

LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

María Luz Gutiérrez Araus
UNED

Todos los modelos explicativos del proceso enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas se enfrentan, de un modo u otro, a un tema relevante y muy debatido, el papel que se ha de asignar a la instrucción gramatical. Queremos aquí presentar, en primer término, una visión panorámica de cómo el enfoque comunicativo se ha ocupado de dicho problema, para pasar, en segundo lugar, a nuestra propia reflexión sobre cuáles son los aspectos que siguen aún sobre la mesa y sobre los que merece la pena discutir, lo que siempre el principal objetivo de una mesa redonda.

1. El papel de la instrucción gramatical en la enseñanza de segundas lenguas sufrió, a lo largo de los años 70, un notable cambio con el advenimiento del enfoque comunicativo, surgido de la aplicación de una teoría sobre el lenguaje, la de la lingüística funcionalista de autores como Halliday, al estudio de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tanto los materiales, como los modelos didácticos utilizados por los profesores de segundas lenguas, sin olvidar la importancia de los Niveles Umbral del Consejo de Europa, que centra su atención en unidades nocio-funcionales, han sido reflejo de los principios generales de esta orientación comunicativa, la cual ha sufrido diversas transformaciones a lo largo de los últimos veinte años. Y son precisamente ciertos aspectos relacionados con el tema de la instrucción gramatical, como su papel en el modelo didáctico, el tipo de instrucción más adecuado etc. de los que más cambios han experimentado.

En los planteamientos teóricos iniciales del método comunicativo, tal como los enuncia D.A. Wilkins, en *Notional Syllabuses* (1976), la lengua es considerada, sobre todo, como un *instrumento de comunicación*, de ahí que se haga hincapié en el valor del mensaje o contenido, y se resalten los aspectos relacionados con lo que se dice, se comunica, más que con el modo de decirlo. El objetivo principal es la adquisición por parte del alumno de un cierto nivel de competencia comunicativa, integrada por cuatro componentes esenciales: competencia gramatical, competencia

sociolingüística, competencia estratégica y competencia del discurso y el eje del programa se articula en torno a unidades significativas. De esto se deriva el hecho de que se postergara un componente importante, el código formal, y que la instrucción gramatical prácticamente se eludiera, al contrario de lo que había sucedido con los métodos estructurales, en los que el sistema gramatical de una lengua era el eje en torno al cual se articulaba la enseñanza.

Pero pronto se vio con estudios como el de Long (1983) que la instrucción gramatical proporciona resultados mejores en el aprendizaje, tanto para niños, como para adultos y ello en muy diferentes aspectos de la adquisición de segundas lenguas. Cadierno (1995:71) presenta un panorama de las investigaciones que, en las líneas más avanzadas del enfoque comunicativo, demuestran los efectos positivos de la enseñanza gramatical y señala que, frente a la tradicional, que constaba de una explicación gramatical y ejercicios de producción, la llamada *instrucción gramatical de procesamiento*, mejora no sólo la comprensión, sino también la producción del aprendiz. Lee y VanPatten (1995) desarrollan esta línea de investigación lingüística que está basada en la explicación gramatical y en actividades de procesamiento y cuyo objetivo es que los aprendices presten especial atención a las formas gramaticales escogidas y que aprendan a procesarlas o interpretarlas correctamente.

En esta misma línea de fijarse en los procesos de comprensión que realizan los aprendices de segundas lenguas, se halla el llamado *enfoque por Tareas Formales*, que se propone un tipo de instrucción gramatical de corte inductivo, basado en el concepto básico de *concienciación gramatical en el aprendizaje* ("grammar consciousness raising") (Rutherford, 1987). Una serie de actividades o ejercicios diseñados para provocar en el alumno un proceso de reflexión formal, tras sucesivas etapas de creciente complejidad, le conducirá al autodescubrimiento y la autoformulación de una regla gramatical concreta (Gómez del Estal y Zanón, 1996:91).

Nos parece interesante la propuesta de Kumaravadivelu (1994), quien propone la *condición postmétodo*. Este autor señala que recientemente un gran número de investigaciones sobre segundas lenguas marcan un cambio importante del concepto convencional de método hacia una *condición postmétodo* que puede posiblemente replantear las relaciones entre teóricos y profesores por medio de una potenciación de los profesores con conocimiento, pericia y autonomía, los cuales podrían idear por sí mismos una alternativa sistemática, coherente y relevante al método, imbuida de un principio de pragmatismo. Esta condición postmétodo tendría como marco una serie de diez macroestrategias muy claras que el profesor manejaría y en función de las diferentes características del aprendiz al que se dirige su enseñanza elaboraría su alternativa metodológica. Es necesario resaltar que en esta propuesta se asumen las aportaciones de las diversas tendencias del enfoque comunicativo, que se hace rentable por lo que supone de autonomía del profesor dotado de libertad para priorizar las estrategias según sus objetivos. Claro que la clave del éxito estaría en un profesor avezado y conocedor y eso no es siempre posible.

Otras líneas modernas de enseñanza, dentro del enfoque comunicativo, son: la de la *focalización de la forma* ("Focus on form") que ha sido presentada en Dooghty y Williams (1998) o la de los "Content Courses", o *cursos basados en el contenido*,

muy de moda en algunas universidades norteamericanas, en los que se trata la lengua a través de la presentación de contenidos concretos, como son la cultura, la literatura, el cine, etc, en los que la exposición directa a un input lingüístico de interés comunicativo para el receptor propicia la adquisición.

2. Pasando a la segunda parte, en la que tomaremos una postura sobre el tema que nos ocupa, es preciso hacer hincapié en el hecho de que, sobre gran parte de los puntos anteriores seguimos haciéndonos preguntas y de un modo u otro la propia experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera nos permite unas respuestas a los diversos interrogantes sobre la función de la instrucción gramatical en este campo.

2.1 Ya que consideramos necesaria la instrucción gramatical en la enseñanza de segundas lenguas, debemos responder a ciertas cuestiones. *¿Qué tipo de instrucción gramatical? ¿Debe darse más relevancia al sistema o al discurso?* El modelo válido de explicación gramatical hará referencia al sistema, será lo más simple y precisa posible (diagramas, esquemas...), y deberá ser aplicable a todos los casos, de tal modo que las diferencias que aparezcan en un discurso concreto sean explicables por algún rasgo contextual, pero no al revés, considerar propios del sistema variaciones propias del discurso. Por ejemplo si una forma verbal de futuro como *serán*, en un contexto dado, junto a un marcador de presente como es el adverbio *ahora*, relacionado con el momento de la enunciación, tiene valor de presente con una modalidad de duda (*Ahora serán la seis en Tanzania*), es una contradicción entre el código y el discurso que genera un valor diferente, discursivo, que es preciso enseñar como exponente funcional de la función comunicativa "marcar duda". Cada lengua marca este tipo de modalidad con estructuras diferentes y podrá ser instruido el alumno de niveles no principiantes, sobre este rasgo formal para potenciar no sólo su comprensión, sino su producción base del sistema. Porque ambos aspectos, los usos sistemáticos y los usos discursivos, deben ser explicados, si bien los discursivos son más fácilmente inducidos en la comprensión.

Muy frecuentemente se ofrecen largas y complejas explicaciones en que un uso contextual se convierte en sistemático. Como es el hecho de asignar a la perífrasis *estar + gerundio*, un valor durativo-frecuentativo-repetitivo con un ejemplo como: *Estuve yendo todos los años a Alemania*, cuando el único rasgo del sistema es el aspecto durativo, y es el discurso a través del marcador *todos los días*, el que aporta el valor frecuentativo-repetitivo. Y este tipo de errores en la instrucción gramatical es moneda común en muchos materiales de E/LE, como lo es de monografías de gramática descriptiva del español dirigidas al estudio del español como lengua materna. Si a ello unimos que la formación lingüística de algunos profesores de E/LE, sobre todo en países extranjeros donde se improvisan por la creciente demanda de nuestra lengua, no siempre es la mejor y se ajustan a las explicaciones de manuales poco fiables, el resultado de la instrucción gramatical deja de ser rentable. Otro ejemplo: si el complemento directo con la preposición *A* se dice que aparece al lado de nombres que designan personas y no se dice que deben tener dos rasgos 1. (+persona) y 2. (+específica), ¿Cómo se explicarán enunciados como:

necesito amigos, o como: tengo tres hijos?

Si bien una gramática implícita debe estar presente en la enseñanza, al emplear la palabra instrucción damos por supuesto que se trata de una gramática explícita, que ha de proporcionar al aprendiz un método deductivo (explicación de la competencia, de las reglas, que se han demostrado eficaces en la adquisición de las destrezas de comprensión y producción. El camino inductivo, camino importante en el aprendizaje, puede ser potenciado también por el profesor sobre todo para facilitar la adquisición de la comprensión.

¿Qué metalenguaje ha de ser empleado en la instrucción gramatical?. Esta es una cuestión importante y la clave está en adaptarse a los conocimientos del aprendiz. Un aprendiz con conocimientos teóricos de gramática en su propia lengua, recibirá más beneficio de una instrucción gramatical adecuada que el desconocedor. Darle herramientas metalingüísticas complejas no sería aconsejable más que en niveles superiores de aprendizaje.

Dentro de lo más genuino del enfoque comunicativo, si se enseña una lengua a partir de *funciones comunicativas*, se plantean varios problemas ¿cómo seleccionarlas? ¿qué secuencia deben tener? Cada función tiene varios *exponentes funcionales*, o expresiones que se utilizan para realizar estas funciones y que son lo que se enseña realmente, no las funciones, por eso conviene elegir en primer término los exponentes funcionales más adecuados al nivel de adquisición del aprendiz, al tipo de alumno, a sus intereses particulares, etc. Para un principiante será, lógicamente, los más simples entre los más frecuentes. Y esto facilita la expresión y la comprensión, en tanto que para facilitar específicamente la comprensión es necesario exponer al alumno a un mayor número de exponentes funcionales. En la elección de los exponentes funcionales está la importancia de factores pragmáticos, como la relación interpersonal, la situación comunicativa, la intención del emisor, etc. La presentación de exponentes funcionales provoca preguntas de los alumnos sobre cuestiones gramaticales que es necesario responder con precisión y simplicidad.

En conclusión, creemos que en la enseñanza de segundas lenguas hay que conjugar las dos vías de instrucción gramatical: 1) presentar al aprendiz los diferentes exponentes funcionales que encarnan las funciones comunicativas y 2) mostrarle las estructuras gramaticales y sus funciones semánticas. Una función comunicativa presenta varios exponentes lingüísticos que responden a variadas estructuras gramaticales, entroncadas con el código. La dificultad está en fijar el modelo de relación entre ambas vías en cada momento de la enseñanza, porque el modelo puede ser diferente en función de las muy diversas variables que se dan en este campo, ya sean del alumno (su motivación, nivel de competencia, aptitudes cognitivas, etc.) o de los objetivos de la enseñanza, o del lugar donde se aprende, entre otros muchos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, E. (1997), *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.
- Cadierno, T. (1995), "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", *REALE*, 4, Universidad de Alcalá, 67-85.
- Doughty, C. y J. Williams (eds.) (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Doughty, C. y J. Williams (1998), "Pedagogical choices in focus on form", en Doughty, C. y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 197-261.
- Gómez del Estal, M. y J. Zanón (1996), "La enseñanza de la gramática mediante tareas" en S. Montesa y P. Gomis (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, ASELE, 89-100.
- Kumaravadivelu, B. (1994), "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching", *TESOL Quarterly*, 28,1, 27-48.
- Lee, J. y B. VanPatten (1995), *Making Communicative language teaching happen*, New York, McGraw-Hill.
- Long, M. (1983), "Does second language instruction make a difference? A review of research", *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Rutherford, W. (1987), *Second Language Grammar: learning and Teaching*, London, Longman.
- VanPatten, B., T. Dvorak y J. Lee (eds.) (1987), *Foreign Language Learning. A Research Perspective*, New York, Newbury House Publishers.
- Wilkins, D.A. (1972), *Linguistics in Language Teaching*, London, Edward Arnold.
- Wilkins, D.A. (1976), *Notional Syllabuses*, London, Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983), *The communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*, New York, Pergamon Press.
- Yalden, J. (1987), *Principles of Course Design for Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zanón, J. et alii (1996), "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales" en Montesa, S. y Gomis, P. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga, ASELE, 77-87.

