LA GRAMÁTICA PARA COMUNICAR: UNA PROPUESTA INDUCTIVA[1]

Rosa Mª Rodríguez Abella
Universidad de Milán
María Valero Gisbert
Universidad de Milán / Instituto Cervantes-Milán

1. Introducción

En la enseñanza de lenguas extranjeras, como se sabe, la gramática es un tema que suscita no pocas discusiones. En efecto, el aprendizaje de una lengua implica, entre otras cuestiones, la adquisición de su gramática. Es conveniente entonces preguntarse por lo que quiere decir esta noción.

El término 'gramática' no tiene un significado unívoco. A menudo ha sido utilizado para referirse al sistema interiorizado de reglas que definen una lengua y también para designar la formulación lingüística que da el lingüista[2]. Hay que aclarar, sin embargo, que la gramática es una parte de la lengua y, como tal, un componente más en el aprendizaje de aquélla. Como afirma Titone "la grammatica non è altro che la descrizione il più possibile esatta del modo con cui si struttura una lingua sul piano formale. Imparare la grammatica, perciò, non può significare altro che giungere a comprendere come una lingua funziona in sé stessa, come costruisce il messaggio in funzione di communicazione [...]" (Titone, 1992: 101-102)[3]. Por tanto, conocer la gramática de una lengua no es suficiente y tampoco es sinónimo de utilización correcta de esas reglas. En otras palabras, entre lo que Chomsky

[1] La introducción y parte práctica son obra de Rosa Mª Rodríguez Abella; el punto 1 y 2 corresponden a María Valero Gisbert.

[2] Véase a este respecto J.M. Álvarez Méndez (1987), *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua*, Akal Universitaria, Madrid y H. Besse y R. Porquier (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif.

[3] "la gramática no es más que la descripción lo más exacta posible del modo en que se estructura una lengua en el plano formal. Aprender la gramática, por tanto, no puede significar más que llegar a comprender cómo funciona una lengua en sí misma, cómo construye el mensaje en función de la comunicación [...]" (las traducciones que se encuentran a lo largo de esta comunicación a pie de página son nuestras).

Centro Virtual Cervantes

denomina 'competencia' (el conocimiento que el emisor-receptor tiene de una lengua) y la 'actuación' (la utilización real en situaciones concretas) no hay una perfecta correspondencia, pues de todos es sabido que el proceso de asimilación, de aprendizaje, es más lento que el de comprensión del nuevo contenido gramatical. Y aquí habría que hablar de otros aspectos que deben estar presentes en el aprendizaje de toda lengua, y que no trataremos en esta comunicación, estamos hablando de la dimensión psicolingüística, etnológica y sociolingüística, por citar algunas.

A continuación nos centraremos en el tratamiento que ha recibido la gramática en algunos métodos de enseñanza de lenguas.

2. La enseñanza de la gramática

La gramática tiene como objetivo determinar la norma distinguiendo lo que es correcto de lo que no lo es. Antes de abordar la cuestión relacionada con la aplicación de la gramática en los diferentes métodos, vamos a explicar las características que definen a los distintos tipos de gramática:

-*gramática inductiva*, parte de los hechos considerados singularmente para llegar a la unidad conceptual. El proceso para lograrlo es fundamentalmente intuitivo.

-*gramática deductiva*. Por oposición a la inductiva, la gramática deductiva sigue el procedimiento inverso, es decir, va de la regla a los ejemplos.

En el marco de la aplicación de la gramática a la enseñanza surgen estas dos formas. La gramática implícita se adquiere indirectamente gracias a la asimilación de otros contenidos gramaticales; por el contrario, la explícita se basa en la explicación de las reglas por parte del profesor y se adquiere conscientemente.

Pasamos a continuación a determinar en algunos métodos el tipo de gramática que desarrollan.

El *método tradicional* se puede definir como una metodología pasiva que insiste en aspectos formales o gramaticales que no tienen en cuenta el uso de la lengua. La enseñanza de la lengua se basa en la memorización y la repetición. Hay un predominio del modelo escrito sobre el hablado. En esta concepción la gramática se transmite de manera explícita y deductiva.

El *método audio-oral*. La base de la que parte este método es que las estructuras lingüísticas que se presentan deben corresponderse con un uso real de la lengua. Trata también de evitar explicaciones de tipo gramatical. Se propone un tipo de gramática implícita que se adquiere indirectamente gracias a la repetición y memorización de estructuras. Tiene como objetivo el desarrollo de las destrezas auditiva y oral. Los métodos o técnicas audiovisuales (años 60) han sido, en parte, una continuación de este método.

El *método cognitivo* surge en el marco de la gramática generativa. Tiene como objetivo el de desarrollar en el alumno el conocimiento consciente del sistema lingüístico, de modo que pueda expresarse sin necesidad de recurrir a la memorización de una serie de palabras y oraciones como en el método anterior. Hay aquí una vuelta a la enseñanza de la gramática de tipo tradicional propugnando una enseñanza explícita y deductiva de la misma.

ASELE. Actas IX (1998). ROSA M.ª RODRÍGUEZ ABELLA y MARÍA VALERO GISBERT. La gra...
Centro Virtual Cervantes

En este marco surge, a finales de los 70, el enfoque o *método*[4] *nocio-funcional* en el que se insiste en aspectos comunicativos de la lengua y que da lugar al llamado *método o enfoque comunicativo*. En estos métodos la presentación de la gramática está subordinada a la función comunicativa. En parte se retoma aquí el tipo de gramática que presenta el método audio-oral: adquisición indirecta, aunque no se descarta la reflexión lingüística deductiva. El desarrollo de estos planteamientos desemboca en los años 80 en el *enfoque por tareas*, centrado fundamentalmente no en la forma sino en el significado. Entendida como unidad de trabajo en el aula, la 'tarea' ha sido definida por un buen número de autores (Long, 1985; Breen, 1987; Nunan, 1989). Este enfoque está basado en la resolución de problemas. En este método el análisis de necesidades parte no de un estudio lingüístico, sino de la realidad en la que está implicado el estudiante. La tarea implica un lenguaje comunicativo.

En este contexto, algunos autores distinguen dos tipos de tareas: tareas posibilitadoras o de aprendizaje y tareas de comunicación o finales (Long, 1985; Estaire y Zanón, 1990). La realización práctica de cada una de ellas es bastante diferente, pues mientras las tareas comunicativas están basadas en la negociación, interacción y desarrollo de la competencia comunicativa, las tareas posibilitadoras o de aprendizaje tienen como objetivo proporcionar al estudiante los instrumentos necesarios para realizar la tarea comunicativa o final. La adquisición de esos contenidos gramaticales se realiza de manera similar al método audio-oral. Queda patente, pues, la incoherencia que se produce en la presentación de estas tareas, pues por un lado, insistimos, prima lo comunicativo y, por otro, parece haber desaparecido la concepción comunicativa en el desarrollo de las tareas posibilitadoras o de aprendizaje.

Este aspecto no pasa desapercibido y ya algunos autores, en el contexto del enfoque por tareas, se plantean la necesidad de introducir el aspecto comunicativo en las tareas de aprendizaje. Así algunos autores hablan de 'consciousness raising' o 'grammatical consciousness raising' (Rutherford y Sharwood Smith, 1985), entendido como aumento en el estudiante de la conciencia gramatical. Estas propuestas se centran en el desarrollo del conocimiento de características gramaticales del lenguaje (Ellis, 1990). Para este tipo de actividades, Fotos y Ellis (1991) proponen el término 'grammar consciousness-raising task', las llamadas tareas formales o gramaticales. Zanón define la tarea formal como "actividad o ejercicio diseñado para provocar en el alumno una reflexión formal que, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirán hacia la observación de una parte del sistema o incluso hacia el autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta" (Zanón, 1994a:77). Fotos (1993) recomienda el uso de este tipo de tareas en las clases comunicativas como un aceptable sustituto pedagógico de la gramática tradicional.

3. La gramática inductiva

Como hemos podido constatar en el punto anterior, la presentación de la gramática,

[4] Algunos autores usan indistintamente los términos 'enfoque' y 'método'. Aquilino Sánchez (1982) establece una diferencia entre ellos, considera el método como la concretización del enfoque (de uso más amplio). El método, pues, es algo articulado y sistematizado.

Centro Virtual Cervantes

bien se parta de una organización por temas gramaticales como eje vertebrador del curso, bien se subordine a la función, la presentación de la gramática, decíamos, se realiza casi siempre siguiendo el modelo deductivo. Aunque en los métodos nocio-funcionales o en el enfoque por tareas la gramática no sea un objetivo, en algunas ocasiones la explicación gramatical puede ser de gran ayuda y en esos casos se ha hecho de forma deductiva, es decir, mediante la presentación analítica de las reglas, el profesor explica los contenidos gramaticales que el alumno aplica posteriormente.

Lo que proponemos no es partir de un análisis de la lengua objeto de aprendizaje, sino presentarla de manera que el aprendizaje se produzca gracias a su uso, a la observación, a la reflexión consciente y a la posterior formulación de la regla, es decir, de manera inductiva. Como sostiene Montalto "la didáctica ha de trasladar su interés pedagógico de la enseñanza al aprendizaje, al proceso educativo, ha de basarse en el descubrimiento personal del alumno más que en la adquisión de reglas fijadas a priori" (Montalto, 1995:X-XI). A este propósito consideramos fundamental, al inicio del proceso de aprendizaje y no sólo al inicio, identificar el ámbito de interés de los estudiantes y su nivel cultural porque son elementos fundamentales de los que el profesor se podrá servir para involucrarlos y suscitar su interés, pues cuanto más conectemos con sus intereses mayor será su implicación en el proceso de aprendizaje porque como sostienen Corno y Pozzo "nessun apprendimento, tanto meno un apprendimento linguistico, può fare a meno del coinvolgimento del soggetto che apprende" (Corno y Pozzo, 1993: XXII)[5].

Es evidente que el grado de complejidad (en todos los niveles léxico, sintáctico y morfológico) irá aumentando a medida que vaya adquiriendo esos contenidos. La eficacia del enfoque inductivo queda demostrada sobre todo si tenemos en cuenta, como explica Aquilino Sánchez, que este procedimiento es el que utiliza el niño cuando aprende su lengua en donde gracias a "la exposición a la lengua el sujeto induce, a partir del uso, de los ejemplos, los comportamientos o reglas que rigen el código para la comunicación (Aquilino Sánchez, 1982: 150). Para llevar a cabo este proyecto, el profesor debe poseer una preparación adecuada que guíe al estudiante, y que haciendo uso de estrategias comunicativas lleven a éste hacia el descubrimiento de la regla en cuestión. Posteriormente será necesaria una fase final en la que estudiante y profesor comprueben los resultados obtenidos.

4. Parte práctica

OBJETIVO: *identificación de los pronombres personales con función de complemento directo en el ámbito de las profesiones.*

Nivel : Inicial

En esta primera actividad se presentan las formas de todos los pronombres de CD, hay que decir, sin embargo, que no se centra la atención en este aspecto formal de la lengua sino en el comunicativo.

---

[5] "ningún aprendizaje y mucho menos un aprendizaje lingüístico puede prescindir de la participación del sujeto que aprende".

Centro Virtual Cervantes

I. Una empresa de nueva creación necesita contratar secretarios/as para su oficina en Madrid. El jefe de personal te va a hacer las siguientes preguntas, ¿tú qué responderías?

1. Un/a buen/a secretario/a ¿tiene que saber utilizar el ordenador?
   -Sí, tiene que saber utilizarlo
   -No, no tiene que saber utilizarlo

2. ¿Debe tener al día la correspondencia?
   -Sí, debe tenerla al día
   -No, debe tenerla al día

3. ¿Es necesario que tenga en orden los archivos?
   -Sí, es necesario que los tenga en orden
   -No, no es necesario que los tenga en orden

4. ¿Tiene que llamar a los/as amantes de su jefe/a el día de su cumpleaños?
   -Sí, los/as tiene que llamar
   -No, no los/as tiene que llamar

A partir de aquí se le hará reflexionar sobre el aspecto formal que nos interesa a partir de una serie de preguntas sobre el texto que sigue a continuación.

II. TEXTO

Mi fiel secretaria es de las que toman su función al-pie-de-la-letra, y ya se sabe que eso significa pasarse al otro lado, invadir territorios, meter los cinco dedos en el vaso de leche para sacar un pobre pelito.

Mi fiel secretaria se ocupa o querría ocuparse de todo en mi oficina. [...] Las palabras, por ejemplo, no hay día en que no las lustre, las cepille, las ponga en su justo estante, las prepare y acicale para sus obligaciones cotidianas. Si se me viene a la boca un adjetivo prescindible -porque todos ellos nacen fuera de la órbita de mi secretaria, y en cierto modo de mí mismo-, ya está ella lápiz en mano atrapándolo y matándolo sin darle tiempo a soldarse al resto de la frase y sobrevivir por descuido o costumbre. Si la dejara, si en este mismo instante la dejara, tiraría estas hojas al canasto, enfurecida. Está tan resuelta a que yo viva una vida ordenada, que cualquier movimiento imprevisto la mueve a enderezarse, toda orejas, toda rabo parado, temblando como un alambre al viento. Tengo que disimular [...]. J. Cortázar, *Trabajos de oficina.* (texto adaptado)

II.1. Señala en el texto las formas que se refieran a **palabras**, **adjetivo** y **secretaria**.[6]

[6] Si se equivocan se harán preguntas del tipo:
   a. ¿Qué es lo que lustra, cepilla y prepara?
   b. ¿A qué se refiere con 'atrapándolo' y con 'matándolo'?
   c. ¿De quién está hablando cuando expresa 'si la dejara' y 'la mueve'?

Centro Virtual Cervantes

II.2.En el texto, como has podido comprobar aparecen tres formas de pronombres personales complemento: **lo, la, las**. Piensa si falta alguno más y di entonces cuál.

II.3. Lee el siguiente texto y sustituye lo que se repite por la forma más adecuada[7]

El empleado redacta los informes. Todos los días, al llegar a su oficina coge los informes inacabados del día anterior y revisa los informes. Al terminar su trabajo envía los informes a su superior.

II.4. ¿Qué forma has utilizado para referirte a 'informes'?

Llegamos aquí al momento en el que el alumno comprueba lo que ha intuido y el profesor verifica que ha entendido ese contenido gramatical.

OBSERVA que las formas de los pronombres personales de complemento directo son:
lo, la, los, las.

A partir de aquí se proponen actividades para poner en práctica el nuevo contenido gramatical.

III. (CLOZE TEXT) Completa el siguiente texto con el pronombre personal de complemento directo adecuado[8]

Una empresa ha de producir de manera provechosa, es decir, debe dar un beneficio a quien _____ dirige y una ganancia a quien trabaja en ella. Las empresas deciden distintas estrategias comerciales y _____ adaptan al mercado. Desarrollan una serie de actividades para vender sus productos. Para dar_____ a conocer, _____ anuncian en prensa, radio y televisión, o bien _____ presentan en carteles publicitarios. El producto tiene un precio que refleja su valor y el cliente _____ debe aceptar.

IV. Sustituye en las siguientes frases el complemento directo
a. La empresa tiene problemas en el mercado exterior

_____

b. Han variado el precio del mercado

_____

c. Promueven la disciplina en el trabajo

_____

[7] ¿Qué es lo que coge, revisa o envía?
[8] Si se equivocan habrá que hacer hincapié en el referente, por ejemplo mediante el uso de los 'distractors' se puede evidenciar el sustantivo al que sustituye el pronombre que corresponda en ese momento, pero sólo llegados a este punto.

d. En esa empresa obtienen una producción mayor

---

5. Conclusiones

Con todo, hay que decir que nuestra intención no es rechazar las distintas metodologías que se han empleado y siguen utilizándose hoy en el aula. Teniendo en cuenta las aportaciones que se han hecho a este campo de la enseñanza de L2, creemos que se deben emplear todos aquellos métodos o técnicas que favorezcan el aprendizaje.

Atendiendo al tipo de actividad que hemos propuesto en esta comunicación, llevada a cabo siguiendo un procedimiento inductivo, hay que decir que la reflexión consciente sobre los aspectos lingüísticos de la lengua desarrolla en el alumno estrategias que favorecen el aprendizaje autonómo y la responsabilidad del mismo. De este modo, el alumno adquirirá la capacidad de analizar y formular aspectos gramaticales que todavía no conoce. Sin embargo, y para terminar no hay que olvidar como afirma Ellis citando a Allwright que "each lesson is a different lesson for each learner" (1989: 60)[9].

BIBLIOGRAFÍA

Breen, M.P. (1987), "Learner contributions to Task Design" en C. Candlin y D. Murphy (eds.).

Corno, D. y G. Pozzo, (eds.) (1993), "L'apporto delle scienze cognitive all'educazione" en *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.

Ellis, R. (1989), "Researching Classroom Language Learning" en *Research in the language Classroom*, Hong Kong, Vine & Gorfin.

Ellis, R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition, Learning in the Classroom*, Oxford, Blackwell.

Estaire, S. y J. Zanón (1990), " El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo" en *Comunicación, Lenguaje y Educación. Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Madrid, aprendizaje, S.A.

Fotos, S. y R. Ellis (1991), "Communicating about grammar: a task-based approach" *Tesol Quartely 25, 605-628.*

Fotos, S. (1993), "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction", *Applied Linguistics 14, 385-407.*

Larsen-Freeman, D. y M. Long (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman Group.

---

[9] "cada clase es una clase diferente para cada estudiante".

Centro Virtual Cervantes

Long, M. (1985) "The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching" en K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds), *Modelling and Asessing Second Language Acquisition*, London, Multilingual Matters.

McLaughlin, B. (1990), "Restructuring", *Applied Linguistics 11, 113-128.*

Montalto, D. et al. (1995), *Texto en contexto*, Bologna, Cisalpino.

Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, C.U.P.

Roulet, E. (1972), *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*, Bruxelles, Labor.

Rutherford, W. & M. Sharwood Smith (1985), "Consciousness-raising and universal grammar", *Applied Linguistics 6, 274-282.*

Sánchez Pérez, A. (1982), *La enseñanza de Idiomas*, Barcelona, Hora.

Titone, R. (1992), *Grammatica e glottodidattica*, Roma, Aimando,

Zanón, J. et al. (1994a), "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales" en S. Montesa Peydro y P. Gomis Blanco (eds.) *Actas del Quinto Congreso Internacional de Asel*e, Málaga.

Zanón, J. y M. Gómez del Estal (1994b), "La enseñanza de la gramática mediante tareas" en S. Montesa Peydro y P. Gomis Blanco (eds.) *Actas del Quinto Congreso Internacional de Asel*e, Málaga.

Zanón, J. y J. M Alba (1995), "Gramática, contenidos y tareas en la clase de lengua extranjera" en *La enseñanza de la lengua por tareas*, Barcelona, Horsori.

ASELE. Actas IX (1998). ROSA M.ª RODRÍGUEZ ABELLA y MARÍA VALERO GISBERT. La gra...

Centro Virtual Cervantes