



EDUARDO NEGUERUELA-AZAROLA¹

University of Miami - enegueruela@miami.edu

Artículo recibido: 31/01/2013 - aceptado: 17/02/2013

COMUNICACIÓN Y PENSAMIENTO VERBAL EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: UN ENFOQUE CONCEPTUAL

RESUMEN:

En la clase de idiomas, enseñar gramática desde una perspectiva conceptual se centra en ayudar a los alumnos a internalizar las categorías de significado semánticas y pragmáticas que explican el uso de puntos gramaticales complejos que no pueden ser aprendidos a través de reglas gramaticales convencionales. El aprendizaje de estos conceptos no es una cuestión de presentar explicaciones perfectas o de una práctica comunicativa implícita. Desde un punto de vista pedagógico, la clave está en usar estos conceptos como herramientas comunicativas reales. Los profesores deben crear espacios de pensamiento verbal a través de actividades pedagógicas de reflexión que promuevan el desarrollo del pensamiento mediado por conceptos gramaticales.

PALABRAS CLAVE: Gramática, Vygotsky, conceptos, comunicación, internalización

ABSTRACT:

From a conceptual perspective, the teaching of second languages focuses on fostering the internalization of semantic and pragmatic categories of meaning. These conceptual categories better explain the use of complex grammatical features that cannot be learned through conventional rules of thumb. The learning of concepts is not a question of finding a perfect explanation for grammar. It is neither an issue of promoting implicit communicative interactions. The key is to use these concepts as real tools for communication and thinking. L2 teachers need to create meaningful conceptual tasks to promote mediated thinking. Learners' reflection on grammatical issues has to be grounded on meaning-based grammatical concepts.

KEYWORDS: Grammar, Vygotsky, concepts, communication, internalization

¹ Eduardo Negueruela-Azarola es profesor titular en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Universidad de Miami. También es director del programa básico de español como lengua extranjera. Sus áreas de investigación son la adquisición de español como segunda lengua desde una perspectiva sociocultural, la metodología y enseñanza de idiomas en la universidad y el uso de las nuevas tecnologías en contextos educativos.

1. INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA CLASE COMUNICATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL

Partamos de una premisa: la enseñanza de idiomas, en este caso la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), desde una perspectiva comunicativa y sociocultural (Hall 2002; Lantolf y Thorne 2006; Lantolf y Poehner 2008) en contextos educativos como la educación secundaria y la universitaria, desde las clases básicas a las más avanzadas, tiene como objetivo el promover el desarrollo de habilidades comunicativas escritas y orales. Conectando con este objetivo sociocultural y comunicativo, una perspectiva conceptual va más allá de la comunicación. La cuestión no es solo promover el desarrollo comunicativo, sino entender que el propio desarrollo comunicativo está unido a la cognición y en concreto al pensamiento verbal, entendido este como la capacidad de conceptualizar a través de categorías de significado ideas abstractas, generalizables y sobre todo aplicables a contextos comunicativos concretos (Arievitch y Stetsenko, 2000).

En las siguientes páginas se plantea como el pensamiento verbal a través de categorías conceptuales es parte central de la educación (Bodrova y Leong 1996; Kozulin 1998) en general y de la enseñanza de segunda lengua en particular (Negueruela-Azarola 2003). La internalización de categorías conceptuales con funcionalidad real en la comunicación escrita y oral es esencial para promover en la clase de idiomas el pensamiento crítico sociocultural y que los alumnos sean capaces de usar la lengua no solo de manera básica –lo que les permite participar en intercambios comunicativos sencillos–, sino también para que se hagan conscientes de los significados complejos que se expresan con el lenguaje y así sean realmente capaces de usar la lengua de manera sofisticada para expresar los significados que realmente quieren. Para ejemplificar, en la clase de español como lengua extranjera (ELE), un enfoque conceptual se ocupa de cuestiones como el aspecto verbal, el modo verbal, la expresión del movimiento o cuestiones relacionadas con la gramática del texto: el tipo de texto, la coherencia o la cohesión textual.

Es importante enfatizar que este tipo de pensamiento crítico conceptual a través de categorías de significado –conceptos– es práctico, no es una cuestión de metalenguaje o de ser capaz de entender la lengua de manera sofisticada. La cuestión es internalizar conceptos que han de transformarse en herramientas con funcionalidad real a la hora de comunicarse en la lengua extranjera. Este tipo de conciencia no es meta-conciencia lingüística sino onto-conciencia transformadora (Negueruela-Azarola 2010). La propia actividad de construir significados sofisticados a través del lenguaje nos descubre nuestra propia capacidad de simbolización y mejora nuestra capacidad de comunicación.

En este artículo empiezo por revisar brevemente el papel de la gramática en la metodología de enseñanza de idiomas. Después, argumento sobre la importancia de definir el término gramática cuando se quiere determinar su papel en el aula. Seguidamente, explico cómo un enfoque conceptual se basa en introducir categorías de significado en la enseñanza de idiomas. Mi argumento se basa en explicar cómo los puntos gramaticales difíciles de aprender en una segunda lengua lo son por cuestiones fundamentalmente conceptuales y no tanto por cuestiones morfológicas o sintácticas. En este sentido, los materiales pedagógicos son clave a la hora de ofrecer al profesor y a los alumnos explicaciones completas y accesibles, y aún así esto no es suficiente. Los alumnos deben tener modelos para reflexionar sobre la semántica y la pragmática en la gramática al mismo tiempo que deben construir sus propios modelos gráficos que les sirvan como herramientas simbólicas para el pensamiento. El crear espacios de reflexión conceptual es una labor fundamental desde una perspectiva sociocultural, comunicativa y conceptual. Finalmente ejemplifico este argumento con la enseñanza del pretérito e imperfecto en la clase de ELE para hablantes cuya primera lengua es el inglés.

2. LA CLASE DE LENGUAS Y LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Históricamente, y simplificando, la evolución en la metodología en la enseñanza de idiomas en Estados Unidos y Europa, y de la gramática en concreto en los últimos cincuenta años, ha pasado desde aproximaciones que se centraban en promover el uso preciso de la morfosintaxis y el vocabulario (enfoques mecanicistas de repetición de estructuras a nivel de la oración sobre todo en las clases de nivel básico) más típico en los años sesenta basados en una visión conductista de la enseñanza y en resaltar la precisión morfosintáctica, a promover enfoques pedagógicos que proclamaban la importancia de fomentar la fluidez comunicativa y la enseñanza de gramática implícita en la clase básica de idiomas (metodologías comunicativas que daban la supremacía a la interacción y la creación de significados sin importar tanto los errores) en las décadas de los ochenta y los noventa, a finalmente y más recientemente proponer ya entrada la primera década del siglo XXI, que la gramática debe centrarse en la complejidad del texto y en la interpretación de ideas en textos auténticos, no solo en la precisión y la fluidez comunicativa (Kramsch 1993). Esta evolución desde la precisión conductista a la fluidez comunicativa llegando a la complejidad sociocultural es especialmente relevante en contextos educativos como la secundaria y la universidad. Los programas de idiomas en la universidad no deben convertirse en simples clases de conversación sobre temas banales. Todo curso de secundaria y universidad debe promover el pensamiento crítico y la reflexión intelectual, y en este contexto, el aprender una

lengua debe ser, desde los niveles más iniciales, una labor sociocultural donde los estudiantes desarrollan sus capacidades comunicativas al tiempo que también desarrollan su capacidad de situar de una manera crítica y sociocultural la lengua que están aprendiendo.

Muchas de las propuestas sobre metodología de enseñanza de idiomas, al menos diferentes tipos de actividades pedagógicas inspiradas en visiones tradicionales y también en visiones comunicativas de la clase han subsistido y hoy podemos considerar que hay un cierto eclecticismo en las prácticas pedagógicas que se implementan en las clases tanto a nivel de secundaria como de universidad. En cualquier caso, hay ciertos principios básicos que la mayor parte de los especialistas en enseñanza de segunda lengua están de acuerdo en lo que se refiere a la gramática y la comunicación (Omaggio Hadley 2001):

- (1) Las clases de idiomas se enseñan en el idioma: español en español y francés en francés para maximizar la práctica comunicativa;
- (2) El papel de la gramática, al menos lo más mecánico (morfosintaxis) debe estar siempre en función de la expresión de contenidos comunicativos;
- (3) La gramática básica se aprende a través de usar el lenguaje en tareas comunicativas;
- (4) Las lecciones se contextualizan a través de objetivos funcionales, lo que es clave para promover la interacción y la construcción de ideas a través de tareas pedagógicas coherentes;
- (5) El profesor debe conectar con los intereses de los estudiantes para organizar los temas y contenidos de los cursos;
- (6) El uso de materiales reales y actuales integra una riqueza cultural en la clase de idiomas que permite trascender los estereotipos y sitúen la cultura como parte central en el aula (Kramsch 1993; Swaffar y Arens 2005).

Aparte de estos principios básicos para integrar la gramática en la clase de idiomas, desde una perspectiva sociocultural y conceptual, se ha argumentado que la precisión gramatical a nivel de la oración o la fluidez en intercambios comunicativos básicos no son suficientes en programas de idiomas que pretenden que los alumnos adquieran habilidades y conocimiento de idiomas que les permitan participar en contextos socialmente sofisticados y con una conciencia cultural y pragmática adecuada. En esta misma línea el informe de la *Modern Language Association* (MLA 2007), argumenta a favor de promover una competencia translingüística con el objeto de que los estudiantes se conviertan en interlocutores adecuados en una sociedad global y multicultural. En este contexto, no es suficiente con enseñar a los alumnos a hablar, de sus pasatiempos, del fin de semana o de lo que hacían cuando eran niños. La clase de idiomas debe tratar contenidos sofisticados. Incluso los programas básicos de lengua deben integrar

una visión de la cultura y la lengua que sea integradora y que promueva un análisis intelectual sofisticado, relevante e interesante tanto para profesores como para alumnos sin perder de vista la promoción de objetivos comunicativos.

En esta postura, la enseñanza de la gramática juega un papel fundamental pero no la gramática de la oración simple sino la gramática del texto –tipos de texto, coherencia, cohesión– y la gramática del contexto –como categorías semánticas como el modo, el tiempo y el aspecto por ejemplo, se interpreta en situaciones concretas. Esta visión de la clase, la gramática del texto y el contexto y la adquisición de la habilidad de escribir como una capacidad intelectual y cultural, como afirma Kern (2000), son los pilares de una visión sociocultural y conceptual para la clase comunicativa. En todo este proceso la escritura es central como una actividad que no sólo implica el aprendizaje de la capacidad de expresarse a través de textos sino también la capacidad de pensar. En definitiva, esta visión sociocultural propone que el desarrollo comunicativo y gramatical de los alumnos está unido al desarrollo de la capacidad analítica y creativa, y la lengua y su gramática deben ir unidos al aprendizaje de contenidos culturales que sitúen con coherencia las posibilidades comunicativas de un idioma en un contexto determinado.

3. EL DEBATE SOBRE CÓMO ENSEÑAR GRAMÁTICA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El debate sobre si se debe o no enseñar gramática va más allá de afirmar su relevancia indispensable o negar su importancia (van Lier 2001). Generalmente por gramática en la clase de ELE, se entiende la práctica mecánica de aspectos morfológicos y sintácticos y la introducción de ciertos conceptos metalingüísticos (sujeto, objeto, transitividad). Este tipo de gramática y su papel dentro de una clase comunicativa y sociocultural es considerado relevante pero no central y siempre debe estar al servicio de objetivos comunicativos. No queremos que la clase se convierta en una clase de lingüística descriptiva. Las actividades de repetición deben completarlas los alumnos por su cuenta y no debe emplearse demasiado tiempo durante las clases a prácticas monótonas sobre aspectos lingüísticos que son mecánicos.

Desde una perspectiva sociocultural y comunicativa, la enseñanza de gramática en el aula de lenguas extranjeras es considerada una de las áreas claves para el aprendizaje de una nueva lengua. Pero para entender esta postura, el primer paso es delimitar su papel en el aula a través de definir qué entendemos exactamente por gramática. Negueruela-Azarola en «*A conceptual approach to promoting L2 grammatical development*» (2008) explica que al hablar de gramática pedagógica

en el aula de ELE no siempre nos referimos a lo mismo y la palabra gramática y su enseñanza se utiliza en diferentes sentidos: gramática como metalenguaje (categorías y funciones gramaticales), gramática descriptiva (reglas de morfosintaxis), gramática lingüística (principios abstractos provenientes de un paradigma teórico), o prescriptiva (normas de uso social que delimitan la norma culta).

Ninguno de estos sentidos es fundamental desde una perspectiva conceptual. El presente artículo se centra en la gramática pedagógica desde el punto de vista de la semántica y la pragmática. Es decir, los significados que subyacen al uso de formas gramaticales en contextos concretos y que se suelen encontrar en los libros de texto descritos en reglas de uso simplificadas. El tiempo en la clase de idiomas, siempre limitado, debe utilizarse para la práctica comunicativa y para la reflexión conceptual en cuestiones que sean realmente complicadas.

El segundo paso para entender el papel de la gramática conceptual dentro del aula de idiomas es determinar cómo debe ser enseñada y en qué momento. Todo esto depende del objetivo general de las clases. Por ejemplo, y como he mencionado, la gramática entendida como morfosintaxis no es un fin en sí mismo en una clase de idiomas donde el objetivo es aprender a comunicarse hablando y escribiendo. La gramática en este sentido se puede enseñar de una manera más o menos explícita a través de explicaciones breves y prácticas comunicativas guiadas o también se puede llevar a los alumnos a que descubran estas terminaciones con prácticas comunicativas implícitas. El decidir si la práctica implícita es mejor que la explícita es todavía una cuestión abierta a la investigación en el campo de adquisición de segunda lengua (Norris y Ortega 2000). Las opciones metodológicas para cómo introducir la gramática básica de una manera interesante y conectada con la enseñanza de la comunicación son varias (Nassaji y Fotos 2011). Pero lo importante, como se ha señalado es que la cuestión en contextos educativos como la educación secundaria y sobre todo la universidad no es solo aprender a comunicarse para hablar de aficiones y pasatiempos favoritos. Los estudiantes deben aprender a comunicarse de manera completa y adecuada en un contexto pragmático concreto, donde el objetivo sea la presentación de ideas de manera convincente, la comunicación interpersonal de manera apropiada y relevante al contexto, o la interpretación de ideas de forma completa e informada. La enseñanza de idiomas no es cuestión de dominar cuatro destrezas (hablar, entender, escribir, leer) como si fueran habilidades aisladas, sino que la comunicación debe conceptualizarse en cuanto a modalidades integradoras para enseñar idiomas como una actividad comunicativa de una manera completa y coherente. Es en este sentido que se habla de enseñar para la comunicación interpersonal –que se centra en la interacción entre hablar y entender–, la comunicación interpretativa –la interacción entre leer, escribir y hablar– y la comunicación para la presentación –la organización y presentación de ideas a la hora de hablar y escribir (Hall 2002).

El tercer paso para situar la enseñanza de gramática y su papel es definir qué es aprender un idioma y cuál es su relación con el proceso de aprendizaje y el desarrollo de categorías de pensamiento verbal como son los conceptos. Esta premisa que parece más abstracta es crucial, ya que todo esfuerzo de enseñanza se basa en un entendimiento implícito o explícito de qué es aprender (DeKeyser 2003). Desde un punto de vista sociocultural, el aprendizaje es una actividad sociocultural basada en la participación en actividades comunicativas.

Una visión sociocultural sobre el aprendizaje y el desarrollo basada en Vygotsky (1986) conecta con una visión comunicativa, pero va más allá. La comunicación está unida a la conceptualización, al pensamiento verbal. El pensamiento es la actividad de reflexionar a través de herramientas semióticas como el lenguaje, pero también las matemáticas, la geometría, la música, o cualquier otro sistema de representación. En este proceso de aprendizaje y desarrollo, la internalización de conceptos como ideas funcionales con aplicación en la actividad comunicativa son esenciales.

Para entender la importancia de la gramática conceptual como la enseñanza de categorías conceptuales en la clase comunicativa, es importante valorar bien qué es nuestra capacidad de pensar y de aprender a través de conceptos. Los conceptos como herramientas funcionales del pensamiento no se pueden enseñar directamente. La definición básica de un concepto gramatical se puede explicar o memorizar de manera más o menos directa dependiendo de su complejidad, pero no supone un concepto adecuado como herramienta para el pensamiento. Para que un concepto se convierta en una herramienta para el pensamiento debe adquirir funcionalidad teórica y práctica. Dicho de otra manera, el concepto como idea aplicable nos debe de servir para entender, explicar y orientar nuestra actividad comunicativa práctica. Esto requiere tareas pedagógicas específicas que promuevan la reflexión a través de conceptos.

4. LOS CONCEPTOS Y LAS EXPLICACIONES SIMPLISTAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

El momento clave para la internalización de ideas con funcionalidad práctica en la comunicación es el uso del concepto como una herramienta para la comprensión (Vygotsky 1986). Los ejercicios de conceptualización a través de la reflexión verbal ya sea por escrito o hablado han de ser sistemáticos y son una de las actividades claves para concretar este proceso (Gal'perin 1969; Arieviditch y Stetsenko 2000). Las actividades de conceptualización han de utilizar categorías semánticas para fomentar el desarrollo conceptual y son la fuente de ese propio desarrollo ya que al intentar explicar algo a través de un concepto desarrollamos el propio concepto (García 2012; García-Frazier 2012; Polizzi 2012).

Esta paradoja pedagógica del desarrollo conceptual solo se comprende si se entiende la naturaleza semántica del concepto. Los conceptos se aprenden y desarrollan al usarlos o intentar usarlos aplicándolos a situaciones concretas. El proceso y el resultado de ese desarrollo es lo mismo. Es decir, el propio proceso de reflexión es el resultado de la reflexión. Esto tiene implicaciones para la investigación en segunda lengua ya que el documentar las tareas de conceptualización es relevante y revelador tanto para profesores como para investigadores. El estado final en la internalización de un concepto es una idea con una funcionalidad para la mediación práctica del pensamiento. Es necesario que funcione como herramienta para la comprensión, y posee al mismo tiempo especificidad contextual en la comunicación –se puede aplicar a casos prácticos y a ámbitos y contextos concretos– y su capacidad de generalización –es una idea abstracta que nos da una visión global o general de lo que pretendemos entender, ya sea nuestro objeto de estudio el lenguaje, las matemáticas o un evento histórico.

Uno de los problemas en la enseñanza de idiomas es precisamente la presentación de los significados que subyacen a ciertos puntos gramaticales de una manera demasiado simplista. Las reglas gramaticales que se presentan en los libros de texto para los estudiantes de español en Estados Unidos no son sistemáticas ni completas, no se pueden generalizar, y no ayudan al alumno a entender el concepto gramatical (Whitley 2002). Por ejemplo, este es el caso del concepto de aspecto (Comrie 1976) que explica la distinción entre pretérito e imperfecto y que se explica de una manera poco adecuada en los libros de texto (Frantzen 1996; Blyth 1997). Los alumnos de ELE, cuya primera lengua es el inglés, una lengua donde la diferencia de aspecto verbal no ha sido gramaticalizada en la morfología, encuentran una gran dificultad en aplicar las reglas simplistas que aparecen en los libros de texto porque no explican con claridad la distinción semántica de aspecto (Negueruela y Lantolf 2006). Y aún así, incluso si les damos una explicación perfecta, no sería suficiente. Los alumnos deben construir una idea que tenga funcionalidad práctica en la comunicación y no memorizar una definición, por lo que es necesario crear en la clase espacios de reflexión conceptual que sean interesantes y adecuados.

5. UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

La pedagogía conceptual parte de la idea de que uno de los elementos fundamentales al aprender un idioma es la internalización de conceptos léxicos, gramaticales y pragmáticos. Negueruela-Azarola (2008), inspirado por las investigaciones de Vygotsky (1986) y Gal'perin (1969), propone seguir cuatro principios para implementar un enfoque conceptual en la enseñanza de idiomas y la gramática:

- (1) El concepto como unidad mínima para la enseñanza de la gramática. Los profesores de idiomas han de ofrecer explicaciones conceptuales sistemáticas y completas a sus alumnos. Los profesores de ELE deben de continuar con las investigaciones en gramática pedagógica de autores como Bull y Bolinger en las décadas de 1960 y 1970. Este primer paso es clave para evitar las reglas gramaticales demasiado simplificadas. Por ejemplo, el concepto de aspecto verbal es adecuado para captar el significado de el pretérito e imperfecto mientras que las reglas gramaticales de uso son demasiado simplistas.
- (2) La importancia de los modelos didácticos. Los conceptos no pueden internalizarse a través de largas explicaciones teóricas. No es suficiente con presentar al alumno una explicación perfecta y muy elaborada de un libro de lingüística del español. Para que la definición de un concepto se convierta en una idea con funcionalidad comunicativa, el alumno debe de construir un modelo de la idea que le sirva como herramienta para entender el lenguaje. Para ello, el profesor de ELE debe de desarrollar una variedad de gráficos, modelos y esquemas que sean capaces de captar la esencia del concepto que se está estudiando. Partiendo de estos modelos el alumno debe de crear sus modelos prácticos (ver Figura 1 en la siguiente sección).
- (3) Conceptualización. El uso del lenguaje a través de explicaciones es un paso esencial para la internalización de conceptos funcionales (Vygotsky 1986). Estas ideas deben de ser utilizadas por los alumnos para explicar casos concretos y no para dar una definición. El profesor debe ser capaz de diseñar actividades concretas para que el alumno reflexione aplicando el concepto. Esta es la clave de la enseñanza conceptual, la auto-reflexión. Esta puede ser a nivel oral (el alumno puede grabarse a sí mismo) o a nivel escrito (a través de diarios de aprendizaje). El uso de nuevas tecnologías como foros de debate, *Blogs*, *wikis*, *voice boards*, son herramientas muy atractivas para la clase de ELE ya que permiten integrar la reflexión conceptual de una manera dinámica y entretenida. En la siguiente sección de este artículo hay un ejemplo de una actividad básica de conceptualización adaptada de Negueruela (2003). Esta actividad fomenta la auto-reflexión del estudiante a través del concepto del aspecto verbal.
- (4) La articulación de redes conceptuales semánticas. Los alumnos deben desarrollar conceptos sobre la comunicación, el texto, la frase, el aspecto, el tiempo verbal, o el modo verbal. Toda conceptualización viene unida a otros conceptos por el hecho de ser parte de nuestro entendimiento consciente. Este es un principio importante para la articulación de programas de estudio donde hay que tener en cuenta las explicaciones conceptuales

implícitas al aprender otro idioma. Esta es una tarea de investigación para profesores e investigadores.

6. RESULTADOS DE UNA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL EN ALUMNOS DE ELE: EL PRETÉRITO E IMPERFECTO

Como ya se ha comentado, la unidad mínima de enseñanza para el pretérito y el imperfecto es el aspecto (Negueruela-Azarola 2003, Ganém-Gutiérrez y Harun 2011). En español, la morfología del verbo en tiempo pasado se ha gramaticalizado dos aspectos: el puntual o pretérito y el durativo o imperfecto. El aspecto verbal es la parte de una acción que el hablante destaca al usar la morfología. Esta distinción que para los hablantes nativos no causa mayores problemas ya que se internaliza en el desarrollo de una primer lengua, es difícil de internalizar para estudiantes de ELE.

Una vez encontrada la unidad conceptual a ser enseñada, los alumnos deben recibir una explicación breve que tenga algún acompañamiento gráfico. Esta materialización de la idea a través de algún modelo didáctico es crucial. En este caso se presenta a través de un diagrama, pero el uso de dibujos, u otros modelos también es apropiado.

MODELO DIDACTICO: ASPECTO Y PRETÉRITO E IMPERFECTO

- El concepto de aspecto subyace el uso de pretérito e imperfecto.
- El aspecto es la perspectiva que el hablante toma con respecto a un evento.
- ¿Cuál es la parte de la acción que el hablante quiere enfatizar?
- Para entenderlo, podemos distinguir entre dos tipos de aspecto:
 - (1)Aspecto léxico: basado en el significado del verbo (cíclico y no-cíclico según Bull)
 - (2)Aspecto gramatical: basado en la morfología de pretérito e imperfecto.

En español, cuando combinamos estos dos elementos podemos enfatizar el comienzo de una acción, el final, su desarrollo o que ha sido completada.

- Sigue el siguiente diagrama para determinar qué tipo de evento quieres enfatizar como hablante:

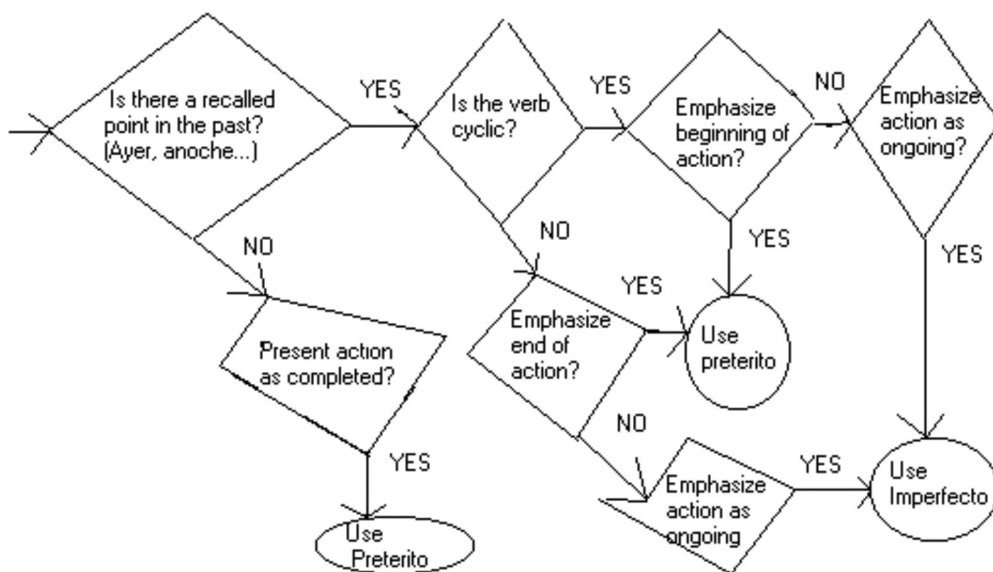


Figura 1. Modelo didáctico basado en Negueruela (2003)

El diagrama guía a los alumnos a reflexionar sobre el aspecto léxico y el aspecto gramatical y a pensar qué tipo de aspecto quieren enfatizar. La cuestión no es seguir una regla como autómatas y elegir una terminación al verbo. La clave está en reflexionar sobre el concepto de aspecto. Otras opciones gráficas o metodologías son posibles: por ejemplo Yañez Prieto (2008) que utiliza dibujos para representar esta distinción o Serrano-López y Poehner (2008) donde los alumnos crean modelos en arcilla para representar la distinción aspectual.

TAREA DE COMUNICACION Y CONCEPTUALIZACIÓN POR ESCRITO

1. Escribe un correo electrónico a tu profesor donde le cuentes cómo pasaste estas últimas vacaciones. Usa el pretérito y el imperfecto para contar tu historia.

HABLAR

2. Grabación digital: Cuenta ahora la historia sobre tus vacaciones a un amigo. No leas. Improvisa.

ANALISIS

3. Escucha tu propia historia. Escríbela para el análisis.

CONCEPTUALIZACION

Usando el diagrama sobre el aspecto verbal explica por qué usas el pretérito y el imperfecto.

4. Analiza ocho frases. Usa el concepto de aspecto y el diagrama para decir porqué. No puedes usar las reglas del libro de texto.
5. Explica la conexión entre aspecto verbal y aspecto gramatical en cada una de las ocho frases.
6. Explica porqué cada una de las opciones es coherente en el contexto que tú lo quieres usar. ¿Es la otra opción posible? ¿Pretérito por imperfecto o al revés? En bastantes casos, las dos opciones suelen ser posibles.

Esta actividad de comunicación y conceptualización es difícil porque requiere que los estudiantes de ELE decidan qué opción es la adecuada. No es una cuestión de seguir reglas. Más aun, la tarea les enfrenta a los alumnos con la ambigüedad semántica ya que en muchos contextos, las dos opciones son posibles. El descubrimiento de que es posible usar la gramática de manera flexible es algo fundamental para muchos alumnos de nivel intermedio.

El siguiente ejemplo proviene de los datos de Negueruela-Azarola (2003), donde un alumno comenta cómo la gramática es algo flexible. Este descubrimiento fue generalizado para los doce alumnos de nivel intermedio avanzado (sexto semestre de estudio), en una universidad de Estados Unidos, que participaron en un curso de dieciséis semanas de duración, donde se implementó un enfoque conceptual para promover la internalización de conceptos complejos como son el aspecto verbal y el modo en español. Los datos sobre el uso del lenguaje y la

mejora en su escritura y comunicación oral se encuentran en Negueruela-Azarola (2003). La siguiente es una de las reflexiones de un estudiante después del curso:

«It's more difficult to speak and rationalize using a certain tense for me, mainly because the reasoning is different from what I've been taught in the past. I'm still stuck on trying to rationalize it using old methods and it gets confusing sometimes.»
«[Verbalizations and recordings] have helped a lot because it's a more abstract way of thinking about it, so instead of saying 'ok, this situation uses this particular rule, so I need to use this tense' I say 'what is the point I'm trying to express here, and which tense best accomplishes that.' I think I've learned how to effectively communicate my ideas better.»
«I need to consider the aspect that I wish to emphasize and what the meaning is behind the words that I'm saying so that the verb tense helps people understand what I'm saying as much as the actual verbs I use.»

Este participante, como todos los alumnos que participaron en la clase usando actividades de reflexión conceptual destaca como la clave está en qué idea se quiere expresar, lo que le ayuda a comunicarse mejor. Esta unión de la comunicación y conceptualización es precisamente la clave del pensamiento verbal. En definitiva, en este ejemplo, el estudiante destaca cómo por fin había aprendido a mirar la gramática de una manera semántica y abstracta. El descubrimiento de que la gramática conceptual sirve para expresar lo que uno quiere decir, la intención del hablante, le supone una revelación fundamental a los estudiantes que quieran realmente aprender a comunicar sus ideas, en lugar de estar atrapado por las reglas gramaticales y trucos simplistas que llevan a los estudiantes a usar formas gramaticales en contextos muy restrictivos. Esta es una de las consecuencias más importantes de un enfoque conceptual para enseñar gramática. Desde una perspectiva sociocultural, los conceptos son herramientas para la orientación ya que guían nuestra actuación pero no la determinan (Valsiner 2001). Los conceptos les permiten a los estudiantes estar regulados por ellos mismos en lugar de estar regulados por reglas pedagógicas simplistas.

7. CONCLUSIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

La enseñanza de la gramática desde una perspectiva sociocultural es la unión de la comunicación con la conceptualización. Desde esta perspectiva, la esencia del lenguaje es la simbolización (Tomasello 2003). En la clase de idiomas, enseñar gramática desde una perspectiva conceptual se centra en ayudar a los alumnos a apreciar e internalizar las categorías de significado semánticas y pragmáticas --a nivel contextual y a nivel de texto y no solo a nivel oracional- que subyacen el uso de puntos gramaticales complejos que no pueden ser explicados ni apren-

didados bien ni a través de reglas gramaticales convencionales ni tampoco a través de prácticas comunicativas implícitas. Un enfoque conceptual argumenta que lo que es difícil para los estudiantes de segunda lengua es entender conceptos que expresan ideas que no están presentes en su primera lengua, o cuyas distinciones no son habituales a través de la gramática de una primera lengua. Por ello, los alumnos no llegan nunca a ser conscientes de estas categorías gramaticales ni si quiera a niveles avanzados.

El aprendizaje de estos conceptos no es una cuestión de presentar explicaciones perfectas o de mucha práctica comunicativa implícita. Un ejemplo canónico en la clase de español como lengua extranjera es el concepto de aspecto verbal que explica la distinción entre el pretérito y el imperfecto. Esta distinción semántica es muy difícil de internalizar para estudiantes cuya lengua no gramaticaliza dicho significado de manera explícita, por ejemplo los estudiantes de ELE cuya primera lengua es el inglés. Desde un punto de vista pedagógico, la clave está en usar estos conceptos como herramientas comunicativas reales. Los estudiantes deben de enfrentarse a la difícil tarea de la manipulación conceptual. Para ello, los profesores deben también crear espacios de pensamiento conceptual a través de actividades que sean relevantes para el aula y que promuevan el desarrollo del pensamiento mediado a través de conceptos gramaticales.

La enseñanza de conceptos gramaticales ha de empezar por ofrecer a los alumnos explicaciones completas, sistemáticas y accesibles. Por ejemplo, los conceptos de modalidad, aspecto verbal y tiempo verbal, no se enseñan de manera conceptual y completa. Desde un enfoque conceptual, los conceptos se deben explicar y aplicar desde el principio porque el desarrollo de los conceptos ayuda al aprendizaje de la morfosintaxis. Esto no significa que el enfoque principal de la clase de idiomas es la enseñanza de ideas complejas. La conceptualización solo tiene sentido si está unida a la comunicación escrita (Kern 2000) y oral (DiPietro 1987). El objetivo pedagógico más común y adecuado en la mayor parte de los contextos educativos es aprender un idioma para desarrollar la comunicación oral y escrita. Sin embargo, la psicología sociocultural nos enseña que la comunicación va unida a la conceptualización. El desarrollo de una segunda lengua es también un proceso conceptual y el aprender idiomas requiere la reflexión necesaria para internalizar esos conceptos como herramientas cognitivas.

Como argumenta Negueruela-Azarola (2010), la mente humana es en esencia conciencia sobre la existencia de la conciencia, a través de participar en actividades creativas de representación semiótica. Por ello, la pedagogía para el aprendizaje de un idioma tiene que incorporar actividades de enseñanza que fomenten la reflexión no sobre reglas gramaticales simples sino sobre conceptos sistemáticos. Al participar en actividades creativas mediante el uso y aplicación de signos

nace la conciencia sobre nuestra propia conciencia como agentes creadores: la onto-meta-conciencia.

El momento clave en la enseñanza conceptual es el uso del concepto como una herramienta que debe ser aplicada para explicar y orientar nuestra actividad práctica, que en la clase de idiomas es nuestra actividad comunicativa escrita y oral. En este artículo se han ofrecido cuatro principios generales que deben y necesitan ser concretados en actividades prácticas para cursos de idiomas. El futuro de la enseñanza de la gramática desde una perspectiva conceptual se encuentra en la concreción de estos principios. Los profesores de idiomas deben formar parte de grupos de investigación en lingüística aplicada donde se reflexione sobre la calidad de la enseñanza. Es necesario desarrollar tareas conceptuales, mejores explicaciones gramaticales en los libros de texto y crear dinámicas de clase que fomenten la reflexión conceptual integrando este componente reflexivo en cursos comunicativos que entiendan la importancia del desarrollo sociocultural de los alumnos en la clase de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arievitch, Igor y Anna Stetsenko. «The quality of cultural tools and cognitive development: Gal'perin's perspective and its implications», *Human Development* 43 (2000): 69-92.
- Blyth, C. «A constructivist approach to grammar: teaching teachers to teach aspect», *Modern Language Journal* 81 (1997): 50-66.
- Bodrova, Elena y Deborah Leong. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 1996.
- Bolinger, Dwight. *Essays on Spanish: words and grammar*. Newark, DE: Juan de la Cuesta Hispanic Monographs, 1991.
- Comrie, Bernard. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- DeKeyser, Robert. «Implicit and explicit learning». *The handbook of second language acquisition*, eds. Catherine Doughty y Michael Long. Oxford: Blackwell, 2003. 313-348.
- Di Pietro, Robert. *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Frantzen, Diana. «Preterite/Imperfect half-truths: Problems with Spanish textbooks rules for usage», *Hispania* 78 (1996):144-158.
- Gal'perin, Piotr. «Stages in the development of mental acts». *A handbook of contemporary Soviet psychology*, eds. Michael Cole e Irving Maltzman. Nueva York: Basic Books, 1969. 249-273
- Ganém-Gutiérrez, G. A. y H. Harun. «Verbalisation as a mediational tool for understanding tense-aspect marking in English: An application of concept-based instruction», *Language Awareness* 20 (2011): 99-119.
- García, Próspero. *Verbalizing in the second language classroom: The development of the grammatical concept of aspect* (Tesis doctoral, University of Massachusetts Amherst, 2012).
- García-Frazier, Elena. *Concept-based teaching and Spanish modality in heritage language learners: A Vygotskian approach* (Tesis doctoral, University of Massachusetts Amherst, 2012).
- Hall, Joan. *Methods for teaching foreign languages. Creating a community of learners in the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002.
- Kern, Richard. *Literacy and language teaching*. Nueva York: Oxford University Press, 2000.
- Kramsch, Clare. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kozulin, Alex. *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
- Lantolf, James (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Lantolf, James y Matthew Poehner (eds.) *Sociocultural theory and the teaching of foreign languages*. Londres: Equinox Publishers, 2008.

- Lantolf, James y Steven Thorne. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. «Foreign languages and higher education: New structures for a changed world». *Profession* (2007): 234-245. Web. http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf
- Nassaji, Hossein y Sandra Fotos. *Teaching grammar in second language classrooms*. Nueva York: Routledge, 2011.
- Negueruela-Azarola, Eduardo. *Systemic-theoretical instruction and L2 development: A Sociocultural approach to teaching-learning and researching L2 learning* (Tesis doctoral, The Pennsylvania State University, 2003).
- Negueruela-Azarola, Eduardo. «Metáforas de la mente y enseñanza de idiomas: Principios básicos para un enfoque conceptual basado en la teoría sociocultural de la mente humana». *Hispanismo y Lingüística*, eds. Joaquín Sueiro-Justel *et al.* Axac: Lugo, 2010. 27-48.
- Negueruela-Azarola, Eduardo. «A conceptual approach to promoting L2 grammatical development: Implications for language program directors». *2008 annual volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators. Conceptions of L2 grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 classroom*, eds. Stacey Katz y Johanna Watzinger-Tharp. Boston: Heinle and Heinle, 2008. 151-171.
- Negueruela-Azarola, Eduardo. «Revolutionary pedagogies: Learning that leads development in the second language classroom». *Sociocultural theory and second language teaching*, eds. James Lantolf y Matthew Poehner. Londres: Equinox Publishers, 2008, pp. 189-227.
- Negueruela-Azarola, Eduardo y James Lantolf. «Concept-based pedagogy and the acquisition of L2 Spanish». *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis*, eds. Rafael Salaberry y Barbara Lafford. Washington DC: Georgetown University Press, 2006. 79-102.
- Norris, John y Lourdes Ortega. «Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis», *Language Learning* 50 (2000): 417-528.
- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching language in context*. Boston: Heinle, 2001.
- Polizzi, Marie Christie. *The development of Spanish aspect in the second language classroom: Concept-based pedagogy and dynamic assessment* (Tesis doctoral, University of Massachusetts Amherst, 2012).
- Serrano-Lopez, María y Matthew Poehner. «Materializing linguistic concepts through 3-D clay modeling: A tool-and-result approach to mediating L2 Spanish development». *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, eds. John Lantolf y Matthew Poehner. Londres: Equinox Publishers, 2008.
- Swaffar, Janet y Katherine Arens. *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. Nueva York: Modern Language Association, 2005.
- Tomasello, Michael. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

- Valsiner, Jaan. «Process structure of semiotic mediation in human development». *Human Development* 44 (2001): 84-97.
- Van Lier, Leo. «The role of form in language learning». *Reflections on language and language learning*, eds. Marcel Bax y Jan-Wouter Zwart. Amsterdam: John Benjamins, 2001. 287-300.
- Vygotsky, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- Whitley, M. S. *Spanish/English contrasts. A course in Spanish linguistics* (2a. ed.). Washington, DC: Georgetown University Press, 2002.
- Yañez Prieto, Carmen. *On literature and the secret art of (Im)possible worlds: Teaching/learning literature through language* (Tesis doctoral, The Pennsylvania State University, 2008).