

Boletín Hispánico Helvético

Historia, teoría(s), prácticas culturales

Número 19 (primavera 2012), pp. 187-194

Abstract:

María Luisa Gómez Sacristán (Instituto Cervantes de Budapest):

El papel de la gramática en la clase de Español lengua extranjera.

La enseñanza de la gramática es, con toda seguridad, la línea de investigación más presente en los trabajos de los especialistas, ya que durante muchos años fue una constante pensar que aprender una lengua era, fundamentalmente, la adquisición de su gramática. A lo largo de las siguientes páginas vamos a analizar el papel que ha ocupado en la enseñanza de Español Lengua Extranjera (ELE), tomando como punto de partida los diferentes enfoques metodológicos. Asimismo nos centraremos en algunos problemas o dificultades gramaticales con los que se encuentran los alumnos suizos francófonos durante el proceso de aprendizaje de español y cuál ha sido la respuesta desde un punto de vista didáctico, dada a cada uno de ellos.

Palabras clave: Gramática, metodología, aprendizaje, didáctica.

The Role of Grammar in Spanish as a Foreign Language Classes.

The teaching of grammar is surely the most present line of research in specialists' works, as for many years it was preponderantly thought that learning a language was, fundamentally, acquiring its grammar. In the following pages we will analyze the role that it was given in the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL – ELE), taking as a starting point the different methodological approaches. We will also focus on some grammatical problems or difficulties that Swiss francophone students confront in the process of learning Spanish, and on the answers, from a didactic point of view, that was given to each of them.

Key words: Grammar, methodology, learning, didactics.

María Luisa Gómez Sacristán es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Alcalá y Máster en enseñanza de español como lengua extranjera por la citada universidad. Ha trabajado como profesora de ELE en la República Checa, Hungría y España y ha impartido talleres y cursos de formación en instituciones españolas y extranjeras de diferentes países: Suecia, Hungría, Brasil, Marruecos y Suiza. Ha sido profesora del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes y en la actualidad lo es del Máster de la UNED y del Máster de la Universidad de Alcalá donde imparte asignaturas relacionadas con la interculturalidad, la metodología y didáctica, la enseñanza de la fonética y de la literatura en ELE. Es autora y coautora de distintos manuales y materiales: Sueña (Anaya), Actividades para el MCER (Enclave-Ele), Ejercicios de pronunciación (Sgel) entre otros. Es profesora del Instituto Cervantes de Budapest.

Breve esbozo de la metodología de la enseñanza de la gramática en la clase de Español Lengua Extranjera

M^a Luisa Gómez Sacristán

Instituto Cervantes de Budapest

El papel de la gramática en la clase de español lengua extranjera ha ido evolucionando a medida que lo hacían las diferentes líneas metodológicas. Si bien es cierto que la gramática en el enfoque gramatical ocupa, como su nombre indica, un lugar importante, también lo es que es presentada como una cadena de reglas aisladas que se deben memorizar, teniendo como eje central la sintaxis, y que basa su aprendizaje, únicamente, en la adquisición de estructuras sintácticas, sin tener en cuenta el uso práctico de la lengua. La gramática se adquiere de manera deductiva: primero se proporciona la regla y, posteriormente, se ven los ejemplos. El aprendizaje resulta controlable para el profesor y puede que rentable, en un primer momento, para los alumnos; sin embargo, una de las críticas más recurrentes a esta metodología es que las reglas se olvidan fácilmente puesto que se retienen en la memoria intermedia y, por otra parte, resulta difícil para el alumno utilizarlas de manera fluida en la práctica.

Será a partir de los años 50 del siglo pasado, con la aparición de la metodología estructural, cuando se produzca un nuevo cambio en la concepción tanto de la lengua como en la forma de enseñarla. Derivada de los principios de lingüística estructural desarrollados por Bloomfield y de la aplicación de las teorías conductistas del aprendizaje, parte de la idea de que aprender una lengua es desarrollar hábitos lingüísticos a través de la repetición. Esta nueva metodología se centra más en el uso de la

lengua que en la forma y las estructuras lingüísticas, y se orienta, como hemos señalado, hacia el desarrollo de buenos hábitos gramaticales. La gramática, explícita cuando sea necesaria, es el eje sobre el que se organizan todos los contenidos, así como su progresión, aunque a diferencia del método anterior lo hace estableciendo grados de complejidad, de los más fáciles o menos difíciles a los que presentan mayor dificultad, pero sin tener en cuenta el uso sino el funcionamiento del sistema de la lengua. Se busca un aprendizaje consciente de las estructuras gramaticales. La gramática es un fin en sí misma, se enseña por bloques de contenidos, aunque fuera de contexto y sin patrones de uso.

Sin embargo, es en los años 60 cuando se produce el gran cambio metodológico con la aparición de la gramática generativa y con ella del concepto de competencia propuesto por Chomsky¹; para él aprender una lengua no implica aprender hábitos sino procesar y formular hipótesis de manera creativa y consciente de las reglas de esa lengua. Es el primero en criticar la metodología estructural, pues piensa que se olvida la dimensión creativa del lenguaje. Posteriormente Hymes cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por Chomsky al considerar que su propuesta no presta atención a las reglas que condicionan el uso de la lengua teniendo en cuenta el contexto, de ahí que lo amplíe y perfile un poco más añadiendo el concepto de competencia comunicativa, idea que será reformulada un tiempo después por Canale². Bajo este enfoque el objetivo principal es la adquisición por parte del alumno de un nivel de competencia comunicativa, integrada por cuatro componentes: gramatical, sociolingüístico, estratégico y discursivo. El primero de ellos es el “componente de las formas” frente a los otros tres restantes que están más relacionados con el contexto y la situación. La aparición de este concepto supuso un cambio en

¹ El concepto de competencia defendido por Chomsky se define como el conocimiento inconsciente de un hablante ideal en una comunidad homogénea que le permite producir y entender un número indeterminado de frases. Cf. Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm (consultado 5-VII-2011).

² La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Cf. Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm (consultado 5-VII-2011).

cuanto a la concepción del aprendizaje ya que utilizar la lengua implicaba tener conocimientos estratégicos, discursivos, socio-culturales y funcionales; así mismo los contenidos dejaban de ser importantes para dar paso a los procedimientos. Es el momento en que se pone de relieve el carácter funcional de la lengua, de modo que son las funciones lingüísticas el eje vertebrador del aprendizaje. La aparición de la metodología comunicativa hizo pensar, en un primer momento, en un retroceso a nivel gramatical, pues parecía no tener cabida en un sistema centrado en torno a unidades significativas. La lengua se convierte en un instrumento comunicativo al servicio de unas necesidades concretas, se parte de las intenciones comunicativas propias de diferentes situaciones para ofrecer a los alumnos exponentes funcionales³. Vemos, por tanto, que desde un punto de vista gramatical hemos pasado de una gramática descriptiva⁴ que se centra en los fenómenos puramente gramaticales de una lengua, describiendo sus estructuras sin tener en cuenta ni los criterios didácticos ni los del uso, a otra gramática que se concibe “por” y “para” la clase, comprensible, clara, utilizable y dirigida al uso de la lengua, esto es, una gramática pedagógica⁵, que busca la resolución de los dilemas que se les puedan plantear a los alumnos teniendo en cuenta su nivel, el contraste que la lengua materna tenga con la L2 y la relevancia comunicativa. Este nuevo enfoque gramatical necesita que prevalezcan las explicaciones explícitas sobre las teóricas sin establecer un corpus de reglas que, como ya hemos mencionado, se olvidan rápidamente. El objetivo no se fundamenta ya únicamente en la lingüística sino que aúna también las aportaciones de otras dis-

³ Los exponentes funcionales son fórmulas/recursos lingüísticos para expresar intenciones comunicativas en la nueva lengua. Para seleccionarlos hay que tener en cuenta, además del nivel de los alumnos, factores pragmáticos como la relación entre los interlocutores, la situación comunicativa, la intención del emisor, etc. Por ejemplo, “Me gusta”, “Me gustan”, “Me encanta”, “No me gusta nada” son exponentes funcionales que corresponden a la intención comunicativa de expresar gustos y preferencias.

⁴ La gramática descriptiva se centra en el estudio y la descripción detallados del conjunto de reglas y usos de una lengua, tal como se dan en una determinada realidad sociohistórica y sin juzgar acerca de su corrección o incorrección. Cf. Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramaticapedagogica.htm (consultado 5-VII-2011).

⁵ La gramática pedagógica designa el conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes. Cf. Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramaticapedagogica.htm (consultado 5-VII-2011).

ciplinas como la psicolingüística, sociolingüística, pragmática, etc. La gramática se enseña, pero no de forma expresa: su uso tiene un objetivo concreto, el alumno la aprende no como un fin en sí mismo, sino como un vehículo que le permitirá comunicarse en la lengua meta.

A finales de los años ochenta aparece una nueva orientación metodológica dentro del enfoque comunicativo. Se trata del enfoque por tareas, en el que, en un primer momento, parece que la gramática sigue sin ser compatible con el enfoque comunicativo: no presenta un marco teórico en el que se la pueda incluir, puesto que parte de los mismos presupuestos metodológicos, pero introduciendo el concepto de tarea como procedimiento didáctico, es decir, la clase parte de una tarea o tareas y no de unos contenidos funcionales. Nunan (1989) define el concepto de tarea como “una unidad de trabajo en el aula que implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. Desde un punto de vista formal, los planteamientos teóricos de esta nueva orientación se basarán en el concepto de “concienciación gramatical en el aprendizaje”, el alumno a través de actividades gramaticales creadas *ex profeso* reflexionará sobre determinados fenómenos gramaticales y sobre los mecanismos de la lengua, lo que le permitirá descubrir y formular de manera inductiva reglas gramaticales prestando atención tanto al significado como a la forma, contribuyendo de manera sistemática y reflexiva al aprendizaje lingüístico sin buscar más explicaciones de las que necesita para cumplir con la tarea. Lo que se aprende de manera deductiva se retiene mejor que aquello que se memoriza sin entender. Desde un punto de vista metodológico y siguiendo a Gómez del Estal y a Zanón (1999: 85) las características serán las siguientes:

1. El esquema debe ser alumno-alumno. El profesor actúa como organizador y facilitador de la actividad.
2. Debe existir vacío e intercambio de información. Los alumnos se plantean objetivos de búsqueda y análisis de información con sus compañeros.
3. Debe existir negociación entre los alumnos a la hora de resolver la tarea gramatical. El contenido no aparece directamente, sino que se va elaborando en el curso de la discusión.
4. La interacción debe ser esencial, es decir, que sin ella no se puede resolver la demanda de la tarea.
5. El diseño de las tareas debe encaminarse hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje y análisis, especialmente aquellas que pueden servir al alumno en otros contextos.

6. Las actividades que el alumno debe realizar tienen que ser motivantes.

Así mismo, Gómez del Estal⁽²⁰⁰⁵⁾, establece, partiendo de la gramática pedagógica, una serie de criterios a la hora de presentar las reglas gramaticales más adecuadas en el aula de ELE. Por un lado, teniendo en cuenta la relación de éstas con la lengua que describen, establece tres criterios: 1. Las reglas deben tener en cuenta el análisis comunicativo de la lengua, más que el formal. 2. Tienen que ser verdaderas y demostrables en un amplio abanico de casos. 3. Deben tener un amplio alcance. Por otro lado, tiene en cuenta las relaciones que los estudiantes establecen con las reglas, así señala: 1. La información metalingüística a la hora de transmitir la regla gramatical debe ser sencilla y adecuada al nivel de los alumnos. 2. La regla debe responder a las necesidades comunicativas demandadas por los alumnos. 3. Las reglas presentadas deben ser progresivas, partir del reconocimiento del contenido gramatical para llegar a su comprensión del mismo a través de las regularidades observadas.

Una vez hecho este somero recorrido por las principales líneas metodológicas y visto cuál ha sido el tratamiento que de la gramática se ha hecho en ellas, nos surgen dos preguntas: ¿qué debemos enseñar y cómo debemos hacerlo? Sin lugar a dudas la respuesta a la primera pregunta nos parece más que evidente: hay que enseñar todo aquello que sea significativo y útil para comunicarse y que el estudiante no podría aprender o le resultaría difícil de adquirir sin la ayuda de un docente. Por ejemplo, si nos centrásemos en los contenidos especialmente conflictivos para los alumnos suizos de lengua materna francesa^a, partiendo de un nivel A2⁶ podríamos tratar entre otros: algunas formas temporales del indicativo, prestando especial atención a los tiempos de pasado, pretérito perfecto-pretérito indefinido, que si bien existen en las dos lenguas, no tienen una correspondencia exacta ni un mismo grado de uso, el modo imperativo, “ser y estar”, algunos verbos con preposición, así como las preposiciones *por*, *para*, *en*, *a*, las oraciones subordinadas sustantivas, los posesivos, etc. Establecer esta selección de contenidos gramaticales nos permite “relacionarlos” con funciones comuni-

⁶ Tomamos como punto de referencia los contenidos gramaticales establecidos en el inventario gramatical del Plan Curricular del Instituto Cervantes, en concreto los del nivel A2. Instituto Cervantes: Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, 2006. También accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm.

cativas y asociar a ellas unos exponentes funcionales que seleccionaremos teniendo en cuenta el nivel de adquisición de nuestros alumnos, el grado de rentabilidad en la comunicación, de los más simples a los más complejos, en definitiva, poner la gramática al servicio de la comunicación. No debemos olvidar que aunque la intención comunicativa sea la misma, dentro de este tipo de programación los contenidos gramaticales, en forma de exponentes funcionales, se trabajarán de manera cíclica, no se interiorizan de una vez, y será necesario retomarlos en diferentes situaciones, puesto que varían en complejidad, pues aparecen de manera recurrente y en nuevos contextos. Así, por ejemplo, en un nivel A2 podríamos relacionar las oraciones subordinadas sustantivas con la función “expresar gustos y preferencias” y a su vez podemos señalar como exponentes funcionales o expresiones que se utilizan para realizar esta función “Me gusta”, “Me gustan”, “ Me encanta”, “No me gusta nada”, etc.

En cuanto al modo de enseñar la gramática, parece imprescindible aunar todas las posibilidades que nos brindan las diferentes líneas metodológicas y que resulten más prácticas, rentables y productivas, uniendo tanto los aspectos implicados en el significado, como los relacionados con el significante; es decir, tomar de la metodología estructural la precisión lingüística y la interacción y fluidez, de la comunicativa, pasando ambas por el filtro de la pedagogía, adaptando todas las explicaciones a las necesidades y al nivel del grupo. Será necesario que las estructuras lingüísticas estén contextualizadas y sean apropiadas a la función seleccionada, partiendo de usos reales en contextos concretos. Si no se muestra a los estudiantes la teoría y la práctica gramatical, y cómo se utilizan las estructuras que estamos trabajando, es probable que por sí solos no sean capaces de asimilarlas de manera adecuada. Esto permitirá que los estudiantes, además de interiorizar las estructuras, conozcan en qué situaciones se usa determinado exponente funcional, en qué casos y qué implica, evidentemente dependiendo del nivel de nuestros alumnos con el objetivo de que hagan un uso real y efectivo de la L2 que les permita potenciar el uso significativo de la lengua. Siguiendo con el ejemplo anteriormente expuesto, además de la presentación del paradigma morfológico del verbo *gustar* a través de diferentes recursos gráficos, será necesario añadir algunas explicaciones para nuestros alumnos suizos, como que éste equivale a *aimer* aunque lo hace en el sentido de *plaire*. Así mismo será conveniente crear actividades significativas y bien contextualizadas que den cuenta de la operatividad funcional de los exponentes con los que expresamos gustos y

preferencias y que permitan a los alumnos “descubrir” que el sujeto del verbo *gustar* nunca es la persona que expresa sus gustos, frente al sujeto de *aimer* que sí lo es.

En conclusión, en la enseñanza de ELE nos encontramos en algunas ocasiones ante marcos teóricos diferentes que en lugar de oponerse pueden complementarse. Está claro que no existe un único método y que los existentes hasta ahora son susceptibles de adaptaciones, dependiendo tanto del contexto docente como de los intereses y necesidades tanto de los alumnos como de los docentes. En la actualidad no existe una única línea metodológica, y parece evidente que hay que recurrir a diferentes procedimientos propios de distintas orientaciones con el fin de favorecer el aprendizaje. Hoy ya nadie duda de que adquirir una buena competencia gramatical resulta imprescindible para aprender una L2, al menos para hacerlo de manera correcta y para construir la competencia comunicativa de los aprendices.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Raya, Rosario (et al.): *Gramática básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión, 2006.
- Gómez del Estal, Mario/ Zanón, Javier: «La enseñanza de la gramática mediante tareas», en: Montesa Paydró, Salvador/ Gomis Blanco, Pedro (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE, 1996, pp. 89-100.
- / Zanón, Javier: «Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español», en: Gómez del Estal, Mario/ Zanón, Javier (eds.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999, pp. 73-99.
- «La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE. Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos», en: Sánchez Lobato, Jesús/ Santos Gargallo, Isabel (eds.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2003.
- «Seis criterios para reglas de gramática pedagógica», *DidactiRed*, 2005, http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_05/24012005.htm (consultado 11-VIII-2011).
- Gómez Torrego, Leonardo: *Gramática didáctica del español*. Madrid: S.M., 2007.
- Gutiérrez Araus, María Luz: *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, 2004.

María Luisa Gómez Sacristán

- Instituto Cervantes: Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, 2006, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm.
- Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm (consultado 5-VII-2011).
- Matte Bon, Francisco: «En busca de una gramática para comunicar», *MarcoELE*, 5, en <http://www.marcoele.com/num/5/index.html> (consultado 12-VII-2011).
- *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión, 1992.
- Melero Abadía, Pilar: *Métodos y enfoques en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.
- Nunan, David: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Ruiz Campillo, José Plácido: “Gramática cognitiva y ELE”, *MarcoELE*, 5, <http://www.marcoele.com/num/5/index.html> (consultado 12-VII-2011).
- VV. AA.: *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, Carabela, 43. Madrid: SGEL, 1998.