

## SOBRE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

NURIA CAMPOS CARRASCO – P. PABLO DEVÍS MÁRQUEZ

Universidad de Cádiz  
Departamento de Filología  
Avda. Gómez Ulla s/n  
11003 Cádiz  
España  
nuria.campos@uca.es/pedropablo.devis@uca.es

**Abstract:** The role of grammar in the foreign language classroom has been widely questioned in language teaching methodology. The positions have oscillated between those who have rejected the possibility of including grammar contents and those that have used grammar like a kernel of the learning process. The work that we present here is based on two fundamental ideas: (1) grammar must be understood like an instrument for learning, and (2) the concept of descriptive grammar must be replaced by the one of pedagogical grammar, directed to complete the assimilation of linguistic contents as a vehicle of communication. We develop a new proposal for teaching grammar that will have to contribute to the definitive location of grammar contents in the process of learning a foreign language.

**Keywords:** grammatical contents, learning, foreign language, foreign language teaching, methodology

### 1. Gramática y enseñanza de lenguas

Tal y como plantea Sánchez Pérez (2005: 669 y sigs.), todo método de enseñanza y aprendizaje de lenguas es un todo que se compone de tres apartados básicos: 1) el componente teórico; 2) el componente de los contenidos, y 3) el componente de las actividades. De ellos, el segundo se ocupa de los elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y el aprendizaje y en él se ha originado una de las grandes polémicas de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: ¿gramática sí o gramática no? En este sentido, fue el mismo Sánchez Pérez (1992) el que ya aludió a dos tendencias contrapuestas en lo que se refiere al lugar de la gramática

en la enseñanza de lenguas: la tendencia gramatical, basada en la preeminencia de la gramática, y la tendencia conversacional, que se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extraídos de la realidad comunicativa.

Desde nuestro punto de vista, si bien reducirlo todo a la gramática no deja de ser una simplificación peligrosa, el recurso al mero aprendizaje natural—que normalmente conlleva la creencia de que éste es fácil y rápido—resulta, del mismo modo, excesivamente sesgado e incompleto. Lo más curioso es que, si se analizan los manuales representativos de la metodología natural o directa, se observa que son muchos los que reflejan una notable influencia de la gramática.<sup>1</sup> Además, no hay que olvidar que el concepto que de gramática presentaban los métodos más tradicionales poco tiene que ver con la modificación que de tal concepto ha supuesto el paso de los programas nocio-funcionales (apoyados en la lingüística estructural norteamericana (cf. Bloomfield 1933) y en la teoría conductista (cf. Skinner 1957) a la denominada enseñanza comunicativa, enfoque que surge cuando en 1971 el Consejo de Europa encarga a D. A. Wilkins, J. A. van Elk, J. L. Trim y R. Richterich el desarrollo de un sistema de enseñanza de lenguas (*unit/credit system*) que unificara la enseñanza en Europa y supusiera una alternativa al método audiolingual. Si, como señala Martín Peris (2005: 469), antes se empleaba el término “gramática” para aludir en exclusiva a las reglas del sistema de la lengua (cuestiones de morfología, sintaxis y, en algunos casos, de léxico) obviándose todo aquello que tuviera que ver con el uso lingüístico, en la actualidad, cuando se habla de gramática, se tiende a integrar las reglas del sistema y las de uso. Se trata ahora de la gramática como un aspecto de la competencia comunicativa.

En el método comunicativo, la teoría lingüística que subyace resulta del concepto de “competencia comunicativa”, complementado por la teoría de las funciones de Halliday (1973) y las aportaciones de la filosofía del lenguaje sobre los actos de habla (cf. Austin 1962 y Searle 1969) y del análisis del discurso. Entre los principios básicos que regirán la teoría del aprendizaje se encuentra el de que aprendemos si las actividades implican comunicación real (cf. Richards y Rodgers 1998). El concepto de competencia comunicativa—esencial para entender la noción que de gramática presenta el enfoque comunicativo (cf. Cenoz Iragui 2005)—tiene su origen en la dicotomía chomskyana *competence/performance* (cf. Chomsky 1965: 3 y sigs.), que algunos, de manera equivocada, han identificado con la que estableció de Saussure

<sup>1</sup> Cf., en este sentido, la comparativa que Sánchez Pérez (2005: 679–686) establece entre las metodologías tradicional, audio-oral y directa.

(<sup>16</sup>1977: 49 y sigs.) entre *langue* y *parole*. Para Chomsky, la competencia es el conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua, en tanto que la *performance* (el comportamiento verbal) equivale al uso que de la lengua se hace en situaciones concretas. Las críticas, que partían de una integración entre reglas gramaticales y reglas de uso, tildaron de demasiado reduccionista este concepto chomskyano de competencia lingüística y optaron por un concepto de competencia que incluyera no sólo las reglas por Chomsky denominadas gramaticales, sino también las de uso, esto es, las que afectan al acto comunicativo. Se habla ya de competencia comunicativa (cf. Hymes 1972). A partir de aquí, el concepto se hizo más complejo, fundamentalmente por la influencia de la pragmática y el análisis del discurso, tal y como se observa en los modelos de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996) y Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995), y desemboca, finalmente, en lo planteado por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, que distingue tres componentes distintos en el ámbito de la competencia comunicativa:

1. Componente lingüístico, que incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintáctica, así como otras dimensiones lingüísticas ajenas a lo sociolingüístico y lo pragmático.
2. Componente sociolingüístico, que abarca las condiciones socioculturales del uso de la lengua.
3. Componente pragmático, que se ocupa del uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua (sic), de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Este nuevo concepto de competencia conlleva una visión distinta de la gramática: la gramática comunicativa, esto es, la gramática como un medio, la gramática entendida como un mero instrumento para la comunicación, no como un objetivo de aprendizaje en sí.<sup>2</sup> Al tiempo, la gramática comunicativa ha de ser útil y asequible, es decir, pedagógica.<sup>3</sup> Gómez del Estal Villarino

<sup>2</sup> En español este análisis arranca con los trabajos de Matte Bon (1987, 1988a,b, 1994, 1999) y, sobre todo, (1992), que es el manual de gramática más consultado por los profesores de E/LE.

<sup>3</sup> Sobre el concepto de “gramática pedagógica”, cf. Dirven (1990).

(<sup>2005</sup>: 773) advierte de que el problema de la utilización de las gramáticas tradicionales en las clases de E/LE es que su objeto de análisis es la oración y no suele sobrepasar sus límites, mientras que para la gramática pedagógica de L2 el objeto de estudio es el uso de los enunciados lingüísticos dentro de contextos concretos de comunicación. Vez Jeremías (<sup>2005</sup>: 132) señala que el complejo aparato gramatical no nos lleva al corazón del misterio de la comunicación humana. Ahora bien, dice, sin gramática, sin léxico, sin fonética no podríamos saber nada sobre el sistema de una lengua. López García (2005: 12), en el prólogo de su obra, señala:

Una de las grandes virtudes de la moderna metodología de enseñanza de idiomas, el método comunicativo y el nocional-funcional es que “han puesto a la gramática en su sitio”. En efecto, aprender segundas lenguas no se reduce a estudiar gramática. Pero seríamos unos ingenuos si aspirásemos a prescindir por completo de la misma. A poco que se rebasen los primeros niveles del aprendizaje, a poco que el alumno se enfrente a la necesidad de construir expresiones complejas o de descifrar textos, tendrá que echar mano de la gramática. ¿Cómo proporcionarle de forma fácil, intuitiva y rápida una idea de las nociones gramaticales indispensables y de su manera de funcionar en español?

La gramática comunicativa aspira no a un conocimiento declarativo de la gramática (saber gramática), sino a un conocimiento procedimental de ésta que permita aplicarla en situaciones comunicativas reales. Por otro lado, según Candlin (1990), la función de la gramática pedagógica es la de actuar de intérprete entre las gramáticas formales y el público. Martín Peris (<sup>2005</sup>: 484–485) esboza una caracterización de la gramática pedagógica, que intenta responder a las necesidades actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera:

1. Su propósito consiste en facilitar la comprensión tanto del sistema de la lengua como de sus distintos usos por parte de hablantes no nativos.
2. Para ello efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios:
  - a) Actualidad: el estado actual de las lenguas y sus usos.
  - b) Descripción: el modo en que efectivamente usan la lengua los hablantes nativos.
  - c) Frecuencia: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos.
  - d) Relevancia comunicativa: valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión.

- e) Información para el destinatario: otros fenómenos distintos de los que contiene una gramática descriptiva o normativa para hablantes nativos.
3. Atiende a los fenómenos de variación lingüística, recogiendo usos tanto orales como escritos e informando sobre registros sociales y su adecuación al contexto.
  4. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático) estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.
  5. Adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos: estructuralismo, generativismo, lingüística del texto, etc.
  6. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuada a las posibilidades de comprensión del destinatario. Los criterios de claridad y efectividad prevalecen sobre el rigor científico.
  7. En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones.
  8. Toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática de su L1 que tiene el lector.

No obstante, la discusión acerca de si es beneficioso o no el fomento de actividades metalingüísticas en el proceso de aprendizaje de una L2 sigue vigente en nuestros días (cf. Perales Ugarte 2005).<sup>4</sup> En tanto que para algunos reparar en la forma lingüística es condición necesaria y suficiente para que el *input* (los contenidos que se muestran al alumno) se transforme en *intake* (los contenidos que el alumno llega a interiorizar y procesar), otros piensan de manera absolutamente distinta. Del modo que plantea Long (1991) y (1997), mientras que unos defienden que las intervenciones pedagógicas en el aula deben tener como objetivo que el alumno procese el contenido del mensaje (*focus on meaning*) para que, con posterioridad, éste interiorice la forma lingüística (los denominados sílabos o programas analíticos), otros se sitúan en el polo opuesto y centran su interés en las formas lingüísticas (*focus on form*): se le presenta al alumno el análisis del experto para que luego aquél realice la síntesis (los denominados sílabos o programas sintéticos), si bien

<sup>4</sup> Acerca de una tipología de reflexiones metalingüísticas en el aula de L2, cf. Gómez del Estal Villarino (2005: 777-781).

la polémica radica aquí en si la instrucción metalingüística ha de ser explícita o implícita a la hora de promover la adquisición de contenidos. Una tercera vía consiste en, dentro de un contexto comunicativo, dirigir la atención del alumno de manera periódica a la forma lingüística (*focus on form*) sin dejar de soslayo el aspecto comunicativo. En este último caso la reflexión puede ser casual (*incidental focus-on-form*) o planificada (*planned focus-on-form*). En la casual la reflexión puede ser preventiva—iniciada por el profesor o el alumno interrumpiendo una actividad de comunicación para centrarse en una forma lingüística que se considera problemática—o reactiva, que equivale a la corrección de errores y puede ser implícita (peticiones de aclaración, repeticiones—destacando el error del alumno mediante la entonación—, las reformulaciones (*recasts*)...) o explícita. En esta última, Lyster y Ranta (1997: 46–47) distinguen aquella en la que el profesor señala que se ha cometido un error y proporciona la versión correcta de aquella en la que éste hace comentarios o preguntas acerca de la correcta o incorrecta formación de la construcción por parte del alumno y de aquella en la que el profesor pide la reformulación de lo construido al alumno. La reflexión planificada debe su aparición a un plan del profesor elaborado en función de las necesidades comunicativas de los alumnos y, según Ellis (2001) puede consistir bien en la presentación de muestras enriquecidas, en las que el objetivo es inducir el reconocimiento de la forma lingüística en el ámbito de una situación comunicativa a partir de su exceso o de su realce, bien en tareas comunicativas centradas básicamente en el aspecto lingüístico que se pretende explicar.

Para Gómez del Estal Villarino (2005: 781–782), la corriente metodológica basada en el “descubrimiento de la gramática” por los alumnos<sup>5</sup> se muestra como la más efectiva. Este enfoque sigue el siguiente esquema: 1) presentación de muestras enriquecidas y/o realzadas; 2) reconocimiento y análisis guiado del elemento lingüístico; 3) descubrimiento y formulación de una regla explícita, y 4) tareas comunicativas centradas. A todo ello se le añade un tratamiento posterior de la producción mediante la negociación de la forma y/o reformulaciones. Siempre en un uso comunicativo de la lengua.<sup>6</sup> A tal modo de proceder contribuye de manera decisiva, pensamos, una de las tendencias del método comunicativo: el enfoque mediante

<sup>5</sup> Cf. también en este sentido Gómez del Estal (1994), Coronado (1998), Gómez del Estal y Zanón (1999), Ortega (1999) y Ellis (2003).

<sup>6</sup> Entre los manuales de español que han pretendido aunar la enseñanza comunicativa con el aprendizaje de la gramática, destacan Castro Viúdez y Rosa Muñoz (1990), Sánchez, Espinet y Cantos (1995), Centellas (1996), Álvarez (coord.) (2000), Sánchez, Moreno y Santos (1997), etc.

tareas,<sup>7</sup> que es un procedimiento pedagógico que busca procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en ésta. Este modelo planifica las unidades didácticas no sólo mediante tareas comunicativas, sino también mediante tareas intermedias, precomunicativas, posibilitadoras o de contenido gramatical (cf. Estaire y Zanón 1994 y Alba y Zanón 1999). No rechaza la gramática, aunque ésta se trabaja sólo porque es necesario para poder llevar a cabo una tarea comunicativa final, que no deja de ser el eje central. Los alumnos van siendo conscientes de la gramática mediante las tareas intermedias. En este sentido, Gómez del Estal y Zanón (1999) proponen seis criterios que pueden definir las características de las tareas gramaticales o tareas formales en el marco de una enseñanza mediante tareas:

1. El objetivo de las actividades de concienciación gramatical es hacer reflexionar a los alumnos sobre determinados fenómenos gramaticales.
2. Éstas se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de estos fenómenos.
3. Las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los mismos.
4. La utilización precisa de la estructura en comprensión y producción debe ser esencial para la resolución de la actividad.
5. La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.
6. La tarea debe incorporar una fase de “feedback” al alumno sobre su utilización de la estructura a lo largo de toda la actividad.

No obstante, son sus mismos divulgadores los que advierten que cómo enseñar gramática es la asignatura pendiente de la enseñanza mediante tareas

<sup>7</sup> Acerca del enfoque mediante tareas, cf., entre otros, Alba y Zanón (1999), Candlin (1990), Candlin y Murphy (eds.) (1987), Fotos y Ellis (1991), Gómez del Estal y Zanón (1999), Instituto Cervantes: *Breve seminario práctico sobre tareas*, Centro Virtual del Instituto Cervantes ([http://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=5252](http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=5252), Loschky y Bley-Vroman (1993), Long (1997), Nobruyoshi y Ellis (1993), Nunan (1996), Roca, Valcárcel y Verdú (1990), Staire y Zanón (1994), Zanón (coord.) (1999).

y es ésta la razón por la que nuestro artículo se dirige a intentar mejorar en lo posible aquello que en este enfoque concierne a la enseñanza de la gramática. Nosotros, ante el debate de si la concienciación metalingüística—en otras palabras, la gramática—es beneficiosa en el proceso de aprendizaje de una L2/LE, nos hemos posicionado junto a López García (2005: 14), quien señala que no existe paralelismo entre adquisición de la lengua materna y la de una segunda lengua. Para lo segundo necesitamos la gramática:

La metodología de enseñanza de idiomas progresó decididamente cuando empezó a establecer un paralelismo entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, esta comparación tiene sus límites, pues el primer proceso es espontáneo, se produce con una motivación absoluta y no tiene antecedentes, mientras que el segundo es un proceso reflexivo, que cuesta trabajo y se apoya siempre en experiencias lingüísticas previas. Esto significa que, aunque los métodos de enseñanza de idiomas se esfuerzan por calcar el proceso de adquisición, a la hora de la verdad la reflexión sobre la nueva lengua es muy diferente de la reflexión sobre la lengua propia. Sabemos, sin que nadie nos lo diga y sin poder racionalizarlo, cuándo algo está mal dicho en nuestra lengua. Para obtener un juicio parecido de aceptabilidad en una lengua segunda, en cambio, tenemos que acudir a nuestro conocimiento de las reglas gramaticales de la misma.

Cuando se trata de la gramática en la didáctica de lenguas, tanto propias como extranjeras, nos hallamos ante la aplicación de conocimientos lingüísticos a este ámbito didáctico, esto es, nos encontramos ante un aspecto de la lingüística aplicada. Por esta razón, la gramática en sí no debe ser en este caso un objetivo del aprendizaje, pues para eso ya están otras ramas de la lingüística no aplicada, como son la morfología y la sintaxis, sino un mero instrumento que permita la comunicación correcta. Debemos tener en cuenta que una cosa es aprender a hablar una lengua, para lo que necesitamos la gramática sólo como mero instrumento, y otra muy distinta estudiar gramática teniendo ésta como objeto de reflexión, algo que es objetivo exclusivo de especialistas, los gramáticos. Ahora bien, la única utilidad que pueden tener los resultados de esta reflexión de especialistas es su conversión en un instrumento útil y práctico capaz de ser aplicado para poder hablar una lengua. Sin esta utilidad, la gramática se convierte en un ejercicio huero y fútil.

Resulta, pues, indispensable elaborar gramáticas auténticamente pedagógicas que permitan la comunicación en las distintas lenguas y es por ello por lo que en este trabajo nos planteamos dos objetivos concretos:

1. A partir del enfoque mediante tareas, sentar las bases teóricas y metodológicas para la elaboración de una gramática pedagógica del español como L2, y
2. La creación de guías y recursos didácticos en forma de fichas que sirvan de apoyo para que el profesor de español como L2 pueda estructurar las explicaciones de problemas gramaticales (morfológicos y sintácticos) del modo más sencillo y práctico.<sup>8</sup>

El método que pensamos emplear en las fichas didácticas se aleja del tradicional de explicación gramatical más batería de ejercicios posterior y posee como cimientos básicos los conceptos de secuenciación e inferencia: a partir de una reflexión gramatical previa que sólo conocerá el profesor se planteará una secuencia explicativa que permitirá al alumno inferir los conceptos gramaticales que se intentan explicar y que le serán útiles en determinadas situaciones comunicativas.

## 2. Presupuestos básicos

Una vez establecidos los fundamentos teóricos que soportan la propuesta que aquí presentamos, el siguiente paso será detallar el modelo de enseñanza de la gramática E/LE que estructuramos a partir de las premisas fundamentales del enfoque por tareas<sup>9</sup> y de la aplicación realizada por Zanón y Gómez

<sup>8</sup> Desde nuestro punto de vista, y frente a lo postulado por Martín Peris (<sup>2</sup>2005) en su esbozo de caracterización de lo que debe ser una gramática pedagógica (cf. *supra*), la sencillez y la practicidad no deben estar reñidas con el rigor científico, que debe prevalecer siempre en cualquier trabajo de investigación.

<sup>9</sup> Como ya hemos señalado, el papel de la gramática en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas ha sido ampliamente discutido. Por nuestra parte, asumimos a la opinión expresada en Fernández (2001: 24) cuando se afirma que: “Es un error recalcitrante considerar que en el enfoque comunicativo no se trabaja con la gramática. En primer lugar, se favorece la adquisición de la gramática implícita, suscitando la interacción lingüística, y la formación, contraste y confirmación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, en el punto concreto en que se está trabajando. En segundo lugar, sí que se practica y se hace reflexión sobre el funcionamiento de la lengua para agilizar el proceso de contraste y confirmación de hipótesis; la diferencia consiste en que esa reflexión promueve o sale al paso de las hipótesis que se forman en la interacción comunicativa y, por otro lado, se realiza teniendo en cuenta todos los elementos que intervienen en la situación de comunicación a diferencia de lo que ocurriría con las explicaciones de la gramática clásica, que no se han preocupado de esta dimensión y se han limitado a la descripción del sistema de la lengua como abstracción”.

del Estal (1999). Para una mejor comprensión de este modelo, deberán tenerse en cuenta en primer lugar los siguientes presupuestos básicos:

1. Aprender gramática no consiste en asimilar reglas abstractas de combinación, sino en asimilar mecanismos que contribuirán a la expresión del ser subjetivo del estudiante y/o a una comunicación subjetivable.
2. Los contenidos gramaticales pueden ser asimilados por los estudiantes mediante inferencias. En cierta medida, se trata de una aplicación de lo que Lorenzo (2004: 35) reconoce como “hipótesis de percepción del rasgo”. En este modelo de enseñanza, el estudiante debe percibir que existe una estructura gramatical útil para sus fines comunicativos. Así, la presentación en el aula de una estructura de forma intensiva provocaría la aparición de lo que denomina “conocimiento percibido”. Este autor añade que la hipótesis de percepción del rasgo supone una postura intermedia entre los enfoques polares de atención a la forma frente a atención al significado, desde el momento en que la atención a la forma (entendida como estructura gramatical) está supeditada a fines comunicativos.<sup>10</sup> Además este tipo de aprendizaje implícito resulta, frente al conocimiento gramatical explícito, mucho más duradero: “Efectivamente, el conocimiento gramatical explícito ha demostrado ser fácil presa de olvido en plazos que algunos autores cifran en unos tres meses (Zobl 1995). El conocimiento gramatical implícito, sin embargo, se muestra como un conocimiento esencialmente distinto mucho más resistente a la erosión, similar por tanto al conocimiento de la primera lengua donde el fenómeno de desgaste normalmente conocido como *atrición* es prácticamente inexistente” (cf. Lorenzo 2004: 39).
3. La mayor parte de los contenidos gramaticales deben poder desarrollarse en todos los niveles del aprendizaje de una lengua extranjera; la diferencia estribará en el grado de profundidad (cuanto más elevado sea el nivel de aprendizaje, mayor será la profundización en los conceptos gramaticales). Asimismo, la decisión sobre qué contenidos gramaticales y con qué nivel de profundidad deben enseñarse en

<sup>10</sup> Lorenzo (2004) utiliza el análisis llevado a cabo por Gómez del Estal y Zanón *op. cit.* como ejemplo de aplicación de la hipótesis de percepción del rasgo: “Gómez del Estal y Zanón (1999) aplican este procedimiento para que el alumno perciba las diferencias de uso entre las unidades adverbiales de lugar (dentro/fuera) y de dirección (adentro/afuera) a alumnos de español con árabe como L1.”

los distintos niveles deberá tomarse desde una perspectiva eminentemente comunicativa. De todas formas, aconsejamos la aplicación de este nuevo enfoque de la enseñanza de la gramática a aquellos aspectos de la misma que planteen mayor dificultad para su aprendizaje en cada nivel. En este sentido, Lorenzo (2004: 185), advierte de que la instrucción formal no beneficia de forma directa la adquisición de estructuras menos marcadas. A la hora de establecer el grado de marcación de las estructuras gramaticales de una lengua afirma que: “Íntimamente relacionados con el grado de marcación se encuentran criterios relacionados con el mayor o menor grado de dificultad de las estructuras, por la complejidad cognitiva que la adquisición de cada estructura específica requiere, el grado de regularidad de las reglas gramaticales (esto es la existencia de excepciones), la frecuencia con la que se manifiesta en el input, su grado de redundancia semántica, entre otras cuestiones”. Todo ello deberá ser tenido en cuenta por el docente a la hora de seleccionar los contenidos gramaticales que van a ser objeto de atención focalizada en el aula (no todos los contenidos gramaticales deben enseñarse acompañados de una explicación explícita):

4. El profesor será quien determine:
  - a) El alcance del contenido que va a enseñar en el aula, siempre en función del nivel de aprendizaje. En este punto es necesario recordar que dicho nivel de aprendizaje no viene dado solamente por el nivel del curso que se va a impartir, sino que también y sobre todo debe tenerse en cuenta el nivel de conocimiento con el que el alumno inicia su aprendizaje.
  - b) El número de fichas en que se transformará este contenido.
5. Las fichas elaboradas sobre un contenido gramatical se tomarán como un punto de partida para iniciar el aprendizaje y no como un fin en sí; además, deberán entenderse como dinámicas y adaptables al grupo.
6. Las tareas deben secuenciarse siguiendo el esquema:
  - a) Reflexión gramatical. El profesor debe llevar a cabo esta labor de forma previa a la elaboración de las fichas. Se trata de una fase fundamental, ya que condicionará el contenido y el número de fichas que se elaboren. Como ya hemos señalado, la reflexión

gramatical debe estar guiada por el principio de que el alumno debe asimilar contenidos gramaticales lo más rentable posible en la comunicación.

- b) Fichas. Los conceptos esquematizados en la reflexión gramatical deberán convertirse en fichas de trabajo para utilizarlas en clase.
- c) Material adicional. El profesor decidirá si complementa las fichas con un material adicional que contribuya a la solución de las mismas (listas de vocabulario, textos, etc.). De cualquier manera, el material adicional deberá contener unidades con las que se trabaje en las fichas. De otro modo, la inclusión de material adicional podrá interferir en el aprendizaje.
- d) Puesta en común.
- e) Situaciones comunicativas en el aula. En ellas se aplicarán los contenidos gramaticales previamente trabajados por grupos. Estas situaciones pueden plantearse en dos niveles:
  - i. Pequeños grupos en el aula, seguidas de una puesta en común.
  - ii. Gran grupo. Es el nivel óptimo de aplicación, siempre que el número de estudiantes concentrados en el aula lo permita.

### 3. El papel del alumno y del profesor en el aula

El trabajo de la gramática mediante tareas exige la interacción cotidiana en el aula en dos niveles:

- a) Alumno–Alumno
- b) Alumno–Profesor<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Reproducimos aquí una metáfora que Nunan (1996: 86–87) extrae de Dubin y Osh-tain (1986) y la utiliza para ejemplificar, consideramos que de una forma clara, cómo debe entenderse el papel del alumno en el aula: “Los términos *juego* y *jugadores* contienen un rico potencial para el desarrollo de una metáfora referida al alumnado de lengua. Sólo una interpretación superficial permite considerar el juego como una actitud recreativa confinada a los intereses de los niños. Como jugador, hay que participar activamente. Al mismo tiempo, hay que concentrarse para observar a los demás. Los jugadores participan en todas las formas de interacción que son importantes en un curso comunicativo de lengua: individualmente, en parejas, en grupos reducidos y como grupo completo. Como jugadores, los participantes llegan a considerar el aprendizaje de una lengua como algo muy diferente del “saber” que asocian con otras experiencias escolares de su vida”.

Asumir esta idea implica, además, la aceptación del profundo cambio que debe producirse en los roles de profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto a una enseñanza de corte tradicional. Según Breen y Candlin (1980: 108) el profesor debe adoptar tres papeles en la clase:

1. Facilitador del proceso comunicativo.
2. Partícipe del mismo.
3. Observador y alumno al mismo tiempo.

A estos tres roles añadiremos, en función de la aplicación metodológica que proponemos, el de articulador del mismo proceso comunicativo, quedando la descripción de funciones como sigue:

<b>PAPEL</b>	<b>MECANISMOS</b>
Articulador del proceso comunicativo	Mediante la selección de los contenidos gramaticales que deben ser objeto de atención en clase y el grado de profundidad con que dichos contenidos deben ser analizados.
Facilitador del proceso comunicativo	Mediante la confección de las fichas que han de llevarse al aula.
Partícipe del mismo	Mediante la atención a los alumnos durante el proceso de aprendizaje (trabajo en grupos).
Observador y alumno al mismo tiempo	Mediante la valoración in situ del grado de éxito de las fichas y el aprendizaje sobre la forma de mejorarlas. Cada sesión con los estudiantes debe someter a juicio el material del trabajo facilitado por el profesor y servir para que este sea modificado en caso de no obtener los resultados deseados.

Por su parte, el alumno se convierte en artífice de su propio aprendizaje y del de los demás desde el momento en que el trabajo y la discusión en grupos desemboca en el establecimiento de las inferencias necesarias para la adquisición de la estructura gramatical en cuestión.

#### 4. Tipología de ejercicios

A la hora de determinar los tipos de ejercicios de que constarán las fichas con las que se puede trabajar en el aula, el profesor tendrá en cuenta las exigencias cognitivas generales a las que debe responderse, que para Nunan (1996: 111) son: atender y reconocer (habilidad del alumno para reconocer que se trata de un ejemplo del lenguaje) e interpretar (habilidad para entender la información). Desde esta perspectiva, los tipos de ejercicios que pueden proponerse son:

1. De observación. Los alumnos observarán, en pequeños grupos, contextos lingüísticos relacionados con la tarea gramatical en cuestión (en este punto resulta eficaz la comparación de estructuras). En dichos contextos se tratará de emplear un vocabulario adaptado al nivel de aprendizaje (si es posible, incluido en el material adicional).
2. De identificación de la regla. El grupo decidirá si, en función de lo observado anteriormente, nuevos casos resultan adecuados a la regla gramatical observada o inadecuados. Estos ejercicios ayudan al profesor a confirmar si la observación se ha realizado correctamente por parte del grupo.
3. De completar. Pueden resultar muy básicos. En ellos los alumnos completarán secuencias lingüísticas dadas siguiendo los parámetros establecidos en el ejercicio de observación (incluso podrán usarse las mismas unidades lingüísticas).
4. De repetición de mecanismos. Exigen un esfuerzo mayor por parte del grupo. Los alumnos deberán repetir el mecanismo gramatical objeto de la tarea con unidades lingüísticas diferentes de las propuestas en el observa (por ejemplo, convertir construcciones activas en pasivas o, en un nivel más básico, afirmativas en negativas).

#### 5. Situaciones comunicativas

Como ya hemos señalado anteriormente, las situaciones comunicativas se plantearán en el aula cuando la estructura gramatical en cuestión haya sido tratada de manera reflexiva a partir de ejercicios incluidos en fichas previas. Será el profesor quien determine qué situaciones comunicativas resultan más adecuadas para cada contenido gramatical teniendo en cuenta que:

1. El profesor las aprovechará para llevar a la práctica la tarea gramatical.
2. Deben adaptarse lo más posible a la tipología, los intereses, el nivel y el número de estudiantes ubicados en el aula.
3. Podrán contextualizarse de varias formas:
  - a) En función de las situaciones comunicativas a las que el alumno vaya a enfrentarse en la práctica cotidiana. Este tipo de contextualización funciona bien cuando el alumno aprende la lengua en cuestión en un entorno de hablantes nativos de la misma.
  - b) En función de las situaciones comunicativas a las que el alumno debería poder enfrentarse cuando use la lengua que estudia. Resulta una contextualización más estandarizada que la anterior.
  - c) En función de las situaciones comunicativas que el profesor quiera introducir en el aprendizaje de los alumnos, incluyendo contenidos socioculturales.
4. Podrán destinarse a ejercitar la tarea gramatical desde cualquiera de las cuatro destrezas (comprensión/expresión oral y escrita), siempre que conlleven un grado aceptable de interacción en el aula.

## 6. Conclusiones

El avance de los estudios sobre metodología de la enseñanza de lenguas demuestra que es posible abordar los contenidos gramaticales desde una perspectiva que se aleja de la instrucción directa y se inscribe en la órbita del aprendizaje mediante tareas. Para ello, debe tomarse como punto de partida que la gramática de una lengua no puede ser concebida como un fin en sí misma y que es necesario considerarla un medio más al servicio de la capacitación del alumno en las destrezas relacionadas con el aprendizaje de una lengua. Desde esa perspectiva, esbozamos aquí un método de enseñanza-aprendizaje en ningún modo excluyente y que tiene como objetivo abordar los contenidos gramaticales que puedan resultar más complejos en cada nivel de aprendizaje de una forma dinámica, participativa y con una modificación sustancial tanto en la consideración de los contenidos que deben ser tratados como en el papel del alumno y del profesor en el citado proceso. En síntesis, las modificaciones más generales que conllevan estos

nuevos planteamientos con respecto a la enseñanza de la gramática en el aula E/LE se resumen en la siguiente tabla:<sup>12</sup>

Aspectos del proceso	Método tradicional	NUEVOS PLANTEAMIENTOS
Papel del profesor	Activo-lección magistral	Activo-coordinativo
Papel del alumno	Pasivo	Activo-Interactivo
Contenidos	Sistemáticos	Gramática del uso
Evaluación	Sin posibilidad de control simultáneo (prueba objetiva)	Evaluación por objetivos (tareas finalizadas)

### Bibliografía

- Alba, J. M. & J. Zanón (1999): Unidades didácticas para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes. In: J. Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 149–171.
- Álvarez, M<sup>a</sup>. A. (coord.) (2000): *Sueña*. Madrid: Anaya.
- Austin, J. L. (1962): *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. J. O. Urmson & M. Sbisà (eds.), Oxford: Clarendon.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & A. S. Palmer (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. New York: Holt.
- Breen, M. & C. Candlin (1980): The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1(2): 89–112.
- Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy, in J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds.): *Language and communication*. London: Longman, 2–27.
- Canale, M. & M. Swain (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Candlin, C. (1990): Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación* 7–8: 33–53.

<sup>12</sup> Por la importancia que revisten, algunos de los aspectos del proceso que no se han abordado en este documento deberán ser tratados de una forma más pormenorizada en futuros desarrollos. Nos referimos fundamentalmente a los contenidos y la evaluación.

- Candlin, C. N. & D. Murphy (eds.) (1987): *Language learning tasks*. New York: Prentice Hall.
- Castro Viudez, F. & S. Rosa Muñoz (1990): *Ven*. Madrid: Edelsa.
- Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei & S. Turrell (1995): A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6: 5–35.
- Cenoz Irigui, J. (2005): El concepto de competencia comunicativa. In: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S.A., 449–465.
- Centellas, A. (1996): *Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001 por Cambridge University Press, con el título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*).
- Coronado, M<sup>a</sup>. L. (1998): Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales. *Carabela* 43: 81–93.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dirven, R. (1990): Pedagogical grammar. *Language Teaching* 23: 1–18.
- Ellis, R. (2001): Investigating form-focused instruction. In R. Ellis (ed.): *Form-focused instruction and second language learning*. *Language Learning* 51: 1–46.
- Ellis, R. (2003): Grammar teaching-practice or consciousness raising?. In: J. Richards & W. Renandya (eds.): *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 167–174.
- Estaire, S. & J. Zanón (1994): *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- Fernández, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Fotos, S. S. & R. Ellis (1991): Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly* 25: 605–628.
- Gómez del Estal, M. (1994): Una propuesta didáctica de la gramática. *Boletín de ASELE* 10: 21–29.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2005): Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. In: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S.A., 767–787.
- Gómez del Estal, & J. Zanón (1999): Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español. In: J. Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 73–101.
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972): On communicative competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (eds.): *Socio-linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Instituto Cervantes: *Breve seminario práctico sobre tareas*, Centro Virtual del Instituto Cervantes. ([http://cvc.cervantes.es/foros/leer\\_asunto1.asp?vCodigo=5252](http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=5252))

- Long, M. (1991): Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramersch (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 39–52.
- Long, M. (1997): Focus in form in Task-Based Language Teaching. *Fourth Annual McGraw-Hill Satellite Teleconference*. (<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>)
- López García, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid, Arco/Libros S.L.
- Lorenzo, F.J. (2004): Atención a la forma/atención al significado: implicaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia gramatical en el aula de español como L2. In: *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 33–44.
- Loschky, L. & R. Bley-Vroman (1993): Grammar and task based methodology. In: G. Grookes y S. Gass (eds.): *Task and language learning 1*, Clevedon: Multilingual Matters, 123–167.
- Lyster, R. & L. Ranta (1997): Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37–66.
- Martín Peris, E. (2005): La subcompetencia lingüística. In: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S. A., 467–489.
- Matte Bon, F. (1987): La gramática en un enfoque comunicativo. *Actas de las 1<sup>as</sup> jornadas internacionales de didáctica del español*. Madrid: Ministerio de Cultura, 75–81.
- Matte Bon, F. (1988a): De nuevo la gramática. *Actas de las 2<sup>as</sup> jornadas internacionales de didáctica del español*. Madrid: Ministerio de Cultura, 109–124.
- Matte Bon, F. (1988b): En busca de una gramática para comunicar. *Cable* 1: 36–39.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua II*. Barcelona: Difusión.
- Matte Bon, F. (1994): Hacia una gramática de los porqués y de los cómo. *Didáctica del español como lengua extranjera 2*. Madrid: Colección Expolingua.
- Matte Bon, F. (1998): Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. *Carabela* 43: 53–79.
- Matte Bon, F. (1999): ¿Cómo debe ser una gramática que aspira a generar autonomía y adquisición?. *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: ASELE, 57–79.
- Nobruyoshi, J. & R. Ellis (1993): Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal* 47: 203–218.
- Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ortega, J. (1999): La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo. *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: ASELE, 133–140.
- Perales Ugarte, J. (2005): La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. In: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S.A., 329–349.
- Richards, J. C. & T. S. Rodgers (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Roca, J., M. Valcárcel & M. Verdú (1990): Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 8: 25–46.
- Sánchez, A., M. T. Espinet & P. Cantos (1995): *Cumbre*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, J., C. Moreno & I. Santos (1997): *Español sin fronteras*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (2005): Metodología: conceptos y fundamentos. In: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S.A., 665–688.
- Saussure, F. de (1977): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Searle, J. (1969): *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal behaviour*. New York: Appleton–Century–Crofts.
- Vez Jeremías, J. M. (2005): Aportaciones de la lingüística. In: J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dir.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S.A., 127–145.
- Zanón, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

