

Didáctica de *se* en E/FE mediante actividades de «procesamiento de input»

M.ª PILAR GUITART ESCUDERO
University of Virginia
pilar.guitart@uvavalencia.org

Resumen: Esta experiencia se puso en práctica en una clase de Español para Fines Específicos (E/FE) para estudiantes universitarios estadounidenses de nivel B1, futuros profesionales de Medicina. Consiste en varias actividades de «procesamiento de input» en torno al pronombre *se*, tan confuso para el estudiante como frecuente en el ámbito de la salud («se toma la temperatura, se opera, se hace un esguince, se resfría», etc.) El objetivo es llevar a cabo una concienciación y reflexión en torno a esta forma lingüística, interpretando sus significados y usos más frecuentes (agente activo vs paciente experimentador y accidente vs proceso). La actividad está dividida en cuatro secciones de quince minutos. Con un alto grado de personalización, abarca el desarrollo de competencias lingüísticas (oral y escrita) y transversales (autonomía, cooperación) y, sobre todo, cognitivas (procesamiento y toma de conciencia).

Palabras clave: concienciación, procesamiento del input, forma y significado, *se*.

Teaching «*se*» in SSN through «input processing» activities

Abstract: This lesson took place in a SSN course designed for a group of B1 level pre-med students from the University of Virginia. It consists of several «input processing» tasks which focus on «*se*» form; a pronoun which is as confusing for the average student as frequent in the field of Health («se toma la temperatura, se opera, se hace un esguince, se resfría», etc.) The aim is to engage students in a thought process on the «*se*» structure, its meanings and usage («*se* active agent vs passive recipient» and «accident vs process») through several tasks of interpretation. Each is divided into four sections of fifteen minutes. Not only does the lesson have a high degree of personalization, but it also encompasses linguistic (speaking and writing) and transversal competencies, (autonomy and cooperation) with primary focus on the cognitive ones (awareness and processing).

Key words: awareness, input processing, form and meaning, «*se*».

1. Introducción

Esta experiencia forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es corroborar la rentabilidad de la toma de conciencia y análisis de las formas lingüísticas como fenómenos, a menudo, indisolubles de los significados. Creemos que parte del éxito de la adquisición de una estructura gramatical radica en el hecho de que el estudiante la procese conectándola con su significado puesto que, como señala VanPatten (2007: 115), «aunque la comprensión no garantiza la adquisición, la adquisición no sucede si la comprensión no tiene lugar». Asimismo, pensamos que es esencial que el estudiante, único protagonista del aprendizaje, tome conciencia de dicha forma (vinculándola con su significado) de manera activa mediante actividades de reflexión e interpretación como pasos previos, necesarios y eficaces para una

producción exitosa. En este sentido, Llopis García (2009) que el la teoría del Foco en la Forma (FF) establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística basada más en la percepción y en la comprensión que en la memorización. Comprensión sobre memorización es, precisamente, uno de los pilares sobre los que debe fundamentarse todo proceso genuino de aprendizaje.

Se podría argumentar que este «regreso a la instrucción gramatical, basada en el énfasis (o foco) en las formas, se aleja perniciosamente del enfoque comunicativo. Sin embargo, esto no es del todo cierto, tal y como han corroborado reconocidos autores (Alonso Raya 2004; Cadierno López 2010; Castañeda Castro y Ortega Olivares 2001; Ellis 1995; Lee y VanPatten 1996). Por el contrario, es precisamente la conexión de la forma al significado lo que convierte a este enfoque en un método absolutamente compatible con el comunicativo.

En el caso de la experiencia que a continuación se comparte, el enfoque comunicativo se halla presente, primero, en la centralidad que adquieren las formas reales de uso cotidiano y, segundo, en la contextualización previa y necesaria de tales formas para poder llevar a cabo de modo adecuado el trabajo de interpretación, objetivo último de todas las actividades. Una interpretación para la que además es imprescindible la comprensión evitando, de este modo, una resolución de las actividades de tipo mecánico, sin atender al significado.

Para terminar, las siguientes actividades cumplen con los tres objetivos mencionados por Ellis (1995: 87-105) a propósito de las tareas de procesamiento e interpretación. En primer lugar, la forma gramatical en cuestión, en este caso *se*, es resaltada en el input, de acuerdo con la teoría del *input enhancement* (Sharwood-Smith 1993: 165-179), cuya meta no es otra que la de facilitar al estudiante la toma de conciencia de la estructura lingüística que se va a trabajar; en segundo lugar, el estudiante identifica las relaciones entre formas y significados de una manera mucho más efectiva; y, por último, se favorece la comparación cognitiva entre la manera en que los estudiantes interpretan las relaciones entre formas y significados en el input, y la manera en que dichas relaciones se producen de forma correcta en la L2 favoreciendo, en palabras de Schmidt y Frota (1986: 310), el principio denominado *notice the gap*.

La experiencia, que se puso en práctica en una única sesión de una hora, iba destinada a un grupo de universitarios estadounidenses de nivel B1, y se centraba en los problemas que la utilización del pronombre de tercera persona «se» les ocasionaba, dificultades que ellos mismos habían manifestado tener en clases previas. Dada la frecuencia de uso de este pronombre en el ámbito del español médico, concretamente en la descripción de síntomas y en la narración de eventos («se toma la temperatura, se opera, se hace un esguince, se resfría», etc.), se decidió diseñar una batería de actividades que pusieron de manifiesto la pertinencia del procesamiento formal para el enfoque comunicativo ya que, como hemos mencionado, para poder llevar a cabo la comprensión e interpretación de dicha forma lingüística con éxito, la contextualización y el significado debían ser esenciales.

1.1. Objetivos

Entre los objetivos perseguidos con la ejecución de estas actividades de procesamiento, se encuentra favorecer y desarrollar, tanto la atención y la toma de conciencia, como la comprensión y la asimilación a través de la interpretación de un input, que presentamos como condición indispensable para una producción exitosa. Nuestra experiencia se centra más en fomentar la reflexión e interpretación de la forma

«se», conectándola con sus significados y usos en el ámbito del español médico, que en producir dicha forma *per se*. Como consecuencia, el objetivo primordial de la propuesta no es tanto la producción misma como el desarrollo de estrategias cognitivas de procesamiento del input que, a su vez, redundarán en una producción a medio y largo plazo. Es, en este sentido, en el que se reivindica la absoluta rentabilidad de este tipo de actividades. No obstante, la actividad persigue otros objetivos secundarios como son el desarrollo de la competencia oral (expresión y comprensión) y de la expresión escrita; el repaso de léxico médico introducido en sesiones anteriores; y, por último, el desarrollo de competencias transversales como son el trabajo autónomo, en un extremo, y el colaborativo, en otro.

1.2. Contenidos

El contenido es básicamente lingüístico, gramatical (*se*) y léxico (vocabulario especializado), y funcional (descripción y narración de síntomas y eventos relacionados con el mundo de la salud). El input se trabaja a nivel oracional puesto que es recomendable empezar con la oración antes de pasar al nivel del discurso para facilitar la atención del estudiante (Cadierno López 2010) ya que nuestra capacidad de atención, a la hora procesar información, es limitada (McLaughlin, Rossman y McLeod 1983).

2. Desarrollo de la actividad

Como señala Llopis García (2009), en este tipo de acercamientos que utilizan el Foco en la Forma (FF) se da una combinación de información explícita y algún tipo de input especialmente trabajado con el apoyo de cuadros, colores, textos orales o estructuración determinada. Así pues, nuestra experiencia da comienzo con una breve y simple instrucción de «se», estableciendo conexiones de significado de modo gráfico. Tanto en la breve instrucción gramatical inicial como en una de las actividades, en la cual los estudiantes deben llevar a cabo una representación mímica, se aprovecha de nuevo el refuerzo extra que proporciona el estímulo visual.

<input type="checkbox"/>	SE toma la temperatura Ella/él HACE la acción
<input type="checkbox"/>	SE hace una radiografía OTRO hace la acción* (SE puede ser sustituido por LE/LO) El médico LE hace una radiografía
<input type="checkbox"/>	SE cortó Ella/él SUFRE un ACCIDENTE
<input type="checkbox"/>	SE constipa Ella/él sufre un PROCESO

Figura 1: Instrucción simple de algunos usos de *se*

Es importante forzar y dirigir la atención de los estudiantes sobre sus estrategias de procesamiento erróneas para facilitar su alteración (Cadierno López 2010: 6). Entre ellas, la que consiste en interpretar el primer sustantivo como sujeto en secuencias del tipo sustantivo-verbo-sustantivo (N1 V N2 = *S V O). Es el caso de enunciados como

«Le gusta la música». En el caso del pronombre *se*, debemos alertar, en el momento de la instrucción gramatical, sobre la diferencia entre el primer caso y el segundo:

- (1) *Pedro se toma la temperatura*
(*El mismo Pedro lo hace*)
- (2) *Pedro se hace una radiografía*
(*El médico le hace (a Pedro) una radiografía*)

En estas oraciones, puede ocurrir que el sujeto gramatical sea, desde el punto del significado, un agente activo (1) o un paciente experimentador (2); de ahí que, en este segundo caso, la forma «le» para referirse a Pedro (receptor indirecto de la acción) también sea posible. Esta segunda interpretación es la equivalente inglesa de «to have/get something done by someone else.» Dado que la L1 de todos los estudiantes era la misma, el inglés, se les invitó a que establecieran una comparación entre el modo de conceptualizar las distintas estructuras de «se» en su L1 y en L2. El poder establecer tal comparación, a partir de un referente conocido (su lengua materna), favoreció la atención y el rol activo de los estudiantes, facilitándoles la comprensión. Esta reflexión y toma de conciencia de la conexión entre estructura y significado, conceptualizada en ambas lenguas bien de modo paralelo, bien de modo diferente, contribuyó a la necesidad de tener en cuenta el significado para poder culminar una actividad con éxito frente a actividades que pueden ser realizadas mecánicamente, sin atender al significado. Podría ocurrir incluso que, dependiendo de factores contextuales, las dos interpretaciones fueran posibles tal y como sucede en el siguiente ejemplo:

- (3) *María se hace la cura*
 - a) *María se hizo la cura sola en casa* (agente activo)
 - b) *El médico le hizo la cura en el hospital* (paciente experimentador)

Aunque casos como este pudieran constituir una aparente complicación para el estudiante, lo cierto es que al tomar conciencia de que no existe una única alternativa correcta sino que todo se resuelve atendiendo al significado, ocurre todo lo contrario y todo encaja en sus mentes: no se trata tanto de una cuestión de corrección o incorrección gramatical como de una intención en la comunicación. Por ello, la consideración del significado como indisoluble de la forma se entiende como un elemento clave para el proceso de aprendizaje/adquisición.

A la hora de llevar a cabo el diseño de las tareas, debemos mencionar que hemos respetado tanto la tipología como la denominación utilizada por VanPatten y Cadierno López (1993a y 1993b) y Lee y VanPatten (1995). Asimismo, advertimos que todas las actividades propuestas poseen un alto grado de personalización ya que la mayoría de los enunciados han sido etiquetados con el nombre específico de cada uno de los estudiantes que integraban la clase donde tuvo lugar la experiencia. Este hecho favoreció también el grado de implicación y participación de todos los estudiantes en el desarrollo de la sesión.

Antes de pasar a la descripción pormenorizada de cada actividad, solo nos queda señalar que tanto las actividades como la instrucción y reflexión inicial son susceptibles de ser desarrolladas en una única sesión de una hora y que son susceptibles de ser ampliadas, reducidas e incluso eliminadas en partes o en su totalidad para adaptarse a las necesidades concretas de otros niveles y perfiles de estudiantes. El input en las

distintas actividades puede ser tanto oral como escrito para abarcar, de este modo, los diferentes estilos de aprendizaje.

2.1. Actividad 1 o de «emparejamiento»

En esta actividad se trata de emparejar una oración dada, que contiene la forma foco «se», con la interpretación adecuada a) o b) razonando siempre la respuesta. Esta primera actividad tiene la función de calentamiento.

Dinámica: Toda la clase.

Temporalización: 10 minutos.

Objetivo: Llamar la atención, forzar, dirigir y alterar la posible estrategia errónea de procesamiento discriminando el tipo de sujeto (agente activo vs. paciente experimentador o ambos) al vincularlo con el significado.

Paso 1: A todos los estudiantes se les entrega la lista abajo expuesta.

Paso 2: Un estudiante cuyo nombre no esté en la oración leerá una de las siguientes oraciones.

Observación 1: Para que funcione como en la vida real, Jenna no puede leer la primera oración, Tom no puede leer la segunda, Annmarie no puede leer la tercera y así sucesivamente hasta la última oración.

Paso 3: Entre todos, se selecciona la interpretación adecuada y se explica la razón.

Observación 2: Es muy importante aclarar que, en ocasiones, ambas opciones pueden ser posibles, pero que deben razonarse siempre. Este hecho es importantísimo ya que no se trata de una cuestión de corrección o incorrección; cuestión esta que, con frecuencia, preocupa a los estudiantes.

1. Se ha aplicado una pomada (Jenna)
 - a. Jenna lo puede hacer ella misma b. Un profesional lo debe hacer
2. Se ha tomado la tensión (Tom)
 - a. Tom lo puede él mismo b. Un profesional lo debe hacer
3. Se ha cepillado los dientes (Annmarie)
 - a. Annmarie lo puede ella misma b. Un profesional lo debe hacer
4. Se ha enjuagado con un colutorio (Gabrielle)
 - a. Gabrielle lo puede ella misma b. Un profesional lo debe hacer
5. Se ha tomado un jarabe para la tos (Aren)
 - a. Aren lo puede hacer el mismo b. Un profesional lo debe hacer
6. Se ha hecho donante de sangre (Maddy)
 - a. Maddy lo puede hacer ella misma b. Un profesional lo debe hacer
7. Se ha hecho la cura (Conner)
 - a. Conner lo puede hacer él mismo b. Un profesional lo debe hacer
8. Se ha hecho una ecografía (Laura)
 - a. Laura lo puede hacer ella misma b. Un profesional lo debe hacer
9. Se ha puesto un nuevo colirio (Morgan)
 - a. Morgan se lo puede hacer ella misma b. Un profesional lo debe hacer

2.2. Actividad 2: «Suplir información»

Dinámica: Grupos y toda la clase.

Temporalización: 15 minutos.

Objetivo: Desarrollo de la competencia oral (comprensión y expresión), transversal (trabajo autónomo y colaborativo) y cognitiva (procesamiento).

Paso 1: A cada grupo se le entrega únicamente la información escrita relativa a su grupo.

Paso 2: Cada uno de los estudiantes comunica su situación dentro de su grupo («Me he...»).

Paso 3: Otro estudiante dentro del grupo reproduce la situación del otro estudiante con el cambio de estructura necesario («X se ha...») dentro del grupo y/o a toda la clase.

Ejemplo: La profesora dice: «Me he hecho una limpieza (dental)»

Morgan repite: «La profesora dice que se ha hecho una limpieza (dental)»

Paso 4: Con la ayuda del grupo se intenta recordar la información de los estudiantes de los otros grupos.

Paso 5: Toda la clase lleva a cabo el recuento sin dar la información específica. Si no se recuerda algo, se puede preguntar al estudiante en cuestión para completar la información.

Información solo para el grupo 1 (Conner, Jenna, Laura)

1. Se ha hecho un análisis de sangre (Conner)
2. Se ha hecho una revisión (Jenna)
3. Se ha hecho una radiografía (Laura)



Información solo para el grupo 2 (Aren, Maddy, Morgan)

1. Se ha graduado la vista (Aren)
2. Se ha hecho un análisis de orina (Maddy)
3. Se ha vacunado contra la gripe (Morgan)



Información solo para el grupo 3 (Anmarie, Gabrielle, Tom)

1. Se ha hecho una resonancia (magnética) (Anmarie)
2. Se ha operado de apendicitis (Gabrielle)
3. Se ha blanqueado los dientes (Tom)

- | | |
|----|----------------|
| 1. | Anmarie..... |
| 2. | Aren..... |
| 3. | Conner..... |
| 4. | Gabrielle..... |
| 5. | Jenna..... |
| 6. | Laura..... |
| 7. | Maddy..... |
| 8. | Morgan..... |
| 9. | Tom..... |

2.3. Actividad 3: «Opciones binarias»

Se presenta la información contenida en una oración y se reacciona ante ella seleccionando una o dos respuestas posibles.

Dinámica: Toda la clase, individual y grupos de tres.

Temporalización: 10 minutos.

Objetivo: Desarrollo de la competencia oral (comprensión y expresión), transversal (trabajo autónomo y colaborativo) y cognitiva (procesamiento).

Paso 1: A todos los estudiantes se les entrega la lista 2 (incompleta, sin nombres).

Paso 2: A cada estudiante se le entrega una situación de la lista 1 (completa, con nombres) que solo él/ella conoce. El resto de la clase no puede ver esta información. Cada estudiante representa su situación con mímica.

Paso 3: Individualmente pondrán el nombre del estudiante que ha representado cada evento en la lista 2.

Paso 4: Identificados los personajes con los sucesos, cada grupo leerá las oraciones con los nombres y decidirá si las afirmaciones constituyen accidentes repentinos frente a procesos más lentos.

Lista 1: Lista completa (con nombres)
SITUACIONES y EVENTOS

1. Se cortó el dedo meñique izquierdo (Conner)



2. Se deshidrató porque no tenía agua y hacía mucho calor (Gabrielle)



3. Se desmayó y casi se cayó al suelo (Maddy)



4. Se dio un golpe en el hombro contra la pared (Annmarie)



5. Se golpeó contra la mesa y se hizo una herida en la rodilla (Laura)



6. Se hizo un esguince en el tobillo corriendo (Tom)



7. Se mareó y vomitó porque estaba embarazada (Morgan)



8. Se resfrió/se constipó porque pasó mucho frío (Jenna)



9. Se torció la muñeca cuando se cayó al suelo (Aren)



Lista 2: Lista incompleta (sin nombres)	¿accidente o proceso?
1. Se cortó el dedo meñique izquierdo. ¿Quién?	
2. Se deshidrató porque no tenía agua. ¿Quién?	
3. Se desmayó y se cayó al suelo. ¿Quién?	
4. Se dio un golpe en el hombro contra la pared. ¿Quién?	
5. Se golpeó contra la mesa y se hizo una herida en la rodilla. ¿Quién?	
6. Se hizo un esguince en el tobillo corriendo. ¿Quién?	
7. Se mareó y vomitó porque estaba embarazada. ¿Quién?	
8. Se resfrió/se constipó porque pasó mucho frío. ¿Quién?	
9. Se torció la muñeca cuando se cayó al suelo. ¿Quién?	

Bibliografía

- Alonso Raya, R. (2004). «Procesamiento del input y actividades gramaticales». *RedELE* 0. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b. [Consulta: 10/10/2014].
- Cadierno López, T. (2010). «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua». *MarcoELE* 10. Disponible en <http://marcoele.com/el-aprendizaje-de-la-gramatica/>. [Consulta: 10/12/2014].
- Castañeda Castro, A. y Ortega Olivares, J. (2001). «Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE». En Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (eds.). *Estudios de Lingüística, Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 213-248.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. [Tesis doctoral inédita]. UNED.
- Lee, J. F. y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Llopis García, R. (2009). «La instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy». *RedELE*, 16. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/.../2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf [Consulta: 08/03/2015].
- Schmidt, R. y Frota, S. (1986). «Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese». En Day, R. (ed.).

- Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 237-322.
- Sharwood-Smith, M. (1993). «Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases». *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165-179.
- VanPatten, B. (2007). «Input Processing in Adult Second Language Acquisition». En VanPatten, B. y Williams, J. (eds.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 115-136.
- VanPatten, B., y Cadierno López, T. (1993a). «SLA as Input Processing: A Role for Instruction». *The Modern Language Journal*, 77 (1), pp. 45-57.
- VanPatten, B., y Cadierno López, T. (1993b). «Explicit instruction and input processing». *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 225-243.
- VV AA. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.