Reflexiones en torno a la gramática en los procesos de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
(Universidade Estadual de Londrina)

INTRODUCCIÓN

De entrada, y no por obligación ritual, sino porque realmente me complace estar aquí, quiero expresar mi agradecimiento al director del Instituto Cervantes de Río de Janeiro, Dr. Francisco Corral, y a los organizadores de este I Simposio de Didáctica, muy especialmente al Dr. Pedro Benítez, Jefe de estudios de esta casa y a la profesora Dra. Raquel Romero, mi querida amiga y compañera de reflexiones, por haberme distinguido entre otros tantos estudiosos brasileños que podrían estar ocupando ahora este lugar. Ha sido, verdaderamente, una amabilidad la de invitarme a presentar una ponencia en este Simposio, que por ser el primero de una serie de otros más —como esperamos— se reviste de gran magnitud.

Debo subrayar que tal encargo constituye un reto importante para mí del que no estoy totalmente segura de que podré salir bien parada. Si acepté incluirme en esa propuesta fue porque creo que todos los que enseñamos el idioma español como LE o las literaturas relacionadas con esa lengua en Brasil tenemos una «deuda de gratitud» hacia el Instituto Cervantes. Me explico: hasta hace poquísimos años, más o menos hasta finales de los años noventa, los profesores de español en Brasil contábamos, casi exclusivamente, con el apoyo que nos podían aportar las universidades a las cuales estábamos vinculados y las Asociaciones de Profesores de Español. Si llevamos en cuenta que las universidades tienen otras funciones más que ofrecer formación complementaria a cuantos enseñan ese idioma y que las Asociaciones de Profesores de Español de Brasil (aunque cuentan siempre con la buena voluntad de cuantos ven en la tarea de diseminar el español una misión, lo que en sí no es poco), siempre carecieron de recursos y medios para llevar adelante la tarea de promover actividades de reciclaje, entendemos cuán limitada ha podido ser su aportación.

A finales de los años ochenta, los profesores brasileños pasan a contar con el apoyo de la Asesoría Lingüística de la Embajada de España en Brasil, que todos los años promueve los Seminarios de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes y publica el *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, una revista que recoge lo mejor de la producción científica referente a la enseñanza de la lengua, de la cultura y de la literatura hispánica, cumpliendo, por tanto, un importante papel en la complementación de la formación de esos profesores.

Con la instalación de la primera célula del Instituto Cervantes en São Paulo, que no es un «Centro de formación» en el sentido brasileño, sino en el sentido español, con lo cual su labor es la de complementar la formación implementada por las universidades[1], hay un ensanchamiento de las posibilidades de reciclaje de los profesores de español. La instalación de la segunda célula del Instituto Cervantes en la ciudad de Río de Janeiro refuerza todavía más esa labor, no solo porque ofrece más opciones de cursos o porque está fomentando un centro de recursos sin par en esa ciudad, sino porque disemina todo lo relacionado al hispanismo, ampliando, por tanto, la información teórica y práctica de todos aquellos que quieren sacar provecho de esa contribución.

Explicado el motivo que me ha llevado a compartir con ustedes mis limitados conocimientos, es decir, mi gratitud hacia la labor realizada por el Instituto Cervantes, me resigno a poner mi granito de arena en lo tocante a la reflexión en torno a la gramática en los procesos de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE).

Antes que nada, debo remitir a la ya cuantiosa bibliografía sobre ese tema y esclarecer que esta ocasión no es la adecuada para entrar en ciertos detalles que tal bibliografía expone con profundidad.

Debo confesar que no me trae aquí el deseo de dejar una marca de originalidad. Mi contribución será, en primer lugar, poner en tela de juicio los tres modelos de gramática que, según mis observaciones, han marcado una mayor presencia en el escenario de enseñanza de lenguas y, de ahí, indicar el modelo que me parece más pertinente como base para el desarrollo pleno del ELE. Esa intención manifiesta mi entendimiento de que la observación del modo como se viene dando la instrucción gramatical en esos modelos puede ayudarnos a comprender el papel que esta tiene como componente de la competencia comunicativa. En segundo lugar, vamos a indicar, de forma muy breve, cómo hay que hacerlo de modo que la gramática no vuelva a figurar en los programas de aprendizaje como protagonista del proceso, sino como un componente de la competencia comunicativa parejo a los demás. En tercer lugar, vamos a subrayar la necesidad de complementar la enseñanza de la gramática a través de la incorporación de ciertos elementos de la pragmática.

1

Uno de los primeros modelos de instrucción gramatical en los procesos de enseñanza de ELE concibe la lengua como sistema de normas y se basa en la presentación clara de reglas que giran alrededor de las categorías tradicionales. Se ve al profesor como transmisor de reglas, por eso el tipo de lección que practica es deductivo y explícito, enmarcado en una secuenciación de contenidos ordenados

[1] En español, la expresión «Curso de formación» no hace referencia a una carrera; un curso de formación sirve para ofrecer una complementación especializada dentro de un área de estudio.

por grados de dificultad. Ese modelo de enseñanza se instaura en una época en la que el aprendizaje de idiomas no maternos se reservaba a las minorías, teniendo como objeto casi exclusivo la posibilidad de emprender la lectura de textos literarios en una lengua objeto. O sea, la lengua que se enseñaba era la escrita literaria, considerada muy superior a la lengua oral, lo que justificaba el empleo de la LM, así como el alejamiento de la lengua oral del aula.

La necesidad de dominar la lengua oral se fragua a expensas de las exigencias de la II Guerra Mundial y se suma a una serie de supuestos, entre los que está la idea de que la enseñanza de las LE debe orientarse prioritariamente al cultivo del sistema morfosintáctico. Esa idea hace que al estudio de la gramática se proyecte como el dominio de estructuras en bloque, lo que cuaja mediante su observación en oraciones aisladas. El profesor actúa como una especie de «dictador» que conduce una repetición mecánica de diálogos creados *a priori* y supeditados a la estructura gramatical en cuestión.

Chomsky introduce la noción de *competencia* y *actuación* en la Lingüística moderna: la *competencia* como conocimiento que hablante y oyente nativo ideal tienen de la gramática, y la *actuación* como la capacidad del hablante/oyente nativo ideal para reconocer y producir una cantidad infinita de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea. Chomsky estaba interesado en estudiar la competencia, no la actuación, por eso se centra en el sistema, no en el uso[2]. El concepto de *competencia* que ese autor propone surge en un contexto de hablantes nativos monolingües, remontándose sobre las reglas de apropiación de la gramática generativa en el marco de una sola oración, es decir, ese concepto, tal y como Chomsky lo delimitó, es muy limitado, refiriéndose únicamente a la gramática, motivo por el que fue criticado.

Desde la Etnografía de la comunicación y tomando elementos de la Filosofía del Lenguaje, de la Sociolingüística, de la Psicolingüística y de la Ciencia Cognitiva, Hymes sustituye la noción de *competencia* por la de *competencia comunicativa*, describiéndola alrededor de cuatro parámetros: 1. la *posibilidad*, que se refiere a la gramaticalidad de los enunciados; 2. la *verosimilitud*, que hace mención a la probabilidad de que un enunciado ocurra en un contexto de comunicación real; 3. la *propiedad*, que indica que un enunciado perfectamente articulado desde el punto de vista gramatical, producido rutinariamente por hablantes nativos de una lengua, puede ser objetable por su inadecuación al contexto; y 4. la *factibilidad*, que refleja la contingencia de que un enunciado pueda darse en los contextos auténticos de comunicación.

Canale y Swain (1980) perfeccionan la noción antes mencionada, identificando sus tres componentes que, en conjunto, potencian la capacidad de comunicar

---

2 Solamente en 1980, Chomsky reconoce que además de la *competencia gramatical* también se podría hablar de *competencia pragmática*.

eficazmente en lenguas no maternas, y que son: 1. la *competencia gramatical*, que comprende el dominio de los elementos que llevan a la corrección formal[3]; 2. la *competencia sociolingüística*, que se refiere a la medida en que los enunciados se ajustan a los contextos en los que se producen[4]; y 3. la *competencia estratégica*, que es el dominio de «estrategias verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las diferencias de competencia debido a variables de actuación o a competencia insuficiente» (Canale y Swain, 1980).

En 1983, Canale pasa revista a la noción que había desarrollado con Swain y, entre las modificaciones que propone, deja tan solo las cuestiones socioculturales en el marco de la *competencia sociolingüística* y separa los hechos que se refieren a la capacidad de combinar formas (cohesión) y significados (coherencia) para conseguir textos comunicativamente eficaces como elementos pertinentes a la *competencia discursiva*, que pasa, por ende, a formar parte del conjunto de componentes de la *competencia comunicativa*[5].

La aplicación de esa noción ampliada de *competencia comunicativa* lleva, en un primer momento, al entendimiento de que la gramática debe aprenderse naturalmente. Las teorías que preconizan el aprendizaje naturalista brindan argumentos que buscan desaconsejar la orientación explícita de la gramática en las clases de lenguas extranjeras, al proclamar que el aprendizaje de una lengua no materna sigue derroteros similares a los de la LM. Lo postulado es que si los niños aprenden su lengua, y en consecuencia su gramática, por el sencillo hecho de que están insertados en un ambiente lingüístico determinado, de la misma forma ocurrirá con los aprendices de lenguas extranjeras. Según ese pensamiento, el aprendizaje de una lengua se basa en la inmersión de los aprendices en situaciones de comunicación, o sea, de acuerdo con esa visión se aprende la gramática de forma inductiva.

Uno de los enfoques teóricos que más han insistido en esa postura es la Hipótesis del input (de Krashen). Krashen indica una diferencia entre *conocimiento aprendido*, que, según él, sería el que se obtiene por memorización de reglas y principios gramaticales, y *conocimiento adquirido*, que sería el que resulta de la percepción intuitiva de los datos lingüísticos en situaciones naturales de comunicación.

Para ese autor, el *conocimiento aprendido* actúa, de forma previa o posterior a las emisiones, como factor de autocorrección, es decir, el *conocimiento aprendido* no desencadena la producción lingüística en sí. Ese planteamiento

---

3 «... conocimiento de los elementos léxicos y las reglas morfosintácticas, semánticas a nivel de gramática de la oración y fonología» (Canale y Swain, 1980).

4 Consta de dos series de normas: 1. normas de uso; 2. normas de discurso. (Canale y Swain, 1980).

5 Conforme señala Cenoz (1996), Canale (1983) «*también extiende la definición de competencia estratégica para incluir las características compensatorias de las estrategias de comunicación debidas a la incompetencia insuficiente y las estrategias utilizadas para subrayar el efecto retórico de los enunciados*».

de Krashen, que elide la presencia explícita de la gramática de los entornos de enseñanza de lenguas, recibe críticas negativas por parte de varios estudiosos (por ejemplo, McLaughlin, 1978) y aunque todavía hoy hay algunos que condenan el empleo de la gramática en tales contextos, por creer que ella no forma parte de un programa comunicativo y que es suficiente con exponer a los alumnos a muestras auténticas de la lengua meta y ejercitarlas en procesos de interacción que reproduzcan situaciones reales de comunicación, lo más frecuente es que se reconozca que la enseñanza de una lengua no materna debe alimentarse tanto de la exposición a muestras en un contexto interactivo, como de la información gramatical. Nosotros nos afiliamos a los que defienden esa tendencia.

2

Se pueden argüir sólidos argumentos de investigaciones empíricas que justifican la instrucción gramatical en un marco comunicativo de enseñanza de lenguas. Desde aquí, sostenemos la idea de que la instrucción explícita de la gramática es una necesidad. Nuestra opinión se cimienta, en primer lugar, en la consideración de que el desarrollo cognitivo de los aprendices adultos que estudian una LE en el marco de una situación formal de enseñanza difiere del desarrollo cognitivo de los niños que aprenden su LM en un ambiente natural. Partimos de la visión chomskiana sobre adquisición del lenguaje. Chomsky propone que los seres humanos poseen un mecanismo en la mente, al cual denomina «Gramática Universal» (GU), mediante el que su LM se desarrolla.

Cuando los adultos interactúan con los niños, les facilitan datos lingüísticos primarios o *inputs*. El Dispositivo de Adquisición Lingüística (LAD)[6], que es un componente de la GU, al procesar los *inputs* recibidos, desencadena una irrefrenable capacidad de proposición de hipótesis. Tomando en cuenta los postulados de la *Teoría de Rección y Ligamiento* de Chomsky (1981), corroboramos la idea de que en la GU existen *principios lingüísticos generales* y *parámetros* que llevan a los niños a inferir e internalizar reglas subyacentes a la gramática de la lengua a la que están expuestos. Los *principios lingüísticos generales* desencadenan una «gramática nuclear» (o básica) y los *parámetros*, una «gramática periférica», que consiste en lo que es específico de la lengua hablada por los miembros de la comunidad en la que los niños se encuentran insertados. Esos *principios* y *parámetros*, por tanto, liberan los elementos que los niños necesitan para conducir los *inputs* que reciben en el proceso interactivo de una determinada lengua (o más de una), de forma que llegan a elaborar una lengua «perfecta» (o más de una) a pesar de la «imperfección» de los datos que les sirven de fundamento.

Defendemos el principio de que la GU entra en acción también con el fin de dirigir el aprendizaje de las LE, pero destacamos que, como los estudiantes de LE

---

6 LAD: *Language Acquisition Device*.

ya tienen un conocimiento lingüístico previo, las *reglas núcleo* se adquieren con más facilidad que las *reglas específicas del idioma en cuestión*, porque cuando se elaboran enunciados en una lengua que no es la materna se proponen, en primer lugar, los mismos parámetros que se propondrían en la LM para elaborar un enunciado similar al que se emite, o sea, el aprendizaje de los parámetros de la LE que difieren de los de la LM, depende de la percepción de la diferencia que existe entre esos parámetros. El aprendizaje de las LE, por tanto, supone ciertas condiciones distintas a aquellas involucradas en los contextos de adquisición de las LM. Cuando los niños las adquieren ellos no poseen ningún conocimiento lingüístico; después de que la adquieren, automatizan las características de su lengua, por eso se dice que la LE se ve afectada por ese conocimiento previo que el estudiante tiene de su LM.

Nuestra opinión se fundamenta, en segundo lugar, en lo que muchos estudiosos han afirmado: la motivación para aprender la LM es diferente a la motivación para aprender una lengua distinta. Como afirma Scliar-Cabral (1988), desde la más temprana niñez, los niños intuyen que tienen que aprender a comunicarse lingüísticamente con los adultos para salir adelante, hecho que no ocurre en la mayor parte de los casos de aprendizaje de LE en los entornos en los que esa lengua no se utiliza como lengua de comunicación. Por otro lado, los niños mantienen un contacto directo y frecuente con su lengua, con lo que el propio ambiente en el que viven les propicia los *inputs* lingüísticos que necesitan para fomentarla. Por su parte, los entornos formales donde se dan los procesos de enseñanza LE no son ambientes propicios en lo que toca a la cantidad y a la calidad de *inputs*.

Y, en tercer lugar, nuestra opinión se sostiene sobre la idea ya bastante consensuada de que hay un período de tiempo en que la mente está dispuesta para adquirir una lengua, de modo que, durante ese tiempo, el propio contacto con las muestras de habla que el entorno provee al aprendiz en un proceso de interacción en esa lengua sirve para que esta se desarrolle. Aunque hay divergencia sobre el tiempo que dura ese período, habiendo los que sitúan su terminación en torno a los cinco, a los siete o a los doce años, entre otras posibilidades más, la conclusión es que en cierto momento se llega a una disminución en esa capacidad de aprensión lingüística, conocida como «período crítico» (Lenneberg, 1967, 1974, 1981). Si se acepta que la eficacia del Dispositivo de Adquisición Lingüística va disminuyendo en relación con la edad del aprendiz, se asume que solo parte de la capacidad para adquirir una lengua mediante exposición a estímulos lingüísticos sigue operativa, o, lo que es lo mismo, se asume que la base fisiológica que sirve de procesador para que los niños adquieran su LM no equivale exactamente a la de los aprendices de LE que ya superaron el «período crítico».

Esos tres motivos —el hecho de que las reglas núcleo se aprenden con más facilidad que las reglas específicas de la lengua meta, el tipo de motivación característica de los contextos de aprendizaje de LE y las limitaciones en la base fisiológi-

ca de los seres humanos que ya superaron el período crítico— nos llevan a argumentar que la exposición al *input* por sí sola no es suficiente para que aprendices de LE adquieran los recursos gramaticales que necesitan para llegar a tener competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, de ahí la necesidad de presentar la gramática de forma explícita.

Cuando hablamos de explicitar la gramática no estamos diciendo que debemos enseñarla metalingüísticamente y ya está. Existen múltiples formas de concretar la instrucción gramatical dentro de un marco comunicativo con vistas a propiciar los elementos que los aprendices no pueden intuir por sí mismos.

3

Primeramente, nos alegra decir que podemos apoyarnos en una ya vasta literatura que señala sendos caminos en el sentido de incorporar la gramática de forma explícita en los procesos de instrucción de LE. Una característica fundamental que indican los trabajos en esa línea de investigación es que:

> En primer lugar, la instrucción gramatical no remite solo a los aspectos formales, sino que puede estar capacitada para suministrar a los estudiantes los recursos necesarios para desenvolverse en situaciones cotidianas de comunicación. Por otro lado, las actividades gramaticales no tienen por qué dejar de ser comunicativas. Además, muchos estudiantes que han aprendido sin una instrucción gramatical explícita pueden tener una capacidad comunicativa notable, suficiente fluidez, utilizar estrategias de comunicación, pero sentirse insatisfechos e inseguros puesto que carecen de corrección formal porque en su proceso de aprendizaje ha primado la gramática implícita sobre la explícita. Igualmente, los alumnos deben conocer el funcionamiento de los rasgos gramaticales, de esta forma los podrán reconocer más fácilmente en el *input* que reciben y así se facilitará la adquisición.
>
> Finalmente, la instrucción explícita de la gramática asume el carácter específico de la clase, ya que constituye un entorno con función propia: el aprendizaje. Los alumnos tienen conciencia de esta situación en todo momento y someten el *input* a una operación continua de control metalingüístico. (García, 2002).

Long (1991) sugiere un tipo de abordaje de instrucción gramatical al cual denomina *enfoque gramatical centrado en la forma*, que implica el empleo de un programa que se basa en tareas, aunque atendiendo, también, al estudio de las formas lingüísticas en la medida en que ésas van apareciendo en las actividades que se desarrollan en el aula (Brucart, 1998). Dentro de esta orientación, el enfoque gramatical se basa en la práctica de actividades relacionadas con las propiedades formales que estudia o en la corrección y comentario de los errores producidos por los estudiantes en el curso de las actividades programadas (Brucart, 1998).

Ellis (ápud Martín Peris, 1998), por su parte, indica dos vías de enseñanza de la gramática: la *intervención por vía indirecta* y la *intervención por vía directa*. La *intervención por vía indirecta* consiste en la realización de prácticas centradas en el significado, concebidas en los siguientes términos:

los alumnos
a. se implican e interesan en lo que se está hablando;
b. controlan el tema de la conversación y toman iniciativa de su desarrollo y gestión;
c. se esfuerzan por hacerse entender;
d. se ven estimulados a producir enunciados que sobrepasen su propia capacidad de formulación.

los profesores
a. en los niveles iniciales de enseñanza, les proporcionan a los alumnos un tipo de orientación que les permite producir estructuras que aún son muy complejas para su producción autónoma;
b. en los niveles avanzados de enseñanza, les proporcionan a los alumnos el acceso a un tipo de discurso planificado y rico en rasgos lingüísticos marcados.

La *intervención por vía directa*, por otra parte, consiste en la realización de actividades en las que la atención de los alumnos está centrada en la forma lingüística. El modo de abordarlo se orienta a la sensibilización sobre la existencia de determinadas formas lingüísticas y a la práctica repetitiva de esas formas. Martín Peris (1998), a la luz del trabajo de Ellis, caracteriza de la siguiente manera las dos formas de abordar la enseñanza de la gramática por vía directa:

Actividades de sensibilización
a. Se les suministran a los alumnos datos que ilustran el rasgo lingüístico en cuestión, al tiempo que también se les facilita una regla explícita que los describa o explique;
b. Los alumnos realizan un esfuerzo intelectual para entenderlo;
c. Las actividades se orientan a la comprensión de ese rasgo lingüístico y a la clarificación de posibles malentendidos;
d. Se les puede pedir, aunque no necesariamente, que formulen una regla para describir el rasgo en cuestión.

Actividades de práctica repetitiva
a. Los alumnos deben producir frases que contengan el rasgo lingüístico en cuestión;
b. Los alumnos realizan ejercicios con vistas a utilizar el rasgo lingüístico en cuestión;
c. Las actividades se orientan a la producción correcta;
d. Se proporciona a los alumnos retroalimentación acerca de la corrección de sus enunciados.

Doughy (ápud Muñoz, 2000), tomando por base el trabajo de Muranoi, también contribuye en lo referente a la instrucción gramatical al indicar un tercer tipo de abordaje de la gramática, denominado «*relieve de la interacción*».

> El relieve de la interacción es una técnica pedagógica en la cual el profesor fuerza la producción de los aprendices y les proporciona modificaciones por interacción muy precisas, para llevarles a notar una falta de correspondencia entre la gramática de su interlengua y la gramática de la lengua meta y a modificar las incorrecciones de su producción dentro del marco de la interacción estratégica. (Doughy, ápud Muñoz, 2000)

El *relieve de la interacción*, que es una técnica moderadamente implícita de atención a la forma, consta de tres etapas: una etapa de prueba, una etapa de interpretación y una etapa de evaluación.

Etapa	
a. etapa de prueba	el profesor plantea un problema a la clase que ha de resolverse mediante la negociación del significado, prestando una cierta atención a la corrección gramatical;
b. etapa de interpretación	Los estudiantes, en parejas, intervienen y el profesor manipula el proceso, solicitando repeticiones de las estructuras erróneas empleadas por los estudiantes, con vista a proporcionar la retroalimentación intencionadamente;
c. etapa de evaluación	El centro de la evaluación es el significado y esta toma por base, en cada contexto, una forma lingüística determinada.

De acuerdo con Muranoi (1996 ápud Doughy, 2000), la petición de repeticiones tiene la función de señalar la existencia de una forma incorrecta y llevar al aprendiz a producir formas modificadas. Cada vez que el aprendiz no modifica su producción tras recibir peticiones de repetición, el profesor debe proporcionar una reformulación que presente una forma gramatical que modifique la que el

aprendiz haya producido. Doughy argumenta que la negociación dirigida puede resultar muy efectiva en la reestructuración de la interlengua. Para ella, el impacto del *relieve de la interacción* depende del tipo de evaluación posterior que sigue a la interacción estratégica: el relieve de la interacción unido a la atención a la forma durante la etapa de evaluación tiene un efecto positivo mayor que el *relieve de la interacción* unido a la evaluación posterior centrado en el significado.

Con estos tres ejemplos de enfoque de la gramática en un marco comunicativo de enseñanza de lenguas, lejos de clausurar la discusión, nada más divisamos un horizonte pedagógico prometedor, cuajado ya de investigaciones que ofrecen alternativas interesantes, muchas de las cuales podemos integrarlas en diferentes tipos de *syllabus*, atendiendo a las necesidades de públicos con diferentes tipos de demanda, del que ofrecemos nada más un botón de muestra.

4

Nos toca, ahora, explotar un aspecto más sin el que nuestra reflexión carecería de sustancia, la determinación de que la gramática no basta para dar cuenta de todos los fenómenos lingüísticos porque su prioridad es ocuparse de las formas lingüísticas fuera de contextos de uso. Es decir, la gramática se preocupa, de forma casi exclusiva, de los problemas formales que giran alrededor de la frase, pero como los seres humanos hablamos por textos, no por frases, el texto debe constituir la unidad fundamental del estudio lingüístico, no la palabra o la oración. La pragmática, a diferencia de la gramática, se vuelve para el estudio de los mecanismos que permiten entender más de lo que el sentido literal de las palabras expresa en enunciados, por tanto puede contribuir para una interpretación más ajustada de los mensajes. Si la gramática se cierne al estudio de la forma y la pragmática se ocupa del entendimiento de esas formas en contextos, lo ideal sería, tras haber presentado las reglas de funcionamiento, pasar revista a diferentes contextos de uso para ayudar a los aprendices a entender y explotar todas las posibilidades del sistema lingüístico (Matte Bon, 1998).

Como, además de los elementos lingüísticos en sí, interviene, en el proceso de comunicación, un conjunto de estrategias y principios que rigen los usos, éstos deben formar parte de la preocupación de quienes enseñan las lenguas. Ello es importante porque ciertos mecanismos gramaticales tienen en cuenta factores extralingüísticos que permiten, condicionan y hacen posibles los actos concretos de habla, por tanto puede ser muy útil que los alumnos tengan acceso a algunos conceptos relacionados con las estrategias y principios que rigen los usos a la par con la información lingüística.

CONCLUSIONES

Al repasar las implicaciones referentes al papel de la gramática como protagonista absoluta en los procesos de enseñanza de ELE, al de la gramática transmitida mediante bloques de estructuras aisladas y al de la elisión de la gramática, enten-

demos cuán absurdo sería, hoy en día, renunciar a enseñarla en las clases de ELE, especialmente si llevamos en cuenta que nuestros alumnos tienen como LM una lengua tipológicamente próxima a la LE que estudian. La gramática es una de las bases de la lengua, una base que como todos los cimientos, si no se hace presente o si no es capaz de soportar el peso de la construcción, puede destruirla. También sería absurdo, en los días de hoy, enseñar la gramática de forma aislada con relación a los demás componentes de la competencia comunicativa. Ante eso, no hay más que remangarse y, poco a poco, ir cambiando la forma de abordarla en las clases de español como lengua extranjera, abriendo espacio para las prácticas comunicativas aunadas a la instrucción claramente abierta de la gramática y a la aportación de la pragmática.

BIBLIOGRAFÍA

Brucart, J. M., 1998, «Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Actas del VII Congreso Internacional de VII ASELE*, Cuenca, Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 17-43.

Canale, M., 1983, «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. C. Richards y R. W. Schimidt (eds.), *Language and Communication*, London, Longman, pp. 2-27.

Canale, M., y Swain, M., 1980, «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics, 1*: 1-47.

Cenoz, J., 1996, «La competencia comunicativa: su origen y componentes», en J. Cenoz y J. F. Valencia. *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Servicio Editorial Universitario del País Vasco, pp. 95-114.

— 1981, Lectures on Governement and Binding, Dorcrecht, Foris.

Cook, V., 1983, *Linguistcs and Second Language Acquisition*, London, MacMillan. Doughy, C., «La negociación del entorno de la L2», en C. Muñoz (ed.), *Segundas Lenguas*, Adquisición en el aula, Barcelona, Ariel, 2000, pp. 163-194.

Durão, A. B. A. B. y Canato, A. P. M. B., 2003, «O traço da língua materna na aprendizagem de inglês como língua estrangeira», *Signum: Estudos da Linguagem, 6/1:* 109-122.

García García, S., 2001, «El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de ELE», *Forma. Formación de Profesores, 1*: 9-21.

Hymes, D., 1972, «On communicative competence», en J. B. Pride y J. Homes (eds.), *Sociolinguistcs*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-285.

Long, M., «Focus on form: a design feature in Language Teaching Methodology», en K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg y C. Kramsch, (eds.), 1991, en *Foreign Language Research in Cross-cultural perspectives*, Amsterdam, John Benjamins.

Kondo Pérez, C., 1995, «La gramática como componente de la competencia comunicativa», en *Actas del VI Congreso Nacional de ASELE*, León, Universidad de León, pp. 225-229.

Krashen, S., 1977, «The Monitor Model for Second Language Performance», en M. Burt, H. Dulay y M. Dinnocchiaro (eds.), 1977, *Viewpoints on English as a Second Language*, New York, Regents [Trad. en J. M. Liceras (ed.)], 1991, pp. 143-152).

Martín Peris, E., 1998, «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», *Carabela, 43*: 5-32.

Matte Bon, F., 1998, «Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera», *Carabela, 43*: 53- 79.

Ortega Olivares, J., 1998, «Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español / LE», *RILCE, 14/2*: 325-347.

Rutherford, W. E., 1987, *Second Language Grammar: Learning and Teaching,* London, Longman.