Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales en nuestras programaciones: criterios de selección y secuenciación de funciones y exponentes desde un punto de vista pragmático

Esther Gutiérrez Quintana
Instituto Cervantes de Varsovia / Editorial SGEL

1. Introducción

Participo en este congreso presentando una comunicación cuyo contenido versa sobre una cuestión un poco marginal o, por lo menos, poco de moda, como es el tratamiento de los contenidos nocio-funcionales, tanto en el aula como en los materiales didácticos. Cuando me planteé la posibilidad de abordar este tema me cuestioné algunos puntos importantes, entre otras cosas, qué se entiende por enfoque nocio-funcional, cuándo surgió este método en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, qué relación tiene con el enfoque comunicativo, cuál es su presencia y difusión actuales en el mundo de la didáctica, cuáles son los contenidos que se enseñan con este tipo de enfoque, si existe una metodología específica y preestablecida, cómo aparecen integradas las nociones y las funciones en los materiales didácticos que encontramos actualmente en el mercado, cómo se relacionan con los demás contenidos, qué ventajas tiene este enfoque, cuáles son las dificultades que presenta, y un largísimo etcétera. Fue una sorpresa no encontrar muchos textos ni autores en el ámbito español expertos de este sector, exceptuando algunos artículos específicos como el de Pilar Melero Abadía,[1] autora especialista en el estudio de métodos y enfoques para la enseñanza/aprendizaje del español, y el de Francisco Matte Bon,[2] uno de los mayores investigadores por lo que se refiere a la dimensión de la lengua como sistema de comunicación –como se pudo observar ya en su Gramática comunicativa– y, por lo tanto, gran conocedor del enfoque nocio-funcional. Otras alusiones a este método las encontré en algunos programas académicos específicos, concretamente de algunos máster de formación de profesores, como el de la Universidad Antonio de Nebrija y en obras más generales, en las que se dedica un espacio al tratamiento de los contenidos nocio-funcionales.[3] Por otro lado, analicé el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*[4] para comprobar que, efectivamente, las funciones aparecen como un repertorio más de

---

1 MELERO ABADÍA, P. (2004): «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL

2 MATTE BON, F. (2004): «Los contenidos funcionales y comunicativos», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

3 SÁNCHEZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL y ALONSO, E. (1994), *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa.

4 INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes y MECD (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid. Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

ASELE. Actas XVI (2005). ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA. Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales ...
Centro Virtual Cervantes

contenidos lingüísticos, aunque de forma quizá demasiado aislada, con escasa alusión a la presentación y secuenciación de las mismas en relación a los demás contenidos.

Reflexioné sobre la posibilidad de recuperar este enfoque metodológico y proponerlo y actuarlo en nuestras clases, pues puede ser una alternativa válida al tan aclamado método comunicativo, para solventar carencias que, desde mi punto de vista, este método presenta. Entre ellas, el hecho de enfocar un curso de ELE por medio del estudio de las funciones hace que el proceso de enseñanza sea más concreto y delimitado desde todos los puntos de vista: los objetivos son fácilmente definibles, al igual que los contenidos, y las actividades serán, a su vez, fácilmente programables si están claros los objetivos y los contenidos. Considero demasiado imprecisa, en el método comunicativo, la posibilidad de negociar los componentes anteriormente citados con los estudiantes, creo que el profesor tiene que ser quien seleccione los contenidos, las actividades y los materiales del curso. En tercer lugar, el hecho de poder trabajar con la lengua desde el punto de vista de la comunicación, pero organizándola y sistematizándola en unidades, en este caso las funciones, da una mayor seguridad al estudiante, de la misma manera que la gramática cobrará un sentido más concreto si el alumno puede comprobar en todo momento su utilidad al servicio de la comunicación. Desde mi punto de vista, con la llegada del método comunicativo se pasó a dar prioridad al cómo enseñar, es decir, a los principios metodológicos del enfoque, dejando de lado el qué enseñar y, por ello, perdiendo de vista el estudio y la reflexión metalingüística.

2. Aproximación a algunas cuestiones relacionadas con el tema

En primer lugar, me permito aquí retomar una reflexión iniciada por Francisco Matte Bon (2004: 811-815) sobre algunas cuestiones puramente terminológicas que considero necesario plantear, al menos someramente, entre ellas: ¿qué es un enfoque funcional?, ¿cuándo usamos el término funcional nos estamos refiriendo siempre a un tipo de enfoque?, ¿qué es exactamente una función?, ¿y una noción?, ¿y un exponente funcional?

Si analizamos el término *funcional* desde el punto de vista de la Lingüística nos damos cuenta de que ha sido utilizado en muchos sentidos: para definir la gramática de Halliday y la concepción de la lengua de Simon Dik –*funcional* o *funcionalista*–, y como corriente, en el caso del *funcionalismo* de la Escuela de Praga o el de Martinet. En cuanto al ámbito específico de la enseñanza de idiomas tenemos que aclarar que las cosas no son más fáciles, pues existen diferentes concepciones de lo que es un enfoque o enseñanza funcional y de lo que es una función. Por *enfoque nocio-funcional* nos referimos generalmente a una metodología que se desarrolló especialmente en los años setenta –como veremos enseguida– y que no encontramos en manuales publicados actualmente, pues ya a principios de los ochenta dejó paso al enfoque comunicativo, que se ha mantenido como principio y como terminología hasta nuestros días, en detrimento de la definición nocio-funcional, aunque en muchas ocasiones ambas expresiones se reconozcan como una misma cosa. En el caso del término *función*, la acepción más conocida por todos es, sin duda, la definición de Jakobson de las funciones del lenguaje, completamente diferente de la concepción didáctica de las funciones como categoría de análisis y clasificación relacionadas con el uso comunicativo de la lengua. Si hablamos de *contenidos funcionales* observamos que en los índices de no pocos manuales de ELE se presenta la producción de funciones lingüísticas como parte de la competencia pragmática del estudiante separado de otras competencias, o bien, encontramos la definición *comunicativa*, bastante redundante por otra parte, relacionada con el término *función*, ¿qué función lingüística no es comunicativa? En palabras de Matte Bon (2004: 811):

ASELE. Actas XVI (2005). ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA. Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales ...
Centro Virtual Cervantes

generalmente la expresión *contenidos funcionales* se usa en la enseñanza de idiomas para referirse a los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados funciones): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc. Con frecuencia el término funcional va asociado con nocional. Este último adjetivo suele referirse a todo lo que tiene que ver con las diferentes nociones generales y específicas que tendrá que manejar el discente en la lengua extranjera: tiempo, espacio, lugar, etcétera.

Vamos a ver otras dos definiciones de cada término. En la primera se llama función lingüística a la categoría de análisis relacionada con el uso comunicativo de un enunciado o de un texto. El análisis funcional, que presupone una concepción instrumental de la lengua, toma como categoría de análisis las intenciones del hablante cuando utiliza dicha lengua: saludar, despedirse, pedir disculpas, etc. En Lingüística General se utiliza para hablar del papel que cualquier elemento –o conjunto de elementos– de la lengua desempeña en una unidad de análisis más amplia y noción a la unidad de análisis que remite a determinados conceptos que toda lengua es capaz de expresar. Por ejemplo, las nociones de tiempo, cantidad, duración, etc. son expresados por las lenguas naturales de igual o distinta manera a través de la morfología, la sintaxis o el léxico. Dichas nociones son heterogéneas y responden a distintos grados de abstracción. Según la segunda definición, en cambio, una función lingüística hace referencia a una categoría de análisis relacionada con el uso comunicativo de la lengua, la cual permite describir un sistema de comunicación –una lengua y los patrones culturales a ella vinculados– en términos de intenciones y acciones comunicativas: saludar, presentarse, ubicar objetos, describir personas, etc. y el concepto de noción se refiere a una categoría de análisis relacionada con los conceptos expresados por la lengua, es decir, los contenidos necesarios para llevar a cabo una determinada función lingüística. Como vemos, son dos cosas completamente diferentes; es la segunda la que mejor se ajusta a nuestras exigencias, ya que una función es una categoría de análisis que describe tanto una lengua como su cultura por medio de una serie de acciones comunicativas.

Es importante hacer un inciso para recordar que cuando hablamos de funciones no aludimos sólo a lo que expresa un hablante en una determinada situación comunicativa sino también a la labor de decodificación e interpretación que dicho hablante debe realizar durante un acto comunicativo. Es decir, que el proceso de comunicación se caracteriza por la interacción entre los interlocutores y la posibilidad de los mismos de improvisar durante su intercambio comunicativo, por lo que se convierte en una actividad altamente imprevisible. Lo fundamental, en el proceso de comunicación, es que el mensaje llegue a su destino y el oyente consiga interpretarlo.

3. Del método tradicional al enfoque comunicativo

En el decenio de los años setenta coincidieron una serie de circunstancias que originaron una importante renovación desde el punto de vista de la metodología de la enseñanza de lenguas modernas, con el consiguiente nacimiento de nuevos enfoques. En primer lugar, en el panorama de la enseñanza de segundas lenguas, es diferente la situación de Estados Unidos, donde, hasta los años 60, el método más utilizado había sido el Audiolingualismo y la situación en Europa, donde se empleaba normalmente el Enfoque Situacional. En el caso del Audiolingualismo se empezó a dudar de la validez de esta metodología sobre todo por la influencia que tuvieron las ideas chomskianas, expuestas en sus dos obras *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965).

ASELE. Actas XVI (2005). ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA. Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales ...
Centro Virtual Cervantes

Chomsky no aceptaba la teoría lingüística estructural, y planteó una nueva teoría, un concepto muy novedoso, la dimensión creativa del lenguaje, es decir, el protagonismo de la creatividad de los procesos cognitivos, rechazando el aprendizaje de una lengua como la creación de un hábito. Esto supuso en Estados Unidos la aparición de nuevas metodologías que prestaban atención a las estrategias cognitivas del estudiante, como el Enfoque Natural, el Método Silencioso, el Método de Respuesta Física Total, el Aprendizaje Comunitario y la Sugestopedia.

También en Europa se empezó a criticar en los años 60 el Método Situacional. Este tipo de programaciones planteaban problemas tales como la selección de situaciones, si el criterio de selección debía ser la frecuencia de uso o las necesidades del estudiante, si había que plantearse cuántos alumnos vivirían realmente una determinada situación y cuántos de ellos sentirían interés por ella, por no hablar de las diferencias culturales que implican ciertas connotaciones culturales y las diferentes necesidades comunicativas de los estudiantes. El detonante para el cambio de metodología fueron, en primer lugar, las nuevas ideas de algunos lingüistas británicos que señalaron una dimensión de la lengua que en los métodos precedentes no había recibido mucha atención: la dimensión comunicativa. Fue determinante el concepto de *competencia comunicativa* enunciado por Hymes (1967: 8-28; 1972: 269-293) y las aportaciones de los estudios sobre análisis del discurso. En general, se plantea la posibilidad de insistir menos en las estructuras gramaticales para dar un mayor protagonismo a las capacidades del estudiante para usar la lengua como vehículo de comunicación. Una causa más del cambio de perspectiva metodológica fue la nueva situación que se estaba produciendo en toda Europa, principalmente a nivel social y educativo. Se empezó a plantear la posibilidad de aprender otras lenguas europeas y establecer un tipo de metodología de enseñanza única que contribuyese a su aprendizaje y, por tanto, a la movilidad entre países. Se creó un organismo oficial, el Consejo de Europa, que se encargó de la cooperación educativa y cultural y que a principios de los años setenta reunió a un grupo de expertos para elaborar un método alternativo y único para la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del proyecto Modern Language, para ello, se basaron en estudios de las necesidades de los estudiantes de lenguas europeas y en un trabajo preliminar elaborado por el lingüista británico Wilkins (1972), el primero que estableció los principales usos comunicativos de la lengua y la diferencia entre categorías nocionales y funcionales.

4. Tipos de programaciones nocionales, funcionales y nocio-funcionales

En el plano de los diferentes tipos de programaciones encontramos el término *funcional* contrapuesto a *formal*, como en la clasificación de Breen (1984), que reducía los tipos de programaciones a estos dos que acabamos de nombrar y que correspondían, respectivamente, a *comunicativa* y *estructural*. En España, y en el ámbito de la enseñanza del ELE, las programaciones funcionales no aparecieron hasta principios de los ochenta y no todos los profesores se implicaron en esta renovación metodológica. Esta programación se extendió efectivamente a finales de los ochenta con el nombre de *comunicativa*, aunque estuviese aún mucho más cerca de lo que era un repertorio de funciones que un enfoque comunicativo real. Ur (1986) ha llamado programación *nocional* a la que incluye nociones generales y específicas, nociones de propiedades y cualidades, nociones relacionales y nociones específicas o de presencia y ausencia, en cambio, llama programación *nocional-funcional* a la que combina nociones y funciones.

Dentro de las programaciones comunicativas, actualmente podemos afirmar que se adoptan más o menos en todos los contextos de enseñanza, aunque hay que puntualizar que algunas son más

ASELE. Actas XVI (2005). ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA. Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales ...
Centro Virtual Cervantes

comunicativas que otras dependiendo de varios factores, como la concepción de la lengua que manifiesta, la importancia del componente comunicativo, el papel del profesor y del alumno, etc. No existe un solo tipo de programación comunicativa, Yalden (1987) distingue varios tipos, entre ellas, la programación *estructural-funcional*, que presenta las estructuras y las funciones como contenidos separados y la programación en *estructuras y funciones*, que consiste en un tronco gramatical en el que se engarzan funciones y nociones. En cuanto a la programación *puramente funcional*, el punto de partida son las funciones, que determinarán la selección de los exponentes funcionales y, por tanto, de los contenidos gramaticales. Desde mi punto de vista, la programación *funcional* presenta múltiples ventajas que no encontramos en otro tipo de programaciones, es muy útil, por ejemplo, para llegar a un manejo eficiente de una gran variedad de funciones lingüísticas en muy poco tiempo.

En realidad, deberían poder convivir varios enfoques metodológicos, pues la selección de uno u otro depende de la situación de enseñanza, del lugar donde se imparte un curso, del grupo meta, del centro educativo y de los propios profesores. Y si es cierto que conviven varios enfoques, también pueden convivir las correspondientes programaciones.

5. Funciones, nociones y exponentes funcionales

Ahora que tenemos claro qué es una función lingüística, debemos determinar cómo presentar el contenido lingüístico necesario para que el alumno pueda comunicarse. Tendremos que elegir una serie de expresiones y estructuras gramaticales que les permitan realizar una función que, además, ya conocen en su lengua. Las estructuras que se utilizan para realizar cada función reciben el nombre de *exponentes funcionales* (pueden ser elementos morfológicos, estructuras sintácticas, etc.) A cada función (saludar), le corresponde un exponente funcional (¡hola!) formado por una determinada estructura gramatical (fórmula de saludo).

6. Tratamiento de los contenidos funciones en los métodos de ELE

De manera resumida podemos trazar un recorrido de la evolución de los métodos de ELE en España: en los años 50 aparecieron los primeros métodos elaborados por autores españoles que provenían del ámbito anglosajón, a principios de los 60 se consolida en España la metodología estructural de corte situacional, hasta mediados de los 80 no se publican los primeros materiales que tratan funciones lingüísticas y subordinan la gramática a la comunicación y a finales de la misma década se imponen definitivamente los presupuestos comunicativos, aunque no todos los profesores lo adoptan; actualmente, podemos afirmar que conviven varias metodologías (estructural, comunicativa, enfoque por tareas, etc.)

Durante los años ochenta, se publicaron en España los únicos manuales que presentan auténticos planteamientos nocio-funcionales: *Entre nosotros* de Sánchez, Ríos y Matilla, *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros* y *Esto funciona* del Equipo Pragma y *Antena*, del Equipo Avance. Un tipo de publicación interesante es el *Repertorio de funciones comunicativas del español* de 1988, donde se recogen más de 180 funciones relacionadas con actos comunicativos. Ya hemos dicho que es insólito encontrar manuales que sigan una metodología completamente funcional, generalmente se limitan a incluir en el índice algunas funciones relacionadas con los contenidos gramati-

ASELE. Actas XVI (2005). ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA. Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales ...
Centro Virtual Cervantes

cales que se abordan. Me gustaría recordar que existen algunos materiales, como la *Gramática comunicativa* de Matte Bon que, pese a ser a todos los efectos una gramática, propone soluciones a las dudas que surgen sobre el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, pues organiza el segundo tomo con criterios nociofuncionales con el objetivo de «ver cómo se habla de las distintas áreas, cómo se expresan las distintas ideas (nociones y funciones)», de la misma manera, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* presenta un primer bloque de contenidos comunicativos donde se enumeran las funciones que los alumnos deberán practicar como usuarios de la lengua.

7. ¿Por qué enseñar funciones?

He comenzado este artículo abogando por la importancia de retomar este enfoque tan olvidado hoy en día, pues creo que presenta una serie de ventajas que podemos aprovechar en algunas situaciones de enseñanza. Lo más importante es que este tipo de programaciones obliga al profesor a reflexionar sobre la lengua y a conocerla exhaustivamente, con el objetivo de determinar qué contenidos gramaticales y qué exponentes funcionales necesitamos para cada función y viceversa, al igual que supone un conocimiento mayor y más profundo del funcionamiento de la lengua también para el alumno. Por otro lado, cubre las necesidades de comunicación de un determinado grupo o individuo, de manera que podremos programar cursos con un alto grado de especificidad en sus contenidos, basándose en las necesidades específicas de cada grupo, es ideal, por tanto, para cursos de español con fines específicos. También permite programar cursos de poca duración que, con una metodología tradicional, serían insuficientes para completar un bloque gramatical o de contenidos lingüísticos en general, en cambio enseñando funciones podemos programar cursos cortos pero muy específicos, que tendrán un principio y un final perfectamente identificables. Es fundamental considerar que nuestros estudiantes van a percibir de forma inmediata la aplicación de lo que les enseñamos, en seguida pueden salir a la calle y poner en práctica lo que han aprendido. Por otro lado, solventa las dudas de uso que tienen los estudiantes sobre algunas (nos atreveríamos a decir, casi todas) de las estructuras gramaticales aprendidas, es decir, encuentran una aplicabilidad en lo que antes era un listado de usos que tenían que memorizar o relacionar con un determinado uso lingüístico, pero sin llegar normalmente a ponerlo en práctica. Por último, hay que recordar que cuando trabajamos con funciones enseñamos a nuestros alumnos a acercarse a las costumbres de un pueblo, orientándole sobre el modo en que debe actuar en las varias situaciones en las que puede encontrarse, de hecho, se pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre lengua y cultura, concebido como una sola cosa, sin presentar las costumbres o las particularidades culturales de forma aislada. Esto ayudará a nuestros alumnos cuando utilicen la lengua en contextos naturales, pues estarán preparados para elegir entre su repertorio lingüístico las formas más adecuadas al contexto en el que se encuentran. Nuestros estudiantes aprenderán a producir enunciados que les serán rentables en ciertas situaciones comunicativas pero, sobre todo, aprenderán a decodificar e interpretar y, por tanto, entender lo que su interlocutor les está transmitiendo, ya sabemos que conocer la gramática de una lengua no implica necesariamente dominar el uso de la misma. Es fácil encontrar cursos en los que los estudiantes no tienen la posibilidad, en su entorno institucionalizado, de poner en práctica oralmente lo aprendido a nivel teórico; este tipo de enfoque, en cambio, supone una gran ayuda hacia el uso natural y espontáneo de la segunda lengua. Por último, el enfoque nocio-funcional contribuye a promover en el estudiante una mayor autonomía en su aprendizaje, pues la puesta en práctica de los actos comunicativos conlleva forzosamente una mayor implicación y participación en el aula.

ASELE. Actas XVI (2005). ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA. Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales ...
Centro Virtual Cervantes

El problema más evidente que puede surgir enseñando funciones es que nuestras clases se conviertan en un manual de frases hechas o en un repertorio de locuciones que no les serán útiles en los intercambios reales. Por otro lado, es un tipo de metodología que supone un esfuerzo mayor para el profesor, especialmente por la minuciosa reflexión lingüística que implica su aplicación. Por último, existe el riesgo de que la lengua no sea utilizada en el aula de forma «espontánea», pues generalmente se recurre a las dramatizaciones y los juegos de rol, tan utilizados también en el enfoque comunicativo.

8. Cómo integrar los contenidos funcionales

Si decidimos enseñar la lengua a través de funciones, hay una serie de premisas que tendremos que plantearnos. La primera y fundamental es que nuestros alumnos no están acostumbrados a este tipo de metodología, la mayor parte de ellos habrá afrontado el estudio de una segunda lengua por medio de programaciones tradicionales o estructurales y este cambio de perspectiva puede producir en él una gran sensación de desorientación, pues no dispondrá, al contrario de lo que ocurre en las programaciones tradicionales, de un esquema o tabla de elementos gramaticales con sus respectivos usos, su morfología, irregularidades, excepciones, etc. En segundo lugar, tenemos que presentar las funciones en el aula tras haber creado en nuestros estudiantes la necesidad de comunicar un determinado mensaje, es decir, de cumplir una función que todavía no saben cómo expresar o bien avanzar en el uso de esa función aumentando sus conocimientos con nuevos exponentes funcionales. En tercer lugar, hay que tener en cuenta que no es lo mismo enseñar funciones y, por lo tanto, exponentes funcionales que enseñar la gramática de forma tradicional, para empezar, no hay una relación de correspondencia unívoca entre funciones y exponentes, es decir, que puede haber varios exponentes para expresar una misma función, por ejemplo, para pedir algo podemos usar *¿por favor, me prestas el lápiz?, me haría falta un lápiz, dame tu lápiz, voy a necesitar un lápiz, ¿me dejarías tu lápiz?*, etc. y cuando presentemos en clase las estructuras gramaticales lo haremos una por una, no podríamos darle al alumno todas las estructuras anteriores juntas. Por otro lado, al igual que una misma función se puede expresar con varios exponentes, una misma estructura gramatical puede tener muchos usos funcionales, como vemos en el ejemplo de Encina Alonso (1994: 77) relativa al verbo *deber*: *debes tener más cuidado* (expresar consejo), *debes terminarlo para mañana* (mandato), *debo tener más cuidado* (propósito) y *debéis pasar por aquí más a menudo* (invitación). Una cuestión fundamental que plantea enseñar funciones es con qué criterios seleccionarlas; el primer paso será seleccionar las funciones teniendo en cuenta las necesidades comunicativas de nuestros estudiantes y el segundo plantearnos cuáles son los exponentes funcionales que necesitarán los estudiantes para practicar esas funciones, todo ello tras una reflexión previa sobre cuáles son las estructuras gramaticales que forman cada exponente funcional, es decir, qué contenidos gramaticales van asociados a los contenidos nociofuncionales. En cuanto al orden de introducción de los contenidos funcionales en el aula, es evidente que tendremos que tener en cuenta el grado de complejidad de las mismas, pero no considero que se pueda plantear apriorísticamente una selección de funciones según una jerarquía de dificultad como criterio único de selección. Por otro lado, no olvidemos, como decíamos al principio, que la selección de las funciones que presentemos dependerá, no sólo de lo que los estudiantes tienen que conocer para producir un mensaje, sino también para interpretarlo. En definitiva, las funciones y exponentes funcionales que presentemos en nuestras clases deberán ser útiles para la necesidad comunicativa de los estudiantes, adecuada a su nivel, que les permita producir e interpretar mensajes y que sea rentable en otras situaciones de comunicación.

ASELE. Actas XVI (2005). ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA. Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales ...
Centro Virtual Cervantes

9. Ejercicios prácticos en el aula

Deberíamos reflexionar sobre cómo organizar de forma funcional determinados contenidos gramaticales, pues creo que el mayor problema surge a la hora de pasar de nuestro conocimiento de la gramática al uso de la misma. Cuando abordamos el estudio de una estructura gramatical desde este punto de vista no podemos ser exhaustivos, sino que tendremos en cuenta otras variables como la mayor frecuencia del uso de ese elemento, para evitar que el alumno se distraiga en su aprendizaje por exceso de información. Una propuesta didáctica funcional debe presentar una organización funcional, es decir, dirigida al uso de la lengua. Esta concepción de la enseñanza de cualquiera de los contenidos –en este caso, de los gramaticales– implica que estos se enseñen siempre en relación con otros contenidos para conseguir un objetivo comunicativo; esto significa que no presentaremos el contenido gramatical de forma aislada, sin vinculación con su uso. En los cursos de lengua nunca introduciremos, por ejemplo, el subjuntivo por sí mismo, es decir, no abordaremos de forma explícita la gramática del subjuntivo sino para qué se usa: expresar deseos, persuadir a alguien para que haga o no haga algo, expresar la propia opinión sobre un tema, expresar sentimientos, expresar opinión, valorar, argumentar, mostrar acuerdo y desacuerdo, expresar duda, posibilidad o probabilidad, expresar condiciones, expresar hipótesis, dar instrucciones, consejos, órdenes y sugerencias, etc.

Bibliografía

ALARCOS LLORACH, E. (1980): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.

ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa.

BREEN, M. P. (1984): «Process Syllabuses for the Language Classroom», en BRUMFIT, C. (ed.): *General English Syllabus Design*, Oxford: Pergamon.

BREEN. M. P. y CANDLIN. C. M. (1980): «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», *Applied Linguistics*, 1.

CANALE, M. (1995): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en M. LLOBERA *et al.* (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic structures*, La Haya: Mouton.

CHOMSKY Y, N. (1965): *Aspects of the Theory of* Syntax, Boston: Mass., MIT Press.

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1994): *Planning Classwork: a Task-Based Approach*, Oxford: Heinemann.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*, Madrid: Edelsa.

GELABERT. M. J. *et al.* (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado (versión bilingüe español-inglés)*, Madrid: SGEL.

GÓMEZ TORREGO, L. (1997): *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM.

HALLIDAY, M. A. K (1985): *An Introduction to Functional Grammar*, Londres: Arnold.

HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1984): *Gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.

HYMES, D. (1967): «Models of the interaction of language and social settings», en *Journal of Social Issues*, 23 (2).

HYMES D. (1971/1995): «Acerca de la competencia comunicativa», en AA.VV. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.

JAKOBSON, R. (1963): «Linguistique et poétique», en *Essais de linguistique* générale, 1, Les fondations du langage, París: Les éditions de Minuit.

ASELE. Actas XVI (2005). ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA. Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales ...
Centro Virtual Cervantes

JOHNSON, K. (1982): *Communicative Syllabus Design and Design and Methodology*, Oxford: Oxford Pergamon Press.

KONDO PÉREZ, C. (1996): «La gramática como componente de la competencia comunicativa», en RUEDA, M., E. PRADO, GRANDE y J. LE MEN (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, León: Universidad de León.

LITTLEWOOD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

LYONS, J. (1981): *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona: Ediciones Piados.

MARTINET, A. (1970): *Éléments de linguistique générale*, París: Armand Colin.

MATTE BON, F. (1998): «Gramática, pragmática y enseñanza del español como lengua extranjera», en *Carabela*, 43, Madrid: SGEL.

MATTE BON, F. (1999): «¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?», en T. Jiménez Juliá, M.ª C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.) (1999): *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática, Actas del IX Congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

MATTE BON, F. (2000): «Español para la empresa y lenguajes específicos: enfoques lingüístico-metodológicos y definición de objetivos y contenidos», en G. Garzone (ed.) (2000): *Quale curriculum linguistico per l'azienda*, Bolonia: Clueb.

MATTE BON, F. (2001): *Gramática comunicativa del español*, Tomo I, Madrid: Edelsa.

MATTE BON, F. (2004): «Los contenidos funcionales y comunicativos», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

MECD (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

MELERO ABADIA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

MELERO ABADÍA, P. (2004): «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

MIQUEL, L. (1997): «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», en *Frecuencia L*, 5, Madrid: Edinumen.

MUÑOZ, C. (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel Lingüística.

NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1998, 2.ª ed. 2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

SÁNCHEZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.

SLAGTER, P. J. (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

UR, P. (1986): *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

VAN EK, J. A. (1975): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Foreign Language Teaching by Adults*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

WILKINS, D.A. (1972*a*): "Grammatical, situational and notional syllabuses", en BRUMFIT, C. J. y K. JOHNSON (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D. A. (1972*b*): *The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit system*, Estrasburgo: Consejo de Europa.

WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.

ASELE. Actas XVI (2005). ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA. Cómo integrar los contenidos nocio-funcionales ...
Centro Virtual Cervantes