¿Es posible una gramática comunicativa?: reflexiones y sugerencias

Natalia Labella Sánchez
(Universidade Estadual de Londrina)

Al plantearnos la pregunta de si es posible una gramática comunicativa, estamos pensando en su enseñanza dentro de las características del enfoque comunicativo. Sin embargo para entender cuál es el papel actual de la gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), optamos por hacer un recorrido del papel que tuvo y tiene la gramática a lo largo del desarrollo metodológico, una vez que algunas características pertenecientes a los métodos más antiguos influyen hasta hoy en la forma de enseñarla. Estableceremos el panorama histórico a través de las autoras Santos Gargallo (1999) y Melero Abadía (2000).

Intentaremos, enseguida, elaborar algunas reflexiones sobre el papel de la gramática dentro del enfoque comunicativo y lo que se espera del trabajo del profesor a partir de ese enfoque. En ese proceso observaremos hasta qué punto la enseñanza de la gramática sigue o no obstaculizada por la forma más tradicional de enseñarla y propondremos algunas sugerencias hacia ese problema.

1. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA A LO LARGO DEL DESARROLLO METODOLÓGICO

Desde siglo XIX, la gramática tuvo un lugar destacado en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. El primer método desarrollado para la enseñanza de lenguas extranjeras, el método de gramática y traducción o método tradicional, estaba basado en la enseñanza de la gramática como parte fundamental del proceso. Según Santos Gargallo (1999) lo principal era la interiorización de las reglas gramaticales a través de su memorización y ejercitación. Conociendo las reglas y excepciones sería más fácil alcanzar el objetivo máximo del método: aprender a leer y traducir textos. La autora nos llama la atención sobre la importancia que tuvo la gramática «como eje vertebrador del aprendizaje» (Santos Gargallo, 1999: 61) y su influencia en el siglo XX.

Aún en el siglo XIX, con el surgimiento del Movimiento de Reforma[1], hubo un intento de modernizar la enseñanza de lenguas. Con una propuesta bastante distinta de la que proponía el método tradicional, se desarrolla el método directo y la propuesta es que la gramática dejara de tener un papel destacado, ya que el concepto de aprendizaje entendía que «una lengua extranjera no se aprende por medio de una revisión consciente de las reglas gramaticales y de su uso en la

[1] El Movimiento de Reforma fue constituido por un grupo de lingüistas europeos «a finales el siglo XIX con un interés claro por la fonética y por la modernización de la enseñanza de lenguas» (Melero Abadía, 2000: 43).

traducción, sino a través de la imitación (oír-repetir) de un modelo lingüístico» (Melero Abadía, 2000: 58). Si hubiera necesidad, la gramática sería enseñada junto con el léxico y de una manera imitativa o asociativa. Según Melero Abadía (2000) aunque el método directo haya interrumpido parcialmente el dominio del método de gramática y Traducción, hasta nuestros días hay características y problemas originados en este método de enseñanza de la gramática y traducción.

Ya en el siglo xx, la enseñanza de la gramática vuelve a ganar bastante fuerza con el desarrollo del método audiolingual de base estructural. Según Santos Gargallo (1999) hubo un cambio muy significativo en la manera de entender el proceso de aprendizaje, pero la gramática siguió siendo de mucha importancia en ese proceso, una vez que los objetivos del método eran adquirir competencia gramatical y «conseguir un dominio de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico de la lengua meta» (Santos Gargallo, 1999: 62) que contribuyeran al desarrollo de la comprensión y expresión oral. La enseñanza de la gramática ocurría a través de la repetición de estructuras gramaticales y de «la presentación de esquemas gramaticales, explícitos y completos, pero sin explicaciones exhaustivas» (Santos Gargallo, 1999: 63). Melero Abadía (2000) añade que el desarrollo de la destreza oral era resultado de la formación de un hábito lingüístico donde la pronunciación y la gramática correcta tenían un papel fundamental.

Ya más próximo al enfoque comunicativo, los planteamientos nocional-funcionales propusieron la enseñanza de la lengua extranjera como un sistema orientado a la comunicación y a la transmisión de significado. Para eso se propuso el desarrollo «de manera integral de las cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora» (Santos Gargallo, 1999: 66) y la interiorización de los elementos lingüísticos. La enseñanza de los contenidos gramaticales y lexicales es considerada necesaria para levar a cabo las funciones comunicativas y por primera vez se considera al alumno como *protagonista del proceso de aprendizaje*. Otra característica de los planteamientos nocional-funcionales es que «se combinan procedimientos enraizados en la tradición gramatical y estructural junto a otros que enfatizan el uso de la lengua en contextos en los que la transmisión de significado es prioritaria» (Santos Gargallo, 1999: 66).

En la década de los sesenta y setenta empezó a haber, según Melero Abadía (1999), un rechazo de la teoría lingüística estructural y de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras como un conjunto de hábitos para ser adquirido. Intentando «superar el vacío metodológico predominante y homogeneizar la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa» (Santos Gargallo, 1999: 68), nace el enfoque comunicativo. Varias disciplinas influyen en el desarrollo del enfoque comunicativo: la psicolingüística, la etnografía del habla, la pragmática, la sociolingüística y la propia lingüística. Todos trajeron importantes aportaciones poniendo en relieve «el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las *funciones lingüísticas* el eje vertebrador del aprendizaje» (Santos Gargallo, 1999: 69).

Bajo ese enfoque, la gramática deja de tener un lugar de destacado, cosa solo ocurrida anteriormente en el método directo. El uso de la lengua pasa a tener más importancia que el conocimiento lingüístico en el enfoque comunicativo. Para eso se propone que el alumno esté expuesto a «muestras auténticas de modelos lingüísticos, la inclusión de la gramática y el léxico en diálogos de lengua coloquial» (Melero Abadía, 2000: 86). La enseñanza sigue centrada en el alumno y Santos Gargallo (1999) destaca que para alcanzar los objetivos del enfoque comunicativo el objetivo prioritario es la «interacción» comunicativa.

Una de las críticas enseñadas por Melero Abadía (2000: 104) en cuanto al enfoque comunicativo, se refiere a una posible infravaloración del contenido gramatical. Con eso, Santos Gargallo (1999) señala diferentes grados de aplicación del enfoque comunicativo. Entre ellos se desarrolla el enfoque comunicativo moderado, donde «la información gramatical ha de integrarse en la información pragmática» (Santos Gargallo, 1999: 75) y ser descrita en su contexto de uso.

Tras ese breve panorama histórico nos hacemos la pregunta: ¿es importante o no, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, la enseñanza de la gramática? En esta comunicación nos posicionamos favorables a la enseñanza de la gramática, es decir, la consideramos un componente importante para el desarrollo comunicativo de la lengua, idea compartida por las autoras citadas hasta aquí y por otros también, como Giovannini et ál. (2003b) para quienes «la enseñanza de la gramática puede presentar una gran ayuda para un aprendizaje más efectivo de la lengua extranjera». Además, esos autores agregan importantes claves para su enseñanza que creemos muy importantes: la gramática se nos presenta naturalmente en muchos casos y conocer explícitamente reglas de los fenómenos lingüísticos no garantiza un uso adecuado o una capacidad absoluta para utilizarlo, es decir, es natural que el alumno cometa algunos o varios errores durante su proceso de aprendizaje.

2. LA GRAMÁTICA DENTRO DEL ENFOQUE MÁS ACTUAL Y LA ACTUACIÓN DE LOS PROFESORES

Como hemos visto hasta aquí, es posible hacer todo un recurrido histórico sobre el papel que tuvo la gramática a lo largo del desarrollo de los métodos. Actualmente, hay una importante valoración hacia el enfoque comunicativo y un ejemplo de eso es la cantidad de manuales editados en estos últimos años con características comunicativas. Conjuntamente hay una valoración y estudio de ese enfoque en las asignaturas de metodología de enseñanza de lengua española en las universidades brasileñas.

Se pone de relieve, en la enseñanza a través del enfoque comunicativo, la visión del alumno como centro del proceso de aprendizaje, es decir, el conocimiento de la lengua extranjera debe ser resultado de una construcción de sentidos mediados

por el profesor para que el alumno tenga condiciones de reflexionar y ser cada vez más autónomo en su proceso de aprendizaje. Así corroboramos la idea de que

> Comunicação enquanto conceito se distancia muito das acepções restritivas e mecanicistas da Teoria da Informação prevalecentes na década de 70 [...] Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social proposita da onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re) construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de *interação social* (Almeida Filho, 2002: 8).

En cuanto a la importancia de promover la autonomía en el aprendizaje, Giovannini et ál. (2003a: 23) afirman que «Cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia de comunicación en español». Para esos autores la cuestión clave es pensar en formas de cómo promover esa autonomía, de cómo ayudarlos a aprender. Es desarrollar en los profesores, en los formadores de profesores y en los futuros profesores la capacidad de permitir que los alumnos construyan su propio conocimiento, es decir, quitarle el papel al profesor de transmisor de conocimiento y formarlo como un *mediador* de conocimiento. Para eso «não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos áudio -visuais. São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de ensinar dos professores» (Almeida Filho, 2002: 13).

Los cambios tienen que ocurrir en la formación del futuro profesor de español y en el reciclaje de los actuales. Es interesante observar que aunque los alumnos de Letras tengan una formación académica para la enseñanza de lenguas dentro de esa visión más interaccionista y dentro del enfoque comunicativo de enseñanza, la gramática sigue siendo tratada como algo ajeno al proceso comunicativo. Eso se puede comprobar en los numerosos trabajos de investigación en lingüística aplicada en Brasil mostrando la dificultad que los profesores tienen en hacer que la gramática forme parte del proceso de aprendizaje como elemento que auxilie en la construcción de conocimiento y facilitador de la comunicación. Autores como Coracini (1995) o Possenti (1997) tienen varios trabajos de investigación en el sentido de mostrar como, muchas veces, la gramática aun es el elemento central de enseñanza. Incluso, es común que hasta los textos sirvan de pretexto para trabajarse contenidos gramaticales y no para desarrollar la capacidad de comprensión de lectura en los alumnos.

Asimismo, se observa a menudo que el futuro profesor es capaz de comprender y desarrollar un buen trabajo comunicativo con las cuatro destrezas, bastante centrado en la propuesta del enfoque comunicativo, haciendo que en las clases de prácticas sus alumnos aprendan nuevo léxico y estructuras comunicativas de una forma marcadamente interaccionista, donde se permite al alumno un buen espacio para desarrollar su aprendizaje a través de la mediación del profesor. No obstante, cuando hay que formalizar algún contenido gramatical, los futuros profesores

tienen una fuerte tendencia a centralizar si no totalmente, casi totalmente la explicación. Es como si hubiera una ruptura entre la enseñanza comunicativa, interactiva y la enseñanza de la gramática. Quizá, la fuerte influencia de métodos de enseñanza anteriores hagan que la gramática sea vista aun como algo enseñado necesariamente a través de conceptualizaciones formales, memorización explícita de reglas e incluso parte central, en algunos momentos, del proceso de enseñanza. Construir la comprensión de funciones gramaticales a partir de un contexto comunicativo, pedirle al alumno que participe del proceso de comprensión del uso de determinado elemento o categorías gramaticales parece algo ajeno y difícil.

Desarrollar un trabajo de construcción y reflexión acerca de las formas lingüística es un trabajo más largo y difícil que la simple conceptualización y explicitación de reglas gramaticales. Durante muchas décadas, el papel del alumno fue memorizar esquemas, reglas y excepciones, probable herencia del método tradicional de enseñanza. Al decidir por una posición de construcción del conocimiento y de la comprensión y reflexión sobre las formas lingüísticas necesarias para un buen desempeño lingüístico en lengua española, entendemos que la gramática es parte intrínseca en ese proceso. Lo que cuestionamos es hasta qué punto la simple explicitación de reglas y formas lingüísticas y principalmente su memorización contribuyen, dentro de los objetivos del enfoque comunicativo, a una comunicación fluida. El alumno, al decidir usar el imperativo formal o informal, por ejemplo, ¿tendrá tiempo suficiente para recordar cómo se conjuga el verbo en subjuntivo y hacer todo el camino propuesto por la explicitación de reglas para optar si dice «Pásame la sal» o «Páseme la sal». O al decidirse por el uso de «muy» o «mucho», ¿será fácil pensar antes de usar uno u otro si vendrá, en la secuencia, un adjetivo o adverbio y si ellos son o no una excepción? Como salida el profesor sugiere cosas como «hay que memorizar este cuadrito explicativo» o «hay que memorizar estas reglas», fuerte característica de métodos anteriores, donde la gramática era el eje del proceso de aprendizaje. Además, si a partir de los planteamientos nocional-funcional el alumno tiene un papel central en el proceso de aprendizaje y el profesor un papel mediador entre el conocimiento y el alumno, la enseñanza de la gramática también tendría que enseñarse a partir de un proceso más interactivo que generase una construcción de conocimiento y no como una simple transmisión normativa de reglas. Como interacción, no podemos pensar simplemente en el juego de preguntas y respuestas entre profesor y alumno, si esas preguntas no generan reflexión.

Para Zozzoli (2003), las actividades de reflexión gramatical en la clase deben generar una autonomía del sujeto y propone que el trabajo con la gramática tenga una *función* en la enseñanza/aprendizaje del alumno y que eso ocurra a través de la idea bakhtiniana de «actitudes activas». La gramática, según la autora, no tiene sentido si se trabaja a partir de una materialidad lingüística «descontextualizada», ya que los fenómenos de la lengua y los fenómenos del discurso están relacionados con su uso social. Eso no significa «tentar retirar ou minimizar a presença da chamada norma culta na sala de aula apenas recusando-se a tratá-la, apenas expulsando-a do âmbito das discussões» (Zozzoli, 2003: 36). Si así fuera, volveríamos

a las características del método directo. Lo que propone la autora es que haya una reflexión gramatical en clase sin, necesariamente, utilizar «definições e explicações repletas de terminologias específicas dessas linhas teóricas, apostando provavelmente no fato de que a memorização desses conhecimentos auxiliará o trabalho [...]» (Zozzoli, 2003: 37).

Además, también corroboramos la posición de Travaglia (2003) de que la enseñanza de la gramática debe tener como principal fin el desarrollo de la competencia comunicativa y que a través de eso el hablante pueda hacer uso de «um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa» (Travaglia, 2003: 16). Eso permitirá

> a) ser adequado quanto à possibilidade de produzir os efeitos de sentido desejados de modo a atingir os objetivos pretendidos ao dizer; b) ser adequado quanto ao entendimento de normas sociais de uso da língua em termos de variedade da língua a serem usadas; c) ser adequado quanto ao direcionamento argumentativo; d) ser adequado quanto ao atendimento de exigências de naturezas diversas, tais como estética, polidez, etc. (Travaglia, 2003: 16-7).

Entender la enseñanza de la gramática como «un conjunto de conocimientos lingüísticos» que debe ser aprendido es, para Travaglia, un paso importante para su «uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa» (Travaglia, 2003: 17).

Para que eso ocurra a través de un proceso reflexivo, Zozzoli (2003) sugiere que se le dé más voz activa a los alumnos en todas las clases y que ellos vayan desarrollando sus propias reflexiones no solo sobre las nuevas *formas* lingüísticas aprendidas sino también sobre su *uso*. Entender el uso de «muy» y «mucho» a través de varios ejemplos contextualizados, por ejemplo, quizá dé más resultados que recordar junto a qué categoría gramatical deben ser usados. Giovannini et ál. (2003b: 10) apoyan esa idea al afirmar que «el conocimiento explícito de un fenómeno lingüístico no se corresponde con la capacidad para utilizarlo».

Esos autores nos sugieren que el alumno, mediante un procedimiento de ensayo y error, verifiquen sus hipótesis, idea compartida también por Zozzoli (2003) que entiende que ese camino puede ser construido a través de preguntas mediadoras y motivadoras en búsqueda de respuestas adecuadas al desafío propuesto. De esa forma, el profesor asume el papel de *ayudar* en el aprendizaje a través de un proceso de sensibilización para que note la presencia de lo que será trabajado y lo aprenda a usar y no, necesariamente, analizar. Giovannini et ál. (2003b) comparten la idea de que el profesor es solo un apoyo y que él no puede controlar el «programa interno de aprendizaje, ese que se va desarrollando de forma inductiva, en respuesta a los múltiples estímulos lingüísticos que reciben, y guiado por los múltiples interrogantes que se plantean» (Giovannini et ál., 2003b: 20).

3. CONCLUSIÓN

Por lo tanto, lo que se propone es que los profesores ya actuantes, los formadores de profesores y los futuros profesores de lengua española reflexionen más sobre su práctica hacia la enseñanza de la gramática, conscientes de que su enseñanza ha evolucionado a lo largo del desarrollo de los métodos y que desde la perspectiva de un enfoque comunicativo ha cambiado el papel del profesor y del alumno, el primero entendido como mediador y colaborador para la co-producción de conocimiento y el segundo entendido como agente reflexivo de su proceso de aprendizaje en la búsqueda de nuevos conocimientos, donde la gramática ya no tiene un papel primario, superior y único. Su importancia no puede ser negada, pero ya no hay más espacio para una destacada y repetitiva función de conocimiento de reglas, normas y excepciones.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, José Carlos Paes de, 2002, *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, Campinas, Pontes.

Coracini, Maria José Rodrigues Faria, 1995, *O Jogo discursivo em sala de aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*, Campinas, Pontes.

Gargallo S., 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

Giovannini, Arno, et ál., 2003a, *Profesor en Acción 1: el proceso de aprendizaje*. Madrid, Edelsa.

— 2003b, *Profesor en Acción 2: Áreas de trabajo*, Madrid, Edelsa.

Melero Abadía, Pilar, 2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid, Edelsa.

Possenti, Sírio, 1997, *Por que (não) ensinar gramática na escola*, Campinas, Mercado de Letras.

Travaglia, Luiz Carlos, 2003, *Gramática: ensino plural*, São Paulo, Cortez.

Zozzoli, Rita Maria Diniz, 2003, «Atividade de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito», en V. Leffa (org.), *A interação no aprendizado de línguas*, Pelotas, Educat, pp. 27-46.