Una gramática para la comunicación

María Belén Posada Alonso
Gregorio Pérez de Obanos Romero
(Casa de España de Río de Janeiro)

Pretendemos en este taller hacer una reflexión sobre cuál es el papel de la gramática en los actual enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras y cómo llevar a cabo actividades que hagan que el aprendizaje de las funciones lingüísticas sea significativo y eficaz. Por ello es importante partir de dos cuestionamientos, *¿Qué gramática enseñar?* y *¿Cómo enseñar gramática?* Tomemos como punto de partida a qué nos referimos nosotros profesores y nuestros alumnos cuando hablamos de gramática, ese término tan traído y tan llevado en el espacio social que es la clase, o en el «imaginario» del aprendizaje formal de las lenguas con comentarios tales como «para mí lo peor es la gramática», «este libro tiene poca gramática», «entre gramática y conversación me quedo con los dos» (anuncio de un curso de lenguas).

1. EFECTOS DE LA ENSEÑANZA GRAMATICAL EN EL APRENDIZAJE DE LA L2

Las investigaciones sobre el papel de la instrucción gramatical se han centrado en cuatro aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje, a saber: el orden de adquisición seguido por los aprendices, la rapidez con la que éstos adquieren la L2, el nivel global de dominio de la lengua y la precisión gramatical de las producciones. A partir de esas conclusiones podría determinarse, de un modo muy general, que la enseñanza gramatical tiene un efecto positivo en la rapidez de aprendizaje y en el nivel general de dominio lingüístico alcanzado y que asimismo promueve niveles más altos de aprendizaje que en los que no la reciben. En relación a la precisión gramatical, la instrucción mejora la producción del estudiante en actividades controladas del tipo rellenar huecos, ejercicios de transformación, etc.; pero parece que no tiene efectos positivos cuando el estudiante realiza actividades comunicativas más libres. Además, su efecto se ve determinado por el tiempo transcurrido tras la instrucción gramatical. En conclusión: la enseñanza gramatical produce un efecto positivo sobre la rapidez de aprendizaje y sobre los niveles formales de dominio lingüístico, un efecto limitado en la secuencia natural de adquisición y un efecto limitado respecto al nivel de precisión de determinadas estructuras en diferentes contextos de comunicación.

2. LA ENSEÑANZA GRAMATICAL EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Con este enfoque se amplia el concepto de competencia comunicativa lo que metodológicamente se traduce en que: a) las muestras de lengua deben parecerse lo más posible a muestras de comunicación auténtica, b) se trabaja con ejercicios

abiertos, contextualizados y de variada tipología (en parejas o grupos, con vacío de información, etc.), c) la gramática ya no se define solo en términos de elementos morfosintácticos sino también desde el punto de vista de los actos comunicativos (*funciones*), d) la gramática amplía sus ámbitos de descripción: de su concepción tradicional en unidades oracionales formales se pasa la descripción de unidades mayores, el texto, las formas se subordinan a la intención y al significado, e) se produce también un cambio sustancial en el concepto del error que se considera como manifestación de que el aprendiz está interiorizando el sistema (síntoma de aprendizaje) y que se produzca se entiende como normal y positivo (se está haciendo un uso creativo de la L2) y el error gramatical no necesariamente entorpece la comunicación (competencia estratégica); f) frente a la enseñanza deductiva, propia del enfoque estructural en el se parte de la regla y se muestran ejemplos, nos encontramos ante una presentación deductiva de la gramática (se parte de muestras auténticas de lengua, con intención y significado, para llegar a la regla y al análisis formal) y g) de una gramática formal y puramente descriptiva «saber sobre la lengua» se pasa a una gramática comunicativa «saber sobre la comunicación». En esta «nueva» gramática a la forma hay que añadirle un contexto de uso, un significado y una intención comunicativa. Necesitamos, pues, construir una *gramática pedagógica*, un modelo de adquisición y construcción gramatical, un modelo didáctico para la enseñanza de la L2, que busca un eclecticismo: de los modelos psicolingüísticos (cómo aprendemos y adquirimos una L2) y de los modelos lingüísticos: una gramática descriptiva (formas y funciones) y una gramática interiorizada (disponible para que el alumno la use en situaciones de comunicación).

3. ¿CÓMO APRENDEMOS LA GRAMÁTICA DE UNA LENGUA EXTRANJERA?

El conocimiento gramatical explícito lo constituyen las reglas y estructuras que el alumno analiza y organiza *conscientemente* en un sistema (aprendizaje) que pueden ser, por tanto, descritas y clasificadas. Es conocimiento explicativo (el alumno puede hablar de ello) y declarativo (sabemos explicar algo). El conocimiento gramatical implícito es de naturaleza intuitiva (adquisición) y procedimental (consiste en saber hacer algo). Este conocimiento no se halla formulado en corpus de reglas y lo conforman unidades sin analizar de dos tipos: frases fórmula, que se adquieren en bloque («¿Qué tal?») y reglas intuitivas (que subyacen en el inconsciente). Este conocimiento se manifiesta en juicios de gramaticalidad y no es accesible conscientemente (los hablantes nativos en su mayoría no saben explicar el funcionamiento gramatical de sus producciones).

Desde un punto de vista comunicativo, ¿Cuál de los dos conocimientos es más importante?

Actividad 1

Trabajar contenidos lingüísticos dentro del «Enfoque por tareas» (II) (Anexo), *Didactired* en www.cvc.cervantes.es

¿Qué relación existe entre la enseñanza de la gramática y el conocimiento gramatical explícito e implícito? La enseñanza explícita de la gramática produce directamente conocimiento explícito utilizado en la monitorización de la producción y en el análisis del *input* lingüístico y cuando el alumno revisa y corrige, si es necesario, la precisión formal de sus producciones lingüísticas *(output)*. La práctica de la gramática a través de ejercicios no se transforma necesariamente en conocimiento gramatical implícito, pero la enseñanza explícita tiende a generar conocimiento implícito cuando se halla ligada a oportunidades de comunicación.

Actividad 2

«El chicle del futuro» de *Socios I, Cuadernos de ejercicios*, p**.** 144. Luego, podemos concluir que las actividades de explicación gramatical y los ejercicios gramaticales producen directamente conocimiento explícito, pero no implícito. Por ello, no es recomendable orientar exclusivamente las actividades de instrucción gramatical hacia la acumulación de este tipo de conocimiento. Tampoco podemos dirigir la enseñanza de la gramática exclusivamente hacia el conocimiento implícito, confiando en que la repetición de una estructura llevará necesariamente a su interiorización (métodos audiolinguales) o en la práctica mecánica mediante ejercicios. Necesitamos una gramática dirigida a dos frentes: 1. Hacia un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática. ¿Cómo? Por medio de una aproximación gramatical que le facilite al alumno: a) el análisis del *intake* (parte del *input* que el alumno «trabaja» mentalmente) y b) la reestructuración del sistema lingüístico (su interlengua) mediante tres procesos cognitivos (atención a una estructura; inferencia y formación de hipótesis; contraste y comprobación mediante *feedback)*

Hacia el uso de la gramática ligado a actividades de comunicación que permitan una reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y, como resultado, su interiorización.

El conocimiento procedimental (saber hacer algo con la lengua) se desarrolla mediante la práctica. Pero esta debe cumplir un requisito fundamental: ha de ser comunicativa («hacer algo con la lengua») de ahí que las formas lingüísticas deben presentarse y usarse de forma contextualizada y vinculadas a una intencionalidad comunicativa puesto que si aprendemos las formas lingüísticas desprovistas de contextualización, sin la intención real de transmitir un mensaje (simulando la comunicación), crearemos en los alumnos un conocimiento declarativo (saber cosas sobre la lengua) pero no procedimental.

¿Cómo se traduce esto en la práctica didáctica? Mediante una intervención directa que consista en la realización de actividades en las que la atención de los alumnos esté centrada en la forma lingüística. Para ello es necesario alejarse de la práctica repetitiva, automatización de unidades que se quiere aprender (*atención a las formas*) y orientarse hacia la sensibilización lingüística despertando mediante diferentes técnicas la conciencia de los alumnos sobre la existencia de determi-

nadas formas lingüísticas (*atención a la forma*). Se trata de una conciencia no inmediatamente convertible en conocimiento implícito pero capaz de facilitar la adquisición a largo plazo. La atención a la forma consiste en diferentes propuestas didácticas de presentación del *input*.

Las actividades de práctica tradicional se caracterizan por: 1. Se deben producir frases que contengan el rasgo lingüístico en cuestión. 2. Se realiza un ejercicio que contenga el rasgo. 3. Las actividades están orientadas al éxito (la producción correcta). 4. Se proporciona retroalimentación sobre la corrección de los enunciados de los alumnos. En cambio, en las actividades de sensibilización nos encontramos con: 1. Se suministran datos que ilustran el rasgo lingüístico en cuestión. 2. Las actividades están orientadas al conocimiento (a la comprensión de un rasgo) y 3. Se les puede pedir a los alumnos que formulen una regla para describir el rasgo.

Algunas características de las gramáticas pedagógicas

Su propósito es responder a la necesidad de facilitar la comprensión tanto de las *formas* lingüísticas como de los *usos* en la comunicación. Para alcanzar este objetivo deben poseer una selección de contenidos guiada por diferentes criterios: **actualidad** (usos actuales de la lengua), **descripción** (el modo en que efectivamente los hablantes nativos usan la lengua), **frecuencia** (atiende a criterios de frecuencia en los usos lingüísticos) y **relevancia comunicativa** (valores comunicativos más frecuentes asociados a determinadas formas de expresión). Tienen en cuenta los fenómenos de variación lingüística (usos orales y escritos, registros sociales, adecuación al contexto y tratan los diferentes planos de descripción lingüística (fonético, morfosintáctico, semántico y pragmático). En lo que respecta a la terminología y al metalenguaje se adecuan a las posibilidades de comprensión del destinatario. La claridad explicativa sobre el rigor científico. Y por último, toman en consideración el conocimiento implícito de la gramática de la lengua materna que posee el alumno.

4. UNA GRAMÁTICA PARA LA COMUNICACIÓN

4.1. La presentación de las formas. Dos modelos contrapuestos

Modelo 1. Modelo tradicional de presentación de las formas

Se caracteriza por: 1. «Formulación de formas». La distinción formal. La repetición de formas. 2. «Reformulación de formas». Se insiste en la distinción formal. No se nos presenta una diferencia de uso, según el significado. 3. Los «ejercicios de huecos» se nos presenta una dicotomía estricta y falsa. ¿Cuál es la diferencia de uso? 4. Los «ejercicios de opción múltiple». Por detrás de estos ejercicios hay un concepto de gramática claro: la gramática la conforma un conjunto de elementos

lingüísticos que componen estructuras sintácticas fijas, son modelos que hay que aprender, fijar, mediante una serie de actividades: formulación, repetición, transformación, elección, etc. (como las piezas de un mecano). Las preguntas clave son: ¿El alumno sabe lo que hace? ¿Sabe lo que está diciendo? ¿Cuándo hay que decirlo? ¿Con qué intención comunicativa?, los alumnos aprenden la «técnica» de hacer ejercicios pero, ¿aprenden a comunicar? Nos encontramos ante el modelo P-P-P (Presentación-Práctica-Producción). Este modelo organiza, ordena y secuencia las formas lingüísticas (Análisis de la lengua), presenta un conjunto de paradigmas y reglas morfosintácticas (Presentación), propone actividades de formular, reformular, rellenar huecos, elección múltiple, elección correcto o incorrecto (Práctica controlada). Ahora bien, ¿Llegamos al aprendizaje? ¿Llegamos a la adquisición? y cabría preguntarse además: ¿Cuál es el papel del profesor, del alumno y del alumno con otros alumnos? El modelo P-P-P se apoya en los presupuestos de que todos aprendemos de igual modo, en gramática todo es descriptible en términos de morfología y sintaxis, el alumno aprende a partir de las reglas que se explican (bien el libro o el profesor) y que el profesor es el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje (decide qué hay que hacer, comanda la actividad y evalúa la producción).

Modelo 2. Las tareas de concienciación gramatical

Se caracteriza por: 1 Observación, inducción de uso, contraste. Vacío de información. Inicialmente no se exige producción, sino procesar información *(procesamiento input)*. Es necesario realzar tipográficamente la forma lingüística que nos interesa: mayúsculas, en negrita, en itálica, etc. (*realce del input*). A partir de la observación describe la regla, cada alumno la expresa con sus propias palabras, con su metalenguaje. El alumno establece puentes cognitivos a partir de lo que sabe: con sus conocimientos previos describe, por sí mismo y/o con ayuda de un compañero (confrontación de hipótesis), el uso de la forma y el paradigma. 2. Recapitulación. Se explicita la hipótesis (la regla de uso y el paradigma verbal, en este caso). El profesor guía al alumno en este proceso. 3. Corroboración. Se le da al alumno la posibilidad de confirmar la hipótesis. El alumno adopta un papel activo, toma decisiones. 4. Producción. El alumno extrapola el conocimiento inferido a una práctica controlada. 5. Retroalimentación. Corrección. Si es necesario el profesor u otros alumnos aportan pistas para que el alumno llegue a la información correcta. ¿Cuál es el papel del profesor, del alumno y de los alumnos entre sí? El profesor es mediador: aporta el material, guía, da pistas (actúa de una forma indirecta). Este modelo de presentación gramatical es más rico que el anterior, pues permite que el alumno asimile más eficazmente el funcionamiento de la lengua, por lo que él es el protagonista en la construcción de su conocimiento gramatical

4.2. La atención a la forma

La *atención a la forma* se define como un procedimiento de uso de la lengua en el aula complementario al de *atención al sentido*, es decir que, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados y textos, los alumnos comprendan y pro-

duzcan, y también atiendan a rasgos formales (morfosintácticos, léxicos, fonéticos, etc) o de contexto de uso (pragmáticos, de registro, etc.) con el fin de progresar en el aprendizaje/adquisición de la L2 (la reestructuración de la interlengua). Las técnicas didácticas que engloba la atención a la forma puede tener su origen en dos tipos de *intervenciones pedagógicas: las reactivas* y *las proactivas*. Una aproximación proactiva supone una intervención que consiste en anticiparse a los posibles «problemas» (análisis contrastivo) e intervenir en ellos. Se plantean en el aula situaciones de comunicación (actividades, tareas) que produzcan «problemas comunicativos», provocamos un vacío entre lo que el alumno sabe, su interlengua, y el conocimiento (las formas y el uso) que necesita para comunicarse eficazmente y poder realizar la actividad.

4.3. Actividades de procesamiento del *input* y actividades centradas en la producción *(output)*

Estos dos tipos de actividades cierran el círculo:

Procesamiento del *input* → Producción del *output* → Retroalimentación

Las actividades del procesamiento del input son actividades dirigidas a trabajar los datos lingüísticos: interpretarlos y observar cómo funcionan de un modo controlado. Las actividades de producción suponen el uso de las formas en un contexto comunicativo menos controlado y siempre con una clara intencionalidad significativa.

4.4. El tratamiento de la producción. Un ejemplo: la corrección significativa

La *corrección formal* pretende concienciar al alumno sobre lo que ha dicho y por qué.

Cuando el alumno dice «voy» (por «me voy») ¿Cómo le hacemos ver que «voy» no es «me voy»? ¿Que hay diferentes sentidos? Podemos decirle: «me voy», no «voy» o preguntarle, exagerando gestos: «¿Voy? ¿Me voy?», o aceptar implícitamente lo que el alumno ha dicho, si es gramaticalmente posible, y reaccionar de acuerdo a lo que ha dicho. Si hay un «choque» con lo que el alumno esperaba, mi interacción no coincide con lo que el alumno quería decir, entonces tendremos que ponernos de acuerdo y reconstruir juntos el sentido y la forma (*negociación del sentido*). Nos encontramos ante una corrección implícita o indirecta. No interrumpimos la comunicación, ni reformulamos explícitamente, sino que lo hacemos significativamente. Creamos un discurso con él y le damos evidencia positiva o negativa. La atención a la forma en el tratamiento de la producción lingüística del alumno consiste en darle una evidencia de que hay un problema comunicativo, un vacío entre la forma y el sentido. Invitamos al alumno a que reformule su producción, de acuerdo al sentido. Otros ejemplos: «Voy a encontrar un amigo» «¿Encontrarlo? ¿Se ha perdido?»; «El verano pasado fue a Perú con mi novio» «¿Con quién dices que viajó tu novio? ¿Y tú con quién fuiste?; «La universidad se

queda en la parte norte de la ciudad» «¿Está siempre allí?» Es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones: debemos tomar la decisión de cuándo intervenir y que cada actividad tiene su «tempo» y su función (actividad de producción más o menos controlada). Asimismo debemos tener la sensibilidad de saber cuándo hacer uso de este recurso para evitar susceptibilidades. Frente a la reacción correctiva, la reacción significativa, técnica de corregir reaccionando a la comprensión literal de lo dicho por el alumno, supone una «sorpresa», un «desconcierto» un «choque» frontal con el significado. Podemos despertar la conciencia lingüística sobre lo que dice el alumno y provocar un «destello» de comprensión de la inadecuación de su enunciado al contexto o a la situación comunicativa. Es muy pertinente superar la simple evaluación de las producciones de nuestros alumnos en términos de corrección y pasar a pensar en términos de significado. La corrección se une a su efecto comunicativo. En el tratamiento de aspectos formales el significado y los efectos expresivos no pueden estar ausentes, ya que éstos se producen insertos en un contexto de comunicación. Pasamos de lo correcto/incorrecto a «¿Qué has querido decir?», «¿Cómo se dice?», «Diciendo lo que dices, ¿obtienes el efecto interpretativo deseado?», si no es así «¿Dónde reside el problema formal?» En otras palabras, pasamos de lo correcto/incorrecto a lo posible/imposible desde un punto de vista gramatical. Dentro de lo gramaticalmente posible no hay formas correctas e incorrectas, sino opciones que conllevan un cambio de significado en lo que decimos. Cuando el alumno haya comprendido el porqué de nuestra reacción significará que habrá asimilado completamente el valor distintivo de la forma o la estructura objeto de producción.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, R., «Procesamiento del *input* y actividades gramaticales», *Revista redele*, 0, www.sgci.mec.es/redele/revista

CADIERNO, Teresa, 1995, «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua», *REALE*, 4: 67-85.

CORPAS, J. y L. Martínez, «Ejercicio 19», *Socios I. Cuaderno de ejercicios*, Barcelona, Difusión, p. 114.

DOUGHTY, C., 2000, «La negociación del entorno lingüístico de la L2», en C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas, adquisición en el aula,* Madrid, Ariel.

GARCÍA, S., 2001, «El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de ELE», en *Forma 1. Gramática y comunicación,* Madrid, SGEL.

GÓMEZ DEL ESTAL, M., Trabajar contenidos lingüísticos dentro del «Enfoque por tareas» (II) (Anexo), actividad de *Didactired* en www.cvc.cervantes.es.

GÓMEZ DEL ESTAL, M., y ZANÓN, J. 1999, «Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español», en J. Zanón (coord.): *La enseñanza de español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

MARTÍN PERIS, Ernesto, 2000, «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», *Carabela*, 43, *La enseñanza de la gramática en la enseñanza de ELE,* Madrid, SGEL.

Ortega, Lourdes, 2001, «Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación», en S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (coord.), *Estudios de lingüística, Anexo 1, Tendencias y lineas de investigación en la adquisición de segundas lenguas*.
Ortega Olivares, Jenaro, 2001, «Gramática y atención a la forma en el aula de ELE», *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes de Roma en Italia,* 1: 73-87.
Ruiz Campillo, José Plácido, 2001, «Pepe el del bar» actividad de *Didactired,* cvc.cervantes.es.