

La gramática en el aula: de la reflexión a la práctica

CARMEN HERNÁNDEZ ALCAIDE

Universidad Nebrija

Resumen: A lo largo de los últimos años se ha discutido mucho sobre el papel de la gramática en el aula. Como profesores, debemos tener en cuenta que para el alumno la gramática es una herramienta de comunicación. Nuestro objetivo es que el alumno emplee los contenidos lingüísticos estudiados en las actividades comunicativas y fuera del aula. En esta ponencia planteamos una propuesta de enseñanza de la gramática basada en la atención a la forma (Long 1991, 1997)) que consiste en plantear los contenidos lingüísticos a partir de la reflexión sobre la relación forma-función de las formas estudiadas. Esta presentación de los contenidos se complementa con la práctica de actividades de aprendizaje a las que hemos denominado de *familiarización* y de *concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica*, dependiendo del objetivo didáctico planteado en las actividades.

Palabras clave: forma-función; actividad; familiarización; procesamiento lingüístico; concienciación lingüística, práctica, objetivo didáctico.

Introducción

El papel de la gramática ha cambiado mucho a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. En los últimos años han triunfado las propuestas pedagógicas basadas en la *atención a la forma* (Long 1991, 1997) que han dirigido al profesor a presentar los contenidos gramaticales a partir de la relación forma-función con las que se pretende hacer consciente al estudiante de qué se expresa con el contenido lingüístico presentado y cómo funciona. Sin embargo, esto no es suficiente para que el estudiante llegue a utilizar las formas estudiadas en sus producciones libres en el aula o fuera de esta. Para que esto suceda, hay que proporcionarle las herramientas necesarias a partir de actividades denominadas con diferentes términos: de aprendizaje, precomunicativas, cuasicomunicativas, tareas posibilitadores, etc., pero todas tienen que ser significativas y tienen un fin común, que el estudiante llegue a producir la construcción objeto en las actividades comunicativas. La observación de que esto no llegaba a ocurrir y la cantidad de estudios surgidos por el silencio 'emitido' por los estudiantes durante la realización de las actividades comunicativas, posiblemente por el miedo a que los errores cometidos le hagan quedar mal delante de los compañeros y del profesor, nos ha llevado a pensar que al proponer actividades, hay que tener en cuenta el objetivo didáctico de estas y no solo el objetivo lingüístico. Y basándonos en el objetivo didáctico, es decir, en qué momento de la secuencia didáctica se plantea la actividad o tarea, proponemos actividades de *familiarización* y *concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica*. Las actividades de familiarización permiten comprobar que el estudiante ha comprendido la relación forma-función y sabe qué se expresa con el contenido presentado, cómo funciona y para qué se usa. Las actividades de concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica, a

partir de la reflexión consciente de lo que se va a expresar y cómo se va a expresar, ayudan a crear el hábito de la producción del contenido lingüístico objeto. En este artículo vamos a proponer una manera de trabajar la gramática en el aula a partir de la reflexión sobre el funcionamiento de la relación forma-función y de la propuesta de actividades teniendo en cuenta el objetivo didáctico, con el fin de que el estudiante llegue a utilizar los contenidos estudiados en las actividades comunicativas y en sus producciones fuera del aula.

1. La relación forma-función

La enseñanza de lenguas se ha realizado tradicionalmente a partir de estructuras como por ejemplo: "*querer que*" lleva *subjuntivo*. Más tarde se pasó a relacionar las estructuras con funciones: "*Querer que* + *presente de subjuntivo*" expresa deseos. Sin embargo, esta explicación que muchos profesores hemos proporcionado en un momento determinado, no es totalmente adecuada. La reflexión sobre el uso y significado que se expresa con esta construcción (Hernández Alcaide, 2007), surgió a raíz del comentario de una estudiante fabulosa, que siempre intentaba emplear todos los contenidos lingüísticos estudiados en clase: funcionales, gramaticales y léxicos. Al día siguiente de explicar esta construcción, la estudiante llegó a clase y dijo que la había utilizado con la señora de la casa en la que vivía y que esta había puesto mala cara. La frase que le dijo a la señora fue: *Quiero que hagas una tortilla de patatas, me gusta mucho*. Lo que ella quería expresar era su deseo de que la señora hiciera una tortilla, pero lo que ella expresó fue entendido por la señora como una orden, ni siquiera como una petición. Pero esto nos lleva a otro planteamiento, si los estudiantes asocian una estructura a un determinado significado, es improbable que lo utilicen con otro significado. Igual pasa con la palabra *como*, que los estudiantes suelen tener asociado al modo o manera de hacer algo, por lo que les cuesta utilizarlo con valor causal o con valor condicional. Además, en este último caso, se suele asociar con amenaza y advertencia, pero al proporcionar esta explicación, se impide que los estudiantes emitan enunciados como estos: *Como venga Luis, voy a dar saltos de alegría* o *Como apruebe la oposición, voy a hacer una fiesta*. Pero el papel de la gramática en el aula ha ido cambiando a lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Con la llegada del método comunicativo a mediados de los años setenta del siglo XX, la gramática quedó relegada a un segundo plano ya que la lengua se entendía como un instrumento de comunicación y lo importante era conocer el significado y el uso de las estructuras lingüísticas y no conocer estas en sí mismas.

El papel de la gramática en la enseñanza de segundas lenguas ha sido un tema muy debatido y objeto de muchos estudios. En los últimos años estos se han centrado fundamentalmente en las propuestas pedagógicas basadas en la *atención a la forma* que facilitan el aprendizaje (Long, 1991). Con este término, Long (1997) plantea una opción entre la *atención a las formas* y la *atención al significado*. La primera opción es lo que se denomina ahora el *método tradicional* y consiste en prestar atención a los elementos lingüísticos y con poco uso comunicativo de la L2. La segunda opción, la *atención al significado*, está centrada únicamente en el significado, y se presentan muestras comprensibles del uso comunicativo de la L2, pero con la que los estudiantes no obtienen mejores resultados que los que reciben instrucción gramatical. Por ello, propone esta tercera opción, que consiste en dirigir al estudiante a prestar atención a los elementos lingüísticos (palabras, colocaciones, estructuras gramaticales, etc.) en contexto, cuando se presentan centrando la atención en el significado. Doughty (2000) también defiende que el tipo instrucción ideal es el que hace que el alumno centre su atención hacia la relación forma-función y que para ello, es necesario que primero se centre la atención en el procesamiento del significado y después, en los rasgos lingüísticos de la forma. Además, Doughty (2000, 180-181) se

decanta por explicación implícita, aunque no descarta la explícita, porque en ellas se dirige la atención a la forma en una tarea comunicativa sin que se pierda la comunicación. Ruiz Campillo (2007) también se suma a esto y defiende que la gramática es el instrumento para llegar a la comunicación, que es el esqueleto para desarrollarla, pero sin separarla del significado ya que sostiene que la gramática propiamente dicha, no se puede separar de la comunicación. Por eso apoya que primero hay que centrarse en la comunicación y después en la gramática. Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012) también consideran que no se puede disociar forma y significado: “La lengua funciona gracias a asociaciones entre formas y significado [...] La lengua es una cuestión tanto de formas como de significados: para ser eficaces hay que fijarse en la comunicación y para ser correctos en la gramática.”. Esto está avalado también por grandes lingüistas y gramáticos. Para Bosque y Demonte (1999, XIX), la gramática es la relación entre las formas y el sentido: “La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre estas expresiones y los significados que pueden atribuírseles”. Palabras que Bosque (2016) corroboró: “La gramática es la relación entre las formas y el sentido”.

Para nosotros, la gramática es la combinación de elementos lingüísticos: sonidos, morfemas, palabras, oraciones, etc. cuyo fin es la comunicación, por tanto, la combinación de estos elementos debe proporcionar significado. Una frase correcta morfológica y sintácticamente, puede no ser adecuada si no hay comunicación o no expresa el significado deseado. Un ejemplo de esto es si se necesita un papel o un soporte para escribir y se pide con la siguiente frase: “Una ventana es una cosa con la que te escapas por la noche”. Esta frase, definición proporcionada por un estudiante en un examen, no es adecuada aunque sea gramaticalmente correcta ya que no define lo que es una *ventana*. En resumen, la gramática es una de las herramientas que el alumno necesita para comunicarse. Por todo ello, proponemos plantear la gramática en clase partiendo de la relación forma-función (qué se va a aprender a expresar y con qué contenidos). Como dicen Alonso Raya y Martínez Gila (2006): “Si quieres expresar este significado, utiliza esta forma. Si utilizas esta forma, expresarás este significado”. Por ello el planeamiento que proponemos, basado en la atención a la forma de Long (1991,1997) es enseñar partiendo de esta relación forma-función. Por ejemplo, no tendríamos que enseñar el imperativo, sino los valores que se pueden expresar con el imperativo, como pueden ser: dar instrucciones, expresar consejos, expresar peticiones, etc. Si nos centramos en dar instrucciones en un nivel A2 con el imperativo, podemos partir de la receta de la tortilla de patatas:

Imagen 1. Receta: tortilla de patatas. Carmen Hernández Alcaide

Ingredientes: huevos, patatas, cebollas, aceite y sal Instrucciones: Pela las patatas y las cebollas, lávalas y córtalas en trozos pequeños. Pon aceite a calentar en una sartén y echa las patatas y las cebollas. Añade sal y mueve las patatas de vez en cuando. Mientras, bate los huevos. Saca las patatas y mézclalas con los huevos. Deja muy poco aceite en la sartén y echa la mezcla de los huevos con las patatas y las cebollas en la sartén. Dale dos o tres vueltas con la ayuda de una tapa o de un plato.				

Una vez que hemos confirmado que han entendido el texto y qué tipo de texto es, nos fijamos en la forma, en el imperativo y explicamos cómo se forma, las formas irregulares, los tipos de irregularidades y la colocación del pronombre. Los ejemplos proporcionados en las explicaciones deben ser de

instrucciones, y las actividades propuestas deben estar enfocadas a proporcionar instrucciones: recetas de cocina, funcionamiento de aparatos, direcciones en la calle, ejercicios de clase, etc. También es el momento de retomar y activar los conocimientos previos que tienen para dar instrucciones, como es la perífrasis: *tener que + infinitivo*. Pero no deberíamos mezclar significados y por tanto, situaciones comunicativas: instrucciones, consejos, peticiones, órdenes, etc. ya que entonces nos estaríamos centrando en la forma, en el imperativo.

Rutherford y Sharwood Smith (1985) plantean una propuesta pedagógica basada en la *atención a la forma*, la Consciousness-raising, término que ha sido traducido en español como *concienciación gramatical*, *concienciación lingüística*, *sensibilización a la lengua* que Martín Peris (2008:113-115) denomina la *conciencia lingüística* y define como el conocimiento explícito de una lengua así como la percepción y sensibilidad consciente al aprender, enseñar y usar la lengua. Este enfoque integra la instrucción formal en el marco comunicativo y consiste en dirigir al estudiante hacia la reflexión consciente del funcionamiento de una forma lingüística con el fin de que perciba rasgos de la lengua, que de otra manera no advertiría. Para ello, se debe partir de actividades en las que se proporcionen las herramientas que el estudiante necesita para poder usar el contenido lingüístico objeto. Este proceso permite que la información que entra en la memoria a corto plazo pase a la memoria a largo plazo después de ser procesada. Por tanto, sirve de puente entre el conocimiento explícito y el implícito.

Otras propuestas pedagógicas basadas en la *atención a la forma*: la *instrucción basada en el procesamiento del input* y el *input estructurado* (VanPatten, 1992, 1993; VanPatten y Cardieno 1993; Lee y VanPatten, 1995) que consiste en dirigir al alumno hacia aspectos formales del *input*, también con el fin de que no le pasen desapercibidos. El objetivo en esta técnica es que el estudiante preste atención de manera consciente a la forma gramatical presentada en el *input* y la procese. En esta técnica también se parte de actividades en las que el profesor manipula los mecanismos de procesamiento de la lengua para resaltar el contenido lingüístico estudiado, y se dirige al alumno a la relación forma-función. Es importante que las actividades sean significativas ya que de lo contrario, no se podrá realizar la conexión entre las dos partes.

El alumno, en la propuesta presentada en el apartado anterior, en el *input estructurado*, no tiene que producir la construcción presentada. Esto lleva al planteamiento de que esta técnica no sea suficiente para que el alumno llegue a producir la forma lingüística presentada, por lo que proponen completarla con una técnica dirigida a la producción a través de actividades denominadas *output estructurado* (Lee y VanPatten, 1995:117). Llopis García (2009) concluye que ambos son necesarios en un estudio en el que plantea cuál de los dos enfoques (*input estructurado* y *output estructurado*) facilitaba el proceso de aprendizaje.

2. La práctica de los contenidos gramaticales

Todas estas técnicas basadas en la *atención a la forma* permiten al estudiante relacionar forma y función y comprender el uso y significado de las construcciones lingüísticas presentadas en clase. Sin embargo, es un hecho constatado por muchos profesores, como ya hemos visto en el apartado anterior, que esto no es suficiente para que el estudiante emplee estas construcciones en las actividades comunicativas, tareas o en situaciones reales. También es un hecho constatado y objeto de numerosos estudios (Sánchez Griñán 2008, Blanco Pena 2011, Yang 2013, Trapero Sandoval 2012, Hsieh 2015) que muchos estudiantes, sobre todo chinos, no quieren participar en las actividades comunicativas y se mantienen en silencio. En estos estudios se menciona que la causa puede ser la utilización de una metodología tradicionalista en el contexto de enseñanza chino, pero también puede deberse al miedo de

los estudiantes a que los errores gramaticales puedan dañar su imagen. Por ello, en todos estos estudios se aboga por una metodología ecléctica en la que se integren la metodología tradicional y la moderna. Baralo y Estaire defienden este tipo de metodología ya que permite proporcionar las soluciones metodológicas apropiadas a las necesidades de los alumnos. Nosotros apoyamos esta metodología y proponemos que se planteen actividades de aprendizaje o tareas formativas de familiarización y procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica, ya que en estas se proporcionan las herramientas que el estudiante necesita para realizar las actividades comunicativas, lo que le proporcionaría confianza, seguridad y le haría sentir que conoce las formas lingüísticas que necesita, y le haría perder el miedo a cometer errores (Hernández Alcaide 2010, 2013 y 2015). Para el planteamiento de este tipo de actividades de aprendizaje se han tenido en cuenta las propuestas presentadas a partir de la atención a la forma y por tanto, de la relación forma-función.

Castañeda Castro y Ortega Olivares (2001:9-10) también consideran que las explicaciones no son suficientes y que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua no se debe limitar a explicar cómo se usa la gramática sino que hay que ofrecerle al alumno la oportunidad de comunicarse en esa lengua.

Littlewood (1981:8-9) propone actividades en las que el estudiante tenga que relacionar lengua y contexto, en las que se busque el equilibrio entre formas y significados, y cuyas respuestas sean las que tendría que producir en situaciones reales con el fin de que aprenda a relacionar el sistema formal con la función comunicativa correspondiente. Además, para que el alumno pueda utilizar las formas gramaticales estudiadas, propone actividades en las que se proporcionen los recursos lingüísticos que los estudiantes necesitan para realizar las actividades comunicativas. Doughty (2000) también defiende el planteamiento de actividades semicomunicativas que dirigen al estudiante hacia la forma lingüística sin tener que soportar la tensión de actuar en una situación real, por lo que uno de los componentes de este tipo de actividad es la concienciación gramatical.

Sharwood-Smith (1981) y, Fotos y Ellis (1991) plantean una metodología comunicativa basada en tareas. Gómez del Estal y Zanón (1996) proponen la realización de tareas formales a partir del concepto de *concienciación gramatical* con el fin de que el alumno llegue a producir el contenido lingüístico objeto de manera espontánea en situaciones comunicativas. El objetivo de estas actividades es que el alumno pase por un proceso de reflexión formal que le conduzca hacia la observación, autodescubrimiento o autoformulación de una regla gramatical concreta. Para resolver estas actividades, tiene que ser necesario utilizar la forma lingüística objeto.

Todas estas propuestas así como las del *output estructurado*, coinciden en que la actividad o tarea debe ser comunicativa y que los estudiantes tienen que interactuar. Por tanto, son técnicas que hay que integrar en el enfoque comunicativo. Y en todas ellas se requiere que integren las características metodológicas de las actividades comunicativas y la reflexión metalingüística. Teniendo en cuenta esto, se distinguen dos tipos de actividades: las de aprendizaje o posibilitadoras, que son las que se centran en la forma, y las comunicativas.

Nuestra experiencia docente a lo largo de muchos años nos ha permitido observar una serie de comportamientos lingüísticos sistemáticos en los estudiantes de español como lengua extranjera. Entre estos comportamientos hay que destacar que a partir de un nivel B1, los estudiantes no emplean o les cuesta emplear en las actividades comunicativas o tareas, los contenidos lingüísticos presentados ya sean comunicativos, léxicos o gramaticales, aunque los utilizan en las actividades de aprendizaje significativas, ya sean controladas o semicontroladas. Esto nos llevó a plantearnos si las razones podían encontrarse en el tipo de actividad de aprendizaje, por lo que diseñamos una actividades que denominamos de familiarización y de concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a

la práctica, que integramos en una secuencia didáctica con el fin de comprobar si estas actividades ayudaban al estudiante a emplear los contenidos lingüísticos en las actividades comunicativas y en sus producciones espontáneas fuera del aula. El tema lo estudiamos con un contenido gramatical: los conectores condicionales (Hernández Alcaide, 2010, 2013) y con un tema léxico (Hernández Alcaide, 2016). Los resultados obtenidos en ambos casos confirmaron que este tipo de actividades basadas en la atención a la forma, ya sean controladas, semicontroladas o libres facilitan el uso de los contenidos presentados en las actividades comunicativas. Las dos primeras, también significativas, deben estar enfocadas a proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para poder utilizar los contenidos lingüísticos en las actividades de producción libre, pero también deben ayudar al estudiante a reflexionar con el fin de familiarizarse con la construcción lingüística objeto (Rutherford y Sharwood-Smith 1985, Lee & VanPatten, 1995, Littlewood 1996). La cuestión es cómo se aplica todo esto al aula. Para ello, proponemos que al plantear una actividad, se tenga en cuenta el objetivo didáctico y no solamente el objetivo lingüístico, es decir, que se tenga en cuenta en qué momento de la secuencia didáctica se va a plantear la actividad. La secuencia que planteamos consta de cuatro fases:

- 1ª Presentación del contenido lingüístico objeto a partir de la relación forma-función.
- 2ª Actividades de comprensión de la relación forma-función.
- 3ª Actividades de concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica.
- 4ª Actividades comunicativas.

Un ejemplo de presentación de contenidos a partir de los contenidos previos se puede ver en el anexo 2. Esta actividad de nivel B1 consiste en comparar dos recetas de la tortilla de patatas. En una se proporcionan solamente las instrucciones, que se dan en imperativo (ya conocen este contenido). En la segunda se proporcionan las instrucciones pero se indica también en qué momento tienen que seguir cada instrucción (cuando / hasta que + subjuntivo). El objetivo lingüístico es que aprendan a expresar en qué momento futuro tienen que seguir una instrucción con la construcción *conector temporal + presente de subjuntivo + imperativo*. Para la realización de la actividad, primero se entrega la primera receta y se les pregunta si les parece una buena receta y si creen que pueden preparar una tortilla con esas indicaciones. Después se les pide que lean la otra receta, que la comparen y que digan cuál les parece mejor para preparar la tortilla. Evidentemente dicen que la segunda y se les pregunta por qué. A partir de sus respuestas se explica la forma lingüística.

En este artículo nos vamos a centrar en las actividades de la segunda y tercera fase.

3. Comprensión de la relación forma-función

Las actividades de la segunda fase están basadas en las propuestas de *atención a la forma* de Rutherford y Sharwood-Smith (1985), Lee & VanPatten, (1995), Littlewood (1996). El objetivo didáctico es comprobar que los estudiantes han comprendido la relación forma-función del contenido lingüístico objeto: qué se expresa con esa construcción, cómo funciona, para qué sirve, etc. Por ello, las actividades deben ser significativas y no deben poder resolverse si no se entiende el significado. La resolución de estas no exige tener que producir la forma estudiada, pueden resolverse sin utilizarla (relacionar una forma con su significado) o empleando parcialmente la forma (completar un hueco, una

frase, etc.). Además, estas actividades sirven para que el profesor obtenga información de los problemas de los estudiantes con este contenido: en la forma gramatical (preposición, tiempo o modo verbal, irregularidad del verbo, tipo de pronombre, concordancia del pronombre, etc.) o en el significado expresado por esta forma. De esta manera el profesor sabe qué tiene que seguir trabajando y qué saben ya los alumnos. Además, el profesor debe ser consciente de que si un alumno falla en este tipo de actividades, posiblemente no vaya a ser capaz de usar esta forma en las actividades comunicativas o tareas. Con estas actividades se proporciona a los estudiantes las herramientas que van a necesitar para la realización de las actividades comunicativas que se plantearán en la última fase de la secuencia. Por eso a estas actividades las hemos llamado de *familiarización*, además de comprobar que el alumno comprende la relación forma-función, le ayudan a familiarizarse con el contenido lingüístico objeto, permiten que la forma vaya entrando en la cabeza del estudiante, que le resulte conocida con el fin de prepararle para la producción de la forma estudiada.

Un ejemplo de este tipo de actividad es la que tenemos en el anexo 2. La actividad consiste en corregir las frases que no se corresponden con lo que se ve en la imagen. El objetivo lingüístico son los adverbios y las locuciones adverbiales de lugar. El objetivo didáctico es comprobar si los estudiantes entienden el significado aportado por estos términos en esas frases. El error en este tipo de actividad, por ejemplo, no se corrige *El león está encima del hipopótamo* porque se considera correcto según la imagen, informa del desconocimiento de los términos: *debajo de* y *encima de*, pero también de que no están preparados para producir enunciados con estos elementos lingüísticos.

Otro ejemplo de actividad es la actividad de B1 que se encuentra en el anexo 3 que consiste en indicar qué dirían las personas que aparecen en las situaciones planteadas. El objetivo lingüístico es expresar sentimientos con infinitivo y con presente de subjuntivo. Los alumnos tienen que analizar la situación y responder. Si por ejemplo dijeran que la abuela española, al leer la noticia del aumento de la natalidad, dijera: *Me alegro de aumentar la natalidad*, significaría que no entienden el significado aportado por el infinitivo respecto al presente de subjuntivo.

Si los alumnos cometen errores de este tipo porque no entienden la relación forma-función, ya sea el significado que aporta esa forma lingüística o cómo funciona, será difícil que empleen esta forma en sus producciones orales o escritas y en las actividades comunicativas. Pero además, quizás ese desconocimiento del funcionamiento del contenido estudiado sea lo que les produzca ansiedad o lo que les haga sentir miedo o vergüenza a cometer errores en sus producciones, y de ahí su reticencia a participar en las actividades comunicativas.

4. La producción consciente de la estructura lingüística objeto

Las actividades de la tercera fase están basadas en las propuestas de *atención a la forma* de Melles (1997:851) y Fotos, S. y Ellis, R. (1991). El objetivo didáctico es que los alumnos produzcan el contenido lingüístico objeto de manera consciente y a partir de la reflexión: *qué quiero expresar y qué necesito para expresar eso*. Como puede verse, estas actividades no se limitan a la reflexión consciente, van un paso más allá al tener que producir de manera consciente la forma lingüística objeto. Por ello las hemos llamado *actividades de concienciación lingüística o procesamiento lingüístico dirigidas a la práctica*.

Un ejemplo de estas actividades se encuentra en el anexo 4. Esta actividad consiste en seleccionar un verbo para describir una imagen indicando lo que le molesta, le gusta, etc. El objetivo lingüístico es expresar gustos, molestias, etc. con verbos tipo *gustar* (*molestar, picar, encantar*, etc.). El objetivo

didáctico es que el alumno produzca la frase a partir de la reflexión consciente: qué quiere expresar, qué verbo necesita, cómo se utiliza ese verbo y qué formas necesita para explicar lo que le pasa a la persona de la imagen. Además le va creando el hábito de utilizar la construcción: *A ... le + verbo en tercera persona + gusto, molestia, ...*

Otro ejemplo es la actividad de nivel B1 que se encuentra en el anexo 5. Esta actividad consiste en leer un texto y contestar a unas preguntas a partir de las indicaciones dadas. El objetivo lingüístico es expresar en qué momento se hace algo con la construcción temporal: *conector + verbo*. El objetivo didáctico es que el estudiante a partir de la reflexión consciente, produzca este contenido lingüístico. Para contestar a la pregunta tiene que buscar la información en el texto y decidir con qué conector y construcción pueden proporcionar esa información. Además, esta actividad les permite ir acostumbrándose a emplear esos conectores y esta construcción.

Como puede verse, estas actividades permiten crear el hábito de emplear el contenido presentado. Con *crear el hábito* no nos referimos a la producción en el sentido conductista, al uso mecánico de la forma lingüística sin reparar en el significado sino a que el estudiante se va acostumbrando a emplear el contenido estudiado por lo que lo acabará incorporándolo en el repertorio de elementos lingüísticos que utiliza habitualmente.

Estas actividades de la segunda y tercera fase son, por tanto, un paso intermedio entre la reflexión consciente y las actividades comunicativas o de producción libre. Si el estudiante ve que realiza estas actividades de manera correcta, sentirá que conoce las formas lingüísticas y eso le evitará que sienta miedo o vergüenza a cometer errores, y esto a su vez, le permitirá participar en las actividades comunicativas, y usar el recurso lingüístico estudiado en las actividades comunicativas y en sus producciones fuera del aula.

Referencias bibliográficas

- Alonso Raya, R. (2010). Cómo mejorar tu vida con la gramática. *MarcoELE*, (10). Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.alonso.pdf.
- Alonso Raya, R. y Martínez Gila, P. (2006). Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input. ¿Creéis en las hadas? *Mosaico* (18), 21-28. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html>.
- Baralo, M y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En Abelló, Ehlers y Quintana. (Eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEstaire.pdf>.
- Bosque, I. (2016). *La reflexividad en español. Aspectos sintácticos, semánticos y discursivos*. IX Congreso Internacional. Asociación Asiática de Hispanistas. Bangkok, del 22 al 24 de enero.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Tomo 2. Madrid. Espasa.
- Castañeda Castro, A y Ortega Olivares, 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. En S. Pastor, y V. Salazar. (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en Adquisición*

- de segundas lenguas. Estudios de Lingüística. Anexo I. Alicante. Universidad de Alicante. (2001). Recuperado de <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02127636RD31180513.pdf>.
- Doughty, C. (2000): La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz. (Ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 163-194). Barcelona. Ariel Lingüística.
- Fotos, S. y Ellis, R. (1991). Communicating About Grammar: A Task-Based Approach. TESOL Quaterly. Vol. 25, (4), 605-628.
- Hernández Alcaide, C. (2016). Actividades que permiten la interiorización del léxico. En Y. Morimoto, M^a.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez. (Eds.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (437-445). XXV Congreso Internacional ASELE. Madrid, del 7 a 10 de septiembre de 2014.
- Hernández Alcaide, C. (2015). Comentario al artículo "La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE" de Su Yn Hsieh. *Revista Nebrija* (19). Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>.
- Hernández Alcaide, C. (2013). *La dificultad de las oraciones condicionales radica en el uso de los conectores*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (13 número especial – Actas de Congreso). Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/Hernandez%20Alcalde.htm>.
- Hernández Alcaide, C. (2010). *Explotación didáctica de algunos conectores discursivos con valor condicional. Propuesta didáctica* (Tesis doctoral). Universidad Complutense. Madrid. España.
- Hernández Alcaide, C. (2006). La expresión de deseos en *Mosaico* (15), <http://es.scribd.com/doc/19509052/3/Carmen-Hernandez-Alcaide>.
- Hsieh, S. Y. (2015). La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística: Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE. *Revista Nebrija* (19). Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>.
- Lee, J. y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative language teaching happen*. New York. Mcgraw-Hill.
- Llopis-García, R., Real Espinosa, J.M. y Ruiz Campillo, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid. Edinumen.
- Long, M. (1997). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. Recuperado de <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch, (Eds.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (39-52). Amsterdam /Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Llopis García, R. (2009). Gramática Cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera. (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija. Madrid. España.
- Martín Peris, E. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. Madrid. SGEL. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm.
- Martín Peris, E. (2004). Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE. *Redele*, 2. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html>.
- Melles, G. (1997). Enfocando la competencia lingüística: concienciación gramatical. *Hispania*, vol. 80, (4), 848-858.

- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática Cognitiva y ELE. MarcoELE (entrevista a J. P. Ruiz Campillo). Recuperado de <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>
- Rutherford, W. y Sharwood-Smith, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, (6), 274-281.
- Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Suplementos MarcoELE*, 8 (1-38). Recuperado de http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theroretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*. (2), 165-179.
- Sharwood-Smith, M. (1990). Consciousness-raising and second language learner. *Applied Linguistics*, Vol. 11, (2), 159-168.
- Trapero Sandoval, J. (2012). Las instrucciones del profesor en la enseñanza de ELE para alumnos taiwaneses de nivel inicial: incidencia de las diferencias culturales y propuesta de mejora. (Tesis de maestría). Universidad Nebrija. Madrid. España.
- VanPatten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition of rich-classroom. *Foreign. Language Annal*, (26), 435- 450.
- VanPatten, B. (1992). Second language acquisition and foreign language teaching: Part 2. *The Modern Language Journal* (23), 23 - 27.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, (15), 225-259.
- Wang, C. (2011). El análisis del silencio de los aprendices chinos de ELE y aplicación de una propuesta didáctica de expresión oral. (Tesis de maestría). Universidad Nebrija. Madrid. España.
- Yang, T. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *Revista SinoELE*, 8 (17-41). Recuperado de http://sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf.

5. Anexos.

1. Anexo 1. Hernández Alcaide, C. *Receta tortilla de patatas*. Didactiteca.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/17102000.htm

CVC. DidactiRed.



DidactiRed

Martes, 17 de octubre de 2000



¿Y cuándo lo hago?

Por Carmen Hernández Alcaide



Clasificación	La gaveta
Contenido: Gramatical Apartado: Subjuntivo ("Cuando + presente de subjuntivo") Nivel: Intermedio Destreza que predomina: Comprensión escrita Destinatarios: Jóvenes y adultos Tipo de agrupamiento en clase: Individual o parejas Preparación Tiempo de preparación: 10 minutos Material necesario: Dos recetas Duración de la actividad en clase: 20 minutos	

Tortilla de patatas

Ingredientes: huevos, patatas, cebollas, aceite y sal.

Instrucciones: Pela las patatas, lávalas y córtalas en trozos pequeños. Pon aceite a calentar en una sartén y echa las patatas. Añade sal y mueve las patatas de vez en cuando. Mientras, bate los huevos. Saca las patatas y mézlalas con los huevos. Deja muy poco aceite en la sartén y echa la mezcla de los huevos y las patatas en la sartén. Dale dos o tres vueltas con la ayuda de una tapa.

Tortilla de patatas

Ingredientes: huevos, patatas, cebollas, aceite y sal.

Instrucciones: Pela las patatas, lávalas y córtalas en trozos pequeños. Pon a calentar aceite en una sartén y cuando el aceite esté caliente, echa las patatas. Añade sal y muévelas de vez en cuando. Mientras, bate los huevos y, cuando las patatas estén un poco doradas, sácalas y mézclalas con los huevos. Deja muy poco aceite en la sartén, y echa la mezcla de los huevos y las patatas en la sartén. Cuando esté un poco cuajada, dale la vuelta. Dale dos o tres vueltas hasta que el huevo esté cuajado.

2. Anexo 2. Moreno, C., Hernández, C. Kondo, C.M. (2007). *Gramática A1-A2*. Madrid. Anaya

Practique cómo se usa

- 5 Observe el dibujo y corrija las frases que no se correspondan con lo que se ilustra.



1. El león está encima del hipopótamo.
2. La gallina está debajo de la jirafa.
3. El hipopótamo está cerca del caballo.
4. El tigre está enfrente del caballo.
5. Los pollitos están lejos de la oveja.
6. La oveja está lejos de la jirafa.

.....

.....

.....

.....

.....

3. Anexo 3. Moreno, C., Hernández, C. Kondo, C.M. (2007). *Gramática B1*. Madrid. Anaya.

9 ¿Qué dirían estas personas en las siguientes situaciones? Marque la posición adecuada.

1. Un deportista a su pareja.
 - a. Me gusta apoyarte en los partidos.
 - b. Me gusta que me apoyes en los partidos. ✓
2. El entrenador a los futbolistas antes de empezar el partido.
 - a. Espero meter muchos goles.
 - b. Espero que metáis muchos goles.
3. Una abuela que está leyendo en una estadística que el índice de natalidad está creciendo.
 - a. Me alegro de que aumente la natalidad.

4. Anexo 4. Moreno, C., Hernández, C. Kondo, C.M. (2007). *Gramática B1*. Madrid. Anaya.

UNIDAD 10

4 Mire los dibujos, seleccione el verbo adecuado y escriba una frase debajo de cada uno según el modelo y sin repetir ninguno.

interesar / gustar / molestar / encantar / doler



Pepe – pies

1. *A Pepe le duelen los pies.*



la espalda – abuelo

2.



los mosquitos – Lorenzo

3.



las noticias – Jessica

4.



la música – tú

5.



bailar – yo

6.

5. Anexo 5. Moreno, C., Hernández, C. Kondo, C.M. (2007). *Gramática B1*. Madrid. Anaya.

6 Lea el texto y responda a las preguntas usando el conector adecuado sin que se repita ninguno.

Francisco tiene 20 años y es un chico muy activo. Por las mañanas se levanta pronto y nada en la piscina de su casa cuando todo el mundo está durmiendo. Lo primero que hace siempre al llegar a la universidad es ir a la cafetería y tomarse un café con un pincho de tortilla. Esta tarde sus clases terminan a las 2, y a las 3 tiene que estar en la academia de pintura, por eso tendrá que salir corriendo y no se puede entretener ni un minuto. Le gusta la pintura abstracta y en el futuro piensa dedicarse a pintar. Hoy llegará a casa tarde; primero llegará su hermana Rosalía, pero a él le gusta cocinar y los dos cenarán juntos lo que cocine Francisco al llegar a casa. Esta noche se va a acostar tarde, porque espera la última llamada de su novia, que vive en Canadá.

1. ¿Cuándo nada Francisco? (levantarse todo el mundo)
.....
2. ¿Cuándo se tomará un café y un pincho de tortilla? (llegar a la universidad)
.....