

La enseñanza de la gramática en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante

Mario Gómez del Estal Villarino

Escuela Oficial de Idiomas de Leganés (Madrid)
escueladeleganes@gmail.com

En esto de enseñar español a personas que viven en nuestro país, lo que más llama la atención de cualquiera es que, efectivamente, lo aprenden. Lo que más sorprende a cualquier profesor de niños, de jóvenes o de adultos que viven (o sobreviven) por estas tierras es que, a pesar de todos los pesares, lo aprenden con cierta facilidad. No quiero que se piense que con esta afirmación le estoy dando al bombo de la autocomplacencia, que apruebo y me congratulo del acierto didáctico de los programas de enseñanza de español y que aplaudo la labor que con tantos esfuerzos está llevando a cabo el gremio docente de este país. No, no es ése mi propósito aquí. Lo que interesa en este asunto es que los estudiantes que acuden a nuestras aulas aprenden español, adquieren el dominio sobre el castellano, mayormente fuera de ellas, fuera de los centros escolares. Éste es el punto esencial de la cuestión. Y lo aprenden, además, con tanta frescura de construcciones y giros sintácticos, con tanta gracia para la entonación de frases y la pronunciación de fonemas, con tanta riqueza y precisión en el uso del vocabulario, con tanta pertinencia pragmática, con tanta fluidez y naturalidad, que uno no puede por menos que asombrarse. ¿Cómo podría yo enseñarles –he pensado en numerosas ocasiones- tal variedad de cosas, tantas maravillas de nuestra lengua como veo que emplean, si ni siquiera se me había pasado por las mientes que esas cosas se las tuviera que enseñar? Decenas de alumnos he tenido y tengo en cuyas producciones lingüísticas se puede apreciar un montón de fenómenos lingüísticos (uso de sobreacentos entonativos o de construcciones sintácticas específicas para destacar la relevancia informativa de ciertos elementos, ordenaciones de los componentes oracionales pragmáticamente pertinentes, contrastes morfosintácticos de gran profundidad comunicativa, etc.), de fenómenos lingüísticos, digo, cuya exacta descripción por parte de la lingüística dista mucho de estar alcanzada por completo. No les cuento ya lo que sucede con cosas más normalitas, más corrientes, de las clases de todos los días, como el uso preciso y variado de vocabulario, los tiempos verbales y sus conjugaciones, la concordancia de género y número, etc. Y lo relevante de esto a nuestros propósitos es que todos esos fenómenos lingüísticos los emplean con un grado más que aceptable de corrección, con altísima adecuación situacional y con una enorme fluidez. Vamos, que en algunas ocasiones me agarra la desesperación y acabo por concluir: ¿pero qué le voy a enseñar yo a esta chica que ella no sea capaz de aprender por sí misma?

Ya están viendo ustedes que con esta introducción me estoy refiriendo a ese misterio tan hondo de la adquisición de la lengua, a esa maravilla de que nuestros estudiantes (y cualquiera) aprendan una lengua sin mayor esfuerzo, sin intervención constante de la conciencia, sin acudir a un centro escolar, sin aburrirse con el martilleo machacón de los ejercicios de huecos. Sin estudiar, vamos. Me refiero al misterio, bastante paradójico para cualquiera, de que una lengua se aprende hablando.

Y esto de que nuestros alumnos aprendan (y aprendan tan bien) nuestra asignatura (el español o castellano como segunda lengua) fuera de nuestras clases, fuera de los centros escolares, es una particularidad tan específica de nuestra materia que no puede sino llamarnos a reflexión. Porque, a ver, ¿se imaginan ustedes que al

profesor de matemáticas, de física y química, de conocimiento del medio o de historia le sucediera lo que a nosotros, que sus alumnos aprendieran gran parte de los contenidos de su asignatura fuera del aula? ¡Estarían encantados! No es lo que sucede, para desgracia general. No que no les pase alguna vez y el estudiante Martínez o El-Alaoui sepa unas cuantas cosas sobre algo no explicado (su madre le enseñó a sumar o su padre le explicó algo de la guerra civil), pero, desde luego, no es la tónica general. Horas y horas de trabajo y estudio les cuesta a los profesores y a los alumnos aprender algo de matemáticas, de química, de historia.

Sí, sí, muy bonito todo eso de la adquisición natural, estará pensando el avisado lector, pero también hay un montón de alumnos (la mayoría, barruntará) que mal construyen una frase en español, que no son capaces de reproducir algunos fonemas de nuestra lengua, que no diferencian una silla de un sillón, que no saben casi nada. Y a mayores, que incluso esos alumnos que he mencionado antes, que son capaces de entender y hacerse entender con bastante facilidad, también a veces se equivocan, que se les desliza un imperfecto por un indefinido o se les despinta la concordancia de género. Sí, claro. Así es. ¿No va a serlo? Por eso hay clases de español para extranjeros e inmigrantes, por eso hay cursos de formación de profesores y jornadas sobre lenguas, currículo y alumnos inmigrantes como estas mismas. Porque, efectivamente, hay mucho que aprender.

Pero esta última constatación no debe hacernos olvidar que los mejores alumnos que tenemos en nuestras aulas, tan buenos que los profesores somos perfectamente conscientes de que saben lo que nosotros no les hemos enseñado nunca ni tan siquiera podríamos nunca soñar en enseñarles, éstos, han aprendido y aprenden fuera de nuestras aulas, con muy poco esfuerzo, con poca conciencia, sin estudio. Y sobre esto es sobre lo que debemos reflexionar. Porque si son nuestros mejores alumnos, si hablan español más allá de nuestra capacidad docente y, además, tan bien, debemos analizar en profundidad cómo lo hacen, cómo aprenden y han aprendido. Deben servirnos de modelo. No como modelo de emulación para nuestros alumnos (“A ver si estudiáis todos tanto como Mohamed, que fijaos lo bien que habla”) sino como modelo de aprendizaje para modificar nuestra enseñanza, nuestro enfoque metodológico, para reproducir en el aula las condiciones (sean del tipo que sean) en que se ha producido el aprendizaje del español por parte de nuestros mejores alumnos.

Así que, entonces, puestas así las cosas en su sitio, analicemos. ¿Cómo aprenden el español nuestros mejores alumnos? ¿Qué hacen o qué les pasa cuando aprenden castellano? ¿Dónde están? ¿Con quién? ¿Por qué? Las respuestas más precisas para estas preguntas pasan, desde luego, por preguntárselo a los alumnos concretos, por preguntárselo a Mohamed, a Edyta o a Hong: ¿qué hacéis fuera del aula? Y hay aquí una posible línea de investigación para los que tengan tiempo, fondos y ganas: ¿qué hacen los mejores alumnos de español fuera del aula? Podemos, sin embargo, ir adelantando la respuesta mayoritaria y más general: lo que hacen fuera del aula es hablar español con gente que también lo habla, sean españoles o inmigrantes. Tienen amigos de su edad con los que juegan, usan el español en la obra o mientras recogen fruta, comparten ratos de charla con sus compañeros, participan en actividades de su parroquia (católica o no), van al médico, participan en una reunión de padres de la escuela de sus hijos, tienen una novia española, compran en las tiendas, etc. Se juntan, en definitiva, con hispanohablantes. Por decirlo de un modo más académico: participan en situaciones de intercambio comunicativo de la lengua donde están claros los propósitos, los participantes y el contexto social. O sea, situaciones en las que todos los participantes tienen muy claro quién (el médico, el padre, el amigo) dice qué (un diagnóstico, una petición de ayuda, una broma), para qué (curar al niño, conseguir que apruebe matemáticas, reírse) y dónde (en la consulta, en el instituto, en el bar). Participar en situaciones cotidianas de uso del español como las que todos vivimos (aunque con las consiguientes diferencias

establecidas por los roles sociales que a cada uno nos toca representar), eso es lo que hacen nuestros mejores alumnos y es ahí donde aprenden español.

Bueno, pues caminando, caminando, parece que nos hemos topado con el mediterráneo del enfoque comunicativo. Bueno, sí, enfoque comunicativo pero sin olvidarnos del camino que hemos llevado: comunicación en función de las situaciones de intercambio de *nuestros estudiantes*, y no de un libro de texto. Es decir, que una reunión de negocios o una cancelación de la reserva de un billete de avión no tienen por qué interesar a nuestros estudiantes para nada.

Así que precisemos las cosas: nuestro objetivo docente debe ser recrear en el aula las situaciones de comunicación en las que participan habitualmente nuestros estudiantes. Pero no sólo nuestro objetivo, sino también nuestro medio, de forma que fines y medios, medios y fines, estén confundidos. Tal y como sucede en la adquisición espontánea. Se aprende a ir al médico yendo al médico, se aprende a hablar con los amigos hablando con los amigos, se aprende a participar en una reunión de padres participando en una reunión de padres.

Aunque, claro, todo esto con una diferencia esencial: un aula no es la vida misma (o no es la misma vida que se pretende recrear, desde luego). Un aula no es un lugar donde se va al médico, se habla con los amigos o se participa en una reunión de padres. Un aula es un lugar donde se va para aprender a hacer todo esto. En este sentido, un aula de español como segunda lengua es un espacio separado del resto. Y, aunque perdemos en naturalidad y espontaneidad al recrear esas situaciones (no es lo mismo jugar a médicos que ir al médico, y perdónenme la ambigüedad de la frase que no le resta un ápice de su verdad), ganamos, sin embargo, algo didácticamente imprescindible: la posibilidad de detener el tiempo, de pararnos a reflexionar, de sentarnos a ver cómo son las cosas y por qué son como son. Es decir, como si pudiéramos, a la mitad de la consulta de 10 minutos con el médico, parar el mundo y preguntarle al doctor: ¿Pero qué diferencia hay, disculpe usted, entre una gripe, un catarro, un resfriado y un constipado? ¿Por qué dice usted “¿Ha cogido frío el niño?” y no “¿Cogía frío el niño?” ¿Me puede usted enseñar a pronunciar la erre? ¿Es correcta la frase que le acabo de decir? Etc., etc., etc.

Y aquí, tras esta larga introducción preparatoria, me siento ya en condiciones de poder hablarles del tema de mi charla: la gramática en el aula de español como L2 para inmigrantes. Es decir, de las características de la reflexión metalingüística que debemos realizar en el aula por lo que atañe tanto a la descripción de la lengua como a la metodología de enseñanza y aprendizaje, o sea, qué gramática enseñar y cómo hacerlo. Comenzaremos por analizar las características de la descripción lingüística que debemos presentar a nuestros estudiantes.

Como todos sabemos, hay varios niveles de descripción o análisis de la lengua. Si alguien pronuncia la secuencia fónica:

¿Cuántas véces tehedicho quetecálles?

nuestro conocimiento del español realiza diferentes tareas en distintos niveles lingüísticos. Entre muchísimas otras, podemos indicar las siguientes:

1. en el nivel fonético-fonológico, identifica la frase como una pregunta debido a su particular curva entonativa;
2. en el nivel morfosintáctico, determina que el sujeto de *te calles* es el interlocutor (o sea, *tú*), y no *yo*, por ejemplo, que es el sujeto de *he dicho*; o, combinado con el nivel fonético-fonológico, divide la secuencia fónica así: *cuántas veces te he dicho*; y no así: *cuán tasvez este hedicho*;
3. en el nivel semántico, identifica *veces* como algo similar a ‘ocurrencias de un mismo fenómeno’; y

4. en el nivel pragmático, identifica la frase como la reiteración de una orden y no, paradójicamente, como una pregunta o requerimiento de información. Por consiguiente, la respuesta cooperativamente adecuada sería callarse; seguir hablando sería una respuesta no cooperativa, pero sí pragmáticamente adecuada. Una respuesta pragmáticamente inadecuada sería responder “Seis veces, mamá”, que por ello mismo desencadenaría una serie de implicaturas diferentes.

La cuestión relevante aquí es la siguiente: ¿sobre cuál de estos niveles debe incidir la descripción lingüística que presentamos en clase? La respuesta que demos a esta pregunta tiene mucho que ver con nuestro objetivo educativo. Si el objetivo es que nuestros alumnos *usen* la lengua como *instrumento* de comunicación (y no que la *estudien* como *objeto* de conocimiento), el nivel en el que debemos centrarnos para presentar los contenidos lingüísticos será aquél en que se desarrolla la comunicación, es decir, el nivel en el que interactuamos socialmente. Sin duda ese nivel es el pragmático, pues en él se explicitan las intenciones individuales de interacción social que subyacen a los enunciados que proferimos. O sea, lo que *queremos decir* con lo que decimos. Esto no quiere decir, en absoluto, que renunciemos a los otros niveles de análisis o descripción. Es más: debemos tratarlos también en clase aunque, eso sí, subordinados al nivel pragmático. Lo primero es enseñar las piezas que forman la comunicación; ya veremos después las piezas que forman la conjugación verbal o el sistema pronominal.

Por otro lado, desde el punto de vista del alumno, el nivel lingüístico del que somos más conscientes como simples hablantes de una lengua (por ‘simples hablantes de una lengua’ entiendo los que no han recibido formación lingüística alguna o, al menos, los que no han sido contaminados por el virus de la reflexión metalingüística, enfermedad que suele aquejar a los profesores de lengua, máxime cuando son filólogos), el nivel del que somos más conscientes, digo, es, sin sombra de duda, también el nivel pragmático. Como prueba de ello aportaré la siguiente anécdota, donde un muchacho de trece años se muestra resueltamente hábil en el manejo del nivel pragmático.

Miguel, un muchacho cubano de unos trece años, estaba de visita en mi casa con sus padres. Acababa de llegar de Cuba e iniciaba una nueva etapa de su vida. Se trata de un chaval como cualquier otro, entusiasmado por los cómics y el reguetón. Preocupado por su integración educativa en nuestro país, le pregunté por su conocimiento de lenguas y me respondió que sabía algo de inglés. “Ah, ¿sí? ¿Y qué sabes?” le repliqué entonces. “Pues sé preguntar la hora, el nombre, la nacionalidad...”. Esta anécdota, tan común que muchos de ustedes compartirán, revela a las claras el éxito que representó para la enseñanza de lenguas extranjeras el abandono de la descripción tradicional de la lengua, basada en la morfología, la sintaxis y el léxico, y la adopción de la descripción pragmática o nociofuncional. Si a mí me hubieran hecho semejante pregunta a mis trece años, hubiera respondido. “Pues sé decir *mesa: table, libro: book, profesor: teacher...*” y así con unas cuantas más, incluyendo los pronombres personales sujeto, algunos verbos muy frecuentes y quizá los artículos. La diferencia entre los trece años de Miguel y los míos es radical. Él puede llevar a cabo algunos intercambios lingüísticos en inglés (preguntar por la hora y responder; preguntar por el nombre o la nacionalidad y responder, etc.); yo no podía. La descripción de la lengua que maneja este muchacho, y de la que es plenamente consciente, se mueve en el nivel pragmático o de uso de la lengua. La descripción de la lengua que manejaba yo, y de la que no era consciente, era la descripción semántica y morfológica.

En conclusión, los argumentos que apoyan la elección del nivel pragmático como aquél en el que debe basarse (pero no únicamente) la descripción lingüística, son dos y de peso:

- 1) Es el nivel en el que se desarrolla la comunicación, esto es, el uso de la lengua, y
- 2) Es el nivel del que somos más conscientes, lo que favorece en gran medida el aprendizaje.

Dentro del campo de las publicaciones de enseñanza de español como lengua segunda o extranjera, la descripción lingüística que se mueve en el nivel pragmático aprovecha las aportaciones del enfoque nociofuncional, de la gramática comunicativa, de la gramática significativa y, en menor medida, de la gramática textual o discursiva. De este modo, los manuales de español suelen incluir contenidos funcionales, es decir, un conjunto de funciones comunicativas que suelen cumplirse en determinadas situaciones. Ejemplos de funciones son cosas como *preguntar por el nombre y responder*; *preguntar cómo se llega a un lugar y responder*; *expresar sorpresa*; *expresar alegría frente a una noticia recibida*; etc. Estas funciones comunicativas representan la unidad mínima de un análisis lingüístico que se mueve en el nivel pragmático, tal como los fonemas o las palabras son las unidades mínimas para el análisis fonológico o el morfológico, respectivamente. Cada una de las funciones nos permite etiquetar un número variable de enunciados lingüísticos, llamados exponentes, atendiendo a su intencionalidad comunicativa. La ignorancia se puede expresar, por ejemplo, mediante los exponentes siguientes: *Lo ignoro*, *Lo desconozco*, *No sabría decirte*, *No [lo] sé*, *[No tengo] Ni idea*, *Vaya usted a saber*, *Ni puñetera idea*, *Yo qué sé*, etc. Para una descripción lingüística que no sobrepasa el nivel morfosintáctico, todos estos exponentes son invisibles: no puede reconocer ni lo que tienen en común ni tampoco lo que tienen de diferente. Porque es que las funciones comunicativas, además, nos permiten ofrecer un tratamiento coherente y riguroso de los registros lingüísticos, lo que sin duda es muy relevante en la clase de español para inmigrantes, debido precisamente a que nuestros estudiantes aprenden la lengua en contexto natural y muchas veces no son conscientes de las diferencias de registro (académico, culto, formal, semiformal, informal, coloquial, vulgar, etc.), es decir, que no se dan cuenta de que no es lo mismo hablar con un profesor que con un amigo del instituto. La descripción funcional nos permite abordar todos estos problemas con criterios sólidos.

Por otro lado, la descripción funcional de los contenidos (basada en un análisis eficaz de las necesidades de comunicación de nuestros estudiantes, no lo olvidemos) nos aporta tres ventajas de enorme importancia para el diseño de nuestros cursos:

1. Los estudiantes pueden convertir inmediatamente lo que aprenden en capacidades de uso de la lengua. Después de aprender a preguntar por los datos personales y responder, el aprendiz puede participar en intercambios lingüísticos de este tipo en un contexto natural. Trabajando con contenidos funcionales los alumnos están en condiciones de ir haciendo cosas en la lengua que estudian en clase.
2. Las programaciones basadas en contenidos funcionales son de una inmensa flexibilidad en lo que atañe a la organización de los cursos, adaptándose a cursos con un reducido número de horas. Un curso de quince horas basado en una programación gramatical no puede alcanzar resultados positivos, pues se necesita una gran cantidad de tiempo para abordar con solidez la gramática del español. Con una programación funcional, sin embargo, en quince horas se puede aprender a realizar una serie de actividades en español. Esto es de gran relevancia en el contexto de la enseñanza del español a inmigrantes, donde la organización académica del centro o la vida personal de los estudiantes limitan drásticamente el tiempo de nuestra labor docente.

3. La programación funcional de los cursos permite atender cursos con necesidades específicas de comunicación, algo que no es posible con una programación gramatical. Diseñar un curso de 100 horas para que nuestros estudiantes puedan seguir con un mínimo de acierto las asignaturas de su escolarización es mucho más posible con contenidos funcionales (donde podemos centrarnos en cosas como 'preguntar por la página en que se encuentra la lectura' 'pedir una explicación de algo que no se entiende', 'expresar cambios en la materia', 'expresar suma, resta, multiplicación y división', 'expresar cambios climáticos', etc.), que con contenidos gramaticales.

Por lo que atañe al resto de los niveles lingüísticos (fónico, morfológico y sintáctico), las aportaciones principales para la enseñanza de español las han realizado la *gramática comunicativa* y la *gramática significativa*. La gramática comunicativa arranca en español con los trabajos de Matte Bon. Su Gramática comunicativa del español, donde presenta una descripción muy completa de los mecanismos gramaticales de nuestra lengua desde la perspectiva de la comunicación, es el manual de gramática más consultado y citado por los profesores de español como lengua extranjera. Su manejo proporciona al profesor, además, una adecuada estructura conceptual que permite abarcar fenómenos muy dispares. Esta estructura conceptual se apoya en el entrecruce (y consecuentes influencias mutuas) de tres grandes ejes y dos fases. Los tres ejes son el de las informaciones, el del enunciador y el de la referencia a lo extralingüístico. Las dos fases, básicamente, son la de información nueva e información adquirida. Gracias a estos conceptos el autor consigue dar razón *comunicativa* de muy diferentes fenómenos de la lengua española. No entraremos a detallar con ejemplos la sencillez y el acierto explicativos de sus análisis, pero sí que aconsejamos vivamente a los profesores la consulta reposada de sus trabajos.

Por su parte, la idea fundamental de la gramática significativa, deudora del cognitivismo lingüístico, reside en el carácter *figurativo*, es decir, traducible en imágenes, de las percepciones que tienen los hablantes de una lengua de sus diferentes fenómenos, vistos como relaciones que se establecen inseparablemente entre significantes y significados. Los conceptos de descripciones multidimensionales, modelos cognitivos idealizados, perfil y base, imagen lingüística, extensiones metafóricas de usos prototípicos, subjetivación, etc. permiten manejar las implicaciones pragmáticas y discursivas de los diferentes fenómenos analizados. Sus análisis, también de gran sencillez y acierto explicativos, aparecen recogidos en el mejor manual de gramática para estudiantes con el que contamos hasta la fecha: Gramática básica del estudiante de español. Además de ofrecer reglas gramaticales simples y gráficamente perceptibles de los fenómenos estudiados, todos sus ejercicios presentan la más que interesante condición de que el estudiante debe atender al contexto y al significado para poder resolverlos.

Veamos, aunque sólo sea de pasada, un ejemplo concreto de este cambio de perspectiva en un caso que es paradigmático en muchos aspectos. Para la gramática estructural, y así aparece en muchos manuales de enseñanza de español, el verbo haber se emplea con los artículos indeterminados, los numerales y las diversas formas del indefinido mucho, mientras que el verbo estar se emplea con los artículos determinados y los posesivos átonos. Ambos verbos, además, pueden combinarse con adverbios de lugar. Un estudiante que haya interiorizado esta regla podrá resolver ejercicios donde aparezcan frases como "Aquí hay _____ casa blanca" o "Allí está _____ casa blanca", pues siguiendo la regularización que se le ha presentado, deducirá correctamente que después de hay aparece una y después de está, la. Hasta aquí, todo bien. Pero ¿qué diremos del estudiante que a la pregunta "¿Dónde está el Museo del Prado?" responda con "Allí hay un museo" o "Un museo hay allí"? Desde luego no podemos recriminarle que haya hecho un mal empleo de la regla, pues ha

colocado el artículo un después de la forma hay. Entonces, ¿dónde reside el problema? El problema no está en el estudiante sino en la regla. En efecto, se le ha informado de que después de unos verbos se utilizan ciertos artículos, pero lo que no se le ha enseñado es cuándo emplear esos verbos. La regla se ha limitado al nivel morfosintáctico, y en este nivel no se puede entender gran cosa del funcionamiento del lenguaje. Es necesario saltar de nivel, pasar al nivel pragmático. Las explicaciones pragmáticas indican que el verbo haber, junto con artículo indeterminado, se utiliza para expresar, por vez primera en el discurso, la existencia de cosas (*Mira, allí hay una casa de Gaudí*), mientras que el verbo estar, junto con artículo determinado, se emplea para situar en el espacio cosas que ya han aparecido antes en el discurso o que se suponen conocidas para ambos interlocutores (*Oye, ¿en qué calle está la casa de Gaudí que vimos ayer?*). La utilidad de esta regularización es palpable, pues permite no sólo explicar el error de nuestro pobre estudiante, sino incluso la pregunta que dio origen a su equivocación. Si hubiera contado con esta regla antes de responder, no se habría equivocado. O, al menos, tendríamos como profesores una oportunidad más de mostrarle la causa de su error, cosa que no podíamos hacer con la explicación estructural. La eficacia de la explicación comunicativa estriba en moverse en el nivel de uso de la lengua al tener en cuenta las repercusiones comunicativamente significativas de los fenómenos formales, como es la determinación del status de la información (nueva o conocida).

Todas estas corrientes de análisis, que ven la lengua como un instrumento de comunicación, han favorecido el desplazamiento del eje de la descripción lingüística desde una perspectiva basada exclusivamente en la *competencia* (en el sentido chomskyano, esto es, como conocimiento abstracto de reglas de combinatoria fonológica, morfológica, sintáctica y semántica, compartido por toda la comunidad lingüística) hacia una perspectiva que, sin renunciar a los logros del análisis basado en la competencia, pasa a analizar el lenguaje en cuanto *actuación*, es decir, en cuanto concreción en un *aquí y ahora* de ese conocimiento abstracto. La consecuencia principal de este cambio de perspectiva ha sido el cambio de la unidad máxima de análisis, que ha dejado de ser la oración (una unidad bastante, aunque no completamente, manejable). La unidad que la ha sustituido, por desgracia para la coherencia explicativa de las diversas teorías y por fortuna para sus diferentes aplicaciones prácticas, no es una sola y al menos tan bien definida como la oración, sino que se trata de unidades múltiples, bastante vagas y poco presentables a ojos científicos. Unidades como *acto de habla*, *función*, *diálogo*, *rutina cognitiva* o *texto* son imprecisas y de límites poco claros para los requerimientos de una teoría explicativa del lenguaje. Sin embargo, tanto su aplicación práctica para describir muestras auténticas de lengua como su aplicación didáctica en el aula para la producción de actividades de aprendizaje o la comprensión de su alcance explicativo y predictivo por parte de los estudiantes (muy alta gracias a que la definición de esas unidades pasa en muchos casos por intuiciones universales fácilmente accesibles a conciencia), han acabado por probar su utilidad y eficacia para el aula de lenguas extranjeras. Este cambio de perspectiva ha sido aprovechado por multitud de profesores, autores de materiales y formadores, y aparece reflejado en el diseño de los programas curriculares de casi todas las instituciones educativas, incluido el Marco Europeo de Referencia.

Hasta aquí todo lo relativo a la descripción de la lengua que debemos manejar en el aula de español, al tipo de perspectiva de análisis que en tanto que profesores de español como lengua instrumental (y no de estudio) debemos emplear en nuestras clases. Pasemos ahora a analizar la aplicación didáctica de todo ello, el conjunto de técnicas que debemos emplear en el aula para favorecer el aprendizaje y la asimilación de los mecanismos lingüísticos, la metodología de enseñanza metalingüística. Para ello vamos a proponer una secuencia didáctica que tiene en cuenta varias variables. La primera, como es lógico, son las actividades

comunicativas, seleccionadas en función de las necesidades de comunicación de nuestros estudiantes.

Si partimos de situaciones de comunicación, de actividades comunicativas donde lo que se busca es el intercambio de información previamente desconocida, lo primero es determinar los contenidos lingüísticos que deben manejar nuestros estudiantes para poder llevarlas a cabo. La manera más directa de hacerlo es imaginar cómo solemos realizar esa tarea comunicativa los hablantes nativos de español, es decir, recrear las respuestas lingüísticas que solemos emplear los hablantes para resolver el problema que nos plantea la tarea. Explicar cómo se prepara un determinado plato de comida, por ejemplo, podemos hacerlo de muy diferentes maneras:

1. Un amigo le explica a otro cómo preparar una tortilla de patatas

- Mira, coges las patatas, las pelas y las partes en rodajas, ni muy finas ni muy gordas. ¿Lo ves?
- ◆ Ya, ni finas ni gordas.
- Eso. Luego las frías en mucho aceite.
- ◆ ¿Con mucho fuego?
- No, normal. Después

2. Receta de la tortilla en un libro de cocina

Para preparar una tortilla de patatas, comenzamos por pelar las patatas. Después, las partimos en rodajas de unos 3 milímetros de grosor. Echamos aceite abundante en una sartén y la ponemos al fuego, máximo al principio y cuando se caliente, medio. A continuación...

3. Receta de la tortilla que ha anotado el amigo del diálogo de 1

Tortilla de patatas.

Pelar y cortar las patatas.

Freírlas en aceite.

Batir los huevos.

...

Aunque el contenido proposicional de estos tres textos es el mismo, la conducta lingüística que presenta cada uno de ellos es muy distinta. En el primer caso, se trata de instrucciones orales, por lo que hay recursos propios de la conversación (confirmación de la comprensión, negociación, etc.). El segundo caso es una receta incluida en un libro, por lo que el registro lingüístico que se emplea es el propio de un texto escrito, aunque no académico, evidentemente. El tercer caso son unas notas tomadas al hilo de una conversación, por lo que el hablante opta por una forma esquemática de registrarlas.

La primera conclusión que se obtiene del análisis de estos textos es que el profesor debe ser muy consciente de la tarea comunicativa que está demandando a sus estudiantes. No es lo mismo preparar un pequeño libro con recetas de los países de origen de los miembros de la clase que explicar de manera oral cómo se prepara un plato típico de mi país. El profesor debe tener muy presente el contexto comunicativo, la situación social en la que se produce la tarea comunicativa, ya que de esta manera obtendrá datos muy precisos sobre el tipo de texto que está pidiendo a sus estudiantes.

Teniendo claro el contexto y la tarea comunicativa que se va a llevar a cabo, y una vez que se ha imaginado el tipo de texto más frecuente que solemos producir los

hablantes en ese caso, el profesor debe concentrarse en los elementos lingüísticos que presenta dicho texto, obteniendo de esta manera un listado de contenidos que pertenecen a todos los niveles de análisis lingüístico: fonológico-fonéticos, morfológicos, léxicos, sintácticos, funcionales y pragmáticos. El criterio fundamental que nos aporta la tarea comunicativa para hacer una selección de ese listado, es decir, para decidir qué contenidos deben ser objeto de trabajo específico, es el de *esencialidad para la resolución de la tarea*. Esto quiere decir que el profesor debe ordenar los contenidos en función de su necesidad para la realización de la tarea, desde los que son imprescindibles hasta los que parecen superfluos. Podrán pertenecer a cualquiera de los niveles lingüísticos: fonológico-fonéticos, si algún rasgo propio de la pronunciación es esencial para la resolución de la tarea, como pueden ser las oposiciones fonológicas o las entonaciones de frases; morfológicos, si la tarea comunicativa exige diferenciar, por ejemplo, desinencias personales de los verbos; léxicos, si el dominio de cierto vocabulario es imprescindible; etc. Con este proceso, habremos obtenido una lista de contenidos más o menos esenciales que deberemos seguir afinando en función de la segunda variable: el tipo de estudiantes que va a realizar la tarea comunicativa.

La primera cuestión que hay que analizar es la del nivel de lengua de los estudiantes, y más en concreto, de su interlengua. Nos resultará muy útil distinguir entre *desconocimiento*, *reconocimiento* y *utilización* del contenido. Por desconocimiento entendemos la fase de interlengua en la que el estudiante ni conoce ni utiliza el contenido lingüístico en cuestión. El reconocimiento, por su parte, es la fase en la que el estudiante reconoce o puede reconocer el contenido lingüístico en las muestras (en el *input*), pero no lo utiliza en su producción (en el *output*). La utilización, por último, es la fase en la que aparece el contenido lingüístico en la producción del alumno.

La hipótesis del reconocimiento, ampliamente aceptada, condiciona la adquisición de un fenómeno lingüístico a su reconocimiento previo en las muestras por parte de los estudiantes. Sin embargo, el reconocimiento por sí solo no garantiza la adquisición, sino que se trata de una condición imprescindible para ella. De este modo, podemos concluir que *los contenidos deben ser, primero, reconocidos, y después, trabajados*. No podemos esperar que los estudiantes *empleen* un elemento lingüístico si previamente no lo han *reconocido* en las muestras. Si nuestros estudiantes se muestran incapaces de reconocer la oposición fonológica entre las consonantes /R/ y /L/ o entre las vocales /E/ e /I/, no podemos pedirles que las empleen en una tarea comunicativa. El profesor debe, en primer lugar, facilitar el reconocimiento de los elementos para, en un segundo momento, facilitar su aprendizaje. En conclusión, y combinándolo con el anterior criterio, podemos afirmar que no debemos trabajar contenidos esenciales para la resolución de una tarea si antes no han sido *reconocidos* por los estudiantes.

Asimismo, por lo que atañe al tipo de estudiantes, hemos de ser conscientes de otras variables. La edad y el nivel de escolarización de los aprendices determinan tanto los contenidos que debemos trabajar como la manera de hacerlo. La gran mayoría de los autores desaconseja, por ejemplo, la enseñanza explícita de la gramática a los niños. Someter a los niños a explicaciones sintácticas o morfológicas y a ejercicios estructurales de huecos es lo último que debe hacerse en el aula. Es claro que conceptos como 'pronombre personal', 'pretérito imperfecto de subjuntivo' o 'información presupuesta' son difícilmente aprensibles para un niño de corta edad. Pero esto no quiere decir, en absoluto, que los niños no sean capaces de desarrollar un amplio grado de conciencia metalingüística. La inutilidad de la enseñanza explícita de la gramática en las etapas infantiles tiene, a mi juicio, mucho más que ver con el tipo de descripción gramatical que solemos manejar los adultos que con una supuesta incapacidad de los niños para la reflexión metalingüística. Esta incapacidad es, desde luego, falsa. Como sabe cualquier padre cuyos niños están aprendiendo otra lengua, se muestran muy conscientes de muchísimas cosas. En un interesantísimo estudio

llevado a cabo por una especialista en adquisición de lenguas, Diane Huot, la autora fue recogiendo en un diario los comentarios, impresiones y reacciones de su hija de siete años, hablante nativa de francés, ante la nueva situación de inmersión lingüística en una ciudad angloparlante a la que se enfrentaba. Desde el comentario inicial, muy ilustrativo (“¿Por qué tengo que aprender inglés? ¿Por qué no aprenden francés ellos?”) hasta uno de los finales (“Maman, c’est quoi que ça veut dire quinze t h?” “ième, donc quinzième”) lo más relevante es que la niña muestra en todas las ocasiones un alto grado de conciencia metalingüística, especialmente en la traducción de palabras, es decir, en el nivel semántico, pero también para la formulación de reglas y la comparación gramatical entre ambas lenguas. Hay aquí otra buena línea de investigación, que nos podría arrojar mucha luz sobre la enseñanza de la gramática a los niños: ¿qué características presenta la conciencia metalingüística de los niños en inmersión? Pero mientras tanto, mucho juego, muchas canciones y responder a todas las preguntas que nos hagan con sencillez y claridad.

Hay que tener en cuenta además los objetivos y el grado de instrucción de los aprendices. No se puede reflexionar sobre la lengua de la misma manera (o incluso habrá que evitarla o adaptarla drásticamente) con aprendices poco letrados o cuya meta lingüística en español no pasa de la supervivencia comunicativa. Si nuestros estudiantes carecen de formación escolar, el esfuerzo que precisaríamos para hacerles comprender lo que es un complemento directo o una oración subordinada sería mayúsculo. Pero esto no quiere decir que los hablantes iletrados no sean capaces de reflexionar sobre la lengua. La solución pasa, una vez más, por relacionar significativamente los pronombres personales de objeto directo, las oraciones subordinadas sustantivas con modo subjuntivo, es decir, los diferentes mecanismos lingüísticos, con situaciones comunicativas concretas, donde se pueda percibir claramente la pertinencia y oportunidad de esos mismos mecanismos. Y esto no requiere del aprendiz más que cierta inteligencia natural. Pero aquí también harían falta investigaciones rigurosas, cuya primera labor debería ser distinguir claramente las fronteras entre la formación escolar en gramática, por un lado, y la capacidad de subir a conciencia los mecanismos lingüísticos subconscientes, o sea, de darse cuenta de por qué la gramática es como es, por otro.

Antes de acabar analizaremos las diferentes técnicas de reflexión metalingüística, esto es, de enseñanza de la gramática, que los investigadores en adquisición de lengua estiman como más eficaces. En primer lugar, recordaremos que existe un gran consenso a la hora de rechazar una enseñanza centrada exclusivamente en la gramática, que ha venido siendo el método más empleado y es, quizá, el más utilizado todavía en la actualidad. Lo que nos asegura el aprendizaje de la lengua son las actividades comunicativas, la comunicación fluida en el aula entre todos los participantes. Pero dentro de una clase comunicativa hay dos situaciones prototípicas en las que debemos reflexionar sobre la gramática. La primera es cuando estimamos que los estudiantes deben familiarizarse con uno o más fenómenos lingüísticos (fónicos, morfológicos, sintácticos, léxicos o funcionales) para resolver una tarea comunicativa que van a realizar posteriormente. Es, por ello, una técnica preventiva. Por ejemplo, conocer las funciones y el vocabulario típicos en una consulta médica antes de realizar un pequeño juego de rol entre médicos y pacientes (*Me encuentro muy mal, doctor :: ¿Qué le pasa? :: Tengo dolor de cabeza y bastante fiebre. Y toso mucho*). O el contraste entre el pretérito imperfecto y el indefinido para contar experiencias pasadas. Para este tipo de presentaciones preventivas, las técnicas de reflexión más eficaces son, básicamente, de dos tipos: las tareas gramaticales y el procesamiento del input, ambas de corte inductivo. Las tareas gramaticales favorecen el descubrimiento autónomo de la gramática por parte del estudiante mediante diversas técnicas:

1. Presentación de muestras orales o escritas enriquecidas y/o realizadas, es decir, donde aparecen abundantes casos de los fenómenos lingüísticos que

- hay que observar y, además, se destacan gráficamente de algún modo, lo que favorece la fase de reconocimiento del fenómeno que mencionamos antes.
2. Reconocimiento y análisis guiado del elemento lingüístico mediante preguntas dirigidas, rellenado de cuadros con datos, etc.
 3. Descubrimiento y formulación de una regla explícita a partir de las fases una y dos.
 4. Realización de tareas comunicativas centradas, es decir, de actividades comunicativas donde el intercambio de información exige o requiere el empleo significativo de los fenómenos analizados.

El procesamiento del input, por su parte, se centra en los procesos receptivos, es decir, en la comprensión de enunciados concretos seleccionados en función de su relevancia gramatical, para hacer percibir a los estudiantes la diferencia de significado entre los enunciados que llevan una determinada forma gramatical y los que llevan otra. La percepción de esa diferencia significativa entre unos y otros enunciados se consigue mediante diversas técnicas, como son responder a preguntas concretas, relacionar unos y otros enunciados con dibujos diferentes, elegir diversas interpretaciones de los enunciados, etc. La reflexión gramatical, por todo ello, sólo se mueve en el plano de la comprensión, de la recepción, del procesamiento.

Aunque la gran mayoría de las publicaciones para enseñanza del español sigue empleando para la gramática el esquema tradicional deductivo, que comienza con la presentación de una regla explícita, seguida de los consabidos ejercicios de huecos cuya resolución no requiere atender al significado, contamos ya con bastantes materiales que emplean las tareas gramaticales y el procesamiento del input, tanto libros de texto como manuales de gramática para estudiantes.

Por otro lado, la segunda situación en la que debemos reflexionar metalingüísticamente dentro del aula, es decir, centrarnos en la lengua, es la clásica y polémica corrección de errores, uno de los principales deleites de muchos profesores. Es, por ello, a diferencia de las anteriores, una técnica reactiva, pues se produce tras el error del estudiante. Las investigaciones de adquisición de lenguas subrayan varias cosas importantes respecto a la corrección:

1. No debemos corregirlo todo.
2. Debemos centrarnos, por un lado, en los errores que bloquean la comunicación y, por otro, en aquellos que el propio estudiante que los ha cometido puede corregir.
3. Debemos ser sistemáticos, es decir, procurar corregir siempre el mismo tipo de errores durante un trecho del curso.
4. Debemos dar la oportunidad al estudiante de que se autocorrija.

De este modo, la corrección más eficaz es aquella en la que el profesor no ofrece al estudiante la versión correcta, que suele ser, tengámoslo en cuenta, lo más frecuente en las clases de enseñanza de lenguas. No hay, por tanto, que corregir: hay que dar la oportunidad al estudiante de que se corrija. Basta con indicarle de algún modo que hay un error en su enunciado (destacando el error con una particular entonación, repitiendo su frase hasta la palabra equivocada, pidiendo que repita o que aclare su enunciado, etc.).

La técnica de corrección más eficaz es la llamada *malinterpretación*, que consiste en tomar el enunciado incorrecto o falso del estudiante como si efectivamente fuera eso lo que quisiera decir. Tiene grandes ventajas, de las cuales no son las menores sus evidentes capacidades para despertar la risa. Veamos algunos ejemplos:

A1: Estuve en Elche. Hay muchas palmas.

P: Así que estuviste en una fiesta flamenca. Olé. Palmas. [*El profesor bate palmas*]

A1: No, palmas no. Árboles.

A2: Palmeras.

A1: Palmeras. Hay muchas palmeras.

P: ¿Qué hicisteis ayer?

A: Nada. Estaba en casa.

P: ¿Y qué?

A: Nada. Estaba en casa.

P: Ya, ya. Pero ¿qué pasó?

A: [*Silencio*] Estuve en casa.

P: Ah, vale. Yo estuve con unos amigos en el teatro.

A: Mi novia tiene 16 años. [*El estudiante tiene 30 años*]

P: ¿¿16 años?? ¡Voy a llamar a la policía!

A: [*Risas*] No... 26 años.

A: Estoy cansado con ella.

P: ¿¿Por qué?? ¿Te hace trabajar? ¿Te cansa? ¿Estás cansado?

A: [*Risas*] No cansado... Casado.

P: Ah, vale. Es que no es lo mismo.

Y hasta aquí el artículo. Ahora me doy cuenta de que estos episodios de corrección que les he incluido son un buen final para él. ¿Por qué? Porque resumen en gran medida lo que les he venido contando: que la reflexión metalingüística debe estar al servicio de la comunicación, que debe relacionarse significativamente con situaciones de intercambio lingüístico, que debe moverse en el nivel pragmático, que debe promover el uso espontáneo de la lengua, que debe aumentar la conciencia de los alumnos sobre los mecanismos gramaticales, que debe relacionar las formas lingüísticas con significados concretos y, añadido ahora, que nos lo puede hacer pasar muy bien.