



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

La enseñanza de gramática en el aula de ELE

Autor: ALEJANDRO DELGADO ROJAS

Tutora: NURIA CAMPOS CARRASCO

MÁSTER EN ESTUDIOS HISPÁNICOS

Curso Académico 2014-2015

Fecha de presentación 03/07/2015



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

Índice

1. Resumen.....	3
2. Introducción	4
3. La gramática en la enseñanza de idiomas en los últimos cien años	6
3.1 El método tradicional o de “gramática y traducción”	6
3.2 El método directo.....	7
3.3 El método audiolingual	10
3.4 El método situacional.....	12
3.5 El enfoque comunicativo.....	13
3.6 Los métodos idiosincráticos	19
3.6.1 La sugestopedia.....	19
3.6.2 Community learning.....	20
3.6.3 El método silencioso	22
3.6.4 Respuesta física total (RFT)	23
3.6.5 El método natural.....	24
3.7 Enfoque por tareas.....	24
3.7.1 El Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas	27
4. Aportaciones individuales sobre la enseñanza de gramática en el aula de español	28
4.1 La subcompetencia lingüística o gramatical	28
4.2 Correcta selección de contenidos lingüísticos o gramaticales.....	29
4.3 Del conocimiento al uso de la lengua	32
4.4 La relación entre gramática y pragmática.....	33
4.5 La evolución de la gramática en el aula de E/LE	33
4.6 La gramática en la adquisición de lenguas.....	35
4.7 Explicar gramática en la enseñanza de ELE a través de inferencias.....	36
5. El <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes.....	39
5.1. La gramática en el Plan Curricular del Instituto Cervantes	43

5.1.1 Clasificación de los materiales en el apartado de Gramática del Plan Curricular.....	44
5.2 Comparativa de los contenidos gramaticales del PCICE y de los manuales en el nivel B145	
5.2.1 Contenidos gramaticales en el PCICE en el nivel B1	46
5.2.2 Comparación con el manual Prisma Progresá (B1)	50
5.2.3 Comparación con el manual Español en Marcha 3 (B1)	52
6. Conclusiones.....	55
7. Bibliografía	58

1. Resumen

El objetivo del trabajo que aquí presentamos es triple. Primero, llevaremos a cabo una revisión sobre la relación de la gramática y la metodología aplicada a la enseñanza de español desde el siglo XX hasta nuestros días. Por otra parte, analizaremos algunas aportaciones individuales sobre la enseñanza de gramática en el aula de ELE. Por último, tendrá lugar una comparación entre los contenidos gramaticales que propone el Plan Curricular del Instituto Cervantes y la gramática que proponen dos manuales de español: Español en Marcha 3 y Prisma.

Palabras clave: gramática enseñanza Plan Curricular del Instituto Cervantes

The aim of the work presented here is threefold. First, we will conduct a review of the relationship of grammar and methodology applied to the teaching of ELE from the twentieth century to today. Moreover, we look at some individual contributions on the teaching of grammar in the language classroom. Finally, we will make a comparison between the grammatical content proposed by the Plan Curricular del Instituto Cervantes and the grammar of two manuals propose: Español en Marcha 3 and Prisma.

Keywords: grammar teaching Plan Curricular del Instituto Cervantes

2. Introducción

El objetivo fundamental de este trabajo se centra en el análisis del cumplimiento de la distribución que plantea el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCICE) sobre los contenidos gramaticales en los manuales de español como lengua extranjera (ELE). Este trabajo ha sido acotado, por cuestión de la limitación de páginas de la normativa de los trabajos finales de máster, al tratamiento de un solo nivel según el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL). Dicho nivel será el B1, y se analizarán para ello dos manuales, por lo que solo sacaremos algunos indicios y no unas pruebas finales. Para el desarrollo de nuestro trabajo hemos decidido elaborar tres grandes capítulos donde podamos justificar nuestro objetivo.

En el capítulo 3, titulado *La gramática en la enseñanza de idiomas en los últimos cien años*, hemos desarrollado un rastreo para ver la consideración que ha tenido la gramática en los métodos desarrollados desde principios del siglo XX hasta nuestros días con el objetivo de saber cuáles consideran importante llevar la gramática al aula de español y, en ese caso, cómo es necesario tratarla. Los métodos analizados en este capítulo serán los siguientes¹: el método tradicional, el método directo, el método audiolingual, el método situacional, el enfoque comunicativo, los métodos idiosincráticos (la sugestopedia, el “community learning”, el método silencioso, el método de la respuesta física total y el método natural) y el enfoque o método por tareas (y su relación con el Instituto Cervantes). Para el correcto análisis de estos métodos no nos hemos conformado con analizarlos dentro de un solo manual de metodología, sino que lo hemos ido comparando con diferentes obras, a pesar de que en todos los métodos tratados hacemos mención a Aquilino Sánchez (2009). Además, no nos hemos limitado a realizar una mera observación del tratamiento o no de la gramática y cómo se lleva a cabo, sino que a través de las obras bibliográficas consultadas hemos analizado el funcionamiento correcto o incorrecto (o adecuado o inadecuado) de cada método, ya que sin conocer esto es difícil contextualizar la manera de trabajar que cada método da a los contenidos gramaticales. El enfoque comunicativo y el enfoque por tareas han sido

¹ Por cuestión de limitación y por relevancia en la actualidad solo hemos analizado los métodos a partir del siglo XX, dejando a un lado los métodos anteriores a dicha fecha.

los dos métodos que más desarrollo tienen en este apartado debido a su importancia y difusión en la actualidad. Para acabar este capítulo, relacionamos el enfoque por tareas con el Instituto Cervantes.

A continuación hemos realizado un capítulo para recoger algunas aportaciones individuales sobre la enseñanza de gramática en el aula de español como lengua extranjera en la actualidad. Para el desarrollo de este capítulo hablaremos de la subcompetencia lingüística o gramatical a través de E. Marín (2005); la correcta selección de contenidos lingüísticos o gramaticales con M. Gómez del Estal (2005); el paso del conocimiento al uso de la mano de los autores D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (2008); la relación entre gramática y pragmática, la evolución de la gramática en el aula de ELE y la gramática en la adquisición de lenguas según Areizaga; y, por último, cómo explicar gramática en la enseñanza de ELE a través de inferencias gracias al artículo de N. Campos y P. P. Devís (2008).

En el siguiente capítulo hemos comenzado hablando sobre el Instituto Cervantes y su Plan Curricular, así como el tratamiento que recibe en dicha guía la gramática del español. Después de esto, hemos recogido los contenidos que establece el PCICE para el nivel B1 según el MCERL. Una vez realizado este paso pasaríamos a realizar un análisis de dos manuales representativos del nivel B1, comparando los contenidos gramaticales que tratan con los que establece el Instituto Cervantes.

En último lugar, este trabajo recogerá, a modo de conclusión, una pequeña reflexión sobre la distribución de los contenidos gramaticales en el PCICE comparado con los manuales analizados. Nuestra propuesta final, teniendo en cuenta las limitaciones del trabajo en cuanto a extensión se refiere, será la necesidad de un replanteamiento de los contenidos gramaticales del PCICE.

3. La gramática en la enseñanza de idiomas en los últimos cien años

3.1 El método tradicional o de “gramática y traducción”

Tanto A. Sánchez (2009:33-49) como M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (1997:11-20) hablan del método tradicional, que parte de la existencia de reglas, encargadas de sustentar el código lingüístico, a las que, gracias a la observación, se añade una serie de excepciones que pueden convertirse también en nuevas reglas. Estas reglas y excepciones formarían un sistema formal, en los textos literarios y en el habla de las personas cultas, o mejor dicho, catalogadas como tal, por lo que el fin de este aprendizaje quedaría muy restringido. Además, este método apuesta por un aprendizaje consciente y racional, a través de la deducción, dándole mucha importancia a la gramática. Su principal idea se basa en defender que la disciplina mental es un pilar básico para desarrollar y fortalecer las facultades de la mente, mientras que el fin que quiere alcanzar es que los alumnos sean capaces de leer, comprender y analizar la literatura extranjera, mostrando énfasis en la comunicación interlingüística. A. Sánchez (ib.) enumera las siguientes características como propias de esta forma de enseñanza:

- La elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua.
- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas.
- La memorización de listas de vocabulario.
- La presencia en cada lección de temas de traducción directa e inversa.
- El lenguaje literario y formal propuesto como modelo de aprendizaje.
- El uso preponderante de la lengua materna del alumno en clase.

En líneas generales, la gramática es el eje del aprendizaje, alrededor de la cual se ordena todo lo que deba enseñarse. En este método, se piensa que, a través de la gramática y la traducción, el estudiante logrará mejores conocimientos sobre la lengua meta, olvidando la capacidad que pueda llegar a tener para hablar dicha lengua. El profesor lleva a cabo una comparativa entre la lengua materna y la lengua meta, prestando toda la atención posible a las reglas de la gramática con sus particularidades,

y dando las explicaciones en la lengua materna de los alumnos. Para examinar a los alumnos, se basa en la correcta traducción, tanto directa como indirecta, además de ejercicios de gramática y vocabulario.

A. Sánchez (ib.) recurre a Ollendorff² para explicar este método, aunque realmente Ollendorff acaba por constituir “una importante reacción frente a la enseñanza tradicionalmente considera gramatical”, ya que este autor sí contextualizaba los conceptos gramaticales. Ollendorff resumiría su método en tres principios: cada problema contiene su propia respuesta, y el alumno debe encontrarla; los problemas irán apareciendo progresivamente, subiendo poco a poco la dificultad; y, por último, todo lo anterior provoca la interacción entre alumno y profesor. Aunque se critica de Ollendorff un pequeño olvido sobre la gramática, favoreció la producción oral, y consiguió cierto equilibrio entre conceptos gramaticales y la competencia oral.

En M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (ib.) se añade una serie de conclusiones tras haber analizado y explicado este método:

- No le da importancia a la competencia oral.
- No se da interacción suficiente.
- No se tiene en cuenta las necesidades del alumno.
- Las muestras de lengua literaria están descontextualizadas (por lo tanto, el trabajo con la gramática no resulta adecuado).
- No se tiene en cuenta la cultura actual.
- El error es negativo.
- Motiva poco a los alumnos.
- No se concibe la lengua como un instrumento de comunicación.

3.2 El método directo

Aquilino Sánchez (op. cit.:50-64) explica el método directo a través de Berlitz, precursor de este método, caracterizado por poner el énfasis en la lengua oral, por el

² Ollendorff (1803-1805) fue uno de los máximos exponentes de este método, ya que sus manuales tuvieron importancia durante el siglo XX.

rechazo total de la traducción y de las explicaciones gramaticales, por la preeminencia de la conversación y por la necesidad de que los profesores sean nativos. Además, el propio Berlitz solía poner recomendaciones en sus manuales para explicar que no es necesario relacionar la lengua meta con la materna ni ver las palabras sin contexto, entre otras indicaciones. En definitiva, este método se basa en las premisas de los métodos naturales: aborda la enseñanza de una lengua extranjera tal y como un niño aprende su lengua materna. Es decir, defiende que si un niño es capaz de aprender su lengua materna sin la necesidad de reglas gramaticales, dicho proceso puede llevarse a la enseñanza de lenguas en cualquier edad. No obstante, los contenidos gramaticales irán introduciéndose poco a poco en el aula a través del método inductivo.

En cuanto al funcionamiento de la clase según el método directo, A. Sánchez (ib.) establece una serie de elementos necesarios para el correcto funcionamiento de la clase según el método que estamos tratando:

- Interacción comunicativa, prioritariamente oral y en torno a situaciones de la vida cotidiana.
- Recurso a todo aquello que favorezca la activación de los sentidos del alumno para facilitar el significado de palabras o frases.
- Enseñanza guiada (no autoritaria), parcialmente abierta.
- Aprendizaje participativo.
- El profesor como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los manuales son solo guías de referencia.
- Selección del contenido según criterios situacionales (no gramaticales).
- Los objetivos gramaticales se adquieren mediante la inducción.
- La traducción está prohibida.
- Los errores son corregidos al momento.

De estas características podemos sacar algunas conclusiones interesantes para nuestro trabajo. Para comenzar, al ser el profesor el protagonista con unos manuales como guía solamente, este debe tener una gran formación en cualquier competencia (como puede ser la lingüística), a pesar de que la gramática se quede en un segundo

plano, ya que los contenidos son elegidos según criterios situacionales en vez de gramaticales. La gramática irá de la mano de la competencia comunicativa, y será de forma inductiva como los alumnos aprendan cualquier concepto gramatical, quedando claro que para esta metodología la forma más eficaz de aprender una lengua es gracias a la práctica.

M. Marín (1983:59-60) explica el método directo como un complemento de método natural, al introducir el uso de la conversación. Para él, “parte del principio de que la lengua segunda puede aprenderse directamente, como la primera, y hasta con mayor rapidez”. Para ello, se enseña la lengua segunda utilizando la misma lengua que se aprende como vehículo de enseñanza, es decir, sin recurrir a la lengua primera. Es una enseñanza unilingüe, fonética, que elimina la traducción y reduce el estudio de la gramática a las conclusiones que se vayan obteniendo del uso. Es innegable la ventaja que supone el contacto inmediato con la lengua que se aprende, así como el hecho de que buen número de objetos (sobre todos los concretos) se designan desde el primer día en la lengua segunda. Está lejos de ser claro, sin embargo, que el alumno no pase por su lengua materna, en las fases de categorización y aprehensión del mundo externo”. A pesar de esta última reflexión de M. Marín sobre el uso de la lengua materna, en M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op. cit.: 23) se asegura que “dado que el fin último es conseguir que el alumno sea capaz de comunicarse en la L2, se destierra del aula la lengua nativa del aprendiz.”

En resumen, este método deja de lado las explicaciones gramaticales, y aunque no se excluye del todo la gramática, se reduce solo a lo imprescindible. Es por ello que A. Sánchez (1992:375) recuerda que estamos ante un método que carece de la capacidad de provocar un aprendizaje estructurado y sistemático, ya que sin la correcta y adecuada enseñanza de gramática no se puede aprender y dominar una lengua. En M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op. cit.:31) también se realiza una crítica a este método, tanto positiva como negativa: por un lado, la oralidad está reforzada, se consigue contextualizar la lengua, la paráfrasis incentiva la perfección oral, el vocabulario suele ser necesario y actual; por otro lado, no siempre este vocabulario es el idóneo, ni siempre es posible mostrar físicamente todos los conceptos, y, aunque es afectivamente adecuado, la falta de correcciones puede provocar la interiorización de errores por parte de los alumnos.

3.3 El método audiolingual

Este método, llamado también audio-oral, concibe a la lengua vinculada a la cultura, y defiende la visión del significado como deducible gracias a la situación y a la red de estímulos y respuestas. Según A. Sánchez (2009:67-78), el método audio-oral promueve el aprendizaje de una lengua gracias a la repetición, realizada por ejercicios de sustitución de elementos, por el cambio repetitivo de estructuras o bien repitiendo frases que el profesor diga. En cuanto a las características que, según este autor, tiene la clase de enseñanza de idiomas según esta metodología, podemos hablar de la importancia que rodea a la actividad mental y física; la constante interacción lingüística que debe darse en el aula (donde vale más la forma que el significado); la necesidad de un aprendizaje activo y participativo (el alumno es un receptor activo); la conciencia de que la motivación está supeditada a la actividad incesante y variada; y la realización de actividades repetitivos y en grupo, siguiendo unos contenidos fijado con anterioridad. Además, no hay que olvidar que la lengua materna nunca se utiliza, que el profesor es un protagonista-intermediario, siendo los manuales un conjunto cerrado de materiales para la práctica; la selección del contenido se hará según la frecuencia, mientras que el contenido y los objetivos tienen como eje una situación comunicativa. Por último, debemos tener en cuenta que no se dan explicaciones de gramática, la traducción está prohibida y los errores son corregidos de inmediato. Como conclusiones interesantes para este trabajo, podemos destacar que las explicaciones gramaticales están prohibidas, siendo la inducción la mejor manera de que los alumnos aprendan la lengua, es decir, aprenden gramática de forma subconsciente.

Para M. Marín (op. cit.:61) la creación de una metodología audiolingual es la consecuencia de los avances de la tecnología en cuanto al sonido, siendo al principio un complemento del método directo. Aunque con el tiempo, los métodos audiolinguales se consolidarían como una metodología propia caracterizada por partir de lo oral hasta llegar a lo escrito, siguiendo ejercicios orales de tres tipos: fonéticos, gramaticales y léxicos. Para M. Marín (ib.), la poca flexibilidad que pueden aportar los materiales audiovisuales es un hándicap a tener en cuenta; además, la realidad que el profesor muestra puede ser parcial e incompleta según la interpretación que el alumno haga; sin olvidar que los conceptos socioculturales se dejan a un lado en favor de los lingüísticos; y, por último (y más importante para nuestro trabajo), destaca la dificultad de presentar

estructuras gramaticales, ya que cuenta con posibilidades muy limitadas.

Aunque es un método muy difundido, en la obra de M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op. cit.:54-55) se pone de manifiesto las siguientes conclusiones tras haber analizado esta metodología (sic.):

- No se potencian las propias creaciones del estudiante (solo en un grado mínimo) y por eso los estudiantes se expresan libremente muy tarde (no en el primer nivel).
- No se consigue la primera meta que se había fijado: hacer hablantes bilingües. La causa es que no se ha tenido en cuenta la diversidad en los estilos de aprendizaje; hay alumnos que prefieren un método más deductivo y que necesitan ver la lengua escrita, pero no se proporcionan opciones al respecto.
- Es un método antimentalista; los alumnos repiten modelos sin que necesariamente entiendan mediante su significado.
- Algunos alumnos tienen la necesidad de saber qué están estudiando y por qué y a ellos este método les puede causar insatisfacción.
- Los *drills* resultan muy monótonos y cansados tanto para los estudiantes como para el profesor.
- Se presentan muestras de lengua coloquial y sociolingüísticamente adecuadas en los diálogos (muy olvidado en el enfoque tradicional).
- También es positivo el desarrollo de las destrezas orales y el énfasis en la buena pronunciación.
- Se hace hincapié en la enseñanza de aspectos culturales y situaciones cotidianas.

Para acabar con este método, podemos decir que la gramática es tratada en un segundo plano, y la lengua es vista como un conjunto de reglas impuestas producidas por los hablantes. Como hemos dicho anteriormente, a través de la práctica los alumnos entenderán la gramática sin necesidad de explicaciones o reglas (método inductivo). En definitiva, se basa en el mismo proceso que el método anterior: el proceso de aprendizaje de una lengua por parte de un niño.

3.4 El método situacional

Para A. Sánchez (op. cit.:78-86) este método “cobró forma y vida únicamente sobre la base de la metodología audio-oral, de base estructural”. Hay que señalar que lo nuevo de este método sería la práctica estructural³, acompañada frecuentemente por actividades realizadas gracias a la repetición de estructuras. Las situaciones que se introducen en este método, reproducidas siguiendo una serie de patrones y estructuras ya estudiadas, tienen como objetivo principal dotar a los alumnos de la capacidad suficiente para realizar los diálogos de forma óptima.

En M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op. cit.:56-66) se defiende que este método también considera imprescindibles para el aprendizaje de una nueva lengua la adquisición de hábitos para conocer las estructuras de las situaciones. Se introduce y se hace uso de elementos propios de otros enfoques, como dibujos (con frase o en secuencia) o contextos. La comprensión del significado de la situación en su globalidad facilita y hace más transparente el significado específico de las palabras que integran el texto. Al igual que el método anterior, se evita el uso de la lengua materna en favor de la lengua meta.

Antes de valorar el papel de la gramática en este método, tenemos que recordar que para incluir conceptos gramaticales es necesario que el alumno tenga cierto nivel en el primer estadio de aprendizaje: la oralidad. A. Sánchez (ib.) explica que gracias a la práctica oral, el alumno aprenderá por sí mismo ciertos conceptos gramaticales básicos. Una vez que el alumno adquiere cierto nivel, el profesor irá graduando los conceptos gramaticales que lleva al aula, en función de la dificultad (de menos a más) y en función de las necesidades de los alumnos. Estos conceptos gramaticales que el alumno irá aprendiendo no serán introducidos por explicaciones o reglas, sino que los alumnos lo verán a partir de ejemplos (método inductivo). Los errores gramaticales no se permiten, y la corrección es total e inmediata.

Volviendo a M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (ib.), vemos como también se establece una serie de conclusiones sobre la puesta en marcha de este método. Entre las conclusiones negativas que se realiza en esta obra destaca que el alumno solo imita lo que el profesor propone, sin posibilidad de crear nuevas reproducciones; además, la repetición puede convertirse monótona para el alumno, hasta ser aburrida. Por otro lado,

³ Aquilino Sánchez (1992:384) se refiere a este método como método de base estructural.

la introducción de las situaciones fue una grata innovación, y también supuso una mayor importancia para los contenidos lingüísticos.

3.5 El enfoque comunicativo

A. Sánchez (1992:400-410) comenzaba a explicar la metodología comunicativa en unos años donde se acababa de crear el Instituto Cervantes, y donde empezaban a darse los primeros congresos ASELE. Esta metodología nace para unir todo lo que puede ser útil de los métodos anteriores con un fin comunicativo, con la visión de la lengua como un instrumento de comunicación. No por ello hay que dar toda la atención en la competencia oral y olvidarse de los conceptos gramaticales lingüísticos, aunque algunos autores vean a la lengua coloquial como el eje a la hora de enseñar una lengua. Eso sí, lo que parecía claro en esos años es que la enseñanza de lenguas debía girar en torno a las necesidades de los alumnos. A pesar de la importancia que deben seguir teniendo las actividades estructurales y gramaticales, se recuerda que esta metodología debe funcionar alrededor de una actividad comunicativa. Aunque la teoría quede clara, lo importante es cómo llevar esta metodología a la práctica, algo que solo se conseguirá con el trabajo de los profesores junto al de los alumnos, que trabajando con las actividades correctas podrán optimizar esta metodología. En esta obra, A. Sánchez (ib.) parte de la adecuación del principio: “los objetivos comunicativos se consiguen mejor mediante actividades comunicativas”. Para aclarar esto, elabora una serie de características que definirían el proceso comunicativo: en la comunicación se dice algo a alguien, el contexto o la situación son imprescindibles en la comunicación, la comunicación se crea por algún motivo, lo práctico es más importante que lo abstracto y los interlocutores deben tener un código establecido con anterioridad. Por último, A. Sánchez (ib.) explica las características que debe reunir una actividad para que pertenezca al canon de las actividades comunicativas (sic.):

- Estar fundamentada primeramente en la transmisión de contenido relevante para los interlocutores.
- Subordinar la forma (aspectos formales de la lengua, gramática) al contenido (mensaje que desea transmitirse).
- ha de ser participativa, involucrando en el proceso a dos o más personas.

- Preferentemente, supondrá que los interlocutores desarrollen una acción concreta (solucionar un problema comunicativo, por ejemplo), no abstracta (explicar una regla del código gramatical, etc.).

Unos años más tarde, A. Sánchez (2009:107-127) propone, antes de profundizar, una reflexión sobre el uso de los términos método o enfoque para esta enseñanza con fin comunicativo⁴. El autor aclara que utilizará el término método para hacer el mismo tratamiento que con los métodos tratados anteriormente, “como una opción concreta dentro de un enfoque comunicativo”. Refiriéndose a la importancia del contexto, en esta obra A. Sánchez habla de la gran influencia de la pragmática, ya que sin ella no se pueden entender las formas lingüísticas o gramaticales. El lenguaje debe estudiarse como un discurso, como un medio que provoca la comunicación; se analiza desde la visión del uso dejando a un lado el lenguaje correcto o “perfecto”. En esta obra explica las mismas características tanto del proceso comunicativo como de las actividades comunicativas, recordando que para la correcta selección del contenido hay que tener en cuenta antes los siguientes factores (sic.):

- a) Los campos semánticos y áreas temáticas sobre los que versará la comunicación.
- b) Las situaciones en que, previsiblemente, se concretará.
- c) Las funciones concretas que se deben realizar.
- d) Los registros lingüísticos implicados por el uso de tales funciones. En estos ‘registros lingüísticos’ se incluyen estructuras, léxico y un breve recuento de lo que tradicionalmente se había entendido por gramática.”

M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op.cit.:117) hablan de *enfoque comunicativo*, a diferencia de A. Sánchez, y se centra la atención en explicar que tiene como prioridad la capacidad de comunicarse eficazmente en la lengua meta, a través de simulaciones de la vida real que cubran todas las destrezas. La gramática será exigida por los contextos comunicativos, y no al revés; al igual, el vocabulario deberá aparecer en los contextos, en vez de aparecer en listas de vocabulario. Otras características de

⁴ A. Sánchez (op. cit. 107-108) da definiciones de método y de enfoque. A la hora de hablar de enfoque comunicativo, “hacemos referencia al movimiento pedagógico que orienta su acción docente hacia el aprendizaje de la lengua con fines comunicativos”. Además, añade que “dentro del enfoque comunicativo cabe hablar de un método comunicativo, pero en este caso ya se hace referencia a las acciones concretas en que se materializa la acción docente”.

este enfoque o método son: la importancia del alumno y sus necesidades, la visión de la lengua como un instrumento de comunicación, la importancia del contexto sociocultural y el rechazo de la lengua materna de los alumnos. La gramática es vista como un medio para lograr un fin comunicativo, como un código establecido y aceptado por los hablantes, y será un complemento más de todo lo que el alumno debe aprender para satisfacer sus necesidades en el aula.

S. Pons (2005:74-76) explica la importancia que alcanza la gramática dentro de la competencia comunicativa que se busca alcanzar con el método o enfoque comunicativo. Para él, es innegable que la competencia gramatical es imprescindible para que un alumno utilice una lengua tanto correcta como adecuadamente. Según su opinión, cualquier método, de una forma u otra, acaba estableciendo una serie de reglas gramaticales para explicar contenidos como pueden ser la distinción de *ser* y *estar* o la de *haber* y *estar* cuando acompañan a un SN indefinido, o por ejemplo, para ver las preposiciones. En esta obra, el propio S. Pons establece una relación necesaria entre gramática y pragmática: si el profesor de español (en nuestro caso) tiene grandes conocimientos de pragmática, tendrá mayor capacidad para explicar la gramática a sus alumnos.

A. Martínez (2014:99-201) se centra en la importancia de la gramática en proceso de aprendizaje y de enseñanza de lenguas extranjeras en el enfoque comunicativo. No se olvida de la importancia de la gramática, ya que para conseguir una óptima capacidad de comunicación, el alumno debe tener un buen nivel en la competencia lingüística y gramatical.

Según la visión de A. Martínez (op.cit:102-106), “la gramática, para nosotros, haría referencia al sistema de reglas que nos permiten producir enunciados correctos desde el punto de vista de las formas lingüísticas (estructuras gramaticales, aspectos morfosintácticos fundamentales), siendo preciso, por otra parte, que esos enunciados transmitan significados, tengan sentido y estén perfectamente adaptados a la situación comunicativa en la que se producen (reglas o convenciones de utilización apropiada a la intención y a la situación de comunicación).” Además, recuerda que la gramática debe estar en el centro de la enseñanza de lengua, ya sea de forma implícita o explícita. No obstante, el aprendizaje consciente de la gramática ha generado numerosos debates a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, y en su obra podemos encontrar a

Krashen (en contra) y a Swain (a favor). Pero A. Martínez va más allá: tomando como punto de partida que la gramática debe ser enseñada y aprendida, podemos encontrar alumnos que necesiten un “enfoque gramatical ágil” para aprender la lengua por ellos mismos, frente a alumnos a los que le venga mejor aprender explícitamente gracias al material que propone el profesor. Es decir, hasta el funcionamiento del enfoque debe adaptarse en cierta medida a los propios alumnos.

A. Martínez (op. cit.:108-110) se apoya en la obra de R. Dirven (1990)⁵ para distinguir los tipos de gramática que podemos tener en cuenta para llevar al aula:

- Gramática normativa: en este caso, la lengua es estudiada a partir de textos literarios y la norma lingüística.
- Gramática descriptiva: estamos ante una gramática elaborada que quiere estudiar la lengua según varios puntos de vista, dejando a un lado el proceso de aprendizaje del alumno.
- Gramática pedagógica: su función es presentar la gramática de una forma que ayude al alumno en su proceso de aprendizaje.
- Gramática semántica: partiendo de situaciones concretas, se muestran los diferentes usos que se pueden dar en la gramática.
- Gramática de aprendizaje: aparece dentro del aprendizaje interno del alumno mientras va adquiriendo las reglas necesarias para ser capaz de producir y comprender la lengua, además de favorecer su aprendizaje lingüístico.

Esta última gramática es la que tiene como eje de funcionamiento los conceptos de “input”, “output” y “feedback”; es decir, supone la interiorización de conceptos gramaticales que cada alumno va consiguiendo a través del proceso de aprendizaje.

Por supuesto, la tarea de llevar la gramática al aula no es nada sencilla. Para empezar, nace la siguiente pregunta: ¿cuáles son los contenidos gramaticales que hay que enseñar a los alumnos de lengua extranjera? A. Martínez (op. cit.:111) sugiere que para valorar qué contenidos gramaticales debemos llevar al aula es necesario empezar analizando la pragmática: a través de los usos reales en situaciones comunicativas cotidianas podemos deducir qué gramática llevar al aula. Analizando esto, podremos

⁵ A. Martínez utiliza la obra de R. Dirven *Pedagogical grammar*.

concluir con un “corpus de contenidos que tuvieran en cuenta todos aquellos enunciados estándar capaces de materializar en hechos y actuaciones lingüísticas las situaciones comunicativas que forman parte de las vivencias de los aprendices receptores, de sus intereses y de sus necesidades comunicativas, habida cuenta de su edad y sus capacidades intelectuales.” Para conseguir esto, debemos darle vital importancia a las tareas pedagógicas, encargadas de mostrar las situaciones de uso real con las que se encuentra un nativo, con aspectos gramaticales idóneos para el desarrollo de dicha situación.

A. Martínez (op.cit.:112-114) recuerda el debate existente entre “centrar la atención del aprendiz de lenguas en aquellas formas lingüísticas o aspectos formales que han sido programados y planificados previamente para el aprendizaje”, o si, por otro lado, es mejor “centrarla más bien en los significados pragmáticos que se negocian mediante el uso de esas formas lingüísticas, ya sea a través de la mera exposición a ellas o de la producción lingüística en interacción.” La posición de A. Martínez (ib.) en esta discusión da como resultado una mezcla de gramática y pragmática, argumentando que “los aprendices progresan más rápidamente cuando experimentan y combinan ambos procesos: aquel que atiende a las formas lingüísticas con aquel otro que focaliza los significados pragmáticos que se negocian o transmiten en una situación comunicativa. No obstante, A. Martínez defiende que “la corrección gramatical en las producciones se alcanza más fácilmente cuando estas están planificadas previamente”, por lo que hay que saber diferenciar una fase práctica y una fase de autonomía del alumno. El problema de dicha corrección gramatical reside en saber en qué momento el alumno logra alcanzarla, ya que, como dice A. Martínez, “puede notarse con posterioridad a un tratamiento específico de la gramática en las producciones de los aprendices.”

Como consecuencia del párrafo anterior, A. Martínez (op. cit.:114-116) concluye con la necesidad de valorar la interlengua, definiendo este término como “la gramática interiorizada de aprendiz de LE, esa gramática de aprendizaje o en vías de elaboración.” El profesor debe ser consciente de esto, y no evaluar al alumno sin tener en cuenta la gramática interiorizada de estos. Para explicar el desarrollo de la interlengua hay que saber que el alumno “va seleccionando de forma personal, entre los datos lingüísticos que la nueva lengua le ofrece a través del *input*, esquemas y elementos formales que le servirán de material y puntos de referencia para la construcción progresiva y cambiante

de esa gramática interiorizada de la nueva lengua.” En definitiva, a través del proceso de interlengua se verá si el alumno va entendiendo y aprendiendo la lengua correctamente.

En cuanto a la enseñanza de la gramática, A. Martínez (op.cit.:120-121) explica dos tipos de conocimiento⁶: el conocimiento explícito frente al conocimiento implícito. El primer tipo, el conocimiento explícito, es el resultado de lo que capta de forma consciente el alumno, abarcando fonología, léxico, gramática, pragmática y socio-críticas de la lengua; además, el alumno accede a él enfrentándose a los problemas lingüísticos que aparecen. El otro tipo, el conocimiento implícito, es todo lo contrario: el resultado de lo que capta el alumno de manera inconsciente, y se comprueba gracias a lo que produce el alumno de forma espontánea; se desarrolla centrando la comunicación en el significado. Estos dos tipos de conocimiento no tienen por qué ser totalmente independientes; es más, A. Martínez (op.cit.:123) argumenta que “todo conocimiento gramatical o lingüístico aprendido de forma explícita no debiera ser otro que el *convertirse en conocimiento implícito* a base de práctica comunicativa, y poder así intervenir cómodamente en situaciones de comunicación auténticas y espontáneas.” Es aquí donde nacen las teorías de la interfaz, ante la posibilidad de que el conocimiento explícito pueda ser implícito: un interfaz fuerte significa la postura positiva de esta posibilidad; la interfaz débil defiende que la posibilidad depende de que el conocimiento se practique negociando significado y forma; por último, la interfaz 0 niega esta posibilidad.

A continuación vamos a resumir las estrategias que utiliza un alumno para aprender gramática según A. Martínez (op.cit.:149-150):

- a) Identificar o captar un elemento o dato gramatical en un ejemplo gramatical impuesto por el profesor.
- b) Clasificar los problemas que aparezcan en diversos enunciados.
- c) Sistematizar el funcionamiento de un elemento lingüístico.
- d) Aplicar las reglas gramaticales interiorizadas a nuevos ejemplos.
- e) Analizar un elemento lingüístico tanto a través de la lengua materna como a través de la lengua meta.

⁶ Alfonso Martínez se basa, según él mismo dice, en la línea de los trabajos de Ellis (1993) y de Zanón y Gómez de Estal (1994).

- f) Generalizar cualquier regla gramatical gracias a la observación.
- g) Comparar ambas lenguas.
- h) Reestructurar el sistema gramatical gracias al error.
- i) Repetir y memorizar para automatizar conceptos.
- j) Conceptualización gramatical.

3.6 Los métodos idiosincráticos

En este apartado vamos a explicar los diferentes métodos idiosincráticos, que tienen en común la distinción de cada individuo o de una colectividad concreta.

3.6.1 La sugestopedia

A. Sánchez (op.cit.:210-216) utiliza para explicar la sugestopedia la definición utilizada por Georgie Lozanov, psicólogo y sugestólogo al que tacha de maestro de esta metodología, para definir la sugestología:

Ciencia que se ocupa del estudio sistemático de las influencias no racionales y no conscientes que actúan continuamente sobre el ser humano.

Para A. Sánchez (ib.) este método tiene como eje la teoría de que solo usamos un 4 % de nuestro cerebro, y la necesidad de aprovechar un porcentaje mayor, para lo que se necesita superar las barreras psicológicas que le aparecen a cualquier persona. Para conseguir este objetivo, se trata al alumno como el protagonista del aprendizaje, y el profesor es el encargado del transcurso de la clase y debe propiciar un ambiente agradable, relajado y positivo para el alumno. Creando este marco, se espera que el proceso de aprendizaje se acelere, con el fin de que el alumno sea capaz de comunicarse en la lengua meta. Lo importante no es que el alumno aprenda una función comunicativa concreta, sino que tenga los medios necesarios para que ningún factor pueda afectarle negativamente a la hora de enfrentarse a una situación comunicativa. La música, el ritmo, la selección de elementos físicos en clase y su distribución son algunos de los elementos que el profesor debe trabajar y cuidar. En la práctica, los alumnos serán conscientes de que lo primero es intentar superar las barreras psicológicas, y la clase gira en torno a un texto (tanto en lengua meta como en lengua materna), que será

contextualizado y leído por el profesor en un ambiente agradable. Después de esto, el docente proporciona un texto donde aparecen unas 150 palabras nuevas para ellos, con la posibilidad de incluir anotaciones gramaticales, o bien puede aparecer la gramática gracias a la utilización de carteles gramaticales, de forma que se dejan a un lado explicaciones o esfuerzos. Realmente las apariciones de la gramática son escasas en favor del vocabulario y la expresión oral. Además, cuando los alumnos necesitan una explicación gramatical, el profesor tiende a darla en la lengua materna de estos.

Con M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op. cit.:115-116) se habla tanto de los puntos positivos como de los negativos de la sugestopedia: por un lado, la lengua aparece contextualizada prestando atención a la cultura, se favorece la interacción y afectivamente es adecuado; no obstante, aparecen aspectos negativos como que algunas técnicas lleguen a resultar infantiles, que se aprende mucho vocabulario pero no estructuras necesarias y que las descripciones y las referencias suelen ser muy poco rigurosas.

3.6.2 Community learning

En M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op. cit.:89-99) se explica este método a través de Charles Curran (1976), al que consideran como propulsor de este método. Según esta obra, Curran tuvo en cuenta la psicología en la enseñanza de lenguas, dándole al profesor el papel de asesor, que debe tener en cuenta las limitaciones de los alumnos, así como sus sentimientos, deseos y relaciones entre ellos, los cuales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje es cognitivo y afectivo, y para alcanzarlo el profesor debe romper con los temores de los alumnos, incentivando la cooperación en el aula, la interacción, por lo que los alumnos se reúnen en grupos de doce, con el profesor como experto y consejero alrededor. El principal objetivo es aprender la lengua para comunicarse, y los alumnos deben ser conscientes y responsables de todos los pasos. Este método se centra en lo oral al principio, dejando las destrezas escritas para el final: los alumnos van desenvolviéndose mejor en el aula gracias a la interacción entre ellos, apoyándose en niveles iniciales en la lengua materna para ganar seguridad; cuando el aspecto oral ha sido bien trabajado, comienzan a trabajarse textos escritos con aspectos gramaticales muy concretos. Los alumnos deben elaborar una especie de libro con anotaciones de las explicaciones gramaticales que

reciben a partir del uso de los diálogos que llevan a la práctica.

A. Sánchez (op. cit.:231) complementa la teoría de Curran junto a las ideas de La Forge (1983). Según A. Sánchez, La Forge aclara con mayor profundidad las bases de este método comunitario al diferenciar dos tipos de terapias posibles: una integradora (haciendo referencia a los factores afectivos del alumno) y otra orientada a las tareas (refiriéndose a la comunicación cognitiva). Además, defiende que “lo que la Forge considera como más sobresaliente en la clase son tres realidades: la clase implica gente, aprender una lengua significa que existen personas en interacción dinámica y aprender una lengua implica gente que responda.”

Como consecuencia de esto, se manifiesta la dimensión social y humanística de este método. A. Sánchez explica la figura de La Forge como un “seguidor y continuador” de Curran. Teniendo en cuenta esto, entendemos que La Forge, a diferencia de Curran, sí fue capaz de hacer una teoría lingüística para este método, ya que La Forge consideraría al lenguaje como eje del desarrollo del individuo, como un proceso social e interpersonal. Además, para que el aprendizaje sea óptimo, debemos considerar la seguridad que tiene el alumno en sí mismo, la atención y la necesidad del alumno, así como la capacidad del alumno para retener lo que aprende (siendo consciente) y la capacidad del alumno para diferenciar qué aprende nuevo y qué sabe con anterioridad.

Sobre el funcionamiento del método, A. Sánchez (ib.) defiende la importancia de la oralidad frente a la escritura, ya que la interacción es imprescindible. El aprendizaje es global, comunitario, con componentes cognitivos y afectivos, y los alumnos son responsables de su propio aprendizaje. El profesor resulta ser el guía del grupo, y el alumno un agente activo.

En cuanto a la gramática, M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (ib.) recuerdan que solo una vez que la oralidad haya sido bien trabajada es posible trabajar con textos escritos y con aspectos gramaticales muy concretos (en todo momento, además, se recurre a la lengua materna del alumno cuando es necesario). Se aboga por que los alumnos vayan creando materiales propios según avanzan las clases, y puedan tomar anotaciones sobre las explicaciones gramaticales. El mayor problema de este método es “la aparente ausencia de estructuras o elementos gramaticales”, problema que puede subsanarse si utilizamos este método como una técnica complementaria de otro método

que no tenga este problema.

3.6.3 El método silencioso

A. Sánchez (op. cit.:222-230) explica el nombre de este método, ya que es difícil pensar en la enseñanza de un idioma sin hablar. El término silencioso se refiere al profesor, que es el encargado de que los alumnos hablen entre ellos y no con él. Gracias al papel silencioso del profesor incrementará la autonomía del alumno en su aprendizaje, siempre de forma consciente. Gestos, sonidos, música, colores y mímica serán los instrumentos que deben trabajarse para que los alumnos vayan aprendiendo en clase. El método silencioso⁷ carece de teoría lingüística (los alumnos parten desde sintagmas hasta frases completas sistemáticamente) y tiene como prioridad la lengua oral, diferenciando el aprendizaje de la lengua meta con el de la lengua materna. Además, defiende que el aprendizaje, aparte de ser consciente, tiene que estar enfocado para que el alumno sea capaz de desenvolverse en situaciones y contextos definidos por el profesor. A. Sánchez (ib.) explica el papel del profesor silencioso como un mero guía y organizador de la clase, y debe tener en cuenta que la enseñanza nunca se explica de forma explícita, aunque “puede darse siempre que esté implicada por las estructuras aprendidas.”

Al igual que A. Sánchez, con M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op. cit. 99-105) se valora la pronunciación como eje de este método, ya que con una correcta pronunciación el alumno podrá producir lo máximo posible en la lengua meta de forma correcta, sin necesidad de utilizar la lengua materna salvo para instrucciones y para la retroalimentación. Los alumnos deben practicar mucho la lengua, ya que gracias a la práctica y a lo que aprendan conscientemente retendrán mejor los contenidos, siendo el aprendizaje progresivo y afianzándose después de que pase algún tiempo, no inmediatamente. En cuanto a la gramática, en M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (ib.) se explica que se presenta de forma inductiva; además, la gramática dependerá de los alumnos, verdaderos ejes del proceso de enseñanza aprendizaje, donde se eliminarán los exámenes y los errores serán analizados como una herramienta útil para el profesor. Para que los alumnos consigan aprender la gramática, esta puede ser introducida a través de regletas de colores, sonidos, gestos, mímica...

⁷ Aquilino Sánchez explica este método a partir de Gattegno.

La problemática surge, según explican M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (ib.), debido al papel de la cultura, que queda en un último plano. Además, los alumnos interactúan solo entre ellos, es decir, con alumnos que tampoco conocen la lengua.

3.6.4 Respuesta física total (RFT)

A. Sánchez (op. cit.:216-221) clasifica este método dentro de una tradición no gramatical o conversacional. En este método, los alumnos aprenden la lengua gracias a la actividad física (aprendizaje conductista basado en estímulos y respuestas), memorizando las acciones, sin traducción. Para empezar, el profesor utiliza órdenes y un vocabulario sencillo para que los alumnos vayan aprendiendo y teniendo contacto con la lengua meta; a medida que los alumnos van asociando mensajes y acciones, el profesor irá aumentando el nivel. El profesor no cuenta con un manual con el que trabajar, y debe ser una persona activa y con mucha iniciativa. En cuanto a la gramática, este método no se para a reflexionar y cuestionarla; las estructuras gramaticales las irá aprendiendo el alumno a través de las propias órdenes, de forma inductiva.

Encontramos una contradicción entre A. Sánchez (ib.) y M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op.cit.:74) relativa al tratamiento de la gramática en el método de RFT. Mientras A. Sánchez trata este método dentro de una tradición no gramatical que no reflexiona ni cuestiona la gramática, en la obra de M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (ib.) se dice que “los contenidos a los que se da más importancia son la gramática y el vocabulario”, aunque tiene en cuenta que “siempre tiene mayor relevancia el significado que la forma.” Sobre la elección de los contenidos gramaticales y del léxico, se explica que dicha elección “no responde a un criterio de frecuencia en las distintas situaciones reales de la L2, sino a un criterio de utilidad en las situaciones planteadas dentro del aula.”

Donde sí coinciden estos autores es la hora de distinguir dos fases dentro de este método: una primera fase donde destaca la competencia auditiva y otra fase donde lo importante será la producción oral, siendo en esta segunda fase donde el alumno comienza a hablar y donde el profesor debe darle importancia a la gramática y al vocabulario. La problemática surgirá a la hora de representar aspectos gramaticales u otros elementos de la lengua difíciles de explicar a través del movimiento.

3.6.5 El método natural

Para A. Sánchez (op. cit.:128-144) este método se centra en la comprensión, especialmente en los datos de entradas (input). Le da la mayor importancia al significado y a los mensajes (léxico). El profesor necesita saber las necesidades y objetivos de los alumnos, controlar y planificar las explicaciones y el trabajo fuera de clase. El fin es la comunicación, por lo que el profesor insiste más en la comprensión de los alumnos, y lo más importante es escuchar y leer. Para ello usa órdenes físicas, apoyos visuales... La gramática tiene un protagonismo muy débil, y solo aparece en la fase de planificación del profesor. Su única función es organizar adecuadamente los elementos léxicos que hay dentro del mensaje.

M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera (op. cit.:84-85) añaden que las explicaciones gramaticales suelen tener lugar fuera de la clase, ya que existe un trabajo fuera de clase planificado y programado. Tampoco se olvidan de los problemas que plantea este enfoque⁸: sus presupuestos teóricos y la representación lingüística son muy débiles, no hay corrección oral y puede resultar poco motivador porque los alumnos no siempre van a producir sin que el profesor lo exija.

3.7 Enfoque por tareas

J. Zanón (1999:13-24)⁹ es el principal defensor de este enfoque, que está al alcance de cualquier profesor gracias a la gran difusión y a la existencia de tantos materiales de esta forma de enseñanza. El enfoque por tareas, según Zanón (ib.) se centra en los usos más frecuentes y necesarios de la comunicación de hablantes nativos. Por lo tanto, la función del profesor es llevar los usos reales al aula, hecho que también sirve como ejercicio motivador para los alumnos. A través de la práctica y del trabajo mediante las tareas, explica J. Zanón (op.cit.:15) que “los alumnos crean en la clase un espacio de comunicación real en español al hablar de sus preferencias, tomar decisiones,

⁸ M. Kondo, Cl. Fernández y M. Higuera usan el término *enfoque* en este caso, a diferencia de A. Sánchez

⁹ J. Zanón (op.cit.:15) explica que en la década de los 90 surge “una reflexión sobre el concepto de comunicación y su enseñanza en la clase de español”, lo que provocaría “una propuesta para la elaboración de unidades didácticas mediante tareas.”

opinar sobre lo que piensan o hacen los otros alumnos, etc. La clase vuelve a ser un ágora y el español la herramienta de sus integrantes.”

Para J. Zanón (ib.) esta enseñanza no es un método, sino una propuesta que ha evolucionado del enfoque comunicativo, y su núcleo “es un concepto avanzado del lenguaje y de su aprendizaje.” Su organización depende del carácter instrumental del lenguaje, es decir, para llevar este método al aula se requiere un objetivo final (motor del trabajo), y a través de las tareas “se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad.” Según la dinámica de la clase, se trabaja mediante tareas, simulaciones o proyectos.

Para alcanzar los objetivos de los enfoques por tareas, se siguen dos fases de trabajo: una fase de programación y otra de realización de actividades. En la fase de programación, los alumnos se comunican en la lengua meta, y descubren las unidades de la lengua gracias a las actividades. En la fase de realización de las actividades, los alumnos aprenden gracias al uso, y tienen en cuenta la forma. Además, este enfoque incorpora una fase de (auto)evaluación.

J. Zanón y M. Gómez (1999:75-78) plantean la necesidad de saber qué contenidos gramaticales hay que enseñar en la clase de español, además de cómo llevar dichos contenidos al aula. Para seleccionar los contenidos gramaticales, defienden la necesidad y la importancia de tener en cuenta a la pragmática, ya que “el análisis pragmático de la lengua descubre una gramática para el alumno que surge de los usos del español en la comunicación real y que incorpora, junto a los fenómenos morfológicos o sintácticos, los fenómenos que regulan el discurso.”

En la enseñanza de gramática, J. Zanón y M. Gómez (ib.) defienden dos tipos de conocimiento gramatical: el conocimiento gramatical explícito y el conocimiento gramatical implícito. El primer tipo “corresponde a las reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno”, y en sus características destaca la visión contenido gramatical como algo abstracto, el análisis previo de las reglas gramaticales, el conocimiento es explicativo y el alumno no está sometido a esfuerzo alguno. Por otro lado, explican que el conocimiento gramatical implícito “es de naturaleza intuitiva o subconsciente y no se halla formulado como un corpus de reglas”, y en sus características J. Zanón y M. Gómez destacan las siguientes:

las unidades son “*frases-fórmula y reglas intuitivas*” y no es un aprendizaje al que el alumno llegue de forma consciente, ya que está formado por reglas que aprende e interioriza cada vez que usa la lengua. Para estos autores, este último conocimiento gramatical sería “el que rige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación”, por lo que tendría un papel más importante que el conocimiento gramatical explícito.

J. Zanón y M. Gómez (op.cit.:82-86) no consideran viable la enseñanza de la gramática basada en solo un tipo de conocimiento gramatical. Por lo tanto, se propone un enfoque posicionado hacia dos frentes para la enseñanza de gramática: por un lado, “hacia un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática”; por otro lado, “hacia un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación.” Para conseguir estos objetivos se reflejan a través de las tareas gramaticales. A través de estas tareas gramaticales se intenta hacer olvidar la enseñanza de la gramática “alejada de los presupuestos comunicativos”, y con estas se conseguirá resolver “los inconvenientes metodológicos originados por un enfoque tradicional de la didáctica de contenidos”, así como mejorar “la calidad del contenido a transmitir al asociarlo a la comunicación.”

A diferencia de J. Zanón, A. Sánchez (op. cit.:147-165) utiliza el término *método* para hablar de la enseñanza mediante tareas. Ambos autores distinguen la tarea de la vida real frente a las tareas pedagógicas (tienen como fin aprender algo en concreto); A. Sánchez destaca estas últimas como las más adecuadas para llevar los conceptos gramaticales a los alumnos, ya que al preparar una tarea pedagógica se puede trabajar con los contenidos gramaticales que le interese al docente o al alumno.. Esto es vital para tener en cuenta qué tareas desarrollar y en qué orden deben ser introducidas. Entre los objetivos de este método, A. Sánchez nombra algunos interesantes para nuestro trabajo, como puede ser aprender los elementos lingüísticos (entre ellos, conceptos gramaticales) necesarios para desarrollar las tareas prescritas.

3.7.1 El Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas

Á. García (1999:124-147) explica los fines generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, que “se centran en la voluntad de capacitar a los alumnos para el uso efectivo del español como vehículo de comunicación, en el desarrollo de actitudes y valores pluralistas con respecto a la sociedad internacional y, lo que es muy importante desde un punto de vista metodológico, en conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar este proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo.” Para conseguir este objetivo tan ambicioso, se tienen en cuenta cuatro grandes bloques: aspectos gramaticales, funciones lingüísticas, repertorio temático y estrategias de aprendizaje y de comunicación. Ante la discusión sobre qué metodología es la mejor, el Instituto Cervantes no se decanta por un método u otro: cada proceso, método o enfoque puede tener cabida dependiendo de factores externos, como pueden ser factores sociales, educativos o, incluso, dependiendo de las necesidades del alumno.

Á. García (ib.) explica la dificultad de la utilización de un problema gramatical a la hora de enseñar español, ya que elaborar un programa teniendo como eje los elementos lingüísticos nos conduciría al fracaso debido a la gran importancia que tienen hoy en día los elementos comunicativos. No obstante, los enfoques funcionales tampoco han conseguido colmar todas las necesidades que hay que cubrir, ya que “fracasaron al no lograr trascender la dimensión propiamente lingüística en su intento de encontrar un criterio de organización de los contenidos que no se limitara al análisis estrictamente gramatical.” En la actualidad, según este autor, el problema de cómo tratar las necesidades comunicativas junto a los componentes gramaticales no ha sido solucionado, y “es todavía la gran asignatura pendiente de los profesores de lenguas extranjeras.”

No obstante, Á. García defiende que a través de las tareas (desde una perspectiva que reúna objetivos, contenidos, metodología y evaluación) podemos llegar a un óptimo mecanismo articulado que no olvida aspecto gramatical ni comunicativo alguno. A través de cada tarea, el alumno puede alcanzar uno o más objetivos, y el profesor conseguirá evaluar al alumno desde cualquiera de los cuatro bloques: aspectos gramaticales, funciones lingüísticas, repertorio temático y estrategias de aprendizaje y de comunicación.

4. Aportaciones individuales sobre la enseñanza de gramática en el aula de español

4.1 La subcompetencia lingüística o gramatical

E. Martín (2005:467-469) realiza una pequeña reflexión sobre la evolución de la situación de la gramática en la enseñanza de idiomas, recurriendo a la distinción de A. Sánchez (1992:1-2) sobre una tendencia conversacional y otra gramatical¹⁰. El avance de estas tendencias, según dice E. Martín (ib.), provoca que la gramática y la lingüística general sean en nuestros días un elemento clave en la enseñanza de lenguas. Aclarado esto, para este autor la reflexión “gira en torno al modo como se concibe el dominio de una lengua (y, por ende, de su gramática) y al modo como mejor se alcanza ese dominio por parte de hablantes no nativos.” Además, explica que la actual situación del concepto de gramática en la didáctica de lenguas se ha visto afectado por otro campo de estudio lingüístico: la pragmática, ya que esta refleja el uso de la lengua. También afirma E. Martín (ib.) que, actualmente, la gramática en la enseñanza de lenguas abarca a la morfología y a la sintaxis, dejando de lado al léxico y a la fonética.

En este mismo artículo, E. Martín (op.cit.:479) recoge las principales interpretaciones que se le da a la gramática actualmente. En la primera distinción diferencia entre “*conocimiento* y *control*, es decir, entre la comprensión y la interpretación de un determinado fenómeno y la capacidad de utilizarlo.” Aquí se establece, pues, una diferencia entre un hablante nativo y un alumno de L2, ya que según E. Martín el primero controla simultáneamente conocimiento y control mientras que el aprendiz necesita comprender ciertos conocimientos antes de llegar al control. La otra distinción que entiende dicho autor corresponde al conocimiento, al establecerse un conocimiento declarativo y un conocimiento procedimental¹¹. El conocimiento declarativo, según E. Martín (ib.), se puede alcanzar en gramática a través de explicaciones o manuales; en cambio, el conocimiento procedimental lo adquiere el alumno a través de la práctica (dicha práctica tendrá que tener en cuenta el contexto y la intencionalidad del alumno). Para este autor, el profesor de español debe preocuparse de

¹⁰ A. Sánchez (ib.) explica la tendencia gramatical como aquella en la que el eje principal es la gramática. En cambio, la tendencia conversacional tiene como eje el uso de la lingüística en situaciones comunicativas.

¹¹ E. Martín (ib.) explica que el origen de estos conocimientos está en la psicología cognitiva. Mientras el conocimiento declarativo se refiere al hecho del saber, el conocimiento procedimental se refiere al saber hacer.

que el alumno no se quede en el conocimiento declarativo y sea capaz de desarrollar el conocimiento procedimental. Para evitar este problema, propone la realización de prácticas comunicativas para que el alumno pueda llevar al uso real los conocimientos gramaticales que ha adquirido en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Para concluir este artículo, E. Martín (op.cit.:483-485) hace unas conclusiones refiriéndose a la elaboración de programas y a las gramáticas pedagógicas. En primer lugar, se decanta por la elaboración de programas a través de tareas, siempre que tengan en cuenta a la forma. Por otro lado, para hablar del concepto de gramática pedagógica recurre a Candlin (1990), ya que este explicaba que si “aceptamos que existe la necesidad de un filtro entre las gramaticales formales y la clase, entonces la función de la gramática pedagógica es la de actuar de intérprete entre un número de gramáticas formales y el público y los materiales de enseñanza de lenguas, que son distintos en cada situación.” Por último, realiza una enumeración de las características que debe reunir toda gramática pedagógica:

- Facilitación de la comprensión de la lengua y de los usos.
- Selección correcta de contenidos, teniendo en cuenta los criterios de actualidad, descripción, frecuencia, relevancia e información.
- Atención a la variación lingüística.
- Control de los distintos niveles de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático).
- Uso de metalenguaje adecuado.
- Simplificación de ciertas explicaciones.
- Consideración del conocimiento implícito de la lengua materna de los alumnos.

4.2 Correcta selección de contenidos lingüísticos o gramaticales

Antes de hablar de los contenidos gramaticales en sí, M. Gómez del Estal (2005: 767-768) expone una introducción donde distingue dos niveles en el uso de la lengua:

un nivel lingüístico (la lengua como instrumento) y un nivel metalingüístico (la lengua como objeto). Asimismo, distingue dos niveles dentro del campo pedagógico: el aprendizaje de la lengua centrado en el significado (nivel lingüístico) y centrado en la forma (nivel metalingüístico). A pesar de estar en dos niveles bien diferenciados, M. Gómez del Estal (ib.) reconoce que “es imposible encontrar ejemplares puros de cada una de las dos corrientes.” Dicha dificultad nace debido a que es más una distinción teórica que práctica o pedagógica. Lleva la comparación al enfoque por tareas¹², ya que este también distingue entre tareas de comunicación y de aprendizaje (o posibilitadoras). A pesar de que las comunicativas son el eje del enfoque por tareas, las de aprendizaje aparecen como apoyo para la realización de las primeras.

A continuación, M. Gómez del Estal (op.cit.: 769-773) explica los criterios para la selección de contenidos lingüísticos: la tarea comunicativa a tratar, el tipo de estudiante al que va dirigida y el programa de la institución en la que se trabaja. La primera variable es la tarea comunicativa, ya que los contenidos gramaticales se seleccionarán según las necesidades que esta presente. Gracias a la tarea comunicativa se hace una primera lista de contenidos necesarios, y la selección se irá perfilando gracias a la segunda variable: el tipo de estudiante. Sobre esta variable lo primero que tenemos que tener en cuenta, según M. Gómez del Estal, es el nivel del alumno y de su interlengua. También explica que antes de trabajar con cualquier contenido gramatical, los alumnos deben haber reconocido mediante muestras el funcionamiento de dicho contenido para la correcta realización de la tarea. Otras variables pueden ser, según este autor, la edad, los objetivos y el grado de instrucción de los alumnos. La institución y su currículum serán la tercera variable: esta variable ayudará al profesor a saber si está seleccionando los contenidos correctamente, así como la idoneidad de la tarea comunicativa seleccionada.

La descripción de la gramática que hay que llevar al aula de español como L2 es el siguiente punto tratado por M. Gómez del Estal (op.cit.:773-776). Según este autor, las gramáticas descriptivas formales deben ser fuente de conocimiento del docente, no de los alumnos que quieren aprender una nueva lengua. Dichas gramáticas tratan a la lengua como un objeto de análisis, mientras que la gramática que deberíamos utilizar en el aula de lenguas extranjeras debe tener como objeto de estudio “el uso de los

¹² Para hablar del enfoque por tareas recurre, entre otros autores, a Zanón (1990).

enunciados lingüísticos dentro de contextos concretos de comunicación.” Para esto tenemos las gramáticas pedagógicas, que tienen en cuenta contenidos relacionados con la pragmática, la descripción nociofuncional y la gramática comunicativa, junto a un enfoque léxico según las necesidades de los alumnos. M. Gómez del Estal (ib.) explica que “por gramática comunicativa entendemos en este artículo la descripción de las unidades tradicionales de análisis lingüístico (artículos, modos y tiempos verbales, preposiciones, pronombres, etc.) bajo la perspectiva de la comunicación.” Como ejemplo a seguir señala la *Gramática comunicativa del español* de Matte Bon, uno de los manuales más consultados. Es más, se basa en Matte Bon (1999) para “ofrecer una serie de criterios fiables para un buen análisis de la lengua en la clase de L2:

1. Distinguir claramente el elemento analizado de lo que aparece a su alrededor en los ejemplos propuestos.
2. No limitarse a analizar los usos más comunes en oraciones sin contexto.
3. No perderse en clasificaciones que no ayudan a entender el funcionamiento de la lengua desde la perspectiva de un extranjero.
4. No quedarse en descripciones demasiado vagas. Dar cuenta del funcionamiento real de la lengua.
5. Analizar la lengua desde una doble perspectiva: buscar el valor esencial de cada elemento y estudiar los diferentes elementos contrastándolos entre sí.
6. Tener claras las fronteras entre la lengua y el mundo extralingüístico.”

El siguiente paso de M. Gómez del Estal (op.cit.:777-781) es diferenciar las reflexiones sobre la lengua posibles: reflexión sobre las formas (*focus-on-forms*), reflexión casual sobre la forma (*Incidental focus-on-form*) y reflexión planificada sobre la forma (*Planned focus-on-form*)¹³.

¹³ M. Gómez del Estal ve las siguientes reflexiones como prototípicas en la adquisición de lenguas. Al hablar de reflexión sobre las formas “se trata de la reflexión metalingüística dentro de un enfoque pedagógico centrado en la forma”. Por otro lado, cuando hablamos de la reflexión casual sobre la forma “se trata de la reflexión metalingüística dentro de un enfoque centrado en el significado”. Por último, la reflexión planificada sobre la forma se refiere a “la reflexión metalingüística dentro de un enfoque centrado en el significado”, con la diferencia de que aparece gracias a la planificación del profesor según las necesidades comunicativas.

Para acabar, M. Gómez del Estal (op.cit.:781-782) esboza sus propias conclusiones. Por un lado, defiende que en la reflexión de la lengua en el aula de español el profesor debe tener en cuenta "variables pedagógicas (el contexto en el que desarrolla su labor profesional, en especial el alumnado), lingüísticas (mediante un análisis de la lengua atento a las repercusiones comunicativas de la elección entre un elemento lingüístico y otro, que va mucho más allá del nivel oracional) y psicolingüísticas (los diferentes tipos de reflexión sobre la lengua y el grado de adquisición que fomentan)." Sobre la secuenciación de los contenidos y las lecciones, cada profesor debe valorar qué reflexión sobre la lengua es la más eficaz. Para este autor, lo idóneo es "el descubrimiento de la gramática por los alumnos", y para su correcta consecución sigue los siguientes pasos:

1. Presentación de las muestras.
2. Reconocimiento y análisis del elemento lingüístico.
3. Descubrimiento y formulación de una regla explícita.
4. Tareas comunicativas centradas.

Junto a esto, considera imprescindible la posterior negociación de la forma con los alumnos junto a una descripción del uso de la lengua en comunicación.

4.3 Del conocimiento al uso de la lengua

D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (2008:83-84) hablan de la evolución que ha sufrido el concepto de lengua a lo largo de la historia de enseñanza de lenguas. Los años 60 supondrían, según ellos, un punto de reflexión: la lengua pasa de ser una materia de conocimiento a ser un instrumento de uso comunicativo, de la mano de autores como Austin o Searle. Es decir, antes de los años 60 el fin era aprender la estructura de la lengua, la gramática; en cambio, en la actualidad la gramática pasa a ser un instrumento técnico para alcanzar el uso comunicativo.

Para D. Cassany, M. Luna y G. Sanz (op.cit.:84-86) hay tres conceptos claves y complementarios en la enseñanza y aprendizaje de lenguas: competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia pragmática. Para hablar de competencia

lingüística¹⁴ recurren a Noam Chomsky, entendiéndola como “el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos.” Para hablar de la competencia comunicativa se fijan en Hymes, que sirve de guía para explicar la necesidad de un complemento a la gramática para usar una lengua en condiciones teniendo en cuenta factores como el registro, los temas, el contexto, etc. La última competencia, la pragmática, es la encargada de valorar todos los factores que influyen en el uso que los hablantes dan a la lengua. Establecen una relación entre las tres competencias, exponiendo que la suma de la competencia lingüística y de la competencia pragmática dará como resultado la competencia comunicativa, en la que se basan los planteamientos didácticos más modernos.

4.4 La relación entre gramática y pragmática

S. Pons (2005:74-77) habla de la utilidad la pragmática a la hora de enseñar contenidos lingüísticos. Para empezar, valora la importancia del estudio de la gramática, siempre que responda a los usos comunicativos. Para este autor, todos los métodos acaban trabajando con explicaciones gramaticales, ya que “no existe ningún método que no acabe por dar reglas para distinguir *ser* de *estar*, la diferencia entre *hay* + *SN indefinido* y *está* + *SN definido* o la lista de los valores de las preposiciones.” Estas reglas, según S. Pons, hacen que los docentes se alejen de gramáticas comunicativas. Para solucionar este problema podemos hacer uso de la pragmática y así acercarnos al conocimiento funcional. Por lo tanto, un profesor con los adecuados conocimientos pragmáticos podrá adaptarse mejor a la enseñanza de una gramática pedagógica o comunicativa.

4.5 La evolución de la gramática en el aula de E/LE

E. Areizaga (2009:1) expone una reflexión sobre el papel de la gramática en el aula de español. Antes de nada, establece tres razones que han motivado el nuevo rol de la gramática en la enseñanza de lenguas:

¹⁴ Este término se opone al de actuación lingüística según D. Cassany, M. Luna y G. Sanz, por lo que esta competencia deberá complementarse con las otras dos para tratar a la lengua como instrumento.

1. La evolución de las Ciencias del Lenguaje ha demostrado la necesidad de otros elementos comunicativos como complemento de la gramática: contexto, canal e interlocutores.
2. El concepto de competencia comunicativa ha implicado la valoración del uso en las situaciones reales de los nativos.
3. El objeto de estudio ha pasado de la reflexión metalingüística al desarrollo de habilidades (saber hacer).

Para E. Areizaga (op.cit.:2), el nuevo concepto de competencia gramatical fue desarrollado como influencia de un nuevo concepto nacido a partir de los años 70: la competencia comunicativa. Esta puso de manifiesto la necesidad de complementar la gramática con otros aspectos para poder dominar una lengua, aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, funcionales o ilocutivos, discursivos o textuales y estratégicos. La asimilación del concepto de competencia comunicativa hace que los profesores, como dice E. Areizaga (ib.), deban tener en cuenta el contexto y lo aceptado socialmente, hecho que ha hecho cambiar el papel de la gramática.

A continuación E. Areizaga (op.cit.:2-8) explica qué ha cambiado en el papel de la gramática. Para empezar, la gramática se explica, como novedad, “desde las reglas de uso que relacionan los aspectos formas de la lengua con el contexto de comunicación.” Es más, E. Areizaga (ib.) piensa que hay ciertos aspectos gramaticales que no pueden explicar solo desde las reglas de funcionamiento del sistema, como pueden ser el futuro de probabilidad, el uso de los tiempos verbales pasados o la elección del tratamiento de segunda persona. Por otro lado, ahora el tratamiento de la gramática va más lejos de la corrección, valorando lo apropiado y lo inapropiado. Este factor es muy difícil de abarcar, como refleja la variación lingüística, es decir, “la diversidad de formas de uso que podemos encontrar entre diferentes grupos y subgrupos sociales.” Por lo tanto, el profesor de español debe controlar este hecho junto a las formas dialectales y a los registros.

Además, E. Areizaga (ib.) defiende que “tomar conciencia de que el sentido se construye mediante la interacción en contexto llevó a la enseñanza de lenguas a enfatizar los aspectos funcionales y semánticos de la lengua.” En este caso, la gramática ha evolucionado y no se queda en el significado literal de cualquier forma, ya que lo

importante es el contenido según la situación determinada. La distinción entre forma y función no es algo fácil de tratar, según esta autora, ya que una función puede tener relación con diferentes formas y viceversa. Este hecho provoca la existencia de programaciones con formas y funciones necesarias para capacitar al alumno para que supere ciertas situaciones comunicativas (o bien en relación con ciertos temas, tareas o proyectos).

4.6 La gramática en la adquisición de lenguas

E. Areizaga (op.cit.:9-14), tras explicar la situación de la gramática en la actualidad, se centra en su rol en la adquisición de lenguas. Para empezar, el profesor debe tener en cuenta al alumno a la hora de enseñarle gramática, ya que el alumno tendrá un papel activo en todo el proceso, siendo necesaria la práctica comunicativa. La adecuada utilización de la gramática por parte del alumno no se consigue a través de explicaciones repetidas de gramática sino, según E. Areizaga, a través del conocimiento procedimental.

Tras lo dicho anteriormente, esta autora diferencia gramática implícita (control de la lengua adquirido gracias al uso) y gramática explícita (control de la lengua gracias al tratamiento metalingüístico de esta). La gramática implícita debe ser la tratada esencialmente en la enseñanza de lenguas, teniendo a la gramática explícita como complemento de esta. Debido a factores como la formación metalingüística del alumnado, el profesor debe tener en cuenta que la gramática explícita puede llevarle al fracaso en el proceso de enseñanza de una lengua. Además, E. Areizaga considera que en la enseñanza de lenguas el profesor debe tener en cuenta la gramática de la lengua materna de sus alumnos, ya que puede provocar errores e interferencias gramaticales.

Por último, E. Areizaga (ib.) reflexiona sobre el tratamiento del error en la interlengua. En la actualidad, se valora la importancia del error según cuánto afecte a la comunicación más que a la gramaticalidad.

4.7 Explicar gramática en la enseñanza de ELE a través de inferencias

N. Campos y P. P. Devís (2008:486-503) proponen un sistema para explicar la gramática en el aula de español de manera implícita, y teniendo en cuenta el enfoque por tareas.

Para empezar, N. Campos y P. P. Devís (op.cit.:486-492) consideran que la gramática tiene bastante influencia en la enseñanza de español. No obstante, recuerdan que no se trata de gramática como un sistema de reglas de la lengua, sino como reglas del sistema y de uso, como un elemento de la competencia comunicativa. Su propuesta parte de un principio básico del método comunicativo, que explica que “aprendemos si las actividades implican comunicación real.” Para explicar el papel de la competencia comunicativa recurren, en primer lugar, a Chomsky para diferenciar *competence* y *performance*. En el primer caso estamos ante el conocimiento de la lengua, y en el segundo caso al uso de esta (comportamiento verbal). Tras esto, la competencia comunicativa avanza y evoluciona gracias a la pragmática y al análisis del discurso. Por lo tanto, estamos ante una nueva gramática, “la gramática comunicativa, esto es, la gramática como un medio, la gramática entendida como un mero instrumento para la comunicación.” A su vez, esta gramática se convierte en pedagógica. El objetivo de la gramática comunicativa será proporcionar un conocimiento procedimental que capacite a los alumnos a superar situaciones comunicativas reales. N. Campos y P. P. Devís (ib.) se posicionan en contra de la comparación del aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de una nueva lengua, dejando claro que en el segundo caso sí es necesaria la gramática (tal y como han explicado anteriormente, como un instrumento de comunicación).

A continuación, N. Campos y P. P. Devís (op.cit.:493-496) presentan los presupuestos básicos para desarrollar su propuesta y conseguir el objetivo de mostrar los pasos a seguir para elaborar una gramática pedagógica del español, junto al objetivo de crear fichas de apoyo para el profesor de español. Para desarrollar su propuesta siguen el enfoque por tareas, y establecen los siguientes presupuestos para que se entienda mejor su modelo:

1. Se enseña gramática para que el alumno aprenda mecanismos que le ayuden a comunicarse.

2. Los alumnos aprender gramática a través de inferencias; estamos ante un conocimiento gramatical implícito. Se sigue un proceso de secuenciación e inferencia (reflexión gramatical del profesor, secuencia actividades, inferencia de los alumnos).
3. La mayoría de los contenidos gramaticales deberían ser tratados en cualquier nivel. Dependiendo de la profundidad que se le dé. No obstante, esta forma de trabajo se llevará a cabo para aquellos contenidos gramaticales que realmente merezcan la pena debido a la dificultad que presenten.
4. El profesor será el encargado de determinar la profundidad de contenido gramatical y el número de fichas con el que trabajará.
5. Las fichas, siempre dinámicas, son un instrumento más del aprendizaje (nunca un fin).
6. Las guías didácticas cuentan con los siguientes apartados: reflexión gramatical, fichas, material adicional, situaciones comunicativas en el aula y puesta en común.

También valoran N. Campos y P. P. Devís (op.cit.:496-497) el papel del alumno y del profesor en este modelo de enseñanza de gramática. Esta propuesta exige la interacción de los alumnos entre ellos por un lado, y junto al profesor por otro lado. Esto supone una evolución de papel del profesor en comparación con los modelos tradicionales de enseñanza de lenguas, ya que ahora debe asumir los siguientes papeles: articulador del proceso comunicativo (al seleccionar los contenidos y la profundidad), facilitador del proceso comunicativo (en la elaboración de las fichas), partícipe de dicho proceso (atención en los alumnos) y observador y alumno al mismo tiempo (valoración del grupo y busca de mejora de las fichas). Por otro lado, al alumno le corresponde un aprendizaje autónomo al tener que trabajar con inferencias para aprender las estructuras gramaticales trabajadas.

Para culminar esta propuesta, N. Campos y P. P. Devís (op.cit.:498-499) muestran la tipología de actividades a seguir en las guías didácticas que se pueden elaborar siguiendo su propuesta. Antes de enfrentarse a las situaciones comunicativas en

el aula, los alumnos deberán superar, según estos autores, los siguientes tipos de actividades:

- De observación.
- De identificación de la regla.
- De completar secuencias lingüísticas.
- De repetición de mecanismos.

En cuanto a las situaciones comunicativas será el profesor el que decida la adecuación de estas. Por un lado, el profesor tiene que sacar provecho de estas para trabajar la tarea gramatical seleccionada. Por otro lado, deben adecuarse a los alumnos: tipología, intereses, nivel y número de estudiantes. Además, pueden contextualizarse teniendo en cuenta qué situación debe superar el alumno en la vida real, qué situación puede tener que superar o aquella que el profesor decida como útil para introducirla. Por último, se podrá trabajar desde cualquiera de las destrezas si implican que haya interacción en el aula.

5. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

Á. García Santa-Cecilia¹⁵ es el encargado de la realizar una introducción general en la versión electrónica del Plan Curricular. Para empezar, explica el seguimiento del Marco Común Europeo de Referencia para establecer los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2, C1-C2), unos niveles que responden “a los principios generales establecidos por la Guía”. Añade que los materiales elegidos¹⁶, clasificados por categorías y subcategorías, dependen de los diferentes componentes que se pueden desarrollar, como pueden ser la gramática, la pragmática, la cultura, etc. Además, la claridad y el alcance son características de esta obra. De igual modo, otra característica es la coherencia interna, la cual se alcanza gracias al inventario de *Funciones*. Por último, explica que esta guía no es cerrada, sino que permite seguir diferentes camino según las necesidades de cada modelo de enseñanza y/o aprendizaje.

Á. García Santa-Cecilia (ib.) define el Plan Curricular “[...] como el ámbito en el que se toman las decisiones de planificación de la enseñanza y en el que se establece cómo han de llevarse a la práctica estas decisiones en las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje que presentan los centros”¹⁷. También explica que los contenidos de esta obra están organizados según un esquema conceptual que puede ser visto desde dos puntos de vista: el primero sería desde el alumno como un agente social con un aprendizaje autónomo; el segundo punto de vista se centra en la lengua como objeto de aprendizaje. En el primer caso, estamos antes “una visión amplia de las facetas que el alumno ha de ser capaz de desarrollar en el pleno ejercicio de su competencia comunicativa y sirve para fijar los objetivos generales.” En el segundo

¹⁵ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

¹⁶ Estos materiales no están dirigido solo a profesionales del Instituto Cervantes, sino que van dirigidos a cualquier docente de español como lengua extranjera.

¹⁷ Esta definición puede ser algo inadecuada a la hora de decir que “establece cómo han de llevarse a la práctica estas decisiones”, ya que realmente en el Pla Curricular se realiza un análisis de las necesidades de los alumnos y se establecen unos objetivos y un enfoque pedagógico para conseguir los fines establecidos (más allá de los métodos y los manuales); ayudando a la planificación, desarrollo y evaluación curricular. Desde los años 90, el Plan Curricular ha mezclado para conseguir sus objetivos disciplinas tan variadas como la gramática, la lexicografía, el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística y la teoría de la educación, entre otros. No obstante, es necesario tener en cuenta que todo lo propuesto por el Plan Curricular no es un programa de enseñanza, sino una guía de seguimiento: los objetivos y los contenidos, juntos a los niveles, están marcados. En cambio, no así las especificaciones sobre fines, objetivos, metodología, evaluación o pautas a seguir en clase por parte del profesor.

caso, la descripción del material se realiza según las necesidades que pueda tener el alumno para alcanzar sus objetivos comunicativos.

Centrándonos en la lengua como objeto, encontramos un material específico y necesario para que el alumno cubra sus necesidades, donde se da una mezcla de tres competencias: comunicativa, intercultural y, en último lugar, la competencia en el control y la gestión del propio aprendizaje de la lengua. En este caso, el Instituto Cervantes, como explica Á. García (ib.), aboga por un enfoque que distinga las siguientes cuestiones: léxico-gramaticales, enciclopédicas, interpersonales y textuales. Esto dará como consecuencia la elaboración de un esquema basado en cinco componentes (y sus inventarios): componente gramatical (gramática, ortografía, pronunciación y prosodia), componente pragmático-discursivo (funciones, tácticas y estrategias pragmáticas y géneros discursivos y productos textuales), componente nocional (nociones generales y nociones específicas), componente cultural (referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales) y un componente de aprendizaje (procedimientos de aprendizaje).

Ahora nuestra atención se centra en la explicación del propio Á. García Santa-Cecilia (ib.) sobre el componente gramatical, que estudia los “subsistemas de la lengua según el canon tradicional”. Aunque la gramática se había dejado en un segundo plano en la enseñanza de español, ha vuelto a tener gran importancia debido “a la convicción de que un adecuado tratamiento de los aspectos formales desempeña un papel clave en la descripción de los usos comunicativos.” Eso sí, que la gramática sea de nuevo importante va de la mano con su vinculación con la competencia comunicativa, que a su vez se divide en otras competencias: lingüística, pragmática y sociolingüística. Será en la competencia lingüística donde se tiene en cuenta la gramática. Eso sí, estamos ante una gramática que se trata como instrumento y herramienta para alcanzar el uso de la lengua¹⁸.

En cuanto a la organización del material, Á. García Santa-Cecilia (ib.) explica que en el Marco Común Europeo de Referencia solo las actividades comunicativas relacionadas con las competencias lingüísticas están divididas según los niveles comunes definidos (A, B y C); mientras que las competencias generales quedarán a la

¹⁸ Para un desarrollo más pormenorizado sobre el concepto de la competencia comunicativa véase: N. Campos y P. P. Devís (2008), M. Canale y M. Swain (1980), C. Candlin (1990), J. Cenoz (2005), D. Hymes (1971), M. Llobera (1995), VVAA (2004) y J. Zanón (1999).

elección del profesor. Por tanto, en el Instituto Cervantes “se ha optado por presentar distribuidos por niveles los materiales que tratan la dimensión lingüística y dar a los materiales que tratan los aspectos culturales o de aprendizaje un tratamiento distinto, en forma de módulos o bloques de descripciones que puedan ser utilizados por los usuarios de diferentes modos.” Para realizar una correcta selección de material, se deben tener en cuenta las necesidades y los objetivos de los alumnos, así como las características del curso que se ha de impartir. En el Plan Curricular se presentan los materiales en el siguiente orden:

1. Objetivos generales
2. Gramática
3. Pronunciación y prosodia
4. Ortografía
5. Funciones
6. Tácticas y estrategias pragmáticas
7. Géneros discursivos y productos textuales
8. Nociones generales
9. Nociones específicas
10. Referentes culturales
11. Saberes y comportamientos socioculturales
12. Habilidades y actitudes interculturales
13. Habilidades y actitudes interculturales
14. Procedimientos de aprendizaje

También encontramos ciertos materiales clasificados en tres etapas (A, B y C), como son *Objetivos generales: 1. El alumno como agente social.* y *Pronunciación y prosodia*. Por otro lado, hay una serie de materiales clasificados desde el nivel A1 hasta el nivel C2: gramática, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros

discursivos y productos textuales, nociones generales y nociones específicas. Otros tres materiales se clasifican según el criterio de modularidad en tres frases (aproximación, profundización y consolidación), teniendo como títulos *Objetivos generales: 2. El alumno como hablante intercultural* y *3. El alumno como aprendiente autónomo; Referentes culturales; y Saberes y comportamientos socioculturales*. Por último, tenemos unos materiales clasificados según una lista única, como son *Habilidades y actitudes interculturales* y *Procedimientos de aprendizaje*.

También en esta obra hay un apartado llamado *Descripción del desarrollo del proyecto*¹⁹, explicando la gran prioridad que tenía esta guía para el Instituto Cervantes, donde destaca “la colaboración entre el Departamento de Ordenación Académica y profesores expertos que han asesorado o supervisado los trabajos que se iban realizando.” Además, podemos distinguir en este proceso una primera y una segunda fase, que explicaremos brevemente a continuación. La primera fase comienza en 2004, donde desde un nuevo esquema conceptual se llega a reunir los objetivos y contenidos necesarios para la elaboración del proyecto, así como unos primeros borradores; en el primer semestre de 2005, se trabaja con los borradores para intentar alcanzar una valoración lo más objetiva y acertada posible. A partir del otoño de 2005 comienza la segunda fase, en la que lo importante sería “la revisión, depuración y supervisión del conjunto del material constituido por los primeros borradores”; una vez conseguidos unos segundos borradores, se realizó una extensa revisión de enfoque y planteamiento general²⁰.

¹⁹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/descripcion.htm

²⁰ El Instituto Cervantes facilita la siguiente documentación utilizada para la realización de este proyecto:

- Escalas de descriptores ilustrativos del *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2001, edición en español 2002). Las escalas se encuentran en los capítulos 3, 4 y 5.
- Descripciones de niveles de competencia lingüística de la serie *T-level*. Las versiones utilizadas han sido *Threshold 1990*, *Waystage 1990* y *Vanage 2001*.
- Descriptores de niveles de referencia para el francés. Se ha utilizado *Niveau B2 pour le français: un référentiel*.

5.1. La gramática en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Dentro del Plan Curricular del Instituto Cervantes podemos encontrar, como hemos explicado antes, un apartado llamado “Gramática”²¹. El Instituto Cervantes plantea la gramática que debe llevarse al aula de ELE, teniendo en cuenta tanto las últimas tendencias en las investigaciones lingüísticas como los aspectos pedagógicos que tanto se cuidan actualmente. Se contempla la gramática como un componente dentro de la competencia comunicativa. En este apartado, tienen cabida dentro de la gramática la fonética y la fonología, la morfología, la sintaxis y la dimensión textual y discursiva. Aunque el Instituto Cervantes no se olvida de las variedades del español, hay que tener en cuenta que su atención está fijada en la variedad septentrional del español de España, recogiendo tanto la norma como el uso. Además, la base principal de referencia es la obra de I. Bosque y V. Demonte *Gramática descriptiva de la lengua española*, así como los criterios recogidos por la Real Academia Española. Los aspectos más relevantes de esta obra en cuanto a gramática se refiere son los que tratan sobre el sustantivo, el adjetivo, la cuantificación, el adverbio, los tiempos verbales, los sintagmas (nominal, verbal, adjetival) y las subordinadas relativas, entre otros aspectos.

-
- Descriptores de ALTE (Association of Language Testers in Europe). Anejo D del *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
 - Descriptores de *Dialang*. Anejo C del *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
 - Descriptores del Portfolio europeo de las lenguas. Se han utilizado distintos modelos del Portfolio europeo de las lenguas, especialmente el Portfolio de adultos en español del MEC.
 - Diccionarios y bibliografía especializada en cada uno de los temas. Se han utilizado como referencias generales el *Diccionario panhispánico de dudas*, así como la *Ortografía* de la Real Academia Española. En las introducciones de los inventarios se dan indicaciones de bibliografía cuando es oportuno.

²¹

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm

5.1.1 Clasificación de los materiales en el apartado de Gramática del Plan Curricular

Los materiales que trata el apartado del Plan Curricular centrado en la gramática están repartidos según los niveles de referencia: A1-A2, B1-B2 y C1-C2. La diferencia que existe es que cuando nos encontramos en un nivel superior, la profundidad de los contenidos aumenta. La mayoría de los materiales están presentes en los todos los niveles, pero hay ciertos materiales que solo aparecen en algunos de los niveles. En primer lugar, encontramos un contenido que solo se trata en el nivel A: las oraciones disyuntivas, dentro de las oraciones compuestas por coordinación. Aparte de esto, encontramos un contenido gramatical que no se trata en el nivel C, solo en los niveles A y B: es el vocativo, dentro del sintagma nominal. En el tercer caso tenemos contenidos que se tratan en los niveles A y en los niveles C, dejándose de tratar según el PCICE en el nivel B, y serían los siguientes: el número del adjetivo (dentro del apartado del adjetivo), la concordancia interna al SN (dentro del apartado del sintagma nominal) y las distributivas (dentro de las oraciones compuestas por coordinación). El último caso se da en materiales gramaticales que se tratan solamente en los niveles B y C, siendo los siguientes: metátesis del adjetivo (dentro del adjetivo); estructuras cuantificadas (dentro del apartado dedicado a los cuantificadores); adverbios externos al *dictum*, focalizadores e intensificadores (dentro del adverbio y las locuciones verbales); y en último lugar los tiempos verbales de subjuntivo (dentro del capítulo relacionado con el verbo). A continuación reflejaremos estos contenidos gramaticales en un cuadro:

A1-A2	A1-A2 y B1-B2	A1-A2 y C1-C2	B1-B2 y C1-C2
14.2 Disyuntivas	10.5 El vocativo	2.3 El número del adjetivo	2.6 Metátesis del adjetivo
		10.3 Concordancia interna al SN	6.3 Estructuras cuantificadas
		14.4 Distributivas	8.3 Adverbios externos al “ <i>dictum</i> ”
			8.6 Focalizadores
			8.7 Intensificadores
			9.2 Tiempos verbales de subjuntivo

5.2 Comparativa de los contenidos gramaticales del PCICE y de los manuales en el nivel B1

Para empezar esta comparativa, comenzamos analizando los contenidos gramaticales del nivel B1 en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCICE). Una vez analizados, realizamos una comparación con dos manuales de español del mismo nivel: el manual Prisma Progresiva (B1) y el manual Español en marcha 3.

5.2.1 Contenidos gramaticales en el PCICE en el nivel B1

Para empezar con esta comparativa, era necesario recoger los contenidos gramaticales que el Plan Curricular del Instituto Cervantes considera que deben ser trabajados para que los alumnos alcancen el nivel B1 de español:

1. El sustantivo
 - 1.1. Clases de sustantivos
 - 1.1.1. Nombres propios
 - 1.1.2. Nombres comunes
 - 1.2. El género de los sustantivos
 - 1.3. El número de los sustantivos
2. El adjetivo
 - 2.1. Clases de adjetivos
 - 2.1.1. Adjetivos calificativos
 - 2.2. –
 - 2.3. –
 - 2.4. Posición del adjetivo Grados del adjetivo (comparativo –igual de-, superlativo –ísimo, superlativo relativo el más/menos... de)
 - 2.5. Metátesis del adjetivo
3. El artículo
 - 3.1. El artículo definido
 - 3.2. El artículo indefinido
 - 3.3. Ausencia de determinación
4. Los demostrativos

5. Los posesivos
6. Los cuantificadores
 - 6.1. Cuantificados propios
 - 6.2. Cuantificadores focales o presuposicionales
 - 6.3. Estructuras cuantificadas
7. El pronombre
 - 7.1. El pronombre personal
 - 7.1.1. Pronombre sujeto Pronombres átonos OD
 - 7.1.2. Pronombres átonos de OI
 - 7.1.3. Valores de se
 - 7.1.4. Combinación de los pronombres átonos
 - 7.1.5. Pronombres tónicos complementos preposicionales
 - 7.2. Los relativos
 - 7.3. Los interrogativos
 - 7.4. Los exclamativos
8. El adverbio y las locuciones adverbiales
 - 8.1. Adverbios en –mente
 - 8.2. Adverbios nucleares o de predicado
 - 8.3. –
 - 8.4. Adverbios del modus
 - 8.5. Adverbios conjuntivos

- 8.6. Focalizadores
- 8.7. Intensificadores
- 8.8. Adverbios relativos e interrogativos
- 8.9. Locuciones adverbiales
- 9. El verbo
 - 9.1. Tiempos verbales de indicativo
 - 9.1.1. Presente
 - 9.1.2. Pretérito imperfecto
 - 9.1.3. Pretérito indefinido
 - 9.1.4. Futuro imperfecto
 - 9.1.5. Condicional simple
 - 9.1.6. Pretérito perfecto
 - 9.1.7. –
 - 9.1.8. Pretérito pluscuamperfecto
 - 9.2. Tiempos verbales de subjuntivo
 - 9.2.1. Presente
 - 9.3. El imperativo
 - 9.4. Formas no personales
 - 9.4.1. Infinitivo
 - 9.4.2. Gerundio
 - 9.4.3. Participio
- 10. El sintagma nominal

- 10.1. El núcleo
- 10.2. Complementos y modificadores
- 10.3. –
- 10.4. Concordancia del SN con el verbo
- 10.5. –
- 11. El sintagma adjetival
 - 11.1. El núcleo
 - 11.2. Complementos y modificadores
- 12. El sintagma verbal
 - 12.1. El núcleo
 - 12.2. Complementos
- 13. La oración simple
 - 13.1. Concordancia
 - 13.2. Constituyentes
 - 13.3. Tipos de oraciones simples
- 14. Oraciones compuestas por coordinación
 - 14.1. –
 - 14.2. –
 - 14.3. Adversativas (sin embargo, aunque)
- 15. Oraciones compuestas por subordinación
 - 15.1. Oraciones subordinadas sustantivas
 - 15.1.1. De infinitivo

15.1.2. Flexionadas

15.2. Oraciones subordinadas adjetivas o de relativo

15.3. Oraciones subordinadas adverbiales

15.3.1. Temporales

15.3.2. De lugar

15.3.3. De modo

15.3.4. Causales

15.3.5. Finales

15.3.6. Condicionales

15.3.7. Consecutivas

15.3.8. Comparativas

15.3.9. Concesivas

5.2.2 Comparación con el manual Prisma Progresiva (B1)

Antes de comparar los contenidos gramaticales con este manual, es necesario hacer una pequeña descripción de este. En la introducción de dicho manual, donde se explica que sigue los contenidos del Plan Curricular, se anuncia el uso de una metodología comunicativa con el objetivo de “dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico.” Con este nivel se pretende trabajar 140 horas lectivas, y se espera conseguir que el alumno pueda interaccionar en cualquier situación y superar problemas cotidianos. Además, se preocupa por que el estudiante obtenga la suficiente competencia comunicativa tanto con las destrezas orales como en las escritas. En cada unidad se trabajan las diferentes destrezas lingüísticas, y cada una está dividida en contenidos gramaticales, léxicos y funcionales. Por otro lado, clasifica también cada unidad en cuatro aspectos: integración

de destrezas, Hispanoamérica, gramática y autoevaluación. Sobre el aspecto que nos interesa, la gramática, se explica que “se presenta de forma inductiva y deductiva para que los estudiantes construyan las reglas gramaticales basándose en su experiencia de aprendizaje o dando una regla general que deben aplicar, dependiendo de la frecuencia, rentabilidad o complejidad de los contenidos.”

Una vez hecha una pequeña descripción sobre el manual Prisma Progresiva (B1), vamos a realizar una comparativa entre los contenidos gramaticales del PCICE para el nivel tratado y el tratamiento que da a la gramática este manual.

El primer contenido gramatical que trata el PCICE es el del sustantivo. En este manual el sustantivo no es tratado como un contenido gramatical específico, y no se busca explicar los valores que da el Instituto Cervantes a dicha categoría gramatical.

Sobre el adjetivo si encontramos alguna coincidencia entre el PCICE y este manual. Prisma solo coincide con la guía del Instituto Cervantes en el tratamiento del grado del adjetivo, dejando de lado aspectos tratados por el Plan Curricular como la posición del adjetivo.

A lo largo del manual el alumno podrá encontrar el uso de artículos en los textos que se proponen, pero en ningún momento se pretende tomar como un contenido gramatical a esta categoría gramatical. Al igual que el artículo, los dos siguientes contenidos gramaticales tratados por el PCICE, los demostrativos y los posesivos tampoco son tratados por este manual como un contenido gramatical destacable.

Aunque el PCICE trata varios aspectos de los cuantificadores como contenido gramatical, el manual Prisma solo presta algo de atención en los cuantificados propios. Por tanto, solo se explica una pequeña parte de los cuantificados comparando con lo que propone el Instituto Cervantes.

El siguiente contenido gramatical del PCICE es el pronombre. Aunque no es tratado con tanta complejidad como en la guía del Instituto Cervantes, Prisma presta parte de su gramática al uso de los pronombres.

Con el adverbio, el siguiente contenido gramatical del PCICE, pasa como con los cuantificadores: el manual Prisma solo trata un apartado entre todos los propuestos por el PCICE, en este caso los adverbios del *modus*.

El verbo es el contenido gramatical que ofrece un tratamiento más parecido entre el PCICE y el manual Prisma, aunque con algunas diferencias a la hora de los usos de los tiempos verbales. Además, se añade en Prisma un tiempo verbal que el Instituto Cervantes no contempla en el nivel B1: el pretérito imperfecto de subjuntivo.

De nuevo encontramos un contenido gramatical del PCICE que no trata como tal el manual Prisma: el sintagma nominal. Al igual que este sintagma, tampoco se trata como contenido gramatical al sintagma adjetival, aunque este tiene relación con el tratamiento dado al contenido gramatical del adjetivo. Otro sintagma, el verbal en este caso, tampoco es tratado en el manual analizado.

Prisma no toma en cuenta a la oración simple como contenido gramatical apropiado para el B1, tal y como hace el PCICE. Sí presta atención en parte a las oraciones coordinadas, aunque a diferencia de PCICE solo trata las oraciones adversativas.

El último contenido tratado por el PCICE es el correspondiente a las oraciones compuestas de subordinación. De todos los tipos que propone esta guía, Prisma solo trabaja con las subordinadas de relativo, las adverbiales, las temporales, las causales, las finales, las condicionales y las consecutivas. Deja de lado las sustantivas, las de lugar y de modo, y las comparativas y las concesivas.

5.2.3 Comparación con el manual Español en Marcha 3 (B1)

Al igual que hicimos en el capítulo anterior, antes de ir a la comparación de contenidos gramaticales del otro manual, Español en marcha 3, haremos una pequeña descripción de este. En su introducción se explica que atiende a los contenidos del Marco Común Europeo de Referencia. En cada unidad se trabajan contenidos lingüísticos y comunicativos que han sido considerados necesarios, así como la dotación al alumno de la capacidad tanto de trabajar con todas las destrezas lingüísticas como de “reflexionar sobre las cuestiones gramaticales más características del español”, además de que se aporta vocabulario y actividades de pronunciación. Después de cada unidad, se les presenta a los alumnos un modelo de examen del DELE²², de ahí que tengan que

²² Los diplomas de español (DELE) son títulos oficiales que acreditan el nivel de español que tienen los

acercarse, en teoría, a los contenidos establecidos por el PCICE. Para acabar, este manual presenta un anexo llamado *Referencia gramatical y léxico útil*, acompañado por una clasificación de los verbos (regulares e irregulares) y transcripciones de los audios trabajados en dicho manual.

Al igual que en el manual anterior, este manual no trata como contenido gramatical al primero que tiene en cuenta el PCICE: el sustantivo.

En cuanto al segundo contenido, el adjetivo, Español en Marcha trabaja algunos aspectos de los que expone el PCICE. En concreto, trabaja la posición del adjetivo y los grados del adjetivo.

Además, este manual sí trata el contenido gramatical relacionado con el artículo, aunque solo dos aspectos: el artículo definido y el artículo indefinido, olvidándose de la ausencia de determinación, aspecto que sí considera el Instituto Cervantes.

Como en Prisma, en este manual no se trabajan los dos siguientes contenidos gramaticales: los demostrativos y los posesivos. Además, a diferencia de Prisma, Español en Marcha no valora los cuantificadores de la importancia necesaria como para tenerlo en cuenta en sus contenidos gramaticales.

El pronombre es tratado en líneas generales en Español en Marcha, aunque el único aspecto que se trata realmente igual que el PCICE es el pronombre personal y sus funciones.

Sobre el adverbio, Español en Marcha presta atención a los adverbios nucleares o de predicado, dejando al resto de adverbios en un lugar secundario en este nivel intermedio.

En lo que al verbo se refiere, este manual trata todos los tiempos verbales que el PCICE considera necesarios para este nivel, aunque los usos de estos verbos pueden variar. Además, al igual que el manual anterior, añade el pretérito imperfecto de subjuntivo en el nivel B1 en vez de lo que propone el PCICE (nivel B2).

Los sintagmas nominal y adjetival no son tratados en este manual como contenido gramatical, aunque es obvio que a lo largo del manual aparecerán estructuras como estas.

El sintagma verbal, por otro lado, sí tiene cabida en Español en Marcha, aunque solo el aspecto referente al núcleo.

Además, el manual de Español en Marcha no trata dos contenidos gramaticales según la guía del Instituto Cervantes como son la oración simple y las oraciones coordinadas. En cambio, sí da un tratamiento especial a las oraciones compuestas por subordinación, aunque no a todos los tipos de subordinadas. Trabaja con las subordinadas adjetivas o de relativo, las temporales, las finales, las condicionales y las comparativas.

Por otro lado, consideramos importante señalar que en Español en marcha 3 se tratan contenidos gramaticales que el PCICE no valora como tales. Dichos contenidos son las preposiciones, el estilo indirecto, la voz pasiva y los prefijos. Estos contenidos son tratados con un papel importante dentro de la gramática, y no como una mera aportación complementaria.

6. Conclusiones

Gracias al análisis realizado sobre la metodología de enseñanza de español a partir del siglo XX en el tercer capítulo, hemos conseguido valorar las consideraciones y el tratamiento que ha tenido la gramática desde comienzos del siglo pasado hasta nuestros días. Encontramos métodos, como el método tradicional, que dan mucha importancia a la gramática tratándola de forma deductiva. Otros métodos (como el método directo, el método audiolingual o el método situacional) rechazan las explicaciones gramaticales e introducen la gramática poco a poco de forma inductiva. La aparición del enfoque comunicativo aportaría el uso de la gramática exigida por los contextos comunicativos y no al revés, con el fin de superar las simulaciones de la vida real. Además, este enfoque verá la gramática como un medio para alcanzar un fin comunicativo y como un complemento para que el alumno cubra sus necesidades en el aula. A pesar de que este método defiende el aprendizaje inductivo, autores como S. Pons (2005:74-76) habla de que ciertos contenidos deben ser explicados a través de reglas, de forma deductiva (contenidos como la diferencia entre *ser* y *estar* o el uso de preposiciones). Dentro de los métodos idiosincráticos, encontramos a la sugestopedia, donde las apariciones de la gramática son mínimas y a veces en la lengua de los alumnos; el “community learning”, cuyo mayor problema radica en la ausencia de estructuras gramaticales; el método silencioso, que aboga por introducir la gramática a través de regletas de colores, sonidos, gestos o mímica; el método de la respuesta física total, donde la dificultad radica en representar la gramática a través del movimiento; y el método natural, que proporciona un papel muy débil a la gramática, dejándola como organizadora de los elementos léxicos, lo verdaderamente importante para este método. Acabamos este capítulo con el enfoque o método por tareas, que defiende la enseñanza de gramática teniendo en cuenta a otra disciplina: la pragmática. Este enfoque o método diferencia dos tipos de conocimientos gramaticales, a los que considera necesariamente compatibles: implícito y explícito. Esta manera de enseñar gramática va de la mano de la competencia comunicativa, y ayudará al alumno a superar las tareas programadas.

Una vez analizada la metodología a partir del siglo XX, hemos decidido incluir algunas aportaciones individuales sobre la enseñanza de la gramática en el aula de ELE. Gracias a esto, hemos podido hablar de temas como la gramática o la lingüística como subcompetencias, la necesidad de seleccionar correctamente los contenidos que van a

llevarse al aula de ELE, la evolución de los conceptos de uso y de lengua a lo largo del tiempo en la enseñanza de lenguas, la relación entre gramática y pragmática, una reflexión sobre el rol actual de la gramática, la gramática en la adquisición de lenguas a través del conocimiento procedimental y, en último lugar, la enseñanza de gramática en el aula de español a través de inferencias.

Después del análisis general detallado en nuestra investigación, cabe preguntarse si podemos afirmar que la propuesta de la distribución de contenidos del PCICE se toma como eje en los manuales de ELE. En principio, y según lo que hemos podido investigar, no. Esta respuesta negativa se explica porque en los manuales que hemos explicado se tratan menos contenidos que en dicha guía, quedando esta como demasiado ambiciosa en relación con la gramática que debe trabajarse en un solo nivel (B1 en este caso). Por otro lado, no solo no se tratan todos los contenidos del PCICE, sino que además dichos manuales tratan contenidos en el nivel B1 que el Plan Curricular considera de un nivel superior (pretérito imperfecto de subjuntivo, por ejemplo) y, por otro lado, consideran como contenidos gramaticales algunos que no son tratados con dicha importancia en la guía del Instituto Cervantes (voz pasiva, estilo indirecto o las preposiciones)²³.

Como hemos explicado anteriormente, los contenidos gramaticales tratados en los manuales de ELE tratados en este trabajo son menos que los que expone el PCICE. Debido a esto, podemos decir que los contenidos gramaticales de los manuales de ELE son distribuidos de forma parcialmente distintica a la guía del Instituto Cervantes, ya

²³ En este repaso de contenidos gramaticales del nivel B1 en el PCICE hemos encontrado, además, algunos hechos que nos podrían llevar a reflexión. Por un lado, en el apartado de los tiempos verbales de subjuntivo encontramos que al explicar el presente se le da la posibilidad del valor de construcción impersonal que supone juicio valorativo (“Es bueno que estudies”). En cambio, en el apartado del núcleo dentro del sintagma verbal encontramos una estructura similar, como “Es una pena que no vengan a la fiesta” como una construcción con sujeto oracional. ¿No estamos ante la misma estructura? Otro caso confuso lo encontramos en el apartado de las oraciones subordinadas adverbiales, en concreto en el apartado referente a las oraciones subordinadas adverbiales consecutivas. De las consecutivas se da un tipo de ellas, y se denominarían como coordinadas. Es decir, un tipo de subordinada adverbial consecutiva es una coordinada, y expone los siguientes ejemplos: “Tengo mucho trabajo o sea que no podré salir” y “No había entradas, así que no la vimos”.

que no solo son menos los contenidos tratados sino que llegan a aparecer contenidos gramaticales que el PCICE clasifica en otro nivel diferente que los manuales. Según lo que hemos podido indagar con la limitación de tiempo y espacio en nuestro trabajo, podríamos adelantar que los manuales manifiestan diferencias entre sí, de forma que tampoco podemos identificar una propuesta unificada de contenidos gramaticales frente a lo presentado en el PCICE.

Por último, debemos señalar que lo ideal sería extender este trabajo para comprobar este análisis de los contenidos gramaticales en todos los manuales o, al menos, en los más usados en la actualidad y, además, en todos los niveles del MCERL. Si al realizar dicho trabajo las conclusiones coincidieran con las hipótesis que esbozamos en nuestro trabajo, cabría el hecho de proceder a la revisión crítica de todos los contenidos gramaticales que propone el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

7. Bibliografía

- AREIZAGA ORUBE, E. (2009): *Gramática para Profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. España, Funiber.
- AGUILAR, A.; SIMARRO, M. (2009): “Dramatizando la gramática”, en *El profesor de español LE/L2: actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 2. Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008, Cáceres, Universidad de Extremadura, pp. 891-902.
- BARRIENTOS CLAVERO, A.; DELGADO POLO, V.; FERNÁNDEZ BARJOLA, M. I.; MARTÍN CAMACHO, J. C. (2009): *El profesor de español LE/L2: actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vols. 1 y 2. Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- CAMPOS CARRASCO, N. y P. P. DEVÍS MÁRQUEZ (2008): “Sobre los contenidos gramaticales en el aula de lengua extranjera.” *Verbum. Analecta neolatina*, II, Budapest, Akademiai Kiadó, pp. 485-506.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ G. (2008): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.” *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47
- CANDLIN, C. (1990): “Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas.” *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53 *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen,
- CENOZ IRAGUI, J. (2005): “El concepto de competencia comunicativa.” En *VVAA Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, Sociedad General Española de Librería S.A., pp. 449-465

- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1999): “El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas”. En J. Zanón *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid. Edinumen. 121-150.
- GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M. (2005): “Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos”. En VVAA *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, Sociedad General Española de Librería. 767-787.
- GOZALO, P. y MARTÍN, M. (2008): *Campus ELE 1 (A1). Materiales de español lengua extranjera*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania,
- LA FORGE, P. G. (1983): *Counseling and culture in second language acquisition*. Oxford. Pergamon.
- LLOBERA, M. (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- MARCOS MARÍN, F. (1983): *Metodología del español como lengua segunda*. Madrid. Alhambra.
- MARTÍN PERIS, E. (2005): “La subcompetencia lingüística o gramatical”. En VVAA *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, Sociedad General Española de Librería. 467-489.
- MARTÍNEZ REBOLLO, A. (2014): *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua*

extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula.
Murcia. Editum

MOLINA GÓMEZ, S.; FERREIRA LOEBENS, J. (2009): “Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *El profesor de español LE/L2: actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 2. Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008, Cáceres, Universidad de Extremadura, pp. 669-680.

MIKI KONDO, CI.; FERNÁNDEZ, CI.; HIGUERAS, M. (1997): *Historia de la metodología de lenguas extranjeras: con especial referencia al español.* Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

PONS BORDERÍA, S (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE.* Madrid. Arco Libros.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.* Madrid, Sociedad General Española de Librería.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques.* Madrid, SGEL.

VVAA (2006): *Español en marcha 3.* Madrid, SGEL

VVAA (1997-2015): *Plan Curricular del Instituto Cervantes.*
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

VVAA (2003): *Prisma Progresá B1.* Madrid, Edinumen.

VVAA (2005): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE).* Madrid, Sociedad General

Española de Librería.

ZANÓN GÓMEZ, J. (coord.) (2009): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen,

ZANÓN GÓMEZ, J.; GÓMEZ DEL ESTAL, M. (1999): “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”. En J. Zanón *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid. Edinumen. 73-99.

