

¿HAY QUE ENSEÑAR GRAMÁTICA A LOS ESTUDIANTES DE UNA LENGUA EXTRANJERA?

MAXIMIANO CORTÉS MORENO
Universidad Chang Jung (Taiwán)

RESUMEN

Tradicionalmente, la gramática y su enseñanza / aprendizaje vienen ocupando un puesto de honor en las aulas de lengua extranjera. Este artículo tiene por objeto invitar a la reflexión en torno a cuestiones como las siguientes: ¿tenemos que enseñar gramática a todos nuestros alumnos?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿cómo? A nuestro juicio, existen tantas respuestas válidas como situaciones de enseñanza / aprendizaje distintas. Por ello, proponemos analizar las necesidades gramaticales concretas en cada situación: ¿Precisan nuestros alumnos un conocimiento declarativo o un conocimiento instrumental de la gramática? ¿o ambos?, ¿se puede aprender la gramática de la lengua extranjera sin estudiarla?, etc. Para numerosos alumnos, el objetivo primordial es aprender a usar la lengua extranjera como vehículo de comunicación. Con ese tipo de alumnado, ¿orientaremos el proceso de enseñanza hacia las normas gramaticales o hacia el uso de la gramática?

PALABRAS CLAVE

Gramática, enseñanza de la gramática, aprendizaje de la gramática, lengua extranjera, normas gramaticales, uso de la gramática.

ABSTRACT

Traditionally, grammar and grammar teaching/learning occupy a place of honour in the foreign language classroom. This article invites the reader to think over the following issues: do we have to teach grammar to all our students?, why?, what for?, when?, how? In our view, there are as many valid replies as different teaching/learning situations exist. For this reason, we propose to assess the particular grammatical needs in every situation: what type of grammatical knowledge do our students need?: declarative?, instrumental?, both?; is it possible to learn the grammar of a foreign language without studying that grammar? The main aim of innumerable students is to learn how to use the foreign language as a vehicle for communication. With this type of students, shall we orientate the teaching process towards grammar rules or towards grammar use?

KEYWORDS

Grammar, grammar teaching, grammar learning, foreign language, grammar rules, grammar use.

RESUME

Traditionnellement, la grammaire et son enseignement / apprentissage occupent une place d'honneur aux cours de langue étrangère. L'objectif de cet article c'est d'inviter à la réflexion sur des questions comme les suivantes: est-ce que nous devons enseigner la grammaire à tous nos élèves?, pourquoi?, dans quel but?, quand?, comment?... À notre avis, il y a autant de réponses valables que de différentes situations d'enseignement / apprentissage. C'est pour cela que nous proposons d'analyser les besoins grammaticaux concrets dans chaque situation: est-ce que nos élèves ont besoin d'une connaissance déclarative ou plutôt d'une connaissance instrumentale de la grammaire?, ou bien de tous les deux?, est-ce qu'on peut apprendre la grammaire de la langue étrangère sans l'étudier?, etc. Pour de nombreux élèves, l'objectif primordial c'est d'apprendre à utiliser la langue étrangère comme un véhicule de communication. Or, avec ce genre d'élèves, est-ce qu'il sera préférable d'orienter le processus d'enseignement vers les normes grammaticales ou bien vers l'usage de la grammaire?

MOTS-CLÉS

Grammaire, enseignement de la grammaire, apprentissage de la grammaire, langue étrangère, normes grammaticales, usage de la grammaire.

1. UN DEBATE CON SIGLOS DE HISTORIA

Tras la aparición innovadora del título de este artículo subyace un tema de debate secular. Los documentos que se conservan demuestran que al menos desde el siglo XVI ya existen en la enseñanza del español / lengua extranjera (E/LE) dos *corrientes metodológicas* un tanto antagónicas (Sánchez Pérez, 1992):

- la gramatical, centrada en el estudio del lenguaje escrito –preferiblemente en el literario– y en la memorización de reglas gramaticales y
- la conversacional, centrada en el uso cotidiano del lenguaje oral.

La corriente *conversacional* no solo es tan antigua como la gramatical, sino incluso más, pues era precisamente mediante la conversación con esclavos griegos como muchos romanos aprendían griego. No era una cuestión de preferencia metodológica, sino más bien de necesidad

condicionada por las circunstancias: muchas personas no sabían leer, no podían ir a la escuela, no tenían acceso a libros..., pero necesitaban comunicarse con extranjeros, p. ej., para comerciar.

Podemos considerar que es en el siglo XVI cuando verdaderamente se inicia la *difusión del E/LE*. Las dos razones principales son:

- la colonización de América Central y del Sur, y
- la supremacía política del Imperio Español en Europa bajo Carlos I.

Ahora bien, hasta el siglo XIX las lenguas modernas no tienen cabida en la Enseñanza Secundaria ni en la Universitaria.

Si bien es cierto que uno de los objetivos de la célebre gramática de De Nebrija (1492) es, según declara el propio autor en el prólogo, servir de ayuda a los extranjeros que desean aprender nuestra lengua, la primera obra que puede catalogarse como *gramática pedagógica de E/LE* es la que lleva por título *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua española* (1555), cuyo propósito va más allá de la mera enseñanza de las reglas: enseñar el uso de la lengua.

Desde entonces se han ido publicando tanto en España como en otros países europeos –Italia, Francia, Holanda, Reino Unido, Alemania, Dinamarca, Austria...– numerosas obras de estas características, por lo general, imitando o incluso plagiando las publicadas anteriormente. Para una revisión histórica exhaustiva, v. Sánchez Pérez (1992).

Un material básico empleado en el modelo conversacional son los *libros de diálogos*. El primero del que tenemos noticias en el caso del E/LE es el *Vocabulario para aprender francés, español y flamenco*, de autor anónimo, publicado en 1520.

Los libros de diálogos no se estructuran en torno a aspectos gramaticales; su organización suele ser de tipo funcional (aprender a comprar y a vender, a preguntar por el camino hacia la posada, etc.), situacional (en el mercado, en la posada, etc.) o temático (los alimentos, las prendas de vestir, etc.). Por otra parte, el vocabulario, las expresiones y la fraseología tienden a reflejar el lenguaje real empleado en las conversaciones de la época y, en determinados casos, ya se introducen aspectos socioculturales. Algunos de esos libros de diálogos constituyen un material apropiado para la enseñanza de la LE con fines específicos;

p. ej., en el caso del español comercial, podemos citar la obra de Meurier (1568).

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ENSEÑAR GRAMÁTICA?

A quienes nos apasiona el estudio de la gramática nos resulta fácil comprender que nuestros alumnos también sientan curiosidad, o incluso necesidad, por saber qué estructuras, reglas gramaticales, etc., subyacen tras determinados usos de la lengua. Asimismo, comprendemos que nuestros colegas sientan el deseo de compartir con sus alumnos los *secretos* gramaticales que ellos aprendieron mediante el estudio o bien descubrieron mediante la reflexión.

Antes de intentar responder a la cuestión planteada en el título de este artículo, es imprescindible precisar qué entendemos por *gramática* o, cuando menos, distinguir entre algunas acepciones bien diferenciadas del término *gramática*; para nuestro propósito aquí, bastará con distinguir entre dos de ellas (Cortés Moreno, 2000: 105-6):

- *Listado de normas* que elabora el gramático o el profesor, con el fin de enseñar la lengua en cuestión; es lo que denominamos *conocimiento declarativo*. Tanto en el caso de la lengua natal (L1) como en el de la LE, suele adquirirse a través de un aprendizaje formal.
- *Sistema interiorizado* que permite codificar y decodificar discurso oral o escrito en una lengua; es lo que denominamos *conocimiento instrumental*. La base para su adquisición es la interacción oral o escrita con otros usuarios de la lengua en situaciones de comunicación.

Lamentablemente, esta dicotomía no siempre se tiene en cuenta, tal como advierte Besse (1976: 181):

“[...] numerosos didactas (profesores o autores de cursos) hacen como si al enseñar un modelo gramatical concreto estuvieran enseñando la gramática misma de la lengua, mientras que, de hecho, no enseñan más que un sustituto abstracto [...] Los modelos gramaticales [...] permanecen como descripciones parciales, con lagunas ampliamente incompletas [...]”.

Con frecuencia, tal *confusión* tiene graves consecuencias para los alumnos de E/LE, dado que su esfuerzo por aprender no se ve recom-

pensado con un dominio del uso gramatical en la expresión espontánea, sea oral o escrita. (cfr. Marcos Marín & Sánchez Lobato, 1991: 44)
¿Existe alguna evidencia que demuestre que enseñándoles teoría gramatical de la LE los alumnos aprenderán su uso? ¿Qué relación existe entre la teoría gramatical y el uso de la gramática?

El primer paso en la *historia de la humanidad* es la aparición de las lenguas naturales. Al cabo de miles de años, algunos gramáticos emprenden la encomiable –pero ingenua– tarea de esquematizar el complejo sistema lingüístico en un listado de conceptos, definiciones y reglas (cfr. Bolitho, 1998: 4). El propósito del gramático es una utopía: la lengua es una realidad tridimensional y el bosquejo del gramático está condenado al plano bidimensional. Esa imagen en dos dimensiones al aprendiente de una LE le resulta de suma utilidad para hacerse una idea general y aproximada, pero sería impensable que, a partir de ella, pudiera generar la realidad tridimensional. Obsérvese la figura 1 en la página siguiente.

Recurramos a otros ámbitos del saber para plantearnos cuestiones paralelas que nos ayuden a reflexionar: ¿aprender mecánica del automóvil garantiza que uno mejore en la conducción de su coche? ¿El aprendizaje del solfeo nos capacita automáticamente para tocar un instrumento musical? ¿Todos los usuarios de ordenadores personales necesitamos aprender los lenguajes empleados en la programación? (v. pág. siguiente).

3. ¿POR QUÉ ENSEÑAMOS GRAMÁTICA?: UNA REFLEXIÓN PERSONAL

Ciertamente, existen partidarios y detractores de la enseñanza de la gramática. Sin embargo, la realidad es que en la mayoría de los centros docentes se dedica un tiempo y un esfuerzo considerable a su enseñanza y a su aprendizaje. Esta realidad nos conduce a la siguiente cuestión: ¿por qué la mayoría de los profesores enseñamos gramática? En realidad, cada profesor tiene sus propias razones. Por ello, aquí nos ceñiremos a nuestra experiencia personal en la docencia del inglés/LE y del español/LE.

- Como *profesor nativo* de E/LE, mi tendencia es a centrarme en el uso real de la lengua en situaciones de comunicación auténtica; mi condición de nativo me confiere la suficiente credibilidad entre mis alumnos, como para poder contrariar ciertas reglas gramati-

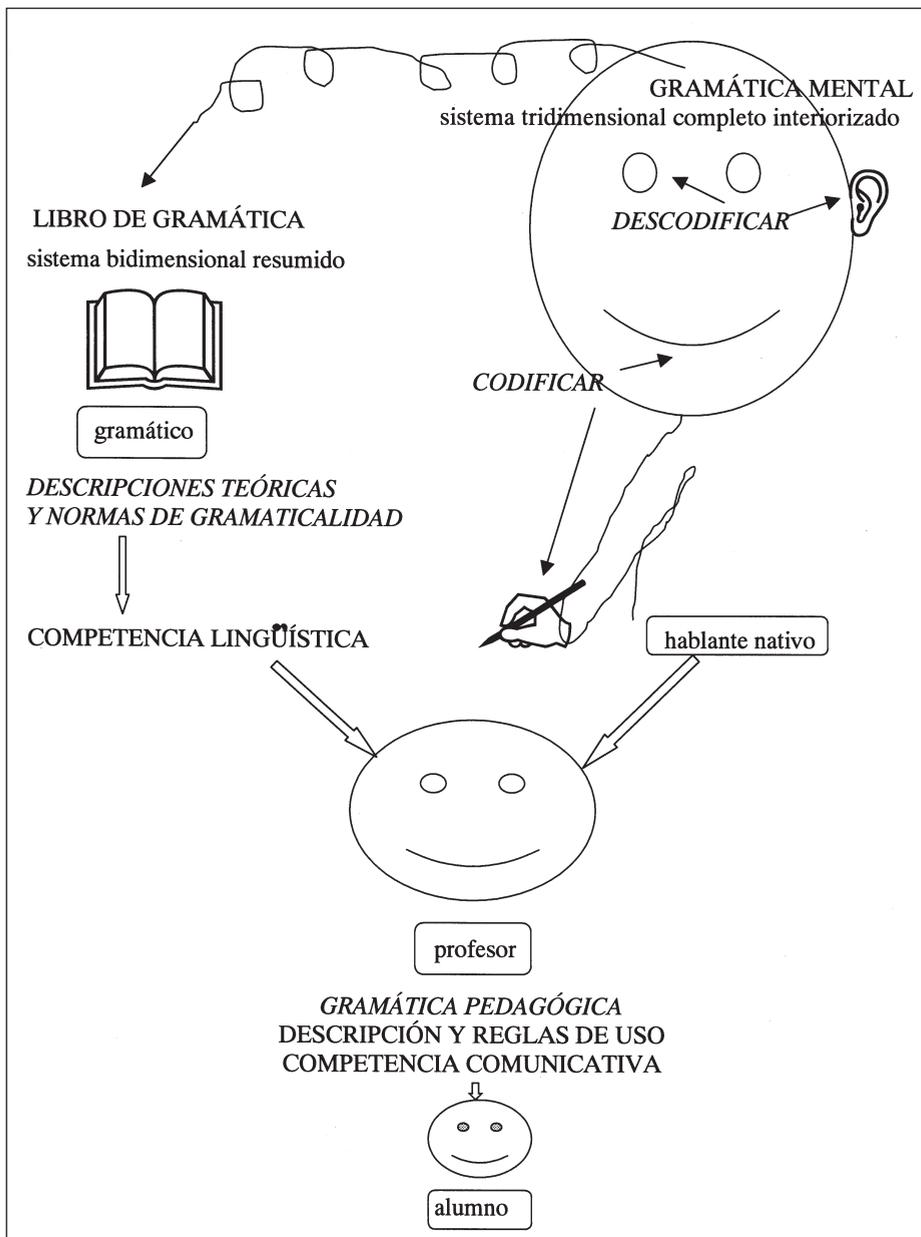


Figura 1. Fuentes de gramática a disposición del profesor.

cales; me dejo llevar por mi intuición de nativo –más que por lo aprendido de los gramáticos–, y mis alumnos confían en que lo que les dice el profesor nativo corresponde al uso auténtico entre los españoles.

- Por el contrario, como *profesor no nativo* de inglés/LE, mi condición de hablante extranjero de la lengua objeto de enseñanza me obliga a proceder con más cautela; mi margen de improvisación no es tan amplio, y cuanto más me alejo de los modelos y las normas que he aprendido, tanto más alto siento que es el riesgo de cometer errores. Cometer errores cuando uno está aprendiendo una lengua no es grave, sino lo normal; pero, claro está, cometer errores cuando uno está enseñando una lengua, aunque también es natural, sin duda no es lo que los alumnos esperan del profesor.

Por otro lado, en los libros de texto y de actividades aparecen abundantes ejercicios gramaticales, cuyas soluciones (respuestas, clave, etc.) suelen figurar en el libro del profesor. Es fácil que éste se sienta más seguro con este tipo de actividades que improvisando en la LE.

En definitiva, es comprensible que cuando la LE que enseñamos no es nuestra propia lengua natal, nos sintamos más seguros operando dentro de los márgenes de las reglas gramaticales, que hemos aprendido de nuestros profesores y que están escritas en los libros de gramática y de texto que usamos en clase. En cambio, cuando desempeñamos el papel de profesores nativos, parece natural confiar en nuestra gramática interna, por más que lleguemos a alejarnos de la gramática normativa, siempre y cuando respetemos las convenciones de los nativos cultos de nuestra comunidad lingüística.

Al margen de los argumentos anteriores, existen un buen número de *factores* que nos inducen a enseñar gramática, sea cual sea nuestro criterio personal: los alumnos, los colegas de Departamento, la Dirección del centro docente, el plan de estudios del Ministerio de Educación, etc., todos ellos condicionados por la larga *tradición* de la enseñanza de la gramática. En efecto, a lo largo de la historia, la gramática siempre ha gozado de un puesto de honor.

Con la salvedad de los niños, la mayoría de los alumnos de LE cuentan con una experiencia en el estudio (no solo de idiomas, sino en general) y con unas determinadas *expectativas*. Generalmente, sienten la necesidad de comprender el funcionamiento de la LE, dominar las

reglas, establecer analogías y esclarecer las anomalías. Si en el proceso instructivo se opera exclusivamente con un modelo anomalístico, fiel a la ambigüedad y a la arbitrariedad del lenguaje humano, se corre el peligro de frustrar sus expectativas de aprendizaje.

4. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES GRAMATICALES

Llegado a este punto, desglosaremos en dos la cuestión de partida:

- ¿Precisan nuestros alumnos un conocimiento *declarativo* de la gramática?
- ¿Precisan nuestros alumnos un conocimiento *instrumental* de la gramática?

Salta a la vista que no hay una única respuesta, pues no todos los *alumnos* de una LE tienen las mismas necesidades lingüísticas, dado que los *finés* que persigue cada uno son *distintos*. Pensemos en estos sencillos ejemplos de tres jóvenes europeos:

- Un veraneante asiduo de la Costa Brava. Le bastará con un cierto nivel de conocimiento instrumental para comunicarse satisfactoriamente en la recepción del cámping, en el restaurante, en la discoteca, etc., aun cuando desconozca por completo la terminología gramatical –*subjuntivo, gerundio, predicativo*, etc.–.
- Un lingüista que está llevando a cabo un estudio comparativo de las lenguas indoeuropeas. Le bastará con un cierto nivel de conocimiento declarativo.
- Un estudiante de Filología Hispánica que aspira a ser profesor de español. Le hará falta tanto un conocimiento instrumental como un conocimiento declarativo del modelo metalingüístico.

Lo primero que necesitamos saber los profesores de LE es si el caso de nuestros alumnos tiene más que ver con el del veraneante, con el del lingüista comparativo o con el del profesor, por seguir con los ejemplos anteriores. Según cuál sea la situación de los alumnos, enfocaremos la enseñanza en uno u otro sentido.

Salvo en casos especiales (como el del lingüista del ejemplo anterior), el *conocimiento declarativo* lo concebimos como un medio, como un refuerzo metalingüístico, que facilita la adquisición del conocimiento instrumental.

¿HAY QUE ENSEÑAR GRAMÁTICA A LOS ESTUDIANTES DE UNA LENGUA EXTRANJERA?

Si lo que necesitan nuestros alumnos es lograr un uso adecuado y espontáneo de la gramática, convendremos en que lo prioritario es encaminarlos hacia un *conocimiento instrumental*.

5. VOLVAMOS LA VISTA ATRÁS: ¿CÓMO APRENDIMOS LA GRAMÁTICA EN LA L₁?

Recordemos cómo fue nuestro propio proceso de aprendizaje de la gramática de nuestra lengua natal. Recapacitemos sobre cómo se aprende, en general, la gramática de la L₁:

- 1) En primer lugar, aprendemos a usar la L₁.
- 2) Posteriormente, algunas personas en algunas comunidades lingüísticas estudiamos gramática, normalmente en un contexto de aprendizaje formal.

Todas las personas pasan por la primera etapa. Sin embargo, muchas personas nunca acometen el aprendizaje del sistema formal de su propia lengua natal; p. ej., los chinos no estudian gramática de su L₁ ni en la Enseñanza Primaria ni en la Enseñanza Secundaria.

Cuando aprendemos la L₁, los padres y demás interlocutores no nos dan *reglas*; nos permiten *elaborarlas* nosotros mismos, esto es, inducir las a partir del aducto lingüístico (*input*), en el marco de un aprendizaje significativo. En cambio, cuando aprendemos una LE, con frecuencia se nos ofrecen las reglas para *memorizar* y aplicar un método diametralmente opuesto al anterior.

¿Qué justifica que en el aprendizaje de una LE invirtamos los procesos normales seguidos en el aprendizaje de la L₁? Es cierto que las condiciones de aprendizaje de una y otra lengua son bien distintas. Ahora bien, ¿por qué crear más diferencias de las naturales?

6. ¿LA INSTRUCCIÓN FORMAL DE LA GRAMÁTICA ES ÚTIL?

Numerosos estudios en torno a la validez de la instrucción formal (v. Fotos & Ellis, 1991: 606-607; Ellis, 1993: 97; Pienemann, 1989) aportan datos en favor de las siguientes hipótesis:

- Tiene una incidencia positiva, tanto en el *ritmo* de aprendizaje de la LE como en el *nivel* de consecución a largo plazo.

- Los aprendientes pueden beneficiarse de ella solo si está *adaptada* a su etapa actual de interlengua.
- Lo ideal es que vaya acompañada de oportunidades para la *comunicación real*.
- Desarrolla el *conocimiento explícito* de aspectos gramaticales, y éste contribuye a la construcción del conocimiento implícito.
- Proporcionan oportunidades de interacción (p. ej., sobre un aspecto gramatical determinado), que contribuyen directamente a la construcción del *conocimiento implícito*.

En un nivel teórico, reconocemos la plausibilidad de las hipótesis mencionadas. Sin embargo, la práctica docente –ahora nos ceñimos a nuestra experiencia personal con el E/LE en Taiwán– nos demuestra que, tras largos años de instrucción formal, no pocos alumnos siguen teniendo dificultades importantes en cuestiones básicas. Con frecuencia, las *dificultades* aparecen *en el uso* de la lengua, p. ej., abundantes errores en el paradigma verbal. Teniendo en cuenta la complejidad de éste, los errores son comprensibles. Más sorprendente, en cambio, es que el sinfín de horas dedicadas al estudio del *sistema formal* de la lengua no les permita a buena parte de los alumnos realizar operaciones tan simples como fragmentar un párrafo en oraciones o distinguir entre sí, p. ej., los términos *sustantivo* y *sujeto*.

El estudio de la gramática previsiblemente tiene una incidencia positiva en la *corrección*. Ahora bien, que los alumnos aprendan una regla y hagan bien unos ejercicios de gramática no garantiza que en lo sucesivo vayan a aplicarla correctamente en clase, menos aún en conversaciones reales fuera del aula. En cualquier caso, para el desarrollo de la *fluidez*, abogamos por una auténtica práctica oral y escrita en la LE.

7. LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA GRAMÁTICA: UN ARMA DE DOBLE FILO

Cualquier aprendiente de una lengua –L₁ o LE– construye sus propias reglas¹: formula hipótesis y después las pone a prueba. Ahora bien, no siempre encuentra la solución a sus dudas, y ahí –después de que el alumno ya ha hecho un esfuerzo por sí mismo– es donde el profesor y el libro de gramática desempeñan un papel decisivo. Así, la enseñanza

¹ En cierta ocasión, le dije a mi hijo, de 4 años: “Mira qué contenta está la mamá”. Él me respondió: “Contenta es mujer, contento es hombre”. Todo ello, sin que jamás nadie le hubiera enseñado gramática.

explícita es una vía valiosa que *auxilia* a los alumnos a configurar ese sistema gramatical que cada uno va modelando y remodelando etapa tras etapa de su interlengua.

A nuestro juicio, lo propio es que, en general, la enseñanza explícita de la gramática se reserve para cuando los alumnos ya tengan un cierto nivel –digamos intermedio o avanzado– de la LE. Cuando se acomete su estudio sistemático en las primeras etapas, algunos alumnos se *bloquean* con tantos esquemas, reglas, excepciones...: quieren asegurarse en todo momento de que lo que dicen es correcto. Esa obsesión por la perfección va en detrimento de la fluidez, sobre todo cuando se trata del lenguaje oral, pero también del lenguaje escrito.

He aquí un ejemplo del mencionado bloqueo: hace poco leíamos en una composición de una alumna taiwanesa:

“Anoche soñé con un príncipe azul. Sea un chico muy guapo, tenga los ojos azules, su pelo sea rubio, sus manos sean cariñosas. Me presente a sus padres. Su madre hable conmigo sobre muchas cosas. Su padre sea muy amable [...]”.

Al comentar los errores con la autora de la narración, ésta reconocía que, ciertamente, las formas en subjuntivo le sonaban un tanto extrañas, pero estaba convencida de que debía poner todos los verbos en subjuntivo, porque se trataba de una situación irreal y ella había aprendido bien la engañosa lección de que *el subjuntivo se usa para expresar la irrealidad*. No entraremos ahora en polémicas sobre si los sueños son o no son reales, pero convendremos en que en el fragmento citado los verbos en subjuntivo deberían ir en indicativo.

8. LOS RIESGOS DE LA GRAMÁTICA PRECEPTIVA

Un inconveniente paladino de la gramática preceptiva es su carácter *inflexible*: en ocasiones, una vez comprobada la alta frecuencia y probabilidad de un fenómeno, se da por sentado que siempre es así y se plantea como una norma de obligado cumplimiento. Cuando la experiencia lingüística del profesor o del propio aprendiente entra en contradicción con la norma en cuestión, surge un desconcierto (cfr. Cortés Moreno, 2000: 108-10). Citamos, a modo de ejemplo, a unos renombrados gramáticos², quienes, al explicar el uso del pretérito imperfecto y el del indefinido, advierten lo siguiente:

“Nótese que existe una estrecha relación entre el indefinido y los adverbios o locuciones adverbiales *ayer*, *anoche*, *la semana pasada*, *el año pasado*, *entonces*, *aquel día* y otros similares: todos ellos exigen³ este tiempo verbal porque se refieren a momentos temporales separados del presente del hablante; en consecuencia, el tiempo verbal debe expresar también que la acción finalizó en el momento señalado por el adverbio o expresión temporal:

Ayer llegué tarde. Aquel día no durmió en toda la noche”.

Sorprendentemente, unas líneas más arriba, en la misma página del poco acertado *exigen*, hallamos los siguientes ejemplos del uso del imperfecto:

Llovía mucho aquella noche. Ayer llovía mientras comíamos.

9. GRAMÁTICA NATURAL Y GRAMÁTICA ARTIFICIAL

Por *gramática natural* entendemos, sencillamente, la que usamos los nativos en situaciones de *comunicación real*. Por el contrario, calificamos de *artificial* esa otra gramática *forzada* que aparece en las *gramáticas*, *diccionarios*, *libros de texto*, etc. (Sobre el caso del francés, v. Besse & Porquier, 1984).

Es cierto que en los modernos materiales didácticos –libros de texto, casetes, vídeos, multimedia, etc.– se aprecia una cierta preocupación por respetar el lenguaje auténtico. Sin embargo, sigue habiendo diferencias sustanciales. He aquí un ejemplo típico, hallado en un material reciente. Comparemos las respuestas del locutor del vídeo con las de un niño hispanohablante nativo tras escuchar las preguntas y antes de oír las respuestas del locutor.

PREGUNTAS EN EL VÍDEO	RESPUESTAS EN EL VÍDEO	RESPUESTAS DEL NIÑO NATIVO
¿Cómo te llamas?	Me llamo Paco.	Héctor.
¿Cuántos años tienes?	Tengo siete años.	Cinco.

² Nos abstendremos de mencionar los autores y la obra, dado que, en modo alguno, pretendemos vituperar a tan ilustres gramáticos.

³ El subrayado es nuestro.

Los enunciados que escuchamos en el vídeo serían perfectamente naturales en otro contexto; p. ej., cuando uno se presenta: *Hola. Me llamo Paco, tengo siete años y vivo en Sabadell*. Sin embargo, entendemos que las respuestas más naturales en el vídeo son, precisamente, las del niño nativo. En tal caso, si pretendemos enseñar a los extranjeros a comunicarse en español, ¿no sería preferible ofrecerles esas muestras de habla naturales?

10. ¿CUÁNDO ENSEÑAR GRAMÁTICA?

Estimamos preferible que en los niveles iniciales los alumnos empiecen por aprender a usar la lengua, y en una etapa ulterior, si lo desean o lo precisan, acometan un estudio de los sistemas formales de la LE: morfológico, sintáctico, fonológico, etc.

Ahora bien, ello no obsta para que desde los niveles iniciales el profesor atienda debidamente a cualquier consulta que le dirijan los alumnos. Nuestra propuesta es satisfacer la curiosidad de los aprendientes, pero no crear una necesidad donde no la haya.

También nos parece acertado que ya desde las primeras etapas los alumnos tengan a su disposición –en un apéndice del libro de texto, en un opúsculo aparte, etc.– material de consulta sobre aspectos gramaticales problemáticos, p. ej., la conjugación verbal.

11. ¿CÓMO ENSEÑAR LA GRAMÁTICA?

En lugar de descontextualizar la gramática, p. ej., dedicándole una asignatura específica, entendemos que, salvo casos especiales, lo más eficaz y motivador es *integrarla en la clase de LE*, al igual que la ortografía, la pronunciación, el léxico, la coherencia, la cultura, etc. En efecto, cualquier tipo de tarea –una representación teatral, una traducción, un comentario literario, etc.– puede ser apropiado para abordar cualquiera de esos aspectos de la LE en el momento en que se juzgue oportuno.

Veamos unos ejemplos concretos: se graba un diálogo entre un grupo de alumnos y posteriormente se comentan y corrigen errores de uso; el profesor selecciona algunos errores típicos que ha encontrado al revisar una composición de cada alumno, los escribe en una transparencia y entre todos se corrigen; cada alumno le entrega al profesor un trabajo sobre un tema de Historia de España, el profesor no se limita a corregir

el contenido, sino que también atiende a la forma: ortografía, gramática, etc. Otra cuestión discutible es si en estos casos es o no justo evaluar dichos aspectos, es decir, si esos errores deben o no repercutir en la calificación del alumno.

Partiendo de la base de que el *aprendizaje* no es lineal, sino cíclico o, mejor dicho, *en espiral*, consideramos que la enseñanza será tanto más efectiva cuanto más respete esa característica, la espiralidad: comenzar presentando unos contenidos sencillos y periódicamente repasarlos, pero ampliando poco a poco la información presentada en la fase inicial; en cada repaso se añaden nuevos datos, relacionándolos con los ya aprendidos. Es así como se le permite al aprendiente ir tejiendo paulatinamente una red de información cada vez más rica y compleja.

Esto es lo que entendemos por *aprendizaje significativo*, tan distinto de la mera memorización de datos aislados. El aprendizaje significativo conduce al desarrollo de la competencia comunicativa. La memorización, por el contrario, únicamente permite unos buenos resultados a corto plazo: hacer bien un ejercicio en clase, aprobar un examen... En el mejor de los casos, superando ejercicio tras ejercicio y examen tras examen, incluso se obtiene un certificado o un título. La cuestión yace en si el documento está o no respaldado por un verdadero dominio de la LE.

En este sentido, Gómez del Estal y Zanón (1999: 82-83) proponen no orientar la enseñanza de la gramática “hacia la acumulación de conocimiento explícito”, sino plantear actividades de concienciación gramatical (*grammar consciousness-raising*), que permitan a los propios alumnos ir *descubriendo por sí mismos* las normas de uso de la LE.

Dado que una lengua no es una lista de oraciones descontextualizadas, entendemos que lo propio en su enseñanza es *operar con textos o discursos completos*. Solo de ese modo es posible aprender, en mayor o menor grado, el verdadero uso de la gramática. Si un alumno nos pregunta, p. ej., “¿Se dice *En 1990 vivía en Madrid* o bien *En 1990 vivió en Madrid* o bien *En 1990 había vivido en Madrid*”, convendremos en que las tres formas son posibles, según cuál sea el contexto. Luego, estas oraciones no son correctas o incorrectas per se, sino solo con respecto del párrafo o del discurso.

Nuestra experiencia, tanto en la docencia como en la investigación, nos ha demostrado que, contrariamente a lo que en ocasiones se supone, es de suma utilidad realizar *comparaciones entre la L₁* de los alumnos –o cualquier otra lengua que ya hayan empezado a aprender– y la

LE (cfr. Swan & Smith, 1987; Fang, 1993). (En el ámbito de la fonología, v. Cortés Moreno, 1992, 1996, 1999.)

A su debido tiempo, los aprendientes pueden extraer un gran provecho de aprender o, mejor aún, de tratar de inducir ellos mismos *reglas de sistematización*, como, p. ej., sobre las diptongaciones *e > ie* (*querer > quiero*), *o > ue* (*poder > puedo*), etc. En efecto, las aparentes excepciones del paradigma no siempre son tales, muchas tienen una explicación lógica desde una perspectiva etimológica. Comprender algunos aspectos simples de la gramática histórica, esto es, de la evolución diacrónica de la lengua, ahorra un esfuerzo innecesario de memorización de datos inconexos, p. ej., de unidades léxicas como *sientes, pierden, llueve, juego*, etc.

Familiarizarse con la *terminología gramatical* le facilita al estudiante el autoaprendizaje y el camino hacia la autonomía; solo si sabe, p. ej., que lo que necesita en un enunciado determinado es un *imperfecto de subjuntivo*, podrá consultar en el paradigma de algún libro y hallar la forma apropiada.

Una gramática pedagógica debe ocuparse no solo de la gramaticalidad y aceptabilidad de las frases, sino también de los *aspectos pragmáticos* observables en el *uso real de la LE*. Si las muestras de lengua que se ponen a disposición de los aprendientes no presentan un grado aceptable de naturalidad y verosimilitud, no debemos extrañarnos si, tras varios años de instrucción formal, algunos aprendientes todavía no están capacitados para desenvolverse con otro hablante de la LE en un acto de habla sencillo, por más que realicen a la perfección las tareas lingüísticas de clase.

12. ¿SE PUEDE APRENDER LA GRAMÁTICA DE LA LE SIN ESTUDIARLA?

Una proporción considerable de los *emigrantes* adultos que residen en España nunca asisten a clases de lengua española. Si bien es cierto que algunos se aletargan en un nivel de supervivencia, no es menos cierto que otros alcanzan un buen dominio del español, y ello, simplemente, merced a la práctica diaria: conversaciones, lectura, televisión, etc.

Un caso bien distinto es el de los extranjeros que estudian español en su propio país. De ordinario, éstos no tienen tantas oportunidades para practicarlo y deben afrontar unas condiciones de aprendizaje me-

nos favorables que en un país de habla hispana. A pesar de todo, poniendo el suficiente empeño por parte del centro, de los profesores y de los alumnos, también es posible crear un *ambiente* propicio para el aprendizaje de la LE: carteles, canciones, películas, charlas, etc.

Cuando aprendemos una LE –sea en un contexto formal o informal de aprendizaje–, desarrollamos una *intuición lingüística* en la LE en cuestión, a imitación de lo que hacemos en la L_1 . Dicha intuición se va construyendo a partir del cúmulo de muestras lingüísticas recibidas hasta el momento. Es ese conocimiento interiorizado, automatizado e intuitivo el que hace que una expresión o un enunciado nos suene bien o mal, natural o extraño.

En determinados casos, la intuición no nos basta, y entonces intentamos echar mano de las reglas aprendidas del libro, del profesor, etc., o descubiertas mediante la reflexión. Sin embargo, el proceso de recordarlas y aplicarlas es lento y, lo que es peor, no del todo fiable, debido, entre otras causas, a los errores de aprendizaje y a las posibles excepciones.

La figura 2 muestra las vías más significativas de acceso a la gramática de la LE. (v. pág. siguiente).

13. RECAPITULANDO

Retomemos la pregunta de partida: *¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?* Nuestra respuesta sería: sí y mucha, pero solo a aquellos alumnos que verdaderamente les interese la gramática, ya sea por simple curiosidad, ya sea por necesidad cultural, profesional, etc. Lo que necesitan la mayoría de los alumnos es aprender a usar la LE, no solo con corrección, sino también con fluidez. Lo que precisan, en definitiva, son unos conocimientos de tipo instrumental: desarrollar la capacidad de emplear *la lengua* con espontaneidad, *como vehículo de comunicación*, que no es lo mismo que tener unos conocimientos *sobre* la LE.

Un español puede, p. ej., documentarse a la perfección sobre el sistema tonal, la acentuación y la entonación del chino, y llegar a conocer la prosodia de esta lengua mucho mejor que la inmensa mayoría de los sinohablantes nativos. Ahora bien, esos conocimientos declarativos *per se* no lo capacitan para usar adecuadamente los fenómenos suprasegmentales en sus conversaciones en chino.

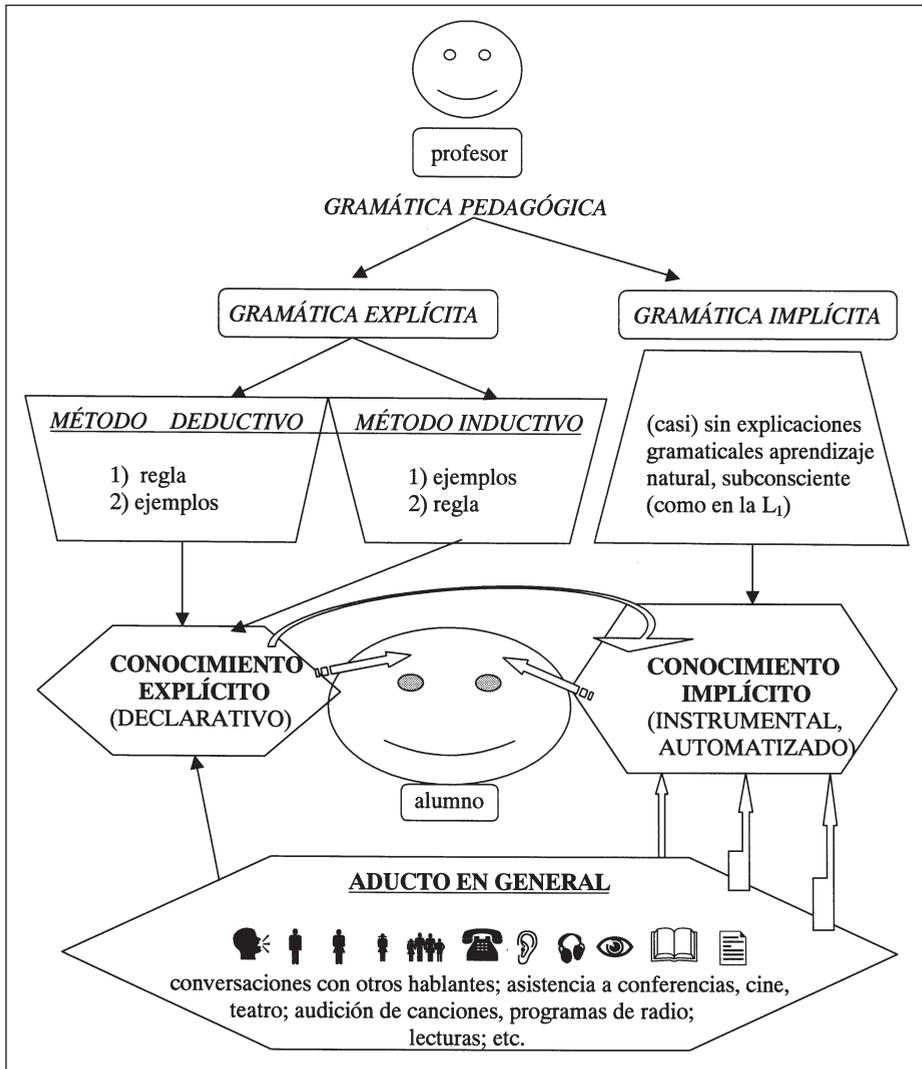


Figura 2. Fuentes de gramática a disposición del alumno.

En definitiva, los conocimientos declarativos sobre léxico, fonología, gramática, etc., por regla general, no constituyen un fin en sí mismos, sino más bien un medio que auxilia a conseguir el verdadero fin: el dominio de la lengua en un uso comunicativo espontáneo y auténtico (cfr. Giovannini et al., 1996, tomo 2: 7). A nuestro juicio, solo se puede

aprender el verdadero uso recibiendo las suficientes muestras lingüísticas en múltiples contextos orales y escritos, y empleándolas después.

Las **normas y descripciones gramaticales** no son ni un *artículo superfluo* ni un *artículo de primera necesidad*, sino un **artículo complementario** y, como tal, no pueden concebirse como un sustituto del uso de la LE. El proceso de enseñanza debería orientarse, entendemos, hacia el uso, más que hacia las normas. Nos hacemos eco de la archicitada consigna de **enseñar la lengua, no sobre la lengua**.

El objetivo de este artículo no ha sido dar una respuesta definitiva a la pregunta de partida –porque no existe una única respuesta válida para cualquier situación de enseñanza / aprendizaje–, sino, sencillamente, instar al lector a reflexionar en torno a esa cuestión, que bien puede desglosarse en una serie de preguntas concretas, como las siguientes: ¿tengo que enseñar gramática a todos mis alumnos?, ¿qué aspectos exactamente?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con qué recursos?, ¿dónde?...

El río de preguntas y reflexiones que ha recorrido estas páginas desemboca, curiosamente, en una vieja idea, la que Locke, entre otros, planteara hace ya más de tres siglos. Mucho ha cambiado el mundo, las comunicaciones y la tecnología desde entonces: laboratorios de idiomas, Internet, multimedia, etc. Y, sin embargo, las siguientes palabras de Locke (1693, citado en Sánchez Pérez, 1992: 146-7) no han perdido ni un ápice de vigencia:

“Concedo que la gramática de una lengua debe ser estudiada cuidadosamente en algunas ocasiones, pero sólo por adultos, cuando se trata de lograr una comprensión crítica de la misma, que no es sino lo propio de los estudiosos profesionales... el método de aprender una lengua a través de la conversación no solamente es suficiente, sino que debe ser preferido como el más eficaz... la gramática no es necesaria... y si la gramática debe ser enseñada, debería serlo a quien ya habla la lengua”.

Claro que el aprendizaje de la LE no solo tiene por objeto el lenguaje oral; el lenguaje escrito es de igual importancia. La gramática desempeña un papel relevante en uno y otro lenguaje. Como complemento a las observaciones de Locke, citamos a un autor contemporáneo, Landerero, quien en su artículo “El gramático a palos”⁴ también aboga por el aprendizaje de la gramática a través del uso:

⁴ *El País*, 14 de diciembre de 1999, página 16.

“Uno está convencido de que, fuera de algunos rudimentos teóricos, la gramática se aprende leyendo y escribiendo, y de que quien llegue, por ejemplo, a leer bien una página, entonando bien las oraciones y desentrañando con la voz el contenido y la música del idioma, ése sabe sintaxis”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESSE, H. (1976). “Proposiciones para una didáctica de la gramática”. En J. M. Álvarez Méndez (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal Universitaria.
- BESSE, H. & R. PORQUIER (1984). *Grammaire et Didactique des Langues*. París: Hatier - Crédif.
- BOLITHO, R. (1998). “Language awareness in the English classroom”. *English Teaching Professional*, 6: 3-6.
- CORTÉS MORENO, M. (1992). *Fonología eslovena y española contrastadas y corrección fonética aplicada a eslovenohablantes* (memoria de investigación inédita del Máster de E/LE). Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- CORTÉS MORENO, M. (1996). “El acento en inglés y en español: actividades de corrección fonética”. En F. J. Cantero et al. (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona: 973-978.
- CORTÉS MORENO, M. (1999). *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- CORTÉS MORENO, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- DE NEBRIJA, A. (1492). *Gramática de la lengua castellana*. Ed. de A. Quilis (1980). Madrid: Editora Nacional.
- ELLIS, R. (1993). “The structural syllabus and second language acquisition”. *TESOL Quarterly*, 27/1: 91-113.
- FANG, S-R. (1993). *Estudio comparativo de las gramáticas china y española y análisis de errores cometidos por aprendientes chinos* (memoria de investigación inédita del Máster de E/LE). Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- FOTOS, S. & R. ELLIS (1991). “Communicating about grammar: A task-based approach”. *TESOL Quarterly*, 25/4: 607-628.
- GIOVANNINI, A. et al. (1996). *Profesor en acción (1, 2 y 3)*. Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ DEL ESTAL & J. ZANÓN (1999). “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”. En J. Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen: 73-99.
- MARCOS MARÍN, F. & J. SÁNCHEZ LOBATO (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.

- MEURIER, G. (1568). *Coloquios familiares, muy convenientes y más provechosos de cuantos salieron hasta ahora, para cualquier calidad de personas, deseosas de saber hablar y escribir español y francés*. Anvers.
- PIENEMANN, M. (1989). "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses". *Applied Linguistics*, 10: 52-79.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SWAN, M. & B. SMITH (eds.) (1987). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: C.U.P.
- (1555). *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua española*, Lovaina. Ed. de A. Roldán (1977). Madrid: CSIC.
- (1520). *Vocabulario para aprender francés, español y flamenco*. Amberes: W. Vosterman.