

Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase

Claudia R. Fernández

Knox College.

cfernand@knox.edu

Fernández, C. R. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

Dado el papel esencial del input en la adquisición de una segunda lengua (L2), instructores e investigadores en el campo de la enseñanza de L2s han creado técnicas pedagógicas con el fin de hacer el input más perceptible facilitando su procesamiento y por consiguiente promoviendo la adquisición de la L2. El taller descrito en este artículo presentó tres técnicas basadas en input para la adquisición de la gramática y tuvo como objetivos que los participantes identificaran los principios teóricos en los cuales se basan y crearan actividades siguiendo las pautas de diseño que las rigen.

Palabras clave: input, input estructurado, realce del texto, instrucción basada en el discurso

ABSTRACT

Given the essential role of input in the acquisition of a second language (L2) instructors and scholars in the field of instructed second language acquisition (SLA) have created teaching techniques in an effort to make the input more salient facilitating its processing and thus promoting the acquisition of the L2. The workshop described in this article presented three input-based teaching techniques for the acquisition of grammar. Its objectives were for the participants both to identify the theoretical principles behind these techniques and to create activities according to their guidelines.

Keywords: input, structured input, textual enhancement, discourse-based grammar instruction

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que el papel de input en la adquisición de una segunda lengua es vital importancia. Si partimos de la premisa propuesta por Long (2007) que la adquisición de una segunda lengua es el proceso que la enseñanza busca facilitar, entonces las intervenciones pedagógicas basadas en input adquieren un papel esencial en nuestra práctica. Por fortuna, más de treinta años de investigación nos han proporcionado información sobre cómo los humanos adultos adquirimos una lengua además de la materna y cómo la instrucción puede facilitar esa adquisición. En este taller se describirán brevemente los principios teóricos en los que se basan tres técnicas de input para la adquisición de la gramática y se darán los lineamientos para que el instructor pueda modificar o crear sus propias actividades aplicando los principios de estas tres técnicas.

1.2. ¿QUÉ ES EL INPUT?

Se le llama input a la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo. Es decir, es la lengua que el aprendiente oye, lee o ve (en el caso de lenguas de señas) y que atiende con el fin de interpretar un mensaje. Wong (2005) describe que el input contiene un mensaje y por lo tanto el que lo escucha, lee o ve tiene una razón por la cual atenderlo. Un ejemplo de input es cuando el estudiante en clase escucha “No habrá tarea para mañana” y cuando lee un cartel que dice

“No fumar”. Es input también cuando el aprendiente, estando en el lugar donde se habla la L2, escucha en la tienda “¿Tendrá un billete más pequeño? o lee en el metro “Antes de entrar deje salir”. El input, o los datos lingüísticos primarios, como lo llama Schwartz (1993), contiene ejemplos fonéticos, gramáticos y léxicos, entre otros, y eso es la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua.

1.3. EL PAPEL DEL INPUT EN LA ADQUISICIÓN

El input es vital en el aprendizaje de L2s. Recordemos que el proceso de la adquisición de una segunda lengua es complejo e involucra la creación de un sistema lingüístico implícito, abstracto e inconsciente. Este sistema lingüístico también llamado sistema en desarrollo o interlenguaje (Selinker, 1972) es equivalente al sistema lingüístico materno y como tal necesita input como componente esencial para crearse y desarrollarse, es decir, para empezar y continuar el proceso de adquisición. El input provee la evidencia lingüística necesaria para que los procesos mentales de adquisición empiecen a formular hipótesis sobre cómo funciona la L2. Hoy en día en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) ya no se debate el papel fundamental del input y no hay teoría de ASL que no lo tome en cuenta. Gass (1997) dijo que “El concepto del input es quizás el concepto más importante en la adquisición de segundas lenguas. Es trivial remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de input” (p. 1). En pocas palabras, si no hay input, la adquisición no ocurre.

1.4 INPUT Y LA ENSEÑANZA DE LA L2

Con base en lo anteriormente expuesto se deduce que en nuestra práctica debemos asegurar que nuestros estudiantes estén expuestos a grandes cantidades de input. Sin embargo, no cualquier tipo de input es el que se necesita para la adquisición. Para que los procesos adquisitivos mentales puedan usar ese input, el aprendiente debe poder entender al menos parte del mensaje o la idea general del mensaje. Es decir, el input debe ser entendido o comprensible como Krashen (1985) lo argumentó en su Hipótesis del input hace más de 25 años. No es necesario que el aprendiente entienda cada palabra o asigne significado a cada componente lingüístico, sin embargo, debe poder sacar algo del contenido del mensaje que está atendiendo. Ver la televisión, por ejemplo o leer un noticia en el periódico sin entender en absoluto sirve de muy poco para adquirir una segunda lengua.

También, los humanos por naturaleza tenemos una capacidad de atención limitada. No podemos percibir y procesar todo lo que recibimos de nuestro entorno porque no tenemos los recursos o la capacidad cognitiva para hacerlo. Por lo tanto, cuando se trata de input lingüístico, el aprendiente no es capaz de atender y procesar todos los componentes morfológicos, sintácticos, pragmáticos, fonéticos, discursivos y demás que el input contiene. Esto hace que algunas cosas se atiendan y otras pasen desapercibidas (esta situación se agudiza con los aprendientes principiantes donde el sólo hecho de tratar de entender el mensaje gasta todos los recursos de atención disponibles). A la información lingüística que se atiende y se entiende se le llama comúnmente intake y ese es el material que puede ser usado por los procesos mentales de adquisición para el desarrollo del interlenguaje. Por lo tanto, una de las funciones de la instrucción además de crear las condiciones para que los estudiantes estén expuestos a grandes cantidades de input es tratar que el estudiante de alguna manera perciba las formas lingüísticas que en condiciones normales no percibiría.

Actividad 1. A las actividades que requieren que el estudiante produzca la forma gramatical se le llaman actividades de output. En el libro de texto que generalmente usas o en otro que conozcas, identifica el tipo de actividades que presenta en sus secciones de gramática. ¿Cuáles son de input y cuáles son de output? ¿Qué tipo de actividades son la mayoría de ellas? Con base en esta información ¿crees que la metodología del libro tiene un enfoque en la adquisición? ¿en la producción? ¿en ambos procesos? ¿Qué lugar tiene el input en tu práctica de enseñanza de la gramática? Discute esto con un compañero.

1.5 OBJETIVOS DEL TALLER

Las técnicas basadas en input para la adquisición de la L2 se basan en realzar el input cualitativa y cuantitativamente para captar la atención del estudiante y fomentar el procesamiento de la forma lingüística que deseamos que el estudiante adquiera. En este taller, nos enfocaremos en la gramática pero estas técnicas pueden ser aplicables a otros componentes lingüísticos tales como el léxico, la fonética, el discurso y la pragmática, por ejemplo. Estas técnicas están basadas en argumentos teóricos sólidos y en los resultados de un número relativamente alto de estudios empíricos (ver Nassaji y Fotos, 2011 y Wong, 2005). Aunque se han desarrollado una media docena de técnicas, en este taller nos enfocaremos en tres: (1) instrucción vía procesamiento, (2) realce del texto, y (3) instrucción a través del discurso, con los siguientes objetivos específicos:

El participante...

1. identificará los principios pedagógicos y los componentes de tres técnicas para la adquisición de la gramática.
2. creará materiales de muestra que ilustren el uso de estas técnicas.
3. explicará a la audiencia de qué forma los materiales creados facilitan la adquisición del punto gramatical en cuestión.

2. TECNICAS BASADAS EN INPUT

Antes de empezar la descripción de estas técnicas, es muy importante hacer hincapié en el papel que el significado juega en su creación. Aunque nuestro objetivo es hacer que el estudiante perciba la forma gramatical, esto siempre se hace en un contexto significativo. Es decir, estas técnicas se basan fundamentalmente en input rico en significado, que contiene un mensaje que los estudiantes deben atender y entender. Esta perspectiva en el enfoque en la forma ha sido fuertemente promovida. Doughty y Williams (1998) enfatizan: “el significado y el uso deben ser ya evidentes para el estudiante al momento en que se lleva su atención al aparato lingüístico necesario para comunicar el significado” (p. 4). Como veremos, esta forma de instrucción gramatical de enfoque en la forma no pierde nunca de vista el contenido del mensaje que contiene el input y por lo tanto, es altamente comunicativa.

2.1 TÉCNICA DE INSTRUCCIÓN VÍA PROCESAMIENTO

Esta técnica nace de los principios desarrollados por VanPatten (1996, 2004) en su modelo de procesamiento del input y se basa en la forma en la cual los aprendientes interpretan y procesan el input. Es decir, en las estrategias cognitivas que aplican para tratar de entender el significado del input.

Hasta ahora hemos hablado de procesamiento del input pero no hemos definido a qué se refiere. Procesar el input es conectar la forma con su significado. Cuando el aprendiente escucha [?ar?o] (la forma fonética) y la conecta con una planta de tronco leñoso y elevado que se ramifica (un significado) se dice que está procesando el input. Cuando conecta el significado de un ser vivo que ingiere alimento con la forma escrita “come” por ejemplo, está procesando ese input escrito. La adquisición ocurre cuando la forma y el significado se conectan. Por eso no sólo es necesario atender al input, sino también asignarle significado, es decir, entender.

El gran número de investigaciones que se han hecho sobre las estrategias que los aprendientes de L2 usan y por qué las usan cuando ponen atención al input llevaron a VanPatten a formular los principios en su modelo del procesamiento del input. Por cuestiones de espacio no trataremos todos los principios del modelo pero sí tocaremos dos en los que nos basaremos para explicar la técnica en cuestión. El lector puede encontrar más información en VanPatten (1996, 2004).

El primer principio llamado “El principio de la primacía del significado”, dice que los aprendientes cuando atienden al input lo procesan por su significado antes de procesarlo por la forma. Es decir, los aprendientes primero tratan de entender el mensaje antes de fijarse cómo es que este mensaje está codificado lingüísticamente. El segundo principio, llamado “El principio del primer sustantivo”, dice que los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo de la oración como el sujeto o el agente. Esto significa que tienden a asignar el papel del agente o del sujeto al primer sustantivo (o pronombre) que aparece en la oración. Como veremos, estas estrategias naturales de procesamiento no siempre son las más adecuadas para la adquisición de una L2.

Con respecto a la estrategia expresada en el primer principio, los aprendientes, en su afán por entender el significado, tratarán de atender a las formas lingüísticas que contienen un alto valor comunicativo (VanPatten, 1996) tales como los sustantivos, los adjetivos, los verbos y los adverbios. ¿Qué sucede entonces cuando el aprendiente escucha “Ayer Juan comió una tortilla buenísima”?

La forma verbal que indica pasado compite con *ayer*. El estudiante no procesa *comió* como el pretérito de comer en 3ª persona singular por que *ayer* le da esa información de pasado y *Juan* le da la de persona. Como se puede apreciar, la forma gramatical *-ió*, tiene un bajo valor comunicativo porque su morfología no sólo es redundante sino que lo hace con formas con más alto valor. La consecuencia es que la forma verbal no es procesada y por lo tanto no es adquirida.

Con respecto a la estrategia expresada en el segundo principio, los aprendientes asignarán el rol del agente o del sujeto al primer nombre (o pronombre) de la oración. En oraciones tales como “La abuela escucha al nieto”, este tipo de estrategia traerá buenos resultados: abuela es efectivamente el sujeto de la oración. Pero ¿qué pasará en oraciones como “Lo escucha la abuela”?

La investigación ha demostrado que el aprendiente suele asignar el rol del agente a “lo” y procesa la oración como “Él escucha a la abuela”. Este procesamiento inadecuado no sólo resulta en una errónea interpretación del mensaje sino también en enviarles información lingüística falsa y conflictiva a los mecanismos de adquisición, lo cual retrasará el aprendizaje.

Para promover estrategias de procesamiento más adecuadas, VanPatten y sus colegas (Lee y VanPatten, 2003) crearon la técnica de Instrucción vía procesamiento con actividades llamadas Actividades de input estructurado, las cuales son el componente esencial de esta técnica. El objetivo de estas actividades es estructurar o modificar el input de forma que el aprendiente se vea obligado a procesar lo que comúnmente no procesa o procesa erróneamente. Es decir, el input está estructurado para que los estudiantes tengan que aplicar estrategias de procesamiento diferentes y más adecuadas. El ejemplo 1 a continuación ilustra el input estructurado que aborda la estrategia expresada por el Principio 1.

Ejemplo 1. Las actividades de Juan. Escucha las siguientes 5 oraciones e indica si Juan las hizo el fin de semana pasado o si las hace regularmente. También indica si la actividad es aburrida o divertida.

	Regularmente	el fin de semana pasado	divertida	aburrida
1.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. etc.				

El estudiante escucha:

1. Sale con sus amigos.
2. Estudió por seis horas.
3. Estuvo enfermo.
4. Llama a su novia.
5. Corrió por el parque.

?

En este ejemplo, las oraciones que el estudiante escucha son el input que ha sido estructurado de tal forma que la oración carece de adverbios que indicarían su aspecto temporal. Al quitarle los adverbios, estamos presionando al estudiante para que no tenga más remedio que poner atención a la morfología verbal y así poder completar la actividad. Para promover la conexión entre forma y significado y realzar la riqueza del contenido en el mensaje, el estudiante debe entender la oración completa para así decidir si la actividad es aburrida o divertida.

Además de las Actividades del input estructurado, esta técnica tiene dos componentes más. El que se presenta primero es la información explícita acerca de la forma gramatical meta. Aquí se provee información sobre esta forma y cómo funciona. El segundo componente es información explícita acerca de la estrategia errónea o poco adecuada que se tiende a usar cuando esta forma gramatical está presente. Es decir, al estudiante se le hace ver que el depender de los adverbios para sacar la información temporal, por ejemplo, no es siempre lo más confiable al atender un mensaje. El tercer componente son las actividades de input estructurado. Estas actividades pueden ser de dos tipos: referenciales y afectivas. Las referenciales siempre tienen una respuesta correcta o incorrecta –como la actividad del ejemplo 1. Las actividades afectivas no tienen una respuesta correcta y se basan en la opinión o deseos del estudiante, lo que se le aplica o lo que le gusta, etc. Un ejemplo de actividad referencial que busca abordar la estrategia descrita en el Principio 2 es la siguiente:

Ejemplo 2. Lee las oraciones a continuación e indica las que se aplican a tu relación con tu mamá.

	Se me aplica	No se me aplica
Yo...		
1. La abrazo mucho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La ignoro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. La detesto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. La obedezco siempre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. La admiro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etc.		

2.1.1 Guía para diseñar actividades de input estructurado

El elemento esencial que distingue esta técnica de otras técnicas basadas en input es su base en los principios del modelo de procesamiento del input. Por lo tanto, antes de diseñar actividades o materiales usando esta técnica, es muy importante preguntarse si la adquisición de la forma gramatical meta podría ser facilitada al cambiar la estrategia de procesamiento. Si es así, hay que identificar la estrategia o estrategias de procesamiento que deseamos modificar y con base en eso diseñar las actividades de input estructurado. Específicamente, estos son los lineamientos a seguir (Wong, 2004):

1. Presenta una forma lingüística a la vez.
2. Nunca pierdas de vista el significado de la actividad.
3. Ve de oraciones individuales a discurso conectado.
4. Usa input oral y escrito.
5. Haz que los estudiantes hagan algo con el input.
6. Siempre toma en cuenta las estrategias de procesamiento.

Actividad 2. El siguiente es un ejemplo de una actividad abreviada de instrucción vía procesamiento. ¿Qué características hacen que sea una actividad de este tipo? Identifica sus componentes así como el problema de procesamiento que aborda.

¿Cuál es tu personalidad?

Los sustantivos, los adjetivos y el género

En español existe el género gramatical, es decir, la forma de los sustantivos es diferente con base en su género. Este género también se marca en el artículo y en el adjetivo:

la casa bonita el libro barato la película aburrida el vino blanco

Una regla común es que generalmente los sustantivos terminados en o son masculinos y los terminados en a son femeninos. Casa y película son femeninos, etc...

Un problema común cuando escuchamos o leemos frases como las de arriba (la casa bonita) es que no ponemos atención al género del adjetivo porque no nos da ninguna información adicional. Es decir, bonito o bonita comunica la misma idea sobre la casa. Sin embargo, es necesario gramaticalmente que el adjetivo concuerde con el sustantivo que califica así que es importante atender a la terminación del adjetivo.

Actividad. Paso 1. Escucha las siguientes frases e indica a quién se refieren. Si gramaticalmente pueden referirse a las dos marcas Pueden ser los dos.

- | | | |
|---------------------|------------------|------------------------|
| 1 a. Un perrito | b. Una gatita | c. Pueden ser los dos |
| 2. a. El jamón | b. La tortilla | c. Pueden ser los dos. |
| 3. a. Bill Gates | b. Oprah Winfrey | c. Pueden ser los dos |
| 4. a. Un concierto | b. Un película | c. Pueden ser los dos |
| 5. a. Iker Casillas | b. Shakira | c. Pueden ser los dos |

Guión del instructor: 1. Es lindo, 2. Es deliciosa, 3. Es amable, 4. Es aburrido, 5. Es famosa

Paso 2. En nuestra vida. Selecciona la opción con la que estás de acuerdo.

	Es necesario	No es necesario	Es necesaria	No es necesaria
1. un iPhone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. una bicicleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. una carrera universitaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. un perro o gato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. un traje o vestido elegante etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Paso 3. Compara tus respuestas del paso 2 con un compañero. ¿En qué son similares y en qué son diferentes? ¿Qué indican sus respuestas de la personalidad de cada uno?

2.2 REALCE DEL TEXTO

Esta técnica se basa en hacer que la forma lingüística meta ya sea en un texto auditivo o en uno escrito sea más sobresaliente para el estudiante. Realce del texto es una técnica que se basa en los principios teóricos del "realce del input" (originalmente en inglés, input enhancement). Este término, presentado por Michael Sharwood-Smith (1993), se refiere a la manipulación del input con el fin de facilitar la conexión entre forma y significado.

Además de la limitada capacidad de atención que los humanos tenemos debido a la cual no percibimos todos los componentes de L2, la idea de resaltar el input también viene del hecho que en contextos naturales no todas las formas son igualmente salientes. Vimos en la sección anterior, por ejemplo, que un valor comunicativo alto hace que ciertas formas sean más distinguibles al aprendiente. Otras formas no tienen una relación transparente con su significado (e.g., busco unas tijeras que cortan/corten metal). Otras no son salientes perceptiblemente, es decir, es fácil perderlas de vista o no registrarlas en la corriente auditiva que contiene el mensaje.

¿Por qué es importante que el aprendiente perciba la forma gramatical en el input? Porque, de acuerdo con varios modelos de procesamiento en la ASL, el percibir o detectar los rasgos lingüísticos es el primer paso en la conexión entre forma y significado (Gass, 1997; VanPatten, 1996). Recordemos que la adquisición ocurre cuando se conecta forma con significado. El que el aprendiente tenga que percibir conscientemente o pueda hacerlo inconscientemente todavía se encuentra en debate, pero lo que sí está aceptado es que el estudiante de alguna manera u otra debe primero percibir la forma para eventualmente adquirirla.

Es aquí donde la instrucción puede facilitar la percepción de las formas gramaticales. La técnica de realce del texto necesita, como con todas las técnicas descritas aquí, input que sea rico en significado. Si es escrito, la forma gramatical meta se destaca alterándola visualmente, ya sea subrayándola, poniéndola **en negritas** *o itálicas*, alterando el tamaño o modificando la fuente, por ejemplo. Si el texto es auditivo, la forma puede destacarse haciendo énfasis en el tono, el volumen o en el estrés del habla [1]. El siguiente ejemplo ilustra una actividad con la técnica de realce del texto con un texto escrito.

Ejemplo 2. El siguiente segmento habla de Moctezuma, el emperador mexicano a la llegada de los españoles a Tenochtitlán, la capital del imperio mexicano. La historia cuenta que hubo varias razones por las cuales los españoles pudieron conquistar México. Una de las más importantes se describe aquí. Lee el segmento para poder contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Qué creyó Moctezuma cuando recibió las noticias en su palacio?
2. ¿Por qué creyó eso? Es decir, ¿qué sucesos ocurrieron previamente que le hicieron creer eso?
3. ¿De qué forma crees que este hecho facilitó la conquista? Explica.

El emperador Moctezuma recibió en su palacio las primeras noticias: un cerro grande andaba moviéndose por el mar. Moctezuma creyó que era el dios Quetzalcóatl quien volvía. Ocho presagios **habían anunciado**, poco antes, su retorno. Los cazadores **le habían traído** un ave que tenía en la cabeza una diadema redonda con la forma de un espejo, donde se reflejaba el cielo con el sol hacia el poniente. En ese espejo Moctezuma vio marchar sobre México los escuadrones de los guerreros. Moctezuma sabía que el dios Quetzalcóatl **había venido** por el este y por el este **se había ido**: era blanco y barbudo. También blanco y barbudo era el Huiracocha, el dios bisexual de los incas.

2.2.1 GUÍA PARA DISEÑAR ACTIVIDADES CON REALCE DEL TEXTO

En esta técnica los estudiantes deben leer o escuchar el texto primeramente poniendo atención al mensaje. Esto se puede lograr explicando primero el propósito de la actividad y dando algunas actividades post-lectura, como muestra el ejemplo 2 arriba. Nassaji y Fotos (2011) indican también que el instructor no debe explicar por qué algunas formas están destacadas ni tampoco proveer ningún tipo de información explícita acerca de la forma meta. Algo, sin embargo, que a veces es posible hacer si se desea promover el procesamiento de la forma es crear preguntas post-lectura o después de escuchar cuya respuesta necesite atender a la forma en cuestión (ver pregunta 2 de ejemplo 2 arriba). Estos son los lineamientos para crear actividades con realce del texto (Nassaji y Fotos, 2011):

1. Selecciona un punto gramatical que creas que los estudiantes necesitan percibir.
2. Destaca ese punto gramatical en el texto escrito o auditivo usando una de las maneras previamente descritas.
3. Asegúrate de no marcar demasiadas formas ya que puede distraer la atención del estudiante del significado del texto.
4. Usa estrategias para mantener la atención del estudiante en el significado.
5. No provees ninguna explicación metalingüística adicional.

Actividad 3. ¿Qué otras formas podrían ser destacadas en el texto del ejemplo 2? Modifica esa actividad para promover la atención a formas gramaticales diferentes. ¿Qué preguntas usarías para promover la atención al mensaje y a la forma?

2.3 Instrucción a través del discurso

Esta técnica tiene como objetivo que el estudiante perciba no sólo la forma gramatical sino también la función que su significado y uso tienen dentro del amplio contexto discursivo. Se basa en la premisa que una de las funciones esenciales de la gramática es su significado pragmático dentro del contexto. Este acercamiento discursivo para la adquisición de la gramática toma en cuenta, como Trappes-Lomax (2004) lo expone, las diferentes realizaciones de la gramática en diferentes actos del habla, los patrones usados a través de los textos de ciertas categorías gramaticales tales como el tiempo, el aspecto y la modalidad, y cómo la gramática actúa para crear cohesión y estructurar la información.

Desde una perspectiva de análisis del discurso, Celce-Murcia y Olshtain (2001) proponen que el discurso es:

“una muestra de habla escrita u oral que tiene una relación interna y describable entre forma y significado (e.g., palabras, estructuras, cohesión) y que a su vez se relaciona coherentemente con una función o propósito comunicativo y con una audiencia o interlocutor dados” (p. 4).

La meta es que el estudiante perciba la forma gramatical para poder analizarla como parte de un discurso unificado. Desde este punto de vista, el presentar formas gramaticales aisladas o sólo al nivel de oración simplemente resulta obsoleto si se desea promover la adquisición de la gramática para obtener, como meta final, la competencia a nivel del discurso [2].

Esta técnica está estrechamente relacionada con la gramática funcional y sistemática propuesta por Halliday (1994) que ve la gramática como una herramienta para interpretar y expresar significado de acuerdo con los requisitos del contexto. Así, se pretende que el estudiante comprenda lo que realmente se está comunicando independientemente del aparente significado de la sintaxis. La respuesta de “Mal. Sigo parado, mi madre no termina de componerse de la pulmonía y Javi sigue con malas notas en el cole” no es una respuesta esperada a la pregunta “¿Hola, cómo estás?” por un conocido al entrar al ascensor, aunque sintácticamente sea correcta. Desde esta perspectiva, la adquisición de la gramática significa el complejo proceso de saber seleccionar -con base en el contexto- la sintaxis, el vocabulario y las variables sociales y psicológicas necesarias para que se interprete y exprese el significado que realmente se quiere comunicar (Edlund, 1995).

¿Cómo la instrucción puede facilitar la adquisición de la gramática para una lograr una competencia discursiva? Como con el resto de las técnicas basadas en input, el estudiante debe estar expuesto a input rico en significado. Así, exponer al estudiante a diálogos y charlas (auténticos y modificados [3]), películas, canciones y videos (segmentos o enteros) y textos con múltiples párrafos ha sido fuertemente apoyado por los proponentes de esta técnica (Celce-Murcia y Olshtain, 2001; Larsen-Freeman, 2001). Después de haber escuchado, visto o leído estos textos para obtener el mensaje, el instructor escoge la forma lingüística meta y pide al estudiante que identifique la función que tiene en el contexto en el cual se encuentra. El ejemplo a continuación ilustra una actividad a través del discurso.

Ejemplo 3. El siguiente artículo de la popular revista Chilango, de la ciudad de México (o el D.F.) describe lo que te ocurre cuando la policía se lleva tu coche con una grúa.

Paso 1. El autor dice que esto es un “calvario” para el dueño del coche, es decir, es muy problemático. Lee el texto y encuentra ejemplos que apoyen esta afirmación.

Paso 2. Ahora contesta las siguientes preguntas

1. ¿Qué tiempo verbal usa el autor del artículo para describir los primeros momentos después de darnos cuenta que el coche no está donde lo dejamos? Da varios ejemplos.

2. ¿Qué razones crees que tenga el autor para escoger este tiempo verbal en su artículo? ¿Qué efectos quiere lograr en el lector?

Manual de supervivencia chilango

¿Qué hacer cuando ya te llevó ... la grúa?

25 de septiembre de 2012

Por **Héctor Cruz**

UN hecho al que todo chilango está expuesto es a que la grúa se lleve su coche. Aquí te damos algunas pistas sobre lo que este calvario significa.

Lo primero que dirás si no ves tu auto donde lo dejaste (mal) estacionado es “ojalá se lo haya llevado la grúa”. Pero puede ser que te arrepientas de haber pronunciado esta frase. Bien dicen que tengas cuidado con lo que pides porque se puede hacer realidad y, en este caso, además mutar en pesadilla. El pánico se apoderará de ti, tenlo por seguro. Le preguntarás a la gente de los comercios cercanos si vieron a alguna grúa llevándose tu coche. Todos dirán: “uy, sí, joven (o señorita), de esta calle siempre se los llevan”. En tu afán de saber dónde está tu coche es probable que acudas con el policía que esté más a la mano para preguntarle sobre la ubicación del corralón más cercano. Te dirá cuál es y tú seguramente detendrás inmediatamente el primer taxi que veas, pero no siempre es lo mejor, porque a veces por distintas razones, como el cupo de autos, los llevan a otro depósito...etc.

Otra forma de aplicar la técnica a través del discurso es usando un corpus lingüístico, hoy en día ya fácilmente accesibles gracias a los ordenadores y el Internet (ver Subirats y Ortega, 2012). Una de las ventajas de la corpora es la cantidad enorme de muestras de la L2, sacada de una gran variedad de fuentes tal y como la lengua es hablada o escrita, por lo cual el aprendiente tiene la oportunidad de analizar cómo la gramática es realmente usada por los hablantes en registros formales o informales. El uso de corpus lingüístico en la enseñanza de L2 ha tenido mucha popularidad en los últimos años. El lector puede referirse a Sinclair (2004), o a la edición especial de la revista *Language Learning and Technology* (2001) para obtener más información.

2.3.1 GUÍA PARA DISEÑAR ACTIVIDADES A TRAVÉS DEL DISCURSO

Hay varias maneras de diseñar actividades a través del discurso. El común denominador es que consideran el contexto y el tipo de texto como punto de partida. Esta guía a continuación fue adaptada de McCarthy (1991).

1. Identifica el tipo de texto que usarás y en el cual se basará el actividad (una historia, un discurso, un diálogo entre amigos que conlleva a una invitación al cine, etc.).
2. Identifica el contexto y cómo la gramática funciona en la comunicación del mensaje en ese contexto.
3. Decide la forma gramatical meta a la cual quieras que los estudiantes atiendan y subsecuentemente analicen.
4. Usa textos orales y escritos que contengan registros formales e informales (considera un corpus lingüístico)
5. Usa textos auténticos y modificados según el nivel del estudiante y los objetivos de la actividad.
6. Usa estrategias para que los estudiantes primeramente se enfoquen en el mensaje del texto a nivel del discurso.
7. Crea preguntas o tareas que requieran que el estudiante examine la función que tiene la forma gramatical en cada una de sus apariciones en el texto discursivo, que analice el contexto de su uso y que haga generalizaciones sobre cuándo ocurre, su(s) significado(s), y las circunstancias en las que ocurre o no ocurre.

Actividad 4. Primero escoge una de las tres técnicas presentadas y crea una actividad completa que esté basada en esta técnica. Asegúrate que en tu actividad el significado siempre esté presente.

Después, explícale a un compañero tu actividad, especialmente de qué forma (1) promueve la atención y procesamiento de la forma y (2) promueve la atención al mensaje.

3. CONCLUSIONES

En este taller se presentaron brevemente los principios teóricos en los que se basan tres técnicas pedagógicas para promover la adquisición de la gramática. Quizás el lector, así como los participantes, a estas alturas se pregunten: Pero ¿estas técnicas funcionan? ¿Hay evidencia empírica que apoye los argumentos teóricos en los cuales se basan? Los estudios que se han llevado a cabo para investigar la eficiencia de estas técnicas parecen indicar que son efectivos (consultar Nassaji y Fotos, 2011). Sin embargo, el lector debe considerar los diversos factores que influyen su efectividad tales como el tipo de forma gramatical y el qué tan listo lingüísticamente está el aprendiente para adquirir esa forma. No olvidemos sin embargo, que el incorporar técnicas que están bien informadas en el fenómeno de la ASL pone nuestra práctica más acorde a los procesos naturales de adquisición, lo que resulta en trabajar *con* los estudiantes y, por lo tanto, en realmente facilitar la adquisición de la L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2001). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Edlund, J. (1995). The rainbow and the stream: Grammar as system versus grammar in use. En S. Hunter y R. Wallace (Eds.), *The place of grammar in writing instruction: past, present, and future* (pp. 204-13). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Halliday, M. (2004). *An introduction to functional grammar* (2ª ed.). Londres: Edward Arnold.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon Press.
- Language Learning and Technology (2001). <http://lt.msu.edu/vol5num3/default.html>
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3ª ed, pp 251-85). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Lee, J. F. y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Long, M. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Nueva York: Routledge.
- Schwartz, B. D. (1993). On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 147-163.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-231.
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 165-179.
- Sinclair, J. (2004). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamin Press.
- Subirats, C. y Ortega, M. (2012). *Corpus del español actual* <<http://sfncorpora.uab.es/CQPweb/cea/>>
- Trappes-Lomax, H. (2004). Discourse perspective. En A. Davis, y C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 133-64). Malden, MA: Blackwell.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Wong, W. (2004). The nature of processing instruction. En B. VanPatten (Ed.) *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. Nueva York: McGraw-Hill.

ANEXO

- 1 La repetición de la forma gramatical también es una manera de hacerla sobresalir (ver la técnica de “inundación del input” [input flood] en Wong, 2005).
- 2 Tomar en cuenta, sin embargo, que una palabra sola u oración en contexto puede aparecer a nivel de discurso. La palabra “Pare” en un poste en la esquina de una calle es un ejemplo.
- 3 Los textos auténticos pueden resultar muy difíciles para los estudiantes por lo que el usar textos modificados para promover la comprensión ha sido generalmente aceptado. Un texto modificado no sacrifica necesariamente la ilustración de la L2 a nivel discursivo.