

# Fundamentos teóricos de los últimos enfoques en la enseñanza de la gramática en ELE

ANA MARÍA RUIZ MARTÍNEZ Y MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

*Universidad de Alcalá*

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objeto el tratamiento de la gramática en las últimas décadas. A partir del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, la fragmentación y la polémica de la etapa anterior acerca de la posición de la gramática en la enseñanza de la LE ha cedido y dado paso a una situación mucho más estable. Así, hoy en día es difícil que alguien le niegue algún papel a la gramática en el aula de ELE, aunque, eso sí, subordinada a los objetivos comunicativos, de modo que lo que hay ahora es más que gramática, gramática pragmatizada. Signo igualmente de estos tiempos actuales es la base cognitivista de la gramática que se enseña. Tal perspectiva no solo responde a la especulación surgida a partir de intuiciones o el sentido común, sino también a unas investigaciones, cada vez más numerosas y desarrolladas, sobre la adquisición/aprendizaje de la LE.

**Palabras clave:** Atención a la forma; cognitivismo; conciencia metalingüística; enfoque gramatical por tareas; enfoque idiomático; instrucción gramatical; niveles de referencia para el español.

## 1. Introducción

Es más que conocido el intenso debate surgido con motivo de la aparición del enfoque comunicativo en torno a cuestiones tales como ¿cuál es el papel de la gramática en ELE? o ¿cómo debe enseñarse la gramática teniendo en cuenta que el fin de la adquisición/aprendizaje de una LE es la comunicación? La respuesta a estos interrogantes vendrá en cierta medida del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, cuya aparición sin lugar a dudas ha serenado mucho las aguas gramaticales, hasta entonces bien agitadas. Nuestro interés por estas dos obras de referencia básicas para la enseñanza de ELE se centra en esclarecer cuál es la concepción de la gramática que presentan y qué consecuencias se están derivando para su tratamiento didáctico.

## 2. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

En el año 2001 ve la luz el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Este documento supone la culminación de la investigación que desde los años 60 venía realizando el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, y será seguido por gobiernos, instituciones privadas, organismos educativos, formadores de profesores... Sobre la base de unos estándares comunes, el MCER nace con la intención de ser una plataforma desde la que elaborar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras en una Europa

plurilingüe y pluricultural, y de permitir el reconocimiento mutuo de seis niveles de dominio para las distintas lenguas europeas.

Antes de ocuparnos de las orientaciones que difunde el MCER acerca de la enseñanza de la gramática, conviene tener presente cuál es el concepto de gramática y competencia gramatical que se maneja en el documento. Con relación a este tema, conviene recordar que:

A) En el MCER la gramática es considerada “como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí” (pág. 110). En este sentido, la gramática está vinculada con la morfología y la sintaxis.

B) La competencia gramatical junto con otras cinco competencias (la competencia léxica, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica) forman la competencia lingüística general<sup>1</sup>.

C) La competencia gramatical se define como “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos [...] es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)” (pág. 110). De acuerdo con esta definición, la competencia gramatical se vincula con la comprensión y no con la simple repetición de una serie de reglas y estructuras.

D) El MCER establece que la descripción de la organización gramatical implica la especificación de elementos (morfemas, afijos, palabras...), categorías (género, número, caso, aspecto, tiempo...), clases de palabras (abiertas: sustantivos, verbos...; cerradas: pronombres, adverbios...), estructuras (palabras compuestas, sintagmas, oraciones...), procesos (sustantivación, afijación, gradación...) y relaciones (concordancia, valencia...).

En relación a las orientaciones que encontramos en el MCER sobre la enseñanza de la gramática, conviene no olvidar que estamos ante un documento orientativo y no preceptivo, que simplemente propone un modo de aproximarse a la enseñanza de lenguas extranjeras para “impulsar la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, con el fin de lograr cierta unificación de criterios metodológicos” (Gutiérrez Rivilla, 2005: 25). Este carácter orientador del MCER ya se hace explícito al principio del documento, concretamente en el apartado “Notas para el usuario del Marco común europeo de referencia” (pp. XI-XIV), cuando se afirma que:

NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El *Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear (MCER, pág. XI).

Más adelante se vuelve a insistir en el carácter abierto del documento y en la ausencia de una propuesta metodológica concreta, tanto para el aprendizaje global de la lengua como para el aprendizaje particular del componente gramatical:

Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales,

<sup>1</sup> La competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática son los tres componentes de la competencia comunicativa de la lengua.

que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales (MCER, pág. 141).

A partir de la lectura de estas y otras declaraciones de intenciones explícitas, estamos completamente de acuerdo con R. Gutiérrez Rivilla (2005: 31) cuando afirma que el MCER no propone una metodología de enseñanza concreta<sup>2</sup>, aunque sí suscita la reflexión metodológica por medio de la propuesta de una serie de opciones en relación con el papel que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desempeñan los profesores, los alumnos, el uso de los medios audiovisuales y los textos, las tareas y las actividades, el desarrollo de las estrategias y las competencias, y el modo de aproximación y corrección de los errores y las faltas.

Las diferentes opciones que desarrolla el MCER giran en torno a un enfoque orientado a la acción. Esto se explica porque desde la perspectiva del uso social de la lengua, el alumno es considerado un agente social que necesita la lengua y la comunicación para desarrollar con eficacia y propiedad las distintas tareas de su vida diaria (el alumno da instrucciones, el alumno acepta una invitación...). Asimismo, la realización de acciones por medio de la lengua le permitiría conseguir el progreso en su aprendizaje<sup>3</sup>.

Si tenemos en cuenta tanto el enfoque orientado a la acción que adopta el MCER con relación a la concepción general del proceso de aprendizaje y uso de la lengua, como la revisión e interpretación tan exhaustiva que realiza E. Martín Peris (2005) del documento, consideramos que puede sernos muy útil la consideración de los siguientes principios a la hora de tomar decisiones acerca del mejor modo de enseñar gramática:

A) El aprendizaje y el empleo de la lengua deben presentarse como procesos orientados a la acción, en el sentido de que el alumno, al ser miembro de una sociedad, se ve rodeado por una serie de tareas de todo tipo, puesto que intencionadamente realiza acciones utilizando sus competencias con el fin de conseguir los resultados propuestos. Por esta razón, emplea la lengua no solo para realizar acciones, sino también para reforzar y mejorar su aprendizaje.

B) El modelo de las tareas resulta eficaz en la enseñanza, puesto que convierte al alumno que aprende la lengua en un verdadero usuario de la misma.

C) La selección del contenido gramatical dependerá de la actuación lingüística social (la tarea) que se haya decidido que tendrán que realizar los estudiantes.

D) Al ser una enseñanza centrada en el sujeto (alumno-usuario), el contenido del programa se selecciona en función de la realidad del estudiante y de las necesidades de comprensión y expresión, y de aprendizaje que vayan surgiendo. Además de estar centrados en el alumno, estamos ante programas abiertos a “la introducción de nuevos contenidos a tenor del curso que tome el desarrollo de las actividades de uso” (Martín Peris, 2005: 89).

<sup>2</sup> Es decir, no vamos a encontrar instrucciones que nos digan cómo hay que llevar a cabo el aprendizaje de la gramática, cómo debe planificarse su enseñanza o cómo evaluarla.

<sup>3</sup> Aunque el MCER se ocupa con una extensión considerable del papel de las tareas en el aprendizaje de la lengua, no debemos concluir que el documento muestra predilección por el enfoque por tareas. De acuerdo con R. Gutiérrez Rivilla (2005: 31, nota 7), “como *tareas* han de entenderse en este contexto las acciones que el individuo realiza intencionadamente aplicando estratégicamente sus competencias, esto es, sus conocimientos, capacidades y destrezas, para lograr los resultados que se ha propuesto”.

E) Los textos son las unidades básicas para el uso y el aprendizaje de la lengua. Por esta razón, los recursos gramaticales que forman parte del programa deben aparecer contextualizados en textos reales (tanto en la producción como en la recepción de los alumnos).

F) Los conocimientos, las habilidades (lingüísticas y no lingüísticas) y la experiencia adquiridos por el alumno en la apropiación de otras lenguas le permiten avanzar en el aprendizaje de la nueva lengua. Esta especie de conciencia hiperlingüística ayuda al aprendiz a reflexionar sobre las lenguas, a comprender las nuevas experiencias lingüísticas y culturales, a emplear las estrategias que mejor se correspondan con su estilo de aprendizaje, etc. Todo este conocimiento facilitará, sin lugar a dudas, la observación y comprensión de los nuevos fenómenos gramaticales que aprende. Por esta razón, la competencia plurilingüe y la pluricultural son una base fundamental para el desarrollo de la conciencia sobre la lengua y el nuevo proceso de aprendizaje y uso.

G) El alumno afianza y enriquece progresivamente sus conocimientos gramaticales, de manera que estos pasan a ser automáticos. En este sentido, es conveniente promover actividades de concienciación y sensibilidad gramatical.

### 3. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*

En el año 2006 se publica la serie de tres volúmenes del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Esta obra, que supone una actualización completa del plan anterior de 1994, establece y desarrolla los objetivos generales y los contenidos de enseñanza que requiere una planificación curricular que sea coherente con los descriptores del MCER y, por ende, con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para las distintas lenguas nacionales. La relación de los objetivos generales de enseñanza y aprendizaje por niveles y los doce inventarios de descripción del material (gramatical, cultural, nocional...) ofrecen una amplia aproximación a la lengua española desde una perspectiva comunicativa, de manera que este documento se ha convertido en una herramienta clave para la planificación de la enseñanza y para la coherencia de la actividad docente en ELE.

La atención que vamos a prestar al *Plan curricular* en este trabajo se explica porque, más allá del uso interno que la red de centros del Instituto Cervantes está dando al documento para afianzar la calidad de enseñanza por medio del establecimiento de los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza que deben vertebrar su actividad académica, sabemos que el alcance del documento es mucho más amplio, en el sentido de que las especificaciones y las descripciones correspondientes a cada uno de los seis niveles de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) son la base indiscutible para un buen número de profesionales interesados por la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lengua española (profesores, editores, autores de materiales y exámenes, responsables de la elaboración de programas...) en todo el mundo. Por consiguiente, el hecho de que el amplio repertorio de materiales incluidos en el *Plan curricular* sea el punto de partida, con las adaptaciones oportunas según los fines que se persigan, para la planificación coherente de la lengua en diferentes ámbitos de actuación, nos ha llevado a dirigir nuestra atención al concepto y contenido de la gramática en el documento y al tratamiento que se le da en el proceso de su enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, en cuanto a la concepción explícita y presentación de la gramática, conviene tener muy en cuenta que para el componente gramatical el *Plan curricular* ofrece un análisis bastante tradicional de la lengua como sistema en sus aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos y ortográficos. Y estos tres aspectos aparecen claramente diferenciados en tres inventarios de material

lingüístico: Inventario de Gramática (Morfología y Sintaxis), Inventario de Pronunciación y Prosodia (tratamiento de los aspectos fonéticos y de entonación) e Inventario de Ortografía (tratamiento de las formas gráficas)<sup>4</sup>.

Si nos centramos en el inventario de gramática, de la lectura de la “Introducción” que lo precede y del listado de descripciones aportadas podemos resaltar algunas indicaciones sobre el enfoque que se ha adoptado a la hora de concebir y presentar la gramática. A continuación, ofrecemos los planteamientos que nos han parecido más interesantes con relación a ese tema:

A) El *Plan curricular* ofrece las descripciones del inventario gramatical pensando en su proyección en el uso comunicativo. En la toma de esta decisión han contribuido dos hechos muy significativos: 1) los modelos comunicativos han sido con frecuencia criticados por su falta de atención hacia la expresión lingüística, puesto que primaba el interés por el significado; 2) en los últimos años ha alcanzado una gran difusión la idea que mantiene que el tratamiento adecuado de los aspectos formales es fundamental para la descripción de los usos comunicativos.

B) Para llevar a cabo las descripciones del inventario se ha optado por incorporar todos aquellos enfoques que puedan ser útiles a la hora de presentar los hechos gramaticales. Todo el listado de especificaciones debe ser ante todo una herramienta práctica “que pueda servir de base para aplicaciones de carácter pedagógico” (*Plan curricular*, pág. 101). La adopción de un enfoque ecléctico responde a la necesidad de desarrollar descripciones de las distintas categorías gramaticales que sean actuales, útiles, claras y concisas.

C) Las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de “una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación” (*Plan curricular*, pág. 101).

D) Al abordarse la lengua como un sistema en el que se distinguen varios subsistemas, en el inventario de gramática solo se han considerado los hechos morfosintácticos.

E) En cuanto al nivel o subsistema morfológico, el material incluido tiene que ver con las categorías gramaticales o clases de palabras: nominales (sustantivo, adjetivo, pronombre, cuantificador) y verbales (verbo y adverbio). Y a la hora de desarrollar las especificaciones de las distintas categorías gramaticales se ha seguido un enfoque ecléctico (estructuralismo, gramáticas normativas, gramática generativa, RAE, gramáticas pedagógicas, gramática comunicativa...).

F) En cuanto al nivel o subsistema sintáctico, el material seleccionado incluye el tratamiento del sintagma (nominal, adjetival y verbal) y de la oración (simple, compuesta por coordinación y compuesta por subordinación), de acuerdo con un “planteamiento general de base tradicional” (*Plan curricular*, pág. 101).

G) De la información presentada podemos concluir que la estructura básica del inventario reproduce el esquema general de clases de palabras, sintagma y oración.

En segundo lugar, en cuanto al tratamiento que se le da a la gramática en el proceso de su enseñanza y aprendizaje, se recoge explícitamente en la “Introducción general” del documento que:

Los Niveles de referencia para el español no incluyen las especificaciones relacionadas con las orientaciones metodológicas y con los criterios de evaluación, que son también elementos constitutivos

<sup>4</sup> En estos inventarios, de modo especial en el de Gramática, se recogen los contenidos gramaticales más prototípicos de forma descontextualizada. Sin embargo, se da una presencia oculta de los fenómenos gramaticales en los apartados de Funciones y Técnicas y tácticas pragmáticas (ver, abajo, § 4.1).

del *Plan curricular*, sino que se limitan a la descripción del material que es objeto de enseñanza y aprendizaje (*Plan curricular*, pág. 12).

De acuerdo con esta declaración, no vamos a encontrar en el *Plan curricular* especificaciones sobre orientaciones metodológicas concretas, aunque el documento sí puede utilizarse como referencia a la hora de decidir qué enfoque didáctico es el más adecuado a partir del análisis de las necesidades de los alumnos y las condiciones particulares de cada situación de enseñanza y aprendizaje. Esta interpretación queda justificada también por la siguiente afirmación sobre una de las funciones básicas del currículo del Instituto Cervantes:

Más allá de los métodos y manuales de enseñanza, permite llevar a cabo un análisis profesional de las necesidades y expectativas de cada tipo de alumnado y establecer los objetivos específicos y el enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación de enseñanza y aprendizaje (*Plan curricular*, pág. 28).

A pesar de no seleccionar una metodología concreta para la enseñanza de la gramática, el *Plan curricular* sí recoge en sus páginas algunas ideas y actuaciones que nos permiten perfilar cómo sería el enfoque desde el que se planifique la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Este enfoque desarrollaría los siguientes presupuestos<sup>5</sup>:

A) La gramática debe servir al estudiante para mejorar su actuación (Chacón García, 2016: 28).

B) La reflexión sobre el sistema y su uso en contexto ayuda al aprendiz a interiorizar las reglas y aplicarlas en otras situaciones, pues “aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo; dicho de otra manera, la información almacenada en el Conocimiento Lingüístico Explícito (CLE) pasa al Conocimiento Lingüístico Implícito (CLI) por medio de la práctica” (Moreno García, 2011: 417).

C) La presentación de las regularidades del sistema y las variaciones del uso interviene positivamente en el proceso de adquisición.

D) La conexión entre el contenido gramatical y las necesidades comunicativas del alumnado deben primar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

E) La atención por los elementos formales previamente seleccionados podrá llevarse a cabo mediante el desarrollo de una conciencia lingüística en el estudiante, que se refiere “al conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como a la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla” (Moreno García, 2011: 430).

#### **4. Tras el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes***

Lo expuesto sobre el planteamiento y la organización de la enseñanza de la gramática en los dos documentos de referencia conduce a preguntarnos por lo que están haciendo hoy día los gramáticos de ELE. La respuesta es que, en los términos generales en que puede hacerse, está implementándose lo apuntado por el MCER y el PCIC, puesto que la gramática actual de ELE sigue por los derroteros marcados por estos.

<sup>5</sup> Algunas de las afirmaciones que vamos a exponer a continuación pueden consultarse con más detalle en C. Moreno García (2011: 416-452).

Entrando ya en los detalles, pero sin pretensión de exhaustividad<sup>6</sup>, observamos en estos últimos años en el mundo de la LE tres hechos reveladores: una reivindicación y, al mismo tiempo, subordinación de la gramática; un dominio casi hegemónico del cognitivismo, como etapa actual del funcionalismo; e innovaciones en el terreno de los métodos y actividades gramaticales, a menudo, con una adecuación psicológica, consecuencia precisamente de la hegemonía cognitivista.

#### 4.1. Reivindicación y subordinación de la gramática

Frente a los primeros excesos antigramaticales del enfoque comunicativo, en las últimas décadas se ha producido una vuelta a la gramática y a su enseñanza en el mundo de ELE que ha hecho crecer estas mucho. Si tuviéramos que hablar de un hito en semejante vuelta tendríamos que mencionar a Matte Bon (1992), gramática fundamental titulada en lo que algunos entenderían como un oxímoron: *Gramática comunicativa*.

Estas palabras de C. Chacón (2016: 17) vienen a reconocer este regreso triunfal de la gramática: “En la actualidad el tratamiento de la competencia gramatical en el aula se considera fundamental, aunque podríamos debatir sobre cómo introducirla en el proceso de aprendizaje”. En efecto, en estos tiempos hay unanimidad respecto a la necesidad de contar con la gramática en la enseñanza de ELE. De eso no hay duda, otra cuestión es cómo enseñarla (explícita o implícitamente) y cómo aprenderla (deductiva o inductivamente) (ver, más abajo, § 4.3). Esta vuelta de la gramática puede verse también como un triunfo de los lingüistas sobre profesionales o pedagogos. Es una forma de hablar, pero que creemos que aporta alguna luz al momento en que nos encontramos.

Tal clima programatical se ha traducido en un mayor contacto con la gramática científica. Siempre ha habido destacados gramáticos en ELE, lo interesante y significativo es que ahora grandes figuras de la gramática científica del español, tradicionalmente desinteresada de todo lo que fuera aplicación, han puesto sus ojos en la enseñanza de la gramática en ELE. Es el caso de J. M. Brucart, S. Gutiérrez Ordóñez o I. Bosque<sup>7</sup>.

Tal contacto con la gramática científica ha aumentado el rigor teórico de la gramática en ELE y su capacidad descriptiva. Así lo creemos por el nivel de algunas monografías o de algunas gramáticas pedagógicas. A este respecto, hay que destacar la riqueza de muchas descripciones que aparecen en estas obras, consecuencia, además, de la necesidad de conectar los fenómenos gramaticales con las funciones y de la obligación de la explicitud, derivada de que sus destinatarios no son nativos.

Esta reivindicación de la gramática está unida, simultáneamente, a su subordinación, puesto que, en ELE, el conocimiento de la gramática no es un fin en sí mismo, puesto que la competencia gramatical no es una realidad autónoma o, al menos, no se considera como tal. Como queda claro en el MCER (ver, arriba, § 2.), la competencia gramatical forma parte de la competencia comunicativa de la lengua, a

<sup>6</sup> Un panorama más amplio de la gramática en ELE y su enseñanza lo trazamos en Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2014). Aparte de lo que en él se dice y aquí vamos a decir, observamos en lo relativo a los temas gramaticales escasa renovación, pues siguen siendo mayoría los trabajos sobre el sistema verbal (modos y pretéritos de indicativo), seguidos de los que se ocupan de la oposición *ser/ estar*, marcadores discursivos... A este respecto, esperamos que vuelva a tomar aire la por ahora paralizada colección de Castalia “Enseñanza del español como lengua extranjera”, que supuso un aire nuevo gracias a sus volúmenes debidos a grandes especialistas, pero, salvo excepciones, alejados del mundo de ELE.

<sup>7</sup> El efecto vivificador de la gramática científica no se ha producido, sin embargo, con la gramática de la lengua materna y su enseñanza, cuyos avances apenas se conocen en el mundo de ELE. Es una pena, porque lo que está haciéndose en el seno de la didáctica de la gramática de la lengua materna en lo relativo al desarrollo de la conciencia lingüística y, unido a ella, de la escritura es muy interesante (cfr. Rodríguez Gonzalo 2012).

través de su inclusión en las competencias lingüísticas. De este modo, la gramática que se enseña en ELE está fuertemente pragmatizada, como manifiesta en ella la hegemonía de las explicaciones mentalistas de carácter funcional o la orientación de los contenidos gramaticales, devenidos en estrategias (Montolío, 2010: 10), hacia la acción.

Efecto de esta subordinación, ha sido la contaminación y dispersión de la gramática, uno de cuyos reflejos es la diseminación de sus fenómenos. Es el caso del PCIC, donde encontramos fenómenos gramaticales en la Gramática, pero también en las Funciones y en las Tácticas y estrategias pragmáticas. Es lo que sucede con los marcadores discursivos y las perífrasis verbales, presentes casi únicamente o únicamente en las Tácticas y estrategias gramaticales.

Tal situación en el PCIC es el resultado de la colisión en él de la restringida definición de gramática y competencia gramatical del MCER (ver, arriba, § 2.) y la compleja realidad gramatical, cuyos límites discuten formalistas y funcionalistas. Sensatamente, el MCER y PCIC no entran en la polémica y menos intentan resolverla, lo que hacen es, simplemente, optar por una solución ecléctica. Así, explícitamente, se atienen a la concepción de la gramática propia de la tradición formalista a través del apartado de Gramática del PCIC; pero, implícitamente, por medio de los apartados de las Funciones y, sobre todo, de las Tácticas y estrategias pragmáticas del PCIC vinculan contenidos gramaticales con las funciones pragmáticas que pueden realizar, de acuerdo con el modo funcionalista.

Tras el MCER y el PCIC, en los métodos, más que en las gramáticas<sup>8</sup>, el problema se ha desvanecido con el triunfo del funcionalismo, del que hablaremos ahora de la mano del cognitivismo, y que se manifiesta en la inserción de contenidos gramaticales dictada por la función que quiere trabajarse en la unidad.

## 4.2. Cognitivismo

### 4.2.1. Conexión con la gramática en ELE

Con mayor o menor fundamentación según los casos, la gramática en ELE es mayoritariamente cognitivista. Las razones de que así esté sucediendo se encuentran en las propiedades de la gramática cognitivista que conectan muy bien con la gramática en ELE, que es una gramática didáctica y en la que los fenómenos se contemplan desde la perspectiva concreta de su uso; y, en conexión con ello, con su fácil comprensión:

Uno de los aspectos más positivos de la gramática cognitiva es que está fuertemente anclada en el sentido común, lo que hace que no necesitemos aprender nuevas metodologías desde cero, como fue el caso cuando dejamos atrás el estructuralismo y nos hicimos nociofuncionalistas (Llopis-García *et al.*, 2012: 22).

Tal conexión de la gramática cognitivista con el sentido común proviene de sus supuestos fundamentales:

- 1) La gramática se basa en el uso, puesto que la competencia de los hablantes se construye mediante el uso de las expresiones de la LE y su exposición a ellas.
- 2) La centralidad del significado como “foco absoluto de estudio del lenguaje” (Llopis-García *et al.*, 2012: 22).

<sup>8</sup> En bastantes de las cuales sigue pesando la concepción formalista a la hora de estructurar los contenidos gramaticales.



3) Las unidades gramaticales son “unidades simbólicas indisolublemente asociadas a un significado que se usan de acuerdo con ese significado” (Llopis-García *et al.*, 2012: 22).

4) Estas unidades están motivadas al reflejar de modos diversos la percepción humana de sus referentes<sup>9</sup>. Este supuesto ha impulsado el empleo de imágenes para la representación de los contenidos gramaticales, de tal manera que la presencia de diversos iconos es uno de los rasgos más evidentes de la descripción gramatical actual.

5) La construcción es la unidad fundamental descriptiva. Tal postura encuentra una motivación importante derivada de la presencia de las construcciones en el proceso de adquisición de la LE y en la propia competencia de los hablantes<sup>10</sup>.

#### 4.2.2. La Atención a la forma

Con este nombre y, sobre todo, con su nombre en inglés (*Focus on Form*), se conoce un enfoque para la enseñanza de una lengua extranjera, fundamental en la reivindicación de la gramática a la que se aludía en § 4.1., de raíz netamente cognitivista y, seguramente, el más influyente en la enseñanza actual de la gramática de una LE.

Sus orígenes se sitúan en 1988 con un trabajo fundacional de M. Long. En estos términos, deliberadamente amplios, el mismo M. Long (1988) caracteriza la Atención a la forma:

[Esta] es un término-paraguas [umbrella term] ampliamente usado para referirse a una técnica pedagógica muy usada, proactiva o reactivamente, implícita o explícita, para atraer la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística. La Atención a la forma incluye el foco en los procedimientos formales, pero también en todas las actividades usadas para poner el foco en las formas (...). La Atención a la forma se refiere únicamente a aquellas actividades focalizadas en la forma que se desarrollan durante, y dentro de, las enseñanzas basadas en el significado; estas actividades no son programadas previamente, como ocurre con el foco en las formas, sino que suceden accidentalmente como una función de la interacción de los aprendientes con la materia o tareas que constituyen el foco de estudiantes y profesor.

Desde el supuesto cognitivista de la interrelación expresión/contenido de todas las expresiones gramaticales, dada su condición de unidades simbólicas (ver, más arriba, § 4.2.1), la Atención a la forma tiene como meta que los estímulos (*input*) que reciben los aprendientes adquieran un sentido (*intake*) mediante el desarrollo de la conciencia metalingüística, más que de la memorización. Tal fin es particularmente necesario -la cita de M. Long ya apuntaba a ello- en aquellos aspectos de la LE que no se perciben por los aprendientes (Llopis-García, 2009: 22).

Como en tantos países, la Atención a la forma ha prendido con fuerza en España, destacadamente, en lugares como el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada o la Universidad Antonio de Nebrija. En ellos trabajan o se han formado investigadores en ELE destacados como J. Ortega, R. Alonso, A. Castañeda (cfr. Castañeda coord. 2014), P. Martínez-Gila, J. P. Ruiz Campillo o R. Llopis-

<sup>9</sup> La lengua representa la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente, y por tanto la gramática está destinada, sobre todo, a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho “objetivo”.

<sup>10</sup> Como señala M. Gómez del Estal (2014: 215), el conocimiento gramatical consta de dos tipos de unidades: las reglas y las frases-fórmulas. Estas son “son producciones lingüísticas sin analizar, aprendidas en bloque, como ‘¿Qué tal’, o frases con huecos que pueden ser ocupados por palabras funcionalmente equivalentes: ‘¿Puedes pasarme \_\_\_\_\_?’”.

García. Los tres últimos están desarrollando una *Gramática operativa*, claramente vinculada a la Atención a la forma.

Esta gramática operativa se ocupa del modo como pueden utilizarse las formas lingüística para construir el significado final de toda manifestación real del lenguaje. Es una gramática operativa porque define las reglas de generación a partir del significado de las formas con las que se opera. De este modo, "es una gramática de sistema [no de listas]. No promueve la memorización, sino la comprensión. No dirige la atención hacia el resultado de la elección gramatical, sino hacia la lógica que lo causa" (Llopis-García *et al.*, 2012: 58).

### 4.3. Métodos y actividades

Una de las vertientes del gran desarrollo en la enseñanza de la gramática en ELE está siendo la elaboración de métodos y actividades cada vez más fundamentados, innovadores y trabajados. A tono con los tiempos, las actividades resultantes son adecuadas psicológicamente, persiguen el desarrollo de la conciencia lingüística y están orientadas a la acción. Sobre esto último, Gaillat, Schuwer y Belan (2014) señalan que "la acción guía el uso de la lengua, y la gramática es útil por lo que permite desde el punto de vista funcional".

Un factor dinamizador de este desarrollo ha sido la polémica entre gramática explícita e implícita, que ha dado lugar a la llamada hipótesis del interfaz sobre la influencia en el conocimiento implícito, inconsciente, procedimental y automático, del conocimiento explícito, declarativo y consciente. Como señala J. Martí Contreras (2014: 23), con motivo de los verbos irregulares, la enseñanza explícita de estos "consiste en presentar las reglas de los verbos irregulares y en pedir a los estudiantes que las apliquen en enunciados descontextualizados. Para completar con éxito esta actividad solo es necesario tener en cuenta la formación verbal, y no es significativo el contexto comunicativo". Mientras que la implícita, descansa en que "el alumno no es consciente de que está adquiriendo normas de construcción gramatical", pues "las aprende de forma intuitiva".

Entre las actividades propuestas quisiéramos destacar las tareas gramaticales. Sobre muestras auténticas o verosímiles de habla, las tareas gramaticales son unas actividades para la enseñanza de la gramática en ELE desarrolladas por J. Zanón y, sobre todo, por J. Gómez del Estal (Gómez del Estal, 2014: 224-225). Aunque su objeto son los contenidos gramaticales, el objetivo es la comunicación (Gómez del Estal, 2014: 185). Esto es posible porque proporcionan a los alumnos "herramientas que les permitan ser conscientes de fenómenos lingüísticos que se producen en la L2 y que son pertinentes de alguna manera, por ejemplo, para alguna tarea comunicativa que se va a llevar a cabo en la clase" (Gómez del Estal, 2014: 185-186).

Las herramientas de las que se hablan en las tareas gramaticales son reglas obtenidas como la regularidad que subyace a los distintos ejemplos y que servirán al estudiante para alcanzar un entendimiento consciente del funcionamiento de los ejemplos, así como de su utilidad, de modo que favorezca su adquisición (Gómez del Estal, 2014: 186).

Con este planteamiento, las tareas gramaticales actualizan la vieja idea de la gramática como conjunto de reglas, que Chomsky ligó a la competencia lingüística en sus primeros modelos y cuyo mayor desarrollo en el ámbito de ELE que conocemos es el protagonizado por la gramática operativa de la que se ha hablado más arriba.

## 5. Conclusiones

Llegados al final de este sucinto panorama, puede concluirse que:

1) El MCER y el PCIC son el reflejo y la causa de un clima de opinión en torno a la enseñanza de la gramática en ELE.

2) Es sentir común en tal clima que no puede prescindirse de la gramática: esta representa el núcleo de la lengua. Igualmente, es necesaria alguna instrucción gramatical orientada al uso reflexivo de la lengua en los aprendientes.

3) Simultáneamente con lo anterior, de la situación actual no puede seguirse que es posible enseñar como antes ni lo que antes. Deben desaparecer los malos motivos apuntados por M. Swan (ver <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>), las complicidades (Bosque 2011; Matte Bon 2016), el falseamiento de los datos (Gómez del Estal 2004). Debe ser una gramática orientada al uso y, en fin, a sus destinatarios (Matte Bon 2016).

4) En la gramática en ELE, los ojos no están puestos en la verdad o en el método, que diríamos remedando a Gadamer, sino en los fines que dan sentido a la enseñanza de ELE.

## Referencias bibliográficas

- Bosque, I. (2011). *Actitudes hacia la lengua que enseñamos*. Ponencia inaugural del II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Buenos Aires: Universidad del Salvador, Signos Universitarios Virtual, año VIII, 11. Recuperado de <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Bosque.pdf>.
- Brucart, J. M. (1998 [1996]). Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Á. Celis y J. R. Heredia. (Coords.), *VII Congreso Internacional de ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (pp. 17-43). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0015.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0015.pdf).
- Brucart, J. M. (2005 [1997]). La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias. *redELE*, 3. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redELE/MaterialRedEle/Revista/2005\\_03/2005\\_redELE\\_3\\_07Brucart.pdf?documentId=0901e72b80e063f1](http://www.mecd.gob.es/dctm/redELE/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_07Brucart.pdf?documentId=0901e72b80e063f1).
- Castañeda Castro, M. (Coord.). (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Chacón García, C. (2016). El Plan Curricular del Instituto Cervantes: concepto, aplicaciones y reflexiones gramaticales para la formación de hispanistas no nativos. *Marcoele. Monográfico: Cuestiones de gramática para especialistas no nativos*, 22, pp. 17-31. Recuperado de <http://marcoele.com/monograficos/gramatica-para-especialistas-no-nativos/>.
- Consejo de Europa (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Gaillat, T.; M. Schuwer y S. Belan. (2014). Combiner les scénarios linguistique et actionnel au sein d'un parcours en ligne d'apprentissage de l'anglais. *Cahiers de l'Appliat*, XXXIII - 3, pp. 107-120. Recuperado de <http://apliut.revues.org/4929>.

- Gómez del Estal, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de ELE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. (Eds.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 767-787). Madrid: SGEL.
- Gómez del Estal, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español* (Tesis doctoral dirigida por A. Medina e I. Escudero). UNED, Madrid.
- Gutiérrez Rivilla, R. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras. *Carabela*, 57, pp. 25-47.
- Instituto Cervantes (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.
- Llopis-García, R. (2009). *Gramática cognitiva e instrucción de procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral dirigida por T. Cadierno). Ministerio de Educación, Madrid.
- Llopis-García, R., J. M. Real Espinosa y J. P. Ruiz Campillo. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Long, M. H. (1988). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. Simposio Euro-norteamericano sobre las necesidades de investigación en las necesidades de investigación en la educación de lenguas extranjeras, Bellagio (Italia). Recuperado de <http://www.vacstuds.com/wp-content/uploads/2013/12/Focus-on-form-in-Task-Based-teaching.pdf>.
- Martí Contreras, J. (2014). *Evaluación del componente gramatical en el enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza de E/LE* (Tesis doctoral dirigida por M. Albelda). Universitat de València, Valencia.
- Martí Sánchez, M. y A. M. Ruiz Martínez (2014). La gramática en la enseñanza de español como LE. *Lingüística en la Red*, 12. Recuperado de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico12-articulo3.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico12-articulo3.pdf).
- Martín Peris, E. (2005). La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Carabela*, 57, pp. 81-102.
- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*, I y II. Barcelona: Difusión.
- Matte Bon, F. (2016). Prólogo. *Marcoele. Monográficos Cuestiones de gramática para especialistas no nativos*, 22, pp. 7-11. Recuperado de <http://marcoele.com/monograficos/gramatica-para-especialistas-no-nativos/>.
- Montolío, E. (2010). Introducción. En E. Montolío. (Coord.), *Manual de Escritura Académica y Profesional* (pp. 7-12). Barcelona: Ariel.
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, p. 87-118.