

Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática

Notes to the history of teaching foreign languages: the teaching of grammar

Miguel A. Martín Sánchez

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Formación del Profesorado

Recibido el 10 de enero de 2010
Aprobado el 20 de febrero de 2010

Resumen: A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, se han ido sucediendo una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo. En cada método o enfoque metodológico, la gramática ocupa un determinado papel: central, periférico, centrado en el proceso, en la forma, en la comunicación... En algunos métodos la gramática es totalmente deductiva, en otros inductiva, o mixta. El presente trabajo trata de recoger la evolución y reflexión pedagógica sobre las diferentes teorías y métodos para enseñar gramática a alumnos no nativos.

Palabras clave: Historia. Enseñanza. Adquisición. Gramática. L2.

Summary: Through the history of the methodology of foreign languages, there have been a variety of methods to facilitate, improve and solve the educational problems that were indissolubly arising in the educational process. In every method or methodological approach, grammar occupies a certain role: central, peripheral, focused on the process, on the form, on the communication... In some methods the grammar is totally deductive, in others inductive, or mixed. The present work tries to gather the evolution and pedagogic reflection on the different theories and methods to teach grammar to non native pupils.

Key Words: History. Teaching. Acquisition. Grammar. L2.

Introducción.

La enseñanza de la gramática en la clase de ELE no está exenta de controversias y dificultades. Las primeras se deben al papel e importancia que se otorga a la enseñanza de la gramática en el método, así como a la elección de la forma de presentarla: inductiva, deductiva, y otras cuestiones. En cuanto a las dificultades, se basan en la manera de presentar, enseñar y trabajar los diferentes contenidos gramaticales, lo cual es todo un reto didáctico. Todas estas cuestiones hacen que la gramática represente, todavía hoy, un motivo de discrepancia entre los profesores de español, y una causa del fracaso en el aprendizaje de la lengua meta.

El aprendizaje de lenguas extranjeras no está liberado de problemas, y como todo aprendizaje humano se basa en unos estímulos y respuestas, además de otra serie de complejas variables que todo profesional debe tener en cuenta. Por mis años de experiencia, he podido observar múltiples variables en los sujetos discentes que influyen en su proceso de aprendizaje. Con las páginas que siguen, intentaré aclarar algunos aspectos y problemas que subyacen a la enseñanza de la gramática en la clase de ELE, independientemente del nivel en el que se encuentren los estudiantes.

1. ¿Qué es la gramática?

Objeto de trabajo, herramienta de aprendizaje, requisito imprescindible, son sólo algunos de los calificativos que muchos profesores y profesionales de la educación otorgan a la gramática. Pero debemos ir un poco más allá. Todo profesor de ELE es un profesional de la enseñanza cuya materia de estudio es la lengua española. El profesor de ELE debe contar con unos sólidos conocimientos gramaticales, ya que su tarea diaria consiste en enseñar español a hablantes no nativos, con las dificultades y problemas que entraña. Así, a través del estudio y conocimiento científico de la gramática, bien sea adquirido en un marco académico o bien sea adquirido personalmente a través de un estudio individual, el profesor de ELE podrá resolver las dudas de sus estudiantes de una manera sencilla y práctica, de forma veraz y elocuente.

Los profesores de español como lengua extranjera deben ser unos profesionales formados adecuadamente. Entre las necesidades de formación de un profesor de ELE se encuentra, sin duda, un conocimiento amplio y profundo de la gramática. Ahora bien, este conocimiento académico de la gramática española debe completarse con el conocimiento de la gramática de ELE (es decir, aquello que es útil al estudiante, solamente los aspectos gramaticales útiles y necesarios para un estudiante no nativo) además de ciertas técnicas y habilidades didácticas. Esto es lo que se denomina la gramática del profesor.

En lo que respecta al conocimiento académico de la gramática, hay que recordar que estamos hablando de una ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus posibles y diferentes combinaciones, así *puede considerarse integrada por la fonología y fonética, la morfología, la sintaxis y la lexicología*¹. Sin embargo, no todos los gramáticos se ponen de acuerdo a la hora de delimitar y definir la gramática. Unos consideran que sólo comprende la morfología y la sintaxis, otros que también abarca los fonemas, pero que se queda fuera la semántica². En mi opinión, la gramática es una ciencia en sentido amplio, y comparto la opinión de Ignacio Bosque cuando indica que:

*La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua*³.

La controversia está aquí clara desde el principio: los diferentes gramáticos no se ponen de acuerdo a la hora de definir la propia materia de estudio. Sin embargo, esto es algo que no debe afectarnos profundamente a los profesores de ELE, ya que independientemente de la definición que adoptemos tenemos que tener claro que el profesor debe buscar información y trabajar con las diferentes gramáticas que existen: tradicional, comparada, estructural, generativa, histórica o descriptiva.

En cuanto al conocimiento de la gramática de ELE, las gramáticas más útiles para los profesores de ELE, y que conformarían la llamada gramática del profesor, serían las descriptivas, además de tener en cuenta los destinatarios de los mismos (los estudiantes no nativos de español), conformando todo un mundo de manuales de gramática dirigidos a estudiantes y de gramáticas didácticas⁴.

El último apartado de la gramática del profesor es el conocimiento de didáctica. Evidentemente no basta con conocer gramática, hay que saber *cómo enseñar* gramática. El profesor de ELE debe tener el conocimiento y la formación precisa para decidir qué contenidos tiene que enseñar, cómo, cuándo y por qué, además de saber evaluarlos⁵. Este conocimiento le llega a través de la formación específica en didáctica de lenguas extranjeras y a través de la experiencia. Pero además, actualmente los

¹ F. LÁZARO CARRETER, *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1999.

² L. GÓMEZ TORREGO, *Gramática Didáctica del Español*, SM, Madrid, 1998.

³ I. BOSQUE; V. DEMONTE, (Eds), *Gramática Descriptiva de la Lengua*, Espasa Calpe, Madrid, 1999.

⁴ *Una gramática didáctica consiste en la descripción gramatical de una lengua con fines pedagógicos, como por ejemplo para la enseñanza de lenguas, la elaboración de programas o la preparación de materiales didácticos. Cf.: RICHARDS ET AL., Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lengua, Ariel, Madrid, 1997.*

⁵ Un estudio sobre la programación docente de una clase de ELE puede consultarse en MARTÍN SÁNCHEZ, "Aspectos didácticos básicos de la programación de la clase de ELE", *Frecuencia L*, 30, 2005, págs. 54-57.

profesores cuentan con otros recursos útiles, como las gramáticas para estudiantes de ELE, los estudios específicos de didáctica de gramática destinados a profesores y los manuales de ELE, por citar sólo algunas posibilidades.

Lo dicho hasta ahora hace referencia a la gramática del profesor, pero éste es sólo un agente más en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. El auténtico protagonista es el alumno, y éste también tiene mucho que decir respecto a la gramática. Aquí reside uno de los principales problemas y dificultades de aprendizaje de la L2, la toma de conciencia gramatical por parte del alumno de español como lengua extranjera.

Evidentemente no es lo mismo enseñar gramática a alumnos hispanohablantes nativos, que enseñar a comunicarse a alumnos no nativos. En el segundo caso, que es el que nos ocupa, el papel de la gramática está supeditado a las funciones comunicativas, y por lo tanto la gramática no será un fin, sino un medio para que los alumnos alcancen la competencia comunicativa.

Al igual que los profesores, los estudiantes de ELE cuentan con una gramática del alumno, que estaría conformada por los libros y materiales publicados, así como el conocimiento gramatical que poseen, tanto explícito como implícito, en cada uno de los estadios de su interlengua. Y aquí nos encontramos con otra cuestión clave para analizar: la interlengua.

La interlengua hace referencia al tipo de lengua de un estudiante de L2 que aún no ha terminado el proceso de aprendizaje de dicha lengua, es decir, el sistema que puede observarse en una fase concreta del desarrollo de una L2⁶, o como indica SELINKER (1972) la interlengua es un sistema lingüístico observable provocado por el intento de producción de una lengua no materna por parte de un estudiante⁷.

Uno de los principales problemas y errores detectados a la hora de enseñar y presentar la gramática a los estudiantes de español como lengua extranjera es hacerlo de igual o semejante manera a cómo lo haríamos con estudiantes nativos. Es evidente, y la literatura científica así lo corrobora, que los procesos de adquisición de la LM son diferentes a los de la L2. Los hablantes nativos no necesitan una enseñanza explícita para reconocer si ciertas expresiones son gramaticales o no. Por el contrario, el estudiante de ELE necesita una instrucción formal, una enseñanza explícita de la gramática que le permita interiorizar las normas y convertir ese conocimiento explícito⁸ en implícito⁹.

⁶ R. ELLIS, *The study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1994, pág. 710.

⁷ L. SELINKER, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, 1972, págs. 209-231.

⁸ Se trata del conocimiento adquirido conscientemente, a través de una instrucción gramatical.

⁹ Hace referencia a un conocimiento gramatical de carácter intuitivo, inconsciente.

El conocimiento gramatical es un conocimiento interiorizado distinto en cada sujeto, bien se trate de hablantes nativos o de estudiantes de L2. Cada hablante nativo posee un conocimiento propio e interiorizado que le permite hacer producciones en su lengua materna, es decir, posee un número finito de reglas que le permiten crear y reconocer un número infinito de enunciados. A partir de la publicación de la gramática generativa de Noam Chomsky, se creó una división del lenguaje en competencia y actuación, entendiendo que la lengua está regida por reglas de carácter finito que permiten al individuo crear un número infinito de frases, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera debe permitir al estudiante producir e interpretar infinitas oraciones en esa lengua, librándole de las prácticas estructurales mecánicas. Chomsky introdujo la llamada gramática generativa en 1965, e indicó que la mente humana cuenta con una serie de principios de estructuración del lenguaje que se ponen automáticamente en funcionamiento en el momento mismo en que el sujeto se pone en contacto directo con la lengua meta. Postula, desde un modelo innatista, que los seres humanos cuentan con una dotación genética, llamada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) que les permite interpretar lo que oyen y hacer generalizaciones gramaticales¹⁰.

Los estudiantes de ELE persiguen, como objetivo principal y prioritario, alcanzar una competencia comunicativa, expresarse, comprender, comunicarse en definitiva (con todo lo amplio del término), y para ello, y como parte integrante de la competencia comunicativa, necesitan dominar la subcompetencia gramatical.

Siguiendo las ideas de CANALE y SWAIN, la enseñanza-aprendizaje de ELE debe atender a la enseñanza de la competencia comunicativa, entendiendo ésta como una gran macrocompetencia compuesta por varias subcompetencias¹¹.

La subcompetencia gramatical estaría conformada por el conocimiento del código lingüístico, del léxico, las reglas de la morfología y la sintaxis, pronunciación y ortografía. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*¹², define la competencia

¹⁰ N. CHOMSKY, *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge, 1965.

¹¹ Desde la lingüística aplicada, CANALE y SWAIN, y más tarde CANALE, expresan que la competencia comunicativa es una macrocompetencia compuesta por cuatro microcompetencias o subcompetencias, las cuales se refieren al conocimiento del código lingüístico, la sintaxis y la semántica en el nivel de la gramática, de la oración, de la fonología (competencia gramatical); al modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros (competencia discursiva); a las reglas sociales (competencia sociolingüística); y al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para favorecer la efectividad de la comunicación (competencia estratégica). Cf.: CANALE; SWAIN, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, Vol. I, 1980, págs. 1-47; CANALE, "From a communicative competence to communicative Language pedagogy", *Language and communication*, RICHARDS Y SMITH, Longman, Londres, 1983, págs. 2-27.

¹² El lector puede consultar dos ediciones, la original en inglés y la versión española: Consejo de Europa *Common European Frameworks for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Language Policy Division, 2001; Instituto Cervantes *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, MEC, Madrid, 2002.

gramatical como el conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua y la capacidad para utilizarlos, así como la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas. Y para alcanzar esta subcompetencia, los estudiantes que están aprendiendo una L2, en nuestro caso español, deben dominar tres aspectos fundamentales: la forma, el uso y el significado. Todos estos componentes forman la denominada gramática del alumno.

¿Y cómo presentamos los diferentes contenidos gramaticales? ¿Qué enfoque metodológico adoptamos para enseñar la gramática a nuestros alumnos de ELE? ¿Cómo programamos una clase de gramática de la manera más eficaz, precisa y profesional posible? A todos estos interrogantes trataremos de darle respuesta en las páginas que siguen.

2. La enseñanza de la gramática: enseñanza deductiva vs. enseñanza inductiva.

A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, se han ido sucediendo una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo. La puesta en práctica de los diferentes métodos educativos significaba una ligera o sustancial (depende de los casos) mejora en el aprendizaje de la lengua objeto, pero también evidenciaba una necesaria reforma. Estas pretensiones, esta búsqueda del método ideal, responden a la obvia necesidad de encontrar respuestas a los problemas de orden metodológico que presenta la enseñanza del español como lengua extranjera.

Desde el siglo XVIII, con la aparición del método tradicional, también conocido con el nombre de método de gramática y traducción¹³, hasta los principios metodológicos de los enfoques comunicativos, se han ido sucediendo una serie de métodos con la intención de resolver y mejorar las técnicas didácticas para enseñar y aprender una segunda lengua. Sin embargo, no está de más tener en cuenta que se trata de una evolución científica, ya que la mayoría de los métodos toman como punto de partida de sus reflexiones ideas, propuestas, creencias, técnicas y procedimientos de otros métodos anteriores que les precedieron, por lo que no podemos hablar de métodos revolucionarios, sino más bien evolutivos.

En cada método o enfoque metodológico la gramática ocupa un determinado papel: central, periférico, centrado en el proceso, en la forma, en la comunicación... En algunos métodos la gramática es totalmente deductiva, en otros totalmente inductiva, o

¹³ En 1845, un profesor americano de lenguas clásicas, SEARS, publicó un libro titulado *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, donde expuso los fundamentos del método tradicional que se habían planteado a mediados del siglo XVIII pero que se desarrolló plenamente en el siglo XIX. Cf.: KONDO; FERNÁNDEZ; HIGUERAS, *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1997.

mixta. Los contenidos gramaticales, por tanto, y la enseñanza de la gramática, por ende, pueden ser presentados por el profesor, deducidas por los alumnos, o combinarse ambos tipos de procedimientos.

Por enseñanza deductiva de la gramática entendemos el procedimiento por el cual el profesor presenta a los estudiantes la regla gramatical o de uso, acompañada de los correspondientes ejemplos. El siguiente paso consiste en la práctica por parte de los alumnos de la regla presentada, aplicando a los ejercicios los contenidos aprendidos. El procedimiento didáctico de tipo deductivo consiste por lo tanto en la explicación de la regla por parte del profesor, la presentación de ejemplos también por parte de profesor, y la práctica de los estudiantes ejercitando los contenidos presentados.

Opuesta a este procedimiento deductivo se presenta la enseñanza de la gramática de manera inductiva. El procedimiento se centra en el alumno y no en el profesor. Con el procedimiento deductivo la responsabilidad y protagonismo recae sobre el profesor, mientras que con la enseñanza inductiva de la gramática es el alumno el que, después de observar muestras reales de lengua, elabora sus propias hipótesis acerca de la regla gramatical que rige el proceso. El procedimiento didáctico consiste en la formulación de hipótesis por parte de los estudiantes tras haber sido expuestos a muestras reales de lengua, verificación de esas hipótesis, y comprobación y corrección de las hipótesis acerca de las reglas gramaticales presentadas.

¿Y cuál es el mejor procedimiento para enseñar gramática? ¿Me inclino por la enseñanza deductiva o inductiva? A muchos profesores les asaltan estas dudas a la hora de programar sus clases de ELE. Muchos son los docentes que, atrincherados detrás de los planteamientos más radicales del enfoque comunicativo, han desterrado la gramática de sus clases y han cultivado un sentimiento negativo hacia ella. Nada más lejos de la realidad, ya que tal y como se ha indicado, la subcompetencia gramatical es parte de la competencia comunicativa, y ésta no puede alcanzarse sin aquélla. Entonces, la elección de un procedimiento u otro en muchos casos depende del enfoque metodológico adoptado, pero en la realidad, el profesor deberá decidir uno u otro según las necesidades y características de sus estudiantes, ya que hay alumnos que necesitan más una enseñanza deductiva y otros trabajan mejor con una inductiva, y la experiencia nos dice que en la mayoría de las situaciones se precisa de los dos procedimientos para aprender y asimilar un contenido gramatical determinado.

En mi opinión, pienso que no se debe radicalizar posturas, y que la propuesta ecléctica es la más adecuada para enfrentarnos a la ardua tarea de enseñar español como lengua extranjera. Así, la adopción de un procedimiento mixto basado en la funcionalidad se presenta como el más adecuado. Por lo tanto, se debe presentar los contenidos gramaticales dentro de un proceso comunicativo con unos objetivos funcionales basados en las posibles comunicaciones que nuestros alumnos deberían producir. Se trata, en definitiva, de enseñar gramática en base a una funcionalidad, con unos objetivos y fines útiles y comunicativos, que permitan a nuestros estudiantes

realizar las correspondientes producciones correctas y precisas en las diferentes situaciones comunicativas reales y contextualizadas a las que deben enfrentarse diariamente.

3. La enseñanza de la gramática en los diferentes métodos.

El método es parte fundamental en cualquier trabajo que se precie de ser llamado científico, y asimismo de cualquier actividad educativa. Con una buena aplicación del método o métodos más correctos, se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales.

La elección de un método apropiado para la enseñanza del español como lengua extranjera es una de las cuestiones básicas que todo profesor debe plantearse. La opción por uno u otro método determinará sustancialmente el resultado del proceso educativo.

El método es el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden¹⁴. Por otro lado, el enfoque puede generar varios métodos, ya que es el nivel en el que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje¹⁵.

La historia de la metodología de lenguas extranjeras no es larga, pero sí intensa. Podemos diferenciar varios métodos para la enseñanza de una segunda lengua, desde el tradicional hasta los enfoques comunicativos. A continuación veremos brevemente el tratamiento de la gramática en algunos de los métodos más utilizados.

El método tradicional o prusiano, también conocido como método de gramática y traducción, desarrollado plenamente por el estadounidense SEARS a partir de 1845¹⁶, se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, pero posteriormente se desarrolló también para el aprendizaje de otras lenguas europeas. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. Sus procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática. El tratamiento del error era muy importante, y debía ser corregido

¹⁴ J. C. RICHARDS; T. S. RODGERS, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.), Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Vid.*, nota 13.

inmediatamente y evitado a toda costa. La gramática se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos, y la memorización de reglas.

El método directo presenta un avance significativo frente al método tradicional, al considerar la necesidad de plantear una didáctica que promueva la comunicación oral para atender a las necesidades de los estudiantes, y el cambio de opinión respecto a la metodología tradicional al considerar que la expresión oral debe prevalecer frente a la escrita. La enseñanza de la gramática se lleva a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. No hay explicaciones gramaticales y en muchas ocasiones se recurre a ejercicios de huecos, pero completados oralmente por los alumnos. El procedimiento de enseñanza es inductivo, aunque con limitaciones.

Hacia mediados del siglo XX, FRIES¹⁷ desarrolló el método oral o método estructural. Los métodos estructurales y audiolinguales consideran que el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. Este método se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo¹⁸ y la psicología conductista¹⁹. La enseñanza de la gramática es inductiva, el estudiante debe aprender la L2 de forma automática, mediante la repetición de un modelo hasta que lo aprende. Los ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos son un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados. La estructura gramatical es más importante que el vocabulario, por lo que se recurre en ocasiones al análisis contrastivo.

¹⁷ Fries fue el director del *English Language Institute de la University of Michigan*. Aplicó los principios del estructuralismo a la enseñanza del inglés. Publicó en 1945 *Teaching and Learning English as a Foreign Language*.

¹⁸ El estructuralismo lingüístico origina dos enfoques aplicados al estudio de la lengua, uno europeo y otro americano. Para el estructuralismo europeo, que tiene su origen en la filología comparada del siglo XIX, el interés se centra en el análisis histórico de las lenguas y en la expresión escrita. El lingüista suizo Ferdinand de Saussure introdujo un cambio importante al poner el énfasis en el estudio de los principios que rigen las lenguas vivas; Por otro lado, el estructuralismo americano, génesis del método Audio-oral, se desarrolló a partir de las reflexiones de los antropólogos americanos. Al estudiar las lenguas indígenas, se dieron cuenta de la importancia y valorización de la lengua hablada frente al registro escrito, y abandonaron la idea de que el estudio de una lengua debía limitarse a los textos escritos. La figura clave del estructuralismo americano es Bloomfield, que aportó una visión conductista al significado. Para este autor, la situación en la que se produce el habla es lo que determina el significado, o dicho con otras palabras, lo importante es qué impulsa y estimula a alguien para hablar y el efecto producido de lo que se dice. Cf.: C. M. KONDO; C. FERNÁNDEZ; M. HIGUERAS, *op. cit.*, págs. 37-39.

¹⁹ El conductismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras es una teoría que explica la adquisición de otras lenguas mediante la imitación y el reforzamiento. Para los conductistas, la lengua materna y las lenguas extranjeras se aprenden de la misma manera. El estudiante aprende por imitación, repetición y creación de hábitos a través del reforzamiento.

El método situacional es un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. Se desarrolló principalmente en Gran Bretaña entre los años 1930 y 1960. Palmer, Hornby y Pittman son los nombres propios asociados a este método, que también es conocido como Enseñanza Situacional de la Lengua. Se pretendió corregir los errores de métodos anteriores, y para ello se seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales.

La teoría de la lengua de la que parte este método es la del estructuralismo británico, y se basa en la teoría conductista, dando más importancia a las estructuras en la programación. La gramática es importante, y se exige de los estudiantes la máxima corrección gramatical. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación. Para fijar las reglas gramaticales y las estructuras se recurre a los ejercicios de sustitución y a los *drills*.

Otro método importante es el de la Respuesta Física Total. Se desarrolló en Estados Unidos a lo largo de los años 70 del siglo XX. Su creador fue ASHER²⁰, psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras. Se trata de un método natural, ya que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Se basa en los principios constructivistas de Piaget, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta. Para este método, la comprensión auditiva es prioritaria, pero aunque considera muy importante el significado, otorga gran importancia a la gramática, que se enseña de manera inductiva.

El Enfoque Natural fue desarrollado en 1983 por TERREL y KRASHEN²¹. Para ellos, existe una clara diferencia entre adquisición y aprendizaje. El objetivo principal es la comprensión de significados. Este método sostiene la teoría de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. La teoría de adquisición en la que se basa este método es el innatismo²², otorgando un papel protagonista y muy activo a los alumnos. La gramática se reduce al mínimo, tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de la clase.

La Sugestopedia fue elaborada por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov, quien indicó que los problemas para aprender una lengua extranjera se

²⁰ Cf. J. ASHER, *Learning Another Language Through Actions*, 2nd edition, CA. Sky Oaks Productions, Los Gatos, 1982.

²¹ S. D. KRASHEN; T. D. TERREL, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford, 1983.

²² El innatismo sostiene la teoría de que el cerebro humano está genéticamente preparado para desarrollar el lenguaje. El aprendizaje de una lengua, por lo tanto, es una capacidad innata del sujeto, una dotación genética propia del ser humano.

basaban en las dificultades y en la ansiedad que presentaban los sujetos. Así, para LOZANOV²³, las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales. El contexto es muy importante: una buena música de fondo, uso de carteles del país cuya lengua se aprende, canciones, juegos, etc. Lo importante para este método es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión. En las paredes del aula se cuelgan carteles sobre gramática, pero no se trabaja con ellos, simplemente se exhiben. El método tiene una programación cerrada, partiendo de un diálogo, la presentación de una lista de vocabulario, y reduciéndose la gramática a los comentarios del profesor.

Los enfoques comunicativos tienen su origen en los primeros años de la década de los 70 del siglo pasado. Surgieron en Europa como reacción a los métodos estructurales anteriores: el Audiolingual en Estados Unidos y el Situación en Europa. Para los enfoques comunicativos el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones.

La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. Se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente mediante tareas²⁴. La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo²⁵. En el siguiente apartado analizaremos más profundamente el papel de la gramática en los enfoques comunicativos.

4. La gramática en el Enfoque Comunicativo.

El objetivo de los enfoques comunicativos es la enseñanza de la lengua con fines comunicativos, es decir, que los alumnos alcancen una competencia comunicativa, y la gramática es fundamental para este objetivo, ya que como parte fundamental de la competencia comunicativa se encuentra la subcompetencia gramatical.

²³ Cf.: G. LOZANOV, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Gordon and Breach, New York, 1978; G. LOZANOV; E. GATEVA, *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*, Gordon and Breach, New York, 1988.

²⁴ Un interesante trabajo acerca de la ELMT es el de Sheila Estaire. Cf. S. ESTAIRE, *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 1999.

²⁵ Cf.: M. MARTÍN SÁNCHEZ; C. NEVADO FUENTES, "En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE", *Oggia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 2, 2007. Disponible en www.oggia.es, pág. 65 (Consulta: 10 de marzo de 2010).

El concepto de competencia está formado por unos contenidos y unas habilidades o destrezas lingüísticas. Desde la publicación de la gramática generativa de CHOMSKY²⁶, hasta la aparición en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras del término de macrocompetencia acuñado por CANALE y SWAIN²⁷, el concepto de competencia ha evolucionado sustancialmente. Desde la evolución metodológica de los últimos años, se parte del concepto de competencia comunicativa de HYMES²⁸, quien desde la Sociolingüística pretendió dotar a los estudiantes no sólo de una corrección fonética y gramatical, sino también de enseñarles a utilizar la lengua como un instrumento de comunicación, ya que según Hymes los hablantes se encuentran sujetos a emociones que se desarrollan dentro de un contexto real y social. Actualmente, y siguiendo las ideas de CANALE y SWAIN (1980), la enseñanza-aprendizaje de ELE debe atender a la enseñanza de la competencia comunicativa, entendiendo ésta como una gran macrocompetencia compuesta por varias subcompetencias, tal y como ya se ha apuntado antes.

La subcompetencia gramatical estaría conformada por el conocimiento del código lingüístico, del léxico, las reglas de la morfología y la sintaxis, pronunciación y ortografía. Se trata por lo tanto de una preocupación importante para cualquier programa de enseñanza de lenguas²⁹.

Con todo lo dicho hasta el momento, entendemos que los conocimientos gramaticales no tienen un fin en sí mismos, sino que sirven como un medio, una herramienta para construir la competencia comunicativa de los alumnos. Se trata por tanto de un recurso fundamental, necesario e imprescindible para llevar a cabo con éxito el proceso de comunicación.

Se presta necesario, por lo tanto, adoptar una postura coherente entre gramática y comunicación. Ya se ha dicho anteriormente que hay que alejarse de

²⁶ Chomsky divide el lenguaje en competencia y actuación, entendiendo que la lengua está regida por reglas internas de carácter finito que permiten al individuo crear un número infinito de frases. Cf.: Chomsky, N., *Aspectos de la Teoría de la sintaxis*. Aguilar, Madrid, 1970.

²⁷ Para Canale y Swain el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es conseguir que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa real, entendida como una macrocompetencia compuesta por cuatro subcompetencias. Cf.: M. CANALE; M. SWAIN, *op. cit.*, págs. 1-47.

²⁸ Según Hymes la enseñanza de la lengua extranjera debe entender la lengua como un instrumento de comunicación. Para alcanzar una completa, correcta y plena competencia comunicativa es necesario contar con un buen conocimiento de la lengua, secundado por un uso preciso de la misma, una correcta fluidez y una contextualización adecuada. Cf.: D. HYMES, "Acerca de la Competencia Comunicativa", en: *Competencia comunicativa*, M. LLOBERA (Comp.), Edelsa Madrid, 1995, págs. 27-46.

²⁹ La competencia gramatical está relacionada con el dominio del código lingüístico (...). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones. Cf.: M. CANALE, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", *Competencia comunicativa*, M. LLOBERA (Comp.), Edelsa, Madrid, 1995, págs. 63-81.

radicalismos y buscar una postura ecléctica. No se trata de centrar la enseñanza de la lengua en la gramática, pero tampoco enviarla al ostracismo. Se debe, en definitiva, plantear la enseñanza de la gramática teniendo en cuenta los objetivos comunicativos y como una herramienta más en nuestro proceso de enseñanza de la lengua extranjera.

Comunicación y gramática no son términos contradictorios, sino convergentes. Ambos forman parte del proceso de aprendizaje de la lengua. La gramática es, junto con el léxico, el pilar de la lengua. La gramática en los enfoques comunicativos evoluciona cada día. Se ha avanzado de la corrección gramatical hasta la eficacia comunicativa, del ejercicio estructural y cerrado a las actividades comunicativas, y desde la atención en las formas al uso de las mismas. Un último apunte: la presentación de reglas gramaticales en la clase de ELE, independientemente del procedimiento que adoptemos, debe atender a la rentabilidad³⁰, que faciliten en gran medida la generalización, la transferencia a otras situaciones y permitan la autocorrección³¹.

5. La gramática en la clase de ELE.

Tal y como hemos venido comentando hasta el momento, la gramática ha suscitado controversias y diferentes puntos de vista. Así, desde los planteamientos más tradicionales en los que la gramática era el centro de la clase, hasta las posturas comunicativas actuales en las que la gramática se supedita a los objetivos comunicativos, la enseñanza de los contenidos gramaticales siempre ha estado presente y ha sido objeto de controversias, dudas, críticas, e incluso enfrentamientos.

Sea como quiera que sea, lo indiscutible es que la gramática debe estar presente en la clase de español. Sin gramática es imposible hablar. Independientemente del enfoque metodológico adoptado, de la enseñanza gramatical inductiva o deductiva, del contexto de aprendizaje, y de los demás factores que condicionan la adquisición de la L2, lo cierto es que la gramática está ahí. La forma de presentarla y trabajarla es lo que difiere. A continuación voy a presentar una forma de programar la gramática en la clase de ELE que, en mi opinión, es la más efectiva y motivadora.

La programación de una clase de español como lengua extranjera debe estar sustentada en tres pilares fundamentales: para qué, qué y cómo. Estas preguntas se responden con los objetivos que pretendo alcanzar, los contenidos que voy a presentar

³⁰ “Se entiende por rentabilidad, el hecho de conseguir grandes resultados con un mínimo esfuerzo”. Cf.: C. MORENO, “Gramática y contexto. La estructura y el significado”, en *Actas de las Jornadas de Explotingua*, Madrid, 1999, pág. 197.

³¹ A este respecto, ELLIS señala en su trabajo que “la docencia fracasa a menudo en proporcionar la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas; sin embargo, la docencia permite un aprendizaje más rápido y con unos resultados de competencia más altos”. R. ELLIS, *The Study of Second Language Acquisition*, Londres, Longman, 1995, pág. 196.

para alcanzar esos objetivos, y la forma de presentarlos y trabajarlos, es decir las actividades que llevaré al aula.

La clase de español debe permitir al estudiante aprender la lengua con fines comunicativos, por lo que los objetivos y las funciones comunicativas serán los que marcarán los contenidos y las actividades. De manera general, podemos hablar de cuatro contenidos fundamentales: los gramaticales, léxicos, funcionales y socioculturales. Los dos primeros atienden a la forma, mientras que los dos últimos lo hacen hacia el uso de la lengua. Se trata, por lo tanto, de relacionar equilibradamente los cuatro tipos de contenidos. En mi opinión, si debiera resaltar un tipo de contenido, resaltaría los contenidos funcionales, debiendo el resto, incluidos los contenidos gramaticales, adaptarse a aquellos.

Cuando programamos la clase de español, el profesor es consciente de la importancia de la gramática, y del papel que ésta debe ocupar en la clase. Así, a la hora de plantear los contenidos gramaticales, debe tener en cuenta el tipo, número, clase y dificultad, en función de los objetivos que queramos alcanzar. Se deberá seleccionar, programar, graduar y adaptar los contenidos a los objetivos, y será necesario realizar un análisis y adecuación previa de los objetivos y los contenidos³².

A la pregunta *qué contenidos gramaticales voy a enseñar*, es preciso apuntar que éstos deberán ajustarse e integrarse con los contenidos léxicos, socioculturales y, principalmente, con los funcionales. La selección de contenidos se efectuará de acuerdo con los objetivos, y la elección de éstos en función de su validez, significación y adecuación. En la mayoría de los casos, la selección de los contenidos gramaticales ya viene impuesta, y los profesores se encuentran con el inconveniente de seguir una programación rígida predeterminada por el departamento correspondiente. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que el docente esté atado de pies y manos. Siempre tiene libertad de elección, aunque en muchos casos se reduzca a la mínima expresión. Por lo tanto, la selección de los contenidos gramaticales, en la medida que lo permita la situación de cada uno, deberá atenerse al criterio de utilidad para la comunicación, significación, validez y adecuación, siempre teniendo en cuenta las variables del alumnado, la situación y el contexto de enseñanza.

En cuanto al *cuándo*, será responsabilidad del profesor distribuir y organizar los contenidos, diferenciando entre temporalización (distribución de objetivos y contenidos por cursos) y secuenciación (organización lógica de los contenidos), siempre y cuando, tal y como ya he apuntado, tengamos libertad de programación. La presentación de los contenidos gramaticales se hará de manera cíclica o en espiral, presentando las estructuras gramaticales periódicamente, repetidamente, pero no de la misma manera, sino que cada vez se presentarán con variantes, contextos, situaciones, e informaciones

³² M. LOVELACE, *Proyecto Curricular*, Edelvives, Zaragoza, 1993, pág. 39.

nuevas. Con este tipo de programación, a lo largo de los diferentes cursos se presentan los contenidos gramaticales precisos y necesarios para favorecer la comunicación, según el uso, las necesidades y el nivel de los estudiantes. Se parte por tanto del uso, seleccionando las formas necesarias para favorecer la comunicación en un contexto y situación determinada. Por lo tanto, el objetivo comunicativo es el que nos determinará el *cuándo* debemos introducir el contenido gramatical. En definitiva, la programación y gradación de los contenidos gramaticales se abordará a lo largo de los diferentes cursos, por lo que un mismo contenido gramatical se trabajará en distintos momentos, dependiendo del objetivo comunicativo. De nada sirve presentar determinado contenido gramatical en su totalidad si el alumno no observa un uso práctico y aplicado a la comunicación.

Por último, hay que reflexionar acerca de *cómo vamos a enseñar la gramática* en la clase de español. La consideración de una serie de actividades y planteamientos y su integración en un acto didáctico constituye el *cómo* enseñar. El papel de la gramática en las actividades se limita al de servir de herramienta, de puente en la construcción de la comunicación. Las actividades tienen que ser comunicativas, y por lo tanto los contenidos gramaticales deben estar al servicio de esta comunicación. Estas actividades pueden estar centradas en el uso, en la forma, o en el uso y en la forma al mismo tiempo, que en mi opinión son las más certeras. Será responsabilidad de cada profesor la selección y programación de estas actividades, pero siempre partiendo de que la comunicación es lo primordial.

En conclusión, podemos afirmar que la gramática en la clase de ELE está supeditada a los objetivos comunicativos que queremos conseguir de nuestros alumnos. La selección de los contenidos gramaticales se hará en base a las funciones comunicativas, de manera cíclica y graduada. Para la consecución de estos contenidos gramaticales, se deberán presentar actividades comunicativas, variadas y significativas.

Conclusión.

A lo largo de las páginas precedentes hemos estado analizando el papel de la gramática en la clase de español como lengua extranjera. Durante años, la enseñanza de la gramática ha generado controversias y polémicas. No exenta de dificultades, la enseñanza gramatical siempre debe estar presente en un curso de ELE, sea de la naturaleza que sea. En este trabajo he querido presentar una panorámica de la situación, y una pequeña reflexión de la forma y método para enseñar la gramática, así como algunas ideas para presentarla en la clase de lengua extranjera. Independientemente del método o enfoque que se adopte, de la forma de presentar la gramática, de la programación utilizada, lo cierto siempre será que la gramática estará ahí, como parte imprescindible de la competencia comunicativa. Las controversias y polémicas están servidas, y cada uno tendrá una opinión particular sobre el caso. Lo aquí escrito tenía como objetivo hacer reflexionar sobre el proceso de enseñanza de los contenidos

gramaticales. Ahora es turno de cada uno la reflexión, interna, sincera y científica, de nuestra forma de enseñar gramática. ¿Gramática? Sí, gracias. Con un poquito de azúcar, por favor.

Bibliografía.

- Asher, J. *Learning Another Language Through Actions*, 2nd edition, CA. Sky Oaks Productions, Los Gatos, 1982.
- Bosque, Ignacio; Demonte, V. (Eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua*, Espasa Calpe, Madrid, 1999.
- Canale, M.; Swain, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1980, págs.1-47.
- Canale, M. "From a communicative competence to communicative Language pedagogy", *Language and communication*, Richards y Smith, Longman, Londres, 1983, págs. 2-27.
- Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge, 1965.
- Chomsky, N. *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*, Aguilar, Madrid, 1970.
- Consejo de Europa. *Common European Frameworks for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Language Policy Division, 2001.
- Ellis, R. *The study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*, Longman, Londres, 1995.
- Estaire, S. *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 1999.
- Gómez Torrego, L. *Gramática Didáctica del Español*, SM, Madrid, 1998.
- Hymes, D. "Acerca de la Competencia Comunicativa", en *Competencia comunicativa*, M. Llobera (Comp.), Edelsa, Madrid, 1995, págs. 27-46.
- Instituto Cervantes. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, MEC, 2002.
- Kondo, C.M.; Fernández, C.; Higuera, M. *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1997.
- Krashen, S. D.; Terrel, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford, 1983.
- Lázaro Carreter, F. *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1990.
- Llobera, M. (Comp.), *Competencia comunicativa*, Edelsa, Madrid, 1995.
- Lovelace, M. *Proyecto Curricular*, Edelvives, Zaragoza, 1993.
- Lozanov, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Gordon and Breach, New York, 1978.
- Lozanov, G.; Gateva, E. *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*, Gordon and Breach, New York, 1988.

Martín Sánchez, M. “Aspectos didácticos básicos de la programación de la clase de ELE”, *Frecuencia L*, 30, 2005, págs. 54-57.

Martín Sánchez, M.; Nevado Fuentes, C. “En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 2, 2005. Disponible en www.ogigia.es, págs. 61-75 (Consulta: 10 de marzo de 2010).

Moreno, C. “Gramática y contexto. La estructura y el significado”, en *Actas de las Jornadas de Expolingua*, Madrid, 1999, págs. 195-211.

Richards, J. C.; Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2nd ed., Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Richards y Smith. *Language and communication*, Longman, Londres, 1983.

Richards *et al.* *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lengua*, Ariel, Madrid, 1997.

Selinker, L. “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, 10, 1972, págs. 209-231.