

Cuando los alumnos hablan de gramática: Estrategias, conocimientos y metalenguaje

Ingunn Hansejordet¹
Universidad de Bergen (Noruega)

Todo profesor sabe que la enseñanza no lleva necesariamente al aprendizaje. Lo aprendido (en el caso de que algo se aprenda) tampoco equivale necesariamente a lo enseñado. Los procesos mentales de nuestros alumnos, mediante los cuales trabajan lo que les llama la atención del *input* (lo enseñado, los materiales) y lo transforman en su propio conocimiento o *intake* (Ellis 2008), no son fáciles de observar ni de entender. Mediante una grabadora y una tarea gramatical he intentado acceder a los procesos de aprendizaje de algunos alumnos noruegos, y en lo que sigue voy a presentar parte de los resultados en torno a las siguientes preguntas iniciales: ¿Qué estrategias utilizan los alumnos? ¿Cómo hablan de la gramática? ¿Cuál puede ser el valor didáctico de este tipo de estudios?² Espero mostrar que puede ser muy útil, tanto para el profesor como para los alumnos, estudiar cómo piensan y cómo hablan los alumnos. A modo de introducción quiero dar una breve presentación del contexto en el que operan los profesores de español en Noruega.

El español como lengua extranjera en Noruega

En Noruega el inglés es la primera lengua extranjera, obligatoria desde el primer curso, a partir de los seis años de edad. La enseñanza en gran medida tiene un enfoque comunicativo y poco teórico, facilitado por la presencia del idioma en la sociedad noruega en general y en la cultura popular juvenil en particular. El español se introduce como asignatura optativa a partir del octavo curso, dispone de unas 2 ó 3 horas semanales, y en pocos años ha superado los idiomas optativos tradicionales, el alemán y el francés, de manera que en muchos centros la demanda del español es superior a la oferta,³ lo cual a su vez contribuye a que muchos grupos

¹ Ingunn Hansejordet es becaria en el Departamento de lenguas extranjeras de la Universidad de Bergen y trabaja con una tesis doctoral sobre las estrategias gramaticales en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Ingunn.Hansejordet@if.uib.no

² Algunos ejemplos e ideas de esta comunicación se presentaron en el II Congreso Nacional de ANPE (Bergen, Noruega 26-27/09-2008) y se han publicado en la revista electrónica *redELE* (Hansejordet 2009a).

³ Para una descripción de la situación, véase Izquierdo (2006) o el informe sobre el español en Noruega (Ministerio de educación y ciencia. Subdirección general de cooperación internacional 2007).

de español sean relativamente grandes (28 – 32 alumnos). La presencia del español en Noruega fuera de las aulas, sin embargo, es casi nula, y a menos que los alumnos pasen las vacaciones en algún país hispanohablante, por lo general tienen pocas posibilidades de practicar el idioma en situaciones de comunicación auténticas.

El estudio

El estudio que voy a presentar comprende grabaciones de 19 alumnos de secundaria básica y superior que trabajan en parejas (y un grupo de tres). La tarea consiste en buscar, explicar y corregir los errores en un texto en español, lo que se conoce como un juicio de gramaticalidad o de aceptabilidad. Después de grabar a los alumnos, que hablaron en noruego (la primera lengua de todos los participantes) y que tardaron entre 10 y 30 minutos, he transcrito y analizado las conversaciones. El material es muy variado y muy rico, de manera que aquí sólo podré dar unas pequeñas muestras.⁴ En cuanto a los productos, o sea, las soluciones a la tarea, hay mucha diferencia entre los mejores y los peores, pero en esta comunicación nos vamos a centrar en los procesos que llevan a dichos resultados, es decir, los pensamientos y razonamientos de los alumnos.

Estrategias de aprendizaje

Al escuchar cómo hablan los alumnos de la solución de la tarea y de los problemas lingüísticos, llegamos a saber algo de las estrategias que utilizan en su proceso de aprendizaje. Las estrategias pueden entenderse como "actividades mentales conscientes que contienen una meta (o intención) y una situación de aprendizaje" (Cohen 2007: 31. Traducción mía). Aunque en el campo de investigación sobre las estrategias hay muchos problemas teóricos y metodológicos por resolver, parece que la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que las estrategias son conscientes en mayor o menor grado, y no necesariamente del todo.

Por eso, y porque se trata de actividades mentales que no son directamente observables, hay que buscar vías indirectas para investigarlas. Un método bastante conocido es el *think aloud protocol* – grabar a un alumno que "piensa en voz alta"

⁴ El estudio se realizó con el apoyo económico del Centro Nacional de lenguas extranjeras en la enseñanza (Framandspråksenteret) en Noruega. El informe completo se ha publicado en noruego (Hansejordet 2009b).

mientras trabaja con una tarea. En este estudio he optado por grabar a parejas que colaboran en la solución de una tarea, ya que esta situación es más natural para los alumnos. La conversación por eso surge de la necesidad de comunicarse, y no de la necesidad de responder a las instrucciones de la investigadora. (Para una discusión de métodos en el estudio de las estrategias, véase por ejemplo White, Schramm y Chamot 2007).

¿Qué estrategias utilizan los alumnos?

Ejemplos de estrategias fructíferas

Veamos algunos ejemplos primero de un buen uso de estrategias. Cabe mencionar que las conversaciones aquí están traducidas al español, ya que los alumnos hablaron en noruego. Para mayor claridad aparecen a veces también fragmentos de la versión original. Las oraciones o frases de la tarea aquí están enumeradas y en negrita. Un asterisco señala que hay algún error. En la versión presentada a los alumnos, no había asteriscos ni otras señales de errores.

La oración tratada en el primer ejemplo (1) es *Ana ha comprado nada, porque no le gustan las tiendas. Ningún alumno comenta la falta de negación ante el verbo. A Marta y Karoline les llaman la atención otros elementos:

1. *Ana ha comprado nada, porque no le gustan las tiendas

Marta:	[Traduciendo al noruego] Ana no ha comprado nada, porque ...
Karoline:	Aquí pone <i>ha</i> porque se trata de 'ella'.
Marta:	[Traduciendo al noruego] ... no le gustan las tiendas.
Karoline:	Y pone <i>gustan</i> con <i>ene</i> final porque <i>tiendas</i> es plural.
Marta:	Mmm.
Karoline:	Y <i>le</i> .
Marta:	¿Estás segura de que se dice <i>le gustan</i> ?
Karoline:	¿Cómo? ¿ <i>Le gustan</i> ? Sí, <i>le</i> se usa con 'él, ella, usted', ¿no?

Los elementos que comentan estas chicas son probablemente los más llamativos, por ser los que más contrastan con la gramática del noruego: La concordancia verbal ("pone *ha* porque se trata de *ella*"), la construcción del verbo *gustar* (concuerta con "tiendas") ajena al verbo transitivo noruego *å like*, y el uso correspondiente del pronombre átono *le*. Basándose probablemente en la experiencia personal y en los

temas enfatizados en clase y en los materiales estudiados, las chicas descubren en seguida estas trampas, pero sin darse cuenta de la falta de negación.

Otro ejemplo de cómo los alumnos se basan en sus conocimientos gramaticales está relacionado con el sintagma *tus padres* (2), que da lugar al siguiente intercambio entre dos chicas:

2. ... tus padres...

- | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lene: | Bueno, pero no estoy segura de aquel <i>tus</i> , porque no sé si se suele conjugar, porque de alguna manera... |
| Gry: | Ya, pero quiere decir ' <i>dine foreldre</i> ', ' <i>dine</i> '... [tus padres, tus...] |
| Lene: | Sí... Pero no sé si suele ser <i>tu padres</i> o qué, pero de alguna manera parece correcto. |
| Gry: | Sí, pero cuando se escribe ' <i>hans foreldre</i> ' [sus padres], ¿no? se escribe <i>sus padres</i> . |
| Lene: | Ah, sí, ¿es verdad? |
| Gry: | Y luego <i>mis padres</i> , ¿no? |
| Lene: | Pues, entonces seguramente es correcto. |

Un trocito así de breve puede servir como una valiosa fuente de información para el profesor, porque nos hace ver cómo piensan y cómo hablan los alumnos. Gry sabe que es correcto "tus padres", y es capaz de construir dos ejemplos paralelos, empleando dos pronombres del mismo tipo en la misma estructura. Lene es capaz de ver la estructura por debajo del significado de los ejemplos y utilizarlos como prueba de que es correcta la expresión original, mediante un proceso de inducción. Ninguna de las dos emplea términos como *pronombre*, *concordancia* o *plural*. Dicha ausencia de términos gramaticales es uno de los rasgos llamativos de este material, al que volveremos más tarde. La conversación citada nos muestra además el valor pedagógico que puede tener el trabajo en grupos o parejas, cuando el ambiente permite que los miembros se atrevan a exponer tanto sus conocimientos como sus dudas. En este caso, las dos salen ganando: Lene aprende más sobre el uso de los pronombres posesivos, y Gry tiene ocasión a afinar su conciencia metalingüística y su capacidad pedagógica, a la vez que puede sentir la satisfacción de ayudar a una amiga.

Lo que caracteriza a las chicas a las que hemos citado es su atención a la forma, y a la relación entre forma y contenido o significado. Además tienen un fuerte deseo de completar la tarea y encontrar todos los errores. Otras estrategias y referencias a conocimientos diversos que surgen del material comprenden por ejemplo las siguientes:

Controlar la conjugación verbal recitando paradigmas:

3. Ana y Pedro salen...

"Salgo, sales, sale, salimos, salís, salen – sí, creo que es correcto."

Recordar características gramaticales de una palabra:

4. ... mucha ropa ...

"Y la ropa nunca está en plural."

Utilizar reglas gramaticales sencillas:

5. Este bacalao es muy rico. *¿Quieres lo probar?

"Y no puedes conjugar dos veces, de manera que esta oración es correcta. No, aquí no veo ningún error."

Nosotros sí que vemos un error en la posición del pronombre, y este ejemplo nos sirve para enfatizar otra vez la distinción entre el producto o la respuesta a la tarea por un lado, que en este caso deja algo que desear, y el proceso por otro lado. Mediante la grabación accedemos al proceso y nos damos cuenta de que las chicas dominan y saben emplear una regla importante y manejable relacionada con los verbos.

Otras estrategias fructíferas incluyen las siguientes:

- Utilizar el razonamiento lógico
- Adivinar significados y relaciones entre palabras
- Controlar la probabilidad de sus propuestas tomando en cuenta tanto el significado como la forma
- Comparar y relacionar el significado global y los detalles del texto, controlando la lógica y la coherencia

- Evocar reglas, ejemplos y temas explicados en clase
- Reflexionar en voz alta
- Apoyarse mutuamente
- Tomar en serio las ideas sugeridas por el compañero

Hay ejemplos de lo que muchos autores llaman estrategias cognitivas (las directamente relacionadas con el procesamiento de la L2), estrategias metacognitivas (relacionadas con la planificación, con el control y con la evaluación del trabajo), y estrategias sociales y afectivas (la colaboración, la ayuda) (véase por ejemplo O'Malley y Chamot 1990 ó Macaro 2001). También hay ejemplos de estrategias que se emplean con menos éxito, y de alumnos que parecen poco conscientes de las estrategias que utilizan o que podrían haber utilizado.

¿Qué estrategias utilizan los alumnos?

Estrategias menos fructíferas y falta de estrategias

Entre los diecinueve alumnos ninguno lee el texto entero antes de empezar a comentar las oraciones una por una, a pesar de que son textos y diálogos coherentes. En varios casos parece que los alumnos podrían haber alcanzado mejores resultados si se hubieran interesado un poco más por el sentido global y por las pistas que ofrecen el contexto. Los chicos que escuchamos en el ejemplo (6) dan una muestra de cómo trabajan algunos alumnos cuando sus conocimientos son fragmentados y sus estrategias insuficientes para recompensar la falta de conocimiento.

6. - ¿Cuántos años tienes? - *“Soy dieciséis años”*.

Lars: Soy significa 'eg er' [yo soy]. Normalmente utilizamos *tengo*. Pero es correcto esto también, ¿no? Soy *noruega*, entonces significa algo que eres [enfaticando el verbo].

[Hablando los dos a la vez:]

Eivind: ... entonces estás allí...

Lars: ...entonces tiene que ser *estoy*. Ah, sí, pero espera un poco, *tengo*, ¡aah!

Eivind: ...*ten*...

Lars: Optamos... ¿optamos por *estoy*?

Eivind; Sí.

Lars: Soy suena más correcto, pero vale, ponemos *estoy*.

Hay que mencionar que el noruego tiene un solo verbo *å vere* que en muchos casos equivale a *ser* y *estar* indiscriminadamente, y que también se usa para expresar la edad: *tener X años = å vere X år*. El error de “soy dieciséis años” es por consiguiente un error bastante habitual entre los principiantes. Aquí parece que los chicos han trabajado en clase la distinción entre *ser* y *estar* y se acuerdan de fragmentos de reglas y ejemplos, pero no saben cómo clasificar un enunciado sobre la edad, si es que “estás allí” o si es algo que “eres [con énfasis]”. Lo realmente enigmático es que Lars al final opte por *estoy*, aunque le suena mejor *soy*. Escoge lo contrario de lo que le indica su intuición, pero sin explicar por qué. Tampoco hay indicios de por qué abandonan la idea de que “normalmente utilizamos *tengo*”, que expresan al principio. Acaban de comentar la pregunta *¿Cuántos años tienes?* y aprobarla como correcta. Sin embargo, estos chicos no demuestran la misma capacidad analítica que Gry y Lene, que construyeron sus propios ejemplos a partir de tus padres, y sabían utilizarlos para un razonamiento lógico.

El caso de Lars y Eivind no es el único caso de lo que podemos llamar una falta de estrategias metacognitivas. Problemas relacionados con la planificación, con el control y con la evaluación dificultan a veces el trabajo de algunos alumnos, lo cual se nota de las siguientes maneras:

- No intentan obtener una visión global del texto
- No aprovechan el contexto para buscar pistas de significado, de morfología o de sintaxis
- No leen primero la oración en español antes de traducirla al noruego – no aprovechan la intuición ni sus destrezas orales
- Escogen oraciones, palabras y supuestos errores al azar
- Utilizan acercamientos contraproducentes: “Empecemos por el final, así es más fácil.”
- No repasan el trabajo antes de entregarlo

En muchos casos, los alumnos parecen poco conscientes de lo que hacen y de lo que realmente saben. Por eso tampoco son capaces de aprovechar sus conocimientos ni el apoyo del contexto o del compañero.

¿Cómo hablan los alumnos de la gramática?

Ya hemos visto algunos ejemplos de cómo hablan: Sin términos gramaticales, sin abstracción, con referencia siempre al ejemplo que tienen delante. Al parecer se entienden suficientemente bien al hablar de esta manera de los problemas gramaticales, y algunos incluso expresan cierta conciencia metalingüística. Es interesante, por eso, que las profesoras de estos mismos alumnos opinan que los términos gramaticales son imprescindibles para hablar de la lengua extranjera. (7) es un ejemplo de cómo se puede hablar de gramática sin términos gramaticales:

7. *Todavía hemos no visto el Museo del Prado, el Parque del Retiro ...

Helene: *Hemos ...*

Brita: *¿Sí?*

Helene: *¿No es sólo uno de aquellos que se ponen delante...?*

Brita: *Hemos. He, has, ha...*

Helene: *¿...cuando vamos a escribir algo en pasado?*

Brita: *¿Sí? No han visitado ... el museo...*

Helene: *Pero estará mal escrito. Solemos escribir *hemos...* y ...mmm... *viví*, no...*

Brita: *Hemos visto...*

Helene: *Sí, pero *no visto* – no puede ir delante, tienen que ir juntos*

Brita: *No hemos visto, vale.*

Estas chicas no nombran el verbo auxiliar, el participio ni la negación. Tampoco queda demasiado claro para los que no estamos presentes *qué* es lo que tiene que ir junto con *qué* – pero las dos se entienden y corrigen la oración perfectamente.

De manera parecida Gry y Lene consiguen corregir **mañana quiero levantarse temprano* en el ejemplo (8).

8. *mañana quiero levantarse temprano

Gry: Mmm... aquí hay algún error, ¿no?

Lene:	Sí, esto me parece un poco...
Gry:	<i>Quiero levantarse</i> , es uno de aquellos...¿cómo se dice? ¿Diptongación? No, reflexivos.
Lene:	Sí. Pues, no estoy segura, pero suele ser de esos de <i>levantarme</i> , <i>levantarte</i> y cosas por el estilo. Quiero decir, si hay que conjugarlo, si hay que poner <i>quiero levantarme</i> .
Gry:	Sí, lo mismo pensaba yo.
Lene:	Pero no sé, porque no se conjuga el verbo mismo, sólo es que cambias el final.
Gry:	Vale
Lene:	Pero no lo conjugamos si ponemos <i>eme</i> –e [deletreando] detrás, ¿verdad?
Gry:	¿Lo ponemos entonces?
Lene:	[Escribe <i>levantarme</i>]

Los resultados nos indican que al menos en esta situación, con los ejemplos delante, hablando con un compañero de clase que comparte más o menos las mismas referencias a la enseñanza y al material, los alumnos se las arreglan sin términos gramaticales.

Lo interesante, o paradójico, es que las tres profesoras, a las que he entrevistado, coinciden en subrayar la importancia de los mismos términos. Les parece imposible explicar asuntos gramaticales, reglas o paradigmas sin el metalenguaje. En esta situación surgen unas preguntas importantes: ¿Comprenden los alumnos el metalenguaje de los profesores? Las tres profesoras expresan cierta frustración por tener que volver a explicar los términos básicos como 'sujeto' o 'pronombre' cada vez que los necesitan. Les parece que la gran mayoría de los alumnos no intenta o no es capaz de automatizar el metalenguaje de la asignatura. Hemos visto que algunos alumnos son capaces de explicar y corregir errores gramaticales, pero de una manera a veces muy fragmentada, difícil de seguir y poco precisa. Lo que no sabemos es, ¿hasta qué punto comprenden los alumnos lo que los profesores les explican, en cuanto a ejemplos, reglas, ejercicios o correcciones? Y ¿cómo pueden asegurarse los profesores de que los alumnos comprenden? Creo que un procedimiento parecido al que he esbozado aquí, puede formar parte de la respuesta.

¿Cuál puede ser el valor didáctico de este tipo de estudios?

Las preguntas y frustraciones que acabo de mencionar forman parte de la vida diaria de muchos profesores de lengua extranjera, al menos en Noruega. No son nuevas, sino que tienen que ver con el antiguo debate sobre la relación entre la gramática y la comunicación, entre el sistema y el uso del mismo. Para que haya aprendizaje, según Ellis y otros, no basta con cantidades de *input* (o comunicación). El alumno tiene que darse cuenta de algo, fijarse en algún rasgo, en algún detalle o en alguna regularidad. Le hace falta una metaperspectiva. Sólo así puede trabajar el material mentalmente y guardarlo en sus estructuras cognitivas, convirtiéndolo así en *intake*. Estando en el país de la lengua meta, este proceso hasta cierto punto puede tener lugar a diario mediante la comunicación normal. En otros contextos con pocas posibilidades de practicar, tenemos que ayudar al alumno a darse cuenta, por ejemplo mediante la reflexión sobre la forma o un *focus on form* tal como lo propone Long (1991). Las categorías gramaticales con su terminología no son siempre indispensables, pero pueden servir como una especie de gafas para mirar la lengua extranjera, o unas estructuras para pensarla, unas herramientas para trabajarla, y por supuesto, un lenguaje para hablar de ella.

Al detenernos a escuchar cómo hablan los alumnos de la lengua extranjera, de su gramática o de otros aspectos, tenemos un acceso parcial a sus procesos mentales. Así podemos asistir a su formación del *intake*, y nos podemos formar una idea de cuánto han comprendido y cómo lo han comprendido. Este tipo de estudios, que se pueden realizar en la clase con pocos preparativos y con una tecnología muy sencilla, abre además una zona de reflexión para los profesores tanto como para los alumnos en torno a la enseñanza y al aprendizaje.

Bibliografía

- Ellis, Rod. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, Andrew. 2007. "Coming to terms with language learning strategies: surveying the experts." En Cohen, Andrew y Ernesto Macaro (eds.): *Language Learner Strategies. Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press. (29 – 46)
- Hansejordet, Ingunn. 2009a. Estrategias para el aprendizaje de la gramática. Resultados de una investigación entre alumnos de ELE noruegos. *RedELE*

- (Número especial, marzo 2009: Actas del Segundo Congreso Nacional de ANPE). <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2009/Noruega2008.shtml>
- . 2009b. *Grammatikken i spanskfaget. Rapport frå ei kvalitativ undersøking*. Halden: Nasjonalt senter for framandspråk i opplæringa. <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=16055>
- Izquierdo, José María. 2006. "Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo." *Biblioteca Virtual Red ele* (Diciembre 2007: Actas del Segundo Congreso Internacional de FIAPE), <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/fiapeld.shtml>
- Long, Michael H. 1991. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology." En K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. (39 – 52)
- Macaro, Ernesto. 2001. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Londres: Continuum.
- Ministerio de educación y ciencia. Subdirección general de cooperación internacional. 2007. El mundo estudia español <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/elmundo.shtml>
- O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna Uhl. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Cynthia, Karen Schramm y Anna Uhl Chamot. 2007. "Research methods in strategy research: re-examining the toolbox." En Cohen, Andrew y Macaro, Ernesto (eds.): *Language Learner Strategies. Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press. (93 – 116)