

## ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

José Miguel Martín Mart  
Universidad Pablo de Olavic

### Resumen

En su introducción el artículo plantea las diferentes formas en que la Lengua Inglesa puede presentarse en el nivel universitario teniendo en cuenta factores externos. La enseñanza de la gramática como instrumento que facilita el aprendizaje y el uso correcto de la lengua tiene especial consideración. Se analizan los objetivos y contenidos de un programa que persigue el conocimiento explícito, así como la necesidad de procurar propuestas realistas que incluyan la revisión de los componentes esenciales de la lengua. En los epígrafes que siguen a la conclusión se barajan tres formas de enseñanza del conocimiento explícito: la elevación de conciencia, la práctica de estructuras y las tareas, y se formula una propuesta ecléctica en la que se combinen todas ellas. Por último, se incluyen una serie de cuestiones prácticas para el profesorado en relación con la enseñanza de la Gramática.

### Abstract

In the introduction, the paper discusses the different ways in which, because of external factors, English Language as a subject may be presented at university level. The teaching of grammar as an instrument that facilitates both learning and accurate use of the language is also dealt with in this section. Then objectives and contents of a program of explicit language knowledge are analyzed, and the need for realistic proposals that include a review of the essentials of the language is discussed. In the following sections three forms of methodology of explicit knowledge -consciousness raising, practice and tasks- are considered, and an eclectic proposal is made to combine the three of them. Finally, and as a conclusion, some practical points for the teacher are presented.

## 1. INTRODUCCIÓN

El nivel de conocimientos de inglés exigible a un estudiante universitario -tan del conocimiento implícito o de uso de la lengua, como del explícito o teórico- varía en forma considerable dependiendo de una serie de factores, entre los que destaca la relación de esta lengua, por una parte, con la carrera universitaria y, por otra, con la futura carrera profesional. Cierta visión restrictiva consideraría que el conocimiento explícito de la lengua habría de interesar fundamentalmente a los estudiantes de filología -licenciatura magisterio- y traducción, es decir a aquellos que van a requerir, en el desarrollo de profesión, del conocimiento del funcionamiento interno de la lengua. Esta perspectiva no valora suficientemente que la sistematización de la lengua -que es a fin de cuentas la labor de la gramática- favorece su comprensión, aprendizaje y memorización, facilitando

agilizando estos procesos. Por tanto, cualquiera que sea el propósito por el que se estudia inglés en la universidad, el conocimiento de su gramática resulta conveniente aunque sólo fuera por estas razones, a las que cabe añadir, entre otras, que el conocimiento gramatical contribuye de forma decisiva a corregir errores, a mejorar la calidad de la *interlengua* y a posponer la fosilización de la misma (Larsen-Freeman 1995b).

En las últimas décadas la gramática ha atravesado momentos de baja estima, al ser asociada no sólo al conocimiento teórico y a la exactitud, sino también al trasnochado método de gramática-traducción. El enfoque comunicativo destacó que lo importante de la lengua es que permite la comunicación entre los humanos, debiéndose quedar, por tanto, en un segundo plano si tal comunicación se produce respetando todas las normas y con total precisión: se valoraba la fluidez por encima de la exactitud. Más tarde, y en una posición más madura, se comprendió la importancia de la forma, a la que se le empezó a prestar atención dentro del propio enfoque comunicativo, sin llegar a situarla en el primer plano: énfasis en la forma (Long 1991) -en oposición al énfasis en las formas, que había prevalecido en corrientes anteriores-. Hoy en día, superadas en buena medida las posiciones naturalistas que equiparaban el aprendizaje de la lengua materna (sin gramática ni explicaciones) al de una L2, subestimando, por tanto, el conocimiento explícito y confiando el aprendizaje (la adquisición) al poder del *input* (Dulay y otros 1982; Krashen 1985), está ampliamente aceptada la idea de que un cierto grado de atención al código de la lengua (1) es necesario para corregir y evitar errores, ya que ni siquiera en largas exposiciones a la lengua (mucho *input*) la corrección de los mismos está garantizada (R.Ellis 1999: 70); (2) facilita el aprendizaje y memorización (Kupferberg y otros 1996; y (3) puede conducir a una mayor y mejor capacidad comunicativa (Widdowson 1992: 334; Larsen-Freeman 1995b). En este punto, no obstante, se aconseja cautela con respecto a las expectativas, no debiendo esperarse una relación inmediata y directa entre ambas (atención al código y capacidad comunicativa) (R.Ellis 1994: 611-638; Nunan 1999: 142-143; Martín: 2000b: 158; Larsen-Freeman 2001: 41).

Son objeto de debate en la actualidad -y probablemente lo sigan siendo durante años- algunos aspectos de naturaleza práctica en relación con la enseñanza y aprendizaje de la gramática, como, por ejemplo, cuál debe ser el tiempo de dedicación a ella, qué actividades son más productivas, de qué forma puede evaluarse el progreso, qué tipo de alumnos se beneficia más de su conocimiento o qué grado de interés despierta en ellos. En todo caso, existen dudas generalizadas de que un solo método pueda alcanzar todos los objetivos con todos los alumnos (Lewis 1993: 190; Larsen-Freeman 2001: 41). Está asimismo ampliamente extendida la convicción de que el verdadero gran desafío de los métodos con respecto a la gramática es cómo hacer que el conocimiento explícito -declarativo- de la lengua -que, en términos generales, cabe decir que no es difícil de aprender- pueda pasar a ser conocimiento implícito -procedimental-, el que nos permite hablar la lengua con fluidez (N. Ellis 1994).

Por otra parte, la atención al código de la lengua -conocimiento explícito- puede presentar algunos inconvenientes que interesa valorar: (1) detrae tiempo, que siempre es escaso en el aula de L2, de la adquisición directa de la lengua; (2) puede impedir el normal desarrollo de la adquisición de la lengua, ya que introduce elementos ajenos a ella -el

metalenguaje, por ejemplo- y (3) puede hacer a los aprendices conservadores, limitándolos su capacidad de tomar decisiones arriesgadas. Estos aspectos negativos de la instrucción formal reflejan una realidad bastante común en las aulas de L2. Ahora bien, de su formulación cabe deducir las medidas que pueden prevenirlos: (1) control del tiempo dedicado a él; (2) concepción de éste como un instrumento, no una meta y (3) relativización de la importancia de los errores y de la imprecisión en la forma, que siempre debe situarse en un plano inferior al de la promoción del desarrollo de la capacidad comunicativa del aprendiz.

Por último un asunto crucial: la evaluación. En un aula de idiomas, no debe producirse el habitual desajuste entre, por una parte, lo que los alumnos estudian practican y, por otra, el tipo de exámenes que han de superar. La evaluación condiciona la aula: si en las pruebas evaluadoras priman los elementos formales de la lengua, los alumnos les prestarán atención; si, por el contrario, prevalecen los aspectos comunicativos, serán los propios estudiantes quienes requieran en el aula la realización de actividades que conduzcan a mejorar su capacidad comunicativa, sabedores de que ésta va a ser decisiva en la evaluación final.

## 2. OBJETIVOS

Inicialmente a los alumnos universitarios se les supone un nivel de inglés adquirido en su etapa de formación anterior que podría, *grosso modo*, estimarse en torno inmediatamente anterior al *First Certificate*. Es decir, poseen, al menos en teoría, bastante conocimiento de la gramática inglesa: prácticamente toda la morfología -demostrativos posesivos, formación del plural; verbos regulares e irregulares, etc.- y bastante sintaxis incluyendo estructuras de cierta complejidad como la pasiva, oraciones subordinadas condicionales, de relativo, etc.-, el estilo indirecto o los auxiliares-modales. Los objetivos de un curso general universitario de lengua inglesa pueden sintetizarse en la idea de conseguir mejorar la capacidad comunicativa del alumno. Ahora bien, su avance en conocimiento explícito y uso práctico de la L2 -como posiblemente cualquier avance en cualquier materia- debe contemplar tres aspectos: (a) repaso; (b) profundización en lo que se conoce y (c) incorporación de elementos nuevos.

- (a) Está fuera de discusión la conveniencia de contemplar la enseñanza y aprendizaje de una L2 de forma cíclica (Larsen-Freeman 2001: 39). Como todo profesor sabe, una de las características de la *interlengua* es su inestabilidad: se cometen errores sobre aspectos que parecían superados. A título de ejemplos llamativos pero reales, se pueden mencionar que -en cuanto a morfosintaxis- son minoría los alumnos en este nivel que emplean bien las formas singular y plural de los demostrativos o los que no olvidan el morfema de la tercera persona del singular del presente, cuestiones que se tienen por sabidas desde el primer curso de aprendizaje de la lengua. También son minoría -ahora en el nivel fonético- los que pronuncian bien los plurales o la marca de la tercera persona en las palabras cuyo sonido final en singular es silbante (*houses, finishes*).
- (b) Hay rasgos de la lengua que se conocen de forma fragmentaria o incompleta, desde por ejemplo, usos -y omisiones- menos comunes de los artículos determinados

indeterminados hasta aspectos básicos de la sintaxis como la posición del adjetivo cuando hay varios en un mismo sintagma nominal o el orden de los elementos que constituyen la oración.

- (c) Finalmente, ciertos aspectos son casi por completo novedosos: complementación verbal, regímenes preposicionales, inversión sujeto-verbo en las condicionales o en oraciones restrictivas, usos menos frecuentes de indefinidos y su posición en la oración, por citar algunos. Lógicamente las fronteras entre cada una de estas tres categorías no está bien delimitada dado que los niveles de conocimiento no son los mismos entre todos los estudiantes -de hecho ni siquiera en un mismo sujeto lo están-: se trata de una categorización que proporciona ciertas líneas generales de actuación.

Conviene insistir en que el objetivo esencial de un programa de esta naturaleza es integrar el conocimiento explícito en el implícito, para lo que se dedicarán los mayores esfuerzos en la metodología.

### 3. CONTENIDOS

Dada la diversidad de intereses y razones por las que se incluye la lengua inglesa dentro de los estudios de una carrera universitaria (como asignatura troncal, optativa, de libre configuración, etc.) no resulta fácil definir las características que han de perfilar los contenidos gramaticales, aunque, en todo caso, es posible señalar ciertos rasgos comunes a toda programación, entre los que puede apuntarse:

- (a) Realismo, tanto con respecto a los conocimientos previos como con respecto a lo que se espera de esta materia en el curriculum general de la carrera.
- (b) Carácter cíclico y ascendente: una especie de espiral que pasa por los mismos sectores ampliándolos.
- (c) Los contenidos deben centrarse en aquellos aspectos de la lengua que sean más frecuentes y útiles, dedicándoles la atención que requieran de acuerdo con su grado de dificultad e importancia.

Los siguientes puntos sobre los contenidos gramaticales pueden ser de aplicación a la mayoría de las situaciones:

1. La revisión de los aspectos ya conocidos de la lengua *-modal auxiliary verbs, conditional clauses, relative clauses, reported speech, etc.-* puede ir acompañada de cierta profundización. Así, y a título de ejemplo, en las oraciones condicionales pueden añadirse a los nexos *if* y *unless* los menos frecuentes pero también ampliamente usados en la lengua *provided, providing* o *as long as*; podría ser de interés igualmente familiarizar al alumno con las formas de inversión del sujeto y verbo con omisión del nexos (*had I known...*). Resulta innecesario insistir en que, al igual que ocurre con las oraciones condicionales, todos y cada uno de los elementos o rasgos de la lengua son susceptibles de un estudio más profundo y ampliado.

2. En estos niveles de conocimiento, en los que ya se han estudiado (¿y aprendido?) las grandes normas o reglas generales de la lengua, se entra en el terreno de lo no sistematizado, de la individualidad, en el comportamiento sintáctico específico de los elementos individuales. Tal ocurre con los regímenes y usos preposicionales de los adjetivos (*excited about pero interested in*), sustantivos (*in error pero by mistake*) verbos (*advise him to go pero suggest you go; phrasal verbs, etc.*); o con la complementación verbal en la que tanto se interrelacionan sintaxis y semántica (*say, tell; steal y rob, etc.*). En este mismo plano de singularidad pueden situarse las unidades léxico-gramaticales -del tipo *the sooner, the better-*, muchas de ellas de carácter idiomático, que contribuyen en buena medida a dotar al aprendiz de fluidez (Larsen-Freeman 2001: 38).
3. Otro campo susceptible de ampliación y de especial interés lo constituye lo que suele denominarse palabras gramaticales (*grammar words*). Además de las conjunciones, preposiciones y locuciones preposicionales, forman parte de este conjunto los artículos, los indefinidos y otros elementos cuyo uso presenta a menudo dificultades sintácticas es causa de error: *so, same, as, such, too, each, quite, rather, etc.*
4. Larsen-Freeman (1995a) habla de las tres dimensiones interrelacionadas de la gramática: forma, significado y uso (*form, meaning and use*). La morfosintaxis entendería de la primera, la semántica del segundo y la pragmática del tercero, si bien la competencia pragmática está, a su vez, relacionada con componentes lingüísticos fonéticos, léxicos y gramaticales- y extralingüísticos -discursivos, sociolingüísticos estratégicos- (Cenoz 1999: 396). En general, hasta ahora la gramática que se enseña y aprende en las aulas se ha dirigido a las dos primeras dimensiones, forma y significado. Autores como Nunan se inclinan porque se dedique una mayor atención al uso (pragmática): <<In fact, it makes little sense to talk about linguistic facts at the level of the isolated sentence, because, with few exceptions, these will be conditioned by the linguistic and experimental context in which the utterance occurs>> (Nunan 1999: 99). El siguiente diálogo -Nunan lo toma de Widdowson- ilustra la cita:

A. *I have two tickets to the theatre tonight.*

B. *My examination is tomorrow.*

A. *Pity.*

Es decir, la función del lenguaje no es sólo describir cosas que ocurren o van a ocurrir. Con el lenguaje también expresamos nuestras intenciones directas o indirectamente: actos ilocutivos o ilocucionarios- y logramos ciertos comportamientos del oyente: actos perlocutivos o perlocucionarios-. Ninguno de los dos hablantes del diálogo anterior está informando neutralmente de algo: A está invitando, B está rechazando. Sin un conocimiento previo contextual, la respuesta de B -que sabe que está siendo invitado- no tendría sentido.

Con respecto al análisis del discurso y pragmática en el aula de L2, pueden ser de interés las siguientes consideraciones generales.

1. Es necesaria cierta instrucción pragmática en el aula de L2; su ausencia, en especial en contexto de lengua extranjera, puede dar lugar a malentendidos y a interpretaciones erróneas de intenciones, ya que existen diferencias en la forma en que nativos y no nativos perciben los actos de habla. En este sentido cabe decir que los hablantes nativos de lengua inglesa -particularmente los británicos- suelen expresarse en términos menos absolutos que nosotros (*understatement*) y usando más fórmulas de cortesía (*please, sorry, excuse me, etc.*). De ello hay que hacer consciente al aprendiz desde el primer momento.
2. La pragmática es difícil de enseñar y de aprender fuera de su contexto natural (Cenoz 1999: 380). Un procedimiento lógico de enseñanza pasaría por presentar a los alumnos situaciones auténticas a través de textos o vídeos, haciéndoles y pidiéndoles comentarios contrastivos sobre las actuaciones de los personajes.
3. Las lenguas española e inglesa se ubican dentro de una misma cultura, la occidental, por lo que la interpretación de los textos (orales o escritos) es generalmente similar. Así, para un hispanohablante el diálogo anterior no requeriría de explicación adicional por producirse una transferencia pragmática positiva.
4. El inglés es una lengua internacional (*lingua franca* de nuestros tiempos) que no se estudia para comunicarse sólo con británicos o norteamericanos, por lo cual es razonable pensar que quienes la utilizan harán un uso pragmático de ella no siempre coincidente con el canon -o los cánones- del nativo.

#### 4. METODOLOGÍA

La metodología para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos gramaticales ha de tener siempre presente la necesidad de incorporar los medios que hagan posible que tal aprendizaje conduzca al conocimiento implícito; es decir, el objetivo último -especialmente en las carreras universitarias en las que el inglés se contempla como mero instrumento- ha de ser la mejora en la capacidad comunicativa del aprendiz.

Es posiblemente en el terreno de la metodología donde se han librado las batallas más agrias con respecto a la enseñanza de L2. En muchas cuestiones se ha pasado de un polo al opuesto sin aceptar como válidos ninguno de los planteamientos anteriores y comenzando *tabula rasa* una y otra vez, para volver a caer en errores, simplificaciones y exageraciones descalificadoras de quien propugna lo diferente. Aunque no siguen faltando ejemplos vivos de lo anterior, en la actualidad se tiende a contemplar la metodología desde una perspectiva ecléctica que, por ejemplo, (a) combine el procedimiento deductivo con el inductivo; (b) haga uso razonable de la lengua materna tanto en explicaciones como en ejercicios de traducción; (c) utilice metalenguaje sensatamente; (d) proponga ejercicios de elevación de consciencia y también de práctica; (e) valore equilibradamente el papel de alumno y profesor en el aula, etc (Eisenstein 1987; R. Ellis 1994). Se ha llegado a este estado de aceptación de lo que se considera mejor, con independencia de su procedencia, tras alcanzar cierto grado de madurez entre la profesión, consciente de que no existe el método único perfecto ya que (1) el contexto, la situación y las circunstancias de enseñanza

y aprendizaje no son las mismas en absoluto: edad; nivel de conocimientos; clas monolingüe/ plurilingüe; enseñanza reglada/libre; lengua materna de origen; razones para el estudio de la L2; asignatura obligatoria/optativa, etc. son sólo algunas de las variables de un aula de L2. Lo que puede ser bueno en una situación puede no funcionar en otra (Lewi 1993: 190); (2) la forma de procesar la información, así como los puntos de interés de los alumnos dentro de un mismo aula tampoco coinciden, por lo que la variedad debe ser una de los rasgos de cualquier metodología; (3) con frecuencia -y no sólo en clases de L2- los alumnos aprenden a pesar del método y del profesor (Stevick 1976). Es decir la metodología es un factor más, no el único.

A continuación se analizarán tres aproximaciones dentro de la metodología de L2 que pueden considerarse complementarias, por más que no falte quien las presente como excluyentes o incompatibles entre sí: elevación de la consciencia, práctica y la enseñanza por tareas.

#### 4.1. Elevación de la consciencia (EC) y práctica

Aunque denominado de esta manera (*consciousness raising* o *awareness raising*) desde hace sólo un par de décadas (Sharwood-Smith 1981), la idea de la conveniencia de que el aprendiz preste atención a las formas gramaticales de la L2 viene de antiguo (Rutherford 1987: 27). Se entiende por tal la actividad de aula consistente en hacer que el alumno se haga consciente de un determinado rasgo formal de la L2. La EC puede presentarse de diversas formas: iniciada por el profesor o partir del propio aprendiz; por vía inductiva o deductiva; utilizando metalenguaje o no; usando L1 o L2, etc. Optar por unas u otras dependerá del tipo de alumnos, de la situación, del contexto y de otros factores entre los que se incluye al propio profesor. Tal versatilidad permite que, en sentido lato, se pueda encuadrar bajo esta denominación toda actividad de instrucción formal encaminada a hacer consciente al estudiante de un rasgo o rasgos concretos de la L2, aunque en su origen no se haya presentado como tal elevación de la consciencia.

Las características que definen las actividades de EC en su práctica más habitual de aula son las siguientes: (1) Aislamiento del rasgo lingüístico sobre el que se centrará la atención. (2) Exposición del alumno a los datos que ilustran el rasgo, incluyendo una regla explícita que da cuenta del mismo. (3) Esfuerzo intelectual por parte de los alumnos para comprender el rasgo. (4) En caso de que se produzca una errónea o deficiente comprensión por parte del alumno el profesor proporcionará explicaciones posteriores. (5) Se les puede pedir a los alumnos (aunque no es imprescindible) que articulen la regla que describe el rasgo estudiado.

El concepto de elevación de la consciencia se ha contrapuesto al de práctica, como dos actividades de naturaleza distinta e incluso incompatibles. De hecho aquélla nace como una reacción a los ejercicios controlados mecánicos (*drills*) -propuestos por la psicología conductista, que había basado el aprendizaje en la creación de hábitos- en los que se solicitaba del alumno una iteración más o menos mecánica, a veces incluyendo algún tipo de transformación, pero sin reparar en reflexión alguna sobre el proceso, pues se esperaba que tales repeticiones acabarían teniendo un efecto automatizador en el aprendiz, quien

incorporaría a su conocimiento implícito los benéficos efectos de la práctica. En una visión más amplia y actual (por ejemplo, Ur 1988, 1996) se concibe la práctica como una actividad que tiene como finalidad hacer que los aprendices absorban la estructura a fondo, es decir, que transfieran lo que saben de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. Se puede entender así la práctica como la continuación lógica o incluso como una parte de la elevación de la consciencia, con la que comparte varios de sus rasgos o los complementa (R.Ellis 1992: 233). Tal práctica puede adoptar las formas más variadas, desde las que se centran en un rasgo concreto proponiendo diversos ejercicios más o menos comunicativos, hasta las más abiertas en las que la ejercitación del rasgo concreto sólo será esporádica. Con respecto a la práctica de un rasgo concreto podría formularse una regla de carácter general: cuanto más libre y comunicativo es un ejercicio, menos posibilidades de que el aprendiz ejercite un rasgo en cuestión; y viceversa: es difícil encontrar o idear el ejercicio que ponga en práctica un rasgo determinado y que, al mismo tiempo, pueda calificarse de altamente comunicativo. Más adelante se verán algunas de las formas que puede adoptar la práctica. En cuanto al uso del conocimiento explícito en la producción comunicativa, R.Ellis, apoyándose en datos experimentales, arroja serias dudas que sintetiza en la siguiente -poco alentadora- conclusión: <<Once learners move into a meaning-focus activity they seem to fall back on their own resources and ignore the linguistic material they have practised previously in form-focused activity>> (1994: 236).

#### 4.2. Las tareas

La idea básica común a las distintas versiones (v. Salazar 1999) del enfoque por tareas justamente responde a la cita anterior, al problema del paso de lo explícito a lo implícito. El planteamiento del enfoque por tareas parte del principio de que las únicas actividades que son realmente eficaces para aprender las reglas de una lengua son aquellas en las que existe un propósito comunicativo o son resultado de una comunicación (Nunan 1999; Skehan 1998): Se entiende por tarea <<... an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response)>> (Richards y otros 1985: 289). Long lo expresa con más viveza, aunque con menos precisión, <<In other words, by task is meant the hundred and one things people do in everyday life>> (Long 1985: 89). La diferencia esencial entre tarea y ejercicio es que en aquella no aparece nada estrictamente lingüístico ni en el resultado ni en su proceso, aunque para realizarla, obviamente, haya que conocer, de una forma u otra, determinados rasgos o elementos gramaticales (Nunan 1999: 25). Sin embargo, si se acepta la clasificación de las tareas en dos categorías, las de comunicación (o finales) y las capacitadoras, habría que admitir cierta flexibilidad en la distinción anterior, ya que éstas últimas son las que <<proporcionan al alumno los instrumentos lingüísticos precisos para la comunicación>> (Rodríguez y otros. 1998: 41).

La enseñanza basada en tareas, al menos en su versión más estricta, presenta ciertos problemas, de difícil solución dentro de un sistema educativo reglado, relacionados con la secuenciación y gradación de las tareas y la evaluación de los alumnos (Zaro 1996: 194-195), además de la dificultad intrínseca al enfoque de proporcionar conocimientos lingüísticos que permitan el desarrollo de actividades comunicativas o tareas. Hay quien estima estos obstáculos insuperables hasta el punto de considerar el enfoque inviable en

nuestro sistema (Salazar 1999: 329); otros proponen ideas y formas prácticas de aplicación (Estaire *et al.*, 1994; Rodríguez *et al.*, 1998). En cualquier caso, y aunque el enfoque no se lleve a la práctica en toda su dimensión y con todas sus consecuencias, el postulado básico del enfoque por tareas, el de la necesidad de realizar actividades realmente comunicativas es cada vez más asumido por los profesores, que encuentran compatible las actividades de elevación de consciencia con otras de naturaleza más comunicativa, que se encuadran entre las tareas que se propugnan en este enfoque, como el *role play*, la resolución de problemas (*problem solving*), diálogos en parejas o actividades que siguen a una audición (*listening*).

## 5. PROPUESTA DE MODELO

Como síntesis de los distintos aspectos que se han analizado en la sección anterior se expone a continuación un modelo de presentación y ejercitación del conocimiento explícito que consta de 5 pasos: (1) Presentación abundante del rasgo en contexto. (2) Aislamiento del mismo por parte de los alumnos tras invitación del profesor. (3) Formulación de hipótesis. (4) Breve explicación del profesor. (5) Ejercicios de refuerzo y práctica (incluyendo tareas).

Tras la introducción del rasgo a través de un input -generalmente escrito- rico en ejemplos de lo que se quiere enseñar, comienza lo que se ha denominado más arriba elevación de consciencia y que se desarrolla en los pasos 2, 3 y 4. En primer lugar se solicita de los alumnos que aislen el rasgo para que a continuación ellos mismos traten de intuir la razón o circunstancias en que se produce. Estas son dos actividades altamente motivadoras que, además, ponen en funcionamiento varias de las facultades intelectuales y cognoscitivas más elementales: capacidad de observación, de comparación, de deducción de generalización, de establecimiento de analogías, etc. El profesor irá dando pistas poniendo inconvenientes a las hipótesis de los alumnos para, finalmente, fijar una regla sencilla que dé explicación del rasgo, para lo cual puede, si lo estima conveniente, recurrir al contraste entre el inglés y el español. Antes de pasar al punto 5, puede ser de gran interés que haga repetir la regla a algún alumno para verificar la comprensión. Teóricamente se ha producido la necesaria elevación de la consciencia, que no puede ser interpretada más que como una primera toma de contacto con el rasgo, lejos aún de la deseada asimilación e interiorización del mismo por parte del alumno, por muy bien que en este momento pueda volver a formular la regla sin dificultad. El punto 5 consiste en la práctica del rasgo mediante ejercicios de refuerzo, lo que previsiblemente -pero no inmediatamente- conducirá a su integración y automatización.

Siguiendo los cinco pasos descritos más arriba, se proponen ahora algunas actividades y sugerencias para llevar a cabo el proceso.

1. El rasgo ha de presentarse en forma abundante, aunque bajo un cierto disfraz, de manera que no salte a la vista la motivación didáctica del texto, lo que podría hacerlo menos atractivo por su falta de autenticidad.

2. Leído el texto o/y oído, y una vez que los alumnos han comprendido en líneas generales el contenido del mismo, se solicita de ellos que aislen el rasgo subrayándolo, escribiéndolo en el cuaderno o de cualquier otra manera.
3. Los alumnos comienzan a formular hipótesis (en español o inglés, según convenga) sobre las formas y el uso del rasgo. El profesor les hace ver que sus hipótesis no se corresponden exactamente con la evidencia del input, hasta que van acercándose a una formulación correcta de la regla.
4. Breve explicación del profesor. Aunque no lo haga explícito, el profesor debe tener presente la necesaria distinción entre forma y significado, es decir, ha de hacer ver a los alumnos cómo se forma el rasgo en cuestión: raíz, morfemas, partículas, auxiliares, cambios en la ortografía, formas irregulares, etc. y, a continuación, cómo se usa. Proporcionará más ejemplos y establecerá comparaciones con el español allí donde le crea conveniente, resaltando la diferencia o haciendo ver la similitud entre ambas lenguas (Kupferberg y otros 1996; Borg 1998; Martín 2000a). Verificará la comprensión con alguna pregunta rápida o solicitando de alguien la formulación de la regla.
5. La práctica o ejercicios de refuerzo pueden adoptar innumerables formas (v. Martín 2000b), de las que no faltan todo tipo de ejemplos en los diversos manuales. Las que se presentan en la siguiente sección son sólo algunas de ellas. Pretenden ser de naturaleza variada a fin de cubrir las diferentes maneras que cada alumno tiene de aprender y procesar la información, aunque todas tienen en común la exigencia del esfuerzo por parte del alumno. Se ha descartado, por tanto, el tipo de ejercicio mecánico que consiste en modificar un elemento de la oración sin necesidad de saber muy bien porqué o para qué se hace. Una cuestión obvia, pero que puede ser pertinente poner de manifiesto, es que los ejercicios han de estar adaptados en su dificultad a los niveles del curso. Dicho con otras palabras: a no ser que se trate de un tipo de ejercicio en el que interese la conjetura por parte de los alumnos y así se les haga explícito, un alumno medio ha de saber realizar de manera aceptable los ejercicios que se le proponen. Por otra parte, conviene partir del principio de que los ejercicios escritos deben realizarse fuera del aula. Escribir consume un valioso tiempo que resulta siempre escaso en la clase de L2. Lo que puede y debe hacerse en el aula es la corrección de los ejercicios escritos realizados fuera de ella y la atención a las dudas.

#### A) Refuerzo de la forma del rasgo

Ejercicios de identificación de las palabras que portan el rasgo en un texto; transformación de palabras sueltas dándoles la forma del rasgo en cuestión o emparejamiento de palabras de dos listas: en una aparece la base de la palabra, en otra con la forma que incluye el rasgo. Estas actividades, generalmente fáciles y rápidas de hacer, aseguran que el alumno sabe distinguir el rasgo. Conviene no hacerlas en gran cantidad, dada su nula aportación comunicativa y el escaso interés que despiertan en el alumno.

## B) Uso de la lengua

Existen múltiples actividades tanto escritas como orales, entre las que se pueden citar relleno de huecos, corrección de frases que incluyen un error, redacción de frases sueltas en L2 que se incluye el rasgo, traducción inversa y ejercicios contrastivos (Kupferberg y otros 1996; Sheen 2000; Martín 2000a y 2000b), actividades de listening con el rasgo (incluyendo canciones), juegos (Ur 1988; Rinvolucri 1995), *role play*, etc.

## 6. ASPECTOS PRÁCTICOS DE INTERÉS PARA EL PROFESOR

A modo de resumen, se relacionan a continuación algunos puntos de naturaleza más bien práctica que, en general, son un corolario de los principios teóricos señalados en las secciones anteriores.

1. El conocimiento explícito no debe ocupar el centro de la clase, ya que es un instrumento, no un fin.
2. Las explicaciones son necesarias: cuanto más simples y exactas, mejor. Para ello es imprescindible conocer bien lo que se quiere explicar (Ur 1996: 17).
3. Explicar una vez no basta. Repetición y verificación son esenciales (Lewis 1993: 188; Ur 1996: 17).
4. En aulas monolingües, la L1 es un instrumento de utilidad -tanto para la comunicación en el aula como para la realización de ejercicios contrastivos-siempre que no se abuse de ella (Atkinson 1993; Kupferberg y otros 1996; Borg 1998; Cook 1999; Sheen 2000; Martín 2000a y 2000b).
5. Los rasgos aprendidos se retienen mejor si se practican en ejercicios comunicativos (Skehan 1998: 97; Nunan 1999).
6. El profesor debe ser consciente de que el aprendizaje y práctica controlada de un rasgo no implican capacidad inmediata de su uso comunicativo por parte del aprendiz (Ellis 1994: 611-638; Nunan 1999: 142-143; Martín: 2000b: 158; Larsen-Freeman 2001: 41).
7. En la instrucción explícita no puede faltar una cierta orientación en la competencia pragmática (Cenoz, 1999).
8. Conviene corregir sólo lo imprescindible -por ejemplo, cuando el error provoca falta de entendimiento en la comunicación- y cortando lo menos posible la intervención del alumno. La reformulación puede ser suficiente (Lewis 1993: 195); a veces, sin embargo es precisa la corrección explícita.
9. La evaluación condiciona el aula y el interés de los alumnos, especialmente cuando la L2 es asignatura en sistema de enseñanza reglada.

## BIBLIOGRAFÍA

- ATKINSON, D. (1993). Teaching in the target language: A problem in the current orthodoxy. **Language Teaching Journal**, 8, 2-4.
- BORG, S. (1998). Talking about grammar in the foreign language classroom. **Language Awareness**, 7/4, 159-175.
- CENOZ, J. (1999). La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras, en **Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras**. S. SALABERRI RAMIRO (ed). Almería, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- COOK, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**, 33/2, 185-209.
- DULAY, H., BURT, M. y KRASHEN, S. (1982). **Language Two**. Nueva York, Oxford U.P.
- EISENSTEIN, M. (1987). Grammatical explanations in ESL: Teach the student, not the method, en **Methodology in TESOL. A Book of Readings**. M. LONG y J.C. RICHARDS (eds). Rowley, Mass., Newbury House Publishers.
- ELLIS, N. (1994). **Implicit and Explicit Knowledge of Languages**. Londres, Academic Press.
- ELLIS, R. (1994). **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford, Oxford U. P.
- ELLIS, R. (1999). Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. **Annual Review of Applied Linguistics**, 19, 64-80.
- ESTAIRE, S. y ZANON, J. (1994). **Planning Classwork. A Task-based Approach**. Londres, Longman.
- KRASHEN, S. (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Londres, Longman.
- KUPFERBERG, I. y OLHSTAIN, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. **Language Awareness**, 5/3y4, 149-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1995a). **Grammar Dimensions: Form, Meaning and Use**. Boston, Heinle y Heinle.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1995b). On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths, en **Second Language Acquisition Theory and Pedagogy**. F. ECKMAN y otros (eds). Mahwah, N.J., Lawrence Earlbaum Associates.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2001). Grammar, en **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other languages**. R. CARTER y D. NUNAN (eds). Cambridge, Cambridge U. P.
- LEWIS, M.(1993). **The Lexical Approach**. Londres, Language Teaching Publications.
- LONG, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition, en **Modelling and Assessing Second Language Acquisition**. K. HYLSTENSTAM y M. PIENEMANN (eds). Clevedon, Multilingual Matters.
- LONG, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology, en **Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective**. K. DE BOT, R. GINSBERG y C. J. KRAMSCH (eds). Amsterdam, J. Benjamins.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000a). **La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua**. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000b). Enseñanza y aprendizaje del conocimiento explícito de la lengua: la gramática, el vocabulario y la pronunciación, en **Didáctica del inglés para profesores de Educación Secundaria**. F. J. LORENZO BERGILLOS, J. M. MARTÍN MARTÍN y J. RODRÍGUEZ GARCÍA (eds). Sevilla, MAD.
- NUNAN, D. (1999). **Second Language Teaching and Learning**. Boston, Mass., Heinle y Heinle.
- RICHARDS, J., PLATT, T. y WEBER, H. (1985). **A Dictionary of Applied Linguistics**. Londres, Longman.
- RINVOLUCRI, M. (1995). **More Grammar Games**. Cambridge, Cambridge U. P.
- RODRÍGUEZ TUÑAS, R. y MORALES URGEL, G. (1998). **El trabajo en grupo**. Oxford, Oxford U. P.
- RUTHERFORD, W. (1987). **Second Language Grammar: Learning and Teaching**. Londres, Longman.
- SALAZAR, V. (1999). El enfoque por tareas como búsqueda de un *curriculum* centrado en el alumno, en **Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras**. S. SALABERRI RAMIRO (ed). Almería, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. **Applied Linguistics**, 2/2, 159-168.
- SHEEN, R. (2000) A Response to Spada and Lightbown: "Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition". **The Modern Language Journal**, 84/1, 102-106.
- SKEHAN, P. (1998). **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford, Oxford U. P.
- STEVICK, E. (1976). **Memory, Meaning and Method**. Rowley, Mas., Newbury House.
- UR, P. (1988). **Grammar Practice Activities**. Cambridge, Cambridge U. P.
- UR, P. (1996). **A Course in Language Teaching**. Cambridge, Cambridge U. P.
- WIDDOWSON, H. G. (1992). ELT and EL teachers: Matters arising. **English Language Teaching Journal**, 46/4, 333-339.
- ZARO, J. J. (1996). Syllabus design and implications for teaching units, en **A Handbook for TEFL**. N. MCLAREN y D. MADRID (eds). Alcoy, Marfil.