempre antes de la palabra a la que se refiere; así parece que Julia no sólo estaba enferma, sino que también tenía algo más.
 - ‘**male** di pancia’: es correcto pero es más natural decir ‘mal di pancia/testa/stomaco etc.’
 [Pareja 3, B1, GE].

⁹ Cabe recordar que es un error típico de los niños italianos que se corrige desde edades muy tempranas, incluso antes de la escolarización. Puede que a esto se deba una percepción tan negativa de los nativos italianos.

- (8) APR. ITA.: [...] pensé que si me dices dónde puedo venir (IR) a encontrarte (*dónde podemos encontrarnos*) me haría realmente placer (*ilusión*) verte sólo para beber juntos un café! Si tú a mediodía no puedes, me dices cuando estás libre y vengo (VOY), también porque la considero en todo caso una hora de español, como si fuera a clase. Vengo (VOY) a Milano porque el último año de universidad, si hago bien los exámenes de este año, me gustaría trasladarme allí.

REV. ESP.: Attenzione a IR –VENIR. Anche a me mi succede con l'italiano perche è diverso dallo spagnolo. Vediamo si so come spiegarlo... Se io sono in un posto e mi sposto verso un altro si dice VOY, invece si io sono ferma e gli altri si spostano dove sono io, si dice VIENEN... non so si è chiaro. [Pareja 1, B1, GE].

La retroalimentación de los ejemplos (7) y (8) se fija en la explicación de algunos matices de la lengua que dan cuenta de cómo la selección de lo que se considera incorrecto por parte del revisor responde también a criterios de adecuación pragmática. En el ejemplo (7) la revisora italiana llama la atención de su compañera española sobre la diferencia de significado que la distinta posición del adverbio ‘anche’ conlleva en italiano y lo hace con una retroalimentación muy esquemática pero extremadamente clara, acudiendo a estrategias de realce del error, reformulación (“Julia è anche malata: Anche Julia è malata”) y corrección metalingüística. Creemos que una corrección tan puntual y sintética, además de correcta, vale más que mil explicaciones y es realmente ‘significativa’ para el destinatario.

La revisora española de (8) parece establecer un orden de importancia entre los errores que marca: utiliza las mayúsculas para destacar lo que considera prioritario y sobre el cual ofrece, a continuación, una retroalimentación bastante detallada, mientras se limita a reformular entre paréntesis la versión correcta de errores que no destaca porque los considera secundarios. Llama la atención de su compañera sobre la deixis de los verbos *ir* y *venir*, un aspecto muy difícil de entender para los italianos, y lo hace a través de una estrategia pseudoinclusiva “Anche a me mi succede con l'italiano perche è diverso dallo spagnolo” seguida de una explicación que hace hincapié en la necesidad de tener en cuenta la posición del emisor y del destinatario en el momento de la enunciación. La revisora española no sólo utiliza el italiano, es decir su LE, sino que deja entender su esfuerzo para verbalizar un conocimiento implícito “Vediamo si so come spiegarlo [...] non so si è chiaro”, lo que indica que el lenguaje es una herramienta de concienciación lingüística que se activa en el momento de la interacción.

- 4) “Te lo explico, pero me hago un lío tremendo”

- (9) APR. ITA.: Hoy he ido a Brescia a la clase de español y hemos hecho la conjugación del presente del subjuntivo. Los españoles lo utilizan más que nosotros, porque nosotros podemos alguna vez utilizar los infinitivos. Pero no he entendido esto:

‘Spero che lei venga’ = ‘Espero que ella venga’

‘Ti ordino di aiutarlo’ = ‘Te ordeno que lo ayudes’

Pero, ¿cómo se traduce, por ejemplo, ‘spero di poter venire’ (cuando el sujeto es el mismo)?

REV. ESP.: ‘Spero di poter venire’ si traduce come: ‘espero poder venir’: la diferencia es el relativo, puedes decir en subjuntivo ‘espero que pueda venir’. Nelle frasi dove c’è un relativo (comincia per ‘que’ in spagnolo) dopo del verbo usiamo il ‘subjuntivo’ (ma il primo verbo sempre in presente). Esempi:

Quiero que vengas (vorrei che venissi o voglio che tu venga)

Puede que venga (può venire)

Te ordeno que escribas (ti ordino di scrivere)

Te pido que hagas los deberes (ti chiedo di fare i compiti)

Naturalmente ci sono eccezioni: Quedaron que se llamarían

APR. ITA.: Yo no he comprendido bien tu ejemplo de excepción... uff... ¿Es por qué el sujeto es el mismo y el tiempo es pretérito?

[la misma pareja, en un intercambio sucesivo]

APR. ESP.: [...] Come vanno le cose? Io sto studiando molto per le mie prove finale (*finali*). Già ho fatto il mio esame (*ho già fatto l’esame*) di italiano e credo che l’ho fatto bene (*di averlo fatto bene, meglio una subordinata implicita quando il soggetto è lo stesso*) [Pareja 4, B1, GC].

(10) APR. ITA.: También yo soy muy contenta que tu podrás ayudarme con el español y quiero decirte muchísimas gracias

REV. ESP.: Una altra cosa che ho visto che andate in difficoltà è sapere la differenza tra il verbo SER ed STARE. Non puoi mai dire *Yo soy contenta* porque el verbo SER no se utiliza para estados de ánimo. El verbo SER se utiliza para atribuir por ejemplo rasgos físicos de las personas: *Soy rubia, soy tenaz, soy una persona solitaria, soy alto, soy bajo, soy delicado.... pero estoy contento, estoy solo, estoy aquí, estoy en Barcelona pero soy de Terrassa*. So che questo deve essere abbastanza difficile di capire per voi, ma penso che practicando riuscirai a usare questi verbi in un modo corretto [Pareja 2, B1, GE].

La retroalimentación de los ejemplos (9) y (10) denota una escasa conciencia lingüística de los revisores, que genera explicaciones incompletas e incorrectas pese a una genuina voluntad de colaboración. Lo más grave es que no parecen ser conscientes de esto ya que, en ningún momento, muestran alguna duda acerca de las explicaciones que están dando. Veámoslas con detalle: la revisora española del ejemplo (9) (estudiante de primer año de Filología Italiana) no contesta a la petición de aclaración de su compañera sino que se limita a ofrecer la traducción de la frase que le crea dificultades y, a continuación, sigue con una explicación en la que introduce una serie de incorrecciones: confunde la conjunción ‘que’ con un pronombre relativo, dice que ‘que’ siempre acompaña a verbos en subjuntivo presente y pone ejemplos conformes con su explicación pero incorrectos: “Quiero que vengas (vorrei che venissi o voglio che tu venga)”¹⁰; ‘puede que venga (può venire)’ cuya traducción correcta en italiano es ‘può

¹⁰ El equivalente español del italiano ‘vorrei che venissi’ es ‘querría/quisiera que vinieras’.

darsi que venga'¹¹. Por último, lo que define 'excepciones' ("Naturalmente ci sono eccezioni: Quedaron que se llamarían") no lo son, ya que reflejan una normal concordancia de tiempos y modos verbales. No sorprende que su compañera se quede asombrada y vuelva a plantear la misma pregunta, a la que no ha recibido respuesta: "Yo no he comprendido bien tu ejemplo de excepción... uff... ¿Es por qué el sujeto es el mismo y el tiempo es pretérito?". La italiana no ha recibido confirmación de su hipótesis la cual, como se ve en una retroalimentación sucesiva que le brinda a la española, es probable que se haya generado de una comparación con su L1: "*meglio una subordinata implicita quando il soggetto è lo stesso*"¹².

La revisora del ejemplo (10) no destaca el error en el texto de su compañera y en su retroalimentación se observa un cambio de código del italiano al español y del español al italiano. Nótese que el cambio de código se da justo cuando la informante se da cuenta de la dificultad de verbalizar la información metalingüística, mientras prefiere utilizar la LE para introducir la corrección ("Una altra cosa che ho visto che andate in difficoltà è sapere la differenza tra il verbo SER ed STARE") y para mostrar empatía y animar a su compañera ("So che questo deve essere abbastanza difficile di capire per voi, ma penso che praticando riuscirai a usare questi verbi in un modo corretto"). También se observa la capacidad de etiquetar correctamente el fenómeno lingüístico y de emitir evaluaciones sobre la aplicación de la norma, pero en este caso lo que falta es la capacidad de analizar la regla de uso: "Non puoi mai dire *Yo soy contenta* porque el verbo SER no se utiliza para estados de ánimo. El verbo SER se utiliza para atribuir por ejemplo rasgos físicos de las personas: *Soy rubia, soy tenaz, soy una persona solitaria, soy alto, soy bajo, soy delicado...* **pero** *estoy contento, estoy solo, estoy aquí, estoy en Barcelona pero soy de Terrassa*". Los ejemplos de uso son correctos pero no reflejan la explicación de la regla que, además, es incompleta, ya que no es cierto que el verbo 'ser' se utiliza sólo para atribuir rasgos 'físicos' de las personas', como demuestra la revisora misma con sus ejemplos 'soy tenaz, soy una persona solitaria' ni que se utiliza sólo para atribuir 'rasgos' (físicos o no), como aclaran los ejemplos "estoy aquí, estoy en Barcelona pero soy de Terrassa'.

Los ejemplos (9) y (10) muestran tanto la dificultad de convertir en explícito el conocimiento implícito de la lengua como la escasa conciencia lingüística de los revisores acerca de su propia L1: en estos casos la intervención del profesor como un miembro más del andamiaje es necesaria no sólo para evitar el riesgo de que se transmita información gramatical distorsionada, incompleta y errónea, sino también para sensibilizar y ayudar a los revisores a mejorar la calidad de su reflexión metalingüística.

5) "No te lo sé explicar muy bien, es mejor pedirle ayuda a la profesora"

(11) APR. ITA.: Dentro de pocos días iré con ocho amigos en (a) la casa que Lorenzo posee en un país (*Svizzera?*) no lejano de aquí llamado Losine para celebrar el último día del año. Espero que nos **divertiremos** mucho!

¹¹ En este caso la revisora confunde el significado de la locución 'puede que' en español.

¹² La versalita es nuestra.

- REV. ESP.: è meglio dire ‘divirtamos’
- APR. ITA.: Te había dicho que habría sido en Losine, pero me fallé escribiendo ‘país’. Quería decir ‘pueblo’! En efecto es un pequeño pueblo al lado de Breno. ¿Porqué en el último e-mail corregiste ‘divirtiremos’ escribiendo ‘divirtamos’? No entendí!
- REV. ESP.: In questo momento è difficile per me spiegarti questo motivo però farò un disegno e te lo lascio.
- [la misma pareja, en un intercambio sucesivo]
- REV. ESP.: Ti ho disegnato con Excel una linea del tempo dove puoi vedere i principali tempi verbali che si utilizzano in spagnolo ed in più un documento in formato Word. Aspetto che ti servi d’aiuto anche se mia moglie dice che può essere che ti faccia sbagliarti più. La verità è che io non sono molto buono spiegando niente, può essere che preferisci fare la domanda alla tua professoressa.
- APR. ITA.: Hola, [...] gracias por los dos documentos que has adjuntado en la última e-mail! Eres muy gentil...
- PROF. Queridos M. y R.:
He leído con mucho interés vuestros intercambios y comentarios y veo que sois muy buenos observadores. También he apreciado mucho el esfuerzo de R. por explicarle a M. el sistema verbal del español... Ese esquema es un buen punto de partida para la observación ‘contrastiva’ de los sistemas verbales del español y del italiano y os invito a guardarlo y a actualizarlo a medida que vayáis aprendiendo algo más sobre tiempos, modos y concordancias verbales. Quería invitaros a reflexionar sobre algunos errores concretos que he sacado de vuestros textos para ayudaros a salir adelante con la gramática...

En esta ficha transcribo algunos errores de M. y os invito a observar y comentar las diferencias entre el español y el italiano (en **negrita** el error de M., en *versalita* la corrección de R.). El punto sobre el que deseo llamar vuestra atención es:

¿Cómo se expresa la idea de futuro en una subordinada en español?

R., a partir de los errores de M., todos debidos a interferencias del italiano, ¿puedes imaginar cómo se formularían estas frases en italiano?

M., a partir de las correcciones de R., ¿puedes detectar las diferencias entre el español y el italiano?

IL DE M., APR. ITA DE E/LE	REFORMUL. DE R., APR. ESP. DE I/LE	COMENTARIOS R.	COMENTARIOS PROF.
1. Espero que nos divirtiremos (<i>divirtamos</i>) mucho!	1. Spero che ci divirtiremo molto	Es muy difícil explicarlo incluso para mí porque hay diversas formas de indicarlo. Para indicar el futuro podemos utilizar estructuras	En 1. está bien el verbo en subjuntivo si el verbo ‘esperar’ significa ‘tener la esperanza de que ocurra algo’; en

<p>2. No conozco el sitio web, lo controlaré cuando habré tiempo (lo <i>miraré cuando tenga tiempo</i>)</p> <p>3. Si cambiará (<i>cambiará</i>) algo, te informaré!</p>	<p>2. No conosco il sito web, lo controllerò quando avrò tempo.</p> <p>3. Si cambieranno alcune cose ti informerò.</p>	<p>parecidas a estas: 1. Espero que + subj. pres.: <i>Espero que nos divertamos mucho</i></p> <p>2. Cuando + subj. pres. (como condición) + futuro: <i>Cuando venga Isabel, veremos la película en la tele</i></p> <p>En 3. '<i>cambiará</i>' <i>confirma che sarà diverso.</i> '<i>Si cambiara</i>': <i>qualcosa può essere diverso nel futuro però non è sicuro.</i></p> <p>Sonia ayúdame porque no sé explicarlo adecuadamente.</p>	<p>cambio si significa 'creer que va a suceder algo' es correcto utilizar el futuro.</p> <p>2. ¡Correcto! ¡Muy bien!</p> <p>En 3. en realidad se trata de dos tiempos verbales diferentes: ¿cuáles? Creo que M. quería poner un futuro, pero es cierto que si se dice "Si cambiara algo, te informaré" el grado de seguridad de quien habla acerca de la posibilidad de que la hipótesis se realice es muy inferior.</p>
--	--	--	--

Para concluir y resumir lo que hemos aprendido, os invito a completar la tabla aquí abajo:

EN ESPAÑOL	EN ITALIANO
<p>1. Tanto en español como en italiano con el verbo 'esperar' se pueden utilizar tanto el como el El uso de uno u otro depende del grado de de que la acción se realice.</p>	
<p>2. Después de 'cuando' en una oración subordinada que indica futuro sólo se puede usar el porque no se sabe cuándo la acción expresada por el verbo se realizará. El español, además, no admite el en la oración principal y en la subordinada.</p>	<p>2. En una subordinada con 'cuando' nunca se puede utilizar el El italiano admite la presencia de dos, uno en la oración principal y otro en la subordinada.</p>

<p>3. En las subordinadas condicionales de probabilidad en el presente o en el futuro no se admite la construcción SI + +, ya que la construcción correcta es SI + +</p>	<p>3. En las subordinadas condicionales de probabilidad en el presente o en el futuro se admite la construcción SI + +</p>
--	--

El andamiaje del ejemplo (11) surge a raíz de una petición de aclaración respecto a una corrección que no va acompañada de una explicación (“¿Porqué en el último e-mail corregiste ‘divertiremos’ escribiendo ‘divirtamos’? No entendí!”). El revisor español intenta explicar la corrección pero se siente incapaz de hacerlo y solicita la intervención de la profesora. Ésta interviene y circunscribe el problema a la expresión del futuro en algunas subordinadas, cuya construcción es diferente en español y en italiano. De acuerdo con el modelo de Secuencia Didáctica Gramatical (SDG) de Camps (2006 y 2010) la profesora plantea la pregunta que marca el objetivo de la tarea de reflexión metalingüística y, a continuación, selecciona algunos fragmentos de la interlengua de la aprendiente italiana (M.) que contienen errores relacionados con este aspecto gramatical y le pide al revisor español (R.) que, teniendo en cuenta que los errores de M. se deben a interferencias del italiano, reformule en este idioma dichos fragmentos y que luego ambos traten de entender las diferencias entre los dos idiomas que han provocado dichos errores. Queda claro que la dificultad, una vez más, está en verbalizar el conocimiento implícito de la propia L1, aunque el revisor español en este caso es muy consciente de sus dificultades y muy comprometido con la tarea: lo demuestran las soluciones a las que llega a través de la observación y reflexión sobre las frases 1 y 2. Sin embargo, no logra interpretar correctamente la intención comunicativa del tercer fragmento de la interlengua de M. y por eso hipotetiza una explicación sobre la cual expresa dudas que lo llevan a solicitar la ayuda de la profesora. Lo más interesante, a nuestro modo de ver, es que, al final de estos intercambios, ambos aprendientes llegan a una síntesis coherente de las diferencias en la construcción de estos tipos de oración en italiano y en español.

4. CONCLUSIONES

La retroalimentación y el metalenguaje que de ella se origina como resultado del andamiaje y de la reflexión metalingüística nos brindan datos empíricos sobre las representaciones mentales de los aprendientes con respecto a la gramática. Los ejemplos presentados arriba muestran que el andamiaje entre pares es una herramienta eficaz de reflexión y concienciación lingüística siempre y cuando se base en una interacción de calidad, sea porque los informantes involucrados son capaces por sí solos de traducir sus conocimientos implícitos sobre la lengua en explícitos sea porque la intervención del profesor logra re-orientar sus hipótesis sobre el funcionamiento de las lenguas

objeto de análisis. Un andamiaje que se no rija por estos presupuestos y se limite a dejar que los aprendientes se intercambien comentarios sobre los idiomas que están aprendiendo puede favorecer la empatía, la solidaridad y el conocimiento intercultural pero no es suficiente para encaminarlos hacia un dominio consciente del idioma. El análisis del discurso del aprendiente resultante de la reflexión sobre la lengua representa, para el profesor, una útil fuente de recursos, ya que le permite identificar las áreas de dificultad a medida que éstas vayan surgiendo para luego elaborar actividades de reflexión sobre aspectos puntuales de la lengua en el intento de intervenir en la Zona de Desarrollo Próximo y promover el desarrollo de un mayor nivel de autorregulación del propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, R. (2003), "L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development", *Language Teaching Research*, 7, 3, pp. 347-376.
- ARNÓ, E. (2002), "El desarrollo de las actividades metalingüísticas a través del trabajo en grupo", en J. M. COTS y L. NUSSBAUM (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio, pp. 87-100.
- BAILINI, S. (2012), *Interacción y desarrollo de la interlengua: e-tándem español-italiano*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- CAMPS, A. (2010), "Hablar y reflexionar sobre la lengua", en M. GARCÍA et. al. (eds.) (2010), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, Grupo GIEL, Universitat de Valencia, Valencia, 2010, pp. 29-42.
- CAMPS, A. y Felipe ZAYAS (eds.) (2006), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó.
- CARROLL S. E. (2001), *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- DONATO, R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning", en J. LANTOLF y G. APPEL (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood NJ, Ablex, pp. 33-56.
- DONATO, R. (2004), "Aspects of collaboration in pedagogical discourse", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 284-302.
- ELLIS, N. (1999), "Cognitive approaches to SLA", *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, pp. 22-42.
- GARCÍA, M. et. al. (eds.) (2010), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, Grupo GIEL, Universitat de Valencia, Valencia.
- GUERRERO, M. C. M. de y Olga S. VILLAMIL (1994), "Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision", *The Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 484-496.
- GUERRERO, M. C. M. de y Olga S. VILLAMIL (2000), "Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision", *The Modern Language Journal*, 84, 1, pp. 51-68.

- GASS, S. y Alison MACKEY (2006), "Input, interaction and output. An overview", *AILA Review*, 19, pp. 3-17
- HEHMANN, G. et al. (eds.) (1997), *Guida per imparare le lingue in Tandem via Internet*, Torino, Trauben.
- HEHMANN, G. y Donatella PONTI DOMPE' (eds.) (2003), *Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem*, Torino, Trauben.
- LANTOLF, J. P. y Gabriela APPEL (eds.) (1994), *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood NJ, Ablex.
- LANTOLF, J. P. (ed.) (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P. y Steven L. THORNE (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford, Oxford University Press.
- LANTOLF, J. P. (2009), "Conceptual knowledge and instructed second language learning: a sociocultural perspective" en *Form-focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis Elliot*, *ELT Journal*, 63, 2009.
- MACKEY, A. y Charlene POLIO (eds.) (2009), *Multiple perspectives on interaction*, New York, Routledge.
- QI, D. y Sharon LAPKIN (2001), "Exploring the role of noticing in a three stage second language writing task", *Journal of Second Language Writing*, 10, pp. 277-303.
- RIJLAARSDAM, G. y COZUJIN M. (2000), "Stimulating awareness of learning in the writing curriculum", en A. CAMPS; M. MILIAN (eds.), *Metalinguistic activity in learning to write*, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 167-202.
- SCHMIDT, R. W. (1990), "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.
- SWAIN, M. (1998), "Atención a la forma a través de la reflexión consciente" en C. DOUGHTY y J. WILLIAMS (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española (eds.) (2009), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, Madrid, Edinumen.
- SWAIN, M. (2000), "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue", en J. P. LANTOLF (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, pp. 97-114.
- SWAIN, M. y Sharon LAPKIN (2002), "Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation", *International Journal of Educational Research*, 37, 3/4, pp. 284-304.
- VILLAMIL, O. S. y María C. M. de GUERRERO (1998), "Assessing the impact of peer revision on L2 writing", *Applied Linguistics*, 19, pp. 491-514.
- VYGOTSKY, L. S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge MA, Harvard University Press. Traducción italiana: (1987), *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- VYGOTSKY, L. S. (1981), "The genesis of higher mental functions" en J. P. LANTOLF y S. L. THORNE (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford, Oxford University Press.

- WILLIAMS, M. y Robert L. BURDEN (1997), *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española: (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.
- ZAPATA, G. y Antonio JIMÉNEZ-JIMÉNEZ (2000), “Vygotsky’s zone of proximal development in e-mail and face-to-face L2 Spanish peer reviews”. Conference presentation at the Modern Language Association (Panel 730: Feedback and Language Learning), Washington DC, December 30, 2000. Estudio no publicado y resumido en J. P. LANTOLF y S. L. THORNE (eds.) (2006), LANTOLF, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford, Oxford University Press, pp. 254-260.
- ZAYAS, F. (2006), “La actividad metalingüística: más allá del análisis gramatical” en *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó.

¿CÓMO ENSEÑAR A CONSTRUIR PREDICADOS A PARTIR DEL LÉXICO VERBAL?: ANÁLISIS DEL ENFOQUE DIDÁCTICO DE LOS MANUALES DE E/LE Y PROPUESTAS DE MEJORA

HOW TO TEACH TO CONSTRUCT PREDICATES FROM THE VERBAL LEXICON?
ANALYSIS OF THE DIDACTIC APPROACH OF THE E/LE MANUALS AND OFFERS OF
IMPROVEMENT

Celia BERNÁ SICILIA, Lidia PELLICER GARCÍA

Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM)

RESUMEN:

En los últimos años, las metodologías centradas en aspectos puramente formales o puramente comunicativos han sido las protagonistas en la didáctica de las habilidades verbales para facilitar la construcción de predicados en el aula de E/LE. Esta situación ha provocado problemas en la competencia lingüístico-comunicativa de los hablantes no nativos por las dificultades que entrañaba para los discentes la conformación de unidades de sentido de rango superior. Este trabajo pretende presentar la perspectiva adoptada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los aspectos vinculados a la adquisición del léxico verbal y sus estructuras argumentales en los algunos de los manuales de E/LE, con la finalidad de detectar posibles deficiencias que nos permitan ofrecer algunas propuestas de mejora y ayudar a suplir las carencias formativas de enseñanza y aprendizaje en el aula de E/LE en relación con el comportamiento verbal. Los resultados apuntan a que habría que atenuar, dentro de los manuales de E/LE, la incidencia del paradigma gramatical y funcional en la didáctica del léxico verbal y a que es necesario complementar el enfoque comunicativo con las perspectivas valencial y cognitiva, en aras de la optimización del rendimiento de los alumnos en lo que a las habilidades verbales se refiere.

PALABRAS CLAVE: predicado, valencia verbal, cognitivismo, enfoque comunicativo, didáctica, E/LE.

ABSTRACT:

In recent years, methodologies focused on purely formal or purely communicative aspects were the protagonists in the teaching of verbal skills to facilitate the construction of predicates in the S/FL classroom. This situation has caused problems in the linguistic- communicative competence of non-native speakers. Some of these problems relate to the difficulties for learners creating predicates. This work aims at showing the approach adopted in some of the S/FL manuals to teach verbal vocabulary and argument structure. The main objective of this research is to detect possible deficiencies that allow us offer some suggestions for improvement in teaching and learning processes in the S/FL classroom in relation to verbal behavior. The results suggest, according to the analysis of S/FL manuals, that it would be advisable to mitigate the impact of grammatical and functional paradigm in the teaching of the verbal lexicon and that it is necessary to complement the communicative approach with valencial and cognitive perspectives to improve the verbal skills of FL learners of Spanish.

KEY WORDS: predicate, verbal valency, cognitivism, communicative approach, didactics S/FL.

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica de las habilidades verbales para facilitar la construcción de predicados se ha venido desarrollando en los últimos años en el aula de E/LE desde metodologías centradas en aspectos puramente formales o puramente comunicativos. La adopción de estos paradigmas ha ido en detrimento de la competencia lingüístico-comunicativa de los hablantes no nativos a la hora de conformar unidades de sentido de rango superior porque supone una desatención significativa a las peculiaridades específicas que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje de este tipo de unidades léxicas.

Los verbos constituyen los ejes del predicado y de cualquier esquema cognitivo elemental y, por ello, desempeñan una función decisiva en la estructuración sintáctica y en la constitución del significado oracional y textual.

En tanto que núcleos relacionales encargados de clasificar y codificar lingüísticamente el universo cognitivo de la lengua objeto de estudio, los verbos deberían ser enseñados en el aula de lengua extranjera desde metodologías comunicativas que incidan en sus peculiares rasgos combinatorio-valenciales y que se asienten en el uso para facilitar la adecuada articulación de enunciados.

Este trabajo pretende dar cuenta del modo en que aparecen representados los aspectos vinculados a la adquisición del léxico verbal y sus estructuras argumentales en los algunos manuales de E/LE. El objetivo es mostrar la perspectiva adoptada en la didáctica del léxico verbal y detectar posibles deficiencias en orden a ofrecer algunas propuestas de mejora que ayuden suplir las carencias formativas de enseñanza y aprendizaje en el aula de E/LE en relación con el comportamiento verbal.

Desde la hibridación de los presupuestos de la lingüística funcional, la lingüística cognitiva y la teoría de la valencia y desde los planteamientos del enfoque didáctico de “atención a la forma”, la investigación desarrollada establece alternativas de enseñanza gramatical a través del léxico verbal, al tiempo que orienta a los profesores de E/LE hacia la creación de nuevas y más eficaces herramientas didácticas encaminadas a mejorar la competencia verbal de los hablantes extranjeros con objeto de que estos sean capaces de conformar enunciados adecuados en la lengua objeto de estudio.

2. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES VERBALES EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA POR PARTE DE HABLANTES NO NATIVOS

La consecución de la competencia comunicativa por parte de hablantes no nativos pasa sin duda, por el dominio de los verbos. El verbo ocupa, sin lugar a dudas, un lugar central en el proceso de adquisición de una lengua y ostenta un papel más relevante, si cabe, en los procesos de adquisición de una lengua extranjera por las dificultades y las singularidades que de modo especial entraña este fenómeno.

Este tipo de unidades léxicas desarrollan una función decisiva, pues, en tanto que núcleos del predicado, se configuran como catalizadores encargados de clasificar y

codificar lingüísticamente la multiplicidad de estados de cosas posibles de todo nuestro universo cognitivo.

El verbo no constituye, así, una unidad léxica más, sino que representa un componente léxico especialmente complejo, cuya labor es clave en la estructuración sintáctica y en la constitución del significado oracional y textual.

La complejidad de los procesos activados por los verbos en la práctica lingüística se refleja no solo en su enorme potencial comunicativo –su presencia es casi obligada en la conformación de enunciados–, sino también en la propia configuración sintáctico-semántica que poseen. Estas palabras no se comportan ni mucho menos como unidades aisladas dentro de la cláusula, sino que se articulan como verdaderos entramados relacionales que establecen especiales e íntimas interconexiones sintácticas y semánticas con el resto de componentes que conforman el enunciado, con el fin de otorgarle un sentido completo.

Las estrechas interrelaciones que los verbos mantienen con el resto de componentes oracionales han sido objeto de estudio y han recibido, dentro de la tradición lingüística, algunas denominaciones como las de “valencia verbal” (Tesnière, 1994; Wotjak, 2006; Helbig, 1999) o “estructura argumental” (Dik, 1981) o “esquemas oracionales” (Báez, 1988, 2002 y Devís, 2000).

Las nociones de valencia, estructura argumental o esquema oracional hacen referencia explícita a los procesos mediante los cuales las unidades léxicas verbales, en virtud de sus propiedades semánticas y de reglas de uso ancladas en la práctica discursiva, seleccionan, a la hora de construir predicados, determinados participantes semánticos (actantes/argumentos) que adoptan realizaciones expresivas también específicas en el discurso¹³.

El rol esencial que desempeñan las unidades léxicas verbales dentro del sistema lingüístico y la enorme complejidad de las interrelaciones que presenta dentro de los enunciados hace que constituyan elementos especialmente sensibles dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua y, por tanto, la atención que se preste a ellos en los materiales didácticos y en la práctica docente debe ser, según creemos, prioritaria.

3. METODOLOGÍAS DOCENTES EN EL AULA DE L2 Y LA DIDÁCTICA DE LAS HABILIDADES VERBALES

Los modelos metodológicos instaurados en el aula de segundas lenguas han sufrido importantes variaciones en los últimos 40 años, si bien parece que el enfoque comunicativo ha sido el que mayor consenso ha logrado en el marco de la pedagogía de lenguas en los últimos tiempos.

Es indudable que la implantación generalizada del paradigma comunicativo de corte funcional –sobre todo en el ámbito europeo- a partir de los años 70 ha supuesto un

¹³ La valencia es, por tanto, la combinatoria sintagmática y semotáctica específica correspondiente a cada unidad léxica verbal, que refleja la relación de interdependencia semántica y sintáctica de los lexemas entre sí.

avance muy significativo en los resultados de aprendizaje de hablantes no nativos derivados de los procesos de instrucción en L2.

La perspectiva adoptada en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras que se orienta hacia la consecución de la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1996a y 1996b) ha propiciado la subsanación de importantes deficiencias relacionadas con la adquisición de la lengua y la superación de algunos problemas que acarrearán métodos anteriores excesivamente centrados en aspectos puramente formales o en presupuestos conductistas.

Este enfoque comunicativo se tradujo sobre todo en el desplazamiento de la importancia concedida a las nociones gramaticales y de la relevancia otorgada a la corrección en la producción de los mensajes, pues puso el foco de atención en la búsqueda de la capacitación del aprendiz para la praxis comunicativa real en la lengua meta, de forma que pudiera garantizarse la eficacia y el éxito en todos sus intercambios comunicativos.

Se incorporan al proceso de enseñanza- aprendizaje textos auténticos, grabaciones y publicaciones escritas no diseñadas especialmente para la enseñanza de la lengua. Tanto los materiales auténticos como las actividades que se realizan en el aula procuran imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, mediante trabajos en grupos, simulaciones y representaciones. [...]El foco de atención se desplaza desde la gramática, el vocabulario y las reglas hacia las funciones comunicativas: del foco en las formas lingüísticas, se pasa al uso de las formas; de la corrección de la forma se concentra el esfuerzo en la eficacia y adecuación del mensaje; las actividades de los alumnos van del ejercicio, casi siempre estructural, a las actividades comunicativas (Baralo y Estaire, 2010: 213-214)

Con todo, la preponderancia del enfoque comunicativo en el marco de la didáctica de segundas lenguas no ha reportado solo beneficios en los procesos de adquisición de L2. En este sentido, han ido apareciendo propuestas “postcomunicativas” que tratan de ofrecer distintas soluciones metodológicas a las diferentes dificultades y necesidades de aprendizaje surgidas en torno a la nueva lengua que se está adquiriendo (Brockley 2007a y 2007b).

Así, aun reconociendo que se han implementado mejoras significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas –trabajo con materiales auténticos en el aula, integración de las diferentes habilidades lingüísticas, mayor protagonismo del alumno y de la interacción, etc.–, la aplicación del paradigma comunicativo también ha levantado críticas entre quienes reflexionan en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.1. Problemas específicos en la didáctica de las habilidades verbales en el aula de L2

Algunas de las limitaciones achacadas a los modelos metodológicos de L2 que resultan de interés para el desarrollo de las habilidades verbales tienen que ver con el discreto papel que la Gramática desempeña en buena parte de las propuestas comunicativas. La finalidad y la funcionalidad asociadas a las formas lingüísticas parece haber relegado a un discreto segundo plano a las cuestiones gramaticales, pese al lugar

central que con justicia les corresponde en este ámbito (Gutiérrez Ordóñez, 1994; Castañeda y Ortega, 2001), pues no hay que olvidar que la competencia lingüística representa un constituyente esencial de la competencia comunicativa¹⁴ (Canale y Swain, 1996a, 1996b).

En efecto, la impronta comunicativa de los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras ha hecho que en muchas ocasiones el aprendizaje de las habilidades y de las destrezas gramaticales haya quedado subordinado a la adquisición de las funciones pragmáticas, pese a que “la eficacia y la precisión en la transmisión de los mensajes se encuentran también íntimamente ligadas al dominio de las estructuras gramaticales o del componente lingüístico y no solo a factores sociolingüísticos, estratégicos o discursivos” (Berná, 2013: 11).

En este sentido, han surgido líneas de trabajo destinadas a subsanar estas deficiencias, líneas como el enfoque *atención a la forma* (en adelante, AF) (Long, 1991; Doughty, 1998, 2001; Vilar, 2007). Desde esta perspectiva, se reivindica específicamente el papel que desempeñan los elementos formales (gramaticales y léxicos, fundamentalmente) en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, sin que ello signifique que se desatiendan los aspectos vinculados al contenido¹⁵.

La escasa atención prestada a la gramática y al léxico en las propuestas comunicativas se relaciona, asimismo, con la no consideración de las peculiares propiedades sintáctico-semánticas de las unidades léxicas verbales a la hora de enseñar a hablantes no nativos cómo funcionan los verbos en la clase de lengua. Estas deficiencias constituyen las principales razones por las que, según creemos, los discentes presentan dificultades y cometen errores sistemáticos a la hora de construir enunciados en la lengua meta.

Lo habitual es que los materiales didácticos, como veremos a lo largo de esta comunicación, no reflejen, en general, la complejidad del comportamiento verbal ni muestren especial interés por sistematizar cuáles son los complementos con los que habitualmente se combinan para configurar unidades mínimas de comunicación.

El verbo es, dentro de los materiales puramente comunicativos, una pieza léxica más que permite, en combinación con otros componentes, cumplir con una determinada función pragmática: pedir permiso, expresar necesidad, solicitar ayuda, etc. Por tanto, este tipo de unidades no se vinculan con otras de similares características ni aparecen representadas desde el presupuesto de que, en virtud de sus propiedades sintáctico-semánticas, poseen un enorme potencial comunicativo capaz de articular un número

¹⁴ Una visión reduccionista del lenguaje que compartimente la lengua en un catálogo de funciones corre el riesgo de provocar una atomización del aprendizaje. El conocimiento gramatical está presente como una subcompetencia necesaria dentro de la propia competencia comunicativa.

¹⁵ De hecho, tal como indican Castañeda y Ortega (2001: 14-15) la perspectiva AF considera que contenido, forma y uso son factores fundamentales y estrechamente interconectados dentro del complejo proceso que supone aprender y enseñar una lengua en el aula. Por este motivo, desde este enfoque no solo no se desatienden los aspectos de significado, sino que se da prioridad al contenido para facilitar que los aprendientes superen las limitaciones que habitualmente presentan en el proceso de adquisición de una L2 (Van Patten, 1990).

infinito de enunciados, sino que se configuran como elementos accidentales y desprovistos de potencial creativo dentro de fórmulas estereotipadas.

No todos los enfoques didácticos relacionados con la pedagogía de lenguas extranjeras siguen estos parámetros, sin embargo, por lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades verbales. Hay algunas perspectivas lingüísticas que han desarrollado sus planteamientos en la lingüística aplicada y otorgan más valor a las formas lingüísticas, en general, y al verbo, en particular.

Concretamente, además del enfoque de AF que hemos señalado anteriormente, la lingüística cognitiva (Langacker, 1987, 1991, 2000; Achard, 2004, Castañeda, 2004) la teoría de la valencia (Tesnière, 1994, Helbig, 1992; Wotjak, 2006) y la lingüística funcional de Dik (1981) presentan planteamientos teóricos y prácticos fundamentados en el presupuesto de que el léxico constituye un elemento esencial para aproximarse a la gramática.

En efecto, pese a la distancia teórica que los separa, algunos de los principios de la teoría de la valencia, del cognitivismo y de la gramática funcional de Dik se revelan, en gran medida, convergentes, ya que advierten del papel central desempeñado por las unidades léxicas verbales a la hora de conformar predicados, inciden en la estrecha interconexión que existe entre lenguaje y cognición, conciben una gramática de base eminentemente semántica y se articulan como modelos fundamentados en el uso efectivo de las unidades lingüísticas.

El hecho de que los verbos cuenten con una valencia o potencial combinatorio-sintagmático singular, conformado por componentes sintácticos y semánticos fijos y estables en el uso efectivo de las unidades léxicas, propicia que se puedan poner en práctica en el aula de L2 estrategias desde presupuestos cognitivos, funcionales y valenciales de las que podemos obtener, según creemos, una gran rentabilidad didáctica en los procesos de adquisición del léxico verbal.

Delimitar cuáles son las preferencias y restricciones combinatorias que presentan los verbos a la hora de articular enunciados, utilizando, para ello, los datos disponibles en corpus lingüísticos actuales, permite fijar generalizaciones y patrones de uso específicos para cada unidad léxica verbal útiles para la práctica docente en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. La abstracción y sistematización de los esquemas sintáctico-semánticos puede derivar en el diseño de determinado tipo de actividades que, fundamentadas en estas consideraciones, muestren con fidelidad y de forma íntegra el mecanismo de funcionamiento de palabras en la praxis comunicativa real y redunden en un empleo más efectivo, productivo, rentable y adecuado de los verbos por parte de hablantes no nativos.

Del mismo modo, las críticas que han recibido los enfoques comunicativos no solo se han vinculado con aspectos no trabajados con la suficiente profundidad, sino también con las propias metodologías aplicadas en los materiales y en aula. Así, los investigadores que trabajan en la pedagogía de lenguas también han puesto de manifiesto que, dentro de los modelos comunicativos, se seguían introduciendo metodologías tradicionales de corte deductivo, en las que el papel del alumno resultaba excesivamente pasivo, pues constituía un mero receptor de reglas que aplicaba al dictado en ejercicios repetitivos.

En este sentido, cada vez son más los profesores y los materiales didácticos que incorporan el denominado enfoque inductivo en el marco de intervenciones pedagógicas proactivas (Martínez Gila, 2009). Esta metodología permite que, a partir de muestras de lengua concretas, los alumnos infieran de forma autónoma cuáles son las reglas gramaticales o de uso que en cada caso deben aplicarse.

De este modo, de fórmulas tradicionales y deductivas se ha ido dando paso a metodologías inductivas de análisis, donde se propicia que sea el alumno quien descubra autónomamente, a partir de muestras reales de uso, la forma y la función gramatical de las unidades lingüísticas.

4. ANÁLISIS: ESTUDIO DE CASOS

A continuación procedemos al estudio de casos en aras de analizar las actividades de enseñanza y aprendizaje del léxico verbal en la formación de enunciados de español como lengua extranjera. Para ello, hemos seleccionado tres manuales: *Español 2000* de SGEL (nivel elemental y nivel medio) y *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español* de SGEL. Para un análisis pormenorizado de actividades, nos servimos de la siguiente tabla en la que aunamos los ítems de Sans (2003) y de Lozano y Ruiz (1996).

ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LÉXICO VERBAL DE ESPAÑOL ELE EN <i>ESPAÑOL 2000</i>	
OBJETIVOS	Ausencia de criterios de definición.
RECURSOS A DISPOSICIÓN DEL ALUMNO	Estructurales, caracterizados por los siguientes rasgos: -Las muestras de lengua son textos diseñados para ejemplificar aspectos morfosintácticos. -La reflexión sobre las formas lingüísticas es la protagonista, exclusivamente morfosintáctica sin consideración de aspectos pragmáticos ni discursivos. -Las unidades didácticas se organizan en torno a unidades lingüísticas. -Las actividades de aula más frecuentes son ejercicios estructurales y descripción gramatical. -La finalidad es el manejo de vocabulario y de estructuras gramaticales sin consideración contextual de las características del alumno.
TEXTOS APORTADOS/GENERADOS 1. Registro y variedad 2. Verosimilitud 3. Representatividad de las muestras 4. Rentabilidad 5. Interés	1. Ausencia de registro y variedad. 2. Ausencia de verosimilitud. 3. Ausencia de representatividad de las muestras. 4. Ausencia de rentabilidad. 5. Ausencia de interés de aplicabilidad y uso textual-comunicativo.
SOPORTE DE LOS TEXTOS APORTADOS/GENERADOS	Textos escritos en un 90% y escuchados en un 10% organizados de la siguiente forma: a) Situación en forma de texto verbal completo que debe comprenderse oralmente y por escrito. b) Esquemas gramaticales relacionados con las situaciones escuchadas y leídas. c) Ejercicios de reglas internas del funcionamiento del sistema (completar frases y contestar preguntas especialmente). d) Descripciones verbales de situaciones en forma de texto icónico. e) Documento icónico de realidad (ofertas de empleo, el mundo en que vivimos...) sin enunciado.
PAPEL DE LOS ALUMNOS 1. Aprendizaje del léxico verbal 2. Destrezas lingüístico-comunicativas	1. Los alumnos se enfrentan a una práctica repetitiva de una gramática explícita para la automatización. El alumno ocupa un papel pasivo receptor de contenidos lingüísticos ausentándolo de la posibilidad de elaborar hipótesis para su puesta a prueba en la interacción. De esta forma, el "input" está desprovisto de calidad y de producción significativa. 2. La formulación de las características gramaticales impide la actualización, el uso de las habilidades lingüístico-comunicativas necesarias para ser competente

<p>3. Organización del aula 4. Mecánica de la actividad</p>	<p>en las diversas esferas de la actividad sociocultural. El contenido prevalece frente al procedimiento y el uso. A continuación se describe el proceso y la ausencia de adquisición de habilidades lingüístico-comunicativas en el presente manual en relación al aprendizaje y la enseñanza del léxico verbal:</p> <p>A. Comprensión lectora: Nos encontramos con la falta de estipulación de fases (previa, simultánea y posterior) para las actividades que implica el desarrollo de la comprensión lectora y la identificación de un motivo para leer, adoptar una actitud activa frente al texto y responder. La lectura no es el punto de partida para la adquisición de otras destrezas, sino para la realización de ejercicios estructurales. Además, encontramos la falta de estimulación de los alumnos ante determinados mensajes que provoquen respuestas afectivas. Ausencia de ejercicios para el desarrollo del conocimiento de factores de cohesión.</p> <p>B. La comprensión oral: El alumno solo escucha un texto, al principio de la unidad didáctica. Con todo, debe responder a preguntas ajenas a la práctica de microhabilidades para el procesamiento del sonido, el reconocimiento de elementos de lengua hablada y el procesamiento del significado.</p> <p>C. La expresión escrita: Esta habilidad se adquiere como un producto. Al entender la expresión escrita como un producto, el docente se concentra en la corrección de ese producto final mientras proporciona a los alumnos actividades basadas en la copia e imitación de un modelo, en la práctica del desarrollo de oraciones y en la comprensión de párrafos a partir de modelos.</p> <p>D. La expresión oral: En el presente manual hay ausencia completa del uso de esta habilidad. No existe el uso interactivo.</p> <p>3. Todo se trabaja individualmente. 4. Estructural sin planificación de fases. Corrección de ejercicios en oraciones abstractas y aisladas de contexto.</p>
<p>PAPEL DEL PROFESOR</p>	<p>El docente evalúa y corrige sin observar, aportar información o participar en el proceso.</p>
<p>RENTABILIDAD Y OPORTUNIDAD DE LA ACTIVIDAD</p>	<p>Ausencia de rentabilidad por inexistencia de funcionalidad de los contenidos lingüísticos.</p>
<p>MOTIVACIÓN DEL ALUMNO</p>	<p>Desmotivación y alumnos incompetentes en comunicación lingüística.</p>

Tabla 1. Guía de análisis de la metodología de actividades de enseñanza y aprendizaje del léxico verbal de español como lengua extranjera en el manual *Español 2000* de SGEL (Nivel elemental y nivel medio).



Imagen 2. Ejemplo de enseñanza y aprendizaje de léxico verbal de español ELE en *Español 2000* de SGEL. Presente de indicativo en descripción de hábitos y rutinas.

2) Valor de imperativo, usado para dar órdenes desde una posición de autoridad, para guiar a alguien o dar instrucciones y en preguntas para pedir a otros. No obstante, el alumno no practica el contexto discursivo, esto es, hay ausencia de análisis de distintas situaciones discursivas, de relaciones entre los interlocutores y de aspectos no verbales. El alumno desconoce problemas de orden sociolingüístico relacionados con reglas sociales de interacción según la relación de formalidad/informalidad entre los interlocutores y sus intenciones comunicativas. Tampoco se localizan actividades donde se trabaje el marco sociocultural de los interlocutores.



Imagen 3. Ejemplo de enseñanza y aprendizaje de léxico verbal de español ELE en *Español 2000* de SGEL. Valor imperativo.

Tras analizar el manual de enfoque estructural de *Español 2000* de la editorial SGEL, procedemos al del siguiente y último manual *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español* de SGEL siguiendo los mismos ítems.

GUÍA DE ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LÉXICO VERBAL DE CURSO DE PERFECCIONAMIENTO. HABLAR, ESCRIBIR Y PENSAR EN ESPAÑOL	
OBJETIVOS	Ausencia de criterios de definición
RECURSOS A DISPOSICIÓN DEL ALUMNO	Comunicativos, enfoque por tareas caracterizados por los siguientes rasgos: -Presencia de textos que sustentan o provocan las tareas. -Descripción de formas en tanto que son necesarias para la resolución de la tarea. -Se consideran los recursos en relación con las tipologías textuales. -Actividades motivadoras. -Negociaciones, resolución de problemas. -Actuación social con la lengua meta.
TEXTOS APORTADOS/GENERADOS 1. Registro y variedad 2. Verosimilitud 3. Representatividad de las muestras 4. Rentabilidad 5. Interés	1. Ausencia de registro y variedad. 2. Presencia de verosimilitud temática. 3. Presencia de representatividad de las muestras. 4. Ausencia de rentabilidad. 5. Interés relativo de aplicabilidad y uso textual-comunicativo.
SOPORTE DE LOS TEXTOS APORTADOS/GENERADOS	Textos escritos en un 100% y organizados de la siguiente forma: a) Esquemas gramaticales relacionados con actividades posteriores. b) Ejercicios de reglas internas del funcionamiento del sistema (transformar frases asociadas a situaciones personales). c) Textos que sustentan o provocan tareas. e) Documento guiado de realidad para la expresión de la opinión (ofertas de empleo, el mundo en que vivimos...)
PAPEL DE LOS ALUMNOS 1. Aprendizaje de la lengua 2. Destrezas lingüístico-comunicativas	1. Los alumnos se enfrentan a una práctica comunicativa de uso de los contenidos lingüísticos. El alumno ocupa un papel activo y es usuario del “saber hacer” prestando atención al significado, resolviendo problemas mediante sus propias estrategias y destrezas y por medio de su implicación. 2. A continuación se describen las habilidades lingüístico-comunicativas en el presente manual en relación al el aprendizaje y la enseñanza del léxico verbal: A. Comprensión lectora: Nos encontramos con la falta de estipulación de fases (previa, simultánea y posterior) para las actividades que implican el desarrollo de la comprensión lectora y la identificación de un motivo para leer, adoptar una actitud activa frente al texto y responder.

	<p>Con todo, la lectura es el punto de partida para la adquisición de otras destrezas para estimular a los alumnos ante determinados mensajes que provocan respuestas afectivas. Presencia de ejercicios para el desarrollo del conocimiento de factores de cohesión y uso lingüístico-comunicativo.</p> <p>B. La comprensión oral: Uso de la escucha en las mínimas interacciones producidas.</p> <p>C. La expresión escrita: Esta habilidad se adquiere como un proceso centrado en el significado implicando a los aprendientes mediante una atención especial a sus distintas personalidades y actitudes. Las actividades de expresión escrita no se orientan, en su mayoría, a la exposición exclusiva de lengua, no resaltan estructuras específicas, sino que plantean un reto a los alumnos y aumentan su conciencia sobre el proceso de uso de la lengua y los motivan a reflexionar sobre su propio uso (Batstone, 1994).</p> <p>D. La expresión oral: En el presente manual hay presencia de la interacción oral destinada a la negociación de significado, siendo esta comunicación significativa producto de actividades de expresión oral que requieren una respuesta personal.</p>
3. Organización del aula	3. En un 85% se trabaja individualmente, en un 15% en parejas o pequeños grupos.
4. Mecánica de la actividad	4. Comunicativa por tareas.
PAPEL DEL PROFESOR	El docente observa, aporta información o participar en el proceso.
RENTABILIDAD Y OPORTUNIDAD DE LA ACTIVIDAD	Se usa el conocimiento en situaciones e interacciones poco verosímiles a través de la práctica de habilidades lingüístico-comunicativas. Con todo, la casi ausencia de la escucha conforma unas carencias en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística.
MOTIVACIÓN DEL ALUMNO	Motivación e implicación de los alumnos.

Tabla 2. Guía de análisis de la metodología de actividades de enseñanza y aprendizaje del léxico verbal de español como lengua extranjera en el manual *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español* de SGEL.

Mostramos, a su vez, un ejemplo de tarea comunicativa en este manual centrada en la enseñanza y aprendizaje del léxico verbal.



Imagen 4. *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español* de SGEL. Enseñanza y aprendizaje de léxico verbal de español ELE desde un enfoque comunicativo.

El enunciado de la actividad tiene como finalidad la práctica del pasado mediante la transformación de un texto como unidad comunicativa de presente a pasado. Transformación de tiempos y observación de diversos valores significativo-contextuales del presente, estas dos acciones que el alumno hace para aprender el léxico verbal del pasado, sin proporcionar a los aprendientes los significados de otra gente para repetirlos mecánicamente, sin interesarse por exponer exclusivamente la lengua, sin estar orientadas a la conformidad, sin orientarse a la práctica, sin fijar la lengua en materiales para resaltar estructuras específicas. Como se dijo, los textos sustentan o provocan tareas. En el presente manual podemos ver cómo en “explotación del texto”, a modo de sugerencia, se ofrece al alumno una tarea de vacío de opinión, centrada en la identificación y articulación de una preferencia personal, sentimiento o actitud como respuesta a una situación dada.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA EN LA DIDÁCTICA DE LAS HABILIDADES VERBALES

Pese a que partimos de la premisa general de que ninguna metodología resulta plenamente efectiva con todos los alumnos y en todos los contextos de aprendizaje, pues todas presentan ventajas e inconvenientes a la hora de aplicarse en el aula, a la luz

del análisis realizado, y en aras de la optimización de los resultados en lo que a las habilidades verbales se refiere, parece perentorio atenuar, dentro de los manuales de E/LE, la incidencia del enfoque comunicativo y complementarlo con un enfoque de AF enriquecido con las perspectivas valencial y cognitiva.

Consideramos fundamental incorporar a los programas curriculares actuales de la didáctica de lenguas extranjeras las aportaciones de la TV y del cognitivismo, así como ciertos planteamientos del funcionalismo lingüístico de Dik hasta ahora no suficientemente explotados, a nuestro juicio, en aulas de E/LE, ya que incluyen ciertos avances en materia de adquisición y funcionamiento del componente léxico que resultan claves para la interiorización del comportamiento verbal.

Tal como hemos observado, los materiales actuales de E/LE están concebidos bajo el paraguas del enfoque comunicativo y, desde esta perspectiva, a la hora de introducir los contenidos relacionados con el léxico verbal, suelen priorizar la finalidad y la funcionalidad asociadas a estas formas lingüísticas sin prestar atención a las propiedades combinatorias de naturaleza sintáctico-semántica que las singularizan específicamente y que facilitan la articulación de enunciados.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades verbales exigen, por la complejidad de las interrelaciones que presentan los verbos y por el papel clave que desempeñan en la configuración de unidades comunicativas, una atención especial que capacite a los hablantes no nativos a construir predicados de forma adecuada y eficaz.

El estudio de las unidades léxicas asociadas a sus marcos combinatorio-valenciales y la aplicación de un enfoque basado en el uso, así como la asunción de un concepto ampliado de significado y la consideración de la gramática, la semántica y el léxico como *continuum* facilita la creación de nuevas y más eficaces herramientas didácticas encaminadas a mejorar la competencia verbal de los hablantes extranjeros.

Consideramos, además, que esta perspectiva que hibrida distintos planteamientos debería enriquecerse, asimismo, con actividades que propicien la instrucción gramatical desde metodologías inductivas y estrategias pedagógicas proactivas, de modo que se fomente el autodescubrimiento de las reglas semánticas y gramaticales que entran en juego en la construcción de enunciados con los verbos como piedra angular.

La adquisición de la lengua es un complejo proceso que se desarrolla de forma integral y, dentro de él, no hay ninguna competencia que resulte más o menos esencial para garantizar el éxito en los intercambios lingüísticos.

En este sentido, más que la aplicación rigurosa de un único método, parece conveniente combinar varias metodologías con objeto de encontrar estrategias didácticas capaces de adecuarse a la variedad de contextos, ámbitos y motivaciones de los alumnos y de permitir el equilibrio en el desarrollo de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa –lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica–, sin priorizar ninguna de ellas en el programa de enseñanza.

Solo implementado este tipo de mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades verbales lograremos la subsanación de las deficiencias detectadas relacionadas con la interiorización de las leyes que regulan el comportamiento verbal y, con ello, la adquisición de una competencia lingüística integral que propicie la adecuada construcción de predicados en español por parte de hablantes no nativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, M. (2004). "Grammatical Instructions in the Natural Approach: a Cognitive Grammar View". En Achard, M. y Niemeier, S. (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*, pp. 165-194.
- BÁEZ, V. *Fundamentos de la gramática de dependencias*. Madrid: Síntesis.
- BÁEZ, V. (2000). *Desde el hablar a la lengua. Prolegómenos a una teoría de la sintaxis y la semántica textual y oracional*. Madrid: Ágora.
- BARALO, M. y S. ESTAIRE (2010): "Tendencias metodológicas postcomunicativas", en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Berna: Peter Lang, pp. 210-225.
- BERNÁ, C. (2013). "Convergencias de los enfoques valencial, cognitivo y funcional en la enseñanza y aprendizaje de la competencia verbal: revisión de sus aplicaciones didácticas y propuesta de actividades para la adquisición de las habilidades verbales". *MarcoELE*, 17, pp. 1-25.
- BROKLEY, T. (2007). "Approaches to ESL Instruction –Two Prevailing Trends". Disponible en http://www.lang-works.com/index_files/ESLInstructionTheEclecticParadigm.html [consultado el 2/02/2104]
- BROCKLEY, T. 2007. "Approaches to ESL Instruction – The Eclectic Paradigm" Disponible en: http://www.lang-works.com/index_files/ESLInstructionTheEclecticParadigm.html [consultado el 13-01-2014]
- CANALE y SWAIN (1996a). "Fundamentos Teóricos De Los Enfoques Comunicativos - Enseñanza Del Español Lengua Extranjera", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 54-62.
- CANALE y SWAIN (1996b). "Fundamentos Teóricos De Los Enfoques Comunicativos – La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, pp. 78-89.
- CASTAÑEDA, A. (2004). "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español / LE". *RedELE*, 0. Disponible en [http:// www.sgci.mec.es/redele/revista/index.html](http://www.sgci.mec.es/redele/revista/index.html), [consultado el 3/02/2014]
- CASTAÑEDA, A y ORTEGA, J. (2001). "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, *ELUA*, nº extra 1. pp. 5-58.
- DEVÍS, P.P. (2000). *Fundamentos teóricos de la morfología y semántica oracionales*. Málaga: Ágora.
- DIK, S. (1981). *Gramática funcional*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- DOUGHTY, C. (1998), "Acquiring Competence In A Second Language: Form And Function", En Byrnes, H. (Ed.), *Learning Foreign And Second Languages: Perspectives In Research AndScholarship*. Nueva York: Modern Language Association, pp. 89-110.

- DOUGHTY, C. (2001). "Cognitive underpinnings of Focus on Form". En P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Languages Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 206-257.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1994), "Sintaxis y enseñanza del ELE". En Montesa Peydró, S. y Gomis Blanco, P. (1994): "Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I". Actas del V Congreso de ASELE, pp. 5-36.
- HELBIG, G. (1992): *Probleme der Valenz- und Kasustheorie*. Halle/Saale: Niemeyer Max Verlag.
- HYMES, D. (1972): "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books, pp. 269-293
- LANGACKER, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar* Vol. 2: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- LONG, M. H. (1991), "Focus On Form: A Design Feature In Language Teaching Methodology", En Debot, K., R. Ginsberg y C. Kramersch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- LOZANO, G. y RUIZ CAMPILLO, P. (1996). "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". *MarcoELE*, 9, pp. 127-155.
- MARTÍNEZ GILA, P. (2009), "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español/LE", *MarcoELE*, 9, Monográficos, pp. 165-180.
- MORENO, C. y TUTS, M. (1999). *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, J. y GARCÍA, N. (2007). *Español 2000*. Nivel elemental. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, J. y GARCÍA, N. (2007). *Español 2000*. Nivel medio. Madrid: SGEL.
- SANS, N. (2003). "Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE". *Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp. 10-22. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/br/ns.pdf> [consultado el 20/02/2014]
- TESNIÈRE, L. (1994). *Elementos de sintaxis estructural*. Madrid: Gredos.
- VANPATTEN, B. (1990). "Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 287-301.
- VILAR, E. (2007). "Analysing EFL classroom transcripts: The codification of incidental Focus on Form episodes", *Porta Lingarum*, 7, pp. 119-134.
- WOTJAK, G. (2006). *Las lenguas, ventanas que dan al mundo*. Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

LOS PRONOMBRES PERSONALES EN LA CLASE DE L1 Y L2: PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA DOS CONTEXTOS

PERSONAL PRONOUNS IN THE CLASS OF L1 AND L2:
DIDACTIC OFFERS FOR TWO CONTEXTS

Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es dar a conocer dos secuencias de actividades para enseñar los pronombres personales del español que, concebidas para enseñar ELE, se han llevado al aula en dos contextos de enseñanza/aprendizaje muy diferentes: a) el del español como lengua extranjera en situación de inmersión (nivel C1), cuyos protagonistas son adultos; y b) el del español como primera lengua en Educación Secundaria, en clases de apoyo escolar durante el verano. Las conclusiones parecen apuntar a que puede empezar a ser necesario aplicar la misma manera de enseñar gramática en contextos de segundas lenguas a otros contextos como, en nuestro caso, las primeras lenguas. La principal base teórica para defender una idea semejante se encuentra en el hecho de que ambos tipos de alumnos, tanto los adultos extranjeros como los adolescentes nativos, se enfrentan al aprendizaje de una lengua que no es natural, hecho que exige un grado muy alto de aprendizaje explícito que suponga alcanzar una gran conciencia metalingüística, que lleve, finalmente, a un aprendizaje implícito de la lengua.

PALABRAS CLAVE: pronombres personales, valores de *se*, lengua natural, lengua artificial, secuencia didáctica

ABSTRACT:

The aim of this paper is to present two sequences of activities to teach Spanish personal pronouns which, having been designed to teach Spanish as a Foreign Language, were applied in two different contexts –a group of adults with a C1 level of Spanish as a Foreign Language, and a group of students of Secondary School, who studied Spanish as a First Language, in support classes in summer. The findings seem to indicate that it may be necessary to teach grammar in first language contexts exactly as it is done in second language contexts. The main theoretical base to defend such an idea lies in the fact that both types of students, foreign adults and native teenagers, have to face a learning process of a non-natural language. And this fact requires a very deep knowledge of explicit learning in order to reach a strong metalinguistic awareness, which leads, finally, to an implicit learning of the language.

KEY WORDS: Personal Pronouns, Meanings of *se*, Natural Language, Artificial Language, Teaching Sequence

0. INTRODUCCIÓN

La dificultad, siempre relativa (Moreno Cabrera, 2000), de ciertos aspectos lingüísticos de la LE, junto con la idea de la necesidad de hablar de una forma “correcta”, de acuerdo con una gramática normativa que siga las pautas de la variante estándar (Gómez Torrego, 1998; Fernández Ordóñez, 1999: § 21.6), puede ser uno de los motivos por los que ningún método de enseñanza de lenguas haya llegado a abandonar nunca la gramática como objeto de estudio, si bien ha habido cambios naturalmente en el enfoque adoptado para su enseñanza (Fernández López, 1998).

En el caso del español, el hecho de que en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) no aparezca una sección destinada exclusivamente a los pronombres personales, incluido *se*, hasta los niveles C1-C2 (PCIC, 2006: § 7.1)¹⁶, así como que se haya publicado algún material complementario que los trata específicamente (Puleo y Sanz Méndez, 1989; Coronado, 2000; Castañeda Castro *et alii*, 2008), parece actuar como botón de muestra de la tremenda complejidad que entraña este aspecto gramatical de nuestra lengua.

Por estos motivos, nos hemos propuesto presentar en este trabajo dos secuencias didácticas pensadas para C1, aunque llevadas además al aula de EL1: una especializada en la enseñanza de los pronombres personales (excepto *se*) y otra centrada justamente en los valores de *se*¹⁷. El objetivo es, esencialmente, dar ideas al docente que faciliten la enseñanza de las cuestiones lingüísticas esbozadas, lo que se hace, naturalmente, con la intención de que se lleven al aula en otros contextos que permitan, gracias a ello, su constante reconstrucción y perfeccionamiento.

La estructura, pues, de este artículo comienza con unas pinceladas teóricas (cfr. § 1), continúa con los datos didácticos de las experiencias docentes (cfr. § 2) y termina, antes de las conclusiones (cfr. § 4), con la exposición de los resultados obtenidos de una forma fundamentalmente cualitativa, es decir, basada en la opinión de los alumnos implicados y las observaciones docentes, si bien aducimos algún dato cuantitativo que consideremos relevante (cfr. § 3).

1. PREMISAS TEÓRICAS

Para empezar, creemos interesante detenernos en el proceso que llevamos a cabo a la hora de elaborar las secuencias didácticas que detallamos después (cfr. § 2). La primera fase de la creación de las secuencias didácticas consistió, naturalmente, en

¹⁶ En los demás niveles se muestran insertos dentro del funcionamiento de otros fenómenos lingüísticos. Así, en A1-A2, aparecen en relación con el imperativo, las formas no personales del verbo y como elementos que sustituyen los complementos del verbo (PCIC, 2006: §§ 9.3, 9.4, 12.2), mientras en B1-B2 se insiste sobre los dos primeros aspectos, esto es, el imperativo o las formas no personales del verbo, y se da por sabida la función de sustitución de estos pronombres (PCIC, 2006: §§ 9.3, 9.4).

¹⁷ En el Anexo I incluimos la secuencia de los valores de *se*, tal y como se puede llevar al aula; en el Anexo II, hacemos lo propio con la secuencia de los demás pronombres personales; y en el Anexo III, ofrecemos las soluciones de todas las actividades realizadas.

recurrir a la teoría gramatical para comprender el funcionamiento de los objetos lingüísticos que nos ocupaban. Comenzamos primero prestando atención a diversos materiales centrados en un plano teórico, sin aparentes fines didácticos (RAE, 2009: §§ 16.4-16.14, 41.10-41.14, Bosque y Demonte, 1999). Después, analizamos cómo se enseñaban estas categorías en clase de español, tanto de L1 como de L2 (Andrés Ferrer *et al.*, 2007, 2008; Gómez Torrego, 2007: 152-161, 2008: 132-137; Gutiérrez Araus, 2004: §§ 7.3, 7.4; López García, 2004: cap. 6; Areizaga Orube, 2009: § 2.9; Lozano Jaén, 2012: § 1.3.9), para, finalmente, acabar creando actividades de práctica gramatical y, también, de reflexión metalingüística (cfr. anexos), tratando de aplicar a la enseñanza de EL1 el método inductivo que se suele utilizar en L2.

Consideramos necesario, por tanto, ofrecer nuestro posicionamiento metodológico, tanto en lo referente a la teoría gramatical que nos sirve de base (cfr. § 1.1), como al método didáctico empleado en las clases (cfr. § 1.2).

1.1. Unas pinceladas gramaticales

El enfoque adoptado con respecto a las etiquetas metalingüísticas y clasificaciones teóricas es de corte ecléctico, entre las propuestas de las teorías más tradicionales, a veces enfocadas a la enseñanza de primeras lenguas (Gómez Torrego, 1992, 2007, 2008), a veces elaboradas con motivos eminentemente prescriptivos (RAE, 2009); y los enfoques más recientes de corte descriptivo (Fernández Ordóñez, 1999; Fernández Soriano, 1999; Mendikoetxea, 1999), especialmente aquellos que, desde una perspectiva cognitivo-comunicativa, son aplicados a la enseñanza de la lengua (Gutiérrez Araus, 2004; López García, 2004; Areizaga Orube, 2009; Lozano Jaén, 2012). Lógicamente, estas lecturas previas siempre se han realizado con el fin de renovar y ampliar los conocimientos de la gramática del profesor, la cual sólo después de un adecuado filtro didáctico, puede llegar a convertirse en la gramática que se le llegue a presentar al alumno (Moreno García, 2005: 604 ss).

Así, los valores de *se* que mostramos han sido naturalmente simplificados. En concreto, en nuestra propuesta se trabaja con seis usos, según sus dos categorías (De Miguel, 1999: § 46.2.3; Mendikoetxea, 1999; Peregrín Otero, 1999: § 23.3.2.3; Gutiérrez Araus, 2004: § 7.4; Gómez Torrego, 2007: 152-161; Lozano Jaén, 2012: § 1.3.9): como pronombre, puede ser reflexivo, recíproco y variante de *le*; y como morfema, puede formar parte del verbo, ser marca de pasiva refleja o de oración impersonal y puede actuar también como un dativo de interés, concordado o ético (cfr. anexo I, actividades 1-3).

A estos valores añadimos los verbos que exigen *le* y no *se*, para evitar que el estudiante deduzca que siempre que haya un *le* junto a un verbo, este pronombre pueda sustituirse por *se* o a la inversa (Castro Viúdez y Díaz Ballesteros, 2006: 28-31). Igualmente, en la misma actividad (cfr. anexo I, actividad 4) fusionamos en un único grupo los valores pasivos y los impersonales, dada la relación semántico-cognitiva y diacrónica existente entre ellos (Gómez Torrego, 1998, 1992: 28-32; Mendikoetxea, 1999; Fernández Ordóñez, 1999: §§ 21.2.1.6, 21.5.4.3) y tras haber realizado la

presentación de cada uno por separado en tareas anteriores (cfr. anexo I, actividades 2 y 3).

Dejamos, por tanto, para próximas secuencias didácticas otros aspectos relacionados (De Miguel, 1999: § 46.2.3; Mendikoetxea, 1999; Peregrín Otero, 1999: § 23.3.2.3; Gutiérrez Araus, 2004: § 7.4; Lozano Jaén, 2012: § 1.3.9), tales como el tratamiento del valor aspectual incoativo de *se* (*marchar* vs. *marcharse*); la reflexión semántica sobre la posible voz media de algunos verbos pronominales como *atreverse*, *aburrirse*, *alegrarse* o *cansarse*, vistos todos ellos como verbos que se han de aprender con el morfema incorporado (cfr. anexo I, actividad 4); y la diferencia de significado y valencia argumental en algunos verbos entre su forma no pronominal y su forma pronominal (*acordar* vs. *acordarse de*), así como una profundización en la diferencia entre *se* como marca de pasiva refleja y *se* como marca de oración impersonal, algo en lo que no se ahonda en las tres primeras actividades de la secuencia (cfr. anexo I, actividades 1-3).

Con respecto a los pronombres personales, entendemos que es necesario a estos niveles de aprendizaje reflexionar sobre la diferencia entre los usos de la lengua hablada y de la lengua estándar (cfr. anexo II, actividades 1-5), especialmente cuando los alumnos se encuentran viviendo en una zona en la que, por ejemplo, el laísmo es una norma no necesariamente desprestigiada, por darse en prácticamente todas las clases sociales y en numerosos contextos de comunicación (Fernández Ordóñez, 1999: § 21.5.2), si bien conviene hacerles ver que a medida que se alejan de su zona dialectal, dicho fenómeno lingüístico va adquiriendo peor consideración, entre otros motivos, por ser condenado por la variante normativa (Gómez Torrego, 1998: 45; Fernández Ordóñez, 1999: § 21.6; RAE, 2009: § 16.10).

Por ello, comenzamos ofreciendo unas actividades sobre el español estándar para ofrecer la visión normativa y, por tanto, la que el alumno ha estudiado en niveles anteriores (Gómez Torrego, 1992: 44-46, 2008: 132-137; RAE, 2009: §§ 16.4-16.14), siquiera implícitamente (cfr. anexo II, actividades 1-2). Después, se presentan todas las posibilidades *de facto* (cfr. anexo II, actividades 3-5), atendiendo a las variantes del español hablado que rompen con la norma académica, sobre las que se le pide no sólo reflexionar sino, también, hasta cierto punto, comprender como (sub) sistemas con una lógica propia (Fernández Ordóñez, 1999: § 21.5). Se trata, por tanto, de hacerle ver que hablar de forma gramaticalmente correcta no tiene por qué equivaler a hacerlo de manera pragmáticamente adecuada (o a la inversa), es decir, que no ha de coincidir necesariamente la lengua estándar (artificial), objeto de estudio, con la lengua oral (natural), herramienta de comunicación (Moreno Cabrera, 2008), como de hecho uno de los extranjeros, a su manera, señaló (cfr. § 3).

Vemos, por tanto, que precisamos de la teoría gramatical para poder, primero, comprender el objeto de estudio que nos proponemos enseñar para, después, conseguir moldearla a favor de los objetivos didácticos, siempre dependientes del tipo de alumno al que se pretenda enseñar, tal y como explicamos en la siguiente sección.

1.2. Posicionamiento docente

Como hemos señalado en la introducción (cfr. § 0), de acuerdo con el PCIC parece coherente crear una secuencia didáctica en la que se presenten de forma global la mayoría de los usos de los pronombres personales en el nivel C1. Hacerlo antes puede dificultar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dada la ausencia del conocimiento lingüístico adecuado y la preparación cognitiva suficiente (memoria, atención, asimilación) para comprenderlos en su globalidad (Fernández Ramírez, 2009: 78; López Morales, 1994).

Asimismo, asumimos la necesidad de centrar la atención, cuando resulta necesario para mejorar la competencia comunicativa, en la forma gramatical (*focus on form*) durante las clases de español como lengua extranjera, contribuyendo parcialmente a la formación de una conciencia metalingüística que permita al estudiante comprender ciertos procesos morfosintácticos de la lengua objeto (Doughty, 2010: 211), que son especialmente complejos de adquirir mediante la simple exposición a una muestra de lengua que los contenga (Martín Sánchez, 2008; Coronado González, 1998: 82-83). A través de esa reflexión explícita, además, llegar a la asimilación implícita, por medio de la consiguiente práctica, parece ser más fácil que hacerlo sin ella (Moreno García, 2005: 599-600; Cots *et al.*, 2007: 55 ss).

Asimismo, entendemos que el alumno de C1 ya conoce la mayoría de los usos de los pronombres personales, a falta de las connotaciones sociolingüísticas que pueden acarrear unos usos en lugar de otros (por ejemplo, el ya citado *laísmo*, cfr. § 1.1). Funciona nuestra propuesta, pues, como una síntesis del aprendizaje global, dando por hecho, como decimos, que se conocen los pronombres (e, incluso, se utilizan generalmente con corrección) pero no se diferencian ni se entienden de una manera sistemática (es decir, metalingüística), lo que justifica, creemos, la atención a la forma (Cots *et al.*, 2007: 55 ss; Doughty, 2010: 212) que ofrecemos en nuestras secuencias didácticas.

Igualmente, el hecho de que los temas escogidos formaran parte de una lista de aspectos gramaticales propuestos por los alumnos de C1, que consideraban la morfosintaxis su punto débil en el conocimiento del español (recuérdese que se encuentran en situación de inmersión y en su mayoría tenían eran más diestros en el lenguaje oral que en el escrito), parece indicar no sólo una alta conciencia lingüística de la dificultad del aprendizaje de esos fenómenos, sino también que podríamos estar en una etapa de aprendizaje en que era necesaria una intervención pedagógica, dada la evidente reflexión que ha desarrollado el estudiante acerca de la naturaleza del (uso del) fenómeno lingüístico que nos ocupa (Doughty, 2010: 227 ss).

Por este motivo, nuestra principal preocupación se centró, a la hora de crear las secuencias didácticas para el grupo C1, en la manera de hacerles llegar a los alumnos en una sola secuencia una visión lo suficientemente general de los temas que les interesaban (cfr. § 2) como para que pudieran pulir las posibles lagunas del proceso de aprendizaje o, si se nos permite, de “no aprendizaje”, ya que en situación de inmersión es frecuente que muchos alumnos accedan a la instrucción de la LE cuando ya cuentan con un nivel intermedio, bien porque han aprendido “de oído” durante el tiempo que

han vivido en la zona, bien porque han estudiado con otra metodología en su país de origen, lo que supone en la práctica enfrentarse por primera vez con la reflexión metalingüística de conceptos de la LE que llevan mucho tiempo utilizando.

En concreto, las secuencias didácticas que proponemos pueden dividirse en dos claras partes: una primera fase comprende una serie de tareas formales que, de manera inductiva, tratan de ofrecer una sistematización de los valores de *se* (cfr. anexo I, actividades 1-4) o de las funciones morfosintácticas de los otros pronombres personales (cfr. anexo II, actividades 1-5); y una segunda fase, más centrada en contenidos literarios, en que se estudian otros aspectos a partir del tema gramatical propuesto (cfr. anexo I, actividades 5-6a; y anexo II, actividades 6-7a), intentando así fusionar la gramática con, en cierto modo, la literatura (Fernández Ramírez, 2009: 80 ss). Ambas secuencias se completan con una tarea final en la que las destrezas productivas implican la utilización de la competencia gramatical (entre otras) de una forma comunicativa, que constituye el objetivo de la secuencia (cfr. anexo I, actividad 6b; anexo II, actividad 7b). Entendemos, por tanto, que estamos permitiendo que el alumno alcance a comprender el funcionamiento de las categorías estudiadas desde una perspectiva inductiva, necesaria tanto en la enseñanza de la L1 como en la de la L2 (Coronado, 1998).

Por otra parte, dada la semejanza en las etapas de adquisición de la lengua extranjera y de la primera lengua (Andión Herrero y Marrero Aguiar, 2002: 20; Doughty, 2010: 223-224), nos atrevimos a utilizar gramáticas didácticas pensadas para el aprendizaje de EL1 en la creación de la secuencia de ELE. Y, a continuación, debido a la dificultad de la comprensión del funcionamiento (no de su uso) de los valores de *se* y de los pronombres personales del español, para los estudiantes del segundo ciclo de ESO, no tuvimos reparos en aplicar nuestra propuesta didáctica, concebida para contextos de ELE, a alumnos españoles de 3º y 4º de ESO, para comprobar si podía serles útil a la hora de mejorar su aprendizaje.

Insistimos, por tanto, en que nuestro procedimiento consistió en estudiar desde una perspectiva teórica las gramáticas descriptivas y prescriptivas (Gómez Torrego, 1992; RAE, 2009: §§ 16.4-16.14, 41.10-41.14; Bosque y Demonte, 1999) para, a continuación, observar la manera en que se presentaban didácticamente los fenómenos lingüísticos que nos ocupaban (Gómez Torrego, 2007: 152-161, 2008: 132-137; Gutiérrez Araus, 2004: §§ 7.3, 7.4; López García, 2004: cap. 6; Areizaga Orube, 2009: § 2.9; Lozano Jaén, 2012: § 1.3.9), y acabar tratando de construir una secuencia didáctica con cada tema (cfr. anexos), que siguiera un método inductivo de la enseñanza de la gramática (Coronado, 1998). En la siguiente sección ofrecemos los datos de cada secuencia con más detalle.

2. SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Las secuencias didácticas que se proponen en este trabajo fueron llevadas al aula en dos contextos de aprendizaje de la lengua española durante el verano de 2013 en la ciudad de Madrid: en un grupo de C1 de ELE, del que destacaremos como alumno prototípico a un hombre de unos 40 años de origen ruso, que era profesor de inglés; y en

un grupo de adolescentes que estudiaban Educación Secundaria Obligatoria, del que destacaremos a una joven de 3º de la ESO, más dada que sus compañeros a opinar sobre lo que hacíamos en clase. Ambos grupos rondaban los 10 alumnos (en el de C1, esos días asistieron 7; en el de la ESO, 11).

En el primer caso, se impartían cuatro horas de clase a la semana, en sesiones de dos horas cada una. La libertad de la docente para seleccionar el tema a impartir o para negociarlo con los alumnos era plena, por lo que se les preguntó a los pocos días del comienzo si había alguna cuestión de la gramática española en que sintieran que debían profundizar: eligieron los pronombres personales y la profesora decidió dividirlos, según se hace con frecuencia entre los gramáticos, entre pronombres personales y valores de *se*, dada la complejidad de este último (Gutiérrez Araus, 2004: §§ 7.3, 7.4; Gómez Torrego, 2007: 152-161, 2008: 132-137; RAE, 2009: §§ 16.4-16.14, 41.10-41.14; Lozano Jaén, 2012: § 1.3.9).

En el segundo grupo, si bien también se daban cuatro sesiones semanales de lengua castellana, estas eran de una hora al día. Asimismo, este grupo contaba con otras características impuestas a la profesora: al tratarse de clases de apoyo escolar de cara a las recuperaciones de septiembre y, tras haber visto que el principal problema de los alumnos era la morfosintaxis, se centró todo el esfuerzo en esta parte del currículo¹⁸. Además, el hecho de que estuvieran mezclados en la misma aula estudiantes de 3º y 4º de la ESO nos obligaba a dejar de lado la historia de la literatura y otras cuestiones conexas (como la tipología textual) por tratarse, probablemente, de los contenidos en que más se diferencian estos cursos. Por último, que contásemos tan sólo con dieciséis horas en total para dar toda la gramática de 3º y 4º de la ESO (como decimos, la parte más compleja) nos obligaba a eliminar, necesariamente, otros contenidos curriculares.

Tenemos, por tanto, una idea esencial para nuestros propósitos: partimos de una secuencia de actividades pensada para un grupo C1 de ELE, que se lleva al aula de un grupo de ESO. Es decir, estamos proponiendo un paso metodológico de la enseñanza de EL2 a la de EL1.

2.1. Los valores de “se”

La secuencia que se llevó al aula con el grupo de C1 consta de seis actividades que combinan lengua y literatura, si bien esta última no se emplea para enseñar contenidos literarios sino mayormente lingüísticos (cfr. anexos I y III.A). En primer lugar, porque creemos que la literatura es un arma interesante para enseñar lengua. En segundo lugar, porque consideramos que la lengua se muestra también en los textos literarios, que pueden ser utilizados como muestra real de producciones lingüísticas. Y, por último, porque didácticamente constituía un descanso para los alumnos poder dedicar una hora a la gramática, más densa y cognitivamente más activa, y otra hora a la

¹⁸ Así consta en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, publicado en el Boletín Oficial del Estado del viernes 5 de enero de 2007 (pp. 737-738, 740). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> [Consulta: 09/03/2014]

literatura, igualmente activa pero, tal y como se presentaba (una comprensión auditiva, un vídeo) menos exigente, desde una perspectiva cognitiva.

Las destrezas que se trabajan en esta secuencia son la comprensión lectora y auditiva y la expresión oral y escrita, mientras que se hace especial hincapié en la competencia gramatical, sin dejar por ello de permitir, en menor medida, el desarrollo de la competencia léxico-semántica, discursiva y literaria.

Los objetivos didácticos con que cuenta esta secuencia son a) presentar sistemáticamente los valores de *se*; b) introducir conceptos (meta)literarios para estudiar la lengua; y c) motivar a continuar el aprendizaje de la L2 a través de la literatura (a pesar de la complejidad gramatical).

En su aplicación con el grupo de ESO, se eliminó la parte concerniente a la literatura, es decir, se llevaron al aula solamente las actividades 1, 2 y 3 (cfr. anexo I): los objetivos eran fundamentalmente lingüísticos (no literarios); no se trabajaban las destrezas tal y como sí se hizo en el grupo de ELE; y la competencia desarrollada fue esencialmente la gramatical.

2.2. Los pronombres personales (excepto “se”)

La secuencia creada para el grupo de C1 consta de siete actividades que combinan lengua y literatura (cfr. anexos II y III.B), siguiendo el esquema de la secuencia anterior (cfr. anexos I y III.A).

Las destrezas que se trabajan en esta secuencia son la comprensión lectora y auditiva y la expresión oral, mientras que se hace especial hincapié en la competencia gramatical, sin dejar por ello de desarrollar la competencia léxico-semántica, discursiva y literaria, como en la secuencia anterior (cfr. § 2.1).

Los objetivos didácticos que se buscan con esta secuencia son: a) repasar forma y función de los pronombres átonos; b) reflexionar sobre las “desviaciones” de la norma; c) analizar las diferencias dialectales como etno-lógicas; d) presentar la función de la RAE como órgano “regulador” de prestigio; e) introducir conceptos (meta)literarios para estudiar la lengua.

A la hora de aplicar la secuencia al grupo de ESO, se eliminó la parte concerniente a la literatura, como habíamos hecho con la secuencia de los valores de *se* (cfr. § 2.1): se llevaron al aula solamente las actividades 1, 2 y 3 (cfr. anexo II). Al fin y al cabo, como sucedía anteriormente, los objetivos eran fundamentalmente lingüísticos (no literarios) y la discusión acerca del español correcto y su regulación por una institución como la Real Academia Española surgió ya desde la misma actividad 3 (cfr. anexo II). Además, no podíamos dedicar más de una sesión a este tema, lo que equivale a decir que sólo teníamos una hora para explicar los pronombres personales en su totalidad.

3. RESULTADOS

Dadas las características de los Centros en que se impartían las clases (ninguno de ellos ofrecía una enseñanza reglada), no pudimos realizar una evaluación de contenidos como hubiéramos deseado, por lo que hemos de recurrir a dos técnicas cualitativas para comprender mejor lo que ocurrió: los comentarios de tipo informal que tanto los extranjeros de nivel C1 como los jóvenes españoles nos hicieron con respecto a las secuencias didácticas; y la propia observación de las dificultades y facilidades que entrañaba cada tarea.

Así, por ejemplo, en la actividad nuclear de la secuencia para enseñar los valores de *se* (cfr. anexo I, actividad 4.b), en general, los estudiantes de EL1 rellenaban muy rápidamente los huecos, porque contaban, naturalmente, con grandes intuiciones nativas, pero tenían problemas al entender por qué ciertos ejemplos formaban esos grupos y no otros. En el grupo de extranjeros ocurría al revés: les costaba ver qué verbos iban en qué frase (en algunas ocasiones era ambiguo y eso dificultaba el proceso de completar las oraciones), pero entendían la manera de agrupar los ejemplos y eso hacía que, por ejemplo uno de ellos, el alumno prototípico ruso, llegara a decir: “Deberías escribir un libro con esto”.

Otra diferencia entre la forma de operar cognitivamente en el aprendizaje de la L1 y la L2 se relaciona con la conciencia metalingüística de cada estudiante. Al trabajar con las tareas en que se mostraban ejemplos de fenómenos loístas, laístas y leístas (cfr. anexo II, actividades 3.a y 3.b), los comentarios de la joven española, estudiante de 3º de la ESO, cuestionaban la agramaticalidad de los ejemplos laístas (*Devuélvela la vida*): “Profe, no entiendo por qué es incorrecto... A mí me suena bien”. Por ello, se le tuvo que explicar que la oposición correcto/incorrecto no era una cuestión de que “te suene bien”, sino de que no estaba aceptado por la norma, dictada a su vez por la Real Academia Española. Es decir, se le intentó hacer ver que eran los expertos de la lengua los que decían en cada caso qué era correcto y qué era incorrecto y, bajo esta idea, pareció entender el motivo de rechazo a ejemplos del tipo *Devuélvela la vida* (que, sin embargo, siguió diciendo durante el resto del curso, lo que implica que una explicación metalingüística acerca de la corrección o la incorrección de una estructura no necesariamente la elimina del idiolecto).

Esta misma actividad creó en el alumno prototípico del C1 un comentario a nuestro juicio desolador (“¿Y ahora cómo hablo?”), que nos indica, entre otras cosas, que cuenta con una profunda consciencia lingüística, que le obliga a reflexionar sobre el papel de la lengua estándar como lengua objeto de aprendizaje y el de la lengua oral como lengua de comunicación. En otras palabras, lo que cuestiona esa pregunta es qué criterio debe seguir a la hora de elegir su variante dialectal del español: si el criterio prescriptivo de correcto/incorrecto (en cuyo caso debería seguir la norma académica y corregir sus casos de laísmo y de leísmo [de cosa]); o el criterio pragmático de adecuado/inadecuado (en cuyo caso podría hablar siendo laísta mientras viviera en una zona dialectalmente laísta, independientemente de lo prescrito por la RAE, hasta que se mudara a otra zona geográfica en que no se hablase una variante laísta).

En síntesis, podríamos decir que en el grupo de la ESO, la percepción sobre los valores de *se* que ellos mostraron después de realizar las tareas correspondientes no fue todo lo positiva que se habría deseado, probablemente porque tendían a fijarse en las diferencias entre los ejemplos pertenecientes a un mismo grupo; mientras que en el caso de los estudiantes de C1, estas actividades acabaron aclarando los diferentes usos de *se*, no sólo porque sistematizaban todo lo que ellos habían estudiado en los diferentes niveles de aprendizaje de la L2, sino también porque contaban en este tema con una consciencia metalingüística muy superior a la que tenían desarrollada los jóvenes españoles, por lo que estaban familiarizados con la necesidad de clasificar los fenómenos lingüísticos para poder abarcarlos y, por tanto, comprenderlos. Parece, así, que nuestros alumnos de ELE tendían en general a emplear principios heurísticos de adquisición generalizadores, más efectivos para ampliar la competencia lingüística, mientras que los estudiantes de EL1 parecían utilizar principios de adquisición heurísticos simplificadores, dado su evidente conocimiento de la lengua objeto y, por tanto, su necesidad de mejorar la competencia metalingüística (Moreno García, 2005: 600).

Por el contrario, la secuencia didáctica de los pronombres personales resultó más confusa para los estudiantes de C1 que para los estudiantes de Educación Secundaria. El motivo puede encontrarse, tal vez, en que los extranjeros nunca habían reflexionado sobre los dos niveles de aprendizaje (el de la lengua objeto como lengua artificial, estándar; frente al de la lengua de comunicación *real*, hablada) en ese aspecto gramatical concreto ya que, por nuestra experiencia, da la impresión de que las variedades del español tienden a trabajarse desde la fonética/fonología y el léxico, pero no desde la gramática, como si la morfosintaxis fuese un todo conjunto inalterable en todas las variedades panhispánicas. En cambio, sería diferente en el caso de los estudiantes de Educación Secundaria, que habrían oído hablar en sus clases regladas con frecuencia de los fenómenos sociolingüísticos estudiados (laísmo, leísmo, loísmo), y por tanto tendrían una ligera idea de lo que suponían.

Finalmente, el que no se puedan mostrar datos cuantitativos fiables, más allá de que en septiembre aprobó el 81% de los alumnos de la ESO¹⁹ (con el grupo de C1 no podíamos realizar exámenes), nos deja un considerable espacio para la interpretación de lo que aquí está ocurriendo: el problema puede estar, naturalmente, en ese intento de fusión entre la perspectiva de enseñanza de la gramática en la L1, de corte más tradicional, y la perspectiva de la enseñanza de la gramática en la L2 o LE, de corte más comunicativo o cognitivo, que no habría permitido con éxito la creación adecuada de las secuencias de actividades mostradas.

¹⁹ No resulta fiable este dato porque esos aprobados dependen de numerosas variables como los contenidos vistos en el resto de las clases, su lucidez en el examen, las horas extras de estudio fuera del Centro, las “rentas” conseguidas durante el curso...

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo era presentar dos secuencias didácticas para enseñar los pronombres personales en clase de español, tanto en contextos de ELE como en contextos de EL1.

Y, en efecto, tras una breve presentación teórica en la que defendemos nuestro posicionamiento con respecto a la teoría gramatical (cfr. § 1.1) y didáctica (cfr. § 1.2) aplicadas a nuestro trabajo, mostramos la secuencia llevada al aula en dos grupos (uno de EL2 de nivel C1; y otro de EL1, de 3º y 4º de ESO), para enseñar los valores de *se* (cfr. § 2.1; anexo I) y los pronombres átonos, a excepción de *se* (§ cfr. 2.2; anexo II).

Tras exponer los resultados, concluimos, siempre con cautela, que el hecho de que se trabaje la conciencia lingüística en el aula de lenguas incide en el mismo proceso de aprendizaje de la lengua objeto, sea esta primera, sea esta segunda (Cots *et al.*, 2007). Una prueba de ello puede encontrarse en que en el grupo de C1 la tendencia a comprender, por un lado, la existencia de una norma lingüística ajena a la realidad dialectal y, por otro lado, la obligación del hablante de elegir una u otra, o una conjunción de ambas, a la hora de desenvolverse en su día a día comunicativo, se habría ido forjando a lo largo de los niveles de aprendizaje de la LE, a diferencia de lo que sucedería en los estudiantes de L1, en los que no existe una conciencia metalingüística tan desarrollada como para entender las diferencias de uso de su idioma.

A esto cabría sumar, naturalmente, el factor sociológico de la edad de los alumnos de C1 que, teniendo más experiencias lingüísticas y, por tanto, un bagaje metalingüístico e intercultural mayor que los jóvenes de ESO, habría contribuido a aumentar dicha conciencia metalingüística y a reflexionar profundamente sobre su propia manera de hablar. A este respecto, habría sido interesante, tal vez, comprobar qué estrategias metalingüísticas habrían utilizado los jóvenes hispanohablantes si se les hubiera propuesto que tenía que explicar los diferentes valores de *se* a extranjeros que están estudiando español (Pinilla Gómez y Santos Gargallo, 1995: 114-115).

No hay que olvidar que el método de estudio también influye sobre manera en la forma en que se configura en la mente de los estudiantes la lengua objeto y su interrelación con los sociolectos, dialectos, registros e idiolectos existentes *fuera* de la clase. En este sentido, creemos que hay una brecha importante entre la manera de enseñar gramática en los contextos de L1, de forma más tradicional y deductiva, y la manera de hacerlo en situaciones de L2, más comunicativa e inductiva, lo que implica, necesariamente, diferentes maneras de concienciar acerca del propio objeto de aprendizaje y de la forma en que el estudiante ha de acceder a él.

Para confirmar estas ideas, nos atreveríamos a sugerir diversas vías de investigación, relacionadas con un análisis exhaustivo de los materiales didácticos que se utilizan en la enseñanza de EL1 y EL2; una aplicación didáctica de los mismos temas tratados aquí en otros niveles de la L1 (Bachillerato, Universidad) y de la L2 (B2, C2); la creación de secuencias didácticas centradas en otros temas gramaticales, siguiendo la metodología comunicativa típica de la enseñanza de la L2 pero aplicada a la enseñanza de la L1; y, finalmente, no creemos que estuviera de más llevar a clase una serie de actividades para realizar en grupos con ambos perfiles, en que se trabajase la diferencia

entre pragmática y gramática, entre criterios de adecuación y criterios de corrección o, en definitiva, entre lengua natural y lengua artificial.

Todo ello, naturalmente, se haría siempre sin perder de vista el objetivo principal: que el alumno de EL1 y de EL2 desarrolle una conciencia metalingüística centrada en la forma de la gramática, lo suficientemente fuerte como para facilitarle con creces la adecuada adquisición de la competencia comunicativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIÓN HERRERO, M. A. y MARRERO AGUIAR, C. V. (2002): *Enseñanza del español (lengua materna – lengua extranjera)*, Madrid: UNED.
- ANDRÉS FERRER, P.; GONZÁLEZ GÓMEZ, M. y JIMÉNEZ ESCOBAR, M. (2007): *Lengua castellana 3º ESO*, Madrid: Edelvives.
- ANDRÉS FERRER, P.; GONZÁLEZ GÓMEZ, M. y JIMÉNEZ ESCOBAR, M. (2008): *Lengua castellana 4º ESO*, Madrid: Edelvives.
- AREIZAGA ORUBE, E. (2009): *Gramática para profesores de español como lengua extranjera*, España: Funiber.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2007). Viernes 5 de enero de 2007. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> [Consulta: 09/03/2014]
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva del español*. 3 vols., Madrid: Espasa.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. et alii (2008): *Pronombres personales en la gramática básica del estudiante de español: guía para el profesor, material didáctico y presentaciones animadas*, Barcelona: Difusión.
- CASTRO VIÚDEZ, F. y DÍAZ BALLESTEROS, P. (2006): *Aprende gramática y vocabulario 3 (B1.I)*, Madrid: SGEL.
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. (1998): “Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales”, *Carabela. Monográfico: La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 43, Madrid: SGEL, pp. 81-94.
- CORONADO, M. L. (2000): *Los pronombres personales*, Madrid: Edinumen.
- COTS, J. M.; ARMENGOL, L.; ARNÓ, E.; IRÚN, M. y LLURDA, E. (2007): *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*, Barcelona: Graó
- DOUGHTY, C. (2010): “Fundamentos cognitivos de la atención a la forma” en Robinson, P. (ed.): *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*, Madrid: Edinumen, pp. 207-257.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a C. (1998): “El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera”, *Carabela. Monográfico: La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 43, Madrid: SGEL, pp. 95-108.

- FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, I. (1999): “Leísmo, laísmo y loísmo” en Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva del español*. 3 vols., Madrid: Espasa, pp. 1317-1398.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (2009): *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, Madrid: Arco/Libro.
- FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1999): “El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos”, en Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva del español*. 3 vols., Madrid: Espasa, pp. 1209-1274.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1992): *Valores gramaticales de “se”*, Madrid: Arco/Libros.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1998): “Lo normativo en la gramática”, *Carabela. Monográfico: La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 43, Madrid: SGEL, pp. 43-51.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2007): *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*, Madrid: SM.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2008): *Análisis morfológico. Teoría y práctica*, Madrid: SM.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (2004): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: biblioteca Nueva. Versión electrónica disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm [PCIC]. [Consulta: 04/03/2014]
- LOPE DE VEGA, F. (1992) (ed. García-Posada): *Poesía. Antología*, Madrid: Austral.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2004): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid: Arco/Libros.
- LÓPEZ MORALES, H. (1994): “Índices de complejidad sintáctica y memoria inmediata”, *REALE*, 1, 85-105.
- LOZANO JAÉN, G. (2012): *Cómo aprender y enseñar sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*, Madrid: Cátedra.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2008): “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, enero de 2008, 29-41.
- MENDIKOETXEA, A. (1999): “Construcciones con ‘se’: medias, pasivas e impersonales” en Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva del español*. 3 vols., Madrid: RAE/Espasa, pp. 1631-1722.
- DE MIGUEL, E. (1999): “El aspecto léxico” en Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva del español*. 3 vols., Madrid: Espasa, pp. 2977-3060.
- MORENO GARCÍA, C. (2005): “Gramática para el profesorado; gramática para el aula: gramática para mejorar la competencia comunicativa” en M^a A. Castillo Carballo (coord.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, Universidad de Sevilla: ASELE, pp. 599-611. Disponible en el Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0597.pdf [Consulta: 09/03/2014].
- MORENO CABRERA, J. C. (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid: Alianza.

- MORENO CABRERA, J. C. (2008): *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*, Barcelona: Península.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. (2009): *Lope de Vega. Pasiones, obra y fortuna del “monstruo de naturaleza”*, Madrid: EDAF.
- PEREGRÍN OTERO, C. (1999): “Pronombres reflexivos y recíprocos” en Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva del español*. 3 vols., Madrid: Espasa, pp. 1427-1518.
- PINILLA GÓMEZ, R. y SANTOS GARGALLO, I. (1995): “Sobre la incorporación de los datos del aprendizaje del español como lengua extranjera en la enseñanza del español como lengua materna”, *Didáctica*, 7, 107-118, Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- PULEO, A. H. y SANZ MÉNDEZ, T. (1989): *Los pronombres personales*, Salamanca: Colegio de España.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- YLLERA, A. (1999): “Las perífrasis verbales de gerundio y participio” en Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva del español*. 3 vols., Madrid: Espasa, pp. 3392-3439.

MATERIAL AUDIOVISUAL

- Antología de la poesía de amor hasta el siglo XIX* (2003), Audiolibro Hedras. ISBN: 0-9542626-6-2.
- Largometraje *Lope* (2010). Dir. Andrucha Waddington. Distribuidora: FOX.

ANEXO I. LOS VALORES DE *SE*

1. Introducción. Une cada frase de la columna de la izquierda con su significado de la columna de la derecha:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • No se lo digas a nadie. • Luis se lava las manos. • Abel y Ana se quieren mucho. • Clara se tomó unas cervecitas anoche. • Guillermo se preocupa demasiado por su trabajo. • En ese restaurante se come muy bien. • Últimamente, se están vendiendo muy bien estos pisos. | <ul style="list-style-type: none"> • Clara tomó unas cervecitas (para sí misma, enfáticamente) del todo. • Guillermo no deja de pensar en su trabajo. • En ese restaurante todo el mundo come muy bien. • Últimamente, estos pisos están siendo muy bien vendidos. • Luis lava las manos a Luis (a sí mismo). • *No le lo digas a nadie. • Abel quiere mucho a Ana y Ana quiere mucho a Abel. |
|---|--|

2. ¡A practicar! Completa esta tabla añadiendo el nombre técnico del *se* en la columna de la izquierda:

Nombre técnico	Ejemplo
	• No se lo digas.
	• Luis se lava las manos.
	• Abel y Ana se quieren mucho.
	• Clara se tomó unas cervecitas anoche.
	• Guillermo se preocupa demasiado por su trabajo.
	• En ese restaurante se come muy bien.
	• Últimamente, se están vendiendo muy bien estos pisos.

Parte del verbo (verbo pronominal) - Marca de pasiva refleja - Dativo concordado, de interés o ético - Variante de *le* (pronombre personal) - Pronombre personal reflexivo - Marca de oración impersonal - Pronombre personal recíproco

3. ¡Más práctica! Relaciona cada ejemplo con su nombre técnico.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se vive bien en Alicante • Paula se ha hecho daño. • Se lo he pedido yo. • Los vidrios se reciclan. • Esos dos se mandan mensajes cada hora. | <ul style="list-style-type: none"> • Marca de pasiva refleja • Variante de <i>le</i> • Pronombre personal reflexivo • Marca de oración impersonal • Pronombre personal recíproco |
|--|---|

4.a. Completa cada hueco con el verbo de la lista y el pronombre correspondientes.

4.b. Escribe encima de cada grupo el nombre técnico de la función del pronombre, según lo visto en la actividad 2. ¡Atención! Lee estas pistas para hacerlo:

Uno de los grupos no aparece en esa actividad; descubre por qué y pregúntale al profesor cómo se llama. Otro de los grupos contiene dos tipos de *se* distintos, pero muy parecidos. ¿Cuál?

<ul style="list-style-type: none"> • Javi _____ con un jabón especial. • (Yo) _____ traje para ir a trabajar. • Los gatos _____ a los árboles. • José no _____ todavía. No tiene barba. • Susana _____ los ojos algunas veces. • Pepe es muy sucio. _____ mucho la ropa. • Mi hermana y yo _____ el pelo todos los días. • Los canguros _____ con las patas cuando los atacan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ángel y yo _____ mucho en las fiestas. • Mi abuela _____ cuando sube las escaleras. • Alberto es muy tímido. No _____ a hablar con Sarita. • A Iván no le gusta el cine. _____ mucho cuando va. • ¡Cuántos _____ Paco y yo de vuestra boda! • ¿No _____? ¡Elena va a ser mamá! • ¡No _____, mujer! Que seguro que todo se arregla pronto...
afeitarse – mancharse – subirse – pintarse – lavarse – ponerse – lavarse – defenderse	alegrarse – enterarse – enfadarse – aburrirse – divertirse – cansarse – atreverse

<ul style="list-style-type: none"> • A mi abuela _____ mucho las piernas. • ¿_____ salir esta noche, Luis? • A Elena y a ti _____ muy bien el color verde. • A José no _____ madrugar. Lo hace muy a gusto. • La informática es muy útil, pero a mí no _____ nada de nada de nada. • Lo siento, Gema, pero esos pantalones _____ grandes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los compañeros de clase deben _____ con respeto. • Juan y María _____ correos electrónicos todos los días. • Mila y su hermano _____. • ¡Qué buenos son los amigos que _____ en los momentos difíciles! • Los familiares _____ fuertemente al saber la noticia. • Paco y Pepa no dejan de _____ películas todo el día.
apetecer – doler – interesar – sentar – quedar – importar	abrazarse – recomendarse – tratarse – ayudarse – llevarse bien – enviarse

<ul style="list-style-type: none"> • Mi hermano _____ los macarrones en cinco minutos. ¡Tenía prisa! • Luis _____ la lección de memoria. ¡Cuánto estudia! • Diana, la pobre, _____ lo _____ todo. • ¡Los niños _____ las dos películas ayer! • José _____ los libros de Julio Verne de un tirón. 	<ul style="list-style-type: none"> • _____ con todos los honores al embajador. • _____ lluvias para los próximos días. • ¡Qué bien _____ sin preocupaciones! • _____ pisos a estrenar. • _____ el premio a un autor novel.
saber(se) – creer(se) – leer(se) – zampar(se) – ver(se)	anunciar - entregar - vivir - recibir – vender

5.a. Ahora vamos a trabajar sobre un poema de Lope de Vega. ¿Qué sabes de este escritor? ¿En qué siglo vivió? ¿Con qué otros escritores podrías relacionarlo? ¿Conoces alguna obra suya?

5.b. El siguiente poema se titula *Varios efectos del amor*. ¿De qué puede tratar?

5.c. El poema en cuestión tiene tres verbos en los que aparece *se*. ¿Sabrías clasificarlos según los grupos anteriores? ¿Conoces su significado?

Palabra	Grupo (nombre técnico)

Desmayarse, atreverse, estar _____,
 _____, _____, _____, _____,
 _____, _____, _____, _____,
 _____ y _____;
 no hallar fuera del bien centro y reposo,
 mostrarse _____, _____, _____, _____,
 enojado, _____, fugitivo,
 satisfecho, _____, _____;
 huir el rostro al claro desengaño,
 beber veneno por licor suave,
 olvidar el provecho, amar el daño;
 creer que un cielo en un infierno cabe,
 dar la vida y el alma a un desengaño;
 esto es amor: quien lo probó lo sabe.

5.d. Ahora escucha la audición y completa el poema.

5.e. Completa la siguiente tabla de antónimos con palabras del poema.

☺	☹
tranquilo	enojado/
animoso/	
alentado/	/
cielo	veneno

6.a. El poema de Lope de Vega es un soneto. Los sonetos están formados por dos cuartetos y dos tercetos. Cada cuarteto, a su vez, consta de cuatro versos de arte mayor de rima consonante (*casa-pasa-tasa*). Cada verso es endecasílabo, es decir, tiene once sílabas.

Des/ma/yar/se-a/tre/ver/se-es/tar/fu/rio/so

Cada terceto, también, consta de tres versos de arte mayor de rima consonante (*casa-pasa-tasa*). Cada verso es endecasílabo, es decir, tiene once sílabas.

ol/vi/dar/el/pro/ve/cho-a/mar/el/da/ño

Pero... ¡atención! Hay algunas reglas más.

- Una sílaba que acaba en vocal se puede unir con la siguiente sílaba si esta empieza también por vocal (se llama sinalefa). En este caso, cuenta todo como una sola sílaba: *no hallar: no/ha/llar; no-ha/llar*.
- Las sílabas del final de la última palabra del verso tienen un valor especial.
 - Si la última palabra del verso es aguda, se debe sumar una sílaba a la cantidad de sílabas totales del verso.
 - Si es llana, se queda igual.
 - Si es esdrújula, se debe restar una sílaba a la cantidad de sílabas totales del verso.

6.b. ¿Te atreves tú a escribir un soneto siguiendo el modelo del texto de Lope? El tema puede ser... ¡la gramática española! Y hay un requisito importante: tiene que incorporar, al menos, dos valores de *se* de los vistos en clase.

¡Ánimo!

ANEXO II. LOS PRONOMBRES PERSONALES (EXCEPTO SE)

1.a. Comencemos con el español correcto.

Subraya los pronombres personales de las siguientes frases.

<ul style="list-style-type: none"> • Tú siempre fuiste el más veloz. • Puedes contar conmigo. • Vámonos. • Devuélveme la vida. • Ayer la vi bailando por ahí. • Os declaro marido y mujer. • Vosotros no tenáis que meteros en eso. • Envuélvelo con cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo noto. • Yo se la diría; es lo mejor. • Y nos dieron las diez y las once. • ¿Y si fuera ella? • Me estás atrapando otra vez. • ¡Quédate con nosotras, anda! • Les dimos las gracias por su ayuda. • Le indiqué la dirección correctamente.
---	---

1.b. Completa la tabla con ellos... y los que falten. ¿Sabes cuál es la principal diferencia entre átonos y tónicos? _____.

	Pronombres átonos			Pronombres tónicos		
	1ª persona	2ª persona	3ª persona	1ª persona	2ª persona	3ª persona
singular						
plural						

1.c. Además de una diferencia fonológica, también hay una diferencia (de función) sintáctica. ¿Cuál? _____.

Completar la siguiente tabla puede ayudarte a responder a esta pregunta:

	Pronombres átonos			Pronombres tónicos			Funciones
	1ª persona	2ª persona	3ª persona	1ª persona	2ª persona	3ª persona	
singular				yo			Sujeto
					ti		Término de preposición
			se, la, lo, le				Complementos del verbo
plural							Sujeto
							Término de preposición
							Complementos del verbo

2.a. Ahora, centrémonos solo en los de la tercera persona. ¿Te atreves a clasificarlos según su función sintáctica? ¡Inténtalo!

	complemento directo		complemento indirecto		sujeto / término de preposición	
	masculino	femenino	masculino	femenino	masculino	femenino
singular						
plural						

2.b. Busca los pronombres de esta tabla en los ejemplos de la actividad 1.a.

3.a. Pasemos ahora a ciertos registros coloquiales del español hablado. Fíjate en estas oraciones. ¿Notas algo raro?

1. Devuélvela la vida.	7. Noto que pasa algo... les noto raros.
2. Ayer le vi bailando por ahí.	8. Yo se le diría; es lo mejor.
3. Les declaro marido y mujer.	9. Le estás atrapando otra vez.
4. Envuélvele con cuidado.	10. Los dimos las gracias por su ayuda.
5. El coche, lávale hoy, que es gratis.	11. Las indiqué la dirección con calma.
6. Lo dije a Juan que viniera. ¡Y ni caso!	12. Abrí el libro y le leí. ¡Qué bueno fue!

3.b. ¿Serías capaz de reordenar los pronombres en la tabla anterior para comprobar qué está ocurriendo?

	complemento directo		complemento indirecto	
	masculino	femenino	masculino	Femenino
singular				
plural				

3.c. Une con flechas un elemento de cada columna para comprobar cómo se llaman en la gramática española estos fenómenos. ¡No olvides poner los ejemplos para entenderlo mejor!

Afirmación	Nombre técnico	Ejemplos de 3.a.
• El uso del pronombre <i>le</i> o <i>les</i> en lugar de los pronombres <i>lo</i> y <i>los</i> o <i>la</i> y <i>las</i> , en función de complemento directo.	• Loís mo	
• El uso del pronombre <i>lo</i> o <i>los</i> en lugar de los pronombres <i>le</i> o <i>les</i> en función de complemento indirecto.	• Laís mo	
• El uso de los pronombres <i>la</i> o <i>las</i> en lugar del pronombre <i>le</i> o <i>les</i> en función de complemento indirecto.	• Leís mo	

3.d. Tan sólo el leísmo de persona en masculino singular está aceptado actualmente por la RAE (*Vi a Pedro = Le vi / Lo vi*).

Sabiendo esto, ¿podrías corregir las siguientes oraciones?

- La escribí una felicitación por su nombramiento.
- Voy a llamar a Óscar y Eduardo. No les veo desde el verano.
- Lo rompieron dos dientes en el instituto.
- Hoy es el cumpleaños de Luis. ¿Le has felicitado?
- La he perdido dos entradas. ¿Qué hago?
- Este cromó no le tengo. ¿Me le cambias?
- Las hemos regalado una planta preciosa.
- Echa una mano a Carmen. Le están agobiando demasiado.
- Los tengo mucho aprecio, de verdad.

4. La RAE (Real Academia Española) es el organismo que regula la manera de hablar en lengua española. Son sus miembros quienes deciden qué es lo correcto y qué es lo incorrecto. Y trata de ponerse de acuerdo con las demás academias del mundo hispanohablante para mantener la unidad del idioma. En 2009 sacó una nueva *Gramática* (y una nueva *Ortografía*) en la que se matizaban algunos de los usos acerca del leísmo, el loísmo y el laísmo. Veamos algunos casos.

4.a. Fíjate en los siguientes pares de ejemplos. ¿Son correctos o incorrectos? ¿Por qué? ¿Cuál es la diferencia? ¿Se sabe siempre si refiere a una persona masculina o femenina?

- La puerta, abridla con cuidado.
- Les dispararon cinco balas.
- Mañana la pagaré por completo.
- La pegaron en la pared.
- Me la robaron.
- A la profesora, abridle si llama.
- Los dispararon en la esquina.
- Mañana le pagaré lo que le debo.
- Le pegaron sin motivos.
- Le robaron en un santiamén.

4.b. Los siguientes pares de ejemplos son aceptados por la RAE en sus dos modalidades. ¿Por qué crees que es así?

- Le mandé tocar la flauta (a ella).
- Les prohibí sacar dinero del banco (a ellos).
- Les impedí entrar en casa (a ellas).
- La mandé tocar la flauta (a ella)
- Los prohibí sacar dinero del banco (a ellos).
- Las impedí entrar en casa (a ellas).

5.a. Leamos ahora el texto de presentación que tiene la RAE en su página web:

La Real Academia Española se fundó en 1713 por iniciativa de Juan Manuel Fernández Pacheco, marqués de Villena. Felipe V aprobó la fundación por cédula real expedida el 3 de octubre de 1714.

5.b. Fíjate en el lema inicial de la RAE: “Limpia, fija y da esplendor”. ¿Qué te sugiere?

5.c. ¿Existe en tu idioma un organismo semejante? ¿Es correcto o incorrecto? ¿Es útil? ¿Debe ser prescriptivo (normativo) o descriptivo (objetivo)? ¿Por qué?

6.a. Volvamos a hablar de los pronombres personales. Localízalos en el siguiente poema de Lope de Vega. ¿Puedes decir qué función realiza cada uno?

Un soneto me manda hacer Violante
que en mi vida me he visto en tanto aprieto;
catorce versos dicen que es soneto;
burla burlando van los tres delante.
Yo pensé que no hallara consonante,
y estoy a la mitad de otro cuarteto;
mas si me veo en el primer terceto,
no hay cosa en los cuartetos que me espante.
Por el primer terceto voy entrando,
y parece que entré con pie derecho,
pues fin con este verso le voy dando.
Ya estoy en el segundo, y aun sospecho
que voy los trece versos acabando;
contad si son catorce, y está hecho.

6.b. Ahora, vamos a trabajar un poco el poema.

Completa esta tabla buscando en él las palabras que faltan:

Definición o sinónimos	Palabra(s) del texto
Composición poética que consta de catorce versos endecasílabos distribuidos en dos cuartetos y dos tercetos.	
Disimuladamente o como quien no quiere la cosa.	
Combinación métrica de tres versos de arte mayor.	

Con buen agüero, con buena fortuna.	
Combinación métrica de cuatro versos de arte mayor.	
Conflicto, apuro.	
Cada una de las líneas de un poema.	
Asustar, dar miedo.	
Desconfiar, dudar, recelar de alguien.	

6.c. ¿Cuáles de estas palabras usarías para hablar de las características de un poema?

_____.

6.d. En el texto aparece una perífrasis verbal (en tres ocasiones) que explica la acción en su proceso con un sentido de imperfectividad, de continuidad, de no completud. ¿Cuál es?

_____.

7. ¿Podrías relatarle a tu compañero lo que le ocurre al poeta en los dos cuartetos? Después, deja que él te narre a ti lo que le sucede en los dos tercetos. ¿Modifica algo la película al texto? Y vosotros, ¿qué cambios habéis tenido que realizar para contárselo al compañero?

ANEXO III. SOLUCIONES

Anexo III.A. Los valores de “se”

1.

• No se lo digas a nadie.	• *No le lo digas a nadie.
• Luis se lava las manos.	• Luis lava las manos a Luis (a sí mismo).
• Abel y Ana se quieren mucho.	• Abel quiere mucho a Ana y Ana quiere mucho a Abel.
• Clara se tomó unas cervecitas anoche.	• Clara tomó unas cervecitas (para sí misma, enfáticamente) del todo.
• Guillermo se preocupa demasiado por su trabajo.	• Guillermo no deja de pensar en su trabajo.
• En ese restaurante se come muy bien.	• En ese restaurante todo el mundo come muy bien.
• Últimamente, se están vendiendo muy bien estos pisos.	• Últimamente, estos pisos están siendo muy bien vendidos.

2.

Nombre técnico	Ejemplo
Variante de <i>le</i> (pronombre personal)	• No se lo digas.
Pronombre personal reflexivo	• Luis se lava las manos.
Pronombre personal recíproco	• Abel y Ana se quieren mucho.
Dativo concordado, de interés o ético	• Clara se tomó unas cervecitas anoche.
Parte del verbo (verbo pronominal)	• Guillermo se preocupa demasiado por su trabajo.
Marca de oración impersonal	• En ese restaurante se come muy bien.
Marca de pasiva refleja	• Últimamente, se están vendiendo muy bien estos pisos.

3.

• Se vive bien en Alicante	• Marca de oración impersonal
• Paula se ha hecho daño.	• Pronombre personal reflexivo
• Se lo he pedido yo.	• Variante de <i>le</i>
• Los vidrios se reciclan.	• Marca de pasiva refleja
• Esos dos se mandan mensajes cada hora.	• Pronombre personal recíproco

4. El grupo que no aparece en la actividad 2 es el tercer cuadro, verbos *le* (no tiene relación con *se*); exigen *CI* y sujeto (Castro Viúdez y Díaz Ballesteros, 2006: 28-31). El otro grupo que contiene dos tipos de *se* distintos es el último cuadro (abajo a la derecha), con ejemplos de marca de pasiva refleja y de impersonal.

Pronombre personal reflexivo	<i>Se</i> como parte del verbo (verbo pronominal)
• Javi se lava con un jabón especial.	• Ángel y yo <u>nos divertimos</u> mucho en las fiestas.
• (Yo) me pongo traje para ir a trabajar.	• Mi abuela <u>se cansa</u> cuando sube las escaleras.
• Los gatos se suben a los árboles.	• Alberto es muy tímido. No <u>se atreve</u> a hablar con Sarita.
• José no se afeita todavía. No tiene barba.	
• Susana se pinta los ojos algunas veces.	
• Pepe es muy sucio. <u>Se mancha</u> mucho la	

ropa. • Mi hermana y yo <u>nos lavamos</u> el pelo todos los días. • Los canguros <u>se defienden</u> con las patas cuando los atacan.	• A Iván no le gusta el cine. <u>Se aburre</u> mucho cuando va. • ¡Cuántos <u>nos alegramos</u> Paco y yo de vuestra boda! • ¿No <u>os habéis enterado</u> ? ¡Elena va a ser mamá! • ¡No <u>te enfades</u> , mujer! Que seguro que todo se arregla pronto...
--	---

GRUPO TRAMPA: “verbos <i>le</i> ” • A mi abuela <u>le duelen</u> mucho las piernas. • ¿ <u>Te apetece</u> salir esta noche, Luis? • A Elena y a ti <u>os sienta</u> muy bien el color verde. • A José no <u>le importa</u> madrugar. Lo hace muy a gusto. • La informática es muy útil, pero a mí no <u>me interesa</u> nada de nada de nada. • Lo siento, Gema, pero esos pantalones <u>te quedan</u> grandes.	Pronombre personal recíproco • Todos los compañeros de clase deben <u>tratarse</u> con respeto. • Juan y María <u>se envían</u> correos electrónicos todos los días. • Mila y su hermano <u>se llevan bien</u> . • ¡Qué buenos son los amigos que <u>se ayudan</u> en los momentos difíciles! • Los familiares <u>se abrazaron</u> fuertemente al saber la noticia. • Paco y Pepa no dejan de <u>recomendarse</u> películas todo el día.
---	--

Dativo concordado, de interés o ético • Mi hermano <u>se zampó</u> los macarrones en cinco minutos. ¡Tenía prisa! • Luis <u>se sabe</u> la lección de memoria. ¡Cuánto estudia! • Diana, la pobre, <u>se lo cree</u> todo. • ¡Los niños <u>se vieron</u> las dos películas ayer! • José <u>se leyó</u> los libros de Julio Verne de un tirón.	Marca de oración impersonal [MOI] y marca de pasiva refleja [MPR] • <u>Se recibió</u> con todos los honores al embajador [MOI]. • <u>Se anuncian</u> lluvias para los próximos días [MPR]. • ¡Qué bien <u>se vive</u> sin preocupaciones! [MOI] • <u>Se venden</u> pisos a estrenar [MPR]. • <u>Se entregó</u> el premio a un autor novel [MOI].
--	---

5.a. *Lope de Vega (1562-1635) compartió época con Miguel de Cervantes, Francisco de Quevedo, Luis de Góngora, Tirso de Molina y Calderón de la Barca. Escribió numerosas obras dramáticas (Fuenteovejuna; El perro del hortelano; Peribáñez y el comendador de Ocaña; El mejor alcalde, el rey; El caballero de Olmedo; El castigo sin venganza, por ejemplo) así como poemas y novelas*²⁰.

5.b. *Respuesta libre*

5.c.

<i>Palabra</i>	<i>Grupo (nombre técnico)</i>
Desmayarse	<i>Se</i> como parte del verbo (pronominal)
Atreverse	<i>Se</i> como parte del verbo (pronominal)
Mostrarse	Pronombre personal reflexivo

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,

²⁰ Recomendamos la exquisita antología poética recopilada por Miguel García-Posadas (1992) y la biografía del poeta de Pedraza Jiménez (2009).

alentado, mortal, difunto, vivo,
 leal, traidor, cobarde y animoso;
 no hallar fuera del bien centro y reposo,
 mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
 enojado, valiente, fugitivo,
 satisfecho, ofendido, receloso;
 huir el rostro al claro desengaño,
 beber veneno por licor süave,
 olvidar el provecho, amar el daño;
 creer que un cielo en un infierno cabe,
 dar la vida y el alma a un desengaño;
 esto es amor, quien lo probó lo sabe.

5.d. Audición extraída del audio libro publicado por Hedras (cfr. bibliografía).

5.e.

☺	☹
tranquilo	enojado/furioso
tierno	áspero
liberal	esquivo
animoso/valiente	cobarde
alentado/vivo	mortal/difunto
leal	traidor
provecho	daño
cielo	Infierno
licor suave	Veneno
humilde	altivo
alegre	triste
satisfecho	receloso

6.b. Se les puede pedir que hagan esta actividad en casa. Si no les motiva realizar el soneto, se les puede dejar que hagan un fragmento del mismo (por ejemplo, un cuarteto o un terceto). Si se opta por una opción temática libre, puede valer el siguiente ejemplo:

Han pasado ya muchas primaveras
 en que no *se ve*_{IMPERSONAL/PASIVA REFLEJA} el sol en tu mirada,
 al *marcharse*_{VERBO PRONOMINAL} la arena de la estera,
 la última luz, tu risa, dijo nada.

Si se opta por la realización de un soneto entero, se les puede poner como modelo el siguiente poema, titulado por el autor "SEneto", dedicado a los valores de *se*²¹.

Sé que explicarse_{PASIVA REFLEJA} apenas *se*_{IMPERSONAL} podría,
 tratándose del 'Se' y de sus funciones...
 ¿*Se*_{PASIVA REFLEJA} vio pronominal en sus lecciones?
 ¿*Se fue*_{ASPECTUAL} luego incoativo en su porfía?
 ¿Dos 'Se' de amor recíprocos querrían
 besarse_{PRONOMBRE RECÍPROCO CD} mutuamente en los rincones?

²¹ Nuestra propuesta metalingüística implica, también, una interpretación literaria con la que el lector puede no estar naturalmente de acuerdo. En cualquier caso, merece la pena señalar que este texto se puede emplear de varias maneras, dependiendo de las características del grupo: a) puede reflexionarse sobre este poema después de haber visto los valores de *se* propuestos, tomándolo como una recopilación de lo estudiado en clase y, por tanto, como un modelo para el texto que se les pide en la actividad; b) puede dejarse para una clase posterior, en la que se emplee como recordatorio de lo analizado en esta secuencia, y se utilice como punto de partida para ampliar el estudio de *se*; o, c) simplemente, puede eludirse su estudio, y tomar como modelo de la expresión escrita el poema de Lope.

¿Se_{PRONOMBRE REFLEXIVO CI} peina reflexivo sus valores?
 ¿Se sabe_{CONCORDADO, DATIVO, O DE INTERÉS} de interés, bellaquerías?
 ¡El 'se' se_{PASIVA REFLEJA/IMPERSONAL} extrae pasivo del reflejo!
 ¿Se_{IMPERSONAL} habló que impersonal no se volviera_{VERBO PRONOMINAL?}
 No sé si interrogante tan complejo...
 se_{PRONOMBRE CI} lo respondo... 'Se' falso tuviera.
 Pues sé que de gramática no aquejo,
 jugando con el 'se' de vil manera.

Rafael Negrete Portillo

Anexo III.B. Los pronombres personales (excepto "se")

1.a.

<ul style="list-style-type: none"> • Tú siempre fuiste el más veloz. • Puedes contar <u>conmigo</u>. • <u>Vámonos</u>. • Devuélveme la vida. • Ayer <u>la</u> vi bailando por ahí. • <u>Os</u> declaro marido y mujer. • <u>Vosotros</u> no teníais que meteros en eso. • Envuélvelo con cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lo</u> noto. • <u>Yo se la</u> diría; es lo mejor. • Y <u>nos</u> dieron las diez y las once. • ¿Y si fuera <u>ella</u>? • <u>Me</u> estás atrapando otra vez. • ¡Quédate con <u>nosotras</u>, anda! • <u>Les</u> dimos las gracias por su ayuda. • <u>Le</u> indiqué la dirección correctamente.
---	---

1.b. La diferencia entre átonos y tónicos es fonológica (sin fuerza fonética, átonos; con ella, tónicos).

	Pronombres átonos			Pronombres tónicos		
	1ª persona	2ª persona	3ª persona	1ª persona	2ª persona	3ª persona
singular	me	te	le, la, lo, se	yo, mí (conmigo)	tú, ti (contigo) usted, vos	él, ella, ello (consigo) sí
plural	nos	os	les, las, los, se	nosotros, nosotras	vosotros, vosotras, ustedes, vos	ellos, ellas, consigo

1.c. Los tónicos funcionan como sujeto o como complemento oblicuo (es decir, término de una preposición); los átonos funcionan como complementos del verbo (CD o CI).

	Pronombres átonos			Pronombres tónicos			Funciones
	1ª persona	2ª persona	3ª persona	1ª persona	2ª persona	3ª persona	
singular				yo	tú, usted, vos	él, ella	Sujeto
				mí (conmigo)	ti, usted, vos (contigo)	él, ella, sí (consigo)	Término de preposición
	me	te	se, la, lo, le				Complementos del verbo
plural				nosotros, nosotras,	vosotros, vosotras, ustedes	ellos, ellas, sí	Sujeto
							Término de preposición
	nos	os	se, las, los, les				Complementos del verbo

2.a. El pronombre sí se puede añadir como término de preposición de tercera persona del singular:

	complemento directo		complemento indirecto		sujeto / término de preposición	
	masculino	femenino	masculino	femenino	masculino	femenino
singular	lo	la	le		él	ella
plural	los	las	les		ellos	ellas

2.b. Ayer la vi bailando por ahí, Envuélvelo con cuidado, Lo noto, Yo se la diría; es lo mejor; ¿Y si fuera ella? Les dimos las gracias por su ayuda; Le indiqué la dirección correctamente

3.a. Ninguna de estas oraciones sigue ni el sistema pronominal etimológico ni el estándar (Fernández Ordóñez, 1999; RAE, 2009: §§ 16.4-16.14).

1. Devuélvela la vida.	7. Noto que pasa algo... les noto raros.
2. Ayer le vi bailando por ahí.	8. Yo se le diría; es lo mejor.
3. Les declaro marido y mujer.	9. Le estás atrapando otra vez.
4. Envuélvele con cuidado.	10. Los dimos las gracias por su ayuda.
5. El coche, lávale hoy, que es gratis.	11. Las indiqué la dirección con calma.
6. Lo dije a Juan que viniera. ¡Y ni caso!	12. Abrí el libro y le leí. ¡Qué bueno fue!

3.b.

	complemento directo		complemento indirecto	
	masculino	femenino	masculino	femenino
singular	le	la	lo	la
plural	les	las	los	las

3.c.

Afirmación	Nombre técnico	Ejemplos de 3.a.
• El uso del pronombre <i>le</i> o <i>les</i> en lugar de los pronombres <i>lo</i> y <i>los</i> o <i>la</i> y <i>las</i> , en función de complemento directo.	• Leís mo	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12.
• El uso del pronombre <i>lo</i> o <i>los</i> en lugar de los pronombres <i>le</i> o <i>les</i> en función de complemento indirecto.	• Loís mo	6, 10.
• El uso de los pronombres <i>la</i> o <i>las</i> en lugar del pronombre <i>le</i> o <i>les</i> en función de complemento indirecto.	• Laís mo	1, 11.

3.d.

- ~~La~~ Le escribí una felicitación por su nombramiento.
- Voy a llamar a Óscar y Eduardo. No les veo desde el verano.
- ~~Le~~ Le rompieron dos dientes en el instituto.
- Hoy es el cumpleaños de Luis. ¿Le has felicitado?
- ~~La~~ Le he perdido dos entradas. ¿Qué hago?
- Este cromó no ~~le~~ lo tengo. ¿Me ~~le~~ lo cambias?
- ~~Las~~ Les hemos regalado una planta preciosa.
- Echa una mano a Carmen. ~~Le~~ La están agobiando demasiado.
- ~~Les~~ Les tengo mucho aprecio, de verdad.

4.a. Estos pares de ejemplos son todos correctos, aunque las frases de cada par signifiquen cosas distintas, según refiera el pronombre a un objeto (forma acusativa: CD) o a una persona (forma dativa: CI).

- | | |
|---|---|
| • La puerta, abridla con cuidado. | • A la profesora, abridle si llama. |
| • Les dispararon cinco balas [a ellos]. | • Los dispararon en la esquina [los cartuchos]. |
| • Mañana la pagaré por completo [la | • Mañana le pagaré lo que le debo [a usted o a él |

factura].

- La pegaron en la pared [la nota].
- Me la robaron [la bolsa].

o a ella].

- Le pegaron sin motivos [a él o a ella o a usted].
- Le robaron en un santiamén [a él o a ella o a usted].

4.b. Estos ejemplos aceptan una doble interpretación: a) el pronombre átono refiere a un CI y, por tanto, ha de tener su forma dativa (le, les); o b) el verbo permite un doble acusativo (originalmente latino) y, por tanto, la forma pronominal puede ser en acusativo (lo, los; la, las). Cfr. RAE, 2009 (§§ 16.4-16.14).

5. Respuesta libre.

6.a. Un soneto me_{CI} manda hacer Violante / que en mi vida me_{CD} he visto en tanto aprieto; / catorce versos dicen que es soneto; / burla burlando van los tres delante. / Yo_{SUJ} pensé que no hallara consonante, / y estoy a la mitad de otro cuarteto; / mas si me_{CD} veo en el primer terceto, / no hay cosa en los cuartetos que me_{CI} espante. / Por el primer terceto voy entrando, / y parece que entré con pie derecho, / pues fin con este verso le_{CI} voy dando. / Ya estoy en el segundo, y aun sospecho / que voy los trece versos acabando; / contad si son catorce, y está hecho.

6.b.

Definición o sinónimos	Palabra(s) del texto
Composición poética que consta de catorce versos endecasílabos distribuidos en dos cuartetos y dos tercetos.	soneto
Disimuladamente o como quien no quiere la cosa.	burla burlando
Combinación métrica de tres versos de arte mayor.	terceto
Con buen agujero, con buena fortuna.	con pie derecho
Combinación métrica de cuatro versos de arte mayor.	cuarteto
Conflicto, apuro.	aprieto
Cada una de las líneas de un poema.	verso
Asustar, dar miedo.	espantar
Desconfiar, dudar, recelar de alguien.	sospechar

6.c. Soneto, cuarteto, verso y terceto.

6.d. Ir + gerundio (“voy entrando”, “voy dando” y “voy los trece versos acabando”). (Yllera, 1999: 3412)

7. Cambia el primer verso. No dice ~~Un soneto me manda hacer Violante~~ sino Un soneto queréis en este instante; ~~elimina el que~~ del segundo verso y añade un [ya] en el último (contad si son catorce, y [ya] está hecho). Los motivos por los que se dan estas variaciones son ecdóticos y filológicos (primeras y segundas ediciones; correcciones posteriores del mismo autor; interpretaciones de los estudiosos; avatares históricos del texto –pérdidas, reencuentros...–), aparte, naturalmente, de cuestiones cinematográficas.

Un soneto *le* manda hacer Violante / que en *su* vida *se ha* visto en tanto aprieto; / catorce versos dicen que es soneto; / burla burlando van los tres delante. / *Pensó* que no hallara consonante, / y *está* a la mitad de otro cuarteto; / mas si *se ve* en el primer terceto, / no hay cosa en los cuartetos que *le* espante. / Por el primer terceto *va* entrando, / y parece que *entró* con pie derecho, / pues fin con este verso *le va* dando. / Ya *está* en el segundo, y aun *sospecha* / que *va* los trece versos acabando; / *que cuenten* si son catorce, y está hecho.

Lo recomendable es dividir la clase en dos grupos. Entonces, una mitad sale del aula cuando se proyecte la parte del vídeo en que se dicen los cuartetos y luego entra para escuchar los tercetos, que es cuando sale la otra mitad. Después, se les pone por parejas (alumno que ha salido con los cuartetos con alumno que ha salido con los tercetos) y se les pide que cuenten lo que ha dicho el poeta y si ha habido alguna modificación con respecto al texto que tienen delante (actividad 6a).

EL ANÁLISIS SINTÁCTICO EN UN MARCO COMUNICATIVO: UNA PROPUESTA PARA INCORPORAR LA SEMÁNTICA COGNITIVA Y LA PRAGMÁTICA EN SECUNDARIA

PARSING IN THE COMMUNICATIVE FRAMEWORK: AN APPROACH TO INCORPORATE COGNITIVE SEMANTIC AND PRAGMATICS IN SECONDARY SCHOOL

Maria Antònia FONT FERNÁNDEZ

Universitat de Barcelona

RESUMEN:

Muchos alumnos de Secundaria conciben la sintaxis como un ejercicio que consiste en agrupar palabras y sintagmas en cajones o árboles. Nuestro trabajo es una propuesta que incorpora los marcos más afines y actuales al enfoque comunicativo. Para llevar a cabo nuestra investigación, repartimos dos modelos de encuesta a los alumnos de 4º de la ESO de un instituto de Cataluña. El contenido de la tarea era el mismo (la oración pasiva), pero no el método. En el primer grupo, seguimos un enfoque categorial: se tenían que dominar las categorías gramaticales, así como los sintagmas y los complementos de la oración con vistas al análisis morfosintáctico. En el segundo grupo, en cambio, adoptamos un enfoque funcional, cognitivo y pragmático. En el primer grupo, las argumentaciones de carácter comunicativo ayudaron a resolver mejor la tarea final. Y, en el segundo grupo, en el que las argumentaciones comunicativas debían ser centrales, los alumnos que no llevaron a cabo este análisis cometieron más errores formales que sus compañeros. Además, estos estudiantes construyeron oraciones pasivas más verosímiles que los del enfoque categorial.

PALABRAS CLAVE: sintaxis, oración pasiva, análisis morfosintáctico, enfoque categorial, enfoque comunicativo, semántica cognitiva, pragmática.

ABSTRACT:

Many students from Secondary School conceive of syntax as an exercise consisting of group words and group words in drawers or trees. Our research is an approach that incorporates the most allied and actual frameworks related to the communicative approach. To carry out our research, two models of inquests were handed out to the students of 4 ESO of an institute of Catalonia. The task content was the same (the passive sentence), but not the method. In the first group, we follow a categorial approach: students had to master grammatical categories and complements to do a morphosyntactic parsing. In the second group, we adopted a functional, cognitive and pragmatic approach. In the first group, communicative reasoning was helpful to resolve the final task. And, in the second group, in which communicative reasoning had to be central, students who didn't perform this parsing mad more formal errors than their classmates. In addition, these students created more plausible sentences than the students of categorial approach.

KEY WORDS: syntax, passive sentence, parsing, categorial approach, communicative approach, cognitive semantics, pragmatics.

1. INTRODUCCIÓN

Muchos alumnos de Secundaria conciben la sintaxis como un ejercicio que consiste en encajonar palabras en sintagmas y complementos y poder justificar por qué un cajón es de un tipo u otro y por qué se incluye o no dentro de otro cajón. El cansancio que deriva de esta tarea mecánica nos motivó a intentar acercar la sintaxis a la semántica y a la pragmática.

El trabajo que presentamos sintetiza el trabajo final de máster que defendimos en la Universitat de Barcelona en junio de 2013: durante las prácticas del máster de Formación del Profesorado (especialidad de Lengua y Literatura catalanas), elaboramos una propuesta para sugerir que la sintaxis en las aulas tiene que continuar aprovechando las aportaciones del marco tradicional y del estructuralismo y del generativismo, pero que también debería incorporar los marcos teóricos más actuales y afines al enfoque comunicativo que impera hoy día. Para ello, es necesario conocer la bibliografía y filtrarla muchísimo, con tal de adaptarla, tanto en los conceptos como también en la terminología, a los conocimientos de los alumnos.

Para llevar a cabo la investigación, repartimos dos modelos de encuesta a los alumnos de 4º de ESO de un instituto de Cataluña: como no tuvimos la ocasión de desarrollar una unidad didáctica, más que automatizar un nuevo modelo de análisis, esperamos que estuvieran receptivos a un cambio de mirada. El contenido de la tarea era el mismo (la oración pasiva), mientras que el método (de base morfológica o de base semántico-pragmática) es la variable que estudiamos.

En el primer grupo, seguimos un enfoque categorial de la sintaxis, con lo que el análisis sintáctico era la finalidad: se tenían que dominar las categorías gramaticales, así como los sintagmas y los complementos de la oración con vistas al análisis morfosintáctico. En el segundo grupo, en cambio, el análisis formal dependía de un análisis informativo y comunicativo previo de las oraciones.

Ningún alumno del primer grupo falló tras optar por criterios intuitivos y lógicos, sin por ello aparcar los criterios formales. No obstante, el uso complementario de estos criterios no siempre dio lugar a un análisis sintáctico formal correcto. Y, en el segundo grupo, las argumentaciones de carácter comunicativo contribuyeron todavía más a resolver con éxito la tarea final: los alumnos que no llevaron a cabo este análisis cometieron más errores formales que el resto de compañeros.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de nuestra investigación era comparar el aprendizaje construido y significativo de la sintaxis en los dos grupos de 4º de ESO de un instituto de Cataluña. Exactamente, queríamos comprobar si los alumnos analizan mejor las oraciones cuando las conciben como unidades informativas y comunicativas. Así pues, partimos de unos mismos contenidos (la oración pasiva) pero introduciendo la metodología como variable:

- En el grupo A, seguimos un enfoque categorial, en el que el análisis sintáctico es

la finalidad. Este método implica dominar las categorías gramaticales, los sintagmas y los complementos de la oración con vistas al análisis morfosintáctico.

- En el grupo B, en cambio, seguimos un enfoque lineal y funcional, en el que el análisis sintáctico se convierte en un procedimiento formal pero que depende de un análisis informativo y comunicativo previo de las oraciones.

Otro objetivo, este centrado en el grupo B, era fomentar la reflexión metalingüística de los estudiantes: el motivo es que creemos que, si enfatizan el contenido como punto de partida para analizar la forma, los estudiantes aprenden a ser fijarse más y mejor en el sentido comunicativo de las unidades lingüísticas.

3. HIPÓTESIS

Podemos relacionar los objetivos planteados con las hipótesis siguientes:

- 1) El análisis morfosintáctico, que se basa en la identificación y la rotulación de palabras y grupos de palabras, es un procedimiento mecánico y mimético que obstaculiza el aprendizaje construido y significativo.
- 2) Por el contrario, el análisis que atiende al contenido antes que a la forma permite combatir concepciones erróneas previas, pues incide en el conocimiento intuitivo previo a la formalización.

Creemos que los estudiantes progresarían mejor en el análisis morfosintáctico si las oraciones se concibieran como enunciados que se pueden encontrar en su vida cotidiana. Es por ello por lo que no se trata de analizar oraciones sueltas para asegurar que dominan las etiquetas y los cajones, sino de entender que el contenido comunicativo depende, en parte, del orden de los constituyentes de la oración y del punto de vista de quien produce el enunciado.

4. DE LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA SINTAXIS A LA FIJACIÓN DE UN MARCO TEÓRICO

4.1. El análisis categorial y el análisis lineal–funcional

El análisis sintáctico más habitual en las aulas de Secundaria es el de corte categorial, que pretende que los alumnos: 1) identifiquen a qué categoría gramatical pertenece cada palabra, 2) agrupen palabras en sintagmas de categorías distintas; y 3) adjudiquen una función a cada sintagma.

Se trata de un análisis jerárquico en el que la unidad máxima, la oración, se desglosa en un sujeto (dejando de lado las oraciones no personales, por supuesto) y un predicado en el que el verbo condiciona el tipo de sintagmas y complementos que pueden aparecer en la oración. Las oraciones, pues, se entienden como construcciones en las que varios fragmentos constituyen una unidad formal o, como mucho, informativa, pero no comunicativa.

En este enfoque, se identifican los sintagmas por la categoría gramatical a la que pertenece el núcleo: así, el sintagma preposicional, por ejemplo, está regido por una preposición y un sintagma nominal, que, a su vez, tiene un nombre como núcleo y, si es el caso, un especificador (o más) y un complemento del nombre (o más), pero siempre en una distribución formalmente jerárquica.

Nuestra objeción al enfoque categorial o morfosintáctico es que los alumnos aprenden a analizar oraciones pero no a comprender cómo organizamos y entendemos los enunciados de la lengua en uso. Por lo tanto, no son conscientes de las variaciones comunicativas que se producen a raíz de la alteración de los constituyentes o de la focalización de una figura u otra en un fondo conceptual.

Nuestra innovación consiste en combinar el enfoque comunicativo del análisis del discurso y la pragmática (la estructura informativa del tema y el rema) con el enfoque de la semántica cognitiva (la figura y el fondo) y el enfoque funcional (los papeles temáticos):

1) *papeles temáticos*: son los contenidos semánticos que permiten combatir concepciones erróneas previas de la sintaxis, en particular en cuanto a la función de sujeto.

2) *tema y rema*: destacan que el orden de los complementos puede ser neutro (SVO) pero que se puede alterar con finalidades informativas y comunicativas.

3) *figura y fondo*: favorecen la reflexión metalingüística a partir de la idea que una misma realidad o escena se puede construir de varias maneras.

4.2. *De la base morfológica a la base semántico-pragmática: las nociones de tema y rema y de figura y fondo*

Puede parecer que introducir conceptos nuevos en la enseñanza secundaria complica todavía más una materia que ya plantea dificultades para hacer asimilar los contenidos básicos. Aun así, creemos que se trata de conceptos bastante intuitivos que enlazan los conocimientos previos de los alumnos como hablantes con la competencia lingüística científica que exige la escolarización. Por lo tanto, nuestra hipótesis es que el aprendizaje de formas es más significativo si se enseña partiendo de contenidos comunicativos.

En las aulas de Secundaria, el enfoque comunicativo se ha introducido en las tipologías textuales y en los géneros, gracias a la lingüística textual. En cambio, el ámbito de la descripción gramatical se ha circunscrito a la oración, entendida como la unidad máxima de análisis sintáctico. En consecuencia, es probable que los estudiantes conozcan las funciones comunicativas de los textos pero no de las oraciones, que, a menudo, no analizan como estructuras informativas y comunicativas.

Sin embargo, las investigaciones sobre el habla han demostrado que un porcentaje bastante significativo de los enunciados no son oraciones, sino construcciones sintagmáticamente inferiores (Brucart 2000: 9). Pensemos, por ejemplo, en la respuesta a una pregunta como *¿Con quién viajaste?* Es improbable que el interlocutor conteste con una oración que repita el núcleo de la pregunta (*Viajé con María*): la respuesta más

normal y eficaz incluiría solamente el complemento que corresponde al foco de la pregunta: *con María*.

Todo esto sugiere que el análisis sintáctico habitual no cumple el objetivo de estudiar los procedimientos que los hablantes utilizan para elaborar y comprender discursos y textos: en la práctica, los alumnos solo identifican categorías, sintagmas y funciones de una manera rutinaria y mecánica.

Centrándonos en la situación comunicativa, por lo general podemos diferenciar, en las oraciones (que, propiamente, deberíamos entender como enunciados) un tema y un rema: la progresión informativa y comunicativa de los discursos y los textos implica una relación adecuada y coherente entre la información conocida (temática) y la información nueva (remática).

1) *Tema*: es la información conocida por los interlocutores o que es dada por el contexto (que a grandes rasgos se corresponde con el fondo cognitivo). En los casos prototípicos (pensamos, sobre todo, en el orden no marcado) se corresponde con el sujeto, pero frecuentemente se identifica con otro complemento. Además, suele ubicarse en la posición inicial, excepto en los órdenes marcados, que exigen la duplicación del pronombre (lo que da lugar a la tematización). En este último caso, el elemento desplazado siempre es un complemento no circunstancial.

a) *Ya me he leído las novelas que me prestaste.*

b) *Las novelas que me prestaste, ya me las he leído.*

2) *Rema*: es lo que predica el tema, es decir, la información que el emisor considera que es desconocida por el receptor y que hace progresar el discurso en términos informativos (a grandes rasgos se corresponde con la figura cognitiva). En los órdenes marcados, eso es, en las rematicaciones, se da el énfasis tonal de un constituyente de la oración (aquí no las diferenciamos de las construcciones hendidas).

a) *Quería entrevistarse contigo.*

b) *Contigo, quería entrevistarse (no con tu ayudante).*

c) *Era contigo con quien quería entrevistarse (no con tu ayudante).*

A diferencia de lo que se veía en los enfoques formalistas, en el enfoque comunicativo, el orden marcado es primordial en la estructura informativa y comunicativa; comparemos estos ejemplos de Brucart (2000: 62):

a) *China es el país más poblado del mundo (Dígame algo de China).*

b) *El país más poblado del mundo es China (¿Cuál es el país más poblado del mundo?).*

Los papeles temáticos y las funciones sintácticas son iguales en una oración y en la otra: *China* es el sujeto y *el país más poblado del mundo* es el atributo. Ahora bien, no comunican exactamente lo mismo; es decir, desde un enfoque comunicativo, no podemos analizarlas igual.

Hemos dicho que las posiciones iniciales no acostumbran a ser marcadas ni relevantes y que, por razones expresivas y comunicativas, se puede alterar el orden no marcado (SVO) y situar en una posición periférica un complemento diferente del sujeto,

ya sea por tematización o por rematización. Otras veces, sin embargo, un orden no marcado puede obligar a (re)construir la situación comunicativa a partir de la competencia como hablantes (Brucart 2000: 62):

a) *Pedro piensa alquilar un piso en el barrio de la Ribera.*

Desde un enfoque comunicativo, esta oración puede tener varios sentidos:

1) El rema es toda la oración: el hablante da una información a un interlocutor.

2) El rema es el predicado (*¿Y qué hará ahora Pedro?*).

3) El rema es el complemento directo (*¿Qué piensa alquilar Pedro?*).

4) El rema es el complemento del nombre (*¿Dónde piensa alquilar un piso Pedro?*).

Además, esta oración implica, en todos los casos, que el interlocutor sabe quién es Pedro, que el piso no es una vivienda conocida, que los dos saben que la Ribera es un barrio y que saben dónde está. Este acontecimiento, pues, podría reformularse atendiendo a estas otras variables: *Un amigo me ha dicho que Pedro va a alquilar este piso [le muestra una foto], que está en un barrio de Barcelona que se llama la Ribera, cerca del mar.*

Los complementos circunstanciales, que son opcionales y se caracterizan por la movilidad sintáctica, dan mucho juego en el enfoque comunicativo: a la pregunta *¿Qué hiciste el fin de semana?*, la respuesta (*El fin de semana*) *fui a esquiar* aparece (si no se obvia) en la posición inicial, ya que es el tema, la información compartida por emisor y receptor, el punto desde el que preguntamos y damos la información nueva (*fui a esquiar*) (Climent y Mateu 2011: 127).

En la página 125, los mismos autores aportan este otro ejemplo:

a) *Mis padres fueron al cine anoche.*

b) *Anoche, mis padres fueron al cine.*

c) *Mis padres, anoche, fueron al cine.*

d) *Mis padres fueron anoche al cine.*

En Secundaria, se transmite que los complementos circunstanciales se distinguen de los complementos de régimen verbal porque son prescindibles. Cabe decir, no obstante, que un complemento puede ser prescindible en la oración en concreto, pero no en la conceptualización de la escena o acontecimiento.

Hemos subrayado que, desde un enfoque comunicativo, el orden marcado permite enfatizar alguna función sintáctica. En esta línea, y ahora centrándonos en la motivación cognitiva, podemos establecer el paralelismo que hay entre el *tema* y el *fondo* de un lado y el rema y la figura del otro.

Desde una perspectiva cognitiva, las oraciones son construcciones de acontecimientos, una especie de fotografías verbales que focalizan un acontecimiento desde una perspectiva u otra. Tomamos de Climent y Mateu (2011: 37–38) el ejemplo clásico para tratar la figura y el fondo (también se han tratado como base y perfil, pero creemos que esta terminología es más oscura para el alumnado de Secundaria):

a) *El humo salió de la chimenea.*

b) *La chimenea echó humo.*

c) *La chimenea humeó.*

Estos tres ejemplos hacen referencia a una misma realidad, pero desde una perspectiva cognitiva no significan exactamente lo mismo:

- En *a)*, el hablante ha construido *la chimenea* como un fondo respecto al cual se sitúa la figura, *el humo*.

- Por el contrario, en *b)* y en *c)*, *la chimenea* se ha construido como la entidad que origina un proceso.

- Ahora bien, mientras que *b)* perfila la figura, *c)* perfila el proceso.

En síntesis, los hablantes somos capaces de construir de varias maneras significativas una escena conceptual que puede corresponderse con una situación, supuestamente idéntica, en el mundo externo. El motivo es que el significado es un producto interno, una creación de la mente humana; no es el caso que exista en el mundo exterior y lo captemos a partir de unas formas abstractas vacías de significado.

Así pues, la relación de implicación es de la semántica a la sintaxis, no al revés: *la chimenea* es sujeto en *b)* y *c)* porque está construido semánticamente como una entidad que origina o desencadena un proceso. Es por eso que, antes de analizar morfosintácticamente una oración, hay que comprender su contenido cognitivo y comunicativo: qué quiere decir, qué comunica y en qué situación se emitiría como enunciado.

El enfoque cognitivo pone mucha atención a los procesos mentales que revelen la importancia de la habilidad cognitiva general que tienen los hablantes a la hora de construir una misma escena conceptual, una misma realidad, de diferentes maneras significativas: aspectos como ahora el cambio de punto de vista o la organización en términos de figura y fondo resultan fundamentales. Por ejemplo (Climent y Mateu 2011: 63–64), si decimos que en agosto hace mucho calor en Barcelona, estamos usando el nombre del mes para referirnos a una posición del ciclo anual; pero, si preguntamos a un compañero de trabajo dónde va a veranear, la posición del mes al calendario queda relegada a un segundo término y lo que se subraya (perspectiviza) es el hecho que agosto es el mes en el que habitualmente se hacen vacaciones. De esta manera, se destaca un papel temático o función sintáctica, perspectiva que nos permite conceptualizar *agosto* como sinónimo de *vacaciones*.

5. OBSERVACIONES PREVIAS AL ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS

Las variaciones en los currículos educativos han ido parejos a un cambio de metodología: durante la EGB, se seguía la gramática tradicional; en la LOGSE, se prefirió el estructuralismo; ahora, con la LOMCE, que pregona un enfoque comunicativo, sería coherente aplicar algunas aportaciones de la semántica cognitiva y de la pragmática.

Entendemos que uno de los hitos del análisis gramatical en la enseñanza secundaria tiene que ser conectar el conocimiento que el alumno tiene como hablante con los conceptos teóricos que se van incorporando en las asignaturas de lengua. Ello significa que los estudiantes deben ser capaces de reflejar no solo las relaciones formales que caracterizan el sistema, sino también la función de mecanismo comunicativo y transmisor de contenidos.

Como recuerda Cuenca (2011: 97–98):

La sintaxi és el vehicle d'expressió de diferències en la conceptualització d'esdeveniments i conceptes i, doncs, permet adaptar el llenguatge a les necessitats comunicatives i la intenció dels parlants. [...] El mot *sintaxi* procedeix del grec *syn-* ('amb') i *tassein* ('ordenar'): la qüestió és determinar què ordenem (categories gramaticals), com ho ordenem (construccions i esquemes) i quin és el resultat (oracions i, per extensió, textos).

Antes de pasar las encuestas a los dos grupos, la profesora nos advirtió que, al margen de excepciones a veces notorias, el grupo B tenía más dificultades de aprendizaje que el grupo A. De todas maneras, teníamos claro que teníamos que pasar la encuesta innovadora al grupo B, pues disponían de diez minutos más.

Así, las encuestas que elaboramos para el grupo A siguen la perspectiva categorial, de corte estructural; las del grupo B, en cambio, se fundamentan en una perspectiva lineal y funcional, que combina algunas aportaciones de los corrientes lingüísticos más actuales. Finalmente, comparamos los resultados de aprendizaje de los dos grupos, con tal de comprobar si los alumnos del grupo B han adquirido mejor los contenidos.

Para demostrar que el significado sirve para comprender mejor la forma, aplicamos un marco teórico diferente en cada grupo:

1) En el grupo A, adoptamos el análisis categorial. Este marco propone un análisis jerárquico de las oraciones en sintagmas y complementos, que llevan a cabo alguna función sintáctica. Veamos cómo se concreta en la oración pasiva:

Definición	Interpretación
La pasiva es una forma oracional derivada, en la que la activa ha pasado unas transformaciones determinadas: el paciente, que ocupaba la posición de objeto, se ha trasladado a la de sujeto; el agente, que ocupaba la de sujeto, aparece en forma de sintagma preposicional; y el verbo adopta la voz pasiva.	Presupone que una oración básica (la activa) de la que se deriva la pasiva mediante unas transformaciones formales.

Adaptado de Climent y Mateu (2011: 15-16)

2) En el grupo B es donde introducimos nuestra innovación, que consistía en combinar la estructura informativa del tema y el rema con la estructura cognitiva de fondo y figura. El tema y el rema hacen notar que el orden de los complementos puede

ser neutro (eso es, SVO) pero que se puede alterar con finalidades informativas y comunicativas. Y el fondo y la figura hacen ver que una misma realidad se puede construir de diferentes maneras cognitivas. Contrastemos este otro concepto de la oración pasiva:

Definición	Interpretación
La pasiva es una construcción en la que se focaliza el paciente de la oración, de tal manera que la oración presenta el acontecimiento desde el punto de vista de este paciente, que, por esta razón, se manifiesta como sujeto.	Presupone que los hablantes cuentan con un repertorio de estructuras comunicativas que utilizan según qué información quieren comunicar y qué importancia le dan.

Adaptado de Climent y Mateu (2011: 15–16)

Las transcripciones de las respuestas de los alumnos son completamente fieles a los originales. Ahora bien, hemos corregido los errores ortográficos y gramaticales, así como cualquier otro aspecto normativo y de adecuación que atente contra la mínima calidad lingüística. En negrita remarcamos, si es necesario, lo esencial de la respuesta destacada.

6. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS

6.1. Actividades de introducción y desarrollo

En cada grupo, repartimos una encuesta consistente en cuatro actividades sobre aspectos teóricos y prácticos de la oración o construcción pasiva. Analizamos a continuación las tres primeras actividades y después la de síntesis, que nos va a llevar a las conclusiones. Las introducimos con el enunciado de los dos grupos, para que se puedan comparar las variaciones metodológicas.

6.1.1. Grupo A (enfoque categorial)

Grupos A y B
1. ¿Qué complementos suele tener una oración pasiva? ¿Cuáles son prescindibles y cuáles no? ¿Podemos convertir cualquier oración activa a pasiva? ¿Por qué?

En general, las argumentaciones de este grupo fueron formalistas, o sea, podían ser correctas pero solían ser imprecisas y, sobre todo, nada intuitivas. Prueba de ello es el hecho que la mayoría de alumnos solo tomara en consideración los complementos verbales.

En cuanto a la necesidad de complemento agente, hay un empate entre los que

aseguraron que es imprescindible y los que creyeron que se puede prescindir de él. De estos últimos, hubo quienes especificaron que, no obstante, las oraciones pasivas acostumbra a contar con este complemento.

La respuesta más interesante fue esta:

El complement agent és l'únic imprescindible, **encara que no estigui explícit**.

Grupo A	Grupo B
<p>2. ¿Qué diferencia hay entre las oraciones siguientes?</p> <p>1) <i>El perro ha hecho algo peligroso.</i></p> <p>2) <i>El perro ha atacado a alguien.</i></p> <p>3) <i>El perro ha mordido a una vecina.</i></p> <p>4) <i>El perro ha mordido la pierna a una vecina.</i></p> <p>5) <i>El perro ha mordido la pierna a una vecina y la han tenido que llevar al hospital.</i></p>	<p>2. Si <i>El perro es</i> tema-fondo (información conocida), ¿a qué pregunta responden? Si, en cambio, <i>El perro</i> también forma parte del rema-figura (información nova), ¿a qué pregunta responden? ¿En qué circunstancias te parecería más adecuada 5) que 2)?</p> <p>1) <i>El perro ha hecho algo peligroso.</i></p> <p>2) <i>El perro ha atacado a alguien.</i></p> <p>3) <i>El perro ha mordido a una vecina.</i></p> <p>4) <i>El perro ha mordido la pierna a una vecina.</i></p> <p>5) <i>El perro ha mordido la pierna a una vecina y la han tenido que llevar al hospital.</i></p>

Una vez más, predominaron las argumentaciones formalistas: lo que observaron los estudiantes es que cada oración incorpora algún complemento nuevo y prescindible. También notaron que el sujeto se mantenía constante y que, en algunos casos, variaba el verbo.

No obstante, hubo cinco alumnos que, con ayuda (nos dijeron que tenían miedo de escribir obviedades), empezaron a emplear la intuición y, entonces, a producir razonamientos comunicativos:

Totes tres tenen el mateix subjecte, però **aquest subjecte en cada oració fa una acció diferent**, o l'oració està més completa, si és que l'acció es repeteix.

El subjecte de les oracions sempre és el mateix (*El gos*), i de mica en mica, **cada oració va evolucionant i proporciona més informació amb diferents complements**. Ara bé, hi ha complements que són innecessaris a l'oració.

La diferència és que **van de menys específica d'informació a més específica en funció d'afegir complements**.

Totes tenen CD, però amb un significat diferent; n'hi ha una que és una oració completa.

Totes les oracions tenen el mateix subjecte, però en les **diferents frases són més específiques amb més complements**.

Grupo A	Grupo B
<p>3. Transforma a pasivas las oraciones siguientes.</p> <p>1) <i>El juzgado de guardia de Montcada condenó al acusado a tres años de prisión.</i></p> <p>2) <i>Mañana, a mediodía, el concejal de Cultura va a inaugurar la nueva biblioteca del pueblo.</i></p> <p>3) <i>Los miembros del sindicato abuchearon a los empresarios por la calle.</i></p> <p>4) <i>Han subastado la nave industrial de Can Maset.</i></p> <p>En la oración 3), ¿por qué <i>por la calle</i> no es complemente agente? ¿Cuál es el sujeto de 4)? ¿Cómo lo sabemos? ¿De qué otras maneras podríamos formular esta oración?</p>	<p>3. Haz el análisis morfosintáctico de las construcciones siguientes, recordando que la información nueva (el rema-figura) es el foco de la construcción. ¿En qué contexto tendrían sentido? ¿Cuál es el participante tan conocido que podría no explicitarse? ¿De qué otra manera se podrían decir sin cambiar el significado sino la perspectiva?</p> <p>1) <i>El acusado fue condenado por el juzgado de guardia a tres años de prisión.</i></p> <p>2) <i>Mañana, a mediodía, la nueva biblioteca será inaugurada por el concejal de Cultura.</i></p> <p>3) <i>Los miembros del sindicato fueron abucheados por los empresarios por la calle.</i></p> <p>4) <i>La nave industrial de Can Maset ha sido subastada.</i></p> <p>En la oración 3), ¿por qué <i>por la calle</i> no es complemente agente? ¿Cuál es el sujeto de 4)? ¿Cómo lo sabemos?</p>

La conversión de oraciones activas a la voz pasiva fue óptima, aunque en algunos casos dio lugar a oraciones semánticamente forzadas. Destacamos las siguientes soluciones:

- Tematizarla. Presuponemos que la preposición de complemento agente fue un despiste:

La nova biblioteca del poble **la** inaugurarà demà, al migdia, **pel** conseller del poble.

- Focalizar el complemento de régimen verbal de la primera oración, pero sin descuidar el complemento agente:

A tres anys de presó l'acusat va estar condemnat pel jutjat de guàrdia.

L'acusat a tres anys de presó va ser condemnat pel jutjat de guàrdia de Montcada.

En la oración 4), fue corriente aludir a un *sujeto elíptico*, que se identificaba con pruebas formales. También hubo estudiantes que consideraron que se trataba de una *oración impersonal* e, incluso, hubo quienes confundieron dichos conceptos:

El subjecte de la 4) és el líptic: **ningú fa aquesta acció**.

És impersonal perquè **no sabem qui és el subjecte**.

És impersonal, ja que és del tipus en què **no coneixem el subjecte**.

Asimismo, muchos alumnos no supieron escribir esta oración con otras palabras, o bien se limitaron a añadir el comodín *ellos*, o bien invirtieron el sintagma nominal y el sintagma verbal de la oración. Otros recursos (que propusieron más que redactar una oración) fueron los siguientes:

- Escribir una pasiva refleja:
S'ha subhastat la nau industrial de Can Maset.

El subjecte de la quarta és *ells*, perquè diu *han subhastat...*

- Cambiar las marcas de persona:
Aquesta oració podria estar escrita amb subjecte i amb totes les persones, canviant el verb de la forma personal: *he, has...*

- Incluir un sujeto:
Podríem incloure el subjecte.

- Incluir un sujeto elíptico con un demostrativo:
Aquells van subhastar la nau industrial de Can Maset.

- Construir una focalización:
Els han estat els que han subhastat la nau industrial de Can Maset.

En cuanto a *la nave de can Maset*, también hubo quien consideró que es sujeto, complemento agente o complemento directo.

6.1.2. Grupo B (enfoque lineal–funcional)

Grupos A y B

1. ¿Qué complementos suele tener una oración pasiva? ¿Cuáles son prescindibles y cuáles no? ¿Podemos convertir cualquier oración activa a pasiva? ¿Por qué?

Tal y como nos había advertido la profesora, las argumentaciones de este otro grupo fueron, en toda la encuesta, más pobres que en la otra clase: muchos alumnos escribieron que el complemento directo es obligatorio en las oraciones pasivas, lo que nos hace pensar que no leyeron bien la pregunta o que no dominaban los conceptos de *voz activa* y *voz pasiva*.

Grupo A	Grupo B
2. ¿Qué diferencia hay entre las oraciones siguientes? 1) <i>El perro ha hecho algo peligroso.</i>	2. Si <i>El perro</i> es tema–fondo (información conocida), ¿a qué pregunta responden? Si, en cambio, <i>El perro</i> también forma parte

<p>2) <i>El perro ha atacado a alguien.</i> 3) <i>El perro ha mordido a una vecina.</i> 4) <i>El perro ha mordido la pierna a una vecina.</i> 5) <i>El perro ha mordido la pierna a una vecina y la han tenido que llevar al hospital.</i></p>	<p>del rema–figura (información nova), ¿a qué pregunta responden? ¿En qué circunstancias te parecería más adecuada 5) que 2)? 1) <i>El perro ha hecho algo peligroso.</i> 2) <i>El perro ha atacado a alguien.</i> 3) <i>El perro ha mordido a una vecina.</i> 4) <i>El perro ha mordido la pierna a una vecina.</i> 5) <i>El perro ha mordido la pierna a una vecina y la han tenido que llevar al hospital.</i></p>
---	--

Una minoría relativa se fijó, al igual que el grupo A, en las diferencias según el nombre de complementos que aparecen. Sin embargo, la mayoría captó matices comunicativos según que la información tuviera un carácter más genérico o más detallado. Ahora bien, por regla general, los estudiantes establecieron una equivalencia entre *más comunicativo* y *más informativo*.

Grupo A	Grupo B
<p>3. Transforma a pasivas las oraciones siguientes. 1) <i>El juzgado de guardia de Montcada condenó al acusado a tres años de prisión.</i> 2) <i>Mañana, a mediodía, el concejal de Cultura va a inaugurar la nueva biblioteca del pueblo.</i> 3) <i>Los miembros del sindicato abuchearon a los empresarios por la calle.</i> 4) <i>Han subastado la nave industrial de Can Maset.</i></p> <p>En la oración 3), ¿por qué <i>por la calle</i> no es complemento agente? ¿Cuál es el sujeto de 4)? ¿Cómo lo sabemos? ¿De qué otras maneras podríamos formular esta oración?</p>	<p>3. Haz el análisis morfosintáctico de las construcciones siguientes, recordando que la información nueva (el rema–figura) es el foco de la construcción. ¿En qué contexto tendrían sentido? ¿Cuál es el participante tan conocido que podría no explicitarse? ¿De qué otra manera se podrían decir sin cambiar el significado sino la perspectiva? 1) <i>El acusado fue condenado por el juzgado de guardia a tres años de prisión.</i> 2) <i>Mañana, a mediodía, la nueva biblioteca será inaugurada por el concejal de Cultura.</i> 3) <i>Los miembros del sindicato fueron abucheados por los empresarios por la calle.</i> 4) <i>La nave industrial de Can Maset ha sido subastada.</i></p> <p>En la oración 3), ¿por qué <i>por la calle</i> no es complemento agente? ¿Cuál es el sujeto de 4)? ¿Cómo lo sabemos?</p>

En general, los estudiantes no analizaron en términos lineales–funcionales, mientras que el análisis categorial fue más o menos correcto.

En cuanto al sujeto de la oración 4), la mayor parte de los alumnos marcó *la nave industrial de Can Maset*, pero lo argumentaron con criterios formales, o sea, apelando a la concordancia y a la voz pasiva. Las únicas respuestas poco formalistas fueron las siguientes:

El subjecte de la 4) és *La nau industrial de Can Maset*. Ho sabem perquè l'oració gira a l'entorn d'aquesta.

(El subjecte) no és cap, perquè no en té. Ho sabem perquè, **quan passem l'oració a activa, no podem construir-la amb subjecte**, ja que no en té.

(El subjecte és *La nau industrial*); ho sabem, perquè **és el més important de la frase i és el tema**.

6.2. Actividad de síntesis

Por lo que se refiere a la actividad final, valoramos los aspectos siguientes:

- 1) que una oración pasiva tuviera complemento agente y la otra no
- 2) que las oraciones fueran mínimamente aceptables desde el punto de vista pragmático
- 3) que estuvieran analizadas y de manera correcta
- 4) que explicaran las diferencias entre las dos oraciones formuladas

6.2.1. Grupo A (enfoque categorial)

La mitad de estos alumnos formularon dos oraciones diferentes, mientras que la otra mitad aprovechó la misma oración y le añadió el complemento agente. A la hora de explicar las diferencias entre una oración y la otra, ocho estudiantes (sobre 29) lo hicieron en términos de voz, mientras que dos se fijaron en las transformaciones sintácticas.

Pero las respuestas más llamativas fueron tres; una pasiva pronominal, una activa con sujeto elíptico y la siguiente:

D'una manera activa o amb més complements. **Seria més complexa i s'entendria millor de què parles en la frase.**

Estos mismos tres estudiantes respondieron correctamente toda la tarea. No obstante, no podemos olvidar que hubo otros estudiantes que destacaron en alguna otra pregunta, a pesar de que en la actividad final fallaron en el análisis o en la argumentación (o en los dos aspectos).

Dos conclusiones parciales por el momento son las siguientes:

- 1) Ningún alumno falló en la actividad final tras haber utilizado criterios comunicativos para argumentar las preguntas anteriores.
- 2) No obstante, el uso de criterios comunicativos no lleva necesariamente a

un análisis sintáctico con menos errores.

6.2.2. Grupo B (*enfoque lineal–funcional*)

A diferencia de lo que hemos visto en el otro grupo, la mayoría de alumnos recurrieron a ejemplos distintos; en cambio, cuatro utilizaron ejemplos similares y solo dos construyeron la segunda oración eliminando el complemento agente. Por otro lado, hubo un alumno que únicamente formuló la pasiva con complemento agente, y dos más que formularon una pasiva con complemento agente y una activa transitiva.

A la hora de argumentar las diferencias, se dio la casuística siguiente: cinco alumnos no las explicaron, cuatro apelaron al criterio informativo, tres al criterio formal y cinco incidieron en el complemento agente. De estos, dos apuntaron que, si no estaba, no había rema–figura, y uno que en este caso no había tema–fondo.

En cuanto al análisis sintáctico, observamos varias pautas y resultados correctos:

Combinaron el análisis convencional con el innovador	10	8 ↑
Hicieron los dos análisis pero por separado	3	1 ↑
Solo hicieron el análisis innovador	2	1 ↑

Además, hay doce alumnos que analizaron el sujeto como tema–fondo; de estos, siete analizaron como rema–figura el predicado, mientras que cinco lo relacionaron al complemento agente. Creemos que esto se explica porque los estudiantes aprenden a centrarse en el predicado, es decir, a desglosar los complementos de los verbos y a analizarlos uno tras otro.

Asimismo, ningún alumno optó por analizar toda una construcción como rema–figura, probablemente porque equipararon la relación tema–fondo/rema–figura a la relación sujeto–predicado. Además, puede ser que asociaran el tema con el *qué* (la etiqueta es realmente polisémica).

7. VALIDACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

1) El análisis morfosintáctico, que se basa en la identificación y la rotulación de palabras y grupos de palabras, es un procedimiento mecánico y mimético que obstaculiza el aprendizaje construido y significativo.

Por lo que observamos en el grupo A, las argumentaciones de carácter comunicativo ayudan a resolver mejor la tarea final: ningún alumno falló en la actividad final tras optar, en este caso espontáneamente, por criterios intuitivos y lógicos, sin por ello dejar de lado los criterios formales.

No obstante, el uso complementario de estos criterios no siempre da lugar a un análisis formal más o menos correcto.

2) Por el contrario, el análisis que atiende al contenido antes que a la forma permite combatir concepciones erróneas previas, pues incide en el conocimiento intuitivo previo a la formalización.

Por lo que observamos en el grupo B, las argumentaciones de carácter comunicativo, que en este caso tenían que ser centrales, contribuyeron aún más a resolver con éxito la tarea final: los alumnos que no llevaron a cabo el análisis lineal–funcional cometieron más errores que sus compañeros.

Además, estos alumnos construyeron oraciones pasivas más comunicativas, verosímiles y aceptables que los estudiantes del grupo A.

8. CONCLUSIONES

Entendemos que lo que cabe valorar, exactamente, no es que los estudiantes automatizasen el análisis lineal–funcional (es evidente que no tuvieron tiempo), sino la predisposición a un cambio de mirada, de la oración morfosintáctica a la construcción semántica y sintáctica. Lo ideal, claro, hubiera sido hacerles clase y dejarles asimilar los conocimientos nuevos, que a la mayoría les parecían estrambóticos. Las construcciones pasivas del grupo B, más comunicativas que las del grupo A, hacen pensar que no hemos fracasado estrepitosamente.

Sin embargo, es necesario reflexionar sobre si el análisis innovador facilita el análisis formal (es decir, si es causa de un efecto) o, lo que creemos más factible, los alumnos más competentes en el análisis formal pueden dar un paso más gracias al análisis innovador (lo que sería efecto y no causa). Todo ello, por supuesto, dejando de lado que no se trataba de un examen y que pudieron copiar, especialmente en el grupo A.

Para finalizar, pensamos que, con vistas a la interdisciplinariedad, sería interesante trabajar la sintaxis comparando las construcciones catalanas y castellanas con las inglesas: en el caso concreto de la pasiva, el inglés es mucho más proclive a este tipo de estructuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GENERALITAT de CATALUNYA, Departament d'Ensenyament. 2007. *Curriculum d'educació secundària obligatòria*.
- BRUCART, J. *L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari* [en línia]. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/sintaxibrucarhttp://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/sintaxibrucart.pdf> [Consulta: de desembre de 2012]
- CLIMENT, S. y MATEU, J. 2011. «Teories lingüístiques contemporànies». A: CLIMENT, S. i MATEU, J. (coord.) *Gramàtica i cognició. Una aproximació cognitiva a l'anàlisi lingüística*. Barcelona: UOC, cap. 1, pág. 15-50.

- CUENCA, M. 2011. «Sintaxi». A: CLIMENT, S. i MATEU, J. (coord.) *Gramàtica i cognició. Una aproximació cognitiva a l'anàlisi lingüística*. Barcelona: UOC, cap. 3, pág. 97-131.
- GARACHANA, M. y HILFERTY, J. 2011. «Semàntica». A: CLIMENT, S. i MATEU, J. (coord.) *Gramàtica i cognició. Una aproximació cognitiva a l'anàlisi lingüística*. Barcelona: UOC, cap. 3, pág. 51-130.

DISCOURSE MARKERS AND INTERACTIONAL COMPETENCE

MARCADORES DEL DISCURSO Y COMPETENCIA INTERACCIONAL

Carmen GREGORI SIGNES, Michael O'MARA SHIMEK, Laura PLANELLS BOLANT

Universitat de València y Universidad Católica de Valencia

ABSTRACT:

Communicating with people from different countries implies not only choosing the appropriate words but also using appropriate verbal and non-verbal resources in order to enhance communicative effectiveness and thus be perceived as being interactionally competent. This paper focuses on discourse markers. Discourse markers are often classified as belonging to the realm of spoken grammar (cf. McCarthy and Carter 2001), a field which still receives considerable attention in textbooks. First, the concept of grammatical interactional competence (Young 2011, Walsh 2012) is defined; second, we illustrate how discourse markers help maintain and enhance specific interpersonal and textual functions contributing to grammatical coherence in spoken interaction in keeping with relevant English language learning objectives; third, examples are provided to support this claim by analyzing listening comprehension texts taken from current textbooks. The results of the analysis indicate that: a) listening comprehension texts do in fact include discourse markers, though b) not all their functions may be included in the book; and, finally that c) listening comprehension texts can be a good way to provide contextualized examples of the correct use of certain grammatical features of spoken language and, in particular, of discourse markers which contribute to the improvement of interactional competence in students.

KEY WORDS: interactional competence, discourse markers, listening comprehension

RESUMEN:

La comunicación con la gente de países diferentes implica no sólo la elección de las palabras apropiadas, sino también la utilización de recursos apropiados verbales y no verbales para realzar la eficacia comunicativa y así ser percibido como interaccionalmente competente. Este artículo fija su atención en los marcadores del discurso. Los marcadores del discurso a menudo son incluidos en el reino de la gramática hablada (cf. McCarthy y Carter 2001), un campo que todavía recibe la atención considerable en manuales. Primero, es definido el concepto de competencia gramatical interaccional (Young 2011, Walsh 2012); segundo, ilustramos cómo la ayuda de los marcadores de discurso mantiene y realza funciones específicas interpersonales y textuales que contribuyen a la coherencia gramatical en la interacción hablada de acuerdo con la lengua relevante inglesa aprendiendo objetivos; tercero, se proporcionan ejemplos para apoyar este cometido mediante el análisis de textos de comprensión auditiva tomados de manuales actuales. Los resultados del análisis indican que: a) la audición de textos de comprensión realmente incluye marcadores de discurso, aunque b) no todas sus funciones puedan estar incluidas en el libro; y, finalmente, c) escuchar textos de comprensión puede ser un modo bueno de proporcionar ejemplos contextualizados del empleo correcto de ciertos rasgos gramaticales de la lengua hablada y, en particular, de los marcadores de discurso que contribuyen a la mejora de competencia interaccional de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: competencia interaccional; marcadores del discurso, comprensión auditiva.

1. INTRODUCTION

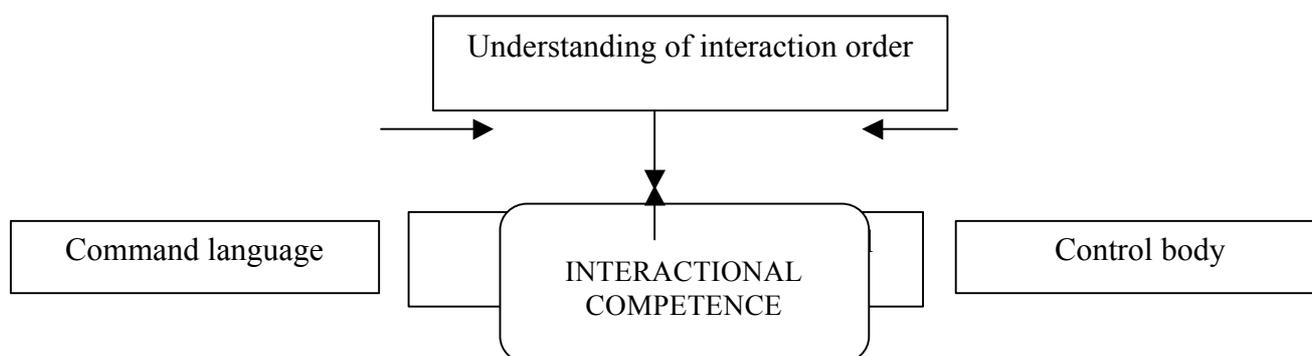
Communicating with people from different countries implies not only choosing the appropriate words but also using appropriate verbal and non-verbal resources in order to enhance communicative effectiveness and thus be perceived as being interactionally competent. This paper focuses on discourse markers and how their use and/or lack of use may affect the interactional competence of the learner.

Discourse markers are often classified as belonging to the realm of spoken grammar (cf. McCarthy and Carter 2001), a field which still receives considerable attention in textbooks. First, the concept of grammatical interactional competence (Young 2011, Walsh 2012) is defined; second, we illustrate how discourse markers help maintain and enhance specific interpersonal and textual functions contributing to grammatical coherence in spoken interaction in keeping with relevant English language learning objectives; third, examples are provided to support this claim by analyzing listening comprehension texts taken from current textbooks. The results of the analysis indicate that: a) listening comprehension texts do in fact include discourse markers, though b) not all their functions may be included in the same book; and, finally that c) listening comprehension texts can be a good way to provide contextualized examples of the correct use of certain grammatical features of spoken language and, in particular, of discourse markers which contribute to the improvement of interactional competence in students.

2. INTERACTIONAL COMPETENCE

Lindgren (2008, p.12), basing her claims on previous studies, considers that it is not possible to study all parts of interaction as this requires more time and knowledge than any one person can provide. Lindgren (2008) claims that interaction is much more than something that belongs within one discipline and argues that one can name all relevant factors while pointing out that one's specialty and knowledge are not enough to be able to study everything. Lindgren (2008) identifies four main parts of interactional competence as illustrated in figure 1.

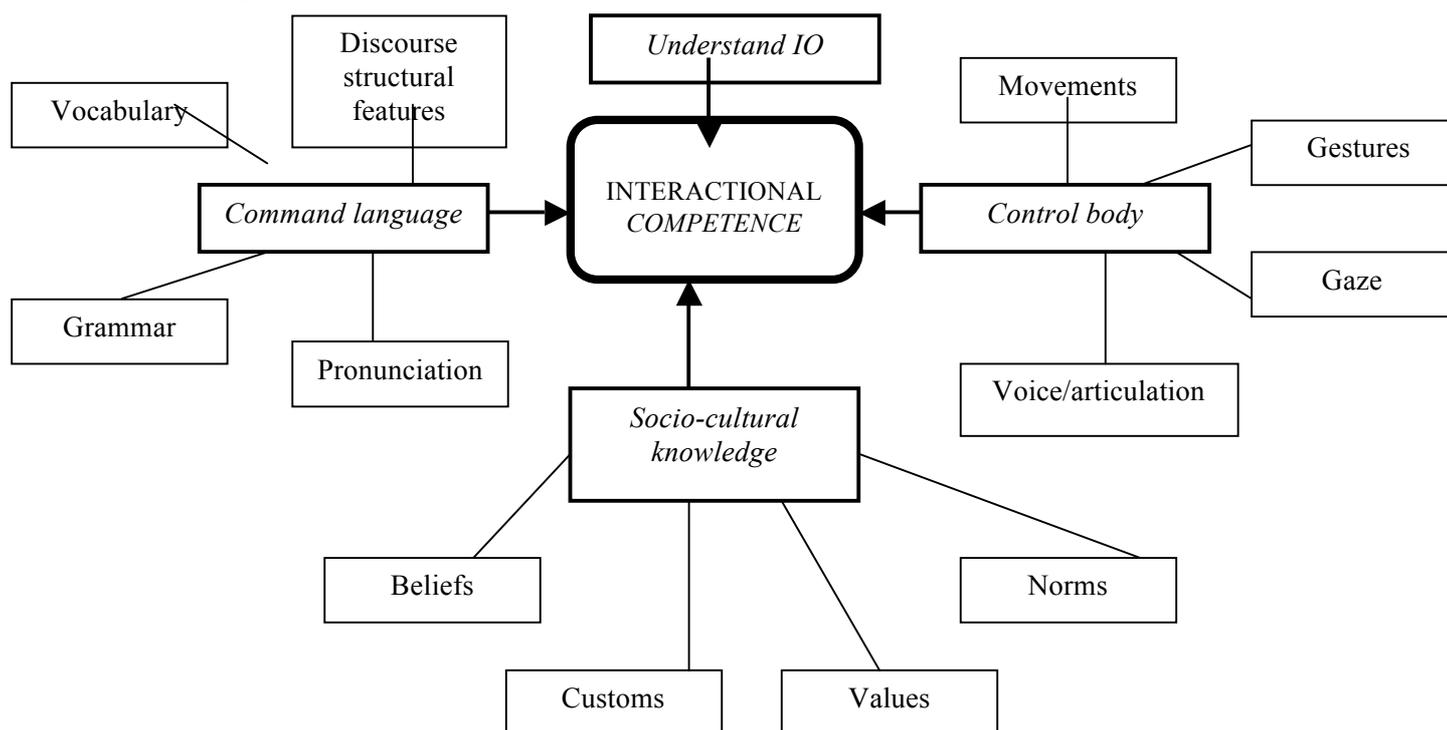
Figure 1. Classification of interactional competence



The four main areas that control interactional competence (hereafter IC) are *understanding of interaction order*, *body control*, *language command* and *handling of socio-cultural knowledge*. “Control body” includes everything concerned with body language, movement and how one works in a physical sense. “Command language” includes knowledge of and ability to use all linguistic features. “Handling socio-cultural knowledge” implies having knowledge about culturally and socially accepted behavior and social structure outside of the interaction. Finally, “understand interaction order” is about knowledge of the structure of interaction as a whole, for example, understanding and using the correct turn-taking patterns.

According to Lindgren (2008), these four parts do not make up IC exclusively in themselves but also influence each other. Thus, they should not be seen as entirely free-standing elements which can be studied in isolation since focusing on just one factor when studying interaction does not give a full picture of the interaction situation. In order to understand interaction, one first has to realize that the nature of interaction is inherently multi-dimensional and that there is a need to look at different factors as well as the interdependency between them. Lindgren developed her model of interactional competence into a series of sub-skills (figure 2):

Figure 2. Deeper classification of interactional competence (Lindgren, 2008)



In this taxonomy, language command is divided into four subcategories: vocabulary (semantics), grammar (syntax, morphology), knowledge about and ability to use Young’s (2000) six discourse structuring features and pronunciation.

In turn, Walsh (2012) considers various practices available to both teachers and learners to enhance classroom interactional competence (hereafter CIC) which are more dialogic, more engaged and more focused on participation. He uses a conversation analysis informed methodology where data extracts are presented to highlight specific features of CIC. He argues that we, as teachers, are constantly evaluating and assessing our learners' ability to produce accurate, fluent and appropriate linguistic forms; that there is a tendency to emphasize an individual's ability to produce correct utterances, rather than to negotiate meanings or clarify a point of view or idea. Speaking tests focus heavily on accuracy, fluency, grammatical structures, range of vocabulary and so on. They rarely consider how effectively a candidate interacts or how well a candidate co-constructs meanings with another interlocutor (cf. Walsh 2012).

This paper agrees with Walsh's (2012) point of view, since, as English teachers, we want our learners to be capable of communicating in this language: indeed, effective communication rests on an ability to interact with others and to collectively reach understandings. In other words, and quoting Walsh (2012, p.2), interactional competence is what is needed in order to "survive most communicative encounters". Consequently, being accurate or fluent is insufficient and speakers of an L2 must be able to do far more than produce correct strings of utterances. They need to be able to pay attention to the local context, to listen and show that they have understood, to clarify meanings, to repair breakdowns and so on.

Walsh (2012) introduces and reminds the research community of the two main features belonging to interactional competence: a) IC is concerned with what goes on between interactants and how communication is managed between two speakers (cf. McCarthy 2005). As a consequence, according to Walsh, IC is context specific and concerned with *confluence* (McCarthy 2005) or the ways in which interactants construct meanings together, as opposed to individual performance.

One crucial feature of IC is to listen to what the other person says and be able to react to it. "Good listenership" according to McCarthy (2003) refers to a speaker who demonstrates that he has understood what was said and that the conversation is being followed without any problem. In the classroom, listening comprehension has two functions, on the one hand help improve the understanding of whatever is going on in the interaction, and, on the other, it may serve the purpose of introducing features which are common in spoken language: discourse markers are one of those features.

3. DISCOURSE MARKERS AND THE GRAMMAR OF SPOKEN ENGLISH

Discourse markers (DM hereafter), one of the most common features in conversation, are "words or phrases which are normally used to mark boundaries between one topic or bit of business and the next" (Carter and McCarthy, 1997, p. 13). DMs play a fundamental role in spoken interaction. For example, words and phrases such as *right*, *okay*, *I see* or *I mean* help speakers negotiate their way through talk indicating whether they want to open or close a topic or continue it, whether they share a common view of the state of affairs or what their reaction to something is. In other

words, they signal transitions in the evolving process of the conversation, index the relation of an utterance to the preceding context and indicate an interactive relationship between speaker, hearer, and message. DM's are also used to change topics, to finish a particular topic, finish the whole conversation or perhaps return to a previous topic (McCarthy and Carter 2000).

There is no universally agreed way of classifying discourse markers. Variance exists in classifying discourse markers as evidenced in Fung and Carter (2007) and Parrot (2000); since, when classifying DMs into categories of meaning and use, most times the categories overlap. Parrot (2000), for example, distinguishes four types of discourse markers: i) textual discourse markers, used to "signpost" logical relationships and sequence, to point out how bits of what is said relate to other bits; ii) conversation management discourse markers used to "manage" conversation, to negotiate who speaks and when, to monitor and express involvement in the topic and in the interaction (e.g., *actually, anyway, by the way, I mean, ok, now, right, so well, yes, you know or you see*); iii) preparatory discourse markers, used to influence how our listeners react, such as *I'm afraid* or *(I'm) sorry, honestly, and frankly*; and iv) attitude markers (e.g., *of course, obviously, clearly, undoubtedly, preferably and surprisingly*). Fung and Carter (2007), on the other hand, classify discourse markers as "useful interactional maneuvers to structure and organize speech on interpersonal, referential, structural, and cognitive levels" (p. 410) i.e., interpersonally (affective and social functions), referentially (relationships between verbal activities), structurally (indication of discourse and turn taking) and cognitively (speaker and listener knowledge).

4. METHODOLOGY

The Spanish Educational Order 112/2007 signed the 20th of July (2007) by the Minister of Education establishes as part of the obligatory curriculum for Secondary Education for 4th of ESO the development of communicative strategies for interaction in order to improve fluency in interpersonal communication, the use of communicative strategies in oral messages: use of verbal and non-verbal context and previous knowledge to identify the situation, keywords, attitude and intention of speakers; the development of oral production competence using elements of cohesion and coherence; the use of spontaneous and precise responses in oral activities in the classroom; the use of suitable conventions in real and simulated communicative activities: turn-taking, topic change, etc.; autonomous use of communicative strategies to initiate, maintain and end the interaction (Spanish Educational Order 112/2007). In turn, the Common European Framework of References also establishes the curriculum for speakers at the A2 level: "students at the A2 level can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. They can also handle very short social exchanges but they are rarely able to understand enough to keep conversation going of his own accord." (p. 26) In terms of fluency, "students at the A2 level can make themselves understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very

evident”(Council of Europe, 2001, p. 29). Furthermore, in terms of coherence, they should be able to link groups of words with simple connectors such as *and*, *but* and *because*.

Taking into account these premises, the present paper compares the use of discourse markers in listening comprehension exercises included in the coursebook *High Score 4* (textbook used in secondary education for A2 level) with the use of discourse markers by native speakers as reported by McCarthy (1998). The purpose of this comparison is to see to what extent listening comprehension exercises in this particular textbook enhance the use of DMs, one of the essential features in spoken discourse. Comparison is made between the 18 listening comprehension exercises extracted from the abovementioned textbook and those used in the CANCODE (Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English), when this corpus included a total of 5 million words (cf. McCarthy 1998).

The analysis first identified the top ten most frequent discourse markers in the listening comprehension exercises from units 1 to 18 (excepting units 2, 9 and 11 given that those listening comprehension exercises were monologues and not conversations between two or more speakers). This list was compared with the one included in McCarthy (1998), as illustrated in table 1 below.

Table 1. List of discourse markers in both corpora

<i>Listening comprehension texts</i>	<i>Cancode</i>
So	So
Yes	Yeah
Well	Right
Really	Just
Oh	Okay
Yeah	Like
Now	you know
What about	Well
Exactly	Because
Okay	Now
	Yes

5. RESULTS

The most frequent discourse markers found in *High Score 4* are *so*, *yes*, *well*, *really*, *oh* and *yeah* and in corpus 2 *so*, *yeah*, *right*, *just*, *okay* and *like*. Below how the listening comprehension exercises use three of the most frequent discourse markers (*so*, *yes/yeah* and *well*) is described

5.1. *So*

So is the most frequent discourse marker encountered in both corpora. Parrot (2000) states that *so* is used in spoken English to signal that we are getting back to the main topic after a digression, to claim a pause before beginning a new topic and to indicate that what we are going to say is related to what we or someone else has just said. *High Score 4* includes *so* showing precisely those functions and thus coincides with how speakers really use this marker in conversation.

5.2. *Yes/yeah*

The discourse marker *yes* is used 21 times and *yeah* is used 5 times all throughout the 18 listening comprehension exercises. According to Chapetón (2009) *yes* is used as a cooperation or agreement marker and as a confirmation marker. Fung and Carter (2007) share the same opinion and argue that *yes* is an interpersonal discourse marker whose function is to show agreement in responses.

On the other hand, *yeah* has, according to both researchers, two different functions. Firstly, Chapetón (2009) classifies *yeah* as a turn taker, a back-channel signal and reaction discourse marker; while Fung and Carter (2007) consider *yeah* a structural marker to show continuation of topics. However, as claimed by Chapetón (2009), *yeah* is also classified at the same level as *yes*, so that *yeah* seems to have another function which is common to *yes*: cooperation, agreement and confirmation. Again, according to Fung and Carter (2007), *yeah* has the same role as *yes* since *yeah* is an interpersonal discourse marker and seems to be a marker to show responses. It seems, therefore, that *yes* has as a primarily function to show responses, while *yeah* has a double function: it is used as a marker to show continuation of topics but it is also used as a response marker, as in the case of *yes*.

Some conversations taken from *High Score 4* reflect that the listening comprehension exercises are actually using *yes* as a discourse marker to show agreement and cooperation. In the case of *yeah*, *High Score 4* includes 5 examples of the use of this marker. As a consequence, it can be concluded that *High Score 4* includes examples of real uses of the marker *yeah*.

Furthermore, according to Fung and Carter (2007), *yeah* is employed primarily as “a solidarity building device to mark agreement which a listener would reasonably be expected to recognize, and also as a reception marker to signal coherence within and between turns” (p. 432). Therefore, in conversations *yeah* functions primarily not only to mark continuation of topics (this is its first role) but also to acknowledge, agree, affirm and cooperate (this is its second role). In other words, *yeah* is also used to show responses at the same level of *yes*. In *High Score 4*, however, the whole range of functions of *yeah* is not included in the listening comprehension exercises, mainly the function indicating understanding or acknowledgement (interpersonal category). Furthermore, *High Score 4* prevails in the use of *yes* over *yeah* in its listening comprehension exercises, as indicated by the results. This is not completely negative since the use of *yes* is the required marker for the context and the substitution for *yeah*

would not be possible in some cases. However, a combination of both, as well as an increased use of *yeah* would be more convenient given that Fung and Carter (2007) found its use more frequent in real language. This was also confirmed when compared with CANCODE (McCarthy 1998) where *yeah* (which is commonly associated with a response marking role) was found to be the second most frequent word in contrast to its formal form *yes* which is widely represented in *High Score 4*. *Yes*, according to Fung and Carter (2007), is extremely rare in native speaker conversations, while *yeah* is the most used marker.

Taking this into account, to help avoid future problems such as those encountered by Gregori-Signes and Bou (1999) who, in their study of the use of DMs by non-native speakers, found that in most cases, a) the learner is simply transferring his/her thinking process from Spanish into English; and b) there is a qualitative divergence between the type of spoken features used by the learner and the native speaker which may constitute a pragmatic error. The authors suggest that the possible causes and consequences of this error should be further researched; and that it would be convenient to determine a strategy or a methodology to enhance the proper use of discourse markers (cf. Gregori and Bou 1999). One proposal underlying the present research project is that listening comprehension exercises could facilitate the understanding of the different functions of DMs and help avoid pragmatic error.

5.3. *Well*

Well is the third most frequent discourse marker used in *High Score 4*. According to Parrot (2000), *well* is a DM that expresses reservation about what we or someone else has said, consideration towards what someone else has said, indication that we are thinking and do not want to be interrupted and indication that we are taking up the topic that is already under discussion. Gregori-Signes (1996) agrees with other authors and claims that *well* does not transmit any semantic or syntactic function. In fact, it could be eliminated from the sentence and the meaning would not be affected. Thus, its function as a pragmatic marker seems to be the only alternative to explain its use in discourse. Gregori-Signes (1996) argues that the principal function of *well* is to establish and maintain the relationship between the interactants in a conversation; its use is fundamental in order to contribute to the good relationship between interactants and to soften the negative discourse. In her analysis, this author states that *well* can have different functions in both English and Spanish. One of them is, following Schiffrin (1987) "a delay device". This refers to the use of *well* as a discourse marker that may help the speaker make a brief pause and think about what he is going to say.

As can be observed in some conversations in *High Score 4*, speakers use *well* in order to breathe and think about what they are going to say next. In fact, when listening to the recording, we observe a brief pause of nearly two seconds right after the marker. Other examples show how the speakers are using the same discourse marker in order to end up the conversation. As a consequence, *High Score 4* includes in its listening comprehension exercises some examples of *well* that seem to reflect its use in real conversations. As a matter of fact, in opposition to Carter and Fung's (2007)

conclusions on their research in Hong Kong, this textbook actually gives examples of the pragmatic usages *well* as a discourse marker, while Fung and Carter (2007) claimed that this was rarely focused upon. *High Score 4* uses *well* as a discourse marker on a regular basis all throughout the units and is the third most frequent discourse marker from units 1 to 18.

6. DISCUSSION

Upon closer examination of the scales the CEFR establishes for spoken interaction at the A2 level (informal discussion with friends, goal-oriented co-operation, taking the floor and coherence), it can be deduced that listening comprehension exercises seem appropriate to enhance the use of discourse markers and thus promote one of the features required for acquiring spoken interactional competence. For instance, in chapter 4, the CEFR states: “A2 learners can indicate when he/she is following” (p. 79). In fact, using the classification of Fung and Carter (2007), it can be seen that the spoken features that mark a listener or speaker who is showing responses and denoting thinking process are *yes*, *yeah* and *well* which are on the list of the most frequent discourse markers used in *High Score 4*.

Furthermore, it is interesting to highlight the fact that, even if in small quantities, it is very positive that these listening comprehension exercises include other examples of markers required in the CEFR for other levels. For instance, in the extract of one of the conversations in *High Score 4*, speakers use other markers such as *listen*, *really*, *right*, *in fact* and *okay*; *oh*, *you mean*, *I mean* and *okay*, *should I say*, *I suppose not*, *I guess*, *that's it*, *still*; all of them are suitable for spoken informal contexts rather than written interaction. On this matter, Parrot (2000) declares that it is crucial to explain to learners the context in which they should use each discourse marker.

All in all, the results of the analysis indicate that *High Score 4* include examples of Referential, Interpersonal, Structural and Cognitive types (Fung and Carter 2007) of discourse markers in *High Score 4*. This is also very significant since on the interpersonal level specifically, discourse markers are useful to facilitate and to mark shared knowledge, attitudes, and responses. At the A2 level, this is exactly what the CEFR states in its curriculum: “can make and respond to suggestions” “can answer questions and respond to simple statements” (CEFR, 2001). The referential level shows the highest frequency in the use of discourse markers, indicating textual relationships including cause, contrast, coordination, disjunction, consequence, digression, comparison, etc. And again, at the A2 level, this is exactly what the CEFR states in its curriculum (of course in a very simple way): “can link groups of words with simple connectors”. Finally, on the structural level, discourse markers are used to orientate and organize the discourse. Although there is a high quantity of discourse markers in this category, it should be remarked that the structural level requires a higher level of students than A2. On the cognitive level, the situation remains the same: discourse markers help in denoting the speaker's thinking process, marking repairs such as reformulation, self-correction, elaboration, and hesitation in conversation, as well as

marking speaker assessment of listener knowledge of utterances. That is why the first and the second categories are the most appropriate for the A2 level, and obviously the most frequent in *High Score 4*. The case of *yes* and *yeah*, however, seems to indicate that further research on the list of markers to be included in textbooks for each level, still needs to be pursued.

The results of the study are positive since *High Score 4* introduces a (limited) variety of markers, which may help students fulfill CEFR requirements for the A2 level. The book also includes examples of other markers which are more challenging (e.g., in fact) for an A2 level, but such is real conversation. It is almost impossible to resort to real conversations in which speakers maintain an A2 level, and textbooks should somehow reflect this fact. In general, the wide range of discourse markers used in the book and the frequency of particular markers reflect the natural linguistic input English as a Second or Foreign Language learners are exposed to. Accordingly, the incorporation of discourse markers into the language curriculum is necessary to enhance fluent and naturalistic conversational skills, to help avoid misunderstanding in communication, and, essentially, to provide learners with a sense of security in L2.

REFERENCES

- BUCK, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARTER, R. (2002). *The Grammar of Talk: Spoken English, Grammar and the Classroom*. University of Nottingham.
- CARTER, R., McCarthy, M. (1997). *Exploring spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARTER, R., Hughes, R., McCarthy, M. (2000). *Exploring grammar in context upper-intermediate and advanced*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPETÓN, C.M. (2009). *The use and functions of discourse markers in EFL Classroom interaction*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN. Decreto 112/2007, de 20 de Julio. Currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717]
- COUNCIL OF EUROPE (2012). *European Language Portfolio. Learning the language of the host country*. Language Policy Unit. DG II- Education Department.
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243 / Wave 64.3 –TNS Opinion & Social*
- FIRTH, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.
- FUNG, L. and R. CARTER. (2007). Discourse markers and spoken English: native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*.
- GREGORI-SIGNES, C. (1996). Bueno, hasta luego: el uso de bueno en conversaciones. *Miscelánea*, 17. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- GREGORI-SIGNES, C. BOU, P (1999). Pragmática intercultural: emisiones del oyente en inglés británico y español peninsular. Universitat de València. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics IV*: 123-134. (Monographic issue: Pragmática Intercultural).
- HYMES, D. (1967). Models of the Interaction of Language and Social Life. *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell.
- LINDGREN, J. (2008). *Interaction competence: a concept describing the competence needed in face-to-face interaction*. (Bachelor's Thesis) Uppsala University.
- MCCARTHY, M. (2003). Talking back: 'small' interactional response tokens in everyday conversation. *Research on Language in Social Interaction*, 36, 33-63.
- MCCARTHY, M. (2005). Fluency and confluence: What fluent speakers do. *The Language Teacher* 29(6): 26-28.
- McCarthy, M., Carter, R. (2001). Ten criteria for a spoken grammar. *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*.
- PARROTT, M. (2000). *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- PEARSON LONGMAN C.E.F. *Teacher's Guide to the Common European Framework*.
- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALSH, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas Royal. Research on Youth and Language*. 6(1), 1-14.
- YOUNG, R. (2000) *Interactional competence: challenges for validity*. United States: University of Wisconsin-Madison.
- YOUNG, R. (2008). *Language and interaction: An advanced resource book*. London & New York: Routledge.

IDIOMS HAVE GRAMMAR: TEACHING IDIOMS ACCORDING TO THEIR GRAMMATICAL FORM AND VOCABULARY DOMAINS

LOS MODISMOS TIENEN GRAMÁTICA: LA ENSEÑANZA DE LOS MODISMOS DE ACUERDO A SU FORMA GRAMATICAL Y DOMINIOS DE VOCABULARIO

Regina GUTIÉRREZ PÉREZ

Universidad Pablo de Olavide

ABSTRACT:

One of the most effective ways for students to incorporate new words and expressions into their language is through the study of idiomatic expressions. Indeed, the Oxford Dictionary of English Idioms (1993: x) states in its introduction that “the accurate and appropriate use of English expressions which are in the broadest sense idiomatic in one distinguishing mark of a native command of the language and a reliable measure of the proficiency of foreign learners”. We therefore advocate explicit classroom attention to idioms, on the grounds that it is an integral part of language. Idiomatic language should be at the heart of every learning material aimed at communicative proficiency. How should we teach them? How do we point out the various kinds of idioms to our students? Are idioms best taught by examining their grammatical form or through vocabulary domains and related meaning? Teaching idioms requires a multi-faceted approach. Sometimes, a teacher needs to explain their grammar, such as their grammatical category: adjective phrases, noun phrases, verb phrases, etc. On other occasions, a list of idioms belonging to the same general category of meaning or metaphor is called for, given that that the meanings of many idioms are not arbitrary but partially compositional motivated by three mechanisms: metaphor, metonymy, and conventional knowledge (Kövecses, 2002: 201). Students generally like to learn groups of them in this way, and we have found that they are always amused to learn such as those dealing with, for example, parts of the body (*by heart, cold shoulder, neck of the woods*, and so on) all together in such a group. Foreign language learners encounter difficulties using idiomatic expressions in everyday language. In this study, efforts have been made to provide an effective way for teaching them applying both approaches and following the tenets of Cognitive Linguistics. We argue that teaching idioms in this way can accelerate their learning and their long-term retention.

KEY WORDS: Idioms, Grammatical Categories, Conceptual Metaphor, Cognitive Linguistics

RESUMEN:

Una de las formas más eficaces para que los estudiantes incorporen nuevas palabras y expresiones a su lengua es a través del estudio de expresiones idiomáticas. De hecho, el Diccionario Oxford de modismos ingleses (1993: x) indica en su introducción que “the accurate and appropriate use of English expressions which are in the broadest sense idiomatic in one distinguishing mark of a native command of the language and a reliable measure of the proficiency of foreign learners”. Por tanto, abogamos por una atención explícita en la clase a los

modismos, dado que es algo integral de la lengua. El lenguaje idiomático debe ser una parte indispensable de cada material de aprendizaje dirigido a la competencia comunicativa. ¿Cómo debemos enseñarlos? ¿Cómo podemos apuntar los distintos tipos a nuestros estudiantes? ¿Se enseñan mejor examinando su forma gramatical o a través de dominios de vocabulario y significado relacionado? La enseñanza de los modismos requiere un enfoque multifacético. A veces, el profesor tiene que explicar su gramática, por ejemplo su categoría gramatical: sintagma adjetival, sintagma nominal, sintagma verbal, etc. En otras ocasiones se necesita una lista de expresiones idiomáticas que pertenecen a la misma categoría general de significado o metafórica, pues los significados de muchas expresiones no son arbitrarios, sino que están parcialmente motivados por tres mecanismos: la metáfora, la metonimia y el conocimiento convencional (Kövecses, 2002: 201). A los estudiantes generalmente les gusta aprender grupos de ellos de esta manera, y hemos comprobado que siempre le divierte estudiar algunos tales como los relacionados con las partes del cuerpo (by heart, cold shoulder, neck of the woods, etc.), todos juntos en ese grupo. Los estudiantes de lenguas extranjeras encuentran dificultades a la hora de usar expresiones idiomáticas cotidianas. En este estudio hemos pretendido proporcionar una forma efectiva de enseñarlas aplicando ambos enfoques y siguiendo los principios de la Lingüística cognitiva. Sostenemos que la enseñanza de modismos de esta manera puede acelerar su aprendizaje y memoria a largo plazo.

PALABRAS CLAVE: modismos, categorías gramaticales, metáfora conceptual, Lingüística cognitiva.

1. INTRODUCTION

Because of the complexity of the interpretation of idioms for EFL learners and their unavoidable use in everyday language, effective ways of instructions are needed to improve their learning.

Traditionally, students were taught to learn the meanings of idioms by heart and, therefore, these would be difficult to remember in a long term period. Now that metaphor is recognized as being ubiquitous in everyday language, and given that it is one of the main mechanisms which motivate the meanings of many idioms, more attention should be given to the teaching of strategies for comprehending and generating metaphors in L2.

Teaching idiomatic expressions deserves an important place in developing a desired proficiency for the language learners. Fernando (1996), Wray (1999) and Schmitt (2000) suggest that mastering of idioms is required for successful language learning and native-like command of it. Moreover, Wray (2000) points out that one important component of successful language learning is the mastery of idiomatic forms of expressions, including idioms, collocations and sentence frames. Experimental evidence (e.g. Boers, 2001; Boers and Demecheleer, 2001) suggests that teaching figurative idioms facilitates in depth learning and retention of them.

We therefore advocate explicit classroom attention to idioms, on the grounds that it is an integral part of language. Idiomatic language should be at the heart of every learning material aimed at communicative proficiency.

2. METHODOLOGY

The first topic to be concerned with is the ambiguity attributed to the term idiom. Several criteria have been suggested and even more classifications have been proposed, based on semantic, lexical, syntactic, functional, and lexicographical approaches (Moon, 1998: 9-18). We agree with Gibbs (1994: 269-270), who adopts a more flexible view and labels as idioms structures such as sayings, proverbs, phrasal verbs, tournure idioms, binominals and so on.

How should we then point out the various kinds of idioms to our students? Teaching idioms requires a multi-faceted approach. Sometimes, a teacher needs to explain their grammar, such as their grammatical category: adjective phrases, noun phrases, verb phrases, etc. as we will see next. On other occasions, a list of idioms belonging to the same general category of meaning or metaphor is called for.

2.1. Examining their grammatical form

One very complete workbook for the study of idioms according to grammatical categories is *Practice with Idioms* by Feare (1980). Also, *Practice makes perfect: idiomatic English* by Gray (2000) examines idioms based on their grammatical form.

We have selected and classified idioms according to grammatical categories: verb phrases, prepositional phrases, noun phrases, adjective phrases and adverb phrases.

2.1.1. Verb phrases

2.1.1.1. Intransitive Verbal Idioms

A. Intransitive Verbs with Particles

Show up, die down, hold on, come up, break in

B. Intransitive Verbs with Prepositions

Stick to, touch on, come to, turn into, go without

C. Intransitive Verbs with Particles and Prepositions

Look forward to, live up to, work up to, do away with

2.1.1.2. Transitive Verbal Idioms

A. Transitive Verbs with Movable Particles

Put off, take off, make up, look up, talk over

B. Transitive Verbs with Immovable Particles

Tell apart, make up, take up, do over, put forth

C. Transitive Verbs with Prepositions I

Hold against, draw form, leave to, put above

D. Transitive Verbs with Prepositions II

Lose track of, make a point of, make light of, keep an eye on

E. Transitive Verbs with Prepositions III

Bring into focus, play by ear, get off one's chest, bring into the open

F. Transitive Verbs with Particles and Prepositions

Take up with, let in on, talk over with, leave up to, set aside for

2.1.2. Prepositional phrases

For once, out of date, for free, at odds, in high/low spirits, beside the point

2.1.3. Noun phrases

A. Pairs of nouns

Pins and needles, odds and ends, flesh and blood, wear and tear, heart and soul, part and parcel

B. Adjective + Noun Combinations

Eager beaver, hot air, white lie, second thoughts, small talk, last straw, old hand

2.1.4. Adjective phrases

A. Pairs of adjectives

Neck and neck, fair and square, free and easy, spick and span, touch and go, null and void

B. Various Compounds

Level-headed, close-mouthed, stuck-up, easy-going, narrow-minded, half-hearted

2.1.5. Adverb phrases

For good, by and large, day in and day out, time and again, little by little, all at once

Table 1: Meanings of idioms classified according to grammatical categories

Show up	Arrive, appear
Die down	Become more quiet; diminish, subside
Hold on	Wait, pause
Come up	Arise
Break in	Interrupt (someone who is already speaking)
Stick to	Never change or abandon; hold to, keep
Touch on	Talk briefly about; discuss superficially
Come to	Amount to, be equal to, total (a numeric figure)
Turn into	Change into, become
Go without	Not have, lack, do without
Look forward to	Anticipate with pleasure
Live up to	Complete a responsibility, equal an expected standard

Work up to	Advance to, rise to
Do away with	Abolish, get rid of
Put off	Postpone, delay, defer
Take off	Remove; have free time off
Make up	Invent, fabricate (a lie); apply cosmetics
Look up	Try to find, search for
Talk over	Discuss (fully), consider
Tell apart	Distinguish between two or more similar people or things
Make up	Form, compose, constitute
Take up	Begin work on; start as a hobby or sport
Do over	Repeat, do again; redecorate
Put forth	Produce, show, display; propose, suggest (strongly)
Hold against	Blame on, put the blame on
Draw from	Obtain from, get from
Leave to	Make responsible for, leave in charge of
Put above	Regard as more important than
Lose track of	Be unable to find, misplace, not know the location of
Make a point of	Be careful to, be sure to, take pains to
Make light of	Consider unimportant, minimize the importance of
Keep an eye on	Take care of, watch carefully, guard
Bring into focus	Make very clear; summarize
Play by ear	Improvise, make plans as something occurs or develops
Get off one's chest	Finally release one's true feelings or emotions
Bring into the open	Divulge, reveal, expose (a secret)
Take up with	Consult with (usually a person of higher authority)
Let in on	Allow to know or take part in (a secret; a secret situation)
Talk over with	Discuss with
Leave up to	Give the choice or decision to; leave to
Set aside for	Save for, reserve for (a special purpose)
For once	On one occasion
Out of date	No longer fashionable or useful
For free	Without charging or being charged any fee
At odds	In disagreement
In high/low spirits	Cheerful or not cheerful
Beside the point	Irrelevant
Pins and needles	A condition of great excitement or nervousness
Odds and ends	Various items; different tasks
Flesh and blood	One's family or blood relatives; kin
Wear and tear	Damage, deterioration caused by frequent use
Heart and soul	One's entire energy, all of one's efforts

Part and parcel	A basic part, an integral portion
Eager beaver	Enthusiastic worker; industrious person
Hot air	Exaggerated talk; unproven ideas
White lie	Kind untruth, small lie
Second thoughts	Reconsideration, change of mind or opinion
Small talk	Informal conversation, idle chit-chat
Last straw	Final annoyance which results in a loss of patience
Old hand	Experienced worker; very knowledgeable person
Neck and neck	Close together, even (in a race)
Fair and square	Honest, straightforward
Free and easy	Unworried, carefree
Spick and span	Very clean, very neat
Touch and go	Risky, uncertain
Null and void	Illegal, invalid
Level-headed	Sensible, practical
Close mouthed	Uncommunicative; secretive
Stuck-up	Snobbish, conceited; selfish
Easy-going	Unhurried, relaxed
Narrow-minded	Prejudiced; limited, short-sighted
Half-hearted	Uninterested, unenthusiastic
For good	Permanently, forever
By and large	Generally
Day in and day out	Daily, continuously
Time and again	Repeatedly
Little by little	Gradually
All at once	Suddenly

Once we teach our students to figure out the grammatical features which distinguish certain set of idioms and equip them with the necessary skills for analyzing them, they will be in a much better position to expand their knowledge, as we will see next

2.2. Through vocabulary domains and related meaning

Many idioms are not arbitrary but partially compositional motivated by three mechanisms: metaphor, metonymy, and conventional knowledge (Kövecses, 2002: 201). Examples:

- The idiom “run out” in the sentence “You are running out of time” is a linguistic manifestation of the conceptual metaphor TIME IS MONEY.
- The idiom “heart to heart” in the sentence “Let’s have a heart to heart conversation” is motivated by the conceptual metonymy THE HEART STANDS FOR THE PERSON, belonging to the metonymic model “THE BODY PART FOR THE PERSON”.

- The idiom “to put one’s hands in one’s pockets”, which means “deliberately do nothing”, is explained by the common knowledge about the function of the hand: most human activities are carried out with this body part. Therefore, if we put our hands in our pockets, we stop performing any activity.

According to the cognitive linguistic view, metaphor is not a figure of speech restricted to literature or poetics, but it is a factor that shapes the way we think, act, and interact. In *Metaphors we live by*, Lakoff and Johnson made clear, by proving a high volume of empirical evidence, that metaphor is pervasive in our everyday thought, an intrinsic element of conventional language and moreover, it plays a central role in organization and functioning of the human conceptual system (1980: 3).

The major advantage of the cognitive linguistic methodology is that it reveals the hidden relationships of many metaphorical expressions and idioms. That’s why it can help second L2 learners categorize metaphorical linguistic expressions under certain conceptual domains. Grouping, as a vocabulary learning strategy, is argued to have a beneficial effect on recalling words (Schmitt, 1997: 213) and hence the cognitive linguistic approach can contribute, without any doubt, to this direction.

2.2.1. Instruction of the conceptual metaphor “MOODS ARE WEATHER”

One of the books selected for instruction is *Idiom Organiser* (Wright, 2002). The conceptual metaphors included in this book are: TIME IS MONEY, BUSINESS IS WAR, SEEING IS UNDERSTANDING, LIFE IS A JOURNEY, LIFE IS GAMBLING, A COMPANY IS A SHIP, MOODS ARE WEATHER, THE OFFICE IS A BATTLEFIELD, A PROJECT IS A RACE, ECONOMICS IS FLYING, ORGANIZATIONS ARE GARDENS, and PEOPLE ARE LIQUID. The other book selected is *Meanings and Metaphors* (Lazar, 2003)²². Through a variety of activities such as sentence completion, fill in the blanks, multiple choice questions, matching and answering the written questions communicatively, the selected metaphor type is introduced and practiced. The interactive vocabulary activities enable the students to enhance their language learning much more effectively than traditional ways of teaching words.

Unit 7 of *Idiom Organiser* (Wright, 2002) deals with the metaphor MOODS ARE WEATHER. The aim of the unit is to demonstrate the pervasiveness of concepts related to “weather” that indicate a concrete “mood” in everyday communication.

After working with the proposed metaphor, students can reach the following conclusions:

- Talking about moods in terms related to weather is systematic and forms a coherent network of metaphorical expressions. If expressions are divided into two groups, one describing bad weather and the other describing good weather,

²² Boers (1999), Lazar (1996), Deignan, Gabrys and Solska (1997), and Liu (2008) also offer sample activities that aim at raising metaphoric awareness and give L2 learners the opportunity to make cross-linguistic comparisons and express themselves in metaphorical terms.

it can be proved that there is systematicity when we talk about moods in terms of weather.

- The expressions have a common experiential basis related to weather conditions. Good weather is associated to a cheerful mood (summer, vacations, sun, beach, etc.). In contrast, bad weather equates to a gloomy mood (staying in, cold, work, etc.). Thus, weather constitutes a clear experiential basis for conceptual metaphors.
- Different parts of speech are used to form metaphorical expressions: adjectives (*hazy, stormy, gloomy, frosty*), nouns (*shower, cloud, wind*), and verbs (*breeze, brighten up, cloud over, cool*).

Table 2: List of idiomatic expressions, phrasal verbs, collocations and polysemous words taught

To leave under a cloud
To feel (a bit) under the weather
To throw caution to the wind
Not to have the foggiest idea
To look gloomy
To be hazy about
To be a shower
To be wet
To be dull
To be cold
To storm into
To breeze in
To warm up
To warm to someone
To brighten up
To cloud
A sunny smile
A breezy smile/ manner
A warm welcome
A frosty look/ reception
An icy look/ voice/ contempt
A stormy relationship/ meeting
A hazy memory

2.2.2. *More conceptual metaphors associated to WEATHER*

A step forward is to present other metaphors related to weather. In most of them the source domain of “weather conditions” is used to talk about “presence or absence of problems” (target domain). We find metaphors such as:

- STORM IS AGGRESSIVE BEHAVIOUR
- STORM IS HARD TIMES
- CLOUD IS PRESENT OR FORTHCOMING PROBLEMS
- CLOUD IS CONFUSION
- WHIRLWIND IS SUDDEN ACTION
- SHOWER IS TOO MUCH OF SOMETHING
- SNOW IS LACK OF TIME
- HAIL IS AGGRESSIVE BEHAVIOUR
- BREEZE IS CONFIDENT BEHAVIOUR

Table 3: List of idiomatic expressions, phrasal verbs, collocations and polysemous words taught

To shower someone with praise/ compliments/ gifts
To storm out of the room/ exam
To be snowed under (with work)
To cast a cloud over something
To breeze into a room/ house
To take something by storm
To cloud one's vision/ judgement/ mind/ thoughts
To breeze though a difficult situation/ an exam
A storm is gathering/ breaks
A storm of controversy/ protest/ criticism/ bad publicity
A hail of abuse/ bullets/ stones
A whirlwind tour/ romance
A cloud on the horizon

3. CONCLUSIONS

Foreign language learners encounter difficulties using idiomatic expressions in everyday language. In this study, efforts have been made to provide an effective way for teaching them applying both approaches and following the tenets of Cognitive Linguistics. Gaining control over conceptual metaphors can enable language learners to deal successfully with idioms in the target language, since studying groups of them belonging to the same general category of meaning or metaphor, can accelerate their learning and their long-term retention.

Figurative language is not peripheral and of trivial importance but rather it is ubiquitous in everyday, conventional language. This pervasiveness of metaphors and idioms relates figurative language to high levels of L2 proficiency, since control over metaphor is one of the essential tools for empowering learners to cope successfully with native speakers.

REFERENCES

- BOERS, F. (1999). 'Learning vocabulary through metaphoric awareness.' *Études et Travaux* 3: 53-65.
- BOERS, F. (2001). 'Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origin.' *Prospect* 16 (3): 35-43.
- BOERS, F. and M. DEMECHELEER (2001). 'Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms.' *ELT Journal* 55 (3): 255-262.
- COWIE, A. P et al. (1993). *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- DEIGNAN, A., D. GABRYS and A. SOLSKA (1997). Teaching English Metaphors Using Crosslinguistic Awareness-Raising Activities. *ELT Journal* 51(4): 352-360.
- FEARE, R. (1980). *Practice With Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNANDO, C. (1996). *Idioms and idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
- GIBBS, R. (1994). *The Poetics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRAY, L. S. (2000). Practice makes perfect: idiomatic English: a workbook for mastering adjective phrases, noun phrases, prepositional phrases, verb phrases. New York: McGraw Hill.
- KÖVECSES, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- LAKOFF, G. and M. JOHNSON (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAZAR, G. (1996). Using Figurative Language to Expand Students' Vocabulary. *ELT Journal* 50 (1): 43-51.
- LAZAR, G. (2003). *Meanings and Metaphors. Activities to Practise Figurative Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIU, D. (2008). *Idioms: Description, comprehension, acquisition, and pedagogy*. New York/London: Routledge.
- MOON, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English. A Corpus-Based Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHMITT, N. (1997). 'Vocabulary learning strategies' in Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 199-227.
- SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WRAY, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32: 213-231.
- WRAY, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principles and practice. *Applied Linguistics*, 21(4): 463-489.
- WRIGHT, J. (2002). *Idioms organizer: Organized by metaphor, topic, and key word*. Boston: Thomson.

LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA COMPOSICIÓN FONOLÓGICA EN LA SEGUNDA O LENGUA EXTRANJERA: LOS FONEMAS Y EL ALFABETO

INITIAL EDUCATION OF THE PHONOLOGICAL COMPOSITION IN SECOND OR FOREIGN LANGUAGE: THE PHONEMES AND THE ALPHABET

Maša MUSULIN, Zrinka JELASKA

Universidad de Zagreb

RESUMEN:

La alfabetización o literacia comienza típicamente con la introducción de las letras o grafemas por medio de los sistemas de escritura alfabéticos en la primera clase de escuela primaria. La enseñanza del alfabeto a principiantes jóvenes, como ellos entran en la escuela primaria, por lo general toma algún tiempo, a veces semanas y meses. La enseñanza de letras y sonidos de la L1 es un aspecto investigado a fondo en la pedagogía de lengua y la lingüística, y está basado en las características del desarrollo de adquisición del alfabetismo. En las clases introductorias de idiomas extranjeros, sonidos y letras están entre las primeras nociones gramaticales que se encuentran. Sin embargo, por lo general, esto no toma tanto tiempo y esfuerzo como la enseñanza de letras y/o el alfabeto en las clases de L1. Muy a menudo, en particular con principiantes adultos, el alfabeto de una L2 es presentado en la primera clase misma. Este acercamiento tiene una larga tradición en la enseñanza de idiomas. Hay varios problemas que lo rodean. En este artículo se van a usar las lenguas española y croata, que son vistas como lenguas relativamente simples en lo que concierne al fonema y la relación con su grafía, para ejemplificar los problemas de introducción del alfabeto de idioma extranjero. Esto también ofrecerá algunas soluciones para el problema.

PALABRAS CLAVE: alfabetización o literacia, grafía, fonema, L1, L2, alfabeto.

ABSTRACT:

Literacy typically starts with introduction of letters within alphabetic writing systems in the first class of primary school. Teaching alphabet to young learners as they enter primary school usually takes some time, sometimes weeks and months. Teaching letters and sounds on one's L1 is one of the thoroughly researched field in the language pedagogy and linguistics, and it is based on developmental characteristics of literacy acquisition. In the introductory classes of foreign languages, sounds and letters are among the first grammatical notions students meet. However, usually it does not take nearly as much time and effort as teaching letters and alphabet in L1 classes. Very often, particularly with adult learners, the alphabet of an L2 is introduced at the very first class. This approach has a long tradition in foreign language teaching. There are several problems with this approach. One is that the alphabet is not such a great start when you do not speak a language at all as it very often does not cover all phonemic sounds of a language. Another is that alphabet lines sounds that have nothing phonetically similar next to each other. Also, alphabet consists of some sounds that are similar to native language sounds of a learner

mother tongue together with other sounds that are dissimilar or unknown to foreign speakers. This paper will use Spanish and Croatian languages, which are viewed as relatively simple languages with respect to phoneme: letter relationship, to exemplify the problems with introducing alphabet of foreign language. It will also offer some solutions to the problem.

KEY WORDS: literacy, letter, phoneme, L1, L2, alphabet.

1. INTRODUCCIÓN

En casi todas las lenguas naturales humanas (a excepción de las lenguas artificiales y las lenguas de signos táctil) las unidades más pequeñas del lexicón mental están formadas por los fonemas, que se realizan como sonidos en la función principal del lenguaje - el habla. En la escritura de un gran número de lenguas, los fonemas están representados por grafemas, prototípicamente denotados con una letra simple, por lo cual la alfabetización en dichas lenguas se llama *literacia alfabética* (ing. *alphabetic literacy*). El conjunto ordenado de las letras de una lengua es el alfabeto o el abecedario. Lo tienen todas las escrituras derivadas del abecedario latino o romano (la mayoría de las lenguas europeas), igual como el cirílico (lenguas eslavas orientales y lenguas eslavas meridionales-orientales) y el alfabeto griego. El alfabeto es usualmente una sucesión ordenada de letras que sirve para listar las palabras en los diccionarios y en otras obras lexicográficas. Por lo tanto, los niños aprenden el alfabeto como el inicio de su alfabetización. Pero, en realidad, el alfabeto se suele entender como un concepto mucho más simple de lo que verdaderamente es. Detrás del conjunto de letras asignadas a una lengua - uno se olvida de que este mismo alfabeto es pura representación gráfica (o para algunas lenguas, artística) - existe un número mucho más grande de fonemas. Como ejemplo de este abismo que se asoma del otro lado del alfabeto, cabe mencionar el francés, que tiene 26 letras, 37 fonemas y 130 grafemas, o el inglés, que sigue siendo una de las lenguas que da mucho dolor de cabeza al leer y escribir.

1.1. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica de los niños preescolares se crea e introduce a través de las canciones y rimas infantiles, trabalenguas y otros juegos para niños; así su conocimiento indirecto se transforma en un conocimiento directo. El prerrequisito para aprender a leer es la capacidad de descomponer las unidades más pequeñas de las sílabas, es decir, la comprensión básica de la estructura fonológica de la palabra hablada. Durante la alfabetización, en las lenguas que usan el alfabeto, la conciencia fonológica cambia, a base de la experiencia del análisis fonológico, según la recepción y producción (Koda, 2007). De hecho, las investigaciones han mostrado que la conciencia lingüística tanto de los niños como de los adultos iletrados se diferencia de la conciencia lingüística de los hablantes iletrados, puesto que en la edad escolar cambia la conciencia previa, si la lengua tiene la escritura fonológica. Hoy es aceptado que la actuación a base de la conciencia fonológica es un indicador muy bueno para el desarrollo de la habilidad de lectura en caso de los niños aunque en la bibliografía encontramos los

autores (Port, 2005) que se oponen al término *fonema* y niegan su relación con las letras.

La literacia alfabética exige la conciencia fonológica que se manifiesta en el reconocimiento del hecho que las palabras constan de fonemas y en la capacidad de descomponer las palabras en fonemas. La aptitud de extraer los sonidos en el habla significativamente afecta la habilidad de lectura y de escritura (Stahl y Murray, 1994; Stanovich et al. 1984, Langenberg, 2000), lo que confirma el hecho de que las actividades orientadas hacia la conciencia fonológica mejoran sólo la lectura. Los niños iletrados, igual como los niños letrados, son capaces de descomponer la sílaba en ataque y rima, pero solo los niños letrados son también capaces de descomponer las sílabas en fonemas.

La alfabetización de las lenguas que tienen la escritura alfabética por lo general comienza con la escritura de las letras al inicio del primer ciclo de primaria, aunque a veces comienza con el dibujo y otras veces con la escritura de palabras enteras, de acuerdo con la teoría pedagógica o psicolingüística usada, pero a partir de las características estudiadas del desarrollo de la alfabetización. Enseñar a los niños las reglas de cómo escribir letras, palabras y frases dura semanas o meses. Además de las letras, los niños aprenden el alfabeto, como una noción muy importante y para poder, en futuro, ordenar alfabéticamente las palabras. Las letras con las cuales se anotan los sonidos, igual como las voces con las cuales se realizan las letras en la lectura, son muy importantes en la conciencia de los hablantes nativos, porque se presentan muy temprano, junto con la alfabetización, también porque las letras son uno de los primeros conocimientos lingüísticos conscientes (el conocimiento de la lengua materna), basados hasta cierto punto en el conocimiento lingüístico directo (el conocimiento de la lengua materna), pero igual forman la base para la futura adquisición. Lo mismo pasa con el alfabeto.

1.2. *Lenguas fonológicamente transparentes y profundas*

Para las lenguas en las cuales los sonidos se escriben con una letra y cierta letra representa un sonido, lo ideal, desde el punto de vista estudiantil, nativo o extranjero, sería la igualdad *una letra - un grafema - un fonema*. Por lo que lo ideal y –dentro del marco de la lingüística cognitiva y la teoría de los prototipos– prototípico es: un grafema por una letra simple, p. ej. *a, m, p, u*. Lejos del prototipo son grafemas diacríticos, por ejemplo, *č, ň, ñ*, aún más los dígrafos *ch* o *lj* y especialmente los dígrafos compuestos con diacríticos como *dž* en croata o grafemas complejos *sch, eaou*, etc. (Jelaska, Musulin 2012). Del dicho ideal se apartan casi todas las lenguas, más o menos. Las que se apartan menos se denominan transparentes (ing. *shallow*), por ejemplo el croata. En la bibliografía, el español está citado como una lengua muy transparente, más transparente que el francés o el inglés. El inglés es una lengua profunda (ing. *deep*), y el hebreo, en el cual las vocales se escriben con diacríticos, es la lengua más profunda (ing. *the deepest*). En inglés a veces se menciona la hipótesis de la profundidad gráfica (Katz, Frost 1992) – según la cual, el lector puede, mirando la palabra escrita, pronunciar o despertar los sonidos en su propia memoria. A veces la

graduación puede ser aún mayor (Grabbe, Stoller 2011: 41), así las lenguas que se aproximan más al ideal se denominan completamente transparentes (ing. *completely transparent*) y se dan ejemplos del croata, serbio, finés, turco; como bastante transparentes, el español, el griego y el italiano, y un poco menos transparentes son el alemán y el sueco. Las lenguas opacas (ing. *opaque*) son el francés y el danés, y la lengua con el alfabeto muy opaco, el inglés. Son aún más opacas las lenguas consonánticas como el hebreo o el árabe, y completamente opacas las lenguas sin alfabeto como el chino. Las investigaciones mostraron que el grado de la transparencia del lenguaje está en relación con la dependencia de la memoria lingüística o no lingüística (visual). Contra menos transparente sea la lengua, más afectará lo visual y la frecuencia de las palabras a la velocidad de la lectura y a la memoria lingüística (Koda, 2007:230).

En el español, la mayoría de los fonemas se escribe con un grafema, pero no se trata de un ideal lingüístico porque hay varios casos en los cuales un fonema puede estar escrito con varios grafemas, lo que depende de su distribución, respectivamente del grafema que lo sigue. Igualmente, en español una letra, dependiendo de su contorno, puede representar más fonemas. También existen grafemas con los cuales se realizan diferentes fonemas, es decir, los grafemas homófonos y las letras que no representan ningún fonema. Algo similar pasa con el croata, pero en menor medida y no tan sistemáticamente como en el español.

1.3. El impacto de la escritura en la imagen mental del sonido

Como las letras con las que se escriben los sonidos son realmente el resultado del análisis fonológico, según las reglas de ortografía, el mismo sonido puede aparecer diferente en la imagen mental de los hablantes, no a base de los propios sonidos (para una conciencia iletrada, ellos pueden ser completamente iguales) sino a base de la escritura. También es una de las causas de las diferentes escrituras de las palabras con la misma (o muy parecida) composición fonológica en varios idiomas. Por ejemplo, en el croata se considera que en el nombre extranjero *Diana* existe el fonema /j/ al que corresponde la letra *j* por lo cual, en el croata, el nombre *Diana* o *Mia* a menudo se escribe *Dijana* o *Mija*, mientras que en italiano no existe ni letra ni fonema /j/ así que el mismo nombre, *Diana* y *Mia* se escribe como tal, sin *j*.

Igualmente, en el contacto con la segunda lengua (L2) ocurre la transferencia de reglas de la escritura y lectura de la lengua materna (L1). Así, por ejemplo, los hablantes croatas los nombres españoles *José María* o *Héctor* no los pronuncian [hosemaria] y [ektor] sino [josemaria] y [xector].

En las clases iniciales de lenguas extranjeras o también en las principales páginas de los manuales para principiantes, los sonidos y las letras son los primeros conceptos gramaticales frente a los cuales se hallan los estudiantes de una lengua extranjera. Igual o parecido pasa con los nativos. Está claro que es necesario dominar las unidades básicas de la expresión de las palabras, que a su vez construyen oraciones y textos. Al mismo tiempo, el proceso de enseñar los sonidos, las letras y el alfabeto a los estudiantes extranjeros dura mucho menos que en el caso de los nativos, porque a los estudiantes extranjeros hay que dar, lo más pronto posible, una herramienta con la que

escribirán lo aprendido para poder memorizar nuevas unidades lingüísticas. Este enfoque ha estado tradicionalmente presente durante siglos, tal vez milenios (leer más sobre la historia de la enseñanza de la pronunciación en, por ejemplo, Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, 1996). Sin embargo, se presta poca atención a la escritura y a la lectura en la enseñanza inicial de la lengua extranjera, a diferencia de la enseñanza de la escritura en la lengua materna, que es un área pedagógica y lingüística muy desarrollada.

2. LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN FONOLÓGICA EN LA LECTOESCRITURA DE LA SEGUNDA LENGUA (L2)

La enseñanza de las lenguas extranjeras a los hablantes adultos empieza frecuentemente con el alfabeto de la lengua meta – en la primera, segunda o tercera lección de los libros de los alumnos, en las aulas o en los cursos en línea (p. ej. http://www.turkishclass.com/turkish_lesson_2 = Alphabet).

2.1. El alfabeto español y croata

En (1) se demuestra el alfabeto español, y en (2) el alfabeto croata. Las letras que se diferencian entre los dos sistemas están en **negrita**.

- (1) a b c d e f g h i j k l m n o p **q** r s t u v **w** x y z
 (2) a b c **č** **ć** **đ** **dž** e f g h i j k l **lj** m n **nj** o p r s **š** t u v z **ž**

El alfabeto español tiene 27 letras, y el croata 30. En (3) se puede ver que las dos lenguas tienen 22 letras iguales, luego el español tiene cuatro letras que no existen en el croata y el croata tiene ocho letras que no existen en el español, de las cuales cinco son diacríticas y tres son unas letras complejas. Según los miembros del alfabeto mostrados, el español les parece más fácil a los croatas, que el croata a los españoles.

- | | | |
|-----|---|--|
| (3) | i. letras iguales | a b c d e f g h i j k l m n o
p r s t u v z |
| | ii. letras que se dan solo en el alfabeto español | q w x y |
| | iii. letras que se dan solo en el alfabeto croata | č ć đ š ž lj nj dž |

Cabe mencionar que el alfabeto español, hasta su reforma, cuando la *ch* y la *ll* dejaron de ser letras del alfabeto (en la edición de 2001 del Diccionario, ya no figuraban como letras independientes), era mucho más parecido al croata, por el número (29) y por el hecho de que tenía las letras complejas (*ch*, *ll*).

Según el hecho de que las letras tienen una vinculación muy estrecha con los fonemas, que se realizan a través de los sonidos y que se escriben con grafemas (puede ser uno o más), uno puede concluir que no es posible tratar el tema del alfabeto (de ninguna lengua) sin tener en cuenta los fonemas que se escriben con los grafemas. Sin embargo, el alfabeto tiene un rol importante como factor psicolingüístico porque los

grafemas que son letras del alfabeto están claramente presentes en la conciencia de los propios hablantes, a diferencia de los grafemas que no son las letras del alfabeto (*q* en croata o *š* en español). Analizando los fonemas en las dos lenguas, en el español y croata, y tratando al mismo tiempo la *letra* como un término diferente del *grafema*, se llegó a la conclusión (Jelaska, Musulin 2012) que hay que incluir un nuevo término – la *letra del afabeto* –, como una categoría aparte, es decir un grafema simple que se considera una letra auténtica. De tal manera se puede evitar la polisemia: en croata la *lj* es una letra del alfabeto, mientras que en el español *ll* hoy ya no lo es (aunque antes también tenía el estatus de letra del alfabeto).

2.2. *Las dificultades de la enseñanza inicial del alfabeto en la segunda lengua*

Cabe mencionar varias dificultades en las estrategias que presentan el sistema fonológico con el alfabeto oficial de la lengua meta. Una de ellas es se refiere al hecho de que las letras tienen los nombres que no necesariamente corresponden al sonidos que representan, p. ej. en inglés *e* [aj] o en español *g* [xe] aunque sabemos que *g* también puede representar y es sonido [g].

2.2.1. *El desajuste entre el alfabeto y la composición alfabética*

En el alfabeto están incluidas todas las letras de una lengua, usualmente las letras extranjeras. Por otro lado, se incluyen las letras complejas, aunque eso tampoco se hace sistemáticamente. De hecho, no se incluyen todas las letras complejas que representan los fonemas de una lengua sino los dígrafos como por ejemplo *ch*, *lj*, y los que tienen dos miembros iguales como *ll* en español, pero no los trígrafos como *ije* en croata o *aux* en francés o *sch* en alemán.

2.2.2. *El desajuste entre el alfabeto y la composición fonológica*

Los alfabetos tampoco incorporan todos los fonemas de una lengua. Hay fonemas que no tienen su representante. Además, algunos alfabetos incluyen las letras con las cuales no se escribe ningún fonema, por ejemplo, *h* en el español o en el francés. El español es un buen ejemplo, no tiene una letra para los fonemas /r/ ili /ʁ/. Igualmente, en el alfabeto no se separan dos letras homófonas, es decir la fila de las letras con las cuales se escriben diferentes fonemas. Así en el alfabeto español la *g* no aparece dos veces aunque la *g* una vez representa el fonema /g/, y otra el fonema /x/.

2.2.3. *La arbitrariedad fonológica del alfabeto*

La tercera dificultad que cabe destacar es el hecho de que el alfabeto fonológico es completamente arbitrario en relación con los rasgos distintivos de las lengua actual y desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua, especialmente de L2. No se basa en los rasgos fonológicos, porque los sonidos en secuencia tienen poco o nada en común, suficiente con mencionar los primero dos *a + b*. Así por ejemplo a la *a* no la siguen las

vocales, sino la consonante *b* luego *c*, *d* y entonces de nuevo una vocal *e*. Si eso no fuera el caso, los sonidos estarían en el orden según los rasgos distintivos, por ejemplo, según el punto de articulación: *p b m, t d ... k g* o según el modo de la articulación *a e o i u, r, l...* A veces, algunas partes del alfabeto tienen muchos rasgos distintivos en común, por ejemplo, las letras croatas *c, č, ć* que representan tres africadas sordas, o *dž, đ* que representan dos restantes africadas, pero eso es más una excepción que la regla y surge de la necesidad de incluir las letras derivadas y complejas al lado de sus correspondientes letras latinas originales.

2.2.4. La arbitrariedad de frecuencia en el alfabeto

Los alfabetos tampoco se basan en la frecuencia de las letras o de los sonidos. Si no fuera así, los alfabetos empezarían con las letras más frecuentes o con las letras que representan los sonidos más frecuentes. En el croata sí que la letra más frecuente es la vocal *a*, pero en el español es la *e*, que como letra viene apenas en el quinto lugar. De la misma forma, las consonantes *p* o *s* son más frecuentes que la *b*, y especialmente que la *c*.

2.2.5. La arbitrariedad de forma en el alfabeto

El alfabeto latino y muchos más derivados de él, no se basan en la forma o figura de la letra: en la escritura latina no encontramos junto a las letras lineadas como *I L T H F E*, las redondas *O C U*, las redondas con las líneas *D B P G* o solo curvadas como *S*, tampoco las triangulares *A V N M Y*.

Con los rasgos productivos mencionados, se puede concluir que el alfabeto no tiene un orden favorable (conveniente) para los hablantes extranjeros porque no representa los sonidos según el orden que a ellos pedagógicamente les serviría mejor en el estado inicial de la enseñanza: Por ejemplo: primero las letras iguales, luego las parecidas, y al final las diferentes y las completamente nuevas.

Escribir una lengua con el alfabeto impone una estructura convencional al sistema de sonidos. La lengua la epujamos en las letras, de una manera procustiana, y lo que no encaja lo ignoramos. Según eso, el alfabeto es una herramienta para regularizar y estandarizar el lenguaje. Durante nuestros años de escolarización temprana, el método de representar las palabras gráficamente se internaliza gradualmente. A pesar de todo, está claro que el alfabeto es muy importante, y que tarde o temprano se debe aprender, por lo menos, para poder encontrar las palabras en los diccionarios. Los estudiantes extranjeros del croata deben aprender, por ejemplo, que la palabra *ljubav* (esp. *amor*) viene detrás de las palabras *lopta* (esp. *pelota*) y *lutati* (esp. *vagabundear*), y no adelante, porque la *lj* igual es una letra del alfabeto. Y los estudiantes españoles deberían aprender no solo su alfabeto actual sino también algo sobre su alfabeto antiguo, que antes tenía el dígrafo *ll* como letra del alfabeto, por lo cual, en los diccionarios publicados antes del 2001, la palabra *llover* venía detrás de la palabra *lumbal*, es decir, en un capítulo aparte. Sin embargo, las autoras de este artículo

consideran que el alfabeto no es un método adecuado al introducir la lectoescritura en la enseñanza de una lengua extranjera y es de lo que trata este artículo.

2.3. Los rasgos distintivos de los adultos principiantes en la adquisición de la lengua extranjera

Los hablantes adultos que están estudiando una lengua extranjera están en una posición muy diferente de los niños iletrados que están aprendiendo la lectoescritura en su lengua materna, lo que también destacan otros autores: “El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y de signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño” (Vygotski, 1931/1995). Una de las diferencias que obviamente influye en la adquisición del lenguaje es la edad y otra es la existencia de la lengua materna, la cual el estudiante domina, y la tercera el dominio parcial de alguna otra lengua – extranjera, de herencia, en las comunidades bilingües, etc.

2.3.1. Dominio de la lengua escrita

Primero, ellos ya dominan una lengua y su escritura, sus reglas de ortografía, lo que incluye la transcripción de los sonidos y de las sílabas, de las palabras, conjuntos de palabras (p. ej. francés *je t'aime* en vez de *'te quiero'*), los signos de la puntuación (p. ej. los signos de exclamación en las frases exclamativas en el español *¡Te quiero!* y en el croata *Volim te!*), etc.

2.3.2. El desconocimiento de la lengua hablada

Por otro lado, los principiantes no conocen la lengua meta, ni las palabras ni las unidades mayores que deberían poder transformar en la escritura. Pero, sin embargo, ellos no solo deberían poder leer y escribir, sino también escuchar y hablar. Goodman analiza “cómo el sujeto al llevar a cabo una tarea de lectura, busca definir significados a través de estrategias de ordenación y estructuración de la información del texto. Las estrategias que emplea el lector son: a) El *muestreo*: detecta índices que proporcionan información relevante y pasa por alto aquellos datos innecesarios; b) La *predicción*: se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar; c) La *inferencia*: utiliza los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto; d) El *autocontrol*: controla la comprensión durante la actividad de lectura, evaluando la asertividad de las inferencias y predicciones realizadas; y e) La *autocorrección*: detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee varias veces el texto, etc”. (Montealegre y Forero, 2006: 32)

Aunque existen métodos de aprendizaje que usan solo la forma hablada al principio de la enseñanza de la lengua extranjera (el método audiolingual) o solo la forma escrita (el método traductorio), para la mayoría de los principiantes es muy

importante, dependiendo de la estrategia y de las necesidades de los propios estudiantes, ya en el comienzo dominar las cuatro habilidades de comunicación.

2.3.3. *La influencia en la imagen mental del fonema*

En el caso de los hablantes letrados, la imagen mental de los fonemas construyen no solo los sonidos con los cuales se realizan los fonemas, sino también los grafemas con los que se escriben. Como en la imagen mental de los fonemas en hablantes letrados no influyen solo los sonidos con los que se realizan los fonemas, sino también los grafemas que los representan en la escritura, en el encuentro inicial con el sistema fonológico extranjero, afectan mucho más factores que en la alfabetización inicial de los hablantes nativos (Jelaska, Gulešić Machata 2006). Por ejemplo, los hablantes eslovacos que, como los croatas, tienen el fonema /k/, pronuncian bien las palabras croatas, como, por ejemplo, *ljubav* [kubav] (esp. *amor*) si lo escuchan, pero fallan en la lectura, pronunciándolo [ljubav] porque en el eslovaco /k/ se escribe con *l'*, entonces sería *l'ubav*. Igual así, los hablantes españoles pronuncian la misma palabra como [lubav] o [lhubav], aunque tienen el fonema /k/.

2.3.4. *La posición fonológica del sonido*

Un mismo sonido en una lengua puede considerarse un fonema, es decir un sonido distintivo, y en la otra como un alófono o solo un sonido acompañante (los sonidos murmurados, etc.). Por ejemplo, el cierre glotal [ʔ] con el cual empiezan las palabras cuyo primer fonema es la vocal, puede considerarse un fonema o un sonido sin ninguna relevancia.

2.3.5. *Los fenómenos marginales*

Durante el aprendizaje y la enseñanza, pueden aparecer diferentes dificultades imprevistas. Un ejemplo son las letras que no se realizan de una manera típica en la lengua dada o aparecen solo en las palabras extranjeras. No se trata de las letras prototípicas (como *k* en español) por eso a menudo se escapan a la consciencia de los hablantes nativos, a veces también y de profesores, pues no se encuentran en los manuales, especialmente al principio de la enseñanza. La palabra inglesa “online” que se puede encontrar en muchos textos croatas (de hecho en cursiva *online*) no hace a los hablantes croatas conscientes de que la letra *i* puede señalar el diptongo *ai*, y que la letra *e* no debe pronunciarse, aunque en croata se pronuncia [onlain]. Sin embargo, a un hablante inglés ese fenómeno puede confirmar la interferencia negativa por lo cual podemos esperar que las palabras croatas como, por ejemplo, *ime* (esp. *nombre*) [ime] se pronuncien [aime].

Montealegre y Forero (2006) destacan que “en la lectoescritura, la cognición incluye varios procesos psicológicos: a) la percepción interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales (grupo estructurado de conceptos) que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto; b) la memoria operativa realiza la

búsqueda del significado; c) la metacognición posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento; d) la capacidad inferencial permite concluir ideas y generar expectativas; y e) la conciencia garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo.”

Por lo tanto, las tareas que se ponen enfrente de un estudiante en el proceso de la adquisición son muy complejas. Aunque fuera solo el caso de los fonemas. El estudiante debe reconocer auditivamente el habla extranjera y distinguir los sonidos lingüísticos de los sonidos no lingüísticos. Entre los lingüísticos debe reconocer a cuáles sonidos lingüísticos se les considera como un mismo fonema o uno parecido (p. ej. *b* /b/ y *v* /b/ en español), y a cuáles completamente diferentes (p. ej. *b* /b/ y *v* /v/ en español). Igualmente, en el habla debe poder reproducir los sonidos de la lengua extranjera, de los cuales algunos son completamente idénticos a los de su lengua (transferencia positiva), algunos completamente diferentes (no hay posibilidad para la transferencia), y algunos muy parecidos a los de su lengua, por lo cual los estudiantes suelen cambiarlos en su producción oral (transferencia negativa). De la misma forma, los sonidos parecidos o iguales pueden tener una función o un rol diferente en la lengua extranjera. En la lectura el estudiante tiene que reconocer las letras (unas iguales, nuevas, o parecidas; comprender cuáles de estas letras representan el grafema solo y cuáles solo la parte del grafema (y si eso ocurre a veces o siempre); si se trata de las letras polifonas, y qué fonemas representan. En la escritura del estudiante se espera el conocimiento del uso apropiado de los grafemas, que representan dichos fonemas.

De lo mencionado se puede deducir que no sea posible dedicarse o enseñar el alfabeto de una lengua meta sin tener en cuenta los grafemas y los fonemas que ese alfabeto representa, pero también todas las habilidades comunicativas. Podríamos decir, para ejemplificar, que el grafema *k* está poco presente en las palabras españolas, lo que, por supuesto tiene motivos históricos, así pues este grafema se encuentra normalmente en palabras extranjeras o préstamos (*kiwi*, *whisky*). Pero en el caso del fonema /k/, la situación es completamente diferente y ese fonema puede ser escrito con varios grafemas *c*, *k* y *qu*.

Que el inicio de la enseñanza de la lengua extranjera a través del alfabeto no es un método aconsejable, se puede deducir teóricamente a base de las hipótesis mencionadas, pero igual prácticamente, basado en una larga experiencia de los docentes de las lenguas extranjeras. En este trabajo, con los ejemplos del croata y del español —que se consideran bastante simples en el sentido de una representación ideal entre el grafema y el fonema ya mencionada— se mostrará un estudio de un caso que confirma las hipótesis mencionadas. Dicho de otra forma, aunque la mayoría de los docentes, o libros de los alumnos, comienza la enseñanza de una lengua extranjera con el alfabeto, este texto quiere advertir que esta metodología puede producir más daño que beneficio y por eso, se recomendará un procedimiento más adecuado. Serán ofrecidas unas soluciones del problema de enseñar la fonología al comienzo de la docencia de la lengua extranjera.

3. LOS DIFERENTES SISTEMAS FONOLÓGICOS

La comparación de los sistemas fonológicos de dos lenguas, incluyendo la escritura y el habla, revela que es necesario compararlos en varios niveles: los sonidos en el nivel de escuchar y de hablar, los grafemas que los representan en la lectoescritura y las mismas letras que ocurren en la escritura. Realmente, unos fonemas coinciden en el habla, pero no en nivel gráfico, lo que se mostró ya al comienzo como un problema en concienciar la escritura y la escritura para los hispanohablantes que estudian croata.

Para ejemplificar la hipótesis fue elegido el español que, entre tanto, tiene los sonidos [č], [ɲ], [λ] que en la producción oral corresponden a los sonidos croatas, pero no en la producción escrita.

3.1. Los sonidos

En la tabla 1 se pueden ver todos los sonidos existentes en el croata y en el español, con los cuales se realizan los fonemas típicos de las dos lenguas. Oscurecidos aparecen los sonidos que existen solo en español, y en negrita los que encontramos solo en croata.

Tabla 1. Las consonantes españolas y croatas según el punto y el modo de la articulación

	bila- biales	labio- dentales	interden- tales	den- tales	alveo- lares	prepala- tales	pala- tales	vela- res
oclusivas	p b				t d			k g
africadas				c		č ž	ć ǰ	
fricativas		f	θ	s z		š ž	j	x
			-					
nasales	m				n		ɲ	
laterales						l	λ	
vibrantes						r		
vibrante múltiple						ʀ		
aproximantes		v					j	

Al comparar los fonemas de la tabla 1, se puede concluir que en las dos lenguas existen varias categorías, véase en (4). Que son parecidas la č y la r, no se puede deducir de la tabla, sino de las descripciones fonéticas y fonológicas como por ejemplo *mačka* [mačka] (esp. *gato*) y *machista* [mačista]. La comparación de los sistemas fonológicos muestra que más parecidos son las oclusivas, las nasales y las laterales, mientras que el español, a diferencia del croata, no tiene ningún aproximante, y el croata no tiene ningún interdental.

- (4) i. Los sonidos iguales en las dos lenguas: p, b, t, d, k, g; f, x; m, n, ɲ; l, λ
- ii. Los sonidos parecidos en las dos lenguas: č, r
- iii. Los sonidos que no existen en español: z, š, ž; c, ć, ǰ; v, j

iv. Los sonidos que no existen en croata: θ; j; r

3.2. Letras, grafemas y fonemas

Cuando se observan las letras en la lengua escrita, igual se muestran las diferentes categorías. A continuación, se describirá como ejemplo el español, con respecto a las letras en la lectura y a los fonemas en la escritura.

3.2.1. Lectura

Al observar el español desde el punto de vista del lector, hay letras que al mismo tiempo son grafemas, esto es, que siempre representan solo un fonema, en total son 18. Por otro lado, existen letras que pueden representar más de un fonema. Estas letras pueden aparecer solas, en conjunto o rodeadas de otras letras. Las letras *y w r l h g c* en español se pueden pronunciar de varias maneras, lo que significa que pueden representar varios fonemas. Si el grafema se toma como la unidad del significante y del significado o la forma escrita del fonema, entonces el español tiene mucho más grafemas que letras y no solo porque tiene dígrafos como *ll* o *rr*, sino también porque tiene las secuencias de letras iguales que en realidad son diferentes grafemas, p. ej. la *y* en la palabra *rey* y la *y* como la conjunción.

3.2.2. Escritura

Desde el punto de vista de la escritura, en el español existen fonemas que siempre se anotan con un solo grafema, con lo cual el grafema puede estar constituido de una letra como p. ej. *m* para /m/ y *l* para /l/ o de más letras, como por ejemplo *ch*. En total hay 18 fonemas de este tipo en el español. Existen también fonemas que se pueden anotar con más grafemas, el español cuenta con los siete: los fonemas *θ, g, k, b, x, i, u* se anotan de varias maneras.

En ambas direcciones, en la escritura y en la lectura, hay 14 unidades simples: *e a o u/ m n j/ f s/ p t d k*.

Por tanto, en total siete letras y siete fonemas se escriben o se pronuncian diferente, dependiendo del contexto, o sea de los fonemas en cuyo contorno se encuentran. Se puede decir que las letras, pero también los grafemas del sistema español son particularmente dependientes de su contorno porque un hispanohablante promedio, en casi un tercio de los casos, mirando solo una letra no puede deducir de qué grafema se trata, es decir, de qué fonema, por lo cual no puede realizar la producción oral. Como ejemplo se ofrece la *c*, ya que no queda claro qué representa antes de ver qué le sigue. Al ver que le siguen *a, o, u, K* (ex. *h*) o *e, i*, uno sabrá qué sonido debe emplear, mientras que en el croata, la *c* es sola y únicamente *c* [c].

La dificultad aparece frente al hecho de que los dígrafos en croata pueden ser letras del alfabeto, mientras que en español eso no es posible. Por lo tanto, en español uno necesita el conocimiento un lingüístico un poco diferente, p. ej. el saber que la letra

l no representa el fonema /l/ y tampoco se realizará fonéticamente como [l] si le sigue una *l* más.

4. EL ESTUDIO DEL CASO

Se trataba de aplicar las conclusiones dadas en el estudio del caso. La examinada fue la estudiante de croata como lengua extranjera C.H. (24), de descendencia croata, nacida en Chile. Como su abuela fue de la primera generación que emigró de Croacia y la madre de C.H. nació en EE. UU., en casa nunca se hablaba croata. C.H. no sabe croata y no se le considera un hablante de herencia, sino ancestral²³, lo que significa que está estudiando croata como lengua extranjera y no como segunda lengua.

C.H. vino por primera vez a Croacia a un curso intensivo de croata que duró un mes. Antes de empezar con las clases y, por lo tanto, antes de que conociera el sistema croata de escritura y de lectura, se había hecho una pequeña prueba con ella. Las autoras de este artículo participaron en esa prueba. Se trató de verificar hasta qué punto es importante separar las habilidades comunicativas: leer, hablar, escuchar y escribir; precisamente por el hecho de que los sistemas fonológicos y gráficos no coinciden, lo que complica la lectoescritura. El deseo fue mostrar que es necesario seguir muchos pasos antes de enseñar el alfabeto al estudiante: concienciar las similitudes y los rasgos del sistema fonológico en el habla, asimismo en la pronunciación, respectivamente mostrarle el sistema del habla al estudiante antes de enseñarle el mismo sistema en la escritura, esto es, el alfabeto y el sistema gráfico.

4.1. *El escuchar y el hablar*

Al principio, a la estudiante se le pronunciaban los sonidos prototípicos, con los cuales en el habla se realizan los fonemas croatas, y ella tuvo que repetirlos. Consiguió hacerlo, pero no completamente. La conversación fue grabada con lo que más tarde establecimos qué sonidos pronunció con éxito, y cuáles no pudo pronunciar o los confundió con otros sonidos. Como ese era su primer encuentro con el sistema fonológico croata, no se esperaba una precisión fonética sino fonológica, en el sentido

²³ Guadalupe Valdés destaca que (2000) el hablante de herencia es el estudiante criado en la casa donde no se hablaba la lengua de la comunidad en que el hablante vive, o sea que habla o por lo menos entiende la lengua de herencia y que es hasta un punto bilingüe (de hecho, la definición de Valdés está hecha para los hablantes de herencia en EE. UU. porque está hablando del inglés, pero las autoras se permitieron la libertad de deducir el sentido general). Z. Jelaska (Jelaska 2005, Jelaska, Hrzica, 2005 hablando de la motivación para aprender la lengua herente, según la propia descendencia e identidad) aconseja diferenciar los dos términos, en inglés y en croata, los hablantes ancestrales (ing. *ancestral*) de los de herencia (ing. *heritage*). Según ella el hablante de herencia no se puede considerar la persona que no entiende croata, o sea, que no domina por lo menos una habilidad comunicativa. Pues, C. H., como las autoras del texto expondrán a continuación, es un hablante ancestral lo que significa que desde el punto de vista lingüístico se la puede examinar como un hablante extranjero que estudia croata como lengua extranjera. La tradición anglosajona, aunque conoce los dos términos, sigue usando el término “hablantes de herencia” (*heritage speakers*). El término lo analizan detalladamente Beaudrie y Fairclough (2012).

de poder reconocer los sonidos croatas. C. H. no pudo escuchar la diferencia entre las africadas sonoras y sordas, por lo cual no pudo reproducir correctamente *č – đ* y *š – ž*. Tampoco se esperaba que diferenciara *č /č/ – ć* y *đ /đ/ – dž /ž/* porque los nativos hablantes tampoco pueden oír esta diferencia.

4.2. La escritura

La segunda tarea fue que C.H. con su propia escritura anotara los sonidos y las palabras que le iba pronunciando el hablante nativo. Se le explicó a C. H. que la anotación servía como una ayuda para la futura pronunciación de los sonidos, pues se le sugirió que debería transcribirlos de tal manera que después los pudiera leer, y repetir lo que había oído de la manera más fiel posible. A la estudiante se le leía sonido por sonido, primero como letra del alfabeto, después como una palabra corta que tenía este sonido al principio de la palabra. Los sonidos se los leyeron en orden fonológico, esto es según sus grupos fonológicos naturales. Primero las vocales: *a e o i u*, luego las sonantes: *l lj r j v m n nj*; y las oclusivas: *p b - t d - k g*, las fricativas: *f s z - š ž- h* y las africadas: *c ĉ ć - đ dž*. Primero, fueron pronunciados los sonidos solos. Después se pronunciaban las palabras que comienzan con todos los sonidos croatas, p. ej. *a - Ana*, *m – medo* (esp. *oso*), *p – pas* (esp. *perro*). El método se repitió una vez llegando hasta el final para que C. H. pudiera corregir su anotación o añadir uno nuevo para cada sonido.

4.3. La lectura de la propia anotación

En la tercera tarea C.H. debía leer ella sola la letra y la palabra que contenía la misma letra de la anotación que iba haciendo en las dos tareas previas. A base de un análisis auditivo, los examinadores separaban los sonidos meta bien pronunciados (por lo menos fonológicamente) de los sin rasgos distintivos claramente distinguidos, hasta los que eran mal pronunciados. C. H. pronunció y escribió bien todas las vocales: *a e o i u*, las sonantes *l, v, m, n* y las oclusivas: *p b t d k g*, en total 15 unidades. Se llegó a la conclusión de que no es necesario enseñar estos sonidos y estas letras porque hay una transferencia positiva gracias a cual la estudiante los reconoce.

Creando su propia anotación de los fonemas, la estudiante logró pronunciar correctamente algunos sonidos, especialmente *lj, nj, j* y *g*. Los siguientes sonidos los anotó diferentemente de la escritura croata: *liubav* en vez de *ljubav* (esp. *amor*), en la segunda lectura *yiug*, aunque en la primera lo hizo bien *jug* (esp. *sur*), *ñu* en vez de *nju* (esp. *ella*). El sonido *r* y la palabra *rod* (esp. *género*) los pronunció con el fonema español *r* (anotándolo *rrod* en vez de *rod*). A éste sonido, los hablantes nativos del croata, lo reconocen como la *r* croata porque en croata no hay dos, sino un sonido rótico. Por eso, la estudiante debía aprender solo los grafemas croatas: *lj* en vez de *li*, *j* en vez de *yi* y *nj* en vez de *ñ* y que en croata existe solo una *r* en la escritura, pese a cómo sea pronunciada.

Tuvo problemas con las palatales, especialmente *č, š, ž*, y *đ, dž*, primero, porque en español las palatales sonoras son solo *j, lj, nj*, y segundo, porque dichos palatales croatas tienen rasgos distintivos muy parecidos, esto es, cada palatal sonora tiene su

pareja sorda, lo que significa que los hay dos veces más que en español. Por eso, para los hispanohablantes es muy difícil distinguir este rasgo distintivo, sobre todo la diferencia sonora - sordo.

Salvo dichos sonidos, se pudo observar que las letras difíciles son las que existen en las dos lenguas pero representan varios fonemas: la *j* que en español se pronuncia como /x/, la *g* que puede ser /x/ y /g/, y la *c* que viene como representante de los tres fonemas /θ/, /k/, i /č/, pero nunca como /c/ y la *h* que existe solo en el nivel de la escritura en la lengua española, y en el nivel fonético representa un vacío en el sistema, mientras que el fonema /x/ se escribe con el grafema *j*.

4.4. *Las estrategias del aprendizaje y de la enseñanza de los fonemas*

Se confirmó lo esperado: las letras que se se escriben de una manera igual y que se pronuncian más o menos igual en las dos lenguas, resultaron fáciles y pueden representar el conocimiento inicial a base de la transferencia positiva de la lengua materna (y hasta un punto del inglés). Las desconocidas fueron, también predeciblemente, las letras que no existen en el español, pero también las que existen pero con las cuales se anotan sonidos diferentes de los del croata. Esa prueba mostró qué importancia hay en separar la habilidad de escritura y de habla, esto es, la lectura de los fonemas de su escritura, para poder, al final, lograr dominar su forma gráfica, o sea su ortografía.

La misma prueba fue hecha con un hablante croata que está iniciando el estudio del español, D.M. Igual como C. H., la estudiante croata primero tuvo que repetir las palabras que el examinador le había leído. Luego, tuvo que escribir lo que había oído. Al final leyó, de su propia anotación, los sonidos y las palabras españolas. Del análisis salió la misma analogía. La estudiante D. M. en todos los ejemplos escribió la /x/ española con el grafema *h* porque el fonema croata /x/ es monógrafo, es decir, se escribe con un sólo grafema, a diferencia del español en el cual es polígrafo y se escribe con dos grafemas. Igualmente, el sonido [k], que en croata se escribe únicamente con el grafema *k*, D. M. lo escribía en cada ejemplo así, aunque en el español, dependiendo del contorno en el que se encuentra, el mismo sonido puede escribirse con *c* o *qu*. D.M. tampoco escribió bien la *v* española, que es un alófono del fonema /b/, lo que no se puede deducir solo con escuchar.

Lo que se puede ver es que la estudiante croata tuvo dificultades con los fonemas polígrafos, mientras que la estudiante chilena tuvo problemas con los fonemas inexistentes en español, y los representados por diferentes grafemas.

Después se hizo lo mismo con los estudiantes de varias lenguas maternas. Se revelaron las diferencias claras en la transferencia pero diferentes estrategias de anotación. A cada estudiante se le diagnosticó su propio problema y sus logros. Al escuchar juntos, escribir simultáneamente y leer individualmente se mostró que no tienen las mismas dificultades con lo cual se podía seguir con la enseñanza individual.

5. CONCLUSIÓN

La introducción del alfabeto en las primeras clases de la lengua extranjera confunde a los estudiantes puesto que se les está mostrando todo el sistema, del cual ellos solos no saben deducir qué es parecido, igual o diferente, por un lado por la insuficiencia de la conciencia lingüística y por otro por la falta de la competencia lingüística previa. De tal modo, la presentación del sistema fonológico y ortográfico les llega a ser una unidad lingüística muy difícil. Pero si el docente primero les muestra solo los sonidos que ya desde el principio pueden pronunciar y las letras que saben escribir, y luego los sonidos diferentes de su lengua materna y la letras nuevas, el uso de los sonidos y de las letras les resultará más fácil, aunque las dificultades con la pronunciación (la cuestión de fonética) quedarán. Así los estudiantes, después de varios años de aprendizaje, tienen problemas en la producción y exigen la repetición de las reglas de lectura y de escritura, que en las lenguas con varios poligrafemas (que representan más de un fonema) confunden los estudiantes por su representación gráfica. El marco referencial europeo también separa las cuatro habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar, por lo cual, el método de enseñanza del sistema alfabético debe ser mucho más detallado. En relación con el alfabeto, se mostró una ventaja muy clara de este método en la enseñanza inicial del sistema fonológico en el habla y en la escritura: empezar con las habilidades individuales, en orden: el sistema fonológico en la escritura, luego la pronunciación según el modelo dado. Los siguientes pasos son escuchar y escribir sus propios apuntes y luego pronunciar los sonidos ajenos en base de esa anotación, como una prueba de lo beneficioso que resulta esto para la pronunciación. Más tarde se examina la anotación y se separan las unidades bien pronunciadas y bien escritas, y después las que, desde el punto de vista de la lengua meta están bien escritas pero existen dificultades fonéticas de las que se diferencian en la escritura, en la pronunciación o en las dos habilidades. No es necesario dedicarse, en este nivel, a los fonemas con los cuales no hay ninguna dificultad en el habla y en la escritura, es decir, con los que encajan en la imagen lingüística que tienen de su propia lengua. Con este método, se facilita a los estudiantes de lengua extranjera concebir con más facilidad el sistema fonológico y gráfico de la lengua meta. Es más, ese tipo de enseñanza contribuye a una mayor autoconfianza lingüística de los estudiantes que al principio del aprendizaje aspiran por unas reglas fijas que les den seguridad, lo que en su mente les facilitaría la continuación del estudio.

Este artículo trata solo el conocimiento inicial del sistema fonológico en el habla y en la escritura, es decir, con los sonidos que tienen su rol fonológico y grafemas típicos con los cuales se escriben, y no con la pronunciación de los alófonos, por lo cual sería necesario, en futuras investigaciones, averiguar qué influencia tienen ellos en el dominio de la lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. (1996) *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages* [La enseñanza de la pronunciación: La referencia para los docentes de inglés a los hablantes de otros idiomas], Cambridge: Cambridge University Press.
- CVIKIĆ, L.; JELASKA, Z.; KANAJET-ŠIMIĆ, L. (2010) Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenjem hrvatskoga jezika [Los hablantes de herencia y su motivación para aprender croata], *Croatian Studies Review* 6 VI, Split/Sydney/Waterloo: Centar za hrvatske studije, (págs.113-127).
- GRABBE, W.; STOLLER, F. (2011) *Teaching and Researching: Reading* (Second Edition) [La enseñanza y la investigación: la lectura (segunda edición)], Pearson Linguistics
- JELASKA, Z.; GULEŠIĆ-MACHATA, M. (2005) *Prototypicality and the Concept of Phonem* [Prototipicalidad y el concepto del fonema], *Glossos* 6 (págs. 1-13)
- JELASKA, Z.; HRŽICA, G. (2005) In search for a missing part: identification and generational motivation in learning the L2 [En busca de la parte que falta: la identificación y la motivación generacional], *EUROSLA*, Dubrovnik, 13-17 september (poster)
- JELASKA, Z., MUSULIN, M. (2012) *Slovo i slovopis španjolskoga i hrvatskoga jezika* [La letra y la escritura del español y del croata], *Lahor*, 2, 12 (págs. 211-239)
- JELASKA, Z. (2005) *Materinski, drugi, strani i ostali jezici u Jelaska et all. Hrvatski kao drugi i strani jezik* [La lengua materna, la segunda lengua, la lengua extranjera y las otras lenguas en Croata como la segunda y como lengua extranjera], Zagreb, Hrvatska sveučilišna naklada, (págs. 24-37).
- KATZ, L.; FROST, R. (1992) *Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis*, en R. Frost & L. Katz (eds.) *Orthography, phonology, morphology, and meaning* [Leer en las ortografías diferentes: La hipótesis de la profundidad ortográfica en R. Frost & L. Katz (eds.) *Ortografía, fonología, morfología y significado*](págs. 67-84), Amsterdam: New Holland
- KODA, K. (2006). Phonology and Literacy. En M. Pennington *Phonology in context*, [Fonología y alfabetización en M. Pennington *Fonología dentro del contexto*] Palgrave Macmillan
- LANGENBERG, D. N. (Ed.) (2000) *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. [El informe del panel nacional de la lectura: Enseñar los niños a leer] Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- MONTEALEGRE, R., FORERO, L. A. (2006) *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*, *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 9, núm. 1 (págs. 25-40)
- OCKE-SCHWEN, B. (eds.) *La enseñanza del acto de habla en la segunda lengua: El rol de la experiencia lingüística en la percepción y producción oral* (págs. 349-365), John Benjamins, Amsterdam
- PORT, R. (2006) *The graphical basis of phones and phonemes*. en Murray, M. y Ocke-Schwen, B. (eds), *Second Language Speech Learning: The Role of Language*

- Experience in Speech Perception and Production*, [La base gráfica de los fonos y de los fonemas en Murray, M. y
- STAHL, S. A.; MURRAY, B. A. (1994) *Defining phonological awareness and its relationship to early reading* [Definir la conciencia fonológica y su relación con la lectura temprana] *Journal of Educational Psychology*, 86, (págs. 221-234)
- STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E. y CRAMER, B. B. (1984). *Assessing phonological Awareness in kindergarten children: Issues of task comparability*. [La evaluación de la conciencia fonológica en niños de edad preescolar] *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), (págs. 175-190)

LAS GRAMÁTICAS DEL INGLÉS: DE LA NORMA A LAS FORMAS²⁴

THE GRAMMARS OF ENGLISH: FROM THE NORM TO THE FORMS

Rosalía RODRÍGUEZ VÁZQUEZ

Universidade de Vigo

RESUMEN:

En el contexto de la globalización, el número de hablantes no nativos de inglés es muy superior al de hablantes nativos. A nivel comunicativo, aunque se considera que un mensaje inteligible es efectivo, la aplicación de la norma gramatical gana relevancia, ya que la credibilidad del hablante pasa por demostrar un alto grado de competencia lingüística y comunicativa. Por todo ello, se manifiesta la necesidad de adoptar un modelo de enseñanza de gramática centrado no sólo en la norma estándar y su aplicación, sino también en la descripción y utilización de las variantes de dicha norma. El presente artículo plantea la puesta en práctica de un método descriptivo de enseñanza de gramática, donde el alumnado de ILE selecciona ejemplos lingüísticos de variantes no estándares para después analizarlos. Se muestra cómo el alumnado puede adquirir la capacidad de situar en un determinado contexto social y/o comunicativo las diversas variantes de la lengua y, de este modo, reflexionar sobre los usos de las variantes gramaticales y utilizarlas con precisión.

PALABRAS CLAVE: gramática inglesa, gramática descriptiva, variantes gramaticales, norma.

ABSTRACT:

In the context of the globalization, the number of not native speakers of English is very superior to that of native speakers. To communicative level, though it thinks that an intelligible message is effective, the application of the grammatical norm gains relevancy, since the credibility of the speaker happens for demonstrating a high level of linguistic and communicative competence. For all this, demonstrates the need to adopt a model of education of grammar centered not only in the standard norm and his application, but also in the description and utilization of the variants of the above mentioned norm. The present paper raises the putting in practice of a descriptive method of education of grammar, where ILE's students select linguistic examples of not standard variants later to analyze them. This work shows how the students can acquire the aptitude to place in a certain social and / or communicative context the diverse variants of the language and, thus, think about the uses of the grammatical variants and use them accurately.

KEY WORDS: English grammar, descriptive grammar, grammatical variants, normative grammar.

²⁴ El trabajo de investigación presentado en este artículo ha sido realizado con financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (proyecto FFI2009-11274/FILO), y el gobierno de la Comunidad Autónoma de Galicia (Secretaría General de Universidades, proyecto CN2012/194).

1. LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE): ESTADO DE LA CUESTIÓN

El inglés se ha convertido en un período relativamente corto en el idioma de la globalización, puesto que se asocia al avance científico y tecnológico y, por consiguiente, a todo lo relacionado con desarrollo y modernización (Block y Cameron 2002; Tsui y Tollefson 2006). Como idioma de la globalización, ha adquirido el estatus de lengua “hipercentral” (de Swaan 2001, Figura 1), lo que implica que el número de hablantes no nativos supera con creces al de hablantes nativos.

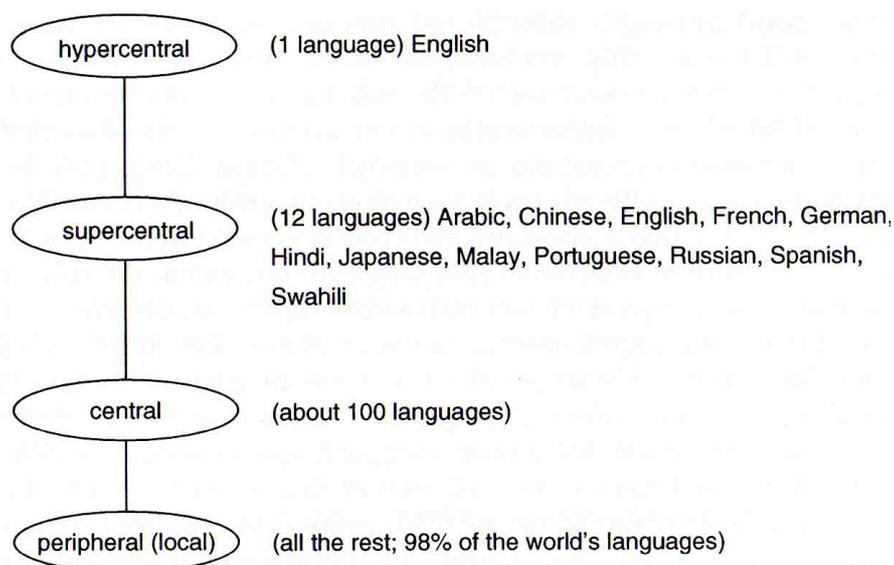


Figura 1: El inglés como lengua hipercentral (de Swaan 2001, en Cook 2009).

La situación del inglés como lengua global ha sido resumida por Kachru (1992: 356–357) en su modelo de círculos concéntricos (Figura 2), según el cual,

The current sociolinguistic profile of English may be viewed in terms of three concentric circles [...] The Inner Circle refers to the traditional cultural and linguistic bases of English. The Outer Circle represents the institutionalised non-native varieties (ESL) in the regions that have passed through extended periods of colonisation [...] The Expanding Circle includes the regions where the performance varieties of the language are used essentially in EFL contexts.

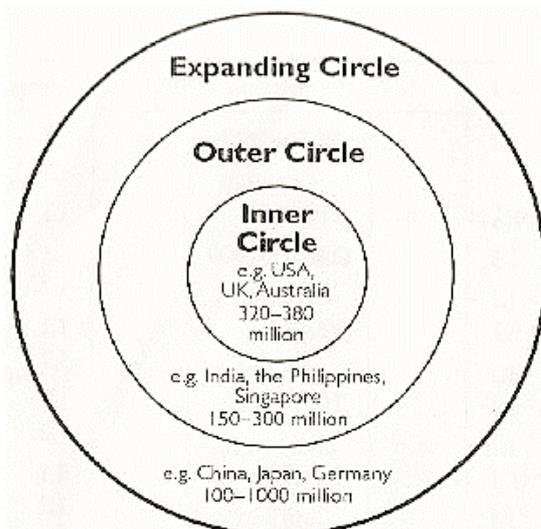


Figura 2: Modelo de círculos concéntricos del inglés en el mundo (Kachru 1992).

En el ámbito de la investigación sobre lengua inglesa, ha emergido en las últimas décadas el concepto de “World Englishes”, que entre otras cuestiones explora la heterogeneidad del idioma inglés a nivel sincrónico y pone en valor la existencia de variantes fonéticas, gramaticales, léxicas, pragmáticas, etc., reconocidas como “cross cultural and global contextualizations of the English language in multiple voices.” (Kachru, Kachru, & Nelson 2006: 1).²⁵ No cabe duda de que el hecho de que las comunidades de hablantes de inglés sean cada vez más numerosas conlleva cierta flexibilización de la norma gramatical, ya que “[t]he more dominant English is globally, the more heterogeneous it becomes internally.” (Mair 2013).²⁶ Sin embargo, a la vez que la conceptualización e investigación sobre los llamados “World Englishes” impulsa la consideración de las variantes periféricas como objetos de enseñanza y aprendizaje tan válidos como la variante estándar, esta última sigue determinando la norma en lo que al estudio de ILE se refiere.²⁷

En este contexto, la primera consideración en el campo de la docencia de gramática se refiere a qué norma se pretende enseñar y para qué. Para comenzar, cabe cuestionar el significado de “inglés estándar”, ya que éste se ha convertido, incluso para

²⁵ Es necesario aclarar que el término “variante” puede usarse en dos sentidos, que Halliday et al. (1964: 77) explican como “varieties according to users” (variantes dialectales) y “varieties according to use” (estilos y registros). En el contexto del inglés como idioma global, los registros se usan, entre otras cosas, para la comunicación internacional en campos específicos (comercio, finanzas, diplomacia, etc.), mientras que las variantes dialectales contribuyen a la expresión de las diversas identidades de las comunidades de hablantes nativos.

²⁶ A comienzos de 2014, el *Electronic World Atlas of Varieties of English* registra 76 variantes documentadas de la lengua inglesa (<http://ewave-atlas.org/languages>).

²⁷ Según el modelo de Kachru, las variantes del “outer circle” están en fase de desarrollo de su propia norma, mientras que las variantes del “expanding circle”, donde se sitúa el ILE, no desarrollan norma propia, sino que dependen directamente de la norma adoptada en el “inner circle”. Hay teorías que sitúan al inglés como *lingua franca* (ELF) como una variante más dentro del “expanding circle”, cuestión en la que no nos detendremos por razones de espacio.

los especialistas, en un término difícil de definir.²⁸ Tal y como apunta Trousdale (2011: 274), “as far as the spoken language is concerned, identifying the features of what unites the grammar of the global standard English, while simultaneously distinguishing that variety from all of the non-standard Englishes, is a complex task, so the standard becomes a (slowly) shifting target.” A la vez que la definición estrictamente teórica de “inglés estándar” se hace cada vez más complicada, recientes estudios empíricos (Dalton-Puffer et al. 1997; Timmis 2002) revelan que el estudiantado de ILE en territorio europeo está fuertemente motivado para el aprendizaje de inglés nativo, es decir, el inglés hablado en Reino Unido y Estados Unidos, principalmente y, por extensión, en Canadá, Australia y Nueva Zelanda. La capacidad de reproducir estructuras y fraseología y algunos de los acentos propios de hablantes nativos de estos territorios se considera un símbolo de elevado estatus educativo y social para los hablantes de ILE, mientras que la utilización de expresiones que los hablantes nativos considerarían como errores léxicos o gramaticales, así como la producción oral con acento no nativo, son rasgos no deseados por el estudiantado que aspira acreditar un nivel avanzado.

El concepto de “error” nos sumerge en una segunda consideración, relacionada con el marco teórico que va a regir la enseñanza de gramática. Ningún docente de idiomas es ajeno al hecho de que la aproximación prescriptiva a la norma gramatical cayó en desuso hace años. Se favorece desde entonces un acercamiento descriptivo a la misma, lo cual implica una relativización de la norma como abstracción a la que las realizaciones concretas deben responder y favorece, por tanto, la observación y descripción no evaluativa de las construcciones gramaticales, ya sean escritas u orales, que individuos concretos utilizan y manejan en un momento determinado. En este sentido, en las últimas décadas se ha observado una creciente tendencia hacia lo que los comités de expertos en enseñanza de gramática recomendaban ya en el año 1989 en Inglaterra, donde el informe Cox (en Hudson y Walmsley 2005: 609) indicaba que una gramática debía ser

- 1) a form of grammar which can describe language in use;
- 2) relevant to all levels from the syntax of sentences through to the organisation of substantial texts;
- 3) able to describe the considerable differences between spoken and written English;
- 4) part of a wider ‘syllabus of language study’.

²⁸ La definición de “inglés estándar” ha sido durante años un tema de debate entre los investigadores. Peter Trudgill lo califica como un dialecto social de prestigio, definido como “a set of grammatical and lexical forms typically used in speech and writing by educated native speakers.” (1984: 32). Investigaciones recientes atestiguan que solamente un 15% de la población del Reino Unido habla inglés estándar (Trudgill 1999), lo que implica que el restante 85% habla dialectos no estándares. De ese 15%, entre un 9% y un 12% habla inglés estándar con un acento regional, mientras que sólo un 3% utiliza el acento de más prestigio social, conocido como RP (*Received Pronunciation*) (Trudgill y Cheshire 1999). Todos estos datos indican que el inglés estándar no incluye ningún rasgo de pronunciación, sino solamente gramática y léxico, además de que no está asociado con estilos ni registros concretos.

Lo que más llama la atención en la cita del informe anterior es la reiteración de la idea de que una gramática ha de ser capaz de describir la lengua tal y como es usada por sus hablantes, así como la omisión del término “error”. Dicha omisión incide una vez más en ese carácter descriptivo, donde la lengua hablada y escrita, esto es, la lengua en uso, se observa, se analiza y, de ser el caso, se reproduce.

Aún siendo cierto que este presupuesto teórico domina las aproximaciones actuales a la enseñanza de la gramática de segundas lenguas – de hecho, en los libros de texto han desaparecido las secciones de gramática como tal, que ha pasado a denominarse, en el caso del inglés, “Use of English” o “Grammar in Use” –, en la práctica sigue observándose una tendencia latente hacia la gramática prescriptiva, la cual presenta una norma estándar que, desde el mismo momento de su planteamiento, ha de ser puesta en práctica de manera mecánica por parte de quien pretenda dominar la gramática del idioma en cuestión. Así, incluso los libros de texto más actuales, sea cual fuere su nivel, tienden a centrar sus secciones de gramática sobre estructuras estandarizadas cerradas, que se plantean como posibilidades homogéneas, carentes de matices, sin apenas variaciones de estilo, de registro ni dialectales y que, por tanto, tienden a eliminar toda consideración sobre la más importante característica de la norma gramatical, a saber, su valor relativo. El resultado de este modelo orientado hacia el inglés estándar es la implementación de un sistema de aprendizaje y uso de la gramática que, si bien conduce a la mecanización de construcciones correctas, ancla la lengua a una serie de usos que, en el mejor de los casos, pertenecen a la norma escrita de estilo formal de la variante estándar y anulan la consideración de la norma gramatical como un continuo que presenta diversas realizaciones y que el alumnado de nivel avanzado necesitaría a todas luces conocer para acreditar un verdadero dominio de esa norma.

A priori, afirmar el valor relativo de la norma gramatical podría parecer una llamada al caos en lo que a la evaluación de competencias lingüísticas y comunicativas por parte del alumnado se refiere. Sin embargo, el análisis de las diversas realizaciones a las que una norma abstracta se corresponde no deja de ser una aproximación real a la gramática en uso. Tal y como Weinreich, Labov y Herzog (1968, en Guy 2011: 179) enuncian, existen dos principios básicos en la categorización de la variación como un fenómeno generado en el interior del sistema gramatical, a saber,

[O]rderly heterogeneity is the principle that variation is not equal to chaos, but may still contain system and order, and inherent variability is the principle that variability is intrinsic to language, effectively perceived, processed, and produced by all speakers, and therefore lies within competence, and hence within grammar.

Según lo aquí expuesto, en la enseñanza de gramática a niveles avanzados ha de pretenderse no tanto la adquisición y/o consolidación de una serie de estructuras que no siempre responden a la realidad esencialmente heterogénea de uso de una lengua por parte de la comunidad lingüística que se tome como norma, sino el desarrollo de una capacidad para aplicar determinadas estructuras estándar y sus posibles variantes no estándar al contexto comunicativo y utilizarlas según su grado de aceptabilidad en dicho contexto. Sin lugar a dudas, esta aproximación descriptiva, donde los usos gramaticales no estandarizados se definen como usos dialectales en lugar de errores, ha de

combinarse con un claro requerimiento de enseñanza de inglés estándar para ser utilizado en contextos tanto formales como informales. En otras palabras, el alumnado ha de aproximarse al llamado “bidialectalismo” del hablante nativo, que, además de hablar la variante lingüística de su lugar de origen, ha de dominar la variante estándar de la lengua. En resumen, se tratará de que hablantes no nativos que aprenden gramática a niveles avanzados sean capaces de situar las variantes lingüísticas en un contexto determinado y utilicen la gramática de la lengua oral asociada a ese contexto, además de que puedan utilizar gramática estándar cuando sea pertinente.

A continuación se exponen los resultados de un proyecto piloto de enseñanza de gramática del inglés desde esta aproximación que acabamos de exponer. Explicaremos la puesta en práctica de prácticas donde el alumnado selecciona ejemplos lingüísticos reales con gramática estándar y no estándar para después analizar la distinción entre norma y su(s) realización(es). De este modo se muestra como, además de seleccionar y describir ejemplos que muestran mayor o menor grado de observación de la norma gramatical del inglés estándar, el alumnado adquiere la capacidad de situar en un determinado contexto social y/o comunicativo las diversas variantes de la lengua y, por tanto, utilizarlas correctamente, con lo que culmina el proceso de aprendizaje.

2. UN PROYECTO DE ENSEÑANZA DE VARIACIÓN EN GRAMÁTICA

Tal y como apuntábamos en la sección anterior, en la enseñanza de la gramática se tiende hacia un conocimiento de la misma propio de un “hablante nativo” ideal, que se convierte en el estándar de dominio de la lengua al que todo docente y estudiante aspira. Antes de explorar el proyecto llevado a cabo, caben dos sucintas observaciones a este respecto. En las gramáticas de referencia de lengua inglesa que incorporan una perspectiva internacional apenas sí se menciona la existencia de divergencias gramaticales, incluso al comparar las dos variantes estándares más comunes en la enseñanza de ILE, a saber, el inglés británico (RP) y el inglés americano (GA). Así, Quirk et al. (1985: 19-20), al hablar de las diferencias entre inglés británico y norteamericano, indican que “grammatical differences are few [...L]exical examples are far more numerous.” En la misma línea, Biber et al. (1999: 20-21) afirman que “core grammatical features are relatively uniform across dialects.” Sin embargo, esta afirmación de que los rasgos gramaticales son uniformes es cuestionable – pensemos en diferencias gramaticales que definen el estándar, como el uso de ciertos verbos semimodales y modales, cuestiones de aspecto verbal, pronombres, concordancia, complementación, etc., por citar algunos de los aspectos a los que Crystal (1997: 151) hace referencia. Si a estos ejemplos añadimos las múltiples variantes de los antes mencionados “World Englishes”, como docentes de gramática nos encontramos ante un panorama que podría ser calificado como todo menos homogéneo. En cuanto a las variantes estilísticas, el estándar gramatical que informa la mayoría de los manuales de enseñanza es el de la lengua escrita formal, mientras que las variantes gramaticales estándares de estilo menos formal, así como las variantes no estándares, suelen mencionarse, si acaso se hace, de manera sucinta. Por otra parte, aunque el llamado

“inglés internacional” suele ser la variante manejada a nivel oral en determinados intercambios, es cierto que este hecho no se tiene en cuenta a la hora de elaborar materiales de enseñanza de gramática que incidan, precisamente, en textos orales. De hecho, los corpus de lengua inglesa existentes incorporan un porcentaje mínimo de textos orales, lo cual refrenda la tendencia hacia la estandarización gramatical a partir de la lengua escrita.

Ante esta situación, el proyecto llevado a cabo tiene como objetivo incorporar el conocimiento sobre las variantes dialectales y de estilo a los contenidos de un programa de enseñanza de ILE a nivel avanzado, de modo que la docencia se centre en la adaptación de estrategias gramaticales y discursivas efectivas que posibiliten al estudiantado el comunicarse inteligible y eficientemente en una amplia variedad de contextos. Se busca así que los diversos usos gramaticales observados hagan que el propio alumnado avanzado replantee el concepto de “error”, hasta llegar incluso a considerarlo un paso previo al cambio lingüístico (Denison 1998).

El proyecto fue realizado con la totalidad del alumnado de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Vigo en la materia denominada Inglés 1, I. Dicha materia se impartió durante el primer cuatrimestre del curso académico 2013-2014, con una carga lectiva de seis horas presenciales a la semana (dos horas en grupos grandes, cuatro en grupos medianos) durante doce semanas. Esto es, cada estudiante experimentó setenta y dos horas de exposición a la lengua en el aula durante el primer cuatrimestre de curso. En cuanto al nivel exigido, el alumnado partía de un nivel B2 (Intermedio alto) y progresó hacia un nivel C1 (Avanzado) en las destrezas de gramática, vocabulario, producción escrita y oral, y comprensión auditiva y lectora.

Dada la natural heterogeneidad del alumnado de primer curso, a comienzo de curso se trató de determinar el perfil medio de las 86 alumnas y alumnos participantes mediante un cuestionario inicial que, además de cuantificar de manera objetiva los años de estudio del idioma, proponía una serie de preguntas acerca de la percepción del alumnado sobre su propio conocimiento gramatical. Según las respuestas obtenidas, en el momento de comenzar el curso, casi el 80% del alumnado llevaba estudiando inglés más de diez años. En referencia a la percepción subjetiva del alumnado sobre sus conocimientos gramaticales en inglés, la mayoría calificó su nivel de “bueno” (62%), “medio” (22%) o “muy bueno” (15%), mientras que solamente un 1% lo calificó de “malo”. En referencia a la importancia que el alumnado otorga al hecho de tener buenos conocimientos de gramática frente a intentar comunicarse en inglés aun sin usar correctamente ciertos elementos gramaticales, un 92% respondió que para comunicarse con efectividad es necesario conocer y utilizar correctamente la gramática de la lengua; el restante 8% opinó que el uso correcto de la gramática es un elemento secundario, ya que lo más importante es que el mensaje transmitido sea inteligible. La última pregunta de este cuestionario inicial versaba sobre el sistema de enseñanza de inglés en el Estado español, así como el lugar que ocupa la gramática en el proceso de aprendizaje de esta lengua. La gran mayoría (76%) manifestó que el sistema se centra demasiado en el aprendizaje de reglas gramaticales que a menudo no se ponen en práctica, mientras que el resto (24%) hizo referencia a la necesidad de partir de ejemplos orales y escritos

producidos por hablantes nativos y analizar la gramática de los mismos para que el proceso de aprendizaje sea efectivo.

Una vez recogidos estos datos, se planteó un método mixto, donde se combinase un aprendizaje partiendo de reglas estándares con el análisis de casos donde se observasen ejemplos de gramática no estándar. Así, el programa de la materia planteaba, por un lado, la consolidación de estructuras propias del inglés estándar de estilo formal – estructuras invertidas, pasivas y causativas, *cleft sentences*, estructuras condicionales y oraciones gobernadas por verbos frasales – en conexión con el aprendizaje de vocabulario y la práctica escrita centrada en la redacción de trabajos de tipo académico (Figura 3).

Contidos	
Tema	
I. GRAMMAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definite and indefinite articles: revision 2. Inversion 3. Advanced conditional structures and hypothetical expressions 4. Cleft sentences 5. Advanced passive and causative structures 6. Phrasal, prepositional and phrasal prepositional verbs
II. VOCABULARY	<ol style="list-style-type: none"> 1. British and American English 2. Press language: advertising and the mass media 3. Idioms and everyday expressions 4. Academic language
IV. WRITING	<ol style="list-style-type: none"> 1. Strategies: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Gathering ideas 1.2. Organising and revising 1.3. Editing and proofreading 1.4. Evaluating with a rubric 1.5. Citation of sources 2. Text types: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Personal and critical responses 2.2. Argumentative essays 2.3. Comparison-contrast essays 2.4. Definition essays

Figura 3: Fragmento del programa de la materia Inglés 1, I (2013-14, Universidade de Vigo) ©.

Por otro lado, se planteaba la adquisición de altas capacidades de análisis gramatical por medio de la exposición a textos escritos y orales pertenecientes a todo tipo de variantes dialectales y de estilo. De este modo, cada una de las doce semanas de curso se dedicó una sesión de dos horas al análisis de artículos periodísticos, capítulos de ensayos y relatos cortos, noticias televisivas y de radio, conferencias académicas, fragmentos de películas y vídeos colgados en la red con el fin de que el propio estudiantado observase las estructuras gramaticales que precisamente por desviarse de la norma estándar podían resultar interesantes. A la vez, se expuso al estudiantado a la lectura de fragmentos seleccionados tomados de artículos de investigación lingüística que guiasen su propia reflexión. Como ejemplo, mostramos un fragmento tomado del artículo de Hudson y Walmsley (2005: 612) anteriormente citado, donde se refieren una serie de prácticas docentes que pueden facilitar la adquisición de la norma estándar por parte de hablantes nativos:

The official position on standard and non-standard English is relevant to grammar teaching because it means that non-standard speakers need to be taught the facts of standard grammar; it is no longer sufficient to exhort them to pull their grammatical socks up. Some children will be able to induce the standard rules for themselves, but others will

not; but those who cannot do this for themselves may benefit from explicit instruction. This logic leads to an even more radical innovation in grammar teaching: that a teacher might start by considering the non-standard grammar system as a basis for comparison with the standard one. This seems to be encouraged by the National Curriculum, which contains notes like the following [...]:

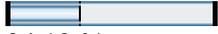
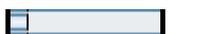
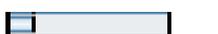
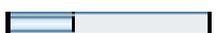
‘When teaching standard English it is helpful to bear in mind the most common non-standard usages in England:

- subject-verb agreement (they was)
- formation of past tense (have fell, I done)
- formation of negatives (ain't)
- formation of adverbs (come quick)
- use of demonstrative pronouns (them books)’

This passage is typical, and contrasts with the prescriptive tradition in which these forms would simply have been listed as ‘common mistakes’.

A continuación, se exponen algunas de las estructuras analizadas por el alumnado participante en el proyecto, todas tomadas de fuentes escritas. Tras la selección de cada una de las estructuras en cuestión, el alumnado debía llevar a cabo un trabajo de análisis individual para responder a la pregunta genérica “Is this sentence grammatically correct?” mediante la elección de una opción de respuesta. En las opciones de respuesta se introducían, además de consideraciones de corrección gramatical respecto a la estructura estándar, consideraciones de tipo sociolingüístico (concernientes al hablante o grupo de hablantes que podrían pronunciar la frase en cuestión, a la edad y nivel educativo de los mismos, a su procedencia geográfica), o de tipo discursivo (concernientes al estilo y registro de la frase). Con estas cuestiones se buscaba que el alumnado reflexionase no solamente sobre el concepto de “error” gramatical, sino también sobre el valor relativo del estándar gramatical.

Respuestas marcadas	Nº de respuestas	Porcentaje
1. “If I would have known that you were going to the movies, I would have gone, too.”		
It is correct	5	6.02 %
It is not correct. The speaker is definitely not a native speaker of English	31	37.35 %
It is not the standard grammatical form. However, it might have been uttered (said) by a native speaker of English	47	56.63 %
2. “She never danced with nobody.”		
It is correct	6	7.06 %
It is not correct. The speaker is definitely not a native speaker of English	50	58.82 %

It is not the standard grammatical form. However, it is a common grammar mistake in certain varieties/registers	29		34.12 %
3. "Ten items or less."			
It is acceptable only in very informal contexts	35		41.67 %
It is correct	24		28.57 %
It is neither correct nor acceptable in any context, although it is a very common mistake	19		22.62 %
It is not correct, it could not have been written by a native speaker	6		7.14 %
4. "I should have went to school yesterday."			
It is correct	1		1.19 %
It is correct in certain dialects of English, but not in others	3		3.57 %
It is not correct. It is a very basic mistake made by a non-native speaker of English	73		86.90 %
It is not correct. This is a common mistake among native speakers of English	7		8.33 %
5. "Your so cheeky! You've taken my little brothers sweets!"			
It is correct	9		10.84 %
It is not correct. It has been written by a person who does not know the grammar	26		31.33 %
It is not correct. Native speakers typically make these mistakes	41		49.40 %
It is not correct. Native speakers would not understand the message	7		8.43 %
6. "I never would of thought that he'd behave like that."			
It is correct	3		3.57 %
It is not correct. Native speakers make this mistake because they rely on the sound of the sentence	40		47.62 %
It is not correct. This was written by a non-native speaker who doesn't know the grammar	41		48.81 %

Las respuestas elegidas por el alumnado para responder a la desviación de la norma estándar observada en cada uno de los seis ejemplos anteriores dan lugar a interesantes observaciones. En primer lugar, en la mayoría de los casos, el alumnado identifica el uso de algún elemento gramatical que no se corresponde con la norma

aprendida. Sin embargo, existen dudas razonables sobre qué etiqueta asociar con ese uso gramatical observado – hay vacilación entre “error” y “uso no estándar”.

En segundo lugar, en muchos casos, el alumnado asocia el uso no estándar con un desconocimiento de la norma por parte del usuario, que tiende a ser identificado con un hablante no nativo de la lengua – obsérvense los ejemplos 2. 4. y 6., donde el 59%, 87% y 49% del alumnado, respectivamente, consideran imposible que la frase en cuestión haya sido escrita y/o pronunciada por un hablante nativo, como de hecho sí es el caso – la doble negación (ejemplo 2.) y el uso de una forma de pasado simple como un participio pasado (ejemplo 4.) son variantes gramaticales no estándares de uso común en numerosas variantes dialectales del inglés; por otro lado, la utilización escrita de ‘would of’ en lugar de ‘would have’ por motivos de homofonía (ejemplo 6.) es uno de los errores más comunes de los hablantes nativos de inglés que, por razones de asimilación fonética del verbo auxiliar ‘have’ como clítico en conjunción con verbos modales (‘would’ve’, ‘should’ve’, etc.) a la forma débil de la preposición ‘of’, escriben ‘would of’, ‘should of’, etc.

En tercer lugar, en un número considerable de casos, el alumnado asocia el uso no estándar con una variante dialectal o de estilo, sin que esto determine un uso gramatical erróneo y/o propio de un hablante no nativo – obsérvense los ejemplos 1. 3. 5., donde el 57%, 42% y 50% del estudiantado, respectivamente, asocia el uso no estándar con variantes estilísticas o “errores” propios de un hablante nativo de inglés – la utilización no estándar del auxiliar de condicional compuesto ‘would have’ en la oración subordinada de condicionales del tercer tipo (ejemplo 1.) es muy común hoy en día entre nativos, al igual que las vacilaciones ortográficas en secuencias ambiguas del tipo ‘you’re’ (‘you are’) vs. ‘your’ (pronombre posesivo de segunda persona), ‘brother’s’ (genitivo sajón con sustantivo singular) vs. ‘brothers’ (forma plural de ‘brother’) (ejemplo 5.); por otro lado, es común ver carteles con la oración del ejemplo 3. En tiendas, supermercados, etc., donde el adjetivo indefinido ‘less’, que acompaña a sustantivos incontables, se utiliza con sustantivos contables – de hecho, este tipo de carteles ha propiciado un acalorado debate público que ha llevado a la utilización de carteles que eliminan la duda, como ‘up to ten items’.²⁹

A través de la recogida y análisis gradual de casos como los anteriores, así como la lectura de artículos científicos y de opinión asociados al debate sobre la gramática estándar frente a la gramática no estándar, el estudiantado fue haciéndose consciente de que las estructuras de gramática estándar no son necesariamente las más comunes en cuanto a la frecuencia de uso por parte de hablantes nativos, además de que la diferenciación entre “error” y “uso no estándar” puede llegar a ser ciertamente compleja. Preguntados sobre esta cuestión, el 93% de los estudiantes expresó la opinión de que, dependiendo de la situación comunicativa, el tipo de norma gramatical utilizada

²⁹ El análisis de casos como “Ten items or less”, que en los últimos años han dado lugar a debates públicos en territorio británico, se completó con la lectura de artículos sobre el tema publicados por los siguientes medios: The Guardian (<http://www.theguardian.com/society/joepublic/2008/oct/16/spelling-grammar-punctuation-public-signs>), BBC (http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/7591905.stm), The Telegraph (<http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/2659948/Tesco-to-ditch-ten-items-or-less-sign-after-goodgrammar-campaign.html>).

por un hablante variará. También se les preguntó sobre el valor de las gramáticas no estándar, a lo que un 70% del alumnado respondió que todas las normas del inglés del “inner circle” son válidas a nivel gramatical, aunque sus reglas puedan diferir, mientras un 14% se inclinó hacia una visión homogénea, según la cual todas las variantes dialectales utilizan las mismas normas gramaticales, y un 15% hizo patente su visión de que el inglés británico presenta norma gramatical más correcta; solamente un 1% expresó esta misma opinión sobre inglés norteamericano.

Para completar la reflexión sobre el nacimiento y consolidación de la variante estándar, hacia las últimas semanas de curso, cuando ya se habían analizado numerosos ejemplos de usos no estándares que sin embargo parecen haber sido aceptados por las comunidades de hablantes nativos, el alumnado fue cuestionado sobre el proceso de cambio en la norma gramatical. A este respecto, para un 55% el cambio comienza cuando en el estilo informal de la lengua se registra una construcción que poco a poco penetra hasta llegar a los estilos más formales y así convertirse en norma; un 28% atribuye el cambio a un uso incorrecto que comienza en grupos sociales determinados (generalmente, en grupos de hablantes jóvenes) y que poco a poco se va aceptando hasta ser juzgado correcto por el conjunto de la comunidad de hablantes; un 12% asocia el cambio a la adopción de formas dialectales propias de un territorio por parte de otros territorios de habla inglesa, mientras que el 6% restante atribuye el cambio al uso por parte de hablantes no nativos de formas no estándares que acaban siendo aceptadas por los hablantes nativos.

A modo de conclusión, en la última sesión de curso el alumnado respondió de modo individual y por escrito a dos preguntas sobre el proceso de aprendizaje de variantes estándares y no estándares del inglés llevado a cabo, y sobre la importancia que dicho proceso de aprendizaje tiene en su formación. A continuación resumimos los resultados:

1. During your first term at university, did you learn anything that you didn't know about the grammar or spelling rules of the different varieties of English?

No, I didn't learn anything about the different varieties of English	2	 2.35 %
Yes, I learnt that certain varieties apply the rules more accurately than others	18	 21.18 %
Yes, I learnt that different varieties might apply different grammar or spelling rules, all of which are correct	65	 76.47 %

2. Would you say that knowing about different varieties of English is important for you?

No, because what I need to learn is the rules that are taken to be the norm	4	 4.71 %
Yes, as knowing about standard and non-standard forms is important in order to write and speak using the most appropriate forms (depending on the situation)	36	 42.35 %

Yes, I think English has too many varieties and the grammar we learnt at school was incomplete	8		9.41 %
Yes, it is, as the more I know about grammar rules and how different varieties apply those rules, the broader my knowledge of the language will be	37		43.53 %

Observamos, por un lado, que tras realizar un curso de un cuatrimestre de duración, la gran mayoría del alumnado (76.50%) manifiesta un conocimiento de la existencia de diferentes reglas a nivel gramatical para las diversas variantes dialectales que existen en lengua inglesa, mientras que un 21.18% opina que ciertas variantes aplican la norma con más precisión que otras. Por otro lado, un 42.35% asocia el conocimiento de la existencia de normas estándares y no estándares a una mayor capacidad de adaptarse a situaciones comunicativas diversas, y un 43.53% hace patente el hecho de que conocer la norma y las aplicaciones que diferentes variantes hacen de la misma constituye un elemento esencial en su conocimiento de la lengua.

En resumen, el proyecto llevado a cabo demuestra la necesidad de facilitar al alumnado de lengua inglesa una visión amplia de la lengua y su gramática, de modo que, además de conocer la gramática estándar que por defecto se estudia en los países de habla no inglesa, puedan conocer las formas no estándares que las diferentes variantes de la lengua ponen en práctica. Esta necesidad queda claramente plasmada cuando el alumnado analiza textos escritos y orales producidos por hablantes nativos, ya que las variantes gramaticales no estándares permean el idioma en todas sus formas. Así, el alumnado se hace consciente de que para dominar verdaderamente la gramática inglesa, no basta con conocer y saber utilizar la norma que se enseña en los textos de ILE, sino que es necesario identificar las variantes que, aun sin atenerse a esta norma estándar, se consideran aceptables como variantes dialectales o de estilo en una determinada comunidad. De este modo, el propio alumnado aumenta su competencia lingüística – identifica, analiza y evalúa usos gramaticales de variantes no estándares – y comunicativa – pone en práctica la utilización de estos usos no estándares. Por último, teniendo en cuenta que este alumnado cursa un Grado en Traducción e Interpretación, no es impropio reflexionar sobre el impacto que el conocimiento de normas gramaticales así como de las variantes existentes tendrá en la práctica profesional de un grupo de estudiantes que en un futuro tendrá que traducir y/o interpretar muchos textos en inglés estándar y otros que responderán a usos dialectales, respondiendo a la aparente paradoja de que en este panorama global las variantes reivindican su lugar con más fuerza que nunca, dando lugar así a un amplio abanico de posibilidades que los profesionales de los idiomas tendrán que dominar.

3. CONCLUSIONES

El presente artículo ha comenzado planteando una serie de cuestiones referentes a la enseñanza de gramática de la lengua inglesa en un contexto donde los hablantes no nativos de esta lengua superan con creces a los hablantes nativos. Esta situación facilita que exista una creciente demanda de libros de texto y manuales de ILE. La inmensa mayoría de estos manuales y gramáticas, aun siendo de carácter descriptivo, hace referencia única y exclusivamente a la gramática de la variante estándar y omite toda información sobre variantes no estándares, ya sean dialectales (“World Englishes”), de estilo o registro, puesto que se presupone que carecen de interés para el hablante no nativo, que a priori pretende tan solo llegar a comunicarse de manera efectiva y lo más correcta posible en esa lengua. En este contexto, el profesorado de gramática inglesa ha de preguntarse qué se entiende por inglés estándar, a la vez que cuestiona qué enseñar y para qué.

En el proyecto llevado a cabo en la Universidad de Vigo, un amplio grupo de estudiantes universitarios de inglés explora la gramática de la lengua inglesa a nivel avanzado desde la perspectiva de la variación. Dado el nivel del que el alumnado parte, el conocimiento de la gramática estándar es un hecho, por lo que se da un paso más mediante el análisis de variantes no estándares y la determinación de los diversos contextos comunicativos donde puede utilizarse cada una de las variantes analizadas. Durante la duración del proyecto, a la vez que se llama la atención sobre la existencia de formas gramaticales no estándares, se hace hincapié en la necesidad de distinguir entre el registro formal y el registro informal del inglés estándar. Así, el alumnado explora, analiza y aprende a utilizar variedades estándar informales – típicas de la lengua oral y asociadas a normas demarcadas geográficamente – y variedades estándar formales – escritas y asociadas con la norma global que siempre han estudiado.

La puesta en práctica del proyecto demuestra que mediante la enseñanza de formas estándares y no estándares se promueve una mayor competencia gramatical y comunicativa por parte del alumnado. Tal y como los expertos indican, “to say or understand anything at all, a language user must be able to deal with difference, with ‘variation’.” (Guy 2011: 179). Se logra así no simplemente señalar un rasgo gramatical presente en una palabra o frase, sino razonar el porqué de su presencia en un determinado intercambio comunicativo. De este modo, el estudiantado desarrolla una actitud responsiva y responsable hacia la lengua extranjera, y adquiere altas capacidades de comprensión y comunicación en la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIBER, D., S. JOHANSSON, G. LEECH, S. CONRAD y E. FINEGAN (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Londres: Longman.
- BLOCK, D. y D. CAMERON (eds.) (2002) *Globalization and language teaching*. Londres: Routledge.

- COOK, V. y Li WEI (eds.) (2009) *Contemporary Applied Linguistics*. Vols. 1, 2. Londres: Continuum.
- CRYSTAL, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER, C., G. KALTENBÖCK y U. SMIT (1997) "Learner Attitudes and L2 Pronunciation in Austria." *World Englishes* 16: 115–28.
- DENISON, D. (1998) "Syntax". En Suzanne Romaine (ed.) *The Cambridge History of the English Language*, vol. 4, 1776-1997. Cambridge: Cambridge University Press, 92–329.
- SWAAN, A. de (2001) *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge: Polity Press.
- GUY, G. R. (2011) "Variation and change." En W. Maguire y A. McMahon (eds.) *Analysing Variation in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 178–198.
- HALLIDAY, M.A.K., A. MCINTOSH y P. STREVEVS (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
- HUDSON, R. y J. WALMSLEY (2005) "The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century." *Journal of Linguistics* 41, 593–622.
- KACHRU, B. B. (ed.) (1992) *The Other Tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- KACHRU, B. B., Y. KACHRU y C. L. NELSON (eds.) (2006) *The handbook of World Englishes*. Oxford: Blackwell.
- KORTMANN, B. y K. LUNKENHEIMER (eds.) (2013) *The Electronic World Atlas of Varieties of English*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponible online en <http://ewave-atlas.org>. Acceso 10-02-2014.
- MAIR, C. (2013) "Englishes beyond and between the three circles: World Englishes research in the age of globalisation." Conferencia plenaria pronunciada en el congreso internacional *Englishes Today*. Vigo, 18–19 Octubre 2013.
- QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH y J. SVARTVIK (1985) *A comprehensive grammar of the English language*. Londres: Longman.
- TIMMIS, I. (2002) "Native-Speaker Norms and International English: A Classroom View." *ELT Journal* 56: 240–49.
- TROUSDALE, G. (2011) "Variation and education." En W. Maguire y A. McMahon (eds.) *Analysing Variation in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 261–279.
- TRUDGILL, P. (1984) "Standard English in England". En P. Trudgill (ed.) *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press, 32–44.
- TRUDGILL, P. (1999) "Standard English: What it isn't". En T. Bex y R. Watts (eds.) *Standard English: the Widening Debate*, Londres: Routledge, 117–128.
- TRUDGILL, P. y J. CHESHIRE (1989) "Dialect and Education in the United Kingdom". En J. Cheshire, V. Edwards, H. Munsterman y B. Weltens (eds.) *Dialect and Education*, Clevedon Multilingual Matters, 200–218.

- TSUI, A. y J. W. TOLLEFSON (2006) “Language policy and the construction of national cultural identity.” En A. Tsui y J. W. Tollefson (eds.), *Language policy, culture and identity in Asian contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1–21.
- WEINREICH, U., W. LABOV y M. HERZOG (1968) “Empirical foundations for a theory of language change.” En W. P. Lehman y Y. Malkiel (eds.) *Directions for Historical Linguistics: A Symposium*, Austin, TX: University of Texas Press, 95–188.

EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUA DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE LENGUA

THE INTEGRATED TREATMENT OF LANGUAGE FROM A COMMUNICATIVE APPROACH IN A DIDACTIC SEQUENCE OF LANGUAGE

Marta TENA SUBIRATS

Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN:

Partiendo de las bases teóricas del tratamiento integrado de lenguas y del enfoque comunicativo se presenta una muestra de una Secuencia Didáctica en la que los alumnos son los protagonistas del aprendizaje y en la que mediante la utilización de la lengua como medio de comunicación estos reflexionan sobre su funcionamiento y su estructura. Se trata de una Secuencia Didáctica de lengua destinada a alumnos de 2º de ESO de Cataluña, donde la lengua materna es el catalán y la L2 el español. Se pretende, pues, que el profesor que la dirija no sea el profesor de catalán o el de español, sino el profesor de lengua. El alumnado, a partir, de una necesidad comunicativa deberá reflexionar (individualmente y en grupo) sobre las soluciones lingüísticas pertinentes según la finalidad (o tarea) propuesta, integrando las cuatro habilidades lingüísticas y observando las similitudes y diferencias entre las dos lenguas oficiales. De esta manera se pretende alejar de las aulas el estudio sistemático y memorístico de determinados contenidos gramaticales, para programar en cada Secuencia Didáctica aquellos necesarios para la mejora de la competencia comunicativa en cada situación de uso determinada.

PALABRAS CLAVE: Tratamiento integrado de lenguas, enfoque comunicativo, lengua, Secuencia Didáctica, tarea, reflexión metalingüística

ABSTRACT:

Taking the theoretical basis of the Integrated Language Approach and the Communicative Approach as a starting point, a Teaching Sequence is presented. In said Teaching Sequence the students are the protagonists of the learning process and, by means of the use of language as a mean of communication, these students think of its usage and structure. It is a Language Teaching Sequence aimed for students of 2nd of ESO in Catalonia, where Catalan is the mother tongue and Spanish is the second official language. Therefore, the aim is that the lesson will not be given by the Catalan teacher nor the Spanish one, but by the language teacher. The students starting from a communicative necessity will have to think (individually and in groups) about the appropriate linguistic solutions according to the purpose (or task) proposed, integrating the four linguistic skills and being aware of the similarities and differences between both official languages. In that way, it is aimed to banish the systematic and rote-learning of some particular grammar contents from the classes, in order to plan in each Teaching Sequence those contents which are necessary in order to improve the communicative competence in each particular communicative situation.

KEY WORDS: Integrated Language Learning Approach, Communicative Approach, Language, Teaching Sequence, Task, Metalinguistic Thought.

Numerosos informes y estudios demuestran que la competencia comunicativa de los alumnos de Secundaria españoles es bastante mejorable, (cfr., entre otros, *Quaderns d'Educació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, informes PISA). Los resultados de las pruebas externas que se realizan anualmente en los centros lo prueban y los que entramos en las aulas lo podemos corroborar. Podemos asegurar que, actualmente, nuestros alumnos están alfabetizados, saben hablar y escribir, pero ¿lo hacen correctamente, teniendo en cuenta su finalidad comunicativa a pesar de que entran en la escuela, como mínimo, a los 3 años y estudian a lo largo de su vida académica varias lenguas? Seguramente, la respuesta sería no. ¿Qué falla entonces? Unos culpan a los propios alumnos, se dice que no están motivados. Otros señalan a los profesores, no están suficientemente preparados. Otros lo achacan al método. Gran parte del profesorado y del material que circula en las aulas sigue un método tradicional, centrado en el análisis de la estructura de la lengua, que ha funcionado durante décadas, con el que el profesorado aprendió pero que no seduce al alumnado actual.

La enseñanza de lenguas extranjeras, como el inglés, ha apostado desde hace años por centrarse en el uso comunicativo (véase, por ejemplo, Canale, 1996). La lengua es un vehículo de comunicación y como tal debe aprenderse. En cambio, la enseñanza de lenguas maternas, como el español o el catalán, sigue aferrada a métodos gramaticales o estructuralistas. Los programas de ambas lenguas se basan en syllabus gramaticales, son prácticamente idénticos y se repiten un curso tras otro. Si observamos libros de texto de cada una de las dos lenguas de una misma editorial podemos ver cómo, excepto la lengua en que están escritos y los textos, son prácticamente idénticos: las unidades didácticas, la estructura, las definiciones teóricas, los tipos de actividades...

El modelo de Secuencia Didáctica que aquí presentamos forma parte de un proyecto de tesis doctoral que pretende analizar las metodologías didácticas actuales en la enseñanza de la L1 y L2 y tiene como finalidad demostrar que es posible un nuevo planteamiento que tenga como objetivo la mejora de la competencia comunicativa de la lengua materna y de la L2, en las comunidades autónomas que la tienen, a partir del enfoque comunicativo y del Tratamiento integrado de lenguas.

El planteamiento metodológico de esta Secuencia Didáctica que aquí se presenta huye tanto del gramaticalismo per se como del antigramaticalismo, y parte de los siguientes principios (Oñati, 2008):

1. Recontextualizar los contenidos gramaticales científicos, mediante una selección, reformulación, reordenamiento y uso de contenidos adecuándolos a las finalidades y capacidades de los alumnos.
2. Articular la gramática a partir del texto, o sea enseñar contenidos gramaticales en relación con su uso, mediante tareas de comprensión y producción.
3. Partir de los conocimientos intuitivos de los alumnos sobre su propia lengua para hacerlos conscientes y llegar a la reflexión metalingüística.
4. Plantear tareas lingüísticas que presenten situaciones comunicativas de carácter realista, que creen problemas a los cuales el alumno deberá proponer soluciones según su competencia comunicativa.

Todo ello para potenciar la gramática inconsciente, o sea, la adquisición mediante la interacción significativa y la reflexión lingüística a partir del uso, o sea, el texto. Cuando se trata de la lengua materna los hablantes usamos formas lingüísticas de forma correcta o incorrecta pero desconocemos por qué lo son o qué función tiene cada elemento en el sistema lingüístico. Es habitual que se pida a los alumnos la memorización de las conjugaciones verbales y, en muchas ocasiones, estos son capaces de usar el tiempo verbal adecuado en el contexto comunicativo pero la mayor parte desconoce qué cambio significativo aporta en un texto narrativo la presencia de los verbos en presente o en pasado, qué diferencia significativa hay entre un pretérito perfecto simple y uno compuesto, por qué utilizamos el pretérito imperfecto en oraciones que invitan a algo o qué diferencia existe entre una oración con un sintagma introducido por un artículo indefinido o por uno definido. Se trata, pues, de aprender lengua a partir de la reflexión sobre el uso y para el uso.

Así pues, la secuencia didáctica gira en torno a dos ejes: el enfoque comunicativo y el Tratamiento integrado de lenguas.

Son numerosos los trabajos y estudios publicados desde los años 70 del siglo pasado que señalan las ventajas del enfoque comunicativo sobre el gramatical. No vamos a detallarlos aquí, pero sí citaré a Canale (1996):

Somos de la opinión de que un enfoque comunicativo basado en funciones sobre todo aquel cuyas unidades vengan organizadas y etiquetadas en conexión con funciones comunicativas cuenta con mayor probabilidad de motivar más al aprendiz que un enfoque comunicativo con base gramatical sobre todo aquel cuyas unidades vengan organizadas por referencia a las formas gramaticales.

Siguiendo los presupuestos de este enfoque, la secuencia didáctica se basa en:

- El uso funcional de la lengua. Por tanto el objetivo fundamental es comunicativo. Por tanto, la secuencia se estructura en tareas, posibilitadoras y de comunicación, según denominación de Estaire y Zanón (1990). Las primeras son actividades centradas en el desarrollo de los contenidos necesarios para realizar la tarea de comunicación. Esta, o tarea final, aparece insertada en un contexto determinado, a partir de una situación de comunicación concreta y destinada a unos receptores concretos.

La Secuencia parte de una situación real: el Ayuntamiento ha pedido a diversas organizaciones de la localidad colaboración para publicitar el pueblo desde su página web. Para ello ha organizado un concurso de vídeos en los cuales habitantes de diferentes edades deben explicar algunos de los lugares más emblemáticos de la población y de su entorno y los alumnos de 2º de ESO van a participar en él.

Esta tarea final, elaborar el vídeo promocional, servirá de pretexto para estudiar y reflexionar sobre el texto descriptivo.

De este modo, se arranca de la globalidad (el texto), se fomentan los microprocesos necesarios para analizar y entender el sistema formal y se vuelve a la globalidad mediante la tarea comunicativa: el texto, concretamente uno descriptivo escrito y otro oral sobre su lugar preferido.

- Se concibe la lengua desde la globalidad, de manera que se trabajan las cuatro macrohabilidades de forma coordinada: lectura, comprensión oral, expresión oral y escritura, y los elementos lingüísticos adquieren significación y se usan de forma contextualizada.

Comprensión oral: El proyecto parte del visionado de un fragmento de uno de los programas de TV3 “El paisatge favorit de Catalunya”, dedicado al *Delta de l’Ebre*, en el cual un personaje emblemático justifica por qué para él ese es su paisaje favorito.

La actividad consta de diferentes cuestiones de comprensión oral, de tipo literal, inferencial y de reflexión crítica, para evaluar de forma inicial el nivel de comprensión de cada alumno.

Comprensión lectora: Por ejemplo, entre otras actividades, el texto descriptivo sobre el Parc Natural incluye actividades

- anteriores a la lectura para activar los conocimientos previos;
- durante la lectura, como comentar el significado de palabras y expresiones y explicar oralmente la idea principal de cada párrafo;
- y después de la lectura: elaborar un esquema y un mapa conceptual.

Expresión oral: La grabación del texto descriptivo junto a las imágenes en el lugar elegido es la más destacable, pero se pueden encontrar otras como el comentario sobre el resultado de investigaciones que deben realizar durante el proyecto.

Expresión escrita: La planificación, elaboración del borrador, revisión, producción final y evaluación del texto descriptivo de su lugar preferido.

- El texto como elemento básico de trabajo, a partir del cual giran el resto de contenidos: vocabulario, formas gramaticales, ortografía, literatura...

A lo largo de la Secuencia aparecen diversos textos descriptivos, que los alumnos deberán observar y deducir las principales características de esta tipología textual. De esta manera, diferenciarán textos literarios de no literarios, reconocerán la importancia de los adjetivos o elementos equivalentes, los tiempos verbales más usuales y los cambios que se producen al variarlos, ampliarán su vocabulario, reflexionarán sobre semejanzas y diferencias entre la ortografía catalana y española, se iniciarán en la búsqueda pautada de información, realizarán mapas conceptuales dirigidos por el profesor...

Veamos unos ejemplos:

- 1) A partir de un texto de la página web oficial del Parc Natural del Delta de l’Ebre deberán realizar, en pareja, un esquema o mapa conceptual con las ideas principales y secundarias del texto. Para ello, previamente, subrayarán con color azul la que crean que es la idea principal de cada párrafo (un sintagma o frase corta) y con verde la o las secundarias. Después, pondrán en un primer nivel las principales y dentro de cada una la o las secundarias que le correspondan. A continuación, con el programa Cmaptools o uno similar confeccionarán en la PDI un mapa con las aportaciones de cada grupo.
- 2) Después de la lectura de un fragmento de la novela *Terres de l’Ebre* de Sebastià Juan Arbó, buscarán información sobre el autor (el profesor les guiará) y sobre algunos aspectos a los que hace referencia el texto y lo compartirán en clase.

- 3) A través de otros fragmentos de textos se reflexionará sobre el uso de los adjetivos y elementos adjetivadores y de los verbos.
- 4) Como en la Secuencia aparecen tanto textos en lengua catalana como española, se dará pie a la comparación ortográfica. En este caso se centrará en la acentuación y se hará especial énfasis en la formación de diptongos e hiatos y en la división silábica.
- 5) La Secuencia incluye una salida al Delta, durante la cual los alumnos fotografiarán lugares que deberán identificar a partir de unas descripciones que habrán leído previamente en clase.

Después de la salida tendrán que elaborar pies de fotografía de forma pautada: enunciando el nombre del lugar que aparece en la foto (sujeto), qué ocurre, hay,,, (verbo y CD o ATB) y otros aspectos, como Complementos circunstanciales. Esta actividad favorece también la incorporación de léxico específico y la reflexión gramatical.

Si se desea incorporar la lengua extranjera en la Secuencia, esta actividad es idónea para hacerlo.

Todas las actividades posibilitadoras surgen a partir de textos reales que sirven como modelo y como objeto de reflexión metalingüística.

- El alumno aprende, pues, desde la reflexión y desde la interacción a la que inducen estas tareas y con la guía de profesor/a. El sistema de la lengua se trabaja mediante el descubrimiento y, a través de estrategias de inferencia y el planteamiento de hipótesis, se aplica al uso.

Por ejemplo: Una vez leídos y analizados dos textos se completarán unas fichas en las que se expondrán las características de los textos descriptivos: tema, tipo, estructura y características lingüísticas.

- Autenticidad: Se busca la relación de las actividades y de los materiales con la vida real, de manera que tanto los textos presentados como modelo como los que debe producir el alumno sean auténticos y sirvan como vehículo de comunicación.

Todos los textos se han extraído de páginas oficiales sobre *el Parc Natural del Delta de l'Ebre* o bien de textos literarios sobre el tema.

- Relación de interdependencia entre los materiales y las actividades que aparecen a lo largo de toda la secuencia y entre las dos lenguas. Así pues las actividades posibilitadoras no se presentan aisladas sino que unas se encadenan con las otras para llegar al objetivo final: ser capaz de realizar autónomamente la tarea comunicativa.

- Flexibilidad, tanto en la versatilidad que ofrece el material para trabajar contenidos de distintos niveles de la lengua como en la posibilidad que ofrecen muchas de las actividades de ser resueltas de formas distintas.

La mayor parte de las actividades ofrecen respuestas abiertas, para que el alumno pueda desarrollar su propio potencial y no sentirse sometido a actividades monótonas y de escaso interés.

Esta característica de la Secuencia va intrínsecamente unida a la siguiente.

- Creatividad: Se huye de la reproducción mecánica y se persigue la originalidad, buscando que cada producción realizada sea personal y distinta.

Como cada pareja de alumnos escoge un lugar distinto, aplicará lo aprendido mediante las tareas posibilitadoras a su propio proyecto.

Deberán, en primer lugar, planificar el texto, tanto el escrito como el oral, mediante una ficha que deberán completar y entregar para ser revisada por sus compañeros con la ayuda de una rúbrica.

En segundo lugar, elaborarán el borrador del texto escrito, lo revisarán y escribirán el definitivo.

Finalmente, se dirigirán al lugar elegido y grabarán su texto junto a las imágenes, en el cual pueden inspirarse pero en ningún caso leer.

- La evaluación como parte del proceso de aprendizaje: la evaluación es continua y formativa. Se parte de los conocimientos previos de cada alumno y de su capacidad de aprendizaje.

En este caso se hará una evaluación previa de la competencia de comprensión oral mediante tres visionados del vídeo sobre el *Delta de l'Ebre* y la pauta de evaluación que dispondrá el profesor y que después guardará el alumno en su portafolio.

Se utilizará una rúbrica de evaluación para la tarea final, igual para todos los alumnos, que se discutirá y compartirá previamente, pero el profesor hará las adaptaciones necesarias en cada caso.

En esta rúbrica, creada a partir de cuatro niveles de asimilación, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: objetivo de la actividad, la complejidad del elemento descrito, el orden seguido, las formas gramaticales utilizadas (básicamente verbos y la adjetivación), las figuras literarias, el léxico, la corrección ortográfica, la presentación formal y la oral.

Otra parte fundamental de la evaluación es la del propio proceso y de la Secuencia. Por este motivo se incluye una pauta de reflexión para el profesorado sobre qué ha funcionado, qué debe mejorar y cómo.

Respecto al Tratamiento integrado de lenguas, hay que decir que los supuestos de este planteamiento son mucho más amplios que los que aquí se tratarán pues implican decisiones de centro, como organización de horarios, de espacios...

Los principios que sí se han seguido son:

- La transferibilidad de los conocimientos y de los aprendizajes lingüísticos. “El individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (MCRE).

- La necesaria coordinación de los profesores de lenguas. Con este planteamiento se pretende eliminar la frontera del profesor de lengua española y el de lengua catalana y que se configure la del profesor de lengua y que cada uno dirija unas Secuencias durante el curso, aunque si no es posible se pueden repartir las actividades.

- El trabajo específico de las particularidades de cada lengua al servicio de un uso competente.

Aunque la mayor parte de los contenidos son comunes, se han tenido en consideración las diferencias entre los dos sistemas lingüísticos, por ejemplo, en la ortografía.

- La mejora de las competencias básicas, especialmente de la comunicativa, como objetivo primordial.

Las tareas que tienen mayor peso en la Secuencia son las que pretenden la mejora de la comprensión y expresión oral y la de la lectura y la escritura, sin olvidar otras competencias transversales como la digital, la de aprender a aprender...

- Los principios teóricos y metodológicos compartidos, por exigencia de la programación única y compartida.

- La presencia de un eje común que articula la programación: un mismo proyecto de trabajo, cuya tarea final podrá realizarse en una de las lenguas y subtitularse en la otra.

- Un diseño único de programación y de materiales, que implica el trabajo en equipo de los profesores.

○ Objetivos:

▪ Comprender discursos descriptivos orales, escritos y audiovisuales de los medios de comunicación y literarios próximos a los intereses de los alumnos.

▪ Producir textos descriptivos y conversacionales argumentativos (orales, escritos y en diferentes medios) usando procedimientos de planificación, elementos lingüísticos para la cohesión interna de las ideas, registro adecuado y revisión.

▪ Buscar información en diferentes fuentes (diccionarios, obras de referencia, internet) analizarla y transformarla.

▪ Reflexionar y extraer, a partir de modelos, las características del texto descriptivo.

▪ Reflexionar sobre el proceso de elaboración de un texto descriptivo oral y escrito.

▪ Observar las estructuras lingüísticas comunes a las dos asignaturas de lenguas del currículum y transferirlas de una lengua a otra.

○ Contenidos

▪ Participación en las interacciones orales, escritas y audiovisuales que tienen como eje la construcción de la relación social en el interior del aula y del centro.

▪ Conversación para comprender y para escribir textos y para reflexionar sobre los procesos de comunicación en todo tipo de situaciones.

▪ Comprensión e interpretación de las informaciones más relevantes de textos orales, escritos y audiovisuales de la vida cotidiana y de los medios de comunicación próximos a los intereses del alumnado, especialmente los descriptivos.

▪ Búsqueda de información y hábitos de consulta per comprender y ampliar el contenido de los mensajes, utilizando estrategias previas a la búsqueda y a través de fuentes diversas: 1) escritas: libros, enciclopedias, revistas, periódicos; 2) buscadores de Internet, enciclopedias y periódicos virtuales; 3) fuentes audiovisuales de comunicación.

▪ Uso de estrategias de obtención de información oral, aprender a escuchar, saber seleccionar y valorar las diferentes informaciones.

▪ Producción de textos orales, escritos y audiovisuales con intenciones comunicativas diversas y de diferentes contextos de espacio y tiempo: descriptivos y conversacionales.

▪ Uso de la comunicación no verbal en la producción de los discursos orales y presentaciones audiovisuales.

- Uso de los elementos lingüísticos y discursivos esenciales para la cohesión interna de las ideas dentro de los textos orales, escritos o audiovisuales: conectores textuales básicos, concordancia dentro del sintagma nominal y entre este y el sintagma verbal.

- Uso de la puntuación del texto escrito en relación con la organización oracional y con la forma del texto (los párrafos y la distribución y ordenación de las ideas expresadas).

- Identificación y conocimiento de las características de los discursos descriptivos y de la conversación.

- Identificación y uso de algunos conectores al servicio de la cohesión del texto, especialmente los conectores de enlace, los temporales y de lugar, y de algunos mecanismos de referencia interna, como la coherencia verbal y nominal a lo largo del texto y los procedimientos de mantenimiento del referente.

- Uso de estrategias de autoevaluación y autocorrección del proceso de realización y los resultados de las producciones orales y escritas.

- Concienciación del autodiagnóstico de las fortalezas y dificultades del progreso en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.

- Metodología:

En esta unidad se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita a partir de la interacción entre los alumnos y entre estos y los profesores y mediante trabajo en pequeños grupos cooperativos.

Para atender a la diversidad, las actividades en pareja o en pequeño grupo se formarán mediante grupos heterogéneos de manera que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades y ayudar y ser ayudado por sus compañeros en la consecución de los objetivos.

Respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, participarán en las mismas actividades que sus compañeros pero con la ayuda del profesor/a, o de un compañero/a, que le adaptará el contenido de los textos o le explicará y le ayudará a resolver las diferentes cuestiones.

La evaluación inicial se realizará mediante diferentes actividades porque se partirá del nivel del aprendizaje de cada alumno y, aunque las actividades posibilitadoras y la tarea final serán las mismas para todo el alumnado, en la evaluación formativa (el profesor/a anotará los progresos de cada alumno y/o grupo) y en la sumativa se tendrá en cuenta del punto de partida cada alumno, sus capacidades y su potencial de trabajo para valorar sus competencias, especialmente las comunicativas.

En definitiva, se trata de conseguir que el alumno se convierta en el protagonista del proceso de aprendizaje y que el profesor/a sea el intermediario, el guía y quien facilite los mecanismos, los recursos y las estrategias para alcanzar el principal objetivo, una comunicación fluida y con sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNÁRDEZ, E. (1994): “Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, pp. 6-14.
- BERNÁRDEZ, E. (1996): “La Lingüística y la Gramática en relación con la Enseñanza de la Lengua y la Literatura”. *Teoría/Crítica*, 3, pp. 397-407.
- CAMPS MUNDÓ, A. (1994): “Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20.
- CAMPS MUNDÓ, A. (2000): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó.
- CAMPS MUNDÓ, A. (2008): “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, *I Congrés Internacional d'interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, València, 18, 19 i 20 de setembre.
- CAMPS, A. (coord.); GUASCH, O; MILLIAN, M; RIBAS, T (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona. Editorial Graó, 279.
- CANALE-MERRIL SWAIN, Michael (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18 Abril Junio.
- CASTELLÀ, J.M. (1993): *De la frase al text. Un canvi de perspectiva en la visió del llenguatge*. Barcelona, Empúries.
- CUENCA, M.J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de la llengua*. València. Tàndem.
- ESTAIRE, S y ZANÓN, J (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 55-90. [Disponible en dialnet.unirioja.es/descarga/.../126203.pdf –]
- FERNÁNDEZ, S. (1983): *Didáctica de la gramática*. Madrid. Narcea
- FONTICH, X. (2006): *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona. ICE/Horsori.
- GÓMEZ, Mario (1994): “La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas”. [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm]
- GUASCH, O. (2010): *El tractament integrat de les llengües*. Graó, Barcelona.
- GUASCH, O. (2009): “Marc general per al tractament integrat de les àrees de llengua”, *Jornades sobre el tractament integrat de les àrees de llengua a l'escolaritat obligatòria*, Bellaterra, 7, 8 i 9 de maig.
- HERNÁNDEZ, J.M. y SEPÚLVEDA, F (1993): *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en Secundaria Obligatoria*. Madrid: Cincel.
- HERNÁNDEZ REINOSO, F. L. (1999): “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11.

- HITA BARRENECHEA, G. (2001): La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet: Características de los materiales y propuestas didácticas. Memoria de máster. Madrid. Universidad Antonio Nebrija. [Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_12Hita.pdf?documentId=0901e72b80e412c3]
- JIMENO, P. (1994): “Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden”. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2, pp. 47-55.
- LINEROS QUINTERO, R. (2012): “El método comunicativo en la clase de español segunda lengua”. [Disponible en <http://www.contraclave.es/espanolex/comunicativo.pdf>]
- LOMAS, C; OSORO, A. (comp) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas*. Barcelona. Paidós.
- LLOBERA, M et al. (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa. Didascalía.
- MATTE, B. (1987): “La gramática en un enfoque comunicativo” en Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A., MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- MORENO GARCÍA, C.: “El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática”, [Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_23Moreno.pdf?documentId=0901e72b80e0c8db]
- OTAÑI, I.; GASPAS, M. P. (2002): “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela”. [Disponible en http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/gramatica_lectura_y_escritura.pdf]
- OÑATI, L. (2008): “Una gramática reflexiva y contextualizada”. Revista Limen, nº 8
- PARCERISA, A. (1992): “La planificación de las actividades”. Aula de Innovación Educativa I: 37-39 [Disponible en <http://aula.grao.com/revistas/aula/001-la-programacion-didactica--planificacion-y-gestion-analisis-de-necesidades/la-planificacion-de-las-actividades->]
- PARCERISA, A. (2007). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- RIBAS, T. (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.
- RIVERA, A. G. (2009): *La Enseñanza del Idioma: Un Enfoque comunicativo Integral en la Formación Docente*. Coordinación Educativa Y Cultural Centroamericana. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Volumen 26.

- SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. (2007): “Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna”. *Filología y Lingüística XXXIII* (1): 167-190.
- SERRANO, J; MARTÍNEZ, J.E. (coords) (1997): *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona. Oikos/Tau.
- VÁZQUEZ, G. (1998): *La interacció entre la sintaxi i la semántica en el comportament verbal*. [Tesis doctoral dipsonible en www.tesisenxarxa.net/TDX-0912105-090057/]
- VILLALBA, F; HERNÁNDEZ, M. T. (2000): “Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas”. En Cuadernos de Bitácora. Revista del CRP. De Parla, nº 3.
- ZABALZA, M.A. (1993): *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.
- ZANÓN, J. (2007): “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual”. MarcoELE, número 005.
- ZANÓN y GÓMEZ (2004): “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español”, [Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0739.pdf]
- ZAYAS, F. (1994): “La reflexión gramatical en la enseñanza de lenguas”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, pp. 65-72.
- ZAYAS, F; RODRÍGUEZ, C. (1992): “Composición escrita y contenidos gramaticales”. *Aula de Innovación Educativa*, 2, pp. 13-16.