

Nº 1
(2017)

ISSN: 2531-128X



Revista

*Investigación
y Letras*



Facultad de Filosofía y
Letras

Revista Investigación y Letras Nº 1 (2017)



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Cádiz

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte del contenido puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico sin permiso escrito de los editores.

Consejo de Redacción

Director

Jacinto Espinosa García (Universidad de Cádiz, España)

Secretarios

Vicente Castañeda Fernández (Universidad de Cádiz, España)

Javier Guzmán Armario (Universidad de Cádiz, España)

Consejo de redacción

Javier Guzmán Armario (Universidad de Cádiz, España)

Manuel Sánchez Landaluce (Universidad de Cádiz, España)

José Luis Cañizar Palacios (Universidad de Cádiz, España)

Claudine Lécrivain Viel (Universidad de Cádiz, España)

Dra. Asunción Aragón Varo (Universidad de Cádiz, España)

Luis Escoriza Morera (Universidad de Cádiz, España)

Juan Carlos Mougán Rivero (Universidad de Cádiz, España)

María Lazarich González (Universidad de Cádiz, España)

Francisco Javier De Cos Ruiz (Universidad de Cádiz, España)

Carmen Fernández Martín (Universidad de Cádiz, España)

Sandra Inés Ramos Maldonado (Universidad de Cádiz, España)

Lourdes Rubiales Bonilla, (Universidad de Cádiz, España)

Antonio Javier Martín Castellanos (Universidad de Cádiz, España)

Teresa Bastardín Candón (Universidad de Cádiz, España)

Francisco Rubio Cuenca (Universidad de Cádiz, España)

Fátima Coca Ramírez (Universidad de Cádiz, España)

Consejo Asesor

María Luisa Harto Trujillo (Universidad de Extremadura, España)

Julio Soane Pinilla (Universidad de Alcalá de Henares, España)

Antonio Manuel Ávila Muñoz (Universidad de Málaga, España)

Ivo Buzek (Universidad de Masaryk, República Checa)

Dirección de la redacción:

Decanato de Filosofía y Letras

Universidad de Cádiz

Avda. Gómez Ulla s/n

11003 Cádiz

I.S.S.N.: 2531-128X

Diseño de cubierta: Yolanda Costela Muñoz

Maquetación: Yolanda Costela Muñoz y Alejandro Delgado Rojas

Sumario

Mujer y poder en Roma: Las emperatrices sirias	7
María Jesús Acedo Panal	
Análisis de Mariana Pineda de Federico García Lorca: hechos históricos y hechos ficticios a partir del material popular	17
Carmen Alonso Mozo	
Los intelectuales en la Transición: Antonio García Santesmases	38
Juan Manuel Arellano García	
Cómo gestionar la toma de turno conversacional en español: el contexto sinohablante como ejemplo	54
Jose Manuel Cabello Cotán	
La necrópolis de Los Algarbes (Tarifa, Cádiz). Una revisión de la propuesta de aplicación de las nuevas tecnologías para su conservación y difusión, tres años después	69
Jose Manuel Colodrero Canton	
La muerte en la Prehistoria Reciente de la Sierra de Cádiz. Estudio del conjunto funerario del Cerro de la Casería de Tomillos	81
Yolanda Costela Muñoz	
La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras: desde el método tradicional hasta el enfoque por tareas	98
Alejandro Delgado Rojas	
El mosaico de Baco (Puente Melchor, Cádiz), arqueología, arqueometría y musealización	114
Ana Durante Macías	
La prostitution à Paris dans l'œuvre de Catulle Mendès	130
Azahara Galán Sánchez	
L'abbé Henri Breuil, préhistorien français: biographie et présence dans le sud de la Péninsule Ibérique durant la première moitié du XX^e siècle	140
Michèle Hédouin	
La crítica de autor en el siglo XIX: introducción y guía bibliográfica	153
Alexia Zilliox	

Artículos

Grammar in the teaching of foreign languages: from the traditional method to the task approach

Alejandro Delgado Rojas
Máster en Estudios Hispánicos. Universidad de Cádiz
alex_mjrh@hotmail.com

Resumen

En este artículo llevaremos a cabo una revisión sobre el lugar que ocupan los contenidos gramaticales en el marco general de la metodología aplicada a la enseñanza de español desde el siglo XX hasta nuestros días, con el objetivo de saber qué métodos otorgan mayor relevancia a la gramática y, en caso de haberla, cuál es su propuesta específica de aplicación. En este análisis crítico serán objeto de un tratamiento más pormenorizado el método comunicativo y el enfoque por tareas, debido tanto a la importancia como a la difusión de que gozan en la actualidad.

Abstract

In this paper we will manage the role performed by grammar contents within the framework of the methodology applied to the teaching of Spanish from the twentieth century to our days. The objective pursued is to evaluate which methods are grammatically relevant and what are the specific applications they offer. Finally, Communicative and Task Based approaches will be analysed in detail due to the current relevance and dissemination these approaches have actually.

Palabras clave: gramática del español, metodología de la enseñanza de lenguas.

Key words: Spanish grammar, methodology applied for the teaching of foreign languages.

1.- La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras: desde el método tradicional hasta el enfoque por tareas

En este primer apartado realizaremos un análisis sobre el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras, desde el método tradicional dirigido a la traducción hasta el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, que tienen como eje el desarrollo de la competencia comunicativa. Para llevar a cabo este análisis cronológico, recogeremos las visiones de diferentes autores sobre la metodología de lenguas extranjeras como Sánchez, Kondo, Zanón o Gómez del Estal. Asimismo, este capítulo irá dividido en varios apartados correspondiente a cada método tratado. Dentro de cada método, explicaremos tanto su funcionamiento como el tratamiento que se otorga a la competencia gramatical.

1.1.- El método tradicional o de “gramática y traducción”

Tanto Sánchez (2009, 33-49) como Kondo, Fernández e Higueras (1997, 11-20) se refieren al método tradicional como aquel que parte de la existencia de reglas encargadas de sustentar el código lingüístico a las que, gracias a la observación, se añade una serie de excepciones que pueden convertirse también

Recibido: 29/03/2017

Aceptado: 10/05/2017

en nuevas reglas. Estas reglas y excepciones constituirían un sistema formal, proyectado sobre textos literarios y sobre el habla de las personas consideradas cultas, por lo que el fin de este aprendizaje quedaría muy restringido. Además, se apuesta por un aprendizaje consciente y racional, a través de la deducción, dándole mucha importancia a la gramática. Su principal idea se basa en defender que la disciplina mental es un pilar básico para desarrollar y fortalecer las facultades de la mente, mientras que el fin que pretende alcanzar es que los alumnos sean capaces de leer, comprender y analizar la literatura extranjera, mostrando énfasis en la comunicación interlingüística. Sánchez enumera las siguientes características como propias de esta forma de enseñanza:

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

En líneas generales, la gramática funcionaría como el eje del aprendizaje y, a su alrededor, se ordena todo lo que deba enseñarse. En este método se piensa que, a través de la gramática y la traducción, el estudiante logrará mejores conocimientos sobre la lengua meta, olvidando la capacidad que pueda llegar a tener para hablar dicha lengua. El profesor lleva a cabo una comparativa entre la lengua materna y la lengua meta, mientras que la evaluación se basará en la correcta traducción, tanto directa como indirecta, además de ejercicios de gramática y vocabulario. Además, en la obra de Kondo, Fernández e Higuera (ib.) se añade una serie de conclusiones tras haber analizado y explicado este método:

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

1.2.- El método directo

Sánchez (2009, 50-64) explica el método directo a través de Berlitz, precursor de este método, caracterizado por poner el énfasis en la lengua oral, por el rechazo total de la traducción y de las explicaciones gramaticales, por la preeminencia de la conversación y por la necesidad de que los profesores sean nativos. Además, el propio Berlitz solía poner recomendaciones en sus manuales para explicar que no es necesario relacionar la lengua meta con la materna ni ver las palabras sin contexto, entre otras indicaciones. En definitiva, este método se basa en las premisas de los métodos naturales: aborda la enseñanza de una lengua extranjera tal y como un niño aprende su lengua materna. Es decir, defiende que si un niño es capaz de aprender su lengua materna sin la necesidad de reglas gramaticales, dicho proceso puede llevarse a la enseñanza de lenguas en

cualquier edad. No obstante, los contenidos gramaticales irán introduciéndose poco a poco en el aula a través del método inductivo.

Sobre funcionamiento de la clase según el método directo, Sánchez establece una serie de elementos necesarios para el correcto funcionamiento de la clase:

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

Por otro lado, Marcos (1983, 59-60) explica el método directo como un complemento del método natural, al introducir el uso de la conversación. Para él, la lengua extranjera se puede adquirir directamente, tal y como sucede con la lengua materna, e incluso necesitando menos tiempo para lograrlo. Para ello, se enseña la lengua segunda utilizando la misma lengua que se aprende como vehículo de enseñanza, es decir, sin recurrir a la lengua primera. Es una enseñanza unilingüe, fonética, que elimina la traducción y reduce el estudio de la gramática a las conclusiones que se vayan obteniendo del uso. Es innegable la ventaja que supone el contacto inmediato con la lengua que se aprende, así como el hecho de que buen número de objetos (sobre todos los concretos) se designan desde el primer día en la lengua segunda. Aunque rechace el uso de la lengua materna, Marcos (1983, 60) permitiría su uso “en las fases de categorización y aprehensión del mundo externo.” A pesar de esta última reflexión de Marcos sobre el uso de la lengua materna, Kondo, Fernández e Higuera (1997, 23) aseguran que es necesario dejar a un lado la lengua materna de los alumnos, ya que el objetivo final debe ser que los alumnos se comuniquen en la lengua meta.

En definitiva, este método deja de lado las explicaciones gramaticales y, aunque no se excluye del todo la gramática, se reduce solo a lo imprescindible. Por este motivo, Sánchez (1992, 375) recuerda que estamos ante un método que carece de la capacidad de provocar un aprendizaje estructurado y sistemático, ya que sin la correcta y adecuada enseñanza de la gramática no se puede aprender y dominar una lengua. Kondo, Fernández e Higuera (1997, 31) también proporcionan una crítica a este método, tanto positiva como negativa: por un lado, la oralidad está reforzada, se consigue contextualizar la lengua, la paráfrasis incentiva la perfección oral, el vocabulario suele ser necesario y actual; por otro lado, no siempre este vocabulario es el idóneo, ni siempre es posible mostrar físicamente todos los conceptos, y, aunque es afectivamente adecuado, la falta de correcciones puede provocar la interiorización de errores por parte de los alumnos.

1.3.- El método audiolingual

Este método, llamado también audio-oral, concibe la lengua vinculada con la cultura, y defiende la visión del significado como deducible gracias a la situación y a la red de estímulos y respuestas.

Según Sánchez (2009, 67-78), este método promueve el aprendizaje de una lengua gracias a la repetición, realizada por ejercicios de sustitución de elementos, por el cambio repetitivo de estructuras o bien imitando frases que el profesor diga. En cuanto a las características que, según este autor, tiene la clase de enseñanza de idiomas basada en esta metodología, podemos hablar de la importancia que rodea a la actividad mental y física; la constante interacción lingüística que debe darse en el aula (donde vale más la forma que el significado); la necesidad de un aprendizaje activo y participativo (el alumno es un receptor activo); la conciencia de que la motivación está supeditada a la actividad incesante y variada; así como la realización de actividades de repetición en grupo, siguiendo unos contenidos fijados con anterioridad. Además, no hay que olvidar que la lengua materna nunca se utiliza, que el profesor es un protagonista e intermediario, de tal modo que los manuales son un conjunto cerrado de materiales para la práctica. La selección del contenido se hará según la frecuencia, mientras que el contenido y los objetivos tienen como eje una situación comunicativa. Por último, debemos tener en cuenta que no se dan explicaciones de gramática, la traducción está prohibida y los errores son corregidos de inmediato.

La aparición de una metodología audiolingual es para Marcos (1983, 61) un complemento del método directo, surgido como consecuencia de los avances de la tecnología en cuanto al sonido. Con el tiempo los métodos audiolinguales se consolidarían como una metodología propia caracterizada por partir de lo oral hasta llegar a lo escrito, siguiendo ejercicios orales de tres tipos: fonéticos, gramaticales y léxicos. Para el propio Marcos, la poca flexibilidad que pueden aportar los materiales audiovisuales es un hándicap a tener en cuenta; además, la realidad que el profesor muestra puede ser parcial e incompleta según la interpretación que el alumno haga, sin olvidar que los conceptos socioculturales se dejan a un lado en favor de los lingüísticos y, por último (y más importante para nuestro trabajo), destaca la dificultad de presentar estructuras gramaticales, ya que cuenta con posibilidades muy limitadas. Por ello, se puede concluir que la gramática es tratada aquí en un segundo plano y que la lengua se concibe como un conjunto de reglas impuestas producidas por los hablantes.

1.4.- El método situacional

Para Sánchez (2009, 78-86) este método “cobró forma y vida únicamente sobre la base de la metodología audio-oral, de base estructural”. Hay que señalar que la novedad de este método sería la práctica estructural¹, acompañada frecuentemente por actividades realizadas gracias a la repetición de estructuras. Las situaciones que se introducen, reproducidas siguiendo una serie de patrones y estructuras ya estudiados, tienen como objetivo principal dotar a los alumnos de la capacidad suficiente para desarrollar diálogos de forma óptima. Además, para Kondo, Fernández e Higuera (1997, 56-66) este método también considera imprescindibles para el aprendizaje de una nueva lengua la adquisición de hábitos para conocer las estructuras de las situaciones. Se introduce y se hace uso de elementos propios de otros enfoques, como dibujos (con frase o en secuencia) o contextos. La comprensión del significado de la situación en su globalidad facilita y hace más transparente el significado específico de las palabras que integran el texto. Al igual que el método anterior, se evita el uso de la lengua materna en favor de la lengua meta.

Antes de poder valorar el papel de la gramática en este método, tenemos que recordar que para incluir conceptos gramaticales es necesario que el alumno tenga cierto nivel en el primer estadio

¹ Sánchez (1992, 384) se refiere a este método como método de base estructural.

de aprendizaje: la oralidad. Sánchez explica que, gracias a la práctica oral, el alumno aprenderá por sí mismo ciertos conceptos gramaticales básicos. Una vez que el alumno adquiere cierto nivel, el profesor irá graduando los conceptos gramaticales que lleva al aula en función de la dificultad (de menos a más) y en función de las necesidades de los alumnos. Estos conceptos gramaticales que el alumno irá aprendiendo no serán introducidos por explicaciones o reglas, sino que los alumnos los descubrirán a partir de ejemplos (método inductivo). Los errores gramaticales no se permiten y la corrección es total e inmediata. Para terminar, tenemos que tener en cuenta que, según Kondo, Fernández e Higuera (ib.), la introducción de las situaciones fue una grata innovación y también supuso otorgar una mayor importancia a los contenidos lingüísticos.

1.5.- El enfoque comunicativo

A principios de la década de los 90, coincidiendo con la creación del Instituto Cervantes y con los primeros congresos de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), Sánchez (1992, 400-410) entiende la metodología comunicativa como punto de inflexión en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que reúne todos los aspectos útiles de los métodos anteriores con un fin comunicativo, con la visión de la lengua como un instrumento de comunicación. No por ello hay que focalizar toda la atención en la competencia oral y olvidarse de los conceptos gramaticales lingüísticos, aunque algunos autores entiendan la lengua coloquial como el eje a la hora de enseñar una lengua. Eso sí, lo que parecía claro en esos años era que la enseñanza de lenguas debía girar en torno a las necesidades de los alumnos. A pesar de la importancia que deben seguir teniendo las actividades estructurales y gramaticales, se recuerda que esta metodología debe funcionar alrededor de una actividad comunicativa. Aunque la teoría quede clara, lo importante es cómo llevarlo a la práctica, algo que solo se conseguirá con el trabajo de los profesores junto al de los alumnos, ya que el desarrollo de actividades correctas podrá optimizar esta metodología. En esta obra, Sánchez parte de la idea de que la mejor forma de alcanzar los objetivos comunicativos es gracias a las actividades propiamente comunicativas. Para aclarar esto, elabora una serie de características que definirían el proceso comunicativo: en la comunicación se dice algo a alguien, el contexto o la situación son imprescindibles en la comunicación, la comunicación se crea por algún motivo, lo práctico es más importante que lo abstracto y los interlocutores deben tener un código establecido con anterioridad. Por último, este autor explica las características que debe reunir una actividad para que pertenezca al canon de las actividades comunicativas:

- Deben estar enfocadas a transmitir contenidos relevantes de cualquier interlocutor.
- La forma (aspectos formales de la lengua, gramática) ha de estar subordinada al contenido (mensaje que desea transmitirse).
- Tienen que involucrar a varias personas, por lo que serán participativas.
- Cada actividad debe desarrollar acciones concretas, como solucionar un problema, de manera no abstracta (explicación de una regla gramatical, etc.).

Unos años más tarde, Sánchez (2009, 107-127) propone, antes de profundizar en el funcionamiento de esta forma de enseñanza, una reflexión sobre el uso de los términos *método* o *enfoque* para esta enseñanza con fin comunicativo². El autor aclara que utilizará el término *método*

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

para seguir el mismo tratamiento que con los demás métodos desarrollados y explicados anteriormente en su obra ya que para él es una posibilidad más dentro del enfoque comunicativo. Refiriéndose a la importancia del contexto, el autor habla de la gran influencia de la pragmática, ya que sin ella no se pueden entender las formas lingüísticas o gramaticales. El lenguaje debería estudiarse como un discurso, como un medio que provoca la comunicación. De este modo, se analiza desde la visión del uso dejando a un lado el lenguaje correcto o “perfecto”. Además, expone las mismas características tanto del proceso comunicativo como de las actividades comunicativas, recordando que para la correcta selección del contenido hay que tener en cuenta antes los siguientes factores:

- Los aspectos semánticos y temáticas sobre los que gira la comunicación.
- Las situaciones posibles que pueden encontrarse.
- Las funciones concretas que se llevan a cabo en la comunicación.
- Los registros lingüísticos necesarios según cada función (estructuras, léxico y gramática).

A diferencia de Sánchez, Kondo, Fernández e Higuera (1997, 117) prefieren el término de *enfoque comunicativo* al considerar que se centra en será la capacidad de comunicarse eficazmente en la lengua meta, a través de simulaciones de la vida real que cubran todas las destrezas.

Serán los propios contextos comunicativos los encargados de determinar la gramática y no al revés, mientras que el vocabulario deberá aparecer en los contextos, en vez de aparecer en listas de vocabulario. Otras características de este enfoque o método son: la importancia del alumno y sus necesidades, la visión de la lengua como un instrumento de comunicación, la importancia del contexto sociocultural y el rechazo de la lengua materna de los alumnos. La gramática se analiza como un medio para lograr un fin comunicativo, como un código establecido y aceptado por los hablantes, y será un complemento más de todo lo que el alumno debe aprender para satisfacer sus necesidades en el aula.

Pons (2005, 74-76) explica la importancia que alcanza la gramática dentro de la competencia comunicativa que se busca desarrollar con el método o enfoque³ comunicativo. Para él, resulta innegable que la competencia gramatical es imprescindible para que un alumno utilice una lengua tanto correcta como adecuadamente. Según su opinión, cualquier método, de una forma u otra, acaba estableciendo una serie de reglas gramaticales para explicar contenidos como la distinción de *ser* y *estar* o la de *haber* y *estar* cuando acompañan a un SN indefinido o, por ejemplo, para enseñar las preposiciones. En esta obra, el mismo Pons establece una relación necesaria entre gramática y pragmática: si el profesor de español (en nuestro caso) tiene grandes conocimientos de pragmática, tendrá mayor capacidad para explicar la gramática a sus alumnos.

Asimismo, Martínez (2014, 99-201) se centra en la importancia de la gramática en el proceso de aprendizaje y de enseñanza de lenguas extranjeras en el enfoque comunicativo. No se olvida de la importancia de la gramática, ya que para conseguir una óptima capacidad de comunicación el alumno debe tener un buen nivel en la competencia lingüística y gramatical. Según la visión de Martínez (2014, 102-106), “la gramática, para nosotros, haría referencia al sistema de reglas que nos permiten producir enunciados correctos desde el punto de vista de las formas lingüísticas (estructuras gramaticales, aspectos morfosintácticos fundamentales), siendo preciso, por otra

³ Se utilizan los conceptos de *método* y *enfoque* de manera análoga.

parte, que esos enunciados transmitan significados, tengan sentido y estén perfectamente adaptados a la situación comunicativa en la que se producen (reglas o convenciones de utilización apropiada a la intención y a la situación de comunicación).” Además, recuerda que la gramática debe estar en el centro de la enseñanza de lengua, ya sea de forma implícita o explícita. No obstante, el aprendizaje consciente de la gramática ha generado numerosos debates a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, por lo que en su obra podemos encontrar un posicionamiento en contra basado en Krashen, por otro a favor según Swain. Pero Martínez va más allá: tomando como punto de partida que la gramática debe ser enseñada y aprendida, podemos encontrar alumnos que necesiten un “enfoque gramatical ágil” para aprender la lengua por ellos mismos, frente a alumnos que trabajen de manera más eficaz aprendiendo explícitamente gracias al material que propone el profesor. Es decir, hasta el funcionamiento del enfoque debe adaptarse en cierta medida a los propios alumnos.

Para distinguir los tipos de gramática con los que podemos trabajar en el aula, Martínez (2014, 108-110) se apoya en la figura de Dirven⁴:

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

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

Como podemos comprobar, la tarea de llevar la gramática al aula no es nada sencilla. Para empezar, nos encontramos la siguiente pregunta: ¿cuáles son los contenidos gramaticales que hay que enseñar a los alumnos de lengua extranjera? Martínez (2014, 111) sugiere que para valorar qué contenidos gramaticales debemos llevar al aula es necesario empezar con la pragmática: a través de los usos reales en situaciones comunicativas cotidianas podemos deducir qué gramática llevar al aula. Analizando esto, concluye con la necesidad de un “corpus de contenidos que tuvieran en cuenta todos aquellos enunciados estándar capaces de materializar en hechos y actuaciones lingüísticas las situaciones comunicativas que forman parte de las vivencias de los aprendices receptores, de sus intereses y de sus necesidades comunicativas, habida cuenta de su edad y sus capacidades intelectuales.” Para conseguir esto, debemos otorgar importancia a las tareas pedagógicas, encargadas de mostrar las situaciones de uso real con las que se encuentra un nativo, con aspectos gramaticales idóneos para el desarrollo de dicha situación real.

Asimismo, Martínez (2014, 112-114) recuerda el debate existente entre focalizar la atención de

⁴ Martínez utiliza la obra de Dirven (1990) *Pedagogical grammar*.

los alumnos en aquellos contenidos gramaticales definidos para el aprendizaje o focalizar la atención en el uso, en la pragmática, de los propios aspectos formales a través de la práctica y la interacción. La posición del autor en esta discusión da como resultado una mezcla de gramática y pragmática, argumentando que los alumnos aprenden más eficazmente trabajando con ambos puntos de vista, es decir, focalizando las formas gramaticales desde un punto de vista pragmático, de manera que se desarrollen situaciones comunicativas. No obstante, Martínez defiende que “la corrección gramatical en las producciones se alcanza más fácilmente cuando estas están planificadas previamente”, por lo que hay que saber diferenciar una fase práctica y una fase de autonomía del alumno. El problema de dicha corrección gramatical reside en saber en qué momento el alumno logra alcanzarla, ya que, como señala el propio autor, “puede notarse con posterioridad a un tratamiento específico de la gramática en las producciones de los aprendices.” Martínez (2014, 114-116) concluye con la necesidad de valorar la interlengua definiendo este término como “la gramática interiorizada de aprendiz de LE, esa gramática de aprendizaje o en vías de elaboración.” El profesor debe ser consciente de esto y no evaluar al alumno sin tener en cuenta la gramática interiorizada de estos. Para explicar el desarrollo de la interlengua, hay que saber que el alumno “va seleccionando de forma personal, entre los datos lingüísticos que la nueva lengua le ofrece a través del *input*, esquemas y elementos formales” que provocarán el desarrollo y el aprendizaje progresivo de los contenidos gramaticales de la lengua extranjera. En definitiva, a través del proceso de interlengua se valorará si el alumno va entendiendo y aprendiendo la lengua correctamente. Sobre la enseñanza de la gramática, Martínez (2014, 120-121) diferencia dos tipos de conocimiento⁵: el conocimiento explícito frente al conocimiento implícito. El primer tipo, el conocimiento explícito, es el resultado de lo que capta de forma consciente el alumno, abarcando fonología, léxico, gramática, pragmática y “socio-críticas” de la lengua; además, el alumno accede a él enfrentándose a los problemas lingüísticos que aparecen. El otro tipo, el conocimiento implícito, es todo lo contrario: es el resultado de lo que capta el alumno de manera inconsciente, que se comprueba gracias a lo que produce el alumno de forma espontánea; se desarrolla centrando la comunicación en el significado. Estos dos tipos de conocimiento no tienen por qué ser totalmente independientes; es más, Martínez (2014, 123) argumenta que “todo conocimiento gramatical o lingüístico aprendido de forma explícita no debiera ser otro que el *convertirse en conocimiento implícito* a base de práctica comunicativa, y poder así intervenir cómodamente en situaciones de comunicación auténticas y espontáneas.” Es aquí donde nacen las teorías de la interfaz, ante la posibilidad de que el conocimiento explícito pueda ser implícito: un interfaz fuerte significa la viabilidad de esta posibilidad; la interfaz débil defiende que la posibilidad depende de que el conocimiento se practique negociando significado y forma; por último, la interfaz 0 niega que el conocimiento explícito pueda llegar a convertirse en explícito. Para seguir analizando el enfoque comunicativo, podemos analizar la evolución de la instrucción gramatical gracias a este enfoque de la mano de Gutiérrez (1998, 111-112). Este autor considera que dicho cambio se debe también a la influencia de la teoría funcionalista de autores como Halliday. En este contexto de importancia de la metodología nocio-funcional, la gramática empieza a tener un valor mínimo, al contrario que en los métodos estructurales. Además, recurre a la obra de Wilkins *Notional Syllabuses* (1976) para valorar la lengua como un “instrumento de

⁵ Martínez se basa, según él mismo dice, en la línea de los trabajos de Ellis (1993) y de Zanón y Gómez de Estal (1994).

comunicación.” De igual modo, sostiene que el objetivo debe ser que el alumno que ya tenga un buen nivel de competencia comunicativa sea capaz de dominar cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva. No obstante, Gutiérrez (1998, 112) explica a través de Long⁶ que “la instrucción gramatical proporciona resultados mejores en el aprendizaje, tanto para niños, como para adultos y ello en muy diferentes aspectos de la adquisición de segundas lenguas.” Además, recoge la idea de Cadierno (1995, 71) de que con la gramática se puede mejorar la producción del aprendiz. Otra visión recogida por la autora sería la de Lee y VanPatten (1995)⁷, quienes apoyaban la explicación gramatical enfocada a que los alumnos presten atención a la forma, para interiorizarla e interpretarla. También recoge Gutiérrez el enfoque por Tareas Formales, donde se trabaja con la instrucción gramatical de manera inductiva bajo la idea de “concienciación gramatical en el aprendizaje.” Se pretende elaborar actividades con el fin de provocar en los alumnos una reflexión formal para que descubran y formulen las reglas gramaticales que el profesor desee tratar. Destaca dentro de este enfoque la figura de autores como Rutherford, Gómez del Estal o Zanón. Por último, la autora (1997, 112-114) recoge otras propuestas de enseñanza como “la condición postmétodo” de Kumaravadivelu, la focalización de la forma (“Focus on form”) de Dooghty y Williams y los cursos basados en el contenido o “Content Courses” tratados actualmente en universidades americanas. Partiendo de una posición a favor de la instrucción gramatical, Gutiérrez estima necesario determinar qué instrucción gramatical debe utilizarse y si hay que darle más importancia al sistema o al discurso. En primer lugar, aclara que el modelo debe referirse al sistema de una manera simple y siendo válido para todos los casos, ya que de esta manera las diferencias entre un discurso y otro podrán explicarse según el contexto y no al revés. Además, para él es un error tanto las explicaciones de uso que son largas y complejas como la escasa formación lingüística de algunos docentes en países extranjeros donde hay gran demanda de español. De igual modo, defiende el papel de la gramática implícita a pesar de que con instrucción gramatical se suele relacionar la gramática explícita. Será el profesor quien deba potenciar el aprendizaje inductivo del alumno para favorecer la adquisición de la comprensión. Sobre el metalenguaje utilizado en la instrucción gramatical, explica que es necesario adaptarse al alumno y sus conocimientos, ya que si conoce el metalenguaje de la gramática de su lengua materna se utilizará en este proceso un lenguaje específico. Además, entiende la importancia de las funciones comunicativas y la necesidad de saber cómo seleccionarlas, comenzando desde lo frecuente y lo simple. También explica que cada función “tiene varios exponentes funcionales”, y la elección de estos estará determinada por elementos pragmáticos.

A modo de conclusión, para Gutiérrez es necesario contar con dos vías de instrucción general: en primer lugar, es necesario que se enseñen “los diferentes exponentes funcionales que encarnan las funciones comunicativas”; en segundo lugar habría que mostrar las estructuras de los contenidos lingüísticos junto a su correspondencia con las funciones semánticas.

1.6.- Los métodos idiosincráticos

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

⁶ Recurre a la obra de Long (1983) *Interaction hypothesis*.

⁷ En este caso, la autora toma los contenidos del artículo “Grammar instruction as Structured Input” en Lee y Van Patten (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*.

1.6.1.- La sugestopedia

Para explicar la idea de sugestopedia, Sánchez (2009, 210-216) utiliza la definición utilizada por Lozanov, psicólogo y sugestólogo al que denomina de maestro de esta metodología, para definir la sugestología, explicándola como la “ciencia que se ocupa del estudio sistemático de las influencias no racionales y no conscientes que actúan continuamente sobre el ser humano.”.

Según Sánchez, este método tiene como eje la teoría de que solo usamos un 4 % de nuestro cerebro y la necesidad de aprovechar un porcentaje mayor, para lo que se requiere la superación de las barreras psicológicas que le aparecen a cualquier persona. Para conseguir este objetivo, se concibe al alumno como el protagonista del aprendizaje, mientras el profesor es el encargado del transcurso de la clase y debe propiciar un ambiente agradable, relajado y positivo para el alumno. Creando este marco, se espera que el proceso de aprendizaje se acelere, con el fin de que el alumno sea capaz de comunicarse en la lengua meta. Lo importante no es que el alumno aprenda una función comunicativa concreta, sino que tenga los medios necesarios para que ningún factor pueda afectarle negativamente a la hora de enfrentarse a una situación comunicativa. La música, el ritmo, la selección de elementos físicos en clase y su distribución son algunos de los elementos que el profesor debe trabajar y cuidar. En la práctica, los alumnos serán conscientes de que lo primero es intentar superar las barreras psicológicas. Asimismo, la clase gira en torno a un texto (tanto en lengua meta como en lengua materna), que será contextualizado y leído por el profesor en un ambiente agradable. Después de esto, el docente proporciona un texto donde aparecen unas 150 palabras nuevas para ellos, con la posibilidad de incluir anotaciones gramaticales, o bien puede aparecer la gramática gracias a la utilización de carteles gramaticales, de forma que se dejan a un lado explicaciones o esfuerzos. Realmente las apariciones de la gramática son escasas en favor del vocabulario y la expresión oral. Además, cuando los alumnos necesitan una explicación gramatical, el profesor tiende a darla en la lengua materna de estos.

Kondo, Fernández e Higuera (1997, 115-116) analizan tanto los puntos positivos como los negativos de la sugestopedia: por un lado, la lengua aparece contextualizada prestando atención a la cultura, se favorece la interacción y resulta adecuado desde un punto de vista afectivo; no obstante, aparecen aspectos negativos como la dificultad de adaptar ciertas técnicas para evitar que el alumno las considere infantiles, que se aprende mucho vocabulario pero no estructuras necesarias y que las descripciones y las referencias suelen ser muy poco rigurosas.

1.6.2.- Community learning

Kondo, Fernández e Higuera (1997, 89-99) analizan este método a través del que valoran como su propulsor: Charles Curran⁸. Según estos autores, Curran daba importancia a la psicología en la enseñanza de lenguas, otorgando al profesor el papel de asesor, que debe tener en cuenta las limitaciones de los alumnos, así como sus sentimientos, deseos y relaciones entre ellos, los cuales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje es tanto cognitivo como afectivo y para alcanzarlo el profesor debe romper con los temores de los alumnos, incentivando la cooperación en el aula, la interacción, por lo que los alumnos se reúnen en grupos de doce, con el profesor como experto y consejero alrededor. El principal objetivo es aprender la lengua para comunicarse, para lo que los alumnos deben ser conscientes y responsables de todos los pasos. Este método se centra en lo oral

⁸ Estos autores toman los presupuestos básicos de Curran en su obra *Counseling-learning in Second Languages* (1976).

al principio, dejando las destrezas escritas para el final: los alumnos van desenvolviéndose mejor en el aula gracias a la interacción entre ellos, apoyándose en niveles iniciales en la lengua materna para ganar seguridad. Cuando el aspecto oral ha sido bien trabajado, comienzan a trabajarse textos escritos con aspectos gramaticales muy concretos. Los alumnos deben elaborar una especie de libro con anotaciones de las explicaciones gramaticales que reciben a partir del uso de los diálogos que llevan a la práctica.

Asimismo, Sánchez (2009, 231) complementa la teoría de Curran junto a las ideas de La Forge⁹. Para este autor, La Forge analiza con mayor profundidad las bases de este método comunitario al diferenciar dos tipos de terapias posibles: una integradora (haciendo referencia a los factores afectivos del alumno) y otra orientada a las tareas (refiriéndose a la comunicación cognitiva). Además, defiende que “lo que la Forge considera como más sobresaliente en la clase son tres realidades: la clase implica gente, aprender una lengua significa que existen personas en interacción dinámica y aprender una lengua implica gente que responda.” Como consecuencia de esto, se manifiesta la dimensión social y humanística de este método. Sánchez explica la figura de La Forge como un “seguidor y continuador” de Curran. Teniendo en cuenta esto, entendemos que La Forge, a diferencia de Curran, sí fue capaz de hacer una teoría lingüística para este método, ya que La Forge consideraría el lenguaje como eje del desarrollo del individuo, como un proceso social e interpersonal. Además, para que el aprendizaje sea óptimo, debemos considerar la seguridad que tiene el alumno en sí mismo, la atención y la necesidad del alumno, así como la capacidad del alumno para retener lo que aprende (siendo consciente) y la capacidad del alumno para diferenciar qué aprende y qué sabe con anterioridad. Sobre el funcionamiento del método, el propio Sánchez defiende la importancia de la oralidad frente a la escritura, ya que la interacción es imprescindible. El aprendizaje es global, comunitario, con componentes cognitivos y afectivos, y los alumnos son responsables de su propio aprendizaje. El profesor resulta ser el guía del grupo y el alumno un agente activo.

Para analizar la importancia gramática, Kondo, Fernández e Higuera recuerdan que solo una vez que la oralidad haya sido bien trabajada es posible trabajar con textos escritos y con aspectos gramaticales muy concretos (en todo momento, además, se recurre a la lengua materna del alumno cuando es necesario). Se aboga por que los alumnos vayan creando materiales propios según avanzan las clases y puedan tomar anotaciones sobre las explicaciones gramaticales. El mayor problema de este método es “la aparente ausencia de estructuras o elementos gramaticales”, circunstancia que puede subsanarse si utilizamos este método como una técnica complementaria a otro método que no presentara dicha debilidad.

1.6.3.- El método silencioso

En primer lugar, debemos aclarar que el término *silencioso* no se refiere a enseñar una lengua sin hablar, tal y como aclara Sánchez (2009, 222-230): la idea de silencioso se refiere al profesor, que es el encargado de que los alumnos hablen entre ellos y no con él. Gracias al papel silencioso del profesor incrementará la autonomía del alumno en su aprendizaje, siempre de forma consciente. Gestos, sonidos, música, colores y mímica serán los instrumentos que deben trabajarse para que los alumnos vayan aprendiendo en clase. El método silencioso carece de teoría lingüística (los

⁹ Sánchez recurre a La Forge (1983) *Counseling and culture in second language acquisition*.

alumnos parten desde sintagmas hasta frases completas sistemáticamente) y tiene como prioridad la lengua oral, diferenciando el aprendizaje de la lengua meta con el de la lengua materna. Además, defiende que el aprendizaje, aparte de ser consciente, tiene que estar enfocado para que el alumno sea capaz de desenvolverse en situaciones y contextos definidos por el profesor. Sánchez explica el papel del profesor silencioso como un mero guía y organizador de la clase que debe tener en cuenta que la enseñanza nunca se explica de forma explícita, aunque “puede darse siempre que esté implicada por las estructuras aprendidas.”

Del mismo modo, Kondo, Fernández e Higuera (1997, 99-105) valoran la pronunciación como el eje, ya que con una correcta pronunciación el alumno podrá producir lo máximo posible en la lengua meta de forma adecuada, sin necesidad de utilizar la lengua materna salvo para instrucciones y para la retroalimentación. Gracias a la práctica de los alumnos, junto al aprendizaje consciente, retendrán mejor los contenidos necesarios, de manera que el aprendizaje será progresivo y se afianzará después de que pase cierto tiempo, no de manera inmediata. En cuanto a la gramática, estos autores explican que se presenta de forma inductiva y que dependerá de los alumnos, verdaderos ejes del proceso de enseñanza aprendizaje. En este proceso se eliminarán los exámenes y los errores serán analizados como una herramienta útil para el profesor. Para que los alumnos consigan aprender la gramática, esta puede ser introducida a través de regletas de colores, sonidos, gestos, mímica... La problemática surge, según explican los autores debido al papel de la cultura, que queda en un último plano. Además, los alumnos interactúan solo entre ellos, es decir, con alumnos que tampoco conocen la lengua.

1.6.4.- Respuesta físico total (RFT)

Sánchez (2009, 216-221) clasifica este método dentro de una tradición no gramatical o conversacional. En esta forma de enseñanza, los alumnos aprenden la lengua gracias a la actividad física (aprendizaje conductista basado en estímulos y respuestas), sin necesidad de tener que recurrir a la traducción, ya que memorizando las acciones las relacionarán con el significado de las expresiones de la lengua meta. Para empezar, el profesor utiliza órdenes y un vocabulario sencillo para que los alumnos vayan aprendiendo y teniendo contacto con la lengua meta. A medida que los alumnos van asociando mensajes y acciones, el profesor irá aumentando el nivel. El profesor no cuenta con un manual con el que trabajar y debe ser una persona activa y con mucha iniciativa. En cuanto a la gramática, este método no se para a reflexionar y cuestionarla; las estructuras gramaticales las irá aprendiendo el alumno a través de las propias órdenes, de forma inductiva.

Encontramos diferencias entre Sánchez y los argumentos de Kondo, Fernández e Higuera (1997, 74) relativas al tratamiento de la gramática en el método de RFT. Mientras Sánchez trata este método dentro de una tradición no gramatical que no reflexiona ni cuestiona la gramática, estos autores defienden que “los contenidos a los que se da más importancia son la gramática y el vocabulario”, aunque tienen en cuenta que el significado tendrá mayor importancia que la forma. Sobre la elección de los contenidos gramaticales y del léxico, se explica que dicha elección “no responde a un criterio de frecuencia en las distintas situaciones reales de la L2, sino a un criterio de utilidad en las situaciones planteadas dentro del aula.” Donde sí coinciden estos autores es a la hora de distinguir dos fases dentro de este método: una primera fase donde destaca la competencia auditiva y otra fase donde lo importante será la producción oral. Es en esta segunda fase donde el alumno comienza a hablar y donde el profesor debe darle importancia a la gramática y al

vocabulario. La problemática surgirá a la hora de representar aspectos gramaticales u otros elementos de la lengua difíciles de explicar a través del movimiento.

1.6.5.- El método natural

Para Sánchez (2009, 128-144) este método, en el que tiene gran importancia el significado y los mensajes (léxico), se centra en la comprensión, especialmente en los datos de entrada (input). El profesor necesita saber las necesidades y objetivos de los alumnos, controlar y planificar las explicaciones y el trabajo fuera de clase. El fin es la comunicación, por lo que el profesor insiste más en la comprensión de los alumnos mientras que lo más importante es escuchar y leer. Para ello usa órdenes físicas, apoyos visuales... La gramática tiene un protagonismo muy débil, y solo aparece en la fase de planificación del profesor. Su única función es organizar adecuadamente los elementos léxicos que hay dentro del mensaje. Kondo, Fernández e Higuera (1997, 84-85) añaden que las explicaciones gramaticales suelen tener lugar fuera de la clase, ya que existe un trabajo fuera de clase planificado y programado. Tampoco se olvidan de los problemas que plantea este enfoque¹⁰: sus presupuestos teóricos y la representación lingüística son muy débiles, no hay corrección oral y puede resultar poco motivador porque los alumnos no siempre van a producir sin que el profesor lo exija.

1.7.- El enfoque por tareas

Zanón (1999, 13-24)¹¹ es el principal defensor de este enfoque, el cual cuenta con gran difusión actualmente, además de ser accesible para cualquier docente debido a la existencia de muchos materiales que siguen esta forma de enseñanza. El enfoque por tareas se centra en las situaciones reales que tienen más frecuencia en la comunicación de hablantes nativos. Por lo tanto, la función del profesor es llevar los usos reales al aula, hecho que también sirve como ejercicio motivador para los alumnos. A través de la práctica y del trabajo mediante las tareas, explica Zanón (1999, 15) que “los alumnos crean en la clase un espacio de comunicación real en español al hablar de sus preferencias, tomar decisiones, opinar sobre lo que piensan o hacen los otros alumnos, etc. La clase vuelve a ser un ágora y el español la herramienta de sus integrantes.”

Según Zanón, esta enseñanza no se puede entender como un método, sino como una propuesta que ha evolucionado del enfoque comunicativo cuyo núcleo “es un concepto avanzado del lenguaje y de su aprendizaje.” Su organización depende del carácter instrumental del lenguaje, es decir, para llevar este método al aula se requiere un objetivo final (motor del trabajo), y a través de las tareas “se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad.” Según la dinámica de la clase, se trabaja mediante tareas, simulaciones o proyectos. Para alcanzar los objetivos de los enfoques por tareas, se siguen dos fases de trabajo: una fase de programación y otra de realización de actividades. En la fase de programación, los alumnos se comunican en la lengua meta y descubren las unidades de la lengua gracias a las actividades. En la fase de realización de las actividades, los alumnos aprenden gracias al uso y tienen en cuenta la forma. Además, este enfoque incorpora una fase de (auto)evaluación.

¹⁰ Kondo, Fernández e Higuera usan el término *enfoque* en este caso, a diferencia de Sánchez debido a que no lo consideran un método como tal, sino una herramienta de ayuda para otros métodos.

¹¹ Zanón (1999, 15) explica que en la década de los 90 se produce una evolución en la enseñanza de español debido al concepto de competencia comunicativa, lo que provocaría la necesidad de elaborar unidades didácticas que sigan el esquema de las tareas.

Zanón y Gómez del Estal (1999, 75-78) plantean la necesidad de saber qué contenidos gramaticales son necesarios enseñar en la clase de español y cómo llevarlos al aula. Para seleccionar los contenidos gramaticales, defienden la necesidad y la importancia de tener en cuenta la pragmática, ya que “el análisis pragmático de la lengua descubre una gramática para el alumno que surge de los usos del español en la comunicación real y que incorpora, junto a los fenómenos morfológicos o sintácticos, los fenómenos que regulan el discurso.” En la enseñanza de los contenidos lingüísticos, defienden dos maneras de entender el conocimiento gramatical: el conocimiento gramatical explícito y el conocimiento gramatical implícito. El primer tipo “corresponde a las reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno” y en sus características señalan la visión del contenido gramatical como algo abstracto, el análisis previo de las reglas gramaticales, la defensa del conocimiento explicativo y la ausencia de esfuerzo por parte del alumno. Por otro lado, explican que el conocimiento gramatical implícito “es de naturaleza intuitiva o subconsciente y no se halla formulado como un corpus de reglas”. Entre sus características, destacan que las unidades se entienden como “*frases-fórmula y reglas intuitivas*” y que no estamos ante un aprendizaje de acceso consciente, ya que está formado por reglas que el alumno aprende e interioriza gracias al propio uso la lengua. Para estos autores, este último conocimiento gramatical sería “el que rige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación”, por lo que tendría un papel más importante que el conocimiento gramatical explícito.

Zanón y Gómez del Estal (1999, 82-86) no consideran viable la enseñanza de la gramática basada en solo un tipo de conocimiento gramatical. Por lo tanto, se propone una enseñanza enfocada desde la interpretación adecuada de los dos tipos de conocimiento gramatical: por un lado, “hacia un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática”; por otro lado, “hacia un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación.” Para alcanzar estos objetivos, se recurre a las tareas gramaticales, a través de las cuales se intenta hacer olvidar cualquier enseñanza de contenidos gramaticales que no se base en la idea de competencia comunicativa. Con dichas actividades comunicativas se conseguirá resolver “los inconvenientes metodológicos originados por un enfoque tradicional de la didáctica de contenidos”, así como mejorar “la calidad del contenido a transmitir al asociarlo a la comunicación.”

Mientras que Zanón se basaba en el concepto de *enfoque*, Sánchez (2009, 147-165) utiliza el término *método* para hablar de la enseñanza mediante tareas. Ambos autores distinguen la tarea de la vida real frente a las tareas pedagógicas, encargadas de enseñar contenidos concretos. Para Sánchez, estas últimas como las más adecuadas para llevar los conceptos gramaticales a los alumnos, ya que al preparar una tarea pedagógica se puede trabajar con los contenidos gramaticales que le interesen al docente o al alumno. Esto es vital para tener en cuenta qué tareas desarrollar y en qué orden deben ser introducidas. Entre los objetivos de este método, Sánchez destaca el hecho de poder aprender elementos lingüísticos (entre ellos, conceptos gramaticales) necesarios para desarrollar las tareas prescritas.

2.- Conclusiones

Tomando como base el análisis llevado a cabo en este artículo, podemos interpretar de manera general las consideraciones y el tratamiento que ha tenido la gramática en la enseñanza de L2. En primer lugar, encontramos métodos que concederían mucha importancia a la enseñanza de gramática de manera deductiva, como por ejemplo el método tradicional. Sin embargo,

posteriormente nacerán corrientes que rechazarán cualquier tipo de explicación gramatical, posicionándose a favor de enseñar la gramática de forma inductiva y progresivamente: el método directo, el método audiolingual y el método situacional. De igual modo, la influencia que conseguirá el enfoque comunicativo provocará una nueva visión de la gramática, que aparecerá en el aula de lenguas extranjeras adaptada a los contextos comunicativos, con el objetivo de capacitar a los alumnos a la hora de enfrentarse a situaciones reales de la vida. Por lo tanto, comprobamos cómo la gramática se va convirtiendo en un medio y un complemento para que los alumnos sean capaces de cubrir sus propias necesidades dentro y fuera del aula. No obstante, podemos encontrar autores como Pons (2005, 74-76) que defienden que existen contenidos que no pueden tratarse sin recurrir a las reglas formales de forma deductiva (como por ejemplo la diferencia entre los verbos ser y estar o el caso de las preposiciones). Otra corriente que aparecerá a lo largo del siglo XX será la de los métodos idiosincráticos: por un lado, tenemos la sugestopedia, en la que la gramática tiene escasa importancia e incluso se llega a introducirla utilizando la lengua materna de los alumnos; el “community learning”, método que tiene como inconveniente la escasez de estructuras gramaticales; el método silencioso, que incorpora la gramática al aula gracias a herramientas como regletas de colores, sonidos, gestos o mímica; el método de la respuesta físico total (RFT), que presenta la dificultad de trabajar con la gramática a través del movimiento; por último, el método natural, que concibe la gramática como un medio para organizar el léxico, que es el verdadero eje de esta metodología. Por último, explicamos el enfoque por tareas, que tiene como principal objetivo capacitar al alumno para superar situaciones cotidianas de los hablantes nativos. Para ello, se utilizará la gramática relacionándola con otra disciplina fundamental para este enfoque: la pragmática. Además, se distinguirán dos tipos de conocimiento gramatical que deberán compatibilizarse en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera: implícito y explícito. De igual modo, defiende la importancia de la competencia comunicativa, ya que gracias a esta el alumno conseguirá superar las tareas necesarias. En definitiva, se trata de integrar todos los tipos de contenidos (incluidos los gramaticales) con el objetivo general de implementar la competencia comunicativa del aprendiente. No obstante y pese a este consenso actual generalizado, ninguna propuesta describe con nitidez la manera en que debe hacerse. Es una tarea que queda pendiente para futuros desarrollos de la investigación.

Bibliografía

- GUTIÉRREZ, María Luz (1998: “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo”. *Actas de los congreso nacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza de ELE*, pp. 111-114, Instituto Cervantes, Santiago de Compostela.
- KONDO, Clara Miki; FERNÁNDEZ, Claudia e HIGUERAS, Marta (1997): *Historia de la metodología de lenguas extranjeras: con especial referencia al español*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.
- LA FORGE, Paul G. (1983): *Counseling and culture in second language acquisition*, Pergamon, Oxford.
- MARCOS, Francisco (1983): *Metodología del español como lengua segunda*, Alhambra, Madrid.
- MARTÍNEZ, Alfonso (2014): *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*, Editum, Murcia.
- PONS, Salvador (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Arco Libros, Madrid.

- SÁNCHEZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Sociedad General Española de Librería, Madrid.
- SÁNCHEZ, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL, Madrid.
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.
- ZANÓN, Javier (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid.
- ZANÓN, Javier y GÓMEZ DEL ESTAL, Mario (1999): “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español”, J. ZANÓN: *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid.

Evaluadores

- Alicia Arévalo González** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Dolores Bermudez Medina** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- Gonzalo Butrón Prida** (Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Arte. Universidad de Cádiz)
- Nuria Campos Carrasco** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Marieta Cantos Casenave** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Diego Caro Cancela** (Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, de América y del Arte. Universidad de Cádiz)
- Vicente Castañeda Fernández** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Francisco Javier de Cos Ruiz** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Mario Crespo Miguel** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Elena Cuasante Fernández** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- Pedro Pablo Devís Márquez** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Juan José Díaz Rodríguez** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Victoria Ferrety Montiel** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- Rafael Galán Moya** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- Javier Guzmán Armario** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Óscar Lapeña Marchena** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- María Lazarich González** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Pilar Lirola Delgado** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Carmen Lojo Tizón** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Antonio Martín Castellano** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Juan Carlos Mougán Rivero** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Ana M^a Niveau de Villedary y Mariñas** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Maurice O'Connor** (Departamento de Filología Francesa e Inglesa. Universidad de Cádiz)
- José Antonio Ruiz Gil** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Ramón Vargas Machuca** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)
- Nieves Vázquez Recio** (Departamento de Filología. Universidad de Cádiz)
- Eduardo Vijande Vila** (Departamento de Historia, Geografía y Filosofía. Universidad de Cádiz)