



UN DISEÑO DIDÁCTICO SOBRE LA OPOSICIÓN DE LOS PRETÉRITOS “INDEFINIDO/PERFECTO” METODOLOGÍA DE ATENCIÓN A LA FORMA

María Antonia García Martínez
Universidad Tamkang

Resumen

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, la metodología de atención a la forma (AF) se sitúa en un término equilibradamente intermedio entre la de atención a las formas (AFs), que apunta hacia un aprendizaje de formas lingüísticas, de tipo prescriptivo, normativo, como defendían muchos de los programas tradicionales y entre la de atención al contenido (AC), metodología que, en algunos de sus programas, exageraba las bondades de omitir atención alguna a los recursos gramaticales.

Esta comunicación defiende una docencia en E/LE que permita tanto el acceso a la comunicación, como la atención a los recursos gramaticales, en la línea de autores pioneros en esta misma metodología, cuando predominaba la enseñanza comunicativa.

Considerando imprescindible tener en cuenta las variables procedentes del contexto socio-cultural de los estudiantes universitarios taiwaneses, a quienes va dirigido, se ofrece un ejemplo de diseño didáctico, basado en la atención al input, en el ámbito metodológico de AF, sobre la oposición de los pretéritos “indefinido/perfecto” en español, que pretende clarificar la distinción modal entre dos tiempos pasados, ambos de aspecto terminativo.

Introducción

En opinión de la autora de este diseño, en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, la fidelidad en la adhesión personal a una de las dos corrientes didácticas de atención al contenido (AC) o de atención a la forma (AF), no resulta tan imprescindible como parece que debería serlo la infidelidad a la de atención a las formas (AFS). Es el contexto cultural al que pertenecen los distintos colectivos de estudiantes de E/LE el que probablemente deba señalar, como más aconsejable, una inclinación por la AC, o por la AF, en cada caso o, más bien, la medida en que las metodologías de ambas tendencias puedan ser combinadas.

En el aprendizaje de E/LE, probablemente una mayor base de AC podría llevar a mejores resultados entre estudiantes franceses, portugueses o italianos, por ejemplo, ya que por similitud lingüística serían, en principio, capaces de reconocer en la lengua objeto, consciente, o subconscientemente, las formas ya adquiridas en su lengua



materna, mientras que un mayor componente de AF se hace imprescindible cuando se trata de nativos chinos, por ejemplo, cuya lengua materna posee una gramática tan simplificada que no es objeto de estudio en la enseñanza de ciclos primario, secundario ni superior y, por otra parte, unos caracteres de escritura y una acentuación cuya adquisición requiere, por el contrario, prolongados e intensos esfuerzos.

Dentro del ámbito de las opciones didácticas de lenguas extranjeras, atención al contenido (AC), atención a las formas (AFs) y atención a la forma (AF), se ha elegido esta última corriente (AF), dadas las especiales características del colectivo de estudiantes universitarios taiwaneses de E/LE para el que este diseño ha sido concebido.

El diseño didáctico trata de la oposición de los pretéritos “indefinido/perfecto” en español y pretende clarificar la distinción modal entre dos tiempos pasados, ambos de aspecto terminativo.

Marco teórico

En relación con el origen y con los fundamentos metodológicos del enfoque comunicativo, podríamos evocar, como breve referencia, que durante la segunda mitad del siglo XX y como reacción frente al conductismo de los años 50, las concepciones del cognitivism, en sus distintas vertientes, el innatismo chomskyano, la del precursor del constructivismo, Vigotsky, que defiende la construcción sociocultural del conocimiento, así como la del constructivismo, representada por Piaget, según la cual la mente se va construyendo por etapas del desarrollo cognitivo, fueron el impulso de nuevos métodos didácticos: El Método Natural, la Respuesta Física Total, el Método Silencioso, la Sugestopedia, el Aprendizaje Comunicativo y el Enfoque Comunicativo.

Haley, Breen y Candlin, Morrow (en Canale, 1983, Fernández y Sanz, 1997) y Widdowson (1978), entre otros, definen el concepto de comunicación y sus características. Para Canale (1983) es el “intercambio y negociación de información entre, al menos dos individuos, por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, por medio de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión”. Saussure y Jakobson (1958) citan como componentes del complejo proceso de comunicación a un emisor y a un receptor que, utilizando un código común, a través de un canal, transmiten y reciben un mensaje, vinculado a un contexto. Kerbrat-Orecchioni (Fernández y Sanz, 1997) se refiere a los procesos de codificación y de descodificación del mensaje y Hornberger (Sanz, 1997), Coseriu (Fernández y Sanz, 1997) y Lyons (Fernández y Sanz, 1997), entre otros, analizan los complejos factores que inciden en el contexto.

El concepto de competencia contribuyó a generar nuevas vías teóricas y metodológicas. En el campo de la lingüística, el término surge con Chomsky (1965), quien lo define como la capacidad creativa del hablante oyente ideal de producir e interpretar infinitas oraciones de su propia lengua, haciendo uso de medios finitos. En el campo de la sociolingüística, Hymes (1972) se refiere a la competencia comunicativa, como capacidad de usar la lengua de forma adecuada a cada situación concreta de comunicación. Desde el campo de la lingüística aplicada, Canale y Swain (1980) defienden que la competencia comunicativa es una macrocompetencia de la que surgen otras microcompetencias, como la gramatical, la discursiva, la



sociolingüística o la estratégica.

En el seno de estas concepciones surge el enfoque comunicativo, como una lógica manifestación más de las aspiraciones occidentales a la “individualidad” de finales de los años 60 (Jiménez, 1993). Se valoran ahora los factores afectivos y la motivación, que influyen en el lenguaje. La aspiración máxima del enfoque comunicativo sería, según Bruner (Fernández y Sanz, 1997) y Rogers (Fernández y Sanz, 1997), el autoaprendizaje.

Muchos de los programas inspirados en la enseñanza comunicativa han demostrado sobradamente su mayor eficacia respecto a la enseñanza tradicional, que defendía un aprendizaje basado en la gramática normativa y prescriptiva, pero en ocasiones han exagerado la idea de que bastaría entrar en contacto con una lengua extranjera, utilizándola en comunicación para la adquisición de la misma. Algunos investigadores han podido constatar que los resultados de varios de los distintos métodos comunicativos han llevado a un volumen de fosilización importante en los errores gramaticales de la interlengua de los estudiantes, a pesar de que éstos hubiesen alcanzado un aceptable o excelente grado de fluidez (Harley y Swain, 1984; Johnson y Newport, 1989; Lyster, 1987; Hauptman et al., 1988; Patkowski, 1980; Pica, 1983; Spada, 1990; Spada y Lightbown, 1989; Swain y Lapkin, 1982).

Soy partidaria de una docencia que permita tanto el acceso a la comunicación, como la atención a los recursos gramaticales, como han defendido autores pioneros en esta misma línea, cuando predominaba la enseñanza comunicativa, como Besse y Porquier (1984), Higgs y Clifford (1982), Omaggio (1986). Considero imprescindible (García, 2002), como Muñoz (2000), tener en cuenta las variables procedentes del contexto cultural, social e individual.

La atención a la forma (AF) se sitúa en un término equilibradamente intermedio entre la atención a las formas (AFs), que apunta hacia un aprendizaje de formas lingüísticas, de tipo prescriptivo, normativo, como defendían muchos de los programas tradicionales y entre la atención al contenido (AC), o metodología que en algunos de sus programas exageraba las bondades de omitir atención alguna a los recursos gramaticales.

La AF consiste en que los estudiantes presten cierta atención funcional a la forma lingüística, durante el proceso de desarrollo de la comprensión del contenido comunicativo y como soporte del mismo (Ortega, 2001). Una excelente revisión bibliográfica y una visión de conjunto de AF aparecen en Ortega (1990, 1998) y en Castañeda y Ortega (2001).

La necesidad de AF se ha enfocado desde distintos puntos de vista, basados en una atención a la forma más implícita, o bien más explícita y reflexiva. Los partidarios del tratamiento explícito señalan la importancia de aplicarlo al procesamiento del *input* (Ellis 1997; VanPatten, 1993, 1994; VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten y Oikkenon, 1996), del *output* (Ellis, 1997; Swain, 1985, 1993, 1995, Swain y Lapkin, 1995, VanPatten y Sanz, 1995) y de ambos, observando el efecto de la retroalimentación (Carrol y Swain, 1993; Chaudron, 1987, 1988; Long, 1996; Lyster y Ranta, 1997; White, 1991).

Además de los citados, algunos de los trabajos más representativos sobre la enseñanza basada en la AF son los de Doughty y Williams (1998), Batstone (1994), Bygate y Williams (1994), Celce-Murcia (1988), Hinkel y Fotos (2002), Larsen-



Freeman (2001), Lee y VanPatten (1995), Lightbown y Spada (1999), Thornbury (1999), VanPatten (1996, 2002, a, 2002, b), Woods (1995).

Diseño, sujetos, materiales y justificación

El diseño didáctico está proyectado como guía capaz de ayudar a procesar el *input*, de forma que los estudiantes universitarios taiwaneses de E/LE de tercer año, a quienes va dirigido, puedan obtener el mejor *intake*, después de haber completado ya dos años de clase de gramática descriptiva durante el segundo curso.

Está siendo ya incorporado a la clase de Redacción de tercer año, que imparte su autora, en el Departamento de Español de la Universidad de Tamkhang, de Taipei, precediendo brevemente a las actividades de composición que se proponen, en relación con el uso de ambos pretéritos. Forma parte, como es de suponer, de un proyecto didáctico más amplio que pretende ofrecer una esquemática introducción de los tiempos, modos y aspectos que se trate de utilizar, incorporándolos a las redacciones, durante un curso académico.

Los estudiantes taiwaneses de E/LE encuentran grandes, en ocasiones insalvables, dificultades a la hora de aplicar al lenguaje escrito y, aún más al oral, los conocimientos gramaticales que, de acuerdo con el plan de estudios de la Universidad de Tamkhang, se imparten durante tres cursos, debido a que sus lenguas maternas, chino y taiwanés, aún ofreciendo sofisticadas complicaciones en lo que se refiere a los caracteres de su escritura y a su acentuación, cuentan con una gramática tan simplificada que no precisa ser objeto de estudio en instituciones de enseñanza secundaria o superior.

En lo que se refiere a los verbos, las lenguas china y taiwanesa únicamente cuentan con ciertas formas que, añadiendo términos independientes a la frase, indican los tiempos pasado, presente y futuro, sin hacer alusión a modo o aspecto. Es decir, no existe, por ejemplo una forma verbal que, en sí misma, sea futura en dichas lenguas y, para indicar este tiempo, se recurre, por ejemplo, a la expresión “querer ir a” seguida de verbos de movimiento (*yo quiero ir a España este verano: iré a España este verano*).

Los estudiantes chinos son capaces de estudiar y asimilar correctamente los distintos tiempos y modos españoles, ya que tradicionalmente en muchos países orientales se ha venido recurriendo a la memorización, como forma de aprendizaje. Las grandes dotes memorísticas de estos estudiantes taiwaneses son bien patentes para los profesores occidentales que observamos con sorpresa cómo el vocabulario adquirido por nuestros alumnos cuenta con escasísimos errores de acentuación, aunque abundan los gramaticales. Es decir, aprenden vocabulario con el acento ya memorizado, aunque no deducido de norma alguna, por lo que cuando lo han adquirido en un término concreto, generalmente lo incorporan también en las distintas categorías gramaticales del mismo que no lo precisen.

Se observa a menudo la paradoja de estudiantes que, contando con las más altas calificaciones en las clases de Gramática de primer y segundo año, no utilizan los verbos conjugados en las clases de Redacción y de Conversación.

De acuerdo con lo que podríamos llamar “transferencia de convicciones innatas” de la lengua materna, muchos de nuestros estudiantes parecen estar convencidos de



que, cumpliendo el infinitivo y el presente de indicativo una excelente función comunicativa, cualquier otra complicación relacionada con tiempo y modo resulta totalmente innecesaria y de que los conocimientos memorizados durante dos años en las clases de Gramática son meramente retóricos, o de que se trata, en el mejor de los casos, de algún tipo de erudición de la que el capricho español se empeña en hacer gala, incluyéndola en sus programas de estudios.

De este modo, cuando comienzan tercer curso, tienden a alargar innecesariamente las frases, con el fin de ofrecer explicaciones que sustituyan a los tiempos y modos verbales españoles, del mismo modo que lo hacen en chino y en taiwanés, es decir: *Yo estudiar, cuando tu entras ayer en mi casa; yo creo ayer que hoy yo llego pronto a clase, pero yo llegar tarde; yo quiero decirte mañana eso que tu preguntar hoy...* etc.

A la hora de impartir clases de conversación y de composición de tercer curso, es necesario, en primer lugar, que éstas sean precedidas de un razonamiento comparativo entre las lenguas china y taiwanesa, con la española. Resulta imprescindible explicar que la conjugación de los verbos en la comunicación española no es superflua, sino tan necesaria como lo es la distinción de los cinco tipos de acentos en los términos chinos y taiwaneses.

En realidad, la opción didáctica de atención al contenido (AC), que quizás pudiese ofrecer excelentes resultados entre lenguas con cierta similitud, como el español con el francés, o incluso con el inglés, es impensable que pudiese ser de utilidad sin una buena atención a la forma (AF) paralela, para estos estudiantes taiwaneses, ya que aquélla sólo podría llevar, en la gran mayoría de los casos, a una abrumadora cantidad de transferencias de la LM y a una interlengua fosilizada en un nivel bastante elemental.

Por todo ello, es imprescindible un buen diseño didáctico de AF en las universidades chinas y taiwanesas.

A continuación se presenta un aspecto parcial de uno de esos diseños más amplios, con el objetivo de facilitar la obtención del un mejor *intake* a los estudiantes universitarios de tercer curso de E/LE de la Universidad de Tamkhang, en relación con la oposición de los pretéritos “indefinido/perfecto”.

Se trata de poder hacer comprender a los estudiantes, de forma gráfica, carente de normativa y abreviada, la oposición entre ambos pretéritos, mediante el uso de dos círculos, de distintos colores, que representan el pasado y el presente, respectivamente, para indicar, con la intersección de ambos, el carácter de un pretérito perfecto terminado y relacionado con el presente y, con la independencia y separación de los mismos, el carácter del pretérito indefinido, terminado en el pasado y sin relación con el presente. Se han reiterado los ejemplos, utilizando distintas personas en los mismos, con el fin de que los estudiantes puedan llegar a captar, mediante observación, cuáles son los elementos que se repiten en cada uno de ellos, antes de pasar a la lectura de una breve explicación teórica, que ciertamente carece de precisiones, pero que seguramente ayude a una reflexión metalingüística práctica, no prescriptiva.



Bibliografía

- Batstone, R. (1994): *Grammar*. Oxford: University Press.
- Bygate, M., Tonkyn, A., Williams, E. (eds.) (1994): *Grammar and the Language Teacher*, New York, Londres: Prentice-Hall, 1994.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Vol. I, I, pp. 1-47.
- Canale, M. (1983): *From communicative competence to communicative language pedagogy*, en J. Richards y R. Schmidt (comps.). Traducción al español en M. Llobera (comp.), 1995.
- 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. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística*: Universidad de Alicante.
- Celce-Murcia, M., S. Hilles (1988): *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford: Oxford University Press.
- Chaudron, C. (1987): The role of error correction in second language teaching. *Patterns of Classroom Interaction in Southeast Asia*. Singapur: SEAMEO, regional language Center: 17-50.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Doughty, C., Williams, J. (eds.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997): *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, C. y Sanz, M. (1997): *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija: 19 ss.
- García, M. A. (2002): Reflexiones sobre las aplicaciones didácticas del enfoque comunicativo. *Séptimo Congreso de Didáctica del Español en la República de China*, Taipei: Universidad de Tamkang, 143-155.
- Harley, B y Swain, M. (1984): *The interlanguage of immersion studies and its implications for second language teaching. Interlanguage*. Edimburgo: Edinburgh University Press: 291-311.
- Hauptman, P. C., Wesch, M. B. y Ready, D. (1988): Second-language acquisition through subject-matter learning: A follow up study at the University of Ottawa. *Language Learning*, 38: 433-475.
- Higgs, T. V. y Clifford, R. (1982): The push toward communication. *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*. Skokie, IU: National Textbook Company: 16-38.
- Hinkel, E. y Fotos S. (eds) (2002): *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah (NJ): Erlbaum.



- Hymes, D. H. (1972): *On communicative competence*, en J. Pride y J. Holmes (eds.). Traducción española en M. Llobera (comp.), 1995.
- Jakobson, R. (1958): *Linguistic and poetic*, en Sebeok, T. (comp.). Cambridge, Mass.: MIT. Traducción al español en R. Jakobson, 1983: *Lingüística y poética* Madrid: Cátedra.
- Jiménez, M. (1993): *Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras. Didáctica del español como lengua extranjera*. (Cuadernos del tiempo libre, colección Expolingua).
- Johnson, J. y Newport, E. (1989): Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language, en *Cognitive Psychology*, 21: 60-99.
- Larsen-Freeman, D. (2001): *Teaching language: From Grammar to Grammaring*. Boston: Heinle&Heinle.
- Lee, J. F. y Vanpatten, B. (1995): *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw Hill.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1999): *How Languages are Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1996): The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*, Londres: Academic Press: 413-468.
- Lyster, R. (1987): Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*: 43, 701-717.
- Lyster, R y Ranta, L. (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 37-66.
- Muñoz, C. (ed.), (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 2000.
- Omaggio, A. C. (1986): *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle.
- Ortega, J. (1990): Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua. *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada: Universidad de Granada: 9-20.
- _____ (1998): Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE. *Rilce*, 14: 325-347.
- _____ (2001): Gramática y atención a la forma en el aula de E/LE. *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 1: 73-87.
- Patkowski, M. (1980): The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language. *Language Learning*, 30, 449-472.
- Pica, T. (1983): Adult Acquisition of English as a Second Language under Different Conditions of Exposure. *Language Learning*, 33, 465-497.
- Spada, N. y Lightbown, P. M. (1989): Intensive ESL programs in Québec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7: 11-32.
- Swain, M. (1985): Communicative competence. Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition*, Rowley (Ma.): Newbury House: 235-253.



- _____ (1993): The output hypothesis: Just speaking and writing are not enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50: 158-164.
- _____ (1995): Three functions of output in second language learning. *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press: 125-154.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1982): *Evaluating bilingual education. A Canadian case study*, Clevedon: Multilingual Matters.
- _____ (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate: A step toward second language learning. *Applied Linguistics*, 16: 370-391.
- Thornbury, S. (1999): *How to Teach Grammar*. Londres: Longman.
- Van Patten, B. (1993): Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26: 435-450.
- _____ (1994): Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review*, 11:27-36.
- _____ (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood (NJ): Ablex.
- _____ (2002a): *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Nueva York: McGraw Hill.
- _____ (2002b): Processing instruction: an update. *Language Learning*, 52: 755-803.
- Van Patten, B y Cadierno, T. (1993): Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 225-241; Input processing and second language acquisition: a role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77: 45-57.
- Van Patten, B. y Oikkenon, S. (1996): Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 495-510.
- Van Patten B. y Sanz, C. (1995): From input to output: Processing instruction and communicative tasks. *Theory and Pedagogy*, Mahwah (N.Y.): Lawrence Erlbaum: 169-185.
- White, L. (1991): Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7: 133-161.
- Widdowson, H.G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Woods, E. (1995), *Introducing Grammar*. Harmondsworth: Penguin Books.