

No encuentro a nadie que me quiera: propuesta didáctica

SILVIA CANTO GUTIERREZ
Universidad de Utrecht

Licenciada en Filología por la universidad de Deusto, Bilbao; Máster en Traducción [inglés – español] por la universidad de Middlessex, Reino Unido; Diploma de Postgrado en Metodología y Didáctica ELE, universidad de Valencia y diversos cursos de formación de ELE y TEFL. En estos momentos cursa el Doctorado en Lingüística Aplicada en la Universidad de Antonio de Nebrija. Actualmente es profesora de español en la universidad de Utrecht (Holanda). También ha impartido clases en el campo del español para fines específicos y la enseñanza secundaria (Reino Unido), además de haber sido profesora colaboradora del Instituto Cervantes en sus centros de Nueva York y Utrecht. Autora y coautora de materiales y actividades para proyectos para la enseñanza de ELE en publicaciones con orientaciones didácticas.

Resumen: Con esta propuesta didáctica, que presenta actividades basadas en los fundamentos teóricos de Atención a la Forma (AF), se espera poder contribuir a ayudar a que los estudiantes vean el uso del subjuntivo como una herramienta para transmitir significado. Esta secuencia ha sido diseñada para estudiantes universitarios de nivel intermedio. Se parte de la base de que antes de realizarla los estudiantes cuentan con conocimientos previos de la forma y algunos usos del subjuntivo, no se trata de una primera introducción al subjuntivo.

Palabras clave: propuesta didáctica, canción, atención a la forma, subjuntivo.

1. INTRODUCCIÓN

Jenny, la de Utah (al igual que cualquiera de nuestros estudiantes en el sitio que estemos), “está en clase para *aprender a hacer*, no para guardar datos sin sentido en su memoria” (Ruiz Campillo, 2005). Teniendo esto en cuenta, nuestra actividad como docentes tendrá que estar enfocada a potenciar la capacidad de reflexión e inducción de nuestros estudiantes y no una actitud pasiva, donde reine la práctica de ejercicios mecánicos y repetitivos.

La secuencia que se presenta a continuación opta por una intervención proactiva de la atención a la forma (AF)¹, esto es, la previsión de un problema con el que se van a encontrar nuestros estudiantes (Ellis, 1997) debido a la dificultad que plantea la propuesta de Long de una intervención reactiva, en la que se espera a que se produzca una necesidad de aprendizaje en el transcurso de la comunicación, para luego llevar a cabo in situ una clase centrada en la AF (Doughty y Williams, 1998). Las razones de esta opción proactiva van desde (1) la accesibilidad limitada al *input* en cuestión, ya que tratándose de estudiantes en el extranjero ese *input* no es accesible fuera de clase y tampoco se acercarán al número de horas necesario para una adquisición natural, pasando por (2) el riesgo de que de otra forma ese *input* pasara desapercibido hasta las (3) limitaciones institucionales como son el número de estudiantes y la diferencia de habilidades lingüísticas por clase, junto con la importancia adjudicada a un examen en los cursos.

Esta preselección del aspecto en que queremos fijarnos puede inducir a primera vista a comparaciones con enfoques tradicionales, de atención a las formas (focus on forms). Sin embargo, no se trata de una presentación de la gramática de forma aislada, sino dentro de una actividad centrada en el significado. Tampoco se trata de un enfoque puramente comunicativo, en el que la atención se centra en el significado y la gramática se encuentra en una posición periférica, se trata de dirigir la atención de los estudiantes primero al contenido del mensaje para después destacar la forma lingüística (Doughty y Williams, 1998). De esta forma, se proporciona el acceso a los datos lingüísticos en un contexto comunicativo, ya que de lo que se trata es de que perciban y registren los pares individuales de forma – significado y no una regla gramatical (Terrell, 1991).

Si percibir las formas en el *input* se ha propuesto como un requisito para la adquisición, y dada la importancia que tiene el significado en los principios de procesamiento de *input* descritos por VanPatten (1996), la presentación contextualizada de estos puntos gramaticales tendrá que asegurarse de que las marcas formales resulten lo más significativas posibles, estableciendo una correspondencia entre forma y significado. Si los estudiantes solamente pueden atender a marcadores gramaticales cuando los elementos léxicos principales en el *input* les son familiares y requieren poco tiempo de procesamiento, entonces habrá que ofrecer un *input* significativo que contenga muchos ejemplos de la misma relación significado – forma, para hacer sobresalir esa forma, y

¹ Para una lectura más detallada sobre la atención a la forma: Doughty, C. y J. Williams . *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

ayudar a los estudiantes a establecer la conexión correcta significado – forma (Terrell, 1991)

2. JUSTIFICACIÓN

Con esta secuencia se espera poder contribuir a ayudar a que los estudiantes vean el uso del subjuntivo como una herramienta para transmitir significado, en lugar de ese “ogro” formal con el que se tienen que enfrentar y contra el que sus únicas armas de lucha aparecen materializadas en forma de listados; como apunta Ruiz Campillo (2004), haciéndoles ver sus consecuencias comunicativas y haciendo significativo su uso.

Esta secuencia didáctica ha sido diseñada para estudiantes universitarios de nivel intermedio. Se parte de la base de que antes de realizarla los estudiantes cuentan con conocimientos previos de la forma y algunos usos del subjuntivo, como los presentados en la Gramática básica del estudiante de español (2005): formas del subjuntivo (páginas 151-153) e ¿Indicativo o subjuntivo? (páginas 157-167). No se trata de una primera introducción al subjuntivo.

En el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta la propuesta de Castañeda Castro (1997) de que estas presenten un contexto y objetivo extralingüístico, ya que:

“La automatización de un aspecto formal de la L2 será más rápida si en la actividad que suministramos a los alumnos los procesos que pretendemos automatizar se presentan subordinados a otros procesos a los que necesariamente hay que prestar atención: resolución de una tarea, consecución de un problema comunicativo, etc.”

además de las sugerencias de la implicación del alumno: siendo él el que tome decisiones sobre la interpretación, haciendo referencias a su mundo, poniéndolo como protagonista y tratando de crear un impacto en él.

En las actividades presentadas se encuentra tanto lo explícito como lo implícito, a la vez que se pone énfasis en el *input* y en el *output*. Se ha pretendido que la forma aparezca en la medida de lo posible de manera natural, útil y esencial (esencial en el sentido de que resulte imprescindible usar la estructura para llevar a cabo la tarea con éxito). Se ha intentado seguir las directrices de Lee y VanPatten (1995) de (a) presentar una cosa cada vez; (2) mantener atención en el significado; (3) ir de las frases al discurso; (4) usar *input/output* tanto oral como escrito; y que (5) el estudiante haga algo con el *input* / que otros respondan al contenido del *output*. Las actividades de *output* están diseñadas para que el estudiante evalúe la validez de sus hipótesis, teniendo en cuenta las

consecuencias que sus respuestas puedan provocar en el acto de comunicación. En cualquier caso, la lengua siempre aparece como herramienta para la comunicación.

Esta secuencia pretende ofrecer una muestra de actividades que procesan el contenido a la vez que ponen atención a la forma, ya que aunque la instrucción no cambie el orden natural de adquisición en la interlengua de nuestros estudiantes, creemos que sí puede ayudar a acelerar el ritmo de aprendizaje, con ejemplos como los que apunta Terrell (1991), actuando como “organizador avanzado” para ayudar a los estudiantes a entender el *input* y como focalizador de atención forma – significado en actividades comunicativas. Esto estaría en línea con la hipótesis de la gramática pedagógica (Rutherford, W y Sharwood-Smith, M , 1985).

3. INSTRUCCIONES

La actividad 1 está concebida como procesamiento de *input*. Hay una primera toma de contacto con los personajes que van a formar parte de la secuencia, y el *input* se ofrece tanto oral como escrito. El apartado c actuaría como actividad de toma de conciencia gramatical. Aquí es importante que el profesor esté atento a las hipótesis formuladas por los estudiantes para poder asegurarse de que estas son correctas.

Las actividades 2 y 3 son actividades de producción, de *output* estructurado, con carácter de gramatización. En las dos se busca la producción de *output* tanto escrito como oral. La actividad 3 en concreto, (que intentaría parecerse a un dictogloss) dentro de lo explícito e implícito, conlleva un aumento del grado de explicitud ya que hace que los estudiantes reflexionen, discutan y procesen la forma lingüística. Con este procedimiento se ha buscado que la producción de la forma sea bastante probable, casi esencial.

SECUENCIA DIDÁCTICA

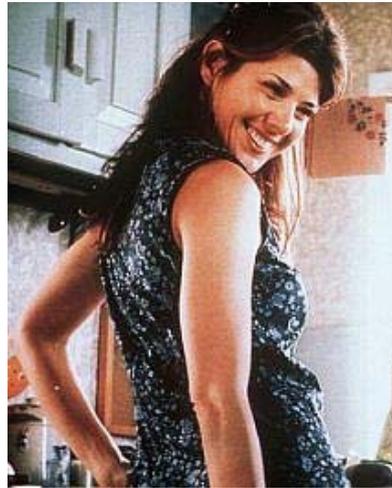
NO ENCUENTRO A NADIE QUE ME QUIERA

Actividad 1



Marisa

(Fuente de imagen: cd Julieta Venegas. Sí)



Julieta

(Fuente de imagen: www.cinemaspeak.com)

- a. Esta es Marisa, en una foto del día de su boda, y la otra es su amiga Julieta, que se dedica al mundo de la música. Pero la verdad es que está un poco triste porque casi todos sus amigos tienen ya pareja y ella no encuentra a ese alguien especial, por eso ha compuesto esta canción.

 Escúchala, se titula *Alguien*. Aquí tienes la letra también, para que te ayude a seguirla. (cd Julieta Venegas. Sí)

No debe ser tan difícil encontrarlo
alguien que me **haga** crecer al
conquistarlo
ya conocí todos los lados
el bueno y el malo,
quisiera al fin encontrar un hogar
quedarme ahí con...

Alguien que me **diga**, que me **diga**
lo que quiero escuchar,
alguien que me **cuide** y que me **hable**
que me **lleve** a donde va
alguien que me **quiera**
y que me **lleve** a buscar.

[cd Julieta Venegas. Sí]

Basta ya de vivir en la melancolía,
basta ya de pensar que mañana es otro
día
la vida no es para esperarla,
es para vivirla,
tanta serenidad sería mejor con ...

Alguien que me **diga**, que me **diga**
lo que quiero escuchar,
alguien que me **cuide** y que me **hable**
que me **lleve** a donde va
alguien que me **quiera**
y que me **lleve** a buscar.

No debe ser tan difícil de encontrar...
alguien que me **lleve** a buscar...

Cuando Marisa habla con Julieta le cuenta cómo es Marcos, su marido, del que dice esto:

“Marcos es estupendo. Tiene más años que yo, pero no me importa. Es uno de esos hombres que **pasa** temporadas fuera de casa por su trabajo, pero que **te ayuda** en todo. Aunque también es un poco raro, es de esos que **puede** pasarse días y días sin necesitar estar con nadie más. Pero, es la única persona que **me hace reír** hasta en mis momentos más bajos. Es un hombre que **sabe** lo que quiere, que **me aprecia**, que **me quiere**, y que **va** al super a por chocolate a las once de la noche si estoy deprimida ¡No sé qué haría sin él!”

b. ¿Cuántos de tus compañeros tienen pareja? ¿Quieres saber un poquito cómo son ?. Y de los que no tienen, ¿te gustaría saber cómo es esa persona especial que buscan? Busca entre tus compañeros a uno que tenga pareja y a otro que no y hazles este pequeño cuestionario. Solamente tienen que responder “sí” o “no”.

<p>..... sí tiene pareja y se llama</p> <p>¿Esuna persona</p> <ul style="list-style-type: none">▪ que viaja mucho?▪ que cocina muy bien?▪ que está interesada en la política?▪ que se preocupa por su forma física?▪ que sale mucho los fines de semana?▪ que sabe contar chistes?	<p>..... no tiene pareja todavía pero quiere encontrar a ese alguien especial.</p> <p>¿Buscas a una persona</p> <ul style="list-style-type: none">▪ que viaje mucho?▪ que cocine muy bien?▪ que esté interesada en la política?▪ que se preocupe por su forma física?▪ que salga mucho los fines de semana?▪ que sepa contar chistes?
---	--

c. Fíjate en los verbos en negrita en las frases de Marisa y Julieta y en las preguntas del cuestionario que les has hecho a tus compañeros. Todos se usan para describir características (en este caso de personas). En las frases donde habla Marisa (y en las de tus compañeros que ya tienen pareja), el verbo aparece en indicativo y en cambio, en las que nos cuenta Julieta (y en las de tus compañeros que todavía no tienen pareja) el verbo aparece en subjuntivo. ¿Sabrías decir por qué?

Actividad 2

- a.  Julieta es una chica maja, ¿verdad? Lo que pasa es que eso de encontrar a ese alguien especial le tiene bastante preocupada. Piensa en tus amigos, seguro que hay alguno que podría ser ese alguien especial para Julieta, ¿a que sí? Intenta describírselo para que ella se haga una idea:

.....es una persona que.....

..... y que..... Además, es

un hombre que, no es uno de esos tipos

que ni que

.....Para resumir, es un amigo que

.....

porque

- b.  Julieta, sin embargo, ya tiene una idea de cómo quiere que sea esa persona especial que todavía no ha encontrado y lo ha escrito en su diario. Trabaja con tu compañero/a e intentad reconstruir el texto del diario. Utilizad las palabras que aparecen en las cajas.

"Hoy he estado con Marisa, y la verdad, es que me ha puesto un poco de dolor de cabeza tanto hablar de Marcos. Tengo un poco de bajón, casi todos mis amigos tienen ya pareja, ¿por qué no consigo encontrar yo a ese alguien especial? Creo que no pido tanto, ¿no?. Solo busco a alguien que.

. Y es que... ¡ninguno de los hombres que conozco es así!

persona hombre amigo	querer conocer a mi familia inmediatamente pasarse los fines de semana en el sofá decirme que estoy siempre guapa ser deportista traerme el desayuno a la cama los domingos llevarse bien con todo el mundo saber cocinar	y porque además también pero
----------------------------	---	--

c. ¿Se parece tu amigo a la persona que describe Julieta? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero/a.

Actividad 3

- a. Además, Julieta ya está harta de vivir con sus padres, y por eso os llama por teléfono a tu compañero/a y a ti, que tenéis un amigo común que trabaja en una inmobiliaria, para ver si puede ayudarle a encontrar piso. Escuchad su mensaje y tomad notas.

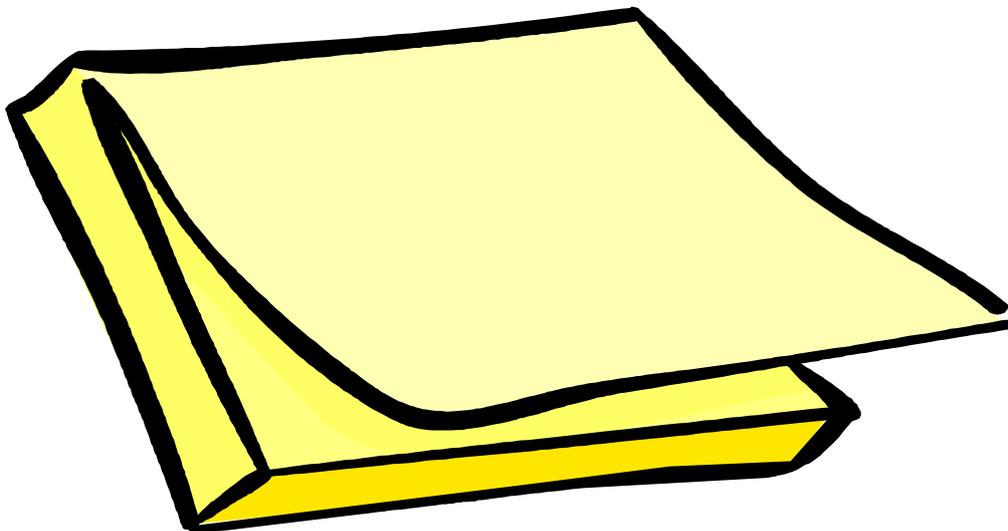


Mensaje

“¡Hola!, oye, que os llamaba porque me habíais comentado que tenéis un amigo que trabaja en una inmobiliaria y es que estoy buscando piso. Mira, me gustaría un piso que esté en una zona bien comunicada, porque en el que vivo ahora está un poco lejos del metro y del autobús y tengo que andar mucho; y no sé..., eso sí, tiene que ser un edificio con ascensor, pero con un ascensor que funcione, no como este que no funciona ni la mitad de los días. En realidad, lo más importante para mí son los vecinos: tienen que ser unos vecinos que no se quejen del ruido, no como estos que viven a mi lado en el 5C y que se están quejando todo el día de la música; además tienen que ser personas que se preocupen por el medio ambiente, ahora tengo unos que no reciclan nada; tienen que ser unos vecinos que organicen fiestas para la comunidad, en el edificio donde vivo solo hay una persona, Gabriel, que de vez en cuando me invita a un café. Y tienen que ser personas que te saluden cuando te ven por la calle, las que viven en mi edificio son de esas que no te miran ni a la cara. ¡Ah, sí! y lo más importante, un piso que no sea caro, que ya sabéis que con esto de la música no se gana mucho. Bueno, si os enteráis de algo, avisadme.

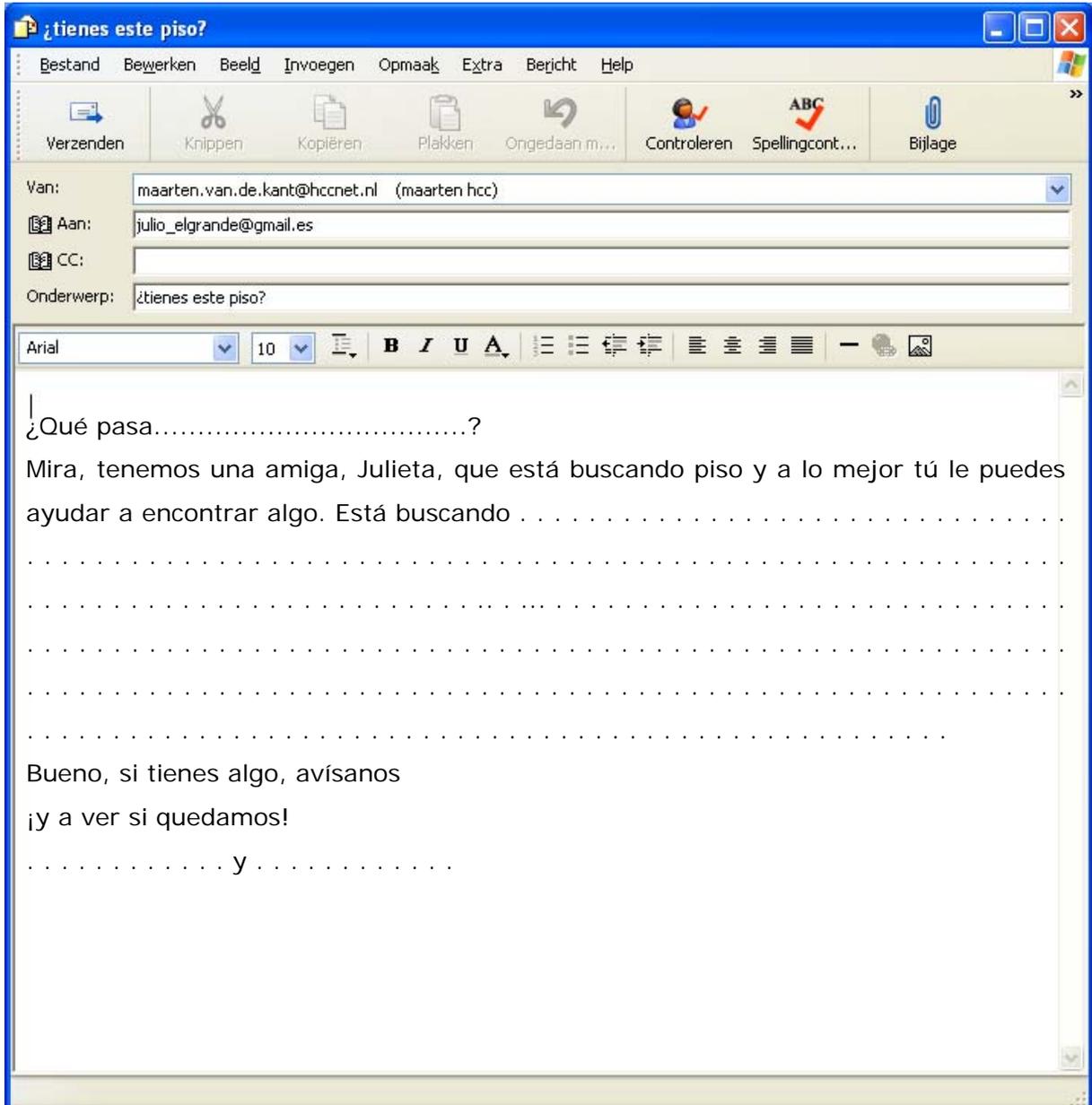


¿Tenéis todos los datos? Escuchadlo otra vez para asegurarnos de que no se os escapa nada.





b. Entre los dos, intentad reconstruir el mensaje de Julieta con la mayor cantidad de detalles posible para mandarle un e-mail a vuestro amigo y ver si puede encontrar algo para ella. No olvidéis explicarle también un poco cómo es el sitio donde vive ahora, para que se haga una idea.



Bibliografía

- Alonso Raya, R. "Procesamiento del *input* y actividades gramaticales", *redELE*, n. 0, 2004.
- Alonso Raya, R. et al. *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión, 2005.
- Batstone, R. *Grammar*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Castañeda Castro, A. *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Método Ediciones, 1997.
- Castañeda Castro, A., Ortega Olivares, J. "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 Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1 de *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, Alicante, Universidad de Alicante, 2001.
- Doughty, C. y J. Williams . *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- Ellis, R. *SLA Research and Language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Lee, J. y B. VanPatten. *Making Communicative Language Happen*, Nueva York, McGraw Hill, 1995.
- Martínez Gila, P. III Encuentro práctico de profesores ELE. Wurzburg, 2006.
- Ruiz Campillo, J. P. "El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación", *redELE*, n. 1, 2004.
- Ruiz Campillo, J. P. "Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase", *Mosaico*, n. 15, Bruselas, 2005, páginas 9-17.
- Rutherford, W. Y Sharwood Smith, M. "Consciousness Raising and Universal Grammar", *Applied Linguistics* 6, 1985, páginas 274-82.
- Terrell, T.D. "The role of grammar instruction in a communicative approach", *Modern Language Journal*, Vol. 75, No.1, 1991 páginas 52-63.

VanPatten, B. *Input Processing and Grammar Instruction*, Norwood (NJ), Ablex Publishing Corporation, 1996.

VanPatten, B. *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*, Nueva York, McGraw Hill, 2003.