Gramática didáctica y claves afectivas para la clase de ELE

Óscar Domínguez Núñez
Elena María Barcellós Morante
Instituto Cervantes de São Paulo

1. LA GRAMÁTICA, DEL TEXTO AL CONTEXTO

El desarrollo de los enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas en los últimos treinta años ha corrido en paralelo a una nueva consideración de la gramática y, consecuentemente, del tratamiento del error. De una enseñanza basada en la traducción de textos canónicos en boga a comienzos del siglo pasado, y en la producción de secuencias textuales fuertemente formalizadas en las metodologías de corte estructuralista-conductistas, ancladas en la repetición y mecanización de estructuras, a partir de la segunda mitad del siglo XX, pasamos a un nuevo modelo socio-pedagógico de aprendizaje en el que los dos grandes pilares en los que se afianzaban las metodologías precedentes —el profesor y la gramática— se encuentran cualitativa y cuantitativamente reformulados. La gramática, no cabe duda, sigue teniendo una importancia significativa en las nuevas metodologías, si bien no podemos pasar por alto la confluencia de nuevos elementos —la pragmática o los componentes socioculturales, entre otros— que, complementándose con la primera, aúnan esfuerzos en pos de la construcción de la competencia comunicativa del aprendiz.

La imponderabilidad de disociar la lengua de su contexto, una de las bases de los enfoques comunicativos, se relaciona directamente con el papel del profesor que también ha experimentado una evolución análoga a la de la gramática y su relación con los distintos abordajes metodológicos en la enseñanza de lenguas que describimos en los párrafos anteriores. De una actuación marcada fundamentalmente por la condición de *lector*, aquel que domina el repertorio gramatical de la lengua que enseña, pasando por el papel de *profesor*, que además del conocimiento lingüístico, posee una amplia formación en técnicas y procedimientos didáctico-pedagógicos, llegamos a la consideración del profesor como *facilitador*, que a los dos saberes anteriores suma la habilidad de «generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad» (Underhill, 2000: 147-8).

2. LA GRAMÁTICA Y EL PROFESOR EN LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

En los enfoques comunicativos el alumno se convierte en el centro del proceso de aprendizaje, desplazando de esta privilegiada condición al binomio profesor-gramática, preponderante en las metodologías anteriores. La apreciación de la gramática como un sistema fijo de reglas y normas entra en una fase de reconsideración con la pertinente confluencia de factores socioculturales, pragmáticos y extralingüísticos que la enriquecen y que se actualizan permanentemente. No tenemos, por tanto, una única gramática constituida canónicamente por la tradición y una pléyade de textos magistrales que le dan una forma y valor pétreos e inmutables, como sucedía en los abordajes metodológicos inaugurales, sino que tenemos «varias» gramáticas que el profesor debe conocer y seleccionar para su aplicación docente, de acuerdo con criterios como las necesidades e intereses de sus aprendices, los distintos estilos de aprendizaje y la rentabilidad comunicativa. En este sentido, cabe citar la definición de la gramática que nos ofrece Ignacio Bosque (1999) como

> 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 pueden haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua.

Esta definición implica que, además del conocimiento teórico del componente gramatical, deben comparecer, en igual medida, el conocimiento didáctico-pedagógico y las habilidades socio-afectivas. Desarrollar el conocimiento explícitamente teórico no va a facilitar que el alumno cree su propia gramática, ni favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa. Entre las decisiones que el profesor tiene que tomar a la hora trabajar con la gramática se encuentran qué conocimientos de esta naturaleza va a seleccionar, en qué momento del proceso de aprendizaje va a presentarlos, con qué recursos cuenta para desarrollarlos y, por último y no por ello menos importante, cuáles son las motivaciones intrínsecas y extrínsecas y el estilo de aprendizaje que predomina en cada grupo de aprendices.

De manera general, este recorte necesario en el componente gramatical en el aula de ELE se entiende en un sentido amplio e implica, al menos, trabajar la semántica, pragmática, morfología, sintaxis y fonética. En el aula el profesor utiliza una mínima parte de sus conocimientos teóricos, pero tiene que saber cuáles, por qué, para qué, cómo y cuándo va a transmitirlos.

En los enfoques comunicativos la gramática ha dejado de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio para alcanzar la competencia comunicativa. Este componente ya no se define solo en términos de elementos morfosintácticos, sino también desde el punto de vista de los actos comunicativos (las funciones). La nueva consideración de la dinámica textual a la luz de las aportaciones de las ciencias del análisis del discurso conlleva que la dimensión puramente formal del sistema lingüístico se subordina a la intención y al significado. La indisoluble imbricación de la lengua con su contexto provoca que resulte tan importante o más, el cómo, el por qué y el para qué se dice, que el qué se dice. La competencia comunicativa, por ello, moviliza una serie de estrategias que nos aseguran que nuestro acto comunicativo ha llegado a buen puerto y se ha producido una comunicación verdaderamente efectiva, en la que la corrección gramatical resulta tan importante como otros componentes extralingüísticos entre los que se pueden citar, por poner un solo ejemplo, las habilidades y saberes socioculturales.

Por tanto, de una gramática formal y puramente descriptiva, «saber sobre la lengua» se ha pasado a una gramática comunicativa, «saber sobre la comunicación». El profesor debe partir de muestras de lengua contextualizadas; trabajar la forma y el uso prácticamente de manera simultánea y potenciar que los estudiantes, a partir de procedimientos inductivos, formalicen sus propias hipótesis sobre la corrección gramatical y hagan un uso libre, creativo y autónomo de la lengua que están aprendiendo.

Esta metodología implica un nuevo concepto del error que deja de circunscribirse a la esfera de lo estrictamente gramatical. Se postula un tratamiento cualitativo y reflexivo del error, desdramatizando su concurrencia y apostando en su constitución como fuente de conocimiento esencial para el progreso y la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje.

Como corolario de este apartado de nuestra reflexión, planteamos un decálogo de cuestiones que estimamos que el profesor debería formularse a la hora de trabajar el contenido gramatical en la clase de ELE. Las tareas que se lleven a clase para el desarrollo de este conocimiento deberían, según nuestro punto de vista, responder afirmativamente a las siguientes preguntas:

1. ¿Se trabaja de forma equilibrada la forma y el uso de la lengua?
2. ¿La tarea favorece la atención, la comparación y la interiorización?

3. ¿Implican el uso de la lengua en su contexto, movilizando estrategias pragmáticas y socioculturales, teniendo en cuenta las costumbres, ritos y habilidades sociales de la comunidad de hablantes de la lengua que se está aprendiendo?

4. ¿Evitan la mecanización y la repetición irreflexiva?

5. ¿Suponen algún tipo de reto intelectual?

6. ¿Vinculan afectivamente al alumno o al grupo con la tarea?

7. ¿Tienen una dimensión lúdica y/o estimulan una competición positiva y afirmativa?

8. ¿Predisponen al alumno a comunicarse efectivamente y a hacer un uso creativo de la lengua?

9. ¿En las distintas fases de la tarea y la combinación de actividades de comunicación y aprendizaje se hace necesario el uso significativo de la lengua (buscar una información en una fuente, compartir información, cooperar para llegar a un acuerdo, etc.)?

10. ¿Se ajustan o se adaptan a las características del grupo, a los gustos e intereses y los distintos estilos de aprendizaje de los aprendices?

3. LOS FACTORES AFECTIVOS

Las transformaciones descritas en el apartado anterior en relación a la gramática y el papel del profesor y el alumno se enmarcan en un modelo epistemológico basado en los presupuestos socio-constructivistas y humanistas que forjan las bases de los principales programas curriculares, tanto de la enseñanza reglada como del aprendizaje de segundas lenguas.

En efecto, el Plan Curricular del Instituto Cervantes basa sus claves programáticas en la consideración del alumno en una triple dimensión interdependiente como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. El documento que, en buena manera, inspira las líneas de actuación del *Plan Curricular del Instituto*, el *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas*, se refiere en su apartado 5.1.3 de las competencias generales del alumno a la competencia existencial o «saber ser», que define en los siguientes términos:

> La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores

> individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (MCRE, 2002).

El desarrollo de habilidades socio-afectivas en el marco epistemológico que acabamos de describir y que coloca al alumno como eje vertebrador del proceso de aprendizaje tiene, por tanto, una importancia capital en el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida esta en términos cada vez más amplios y con una marcada vocación holística.

Uno de los conceptos clave de este escenario docente es el de la disposición a comunicarse (WTC, *willingness to communicate*), que McCroskey y Richmond (1990: 21) definen como la disposición a participar, si hay la oportunidad, en un acto comunicativo.

Consideramos, en este orden de cosas, que la planificación docente que emana de los enfoques comunicativos debe tener como uno de sus objetivos forjar un ambiente en el que la colaboración, el trabajo cooperativo, la participación activa, el respeto a las diferencias y, de manera central, la disposición a comunicarse, tienen que ser asimiladas como referencias esenciales y puestas en práctica de manera natural por los aprendices.

La mayoría de los escenarios docentes de enseñanza de ELE aparecen caracterizados por un ambiente multicultural y plurilingüe en el que entran en contacto diversas visiones de mundo, estilos de aprendizaje, creencias ampliamente consolidadas en relación a la lengua que se aprende, además de un amplio abanico de intereses y motivaciones que no siempre coinciden en la misma medida para todos los integrantes del grupo. El profesor tiene que administrar con éxito todas estas diferencias intentando que los aprendices las perciban como fuentes de enriquecimiento personal y cultural, que van más allá de la experiencia didáctica del aprendizaje de una lengua extranjera. A estos factores de corte general se añaden los elementos particulares como la ansiedad, el miedo a exponerse en público, la inhibición y otras circunstancias de índole personal y subjetiva que tienen un peso decisivo en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

La confluencia de estos factores generales e individuales se vertebra, de manera esquemática, en la profundización en los rasgos de identidad y la cada vez más acentuada *necesidad de pertenencia*, debido a la progresiva fragilidad de los lazos familiares, laborales o psicosociales que caracterizan la época que vivimos.

La confluencia de factores afectivos individuales en un contexto marcado por el pluralismo multicultural y lingüístico alcanza sus cotas más

expresivas en escenarios docentes habituales en España hoy día, principalmente en la enseñanza para inmigrantes, una realidad que produce abundante material académico, tanto teórico como práctico en los últimos años con el objetivo de integrar a este colectivo en la comunidad receptora respetando las costumbres y la cultura que trae consigo y activando para ello una serie de estrategias socio-afectivas con el fin de garantizar la equidad y el éxito de este proceso.

En relación a estos factores Stevick (1980: 4) llega a afirmar que «el éxito depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede *dentro de* y *entre* las personas en el aula».

Jane Arnold (2006: 1) corrobora esta reflexión complementándola con las siguientes observaciones:

> lo que sucede *dentro* de las personas, se entiende [como] los factores individuales tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje y la motivación […] Lo que sucede *entre* las personas se refiere a los aspectos de relación, que puede tener que ver o con procesos interculturales, o con transacciones en el aula donde hay que tener mucho en cuenta las actitudes del profesor y el establecimiento de un clima de aprendizaje adecuado.

4. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LOS FACTORES SOCIO-AFECTIVOS EN LA CLASE DE ELE

Uno de los factores afectivos presentes en cualquier emplazamiento docente, independientemente de su ubicación geográfica o de las características particulares del grupo, es la ansiedad que se relaciona con sentimientos como el miedo, la frustración o la inseguridad. Arnold y Brown (2000: 27) subrayan la importancia de este factor en relación al aprendizaje de segundas lenguas y la evolución de los diferentes enfoques metodológicos:

> Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. En algunos casos es posible que la metodología utilizada pueda producir mayor ansiedad. Quizá con el método de gramática-traducción se reduce la posibilidad de ansiedad, ya que los alumnos invierten relativamente poco de sí mismos en las actividades requeridas. Sin embargo, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación (…) crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro.

Para reducir la ansiedad, Arnold (2006) propone una serie de sugerencias que relacionamos a continuación:

- Tratar al alumno siempre con respeto e intentar proteger su sentido del yo.
- Darles a los alumnos la posibilidad de expresar sus preocupaciones. El hecho de comprobar que sus compañeros compartan sus sentimientos de inseguridad, que no estén solos, puede tener un efecto positivo. Para empezar un debate sobre el tema, se podría usar un cuestionario sencillo diseñado para averiguar qué aspectos de la clase y de aprender el español les produce ansiedad.
- Crear un ambiente de cooperación en vez de competición.
- No presionar al alumno a hablar antes de que se sienta capaz. El método de enseñanza «Respuesta Física Total» se basa en parte en dejar que el alumno reciba mucho *input* lingüístico, permitiéndole mostrar su comprensión de forma no-verbal al principio hasta que se sienta preparado para hablar. Otra manera de trabajar con este punto es la técnica «think-pair-share» procedente del aprendizaje cooperativo (Kagan, 1994). Aquí el profesor presenta a los alumnos una pregunta, un tema para debatir, o lo que sea, y les da un momento para apuntar unas ideas. Luego, cada alumno comparte sus ideas con un compañero. Solo después de haber pensado y de haberse comunicado con una persona, se le pide que hable delante de toda la clase. Esto lleva a respuestas conceptual y lingüísticamente más elaboradas a la vez que *(sic)* a menos ansiedad.
- Mantener una política sobre la corrección de errores que no resulta amenazante para el alumno. Aunque la investigación muestra que los alumnos necesitan y quieren recibir información sobre su producción en la lengua meta (Abello, Contesse, 1994), es importante que se haga de manera adecuada. El alumno siempre tiene que saber que, aunque puede que su respuesta no valga, él sí vale.

En el mismo artículo Arnold nos ofrece otra serie de técnicas para mejorar la autoestima de los aprendices que, asimismo, tienen una aplicación directa en nuestro contexto de enseñanza:

- Comunicar al alumno que es valorado. Una forma de hacer esto es aprender los nombres de los alumnos y de vez en cuando antes o después de clase saludarles e interesarse por ellos y al hablar con ellos, realmente escuchar;

- hacer que los alumnos participen en la construcción del espacio de aprendizaje. Pueden consensuar las normas de la clase y opinar sobre qué tipo de actividades les resultan más eficaces;
- mostrar confianza en sus capacidades para aprender el español y reconocer sus logros;
- incorporar algunas actividades que no solo tengan fines lingüísticos sino también metas de carácter personal, como conocerse mejor y conocer a sus compañeros;
- ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas en el aprendizaje y buscar estrategias para trabajar sus debilidades;
- hacer espacios para que puedan compartir, si quieren, sus intereses, sus sentimientos o sus preocupaciones;
- si algún alumno tiene un comportamiento inadecuado, intentar ver qué hay detrás de ello, intentar descubrir la raíz y buscar soluciones desde allí;
- usar actividades y exámenes diseñados para ver lo que el alumno puede hacer, no lo que no puede hacer;
- imaginar cómo te sentirías como alumno en tu propia clase. ¿El ambiente creado allí te daría la confianza necesaria?

Como complemento a estas sugerencias, de manera concreta y a modo de conclusión, nos permitimos presentar algunas estrategias que nos han resultado muy eficaces para mejorar el clima afectivo en nuestras clases, generar y fortalecer sentimientos de pertenencia al grupo, reducir los factores negativos existenciales y favorecer la adquisición de la lengua meta y la competencia comunicativa:

- Llevar a clase actividades lúdicas de integración el primer día de clase con el objetivo de que se conozcan entre sí y que conozcan al profesor.
- Realizar microtareas para la formación de parejas o tríos que favorezcan la distribución aleatoria de grupos de trabajo y eviten que los alumnos trabajen siempre con los mismos compañeros o se sienten en los mismos lugares.
- Modificar el escenario docente, efectuar a lo largo del curso cambios en la colocación de las sillas y el mobiliario de la sala, no temer al-

terar la disposición las sillas y formar triángulos o pequeños círculos que favorezcan una mejor comunicación entre los alumnos o formen una mejor disposición espacial para la realización de la tarea propuesta: parejas, tríos, grupos aislados de trabajo.

- Promover actividades fuera del aula: talleres de culinaria, lectura colectiva en la biblioteca, actividades culturales, visita comentada a exposiciones artísticas.
- Estimular la participación en foros, chats, comunidades virtuales, etc.

5. CONCLUSIONES

En esta comunicación hemos podido recorrer de manera breve y sintética las transformaciones que ha experimentado la gramática al calor de los diferentes abordajes metodológicos que han orientado los presupuestos de la didáctica de segundas lenguas. La parada final de este recorrido nos ha conducido al emplazamiento docente en el que nos encontramos marcado por la preeminencia de los enfoques comunicativos en los que el alumno es el eje central de un proceso de aprendizaje que se vertebra en su triple dimensión como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. En este contexto de enseñanza la gramática se entiende como un puente hacia la comunicación. A partir de estas consideraciones, hemos propuesto un decálogo de cuestiones que el profesor debe plantearse al trabajar las actividades de aprendizaje con foco en el sistema gramatical con el objetivo de que sean coherentes y eficientes en relación con los principios metodológicos comunicativos que orientan su labor.

Asimismo, destacamos las principales características del escenario docente contemporáneo en el que, en sintonía con los principios socio-constructivistas y humanistas que marcan las líneas de actuación de los programas curriculares tanto de la enseñanza reglada como del aprendizaje de segundas lenguas, los factores socio-afectivos juegan un papel determinante en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por todo ello, entendemos que uno de los elementos centrales de la programación docente debe ser el establecimiento de un ambiente en el que la colaboración, el trabajo cooperativo, la participación activa, el respeto a las diferencias y, de manera central, la disposición a comunicarse, tienen que ser asimiladas como referencias esenciales y puestas en práctica de manera natural por los aprendices. En esta línea de actuación, detallamos una serie de acciones concretas que pueden ser llevadas a la práctica para

reducir la ansiedad, favorecer la autoestima y lograr, en última instancia, que la lengua que se está aprendiendo sea menos extranjera para convertirse en una segunda lengua personal o adoptiva.

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. (ed.), 2000, La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Madrid, Cambridge University Press.

Arnold, J., 2006, *Los factores afectivos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm.

Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), 1999, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, R.A.E. / Espasa Calpe.

Consejo de Europa, 2002, Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm.

Mcroskey, J. y Richmond, V. P., 1990, «Willingness to communicate: A cognitive view», *Journal of Social Behavior and Personality*, 5 (2): pp. 19-37.

Stevick, E., 1980, *Teaching Languages: A way and Ways*, Rowley, MA, Newbury House.

Underhill, A., 2000, «La facilitación en la enseñanza de idiomas», en: J. Arnold (ed.), La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Madrid, Cambridge University Press.