

La importancia de la gramática como herramienta de construcción cooperativa del significado en contextos ficcionales

Marina Durañona

Carrera de Traductor Público. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires

La comunicación es un proceso que abarca la totalidad del accionar del ser humano y que se pone en marcha básicamente a través de una competencia comunicativa en la que intervienen todos sus conocimientos y experiencias, los que se aplican de manera flexible según las necesidades de cada circunstancia específica. Esta competencia comunicativa abarca dimensiones que no son estrictamente lingüísticas, es decir competencias sociolingüísticas y pragmáticas, entre las que la *conciencia sociocultural* y la *experiencia imaginativa* adquieren un lugar destacado.

Siguiendo estos lineamientos, pondré especial énfasis en señalar cómo el hecho gramatical representa una de las fases organizadoras de esas dimensiones significativas y puede ser enfocado en toda su potencialidad dentro de la enunciación específica que constituyen las expresiones ficcionales en su conjunto. Pondré particular atención en el ámbito de la cinematografía.

La construcción del universo cinematográfico, que obliga a los espectadores a reconstruir las reglas que rigen los intercambios cotidianos, amplía el prisma de reflexión general sobre las situaciones comunicativas. Esta mirada consciente, especialmente intensificada, convierte a este tipo de universos ficcionales en contextos privilegiados que permiten, entre otras opciones, la identificación y comprensión de determinados aspectos gramaticales, para proyectarse luego en la ejecución de mensajes que pongan en funcionamiento las herramientas gramaticales estudiadas. Se trata de generar el contacto con expresiones culturales a través de tareas en las que las actividades de lengua crean estrategias integradas al proceso de comprensión, expresión e interacción y facilitan la capacidad de hipotetizar de los estudiantes.

El estudiante involucrado en este tipo de proceso funciona como un *agente social* que toma contacto con la lengua dentro de un determinado ámbito o campo de acción y la usa a través de tareas específicas.

Medianeras

Aquí se harán propuestas centradas en el uso de fragmentos de la película *Medianeras*, de Gustavo Taretto (2011), que apuntan a un grupo de alumnos heterogéneo, con niveles culturales variados y que puede tener un dominio limitado de la lengua.



Pie: Afiche de la película

La lengua, insisto, es una actividad significativa y los estudiantes, como participantes de la comunicación, se verán expuestos al desafío de construir cooperativamente el significado en un contexto socio-cultural que apela no solamente a las potencias imaginativas personales, sino a un marco de competencia intercultural en el que las reglas de construcción gramatical reclamen reflexiones y negociaciones potenciadoras de un dominio creciente en el dominio de la lengua que se aprende.

Es particularmente importante señalar dos aspectos:

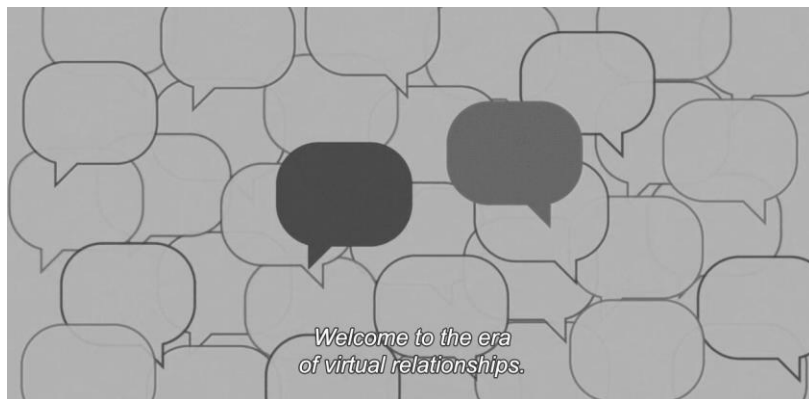
- a) que la enseñanza de la gramática forma siempre parte de un bloque “interrelacionado” de estrategias de aprendizaje y nunca aparece aislada. Lo que puede variar son los aspectos que se enfocan, pero ellos se incorporan

solamente como parte interactiva de la secuencia de hipótesis, identificación, comprensión y producción, sobre la base de una línea de negociación. Luego se reforzarán las tareas con los ejercicios que el profesor juzgue convenientes;

- b) que los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con la Gramática forman parte de secuencias cíclicas, en la medida en que se presentan parcialmente, se avanza secuencialmente sobre ellos, se revisan y se amplían progresivamente según las necesidades de los estudiantes y las características del contexto. Esto significa que los aspectos gramaticales no se cierran como bloques inconexos sino que se integran una y otra vez, según los requerimientos, a las secuencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los siguientes ejemplos se verá cómo una escena de la película elegida se convierte en campo de acción de los principios señalados previamente.

Hay una escena de la película situada en los siguientes intervalos de tiempo (1.14.30-1.18.40), en la que se observa un chat entre un chico y una chica (Martín y Mariana) en un ámbito urbano.



Pie: Chat. Fotograma inicial de la escena

Voz de Mariana *en off*: Bienvenida a la era de las relaciones virtuales.

Martín: - ¿Es la primera vez que chateás?

Mariana: - Sí, ¿se nota?

Martín: - Mucho, tenés que empezar con H o M

Mariana: -¿Qué es eso?

Martín: - Hombre o Mujer

Mariana: - Mujer, aunque es un poco amplio, ¿no? ¿Y vos?

Martín: - Hombre

Mariana: -¿Tengo que creerte?

Martín: - Eso es fácil de comprobar. Escribo como hombre, pienso como hombre y actúo como hombre

Martín: -¿Y?

Mariana: -¿Qué?

Martín: - Tu turno. Las pausas en el chat son más jodidas.

Mariana: - No sé qué decir. Me resulta raro hablar con alguien del que no sé nada.

Martín: -¿Qué querés saber?

Mariana: - Ni siquiera sé por dónde empezar. Abandono. Chau.

Martín: - No te desconectes, esperá . ¿Estás ahí todavía?

Mariana: - Sí

Martín: - Te puedo dar un menú de preguntas: cuántos años tenés, de qué signo sos, qué música escuchás, creés en Dios...

Mariana: -¿Qué hiciste hoy?

Martín: - Eso es trampa

Mariana: - Eso es una pregunta

Martín: - OK. Me desperté a las 12 porque me dormí a las 5, tenía que empezar a nadar. Desayuné a la 1. Tomé un Ibupirac Flex, a las 2 empecé a trabajar (diseño sitios web). A las 5 almorcé, a las 8 fui a terapia. Tomé el segundo Ibupirac Flex. Después sonó el teléfono y me ilusioné. Era equivocado. Ahora estoy tomando la merienda. Cuando termine de chatear me pego un martillazo en la cabeza para dormirme porque mañana voy a empezar a nadar.

Martín: - Huiste

Mariana: - Sí

Mariana: -¡Qué bueno!

Martín: -¿Vos qué hiciste hoy?

Mariana: - Adaptación. Me estoy acostumbrando a estar sola otra vez

Martín: - Yo soy un experto. Podría escribir un libro. Soy una especie de Paulo Coelho, pero depresivo.

Mariana: - No tengo un buen día hoy. Estoy súper triste

Martín: - Yo tengo un método, absolutamente involuntario. Una especie de gen budista que hace que mis días más felices no sean tan felices y que los días tristes no sean tan tristes

Mariana: - Un termostato anímico. ¿Cuándo falla el termostato?

Martín: - Me clavo un Rivotril

Mariana: - No pensé que me iba a reír hoy. No tenía esperanzas de reírme hoy

Martín: - A cambio me tenés que hacer un favor. ¿A qué hora te despertás?

Mariana: - 9

Martín: - Te doy mi teléfono. Me llamás a las 9 y me das ánimo para ir a nadar

Mariana: -¿Y si te lo doy ahora?

Martín: - No, ahora no vale. Es un trato

Mariana: - Dame tu teléfono

- ...

Esta es una escena que abre muchas posibilidades de explotación pedagógica.

- a) En primer lugar, se trata de una escena cotidiana y comprensible como situación de manera casi universal, para estudiantes de cualquier nivel, en su circunstancia y en su contenido de base y centrada desde su abordaje temático en la problemática comunicativa en la era de las comunicaciones virtuales.
- b) En segundo lugar, hay una alternancia entre intercambio oral e intercambio escrito que favorece la comprensión y plantea un terreno de hipótesis, de algún modo ampliado, que estimula la creatividad.
- c) En tercer lugar, es parte de un universo ficcional que, como dije, presenta un universo cotidiano y verosímil, pero a la vez queda abierto a la creación imaginativa de múltiples posibilidades asociadas a los personajes, a su contexto y a su relación con las experiencias de los estudiantes.

1.1 Primer visionado

Es importante convertir la clase en una experiencia de vida cotidiana, de modo que mientras vemos la escena por primera vez, actuemos planteándonos los mismos interrogantes que cualquier espectador de la película, así que previamente a la primera proyección y a través de algunas preguntas orientadoras, les podemos proponer a los estudiantes líneas de reflexión sobre algunas cuestiones a medida que la escena se desarrolla. La primera consigna destaca entonces una base de inquietud que seguramente se nos presenta.

Consigna:

¿Quiénes son estos chicos y qué sabemos sobre ellos? Podemos imaginar:

- a) ¿Dónde viven?
- b) ¿Qué sienten
- c) ¿Qué problemas tienen?
- d) ¿Estos problemas son frecuentes en esa ciudad? ¿Por qué?



Pie: Dos chicos. Fotograma

Planteadas estas inquietudes, se lleva a cabo el primer visionado.

Este es el contexto para la construcción de las hipótesis generales que sirven como base para toda la tarea posterior. Se retoman entonces las preguntas de situación y contextualización general, ahora abiertas al debate, con el objetivo de situar a los estudiantes en el contexto general de la escena: los personajes y su circunstancia, una vez más, lo que cualquier espectador que mira la película se pregunta sobre ellos.

La interacción grupal proporciona el contexto de negociación indispensable para la comprensión, por lo que se puede, por ejemplo, trabajar en pequeños grupos primero y luego ampliar el debate a la clase en general.

1.2 Segundo visionado

El segundo visionado se centra en un objetivo más específico: la comprensión de detalles más puntuales que ayudan a conocer mejor a Martín y a Mariana.

Es conveniente aquí un trabajo individual o en parejas.

Se proponen consignas de opción múltiple que ayudan a la identificación de detalles relevantes, relacionados con el contexto de la presentación. Queremos saber más o menos lo mismo que imaginamos al principio: ¿quiénes son, qué hacen, cómo están? Pero ahora a través de aspectos más puntuales.

Consignas:

Presta atención a lo que dicen Mariana y Martín y elige la opción correcta:

- En el mundo virtual, Mariana...
 - a) sabe establecer relaciones con facilidad
 - b) es una principiante evidente
 - c) oculta muy bien su inexperiencia

- ¿Por qué Mariana no quiere hablar con Martín?
Porque...
 - a) se siente extraña
 - b) está apurada
 - c) tiene miedo

- Para mantener la comunicación, Martín...
 - a) indica un orden de acciones
 - b) manda un tutorial
 - c) sugiere preguntas

- Mariana...
 - a) sigue las reglas

- b) hace una pregunta inesperada
 - c) reacciona mal

- Martín le cuenta a Mariana...
 - a) los problemas en su trabajo
 - b) todo lo que hizo ese día
 - c) su experiencia como nadador

- Mariana está...
 - a) depresiva
 - b) muy cansada
 - c) aburrida

- Martín...
 - a) le pide el teléfono a Mariana
 - b) le quiere dar su teléfono a Mariana
 - c) le da un teléfono equivocado a Mariana

Sin dar las claves de respuesta a estas preguntas, se procede entonces al siguiente paso.

1.3 Tercer visionado (acompañado con el guion del texto)

El tercer visionado persigue el objetivo de confirmar la hipótesis inicial y la identificación de los detalles relevantes a través de la negociación.

También aquí es productivo el trabajo individual o en parejas.

Es muy importante considerar que ya en esta instancia el trabajo de comprensión comienza a introducirse en el campo de la Gramática porque propone una relación necesaria con el léxico, valores y equivalencias de vocabulario, que se van profundizando progresivamente.

La lectura del guion como soporte facilita la tarea.

Consigna:

Lee el diálogo a medida que transcurre la escena y marca en él los fragmentos que justifican tus respuestas anteriores. Agrega o cambia palabras que aparecen escritas en el texto del chat, pero no en el audio.

Para el trabajo con identificación del significado de palabras y expresiones equivalentes se aprovechan todos los recursos:

- la captación de cada estudiante en el proceso de audición;
- las negociaciones de significado grupales;
- las equivalencias léxicas que espontáneamente se presentan en el ejercicio de comprensión auditiva.

Solo a partir de ese *background* se propone el ejercicio siguiente:

- a) Corrige los errores que observes en tus respuestas.
- b) Comenta las conclusiones generales con tus compañeros y relaciona estas conclusiones con tus hipótesis iniciales. ¿Estabas en lo cierto?

La nueva interacción y negociación del significado lleva a la autocorrección.

A partir de allí y en el contexto del trabajo grupal general, se produce la intervención más directa del profesor como figura organizadora y coordinadora.

Entonces se propone el trabajo específico con el léxico.

Las palabras

El vocabulario se trabaja en contexto, a través de la identificación de significados equivalentes y proponiendo una consigna específica.

Consigna:

Según tus respuestas, identifica en el texto palabras o expresiones con sentido equivalente a las siguientes:

1) principiante en la actividad Respuesta: es la primera vez que chateo
2) extraño Respuesta: raro
3) depresivo/-a Respuesta: (súper) triste
4) no tenía esperanzas de reírme hoy Respuesta: no pensé que me iba a reír hoy

Es importante observar que a veces las respuestas pueden reproducir palabras o expresiones literales del texto y, otras veces, pueden aparecer expresiones similares, que se aceptan, ya que contribuyen a la comunicación espontánea.

Llega el momento del trabajo asociado a los planos sintácticos y morfológicos.

¿Cómo lo digo?

Se enfoca a través de este título la línea de trabajo con los aspectos sintácticos y la morfología asociada. Siempre se considerarán como punto de partida las estructuras en contexto.

La secuencia seleccionada es una interacción dialogada que abre variadas posibilidades en cuanto al enfoque de estas “cuestiones gramaticales” asociadas al tema de la presentación.

Solo a modo de ejemplo, propongo el trabajo con algunas de ellas.

Los actos de habla propios de la presentación: preguntar y responder

En un primer paso se apela a la potencialidad imaginativa del estudiante para dar respuesta a preguntas y a curiosidades que él pueda tener en relación con el personaje de Martín. Se lleva a cabo un juego de roles en pareja en el que uno de los estudiantes actúa como él mismo y el otro se convierte en Martín. Consigna:

¿Vamos a hablar con Martín? Usa las preguntas que él le sugiere a Mariana.

(Algunas posibles respuestas, entre muchas, se proponen aquí a continuación de la pregunta).



Pie: Martín caminando. Fotograma

- ¿Cuántos años tenés?
- *(Tengo) 22*
- ¿De qué signo sos?
- *(Soy de) Acuario*
- ¿Qué música escuchás?
- *(Escucho) reggaetón y rock*
- ¿Creés en Dios?
- *A veces*

La construcción del diálogo implica una compenetración con las características del personaje. Haber “comprendido” implica en este caso haber asimilado su situación y haber captado de manera implícita sus actitudes y valores esenciales.



Pensar sobre las preguntas

A la vez, a través de la curiosidad sobre el personaje, nos estamos introduciendo en el mundo de las preguntas y respuestas, un universo de actos de habla e interacciones. Se propone una actividad individual o en parejas y luego se hace una puesta en común con toda la clase, para reflexionar con una guía sobre cómo se construyen esas preguntas, qué les llama la atención o qué deberían recordar, la observación acerca de si hay un solo tipo de preguntas o hay más y de cómo podrían agruparse.

Consigna:

LAS PREGUNTAS

Para reflexionar:
¿cómo se construyen las preguntas?
¿qué les llama la atención de sus estructura?
¿hay un solo tipo de preguntas o hay más?
¿cómo las agruparías?



Pie: Pensar sobre las preguntas

El objetivo es orientar la reflexión sobre los siguientes rasgos de las preguntas en español:

- hay palabras que se usan para preguntar, para saber algo, para tener información;
- esas palabras siempre se escriben con tilde;
- se llaman *pronombres interrogativos*;
- las preguntas llevan signo al principio y al final: ¿...?;
- hay otras preguntas que no usan palabras especiales.

Actividades relacionadas con preguntas

Tomando como punto de apoyo el guion de la secuencia, se propone una serie de actividades.

1) Identificación de preguntas con pronombre en el texto

Consigna:

Transcribe todas las preguntas con pronombres que encuentras en el texto, por ejemplo:

¿qué es eso?

- ¿qué?
- ¿qué querés saber?
- ¿qué hiciste hoy?
- ¿a qué hora te despertás?

2) Identificación de los valores de los pronombres

Consigna:

En la lista siguiente aparecen los pronombres que nos ayudan a conocer. ¿Podrías indicar su significado específico en la columna de la derecha? Trabaja con un compañero y escribe la letra que corresponde a cada uno.

1. ¿qué?	<input type="checkbox"/>	A. identificación de una persona
2. ¿quién?	<input type="checkbox"/>	B. momento preciso
3. ¿cómo?	<input type="checkbox"/>	C. información o explicación sobre algo
4. ¿a qué hora?	<input type="checkbox"/>	D. cualidad de personas o cosas
5. ¿cuándo?	<input type="checkbox"/>	E. cantidad
6. ¿dónde?	<input type="checkbox"/>	F. tiempo en general
7. ¿cuánto?	<input type="checkbox"/>	G. causa
8. ¿por qué?	<input type="checkbox"/>	H. lugar

3) Las preguntas sin pronombre

Consigna:

Muchas veces, se pregunta sin usar estas palabras al comienzo. Busca en el video todas las que encuentres, por ejemplo: *¿Es la primera vez que chateás?*

Las otras son:

- ¿Se nota?
- ¿Y vos?
- ¿Tengo que creerte?
- ¿Estás ahí todavía?
- ¿... Cuando falla el termostato?
- ¿Y si te lo doy ahora?

4) Construcción de preguntas

Consigna:

Ahora, imagina preguntas posibles de Mariana para las otras respuestas que Martín da:

(Se incluyen a modo de ejemplo algunas preguntas posibles delante de cada pregunta. Los estudiantes verán allí espacios en blanco.)

- *¿Cómo sé que sos hombre?*
- Escribo como hombre, pienso como hombre y actúo como hombre
- *¿Tenés experiencia en estar solo?*
- Yo soy un experto. Soy una especie de Paulo Coelho, pero depresivo.

5) Las charlas contemporáneas y el *whatsapp*

Como cierre de la secuencia centrada en la interacción, se propone una actividad en parejas, que puede hacerse con roles rotativos

Consigna:

Imagina que te comunicas con Martín por *whatsapp*. ¿Qué otras cosas quieres preguntarle? Incluye preguntas, imágenes, emojis, etc.

Si surge la necesidad, se puede introducir una breve secuencia de “investigación” sobre Paulo Coelho. Si no, serán suficientes algunas palabras aclaratorias del profesor sobre el escritor.

6) Las respuestas a las preguntas y la presentación objetiva



En un momento siguiente, y tomando como base la plataforma de la circunstancia del contexto ficcional, se propone una actividad de reformulación y adaptación de las construcciones a un nuevo contexto. En la escena nos falta la presentación de Mariana. Hasta ahora, nos hemos basado en la interacción, pero también podemos proponer una presentación de Mariana, de quien todavía no hemos dicho nada, en un contexto puramente enunciativo, en el que las preguntas previamente formuladas funcionen como línea de apoyo para ofrecer la información requerida

Consigna:

d. ¿Te animás a escribir una presentación de Mariana?
Recordá que en la escena hay muchos puntos de partida que te ayudan a saber quién es y cómo es.

Mariana es mujer...

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Pie: Presentación de Mariana

¿Te animas a escribir una presentación de Mariana? Recuerda que en la escena hay muchos puntos de partida que te ayudan a saber quién es y cómo es.

Mariana es mujer...

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Como el contexto en el que interactúan los personajes es ficcional, pero claramente verosímil y adaptable a la realidad de los estudiantes-espectadores, hay gran flexibilidad para generar este tipo de desplazamientos y, por supuesto, se podrá volver a proyectar la escena cuando se considere necesario.

Es interesante observar que en esta propuesta los estudiantes van alternando a lo largo de las tareas entre la repetición y la adaptación de las estructuras que aparecen en el texto, en una evolución que naturaliza el uso de las formas que se revisan o incluso permite que se aprendan, si se da el caso de alguna desconocida.

7) Los personajes en contexto; el estado de situación

Podemos seguir por ese camino y provocar más respuestas sobre Mariana y Martín.

¿CÓMO ESTÁN?

¿CÓMO ESTÁ MARIANA HOY? ADAPTA FRASES DEL TEXTO PARA RESPONDER

Está súper triste. Se está acostumbrando a estar sola

¿CÓMO ESTÁ MARTÍN HOY? DESCRÍBELO TAL COMO LO VES

Por ejemplo: Está aburrido. Quiere ir a nadar

Pie: Los personajes en situación

Consigna:

a) ¿Cómo está Mariana hoy? Adapta frases del texto para responder.

Está súper triste. Se está acostumbrando a estar sola.

b) ¿Cómo está Martín hoy? Descríbelo tal como lo ves.

La secuencia no proporciona frases específicas sobre el estado de Martín, de modo que el estudiante tiene que construirlas e incluirlas de manera correcta y consistente con el contenido. Por ejemplo: *Está aburrido. Quiere ir a nadar.*

Se puede abrir un debate acerca de si sienten que ahora conocen mejor a Mariana y a Martín

Finalmente se llega a la experiencia personalizada que ubica en contexto plenamente participativo la figura del estudiante.

8) Presentación subjetiva. El estudiante se involucra en el contexto a través de una consigna como la siguiente:

Consigna:

YO

Ahora escribí un texto y presentate vos: ¿quién sos, qué hacés, cómo sos, cómo estás?
Contanos todo lo que querés.

Yo soy


.....

.....

.....

.....

.....



Pie: Presentación personal

Ahora escribe un texto y preséntate: ¿cómo eres y cómo estás? Incluye toda la información que quieras

Yo soy...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

La interacción con el otro vuelve a aparecer como mecánica de negociación y corrección.

Consigna:

Intercambia el texto con tu compañero, completen la presentación con las preguntas y respuestas que crean necesarias y corrijan los errores que aparecen.

Las sistematizaciones

Es conveniente aclarar que las sistematizaciones pueden llevarse a cabo con la revisión de los paradigmas en cualquier diccionario al que tengan acceso los estudiantes, en el manual que usen o con la recomendación de una Gramática, es decir que la actividad gramatical pura en clase solo se introduce como recurso de la actividad comunicativa y sin esquivar en ningún caso la participación del profesor como agente mediador entre los estudiantes y el conocimiento.

La Gramática es la herramienta de soporte y se le da toda la relevancia que requiera a la presentación de los aspectos necesarios, a la sistematización, a la aclaración de dudas, al uso de las formas y estructuras ya conocidas y “nuevas”, las que se podrán ejercitar, si el profesor lo considera necesario, a través de variados ejercicios de cualquier tipo, pero sin perder de vista que el objetivo central es la comunicación activa.

El chateo de la secuencia anterior nos ha dejado algunas puntas pendientes sobre las que podemos insistir dentro de la línea elegida. Por ejemplo, en una etapa posterior del proceso, podemos profundizar en el ámbito geográfico espacial que alberga a estos chicos y una breve secuencia inicial de la misma película nos da el sustento para ello.

Conclusión

En síntesis, mi propuesta insiste en el aspecto de que la Gramática no debería ser considerada como un “saber independiente”, sino como una parte relevante en el manejo de la competencia comunicativa.

Enseñar a aprender en lugar de enseñar gramática; la gramática interpretada por profesores y alumnos y no únicamente transmitida por el profesor; el desarrollo de la conciencia gramatical como un medio necesario, pero no suficiente, frente a la conciencia gramatical como un medio necesario y suficiente; la comprensión contra la memorización; la provisión de principios generales y no de reglas específicas; la gramática vista como algo impredecible y abierto frente a su caracterización como algo cerrado y predecible y orientada como experiencia operacional frente a su representación como una articulación de reglas (Rutherford,1987).

Si observamos los ejemplos sobre los que se ha trabajado, vemos que el procedimiento que se sigue consta de los siguientes pasos:

1. MUESTRAS DE LENGUA: basadas en ámbitos ficcionales, que proporcionan un contexto de gran valor productivo
2. REFLEXIÓN: a partir de lo observado
3. CREACIÓN DE LA REGLA: basada siempre en un proceso consciente de negociación
4. COMPROBACIÓN DE LA REGLA: se consigue con la puesta en práctica a través de tareas. Es el camino hacia una automatización posterior

Es muy importante señalar que los alumnos no interiorizan las reglas, sino que las construyen o reconstruyen a partir de los ejemplos y las oportunidades de uso que se les presentan y que esta toma de conciencia gramatical juega un rol decisivo en el proceso de aprendizaje y acción comunicativa.

El profesor, de nuevo, está presente para ayudar, para ir recogiendo ideas, para aportar las suyas de vez en cuando también, pero no es la persona que posee la información y la transmite, sino una fuente más a la que se puede recurrir.

En todos los casos el análisis se lleva a cabo dentro de unas coordenadas que incluyen siempre, como factores importantes que tener en cuenta, la lengua en su uso y no solo en su sistema, y en consecuencia la contextualización de esos usos y la variación que en ellos se manifiesta.

En el plano de las implicaciones cabe resaltar la dimensión social de la lengua y su carácter de actividad significativa, que a su vez incluyen los siguientes aspectos:

- la concepción de la lengua como actuación, y la consiguiente vinculación de sus distintos usos con las intenciones de los participantes en la comunicación;
- la concepción del contexto como conocimiento compartido sobre el que los hablantes construyen cooperativamente el significado;
- el análisis del contexto en distintos círculos concéntricos: el estrictamente lingüístico o co-texto; el contexto interpersonal y espacio-temporal particular de la situación de comunicación y el marco más amplio del contexto social y cultural;
- la relación entre contexto sociocultural y reglas de uso, así como la relevancia de los conocimientos de ese contexto para la realización de un uso efectivo y adecuado de la lengua;
- el reconocimiento de distintos niveles de significado en la expresión lingüística (proposicional, discursivo y pragmático) y la necesidad del control simultáneo de todos ellos para la eficacia en la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- ALONSO CORTES, Ángel (1995): *Lingüística general*, Madrid: Catedra [3a ed.].
- AUSTIN, J. L. (1962), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós, 1982.
- COSERIU, Eugenio (1986): *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos.
- CHOMSKY, N. (1986) *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ESCANDELL, M.a Victoria (1993) *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos.
- FERNANDEZ LAGUNILLA, Marina y Alberto ANULA REBOLLO (1995) *Sintaxis y Cognición: Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*, Madrid, Síntesis.
- GARCÍA, S. M. y REGUEIRO, M.^a L. (2012) *El mundo de la palabra. Estudios gramaticales XIII*. Mar del Plata: Editorial Martín
- LOPEZ, Angel *et al.* (1999): *Lingüística general y aplicada*, Valencia: Universidad de Valencia.

REYES, G. (2002): *Metapragmática: lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad.

RUTHERFORD, W. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.

Artículos

ARAMBURU, F. y CERCAS, J. «El Texto Literario desde la Pragmática: **sus Aplicaciones en el Aula de ELE**» (2006). Antonio Ubach Medina. En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Recoge los contenidos presentados a: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso Internacional (16. 2005. Oviedo): 643-649

BARALO, M. (2003), «Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE», en *Interlingüística*, España, vol. 14: 31-43.

BARBOSA-PAIVA, C. L. «Alumnos de español como lengua extranjera en las nuevas tecnologías: un análisis de inserciones parentéticas de estudiantes en chat educativo en la enseñanza de español». Actas del Congreso ASELE (Madrid, 17-20 de septiembre de 2014).

BERGES PUYO, J. G. (Curso académico 2012-2013). «La Enseñanza de la Gramática en una Segunda Lengua». Tutor: Dr. D. Francisco Marcos Marín. Universidad de Texas, San Antonio, UNED.

CORONADO, M. L. (1998), «Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales», en *La enseñanza de la gramática de español / lengua extranjera: diferentes aproximaciones*, Madrid, *Carabela*, 43: 81-94.

DÍAZ, L. y HERNÁNDEZ, M.^a J. (1993) «Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera». En Miquel, L. y N. Sans (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Fundación Actilibre: 89-105.

DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998), «Pedagogical Choices in Focus on Form», en Catherine Doughty y Jessica Williams (Eds.), *Focus on Form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press: 197-261.

ELLIS, R. (2002), «The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum», en Eli Hinkel y Sandra Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 17-34

- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2004), «La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas», en *Forma*, Madrid, SGEL, vol. 8: 83-107.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. a HINKEI, E. y FOTO, S. (2002). «From theory to practice: a teacher's view» (Eds.). *New perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, New Jersey, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates: 1-12.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2004). en *Forma* Madrid, SGEL, vol. 8: 83-107.
- GREENGROSS, Gil y Geoffrey MILLER (nov 2011): «El sentido del humor es un signo de inteligencia », [en línea], www.meneame.net ./sentido-humor-inteligencia
- HARSHAW, Benjamín (1984), «Ficcionalidad y campos de referencia», en GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio (ed. e intr.), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid: Arco/Libros, 1997.
- HAWKINS, R. y TOWELL, R. (1996) «Why teach grammar?» En ENGEL, D. y MYLES, F. (eds.) *Teaching Grammar: Perspective in Higher Education*. En London, AFLS-CILT: 195-211.
- HULSTIJN, J. H. (1995). «Not all grammar rules are equal: living grammar instruction its proper place in foreign language teaching» in *Attention and Awareness in Foreign language Learning*, Honolulu, University of Hawaii, in R. Schmidt (ed.): 359-386.
- LEE, J. F. y VANPATTEN, B. (1995), «Structured Output: A Focus on Form in Language Production», en J. F. Lee y B. Van Patten (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York, McGraw Hill: 116-131.
- LEE, J. F. y VAN PATTEN, B. (1995), «Grammar Instruction as Structured Input», en J. F. Lee y B. Van Patten (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*, Nueva York, McGraw Hill: 89-114.
- LEVTN, Samuel R. (1976), «Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema», en Mayoral, José Antonio (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid: Arco/Libros, 1987.
- MARTÍN PERIS, E. (1998), «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», en *La enseñanza de la gramática de español / lengua extranjera: diferentes aproximaciones*, Madrid, Carabela, SGEL. 43: 5-32.
- MARTÍNEZ GILA, P. (1999), «Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español / LE», *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, vol. 4: 165-180.
- MIKI KONDO, C. (2002), «Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica», en Lourdes Miquel y Neus Sans (Coord.)

(2002), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, vol.5: 147-158.

ORTEGA OLIVARES, J. (1998), «Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE», en *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, Universidad de Navarra, Pamplona, vol. 4: 325-347.

RUTHERFORD, W. y SHARWOOD SMITH, M. (1985) «Consciousness raising and universal grammar». *Applied Linguistics*, 6-3: 274-282.

USÓ VICIEDO, L. «De la Enseñanza Tradicional de la Gramática a la Reflexión Metalingüística en Primeras Lenguas» (2014), Universidad de Barcelona, Tejuelo, Monográfico nº 10, págs. 49-64.

VALLE LARREA, T. P. (2014): «El noveno arte en el aula de ELE: el cómic como recurso en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas » P. J. Molina Muñoz (ed.), Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre (Nicosia 5 y 6 de junio de 2014), Nicosia: Universidad de Chipre, 6-13.

VAN DIJK , T. A. «The Pragmatics of Literary Communication» (1977). En *Studies in the Pragmatics of Discourse*. La Haya, Mouton: 243-263.

VANPATTEN, B. (1993) «Grammar teaching for the acquisition-rich classroom». *Foreign Language Annals*, 26-4: 435-450.

ZANÓN, Javier et al. (1996), «Los efectos de la instrucción gramatical sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales», Málaga, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*: 77-87.