El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera

M.ª DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ
Universidad de Alcalá

La evolución experimentada por los principios metodológicos en los que se ha sustentado el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a lo largo de su no muy larga historia ha influido en la elaboración de los manuales y materiales didácticos.

Desde los comienzos de la enseñanza de idiomas en general la gramática ha sido considerada uno de los pilares básicos, de ahí que la conocida *metodología tradicional* se fundamente en la práctica y aprendizaje de reglas gramaticales y de vocabulario. Los únicos materiales empleados en el aula quedan reducidos al libro de texto y al diccionario bilingüe. La primera habilidad que se pone en juego en este tipo de aprendizaje es la comprensión lectora de textos literarios de autores con prestigio y, como destreza supeditada a ella, la expresión escrita, que por regla general consiste en escribir respuestas a preguntas relacionadas con los textos. Ante esta perspectiva la tipología de ejercicios resulta poco variada y se reduce a la práctica de las cuestiones gramaticales mediante ejercicios de huecos, de memorización de reglas y paradigmas, dictados y, sobre todo, la traducción directa e inversa (aunque ésta se practica tan sólo en grupos formados por alumnos monolingües). Claro está que la meta no es la comunicación sino el conocimiento de la cultura a la que pertenece esa lengua.

Un manual que podríamos destacar dentro de esta línea es el clásico *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos,* de R. Fente, J. Fernández y J. Siles. Los autores nos presentan tres volúmenes de ejercicios prácticos

de diferentes niveles acompañados de una gramática que recoge las normas y reglas que se ponen en práctica en los libros de ejercicios. Los principales problemas tratados son de tipo morfológico y sintáctico. Un mismo aspecto gramatical se trabaja en los diferentes niveles aumentando progresivamente su complejidad. Citaremos a modo de ejemplo los primeros ejercicios correspondientes a la unidad 1 de cada uno de los tres libros, en los que se practican diferentes problemas del contraste entre los verbos *ser* y *estar* graduando su dificultad. Para los autores el léxico es uno de los aspectos más necesarios para conseguir que el alumno se desenvuelva con soltura en el español y por eso se trabajan diferentes campos mediante ejercicios de tipología muy poco variada en los que se repiten siempre las mismas estructuras. Así podemos encontrar en los niveles elemental e intermedio un listado de preguntas en las que el alumno tiene que buscar *¿Cómo se llama la fruta del peral?, ¿Cómo se llama la fruta del manzano?, ¿Cómo se llama la fruta del naranjo?*, etc. O *¿Dónde compras las medicinas?, ¿Dónde compras los cigarrillos?, ¿Dónde compras los sellos?*, etcétera. en los niveles iniciación y elemental. O en el nivel más alto se le pide que forme frases con diferentes expresiones en las que aparace la palabra *punto*: *Estar a punto de, punto de vista, hacer punto, en punto, punto seguido*, etc. Cabe destacar, propio de esta corriente metodológica, la exclusión del nivel inicial de todos los tiempos del modo subjuntivo y los compuestos de los verbos (salvo el pretérito perfecto) a diferencia de lo que se realizará en manuales pertenecientes a metodologías más innovadoras. De la misma manera se puede observar la falta de interés por contenidos funcionales o comunicativos.

Posteriormente, con la llegada de nuevas metodologías, se produce la sustitución en los manuales de los textos literarios por textos dialogados elaborados con fin didáctico, y se considera la destreza lectora como un complemento de las habilidades orales, incluso supeditada a ellas; éstas son las bases del *método directo* (de gran incidencia en Europa pero que apenas tuvo repercusión en nuestro país); la lengua modelo es la hablada, la de uso diario[1]. Rápidamente se ve sustituido este modelo por el denominado *situacional* en Europa o *audio-lingual* en América, el cual incorpora las teorías de Bloomfield y la escuela estructuralista americana a la enseñanza de lenguas; su objetivo principal viene constituido por la adquisición de la lengua entendida como conjunto de hábitos; para ello los alumnos trabajan dentro y fuera del aula con la repetición mecánica de estructuras que deben hallarse contextualizadas en un diálogo o texto inicial en el que se incluyen todos los exponentes lingüísticos recogidos en la unidad. Los métodos que

[1] Para un estudio más detallado de las características del método directo, así como de las metodologías siguientes hasta los comienzos de las corrientes comunicativas es interesante el estudio de A. SÁNCHEZ PÉREZ, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Historiografía de la lingüística española, SGEL, 1992.

se elaboran bajo esta perspectiva se caracterizan por distribuir sus contenidos en un elevado número de niveles y por estar compuestos de gran cantidad de materiales complementarios como libro del alumno para trabajo en clase, cuaderno de ejercicios para trabajar en casa, cintas magnetofónicas para ejercitar en el laboratorio de idiomas, diapositivas, etc. Y todos ellos presentan gran cantidad de actividades de repetición mecánica que permiten interiorizar las estructuras gramaticales y el vocabulario.

La vertiente europea difundida por J. R. Firth fundamenta su teoría en la importancia de la situación, frente a la de formación de hábitos; sólo dentro de una situación adquieren significado las palabras[2]. El primer método que se publica en España con esta base estructural-situacional es el manual de A. Sánchez, *Español en Directo*[3]. La distribución de los contenidos viene determinada por la inclusión de unos cuadros esquemáticos que contienen los elementos gramaticales de nueva incorporación; tras ellos se suceden dos páginas de ejercicios de práctica oral, y otras dos de ejercicios de corte estructural (básicamente de transformación, sustitución o repetición de estructuras). La última página de cada lección contiene dibujos en los que se plantea una situación semejante a la del diálogo introductorio con el fin de que el alumno pueda practicar todo lo aprendido de forma más libre. Es importante destacar que además el método cuenta con un cuaderno de ejercicios para el trabajo en casa y un librito con una gran variedad de actividades de repetición, transformación y recursividad de patrones para el uso en el laboratorio de idiomas. Con esta nueva metodología se consigue una proliferación de materiales de trabajo, dentro y fuera del aula, con los que no se contaba en los métodos de base tradicional.

NO hay **NADIE** / Hay **ALGUIEN** } en casa	**NO** hay **NADA** / Hay **ALGO** } sobre la mesa
¿Hay **ALGÚN** libro sobre la mesa?	**NO** hay **NINGUNO** / Hay **ALGUNOS**
¿Hay **ALGUNA** botella sobre la mesa?	**NO** hay **NINGUNA** / Hay **ALGUNAS**
NO hay **NINGÚN** libro sobre la mesa **NO** hay **NINGUNA** botella sobre la mesa	

Pero es precisamente la excesiva acumulación de instrumentos didácticos, junto a la programación de la materia en períodos que en algunos mé-

[2] J. R. Firth, *The Tongues of Men and Speech*, Londres, O.U.P., 1964; estas ideas las sistematizó M. A. K. Halliday en *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Londres, Longman, 1964.

[3] Método estructural/situacional en cinco niveles publicado en Madrid por SGEL en 1974.

todos alcanzan los cinco cursos académicos lo que provoca de nuevo una reacción que nos lleva a la publicación de manuales como *Español 2000*, de N. García Fernández y J. Sánchez Lobato[4]. En él se podrían destacar como elementos diferenciadores la utilización en el nivel intermedio de fragmentos literarios para la práctica de la entonación y la puntuación, y la aparición de documentos reales en los que se reflejan situaciones de la vida diaria (artículos de periódico, fragmentos de literatura contemporánea, etc.). En 1993 se ha publicado una nueva edición renovada de este método en el que resaltan, entre otros aspectos: la incorporación de un valioso material de actualidad en la última página de cada unidad del nivel elemental; en ella hacen aparición breves recortes de periódicos, anuncios publicitarios, impresos y documentos cotidianos, tales como el D.N.I., pasaporte, carnet de conducir, etc., que permiten al alumno ponerse en contacto con pequeñas muestras de español escrito e iniciarse en la lectura de textos reales. Sin embargo, a pesar de estas modificaciones sigue fiel a sus principios metodológicos: la gramática normativa como eje vertebrador de las unidades y los ejercicios estructurales como actividades fundamentales, aunque con pequeñas innovaciones respecto a los primeros métodos tradicionales, como la incorporación del presente de subjuntivo y los tiempos compuestos del indicativo en la programación del nivel inicial.

Siga el modelo

Te digo que pidas otro café.	—*Te dije que pidieras otro café.* —*Te dije que pidieses otro café.*
1. Celebro que tengas éxito.	—..... —.....
2. Siento que María esté enferma.	—..... —.....
3. Mi hermano me aconseja que lea el libro.	—..... —.....
4. Temo que él esté enfermo.	—..... —.....
5. El jefe me ordena que venga con puntualidad.	—..... —.....
6. Es justo que le den el premio.	—..... —.....
7. Inés me dice que te pregunte por el libro.	—..... —.....

[4] Madrid, SGEL, 1981, tres niveles.

8. Lamento que no se quede más tiempo. — .....
— .....

9. Mi madre se alegra de que vuelva pronto a casa. — .....
— .....

10. María me pide que la ayude. — .....
— .....

Con la introducción de la metodología *nocional-funcional* se olvida la concepción de la lengua como un conjunto de hábitos y se considera el lenguaje como una actividad mental que se conoce a través de la introspección, no sólo mediante la observación[5]. Esta nueva concepción unida a las teorías de Firth y Halliday dan como consecuencia la aparición de dos nuevos términos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas; por un lado se habla de lo *funcional* haciendo referencia a una programación de contenidos organizada en torno a funciones comunicativas (describir, identificar, etc.) y por otro lado lo *nocional*, constituido por categorías conceptuales (localización, cantidad, etc.). Este último término resultó desde muy pronto vago e impreciso y fue sustituido por el de *áreas temáticas*. Desde el punto de vista nocional-funcional la lengua es considerada principalmente como un instrumento de comunicación y por ello se incorporan medios audiovisuales que facilitan la comprensión del acto comunicativo. Para la elaboración de un *curriculum* desde esta perspectiva los especialistas parten de la selección de las nociones o áreas temáticas que se pretenden trabajar, se señalan a continuación las funciones comunicativas asociadas, se especifican las estructuras lingüísticas implicadas en esos procesos de comunicación y los elementos gramaticales y léxicos necesarios. Un *syllabus* nocional no se interesa por cómo, cuándo y dónde utilizan la lengua sus hablantes, sino en qué comunican con la lengua; la enseñanza ha de basarse en el contenido más que en la forma de la lengua[6].

En 1982 se publica el primer intento de aplicación de estos nuevos programas al español, *Entre nosotros* elaborado por A. Sánchez, Ríos y Matilla[7] y cuyo objetivo es, como indican sus autores en la introducción *conseguir la comunicación interpersonal, a través de las nociones y funciones de la lengua*; la expresión oral se considera prioritaria, así como la adquisición del léxico en contexto. Véanse a modo de ejemplo las páginas 32 y 33 correspondientes al libro del profesor del nivel 1, en las que se puede observar cómo el eje de la unidad corresponde a las funciones comunicativas, en este caso, las acciones habituales y actuales.

[5] Para un estudio sobre las diferencias entre la metodología audiolingual o situacional y la nocional-funcional, remitimos al esquema elaborado por J. Fernández-Barrientos Martín en su artículo «Aspectos a tener en cuenta en la determinación del Curriculum del español L2», *II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad, 1993, pp. 61-67.

[6] Véase al respecto D. A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, Oxford, O.U.P., 1979.

[7] Método nocio-funcional en tres niveles, publicado en Madrid por SGEL en 1978.

ACCIONES HABITUALES Y ACTUALES

I. Estudia los siguientes diálogos y practica con tus compañeros:

a)

A: ¿Qué haces los domingos por la tarde?
B: Generalmente leo.
A: ¿Qué lees?
B: El periódico.

novela	carta
revista	cartelera
periódico	libro





b)

A: ¿Qué bebe usted con la cena?
B: Generalmente bebo un vaso de vino.

café	leche
vino	cerveza
agua	limonada

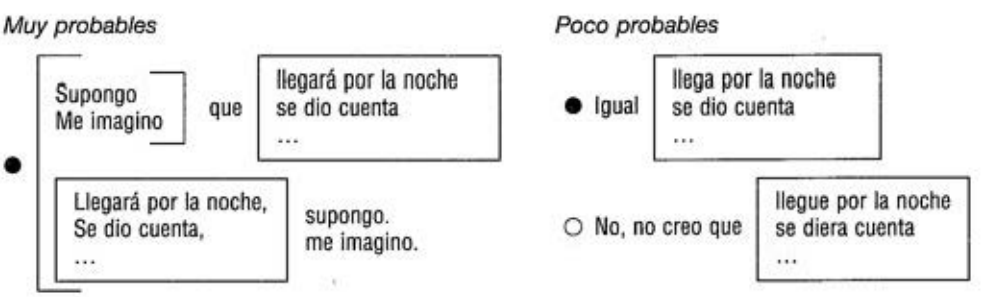
De la misma manera podemos apreciar cómo las estructuras funcionales no se recogen esquematizadas en cuadros, sino que el alumno tiene que deducirlas tras repetir diferentes muestras de lengua en contextos paralelos que a la vez permiten adquirir nuevo léxico. Sin embargo, son escasas las diferencias respecto a los manuales de corte estructural que se habían publicado hasta el momento y una muestra de ello la encontramos en los esquemas gramaticales que recorren todo el manual, sobre todo, en la sección titulada *Observa*.

Sí encontramos un verdadero cambio metodológico en el manual *Para empezar*, curso comunicativo de español para extranjeros del Equipo Pragma[8], que supuso el principio de la enseñanza comunicativa. El libro se estructura en siete grandes ámbitos temáticos basados en las necesidades comunicativas de un adulto que por primera vez entra en contacto con un país hispanoparlante. La segunda parte de este método la constituye *Esto*

[8] Madrid, Edelsa/Edi6, 1984. El Equipo Pragma estaba compuesto por E. MARTÍN PERIS, L. MIQUEL LÓPEZ, N. SANS BAULENAS y M. TOPOLEVSKY BLEGER.

funciona, publicado por el mismo equipo dos años más tarde, con el fin de rebasar el nivel umbral. Para la elaboración de los materiales se parte de la adecuada selección de funciones a las cuales se les asocian los exponentes lingüísticos correspondientes. La lengua se concibe como un instrumento y no como un fin en sí misma. Las actividades poco a poco se van convirtiendo en pieza clave del proceso didáctico, aunque será con la metodología comunicativa cuando lleguen a su máximo esplendor. El Equipo Pragma elabora nuevas secciones como *Tal cual*, *Somos así... ¡qué le vamos a hacer!* o *Al pie de la letra* en las que encontramos reproducciones de textos auténticos: recortes de periódicos, billetes de tren, telegramas, etc., recogidos para la práctica de actividades de ejecución más libre a modo de actividades finales del proceso didáctico, en las que se pretende poner en práctica todos los contenidos trabajados a lo largo de la unidad. Pese a todo los aspectos gramaticales reciben una especial atención tanto en la parte teórica como en la práctica y sobre todo a medida que se va ascendiendo en el nivel. Obsérvese por ejemplo en la página 196 de *Esto funciona, B*, cómo aparece un gran número de estructuras gramaticales agrupadas según funciones comunicativas. Los ejercicios por su parte tienen un marcado carácter comunicativo y suelen reflejar expresiones cotidianas.

2.6. Expresar hipótesis



La prioridad la mantiene el lenguaje oral, y la expresión escrita queda relegada a una simple actividad de consolidación. No será hasta la incorporación definitiva de la llamada metodología *comunicativa* cuando las actividades cubran todas las habilidades de una forma ecuánime y a todas ellas se les conceda la categoría de destreza comunicativa, puesto que la interacción se puede llevar a cabo oralmente, por escrito, escuchando y hablando. Las actividades son la pieza clave de esta metodología puesto que es a través de ellas como la comunicación puede ser llevada al aula.

Ya en 1986 el Equipo Avance publica *Antena* en tres niveles[9]. En este manual se organiza el componente lingüístico en función de las áreas temáti-

[9] Madrid, SGEL, 1986. El Equipo Avance está formado por A. SÁNCHEZ, J. M. FERNÁNDEZ y M. C. DÍAZ.

cas seleccionadas. Las explicaciones gramaticales aparecen en pequeños esquemas y siempre en relación con los contenidos comunicativos. Los ejercicios son básicamente interactivos, lo que potencia el trabajo en parejas y en grupos dentro del aula. Comienzan a proliferar las actividades basadas en canciones, juegos, pruebas de simulación en las que los alumnos se proyectan en situaciones verosímiles de la vida cotidiana sin necesidad de salir del aula. Los cuadernos de ejercicios destinados al trabajo individual también están llenos de actividades en las que el alumno se encuentra con muestras de conversaciones y textos espontáneos y auténticos con los que debe trabajar algún aspecto de comprensión oral o escrita. Las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) son consideradas destrezas de igual importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se practican de forma integrada. Y, puesto que las actividades pasan a ser el punto primordial de la interacción dentro del aula, pronto se revelan insuficientes las que se encuentran recogidas en los manuales, entre otras cosas, por estar supeditadas a unos protagonistas o a unas situaciones predefinidas en cada unidad. De esta forma, para potenciar el desarrollo de las diferentes habilidades o destrezas, por separado en un principio y de forma integrada después, comienzan a proliferar como apoyo a estos manuales comunicativos una serie de materiales complementarios. De la misma manera van surgiendo publicaciones aisladas, no relacionadas con ningún otro manual, y que pueden ser aplicadas en el aula con independencia del libro de texto empleado. Todo ello ha llevado a que en muchos centros de enseñanza no se maneje una sola línea de trabajo sino que se combinen varias publicaciones con el fin de elaborar la programación más completa posible.

Los manuales y materiales complementarios de carácter comunicativo han diseñado una tipología de actividades bastante novedosa, utilizando principalmente materiales auténticos, en la medida de lo posible, que se trabajan en el aula en parejas y en pequeños grupos basándose principalmente en la técnica del vacío de información. La comunicación con otras personas sólo tiene verdadero sentido si es para obtener respuesta a alguna cuestión de la que sabemos que nuestro interlocutor posee información. De la misma manera se trabaja en el aula la comprensión auditiva basada en grabaciones reales (radio, televisión, contestadores automáticos, etcétera) con el fin de presentar situaciones verosímiles. La interacción de todos los alumnos por igual se potencia mediante la elaboración de juegos de simulación, juegos de mesa, de adivinanzas, etcétera, que exigen la participación de cada uno de los miembros del grupo en un turno preestablecido. Poco a poco todas estas nuevas técnicas que se encontraban en los materiales de apoyo, se han ido incorporando en los manuales sobre todo en los destinados a niveles iniciales e intermedios.

Durante algún tiempo en los niveles más altos del aprendizaje hemos tenido que renunciar a las técnicas comunicativas y acudir a manuales fun-

damentados en posturas eclécticas, pero básicamente de carácter tradicional y estructural, aunque se suelen presentar los contenidos desglosados por destrezas que en un segundo momento dentro del proceso de aprendizaje se practicarán de forma integrada. De nivel avanzado concretamente es el manual *A fondo* de M. L. Coronado González, J. García González y A. R. Zarzalejos Alonso[10], destinado a la preparación para superar pruebas de conocimiento como el Diploma Superior de Español como Lengua Extranjera (DELE). Se encuentra organizado en diferentes secciones, cada una destinada a un fin concreto. Los autores defienden la libertad del profesor para alterar el orden de las unidades o para trabajar tan sólo las que crea convenientes teniendo en cuenta las necesidades y los intereses del grupo, así como el método de enseñanza utilizado durante el curso, aunque, por ejemplo, las unidades 14 y 15 presentan contenidos gramaticales complementarios que deberían ser trabajados de forma continuada.

2. A mí esto no me gusta.

En español hay una serie de verbos, que en general sirven para expresar gustos u opiniones, y que deben ir acompañados de los pronombres **me, te, le,** etc., con función de objeto indirecto. Este objeto indirecto actúa de sujeto psicológico, aunque no funcione como tal:

Me gusta el fútbol (aunque **yo** es quien piensa la acción y **el fútbol** es lo aludido, **me** es el objeto indirecto y **el fútbol,** el sujeto).

A. En algunos casos, estos verbos tienen diferente significado según sea obligatoria o no la aparición del pronombre. Enlaza a continuación los elementos de la columna **A** con los de la columna **B** que creas más adecuados:

A	**B**
Tocar	*todo el mal que ha hecho.*
Tocarle a alguien	*en la balanza.*
Caer bien	*la trompeta.*
Caerle bien alguien	*camiones del extranjero.*
Tirar	*con una escopeta.*
Tirarle a alguien	*todo lo que es nuevo.*
Salirle a alguien	*de su casa.*
Salir	*después de un salto.*
Chocar	*un grano en la nariz.*
Chocarle a alguien	*a su suegro.*
Pesar	*la lotería.*
Pesarle a alguien	*con otro coche.*
Importar	*la familia.*
Importarle a alguien	*mucho lo que hace su hijo.*

A la comprensión lectora de textos extraídos de la prensa en su mayoría, le dedican dos secciones, *¿Tú qué crees?* y *Con textos*; a la comprensión auditiva basada en grabaciones de gran autenticidad dedican el apar-

[10] Madrid, SGEL, 1994.

tado *¡Lo que hay que oír!*; en la ampliación del vocabulario se detienen de forma especial en los apartados *Palabra por palabra* y *Dimes y diretes*, trabajando no sólo el vocabulario relacionado con los temas tratados a lo largo del manual, sino también equivalencias léxicas entre expresiones, modismos, frases hechas, jergas, etcétera, en diferentes registros de lengua. Las estructuras gramaticales se recogen en la sección denominada *Materia prima*, en la que se atiende al nivel de la oración y al del discurso. Los autores introducen interesantes explicaciones de teoría gramatical en el Libro del Alumno cuando se trata de temas que pueden resultar novedosos para los estudiantes o de especial complejidad, mientras que obvian las explicaciones cuando se trata de ejercicios de repaso. En este apartado la tipología de ejercicios es la menos variada y está constituida por actividades de rellenar huecos, en oraciones aisladas o en textos, de relacionar, etcétera.

Una nueva tendencia metodológica que está llegando a las aulas de español como lengua extranjera es el denominado *Enfoque por tareas*. Viene a constituir un intento de llevar hasta sus últimas consecuencias las ideas de los modelos comunicativos, proporcionando soluciones a los problemas planteados hasta el momento, entre ellos la dificultad de enumerar de una forma exhaustiva y completa todas las funciones comunicativas. En torno a este nuevo enfoque se reúnen varias propuestas didácticas todas ellas coincidentes en la consideración de la tarea como unidad básica de organización curricular. La tarea es considerada como una unidad de trabajo en el aula, que implica a todos los alumnos en la comprensión o producción, oral o escrita; la atención de los estudiantes al ejecutar cada tarea debe estar centrada en el significado más que en la forma, puesto que en su diseño se han de potenciar elementos de similitud con acciones que los alumnos u otras personas realizan en la vida cotidiana. El currículum, centrado en el alumno, se plantea de forma abierta y debe ser negociado con los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje. Con este nuevo enfoque es posible llevar a la práctica un programa organizado en torno a elementos gramaticales mediante la ejecución de juegos y actividades que promuevan la interacción en el aula, en las que se maneje el vacío de información y la nueva tipología de ejercicios incorporada con la metodología comunicativa[11].

Según Estaire y Zanón, teóricos defensores de esta nueva corriente en España, cada unidad didáctica debe ser organizada a través de varios pasos

[11] Para un estudio detenido del enfoque por tareas y su repercusión en la enseñanza del español, véanse en el Monográfico I (1990) de la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación* los artículos de C. N. CANDLIN, «Hacia una enseñanza de lenguas basada en tareas», y Sh. ESTAIRE y J. ZANÓN, «El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo». Asimismo resulta provechosa la lectura del *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes, 1994.

que se encuentran interrelacionados: se ha de elegir un tema o área de interés, se especifican los objetivos comunicativos y se programa la tarea o tareas finales que han de ser el núcleo de toda la unidad didáctica; una vez establecidos los objetivos primordiales, se seleccionan los componentes lingüísticos y temáticos que se trabajarán en sucesivas etapas mediante la secuenciación de distintas tareas posibilitadoras que prepararán la tarea final. La evaluación debe ser incorporada a la unidad didáctica constituyendo un proceso continuo de supervisión tanto de la tarea final como de las tareas posibilitadoras. Obviamente este nuevo enfoque metodológico presenta algunas dificultades por su complejidad a la hora de elaborar un manual de aplicación en el aula, de ahí que hasta el momento contemos tan sólo con la publicación por parte de diferentes especialistas de tareas comunicativas a modo de unidades didácticas independientes entre sí.

Por su parte, en la elaboración de manuales se ha impuesto una metodología de carácter ecléctico que intenta aunar los principios de la corriente comunicativa en su sentido más amplio en los que las actividades que trabajan las distintas destrezas de forma aislada e integrada serían la pieza clave del proceso de enseñanza, junto con los mecanismos de los métodos tradicionales de afianzamiento y consolidación de estructuras gramaticales y léxicas.

En esta línea tenemos que incluir la mayor parte de los manuales de reciente publicación. Así, los autores de *Cumbre* [12] incluyen su obra dentro de un enfoque metodológico «comunicativo e integral» que se basaría en la mezcla de diferentes tendencias. Uno de los motivos que nos permite destacar este manual es la utilización para la selección de sus materiales de un corpus lingüístico de ocho millones de palabras elaborado a partir de muestras del español contemporáneo de España e Hispanoamérica tanto de la lengua escrita (desde 1950 hasta 1994) como de la oral (desde 1993 hasta 1994). Para la organización interna de todos estos materiales lingüísticos se han tenido en cuenta unas áreas temáticas en torno a las cuales se seleccionan los contenidos funcionales y las estructuras gramaticales correspondientes. La gramática adquiere una gran importancia en todos los niveles. Así, en el nivel inicial, la sección *De refuerzo* se centra principalmente en el desglose de los contenidos gramaticales (véase por ejemplo, las pp. 58-60 del tema 5 *Me gusta hacer deporte*), aunque estos aspectos se tratan de forma progresiva en aquellas secciones en las que se considera oportuno dentro de cada unidad. Contamos con pequeños cuadros coloreados acompañados de tarjetas etiquetadas como *Gramática* o *Se dice así* que introducen las explicaciones de diferente índole necesarias (estructuras gramaticales, comunica-

[12] A. SÁNCHEZ, M. T. ESPINET y P. CANTOS GÓMEZ, *Cumbre*, Madrid, SGEL, 1995. Consta de tres niveles: nivel elemental (inicio), nivel medio (consolidación y avance) y nivel superior (ampliación de conocimientos).

tivas, aspectos fonéticos, etc.) para resolver los ejercicios. De la misma manera, al final del manual se adjunta un apéndice en el que se presenta un *Resumen gramatical sistemático* de los contenidos lingüísticos presentados en las unidades. Por su parte, en el nivel medio la sección *Adelante* incorpora contenidos gramaticales de cierta complejidad, siempre en relación con las funciones comunicativas que estructuran los temas. Véase por ejemplo, las explicaciones que aparecen en la unidad 4. *Opino que...* a propósito de las oraciones de relativo (pp. 44-45).



Oraciones de relativo

- Se construyen con***que, cuyo/a, cuyos/as:***
  La gente humilde ***que*** *huye del intrior del país.*
  Para vivir en esta ciudad, ***cuya*** *población es igual a la de Finlandia, Noruega y Dinamarca...*
- ***que*** es palabra invariable en género y en número. Pero puede ir precedida de preposiciones:
  Es la ciudad ***en que*** *asesinaron a Trotski.*
- Precedida del artículo, ***que*** equivale a ***cual*** **(el/la/los/las + que = el/la/los/las cual(es)):**
  La ciudad ***por la que*** *Buñuel paseó su nostalgia.*
  La ciudad ***por la cual*** *Buñuel paseó su nostalgia.*

Y mucho más importante es la gramática en el nivel superior, en el que contamos con grandes cuadros de teoría gramatical sobre todo en el apartado *Para consolidar* (por ejemplo en la unidad 3. *A pesar de que...*, pp. 40-1). Pese al énfasis mostrado en los aspectos gramaticales a lo largo de todo el manual la estructuración del mismo se basa en las áreas temáticas y como consecuencia en las funciones comunicativas a ellas asociadas. De la misma manera las actividades varían desde las típicas estructurales de huecos y de repetición de elementos lingüísticos a las que ponen en práctica diferentes situaciones comunicativas en parejas o en grupos.

Este mismo eclecticismo encontramos en el manual de más reciente publicación en el que vamos a detenernos, *Español sin fronteras*[13]. Los autores lo incluyen dentro de las metodologías gramatical y funcional, puesto que en él se considera la lengua como sistema y como instrumento de comunicación, lo que les lleva a conceder la misma importancia a los conte-

[13] Elaborado por J. SÁNCHEZ LOBATO, C. MORENO GARCÍA e I. SANTOS GARGALLO y publicado en Madrid, en 1997 por SGEL. Sólo contamos de momento con el nivel elemental.

nidos gramaticales y a los funcionales. Se pretende que el alumno consiga de forma equilibrada conocer qué elementos gramaticales y léxicos usamos y para qué los usamos, esto es, en qué situaciones concretas de comunicación los emplearíamos. Para ello, además de las secciones que vienen siendo habituales en los manuales comunicativos en los que se trabajan las diferentes destrezas de forma integrada, se incorpora el apartado denominado *Gramática,* en el que se desglosan estructuras gramaticales con ejemplos contextualizados en muchas ocasiones en pequeños microdiálogos de al menos dos turnos de palabra. Véase, por ejemplo, el tratamiento de la doble negación en la unidad 7. *Para gustos están los colores*, donde encontramos cinco intercambios comunicativos del tipo:

> *< ¿Quieres algo de comer? >*
> *Pues sí, tengo hambre, pero* ***no*** *hay* ***nada*** *en el frigorífico,* o
> *< ¿Vamos mañana a la ópera? >*
> *¿A la ópera? Estás loca, yo* ***no*** *voy* ***nunca*** *a la ópera, me aburre muchísimo.*

Y como única explicación, la frase *En español la doble negación no es una afirmación*, dejando al alumno que deduzca cuál es el funcionamiento interno del problema gramatical planteado.

En líneas generales se puede hablar de una nueva tendencia metodológica en la elaboración de manuales que intenta aunar los principios del método tradicional o gramatical con la aplicación de las diferentes aportaciones de metodologías más innovadoras, sobre todo, la importancia de la organización de las unidades según áreas temáticas que llevan a la selección de unas determinadas funciones comunicativas.

Las actividades también han sufrido una considerable ampliación en su tipología y junto a los típicos ejercicios de consolidación y afianzamiento de estructuras gramaticales contamos con otros contextualizados en los que se ponen en práctica las diferentes destrezas que intervienen en el proceso comunicativo, esto es, la comprensión y la expresión oral y escrita. Hemos de destacar, sin embargo un punto en común que presentan todos estos manuales, sobre todo en su nivel inicial y que los diferencia claramente de los manuales tradicionales o más gramaticales y, a su vez, de los comunicativos y es la lenta incorporación de las estructuras lingüísticas en su programación; así, por poner un ejemplo, hemos mencionado anteriormente que en los primeros manuales de base gramatical tan sólo se estudiaban en el nivel inicial los tiempos simples del modo indicativo, salvo el pretérito perfecto, y en ningún caso el subjuntivo. La metodología comunicativa incorporaba el presente de subjuntivo dada la frecuencia de uso frente a otros tiempos del indicativo, sobre todo los compuestos. Ahora, podemos ver cómo, por ejemplo, en *Español sin fronteras*, no sólo no se incorpora nin-

gún tiempo de subjuntivo, sino que tampoco se tratan los compuestos de indicativo (salvo el pretérito perfecto al estudiar los pasados), y tan sólo se introduce la forma perifrástica de formación de futuro (*ir a + infinitivo*). Esta lenta progresión gramatical se debe a la necesidad de incorporar otros elementos léxicos, funcionales, fonéticos, etcétera, imprescindibles en el proceso comunicativo y que deben ser adquiridos de forma simultánea.

Como hemos podido observar a lo largo de estas líneas, en las aulas de español como lengua extranjera han sido muchos los cambios metodológicos producidos que se han visto reflejados en las publicaciones y en las técnicas didácticas empleadas; sólo cabe preguntarnos si nuestros alumnos han logrado dominar nuestra lengua disfrutando durante el proceso de aprendizaje.