

### Resumen

En el presente artículo se ha examinado el tratamiento de la gramática en las últimas décadas. A partir del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, la fragmentación y la polémica de la etapa anterior ceden y dan paso a una situación mucho más estable. Así, hoy día es difícil que alguien dude de que es necesaria la instrucción gramatical 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 investigaciones cada vez más importantes sobre la adquisición/aprendizaje de la LE.

### Palabras clave

Atención a la forma, cognitivism, conciencia metalingüística, enfoque gramatical por tareas, enfoque idiomático, instrucción gramatical, niveles de referencia para el español.

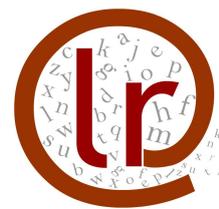
### Abstract

This paper has examined the treatment of grammar in recent decades. From the *Common European Framework for Languages* and the *Curricular Plan of Instituto Cervantes*, the fragmentation and controversy of the previous phase yield and give way to a much more stable situation. So, today hardly anyone doubts that grammatical instruction in foreign language classroom is necessary, but still goes subordinate to the communicative goals, so that there is now something more than grammar, the pragmatistic grammar. Other sign of these current times is the cognitive basis of grammar which is taught. Such a perspective not only responds to the speculation arising from intuition or common sense, but also to the increasingly important research of the acquisition/learning of foreign language.

### Key words

Focus on form, Cognitivism, metalinguistic awareness, task-based grammar approach, idiomatic approach, grammar instruction, levels of reference for Spanish language teaching.

<sup>1</sup> En este trabajo ofrecemos una versión de la conferencia pronunciada en la 4ª edición de las Jornadas de Lengua y Comunicación, dedicadas a la "Gramática: enseñanza e investigación" y celebradas en la Universidad de Alcalá del 25 al 26 de marzo de 2014.



## 1. Introducción

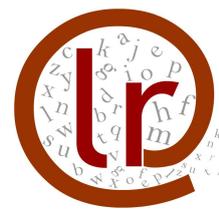
A lo largo de la historia de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera<sup>2</sup>, la reflexión e investigación en torno a aquellos aspectos que, de una u otra manera, están vinculados con la gramática han acaparado la atención de un buen número de especialistas. La relación entre gramática y ELE es un tema muy discutido y analizado desde diversas perspectivas. Como botón de muestra de esta realidad, sirva la revisión de las publicaciones que recogen algunas de las Actas de los Congresos Internacionales de ASELE<sup>3</sup> para comprobar que son especialmente frecuentes los trabajos en los que se reflexiona, se investiga o se debate en torno a las siguientes cuestiones:

- La relación entre la gramática y los métodos de enseñanza: el interés de la gramática tradicional, prescriptiva, descriptiva o comunicativa por los fenómenos gramaticales desde la forma o el significado, la tipología de actividades (estructurales, comunicativas), el tratamiento y la descripción de la gramática en los manuales de enseñanza...
- El diseño de las gramáticas pedagógicas en la enseñanza de E/LE.
- La didáctica y la práctica de algunos aspectos gramaticales complejos: los verbos *ser/estar*, el modo subjuntivo, el contraste imperfecto/indefinido...
- La utilidad del diccionario en la enseñanza de la gramática: la información gramatical ofrecida por los diccionarios monolingües y bilingües, el tratamiento lexicográfico de algunos contenidos gramaticales...
- La adquisición de la gramática: la utilidad de la reflexión metalingüística (conveniencia del uso de conceptos y terminología lingüísticos), la utilización de Internet, las tareas formales, las estrategias de aprendizaje y su implicación en la autonomía del aprendiz...
- La evaluación de la gramática: qué tipos de pruebas son los más efectivos, la interpretación de los resultados...
- El tratamiento del error gramatical: la corrección, el papel de la lengua materna (interferencia lingüística), el análisis contrastivo (aspectos significativos del contraste para favorecer el aprendizaje) y el análisis de errores en algunas categorías gramaticales, la interlengua de los aprendices...
- El análisis de materiales: la evaluación de materiales dirigidos al profesor o al estudiante, la revisión de la metodología didáctica...

De todos los posibles temas que podrían ser objeto de nuestra reflexión en este trabajo, nos hemos interesado por analizar cómo se ha visto y tratado la gramática en ELE, en España, en las últimas décadas. Para trazar semejante panorama, hemos organizado la información en dos grandes partes. En la primera, Ana María

<sup>2</sup> Aunque somos plenamente conscientes de la diferencia conceptual que hay entre los sintagmas *lengua extranjera* y *segunda lengua*, a lo largo de nuestra exposición hablaremos del proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, sin tener en cuenta si este proceso se lleva a cabo en un contexto de inmersión o en otro país.

<sup>3</sup> Para esta investigación hemos consultado las Actas publicadas en 1999 y 2005, que corresponden al IX Congreso Internacional de ASELE (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998) y al XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004), respectivamente. Para su consulta, *vid.* T. Jiménez Juliá *et al.* (1999) y M. A. Castillo Carballo *et al.* (2005).

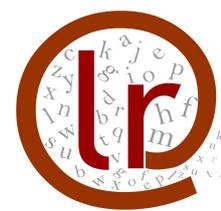


Ruiz Martínez se ocupa del periodo anterior a la aparición del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) y de estas mismas obras de referencia. Para ello, revisa el tratamiento que se le ha dado a la gramática desde los primeros métodos tradicionales, en los que la enseñanza explícita de la morfología y la sintaxis se hacía de manera deductiva, hasta el enfoque comunicativo, donde la gramática se presenta siempre supeditada a la comunicación. El intenso debate surgido con motivo del enfoque comunicativo gira en torno a cuestiones tales como ¿cuál es el papel de la gramática en ELE? o ¿cómo debe enseñarse teniendo en cuenta que el fin de la adquisición/aprendizaje de una LE es la comunicación? La respuesta a este conjunto de interrogantes vendrá en cierta medida del MCER y el PCIC, cuya aparición sin lugar a dudas ha serenado mucho las aguas gramaticales, hasta entonces bien agitadas. El interés por estas dos obras de referencia básica para la enseñanza de ELE se centra en esclarecer cuál es la concepción de la gramática que presentan y qué consecuencias se pueden derivar para su tratamiento didáctico. El foco de la segunda parte, cuyo responsable es Manuel Martí Sánchez, se pone en la etapa posterior a ambas obras de referencia. Aunque sigue presente la perspectiva historiográfica, se produce alguna variación de enfoque con la parte primera. Esta es más interna y homogénea, ya que su ámbito se circunscribe al universo de ELE, también es más dinámica. En cambio, en la segunda parte, menos limitada por la exigencia de historiar y de describir el complejo de la gramática en ELE, se reflexiona sobre los rasgos más significativos de la gramática actual de ELE y sus principales enfoques.

## 2. La enseñanza de la gramática en ELE a través de diferentes metodologías y enfoques

El papel que las diferentes metodologías para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera han dado a la gramática, así como el tratamiento didáctico, ha propiciado un debate continuo entre los especialistas, con posturas no siempre coincidentes y reconciliadoras. Antes de revisar el lugar que se le ha reservado a la enseñanza de la gramática en las metodologías que han tenido una especial significación en ELE hasta la aparición del MCER y el PCIC, conviene tener en cuenta tres hechos importantes:

1.- Por un lado, el término *gramática* se ha venido asociando históricamente con la morfología y la sintaxis, frente al tratamiento reservado a los otros dos componentes del sistema: la fonética y la semántica. Con la llegada del enfoque comunicativo podemos observar cómo el interés por la lengua se materializa en la integración de los diferentes niveles en la descripción y el tratamiento didáctico; es decir, el estudiante conoce la gramática de una lengua porque se le presentan los contenidos de la morfología, la sintaxis, la fonética y la semántica necesarios para comprender el significado de la comunicación. Sin embargo, aquella vinculación de la gramática con la morfología y la sintaxis vuelve a presentarse de nuevo en el MCER, pues cuando el documento hace referencia a los seis componentes de la competencia lingüística, distingue claramente la competencia gramatical (morfología y sintaxis) del resto de competencias: léxica, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.



2.- Por otro lado, la didáctica del sistema de la lengua se ha presentado, tradicionalmente, claramente diferenciada de la didáctica del uso, materializada esta última a través de actividades de conversación. Con la aparición del enfoque comunicativo y la adopción de la perspectiva de la comunicación, la separación tan tajante entre las dos tendencias (didáctica del sistema y didáctica del uso) comienza a diluirse, de manera que la gramática debe explicar no solo las reglas del sistema sino también las reglas del uso (Martín Peris 1998: 8 y 13). Frente a la oposición gramática y comunicación, toma mucha fuerza la idea de que la gramática debe estar al servicio de la comunicación. En este cambio de orientación tiene mucho que ver el hecho de que desde los años 70 y 80 del siglo XX asistamos a una importante renovación en el objeto teórico de la lingüística, auspiciada por la diversificación que vive en su fuero interno la propia ciencia, el cercano nacimiento de nuevas disciplinas (como por ejemplo, la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, el análisis de la conversación...) y la renovación de algunas de las ya existentes (como por ejemplo, la psicolingüística, la etnolingüística, la semiótica...), lo que implica la consideración de la interdisciplinariedad como cauce para analizar y describir el lenguaje. De acuerdo con S. Gutiérrez Ordóñez (2004: 533), la nueva teoría del lenguaje dirige su atención hacia un objeto mucho más amplio y complejo: la *competencia comunicativa*<sup>4</sup>, que a las nociones de *lengua*, *sistema*, *código* o *competencia lingüística*, que habían constituido hasta el momento el interés de la ciencia del lenguaje. El afán de algunas disciplinas lingüísticas por el estudio de la lengua como comunicación, discurso (o texto)<sup>5</sup> y uso, así como el desarrollo teórico y metodológico que vive la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua, facilitan la renovación del concepto de lengua que se va a llevar a la enseñanza en general<sup>6</sup> y, de manera más particular, se produce un gran cambio teórico y metodológico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras gracias a la aparición del enfoque comunicativo y su defensa del desarrollo de la competencia comunicativa<sup>7</sup> como el objetivo primordial del aprendizaje de la lengua, mediante el desarrollo de la integración de las cuatro destrezas lingüísticas. La competencia comunicativa se consigue cuando se adquiere una lengua en su contexto social y comunicativo.

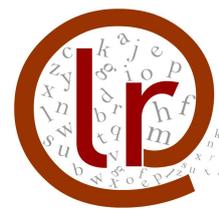
3.- A pesar de que el papel de la gramática en la enseñanza de ELE ha sido un tema que ha originado muchas controversias y demasiados enfrentamientos en torno a la necesidad o no de enseñar gramática y a cómo

<sup>4</sup> Las evidentes limitaciones del concepto generativista de *competencia lingüística* (restringido a la gramática) llevan a los etnógrafos de la comunicación, concretamente a Hymes, a hablar de *competencia comunicativa* para hacer referencia a la habilidad comunicativa de los hablantes en las diferentes situaciones en las que se utiliza la lengua (*qué digo, a quién y cómo*).

<sup>5</sup> De acuerdo con H. Calsamiglia Blancafort y A. Tusón Valls (1999: 15), cuando hacemos referencia al discurso hablamos de “una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito [...] hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)”. A tenor de esta información, consideraremos el discurso o el texto como una unidad de comunicación, independientemente de las diferencias que presentan las dos modalidades de realización con las que se materializa el lenguaje humano: la oralidad y la escritura (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls 1999: 27).

<sup>6</sup> Hasta el momento la enseñanza se había ocupado de la lengua como simple conocimiento. Son varios los autores que han señalado que el mismo pensamiento que sirve de base a la instrucción formal en la primera lengua también va a dejar su huella en el campo de la enseñanza de segundas lenguas (Bernárdez Sanchís 2004: 199).

<sup>7</sup> Aunque la aplicación del concepto de *competencia comunicativa* se llevó a cabo en primer lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras, también se ha utilizado en la enseñanza de la lengua materna. S. Pastor Cesteros (2004: 179) ejemplifica esta situación con la reforma educativa que se llevó a cabo en la década de los 80 en España, en la que la adquisición de la competencia comunicativa por parte del estudiante es el objetivo principal. Sin embargo, será en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras donde el concepto de *competencia comunicativa* se convertirá en el estandarte del nacimiento del nuevo enfoque de enseñanza, al ser su base teórica y metodológica. En este sentido, podemos afirmar que la competencia comunicativa “representa el cambio de objetivos, contenidos y evaluación del método comunicativo” (Pastor Cesteros 2004: 179).



hacerlo, sobre todo cuando en los años 80 se adopta una visión de la lengua como instrumento de comunicación, estamos plenamente de acuerdo con M. L. Coronado González (1998: 81) cuando afirma que la presencia de la gramática siempre se ha mantenido “contra viento y marea en las aulas y en los libros de texto (incluidos los más comunicativos)”.

Hechas estas aclaraciones y partiendo de la idea de que en todos los métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras ha estado presente la gramática como un “componente ineludible” (Sarmiento 1998: 37), nos proponemos revisar, a continuación, la consideración y el tratamiento didáctico que ha recibido la gramática en aquellas metodologías que han tenido una mayor trascendencia en la enseñanza y aprendizaje de ELE a lo largo de su historia. En términos generales, podemos decir que son tres las grandes corrientes metodológicas en la historia de la enseñanza de ELE, desde la aparición del método tradicional hasta el desarrollo de la enseñanza comunicativa. Estas corrientes metodológicas son: el método tradicional, el método situacional y el enfoque comunicativo. Dentro de este último vamos a diferenciar entre<sup>8</sup>: a) la metodología nocio-funcional, b) la consolidación del enfoque comunicativo, c) el enfoque por tareas y d) otras orientaciones. Aun siendo conscientes de que “un enfoque no determina ni un diseño ni un procedimiento únicos en el aula” (Melero Abadía 2000: 24), para nuestra revisión hemos dirigido la atención a tres aspectos principales:

1. Presentación de algunos rasgos generales del método o enfoque.
2. Descripción de la concepción y tratamiento didáctico de la gramática.
3. Alusión a algunos de los manuales o métodos publicados en España que han sido fieles a la metodología o al enfoque que habían adoptado en su manera de plantear y tratar el lugar del componente gramatical<sup>9</sup>.

**2.1.** El método tradicional, o de gramática y traducción, se desarrolló en el siglo XIX para la enseñanza del inglés y del francés, y más tarde se siguió poniendo en práctica para enseñar otras lenguas europeas<sup>10</sup>.

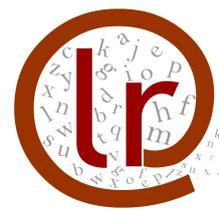
A) Los rasgos generales identificadores del método tradicional son los siguientes<sup>11</sup>:

<sup>8</sup> Las diferentes posibilidades de concreción que ha admitido el enfoque comunicativo han provocado que algunos docentes piensen que no hay una única corriente. Para más información sobre este tema, *vid.* C. Fernández y M. Sanz (1997: 73-107) y A. Sánchez Pérez (1997: 212).

<sup>9</sup> Hemos tomado como punto de partida, con los cambios que hemos considerado oportunos, las clasificaciones de materiales didácticos propuestas por M. C. Fernández López (1998 y 2000), E. García Castro (2003), P. Melero Abadía (2000), C. Moreno García (2011) e I. Santos Gargallo (1999). Por otro lado, conviene tener en cuenta dos hechos: 1) nuestro recorrido arranca de la segunda mitad del siglo XX porque es cuando realmente se inició en España la publicación de libros realizados por autores españoles para estudiantes extranjeros que acudían a los cursos organizados por algunos centros españoles, aunque será a partir de los años ochenta cuando asistamos “al despegue paulatino y a la posterior consolidación de la enseñanza del español en lo referente a materiales didácticos, metodología e investigación” (Santos Gargallo 1999: 55-56); 2) el cambio de una metodología por otra no siempre es cronológico, por lo que nos encontraremos con la convivencia, en un mismo período, de manuales que siguen diferentes métodos.

<sup>10</sup> Esta metodología estuvo plenamente vigente en la enseñanza de idiomas extranjeros desde la mitad del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Por lo que se refiere al caso concreto de ELE, predomina el método hasta los años setenta y aún hoy es posible rastrear su pervivencia en algunos contextos docentes y en algunos materiales.

<sup>11</sup> Las características que identificamos a continuación pueden revisarse, con más detalle, en A. Sánchez Pérez (1992; 1997: 133-141), I. Santos Gargallo (1999: 58-60) y R. Sarmiento (1998).



- Se ampara en la teoría lingüística tradicional, de manera que la descripción de la lengua se organiza en niveles claramente delimitados.
- La lengua es un conjunto de reglas con sus excepciones, que deben estudiarse y memorizarse a través de textos escritos y literarios, y contrastarse con otras lenguas (uso del diccionario bilingüe).
- La finalidad de la enseñanza consiste en ofrecer al alumno las herramientas gramaticales (morfología y sintaxis) y el vocabulario que necesite para comprender los textos en español y traducir el contenido de los mismos a su lengua materna.

B) En cuanto al tratamiento de la gramática:

- La instrucción gramatical vertebró el programa docente y la enseñanza.
- La gramática tiene una finalidad prescriptiva (enseña a hablar y escribir con corrección) y se aprende de manera deductiva tras la explicación del profesor.
- El aprendizaje de la gramática normativa, fundamentada en las partes de la oración, es más efectivo mediante procesos explícitos y memorísticos.
- Después del aprendizaje de la teoría se produce la práctica de la lengua.
- El profesor es el protagonista de la clase y el alumno asimila de forma pasiva todo el componente lingüístico que aquel le transmite.
- Se ofrecen largas listas de reglas (con sus excepciones) descontextualizadas.
- La formación de frases, de acuerdo con las normas gramaticales y el vocabulario interiorizados, es la finalidad de los ejercicios, de ahí el absolutismo de actividades de tipología poco variada (de traducción, de conjugación, de huecos, lectura en voz alta y memorización de reglas y paradigmas) en las que no hay espacio para la interacción. Por esta razón podemos hablar de una práctica controlada.

C) Por lo que se refiere a la aparición de manuales de enseñanza, en España se pone en práctica el método tradicional con la publicación a mediados del siglo XX de dos obras que tuvieron una gran trascendencia: *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia*, de M. Alonso (1962 [1949]), y *Curso breve de español para extranjeros*, de F. de B. Moll (1978 [1954]). La metodología tradicional sigue manifestándose en materiales publicados varias décadas después, como es el caso del *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos. Elemental e Intermedio*, de J. Fernández Álvarez et al. (1971), *Así es el español básico*, de J. Borrego et al. (1982), y *Español avanzado: estructuras gramaticales. Campos léxicos*, de R. Navas Ruiz y J. M. Alegre (1988), aunque ya no se sigue la vertiente más pura del método tradicional en la que se reservaba un lugar especial a la traducción desde y para la L2 y se excluía totalmente cualquier aspecto relacionado con la lengua hablada<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Esta última observación no debe llevarnos a pensar que en los tres manuales citados haya un espacio real dedicado a la comunicación. En el *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*, solamente en algunos ejercicios, se incluyen ciertos elementos de la lengua oral, aunque descontextualizados de la función real que desempeñan en la conversación espontánea. En *Así es el español básico*, la lengua hablada que se presenta y reproduce en los diálogos funciona como un escenario en el que se contextualizan el léxico, las funciones comunicativas y la gramática que el alumno aprende en cada una de las unidades. En ningún caso podemos hablar de interacciones cotidianas y naturales.



2.2. Con la consolidación en España en los años setenta de los planteamientos de base estructural-situacional<sup>13</sup> se produce un cambio metodológico importante que da lugar a la aparición del método situacional.

A) Los rasgos generales identificadores del método son<sup>14</sup>:

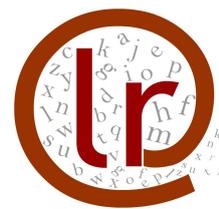
- Se concede prioridad a la lengua oral y se liga el componente lingüístico con una situación que hace referencia a la vida real y representa hechos cotidianos. La importancia concedida a la lengua oral no implica el desarrollo de la comunicación.
- La finalidad de la enseñanza situacional es facilitar que la lengua que se está enseñando se use de manera adecuada, es decir, en un contexto de referencia real.

B) En cuanto al tratamiento de la gramática:

- Las lecciones suelen iniciarse con una situación para la que se selecciona cuidadosamente una serie de estructuras que se irán introduciendo gradualmente, según los principios estructuralistas; es decir, la gramática se presenta contextualizada en los diálogos introductorios con viñetas, que reflejan una situación de la vida diaria, o en textos iniciales, y se secuencian con una progresión en su dificultad. Las estructuras gramaticales aparecen en la lengua meta mediante cuadros muy esquemáticos. Con esta manera de proceder, la lengua se usa con una finalidad funcional. Puesto que la lengua es un hecho social, su conocimiento se trabajará a través de diálogos.
- Los elementos gramaticales, además del léxico y el sistema fonético-fonológico, son el objetivo principal del aprendizaje.
- Se postula un aprendizaje de las reglas gramaticales a través de la observación y la imitación de la lengua en situaciones reales. Por esta razón, el estudiante de una manera inductiva domina las reglas de la gramática sin necesidad de reflexionar sobre ellas por medio de una exposición explícita de las mismas. Además de ser inductiva, la gramática es descriptiva e implícita.
- El estudiante repite y automatiza las reglas gramaticales mediante la memorización de los diálogos en los que se contextualizan las estructuras y el léxico utilizado, y la práctica con ejercicios basados en la repetición estructural, sustitución, reformulación de frases, etc. En el enfoque situacional también se reserva un espacio importante a las actividades orales creativas y al empleo de dibujos para facilitar las asociaciones. En general, podemos decir que las actividades son de corte estructural (transformación, sustitución...).

<sup>13</sup> Según J. C. Richards y Th. S. Rodgers (1999 [1986]), el método oral y situacional comienza a ponerse en práctica en Inglaterra entre 1930 y 1960. La teoría lingüística base del método situacional es el estructuralismo en su vertiente europea, por lo que los defensores del método entenderán la lengua como un conjunto de estructuras organizadas según una jerarquía (paradigma, sintagma y oración), cuya finalidad es transmitir significados. En el desarrollo del método situacional tiene mucho que ver el lingüista británico Firth y su defensa de que las palabras solo adquieren significado en una situación concreta.

<sup>14</sup> Para una caracterización más exhaustiva del método situacional, *vid.* A. Sánchez Pérez (1992; 1997: 133-141), I. Santos Gargallo (1999: 58-60) y R. Sarmiento (1998).



C) Por lo que se refiere a la aparición de manuales de enseñanza, la obra pionera de base estructural-situacional en España es *Español en directo*, de A. Sánchez *et al.* (1974), que comparte con *Español 2000*, de J. Sánchez Lobato y N. García Fernández (1981), los principios básicos de la metodología situacional.

**2.3.** A mediados de la década de los ochenta se inicia en España la publicación de una serie de manuales que propugnan “el aprendizaje de elementos lingüísticos seleccionados y organizados a partir de lo que es funcionalmente utilizado en la comunicación real e interpersonal” (Sánchez Pérez 1997: 191). Con la introducción del enfoque comunicativo se produce un gran cambio con relación a los enfoques metodológicos anteriores, puesto que en él acabará calando la perspectiva social, discursiva y pragmática que la ciencia lingüística estaba aplicando al estudio y la descripción del lenguaje<sup>15</sup>, y el concepto de *competencia comunicativa*. Independientemente de las diferentes orientaciones que hemos distinguido en el enfoque comunicativo, todas ellas coinciden en las siguientes consideraciones:

- la lengua es ante todo un instrumento de comunicación,
- la enseñanza de cualquier lengua tiene como objetivo principal que el alumno aprenda a comunicar (producción y fluidez), prestando para ello una atención especial al significado (y no tanto a la forma),
- el contenido gramatical se diluye en las tareas comunicativas y no vertebrada el programa docente. Por esta razón, no hay que enseñar gramática de una manera explícita, puesto que esta se adquiere en la comunicación, de la misma manera que aprendemos la lengua materna.

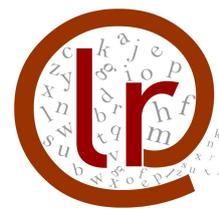
**2.3.1.** La metodología nocio-funcional puede considerarse la primera manifestación del enfoque comunicativo. En ella encuentra acomodación la concepción funcional de Halliday sobre la lengua (*qué se comunica con la lengua*). El “Proyecto de lenguas modernas” impulsado por el Consejo de Europa significó la organización de los contenidos en funciones comunicativas (describir, negar...) asociadas a una serie de nociones o áreas temáticas (localización, cantidad...). En 1975 aparece la primera versión en inglés del Nivel Umbral (*The Threshold Level*), que significa la fundamentación de un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en función del análisis de necesidades que tienen los aprendices en unas situaciones concretas, y donde la descripción nocio-funcional vertebrada el programa de enseñanza del nivel de dominio de la lengua. La versión española del documento corrió a cargo de P. Slagter en 1979<sup>16</sup>.

A) Los rasgos generales identificadores del método nocio-funcional son:

- La lengua es considerada un sistema de acción social con la que podemos hacer muchas cosas (realizar funciones: comprometerse, saludar, invitar...). En este sentido, la lengua es un instrumento que se utiliza para transmitir significados en una situación y en un contexto determinado, por lo que el

<sup>15</sup> Según I. Santos Gargallo (1999: 65), “los años setenta constituyen un decenio marcado por la desilusión ante los resultados obtenidos mediante la metodología de componente estructural, una desorientación generalizada entre el profesorado, la incorporación de la Semántica a la descripción gramatical, el desarrollo de la Pragmática [...] y la aplicación del concepto de competencia comunicativa al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”.

<sup>16</sup> *El nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.



fundamento de la enseñanza debe ser el contenido de la lengua, y la finalidad del aprendizaje es que el alumno sea capaz de hacer todo lo que necesita en esa lengua de una manera natural, tal y como se comportaría un hablante nativo.

- La meta de la enseñanza de una lengua extranjera es la competencia comunicativa, imprescindible para que el estudiante interactúe con habilidad en un contexto real. La expresión oral se convierte en una prioridad y los ejercicios suelen ser bastante comunicativos.
- Se produce la integración de las cuatro destrezas, aunque se da mayor importancia a la interacción oral.

B) En cuanto al tratamiento de la gramática:

- El componente gramatical no es el eje de la unidad y forma parte del exponente lingüístico subordinado a la función comunicativa que lo requiera. Por esta razón, a diferencia de lo que ocurría en las dos primeras metodologías a las que acabamos de hacer referencia, en el método nocio-funcional la distribución de los contenidos lingüísticos (gramática y vocabulario) se realiza según las funciones lingüísticas (quejarse, relatar, negar, etc.). La gradación de la dificultad de la gramática va aumentando a medida que crece la complejidad de los contextos.
- El aprendizaje de la gramática es, por consiguiente, descriptivo, implícito e inductivo.
- El fundamento de las actividades es la interacción entre los estudiantes mediante el desarrollo de simulaciones.

C) Por lo que se refiere a la aparición de manuales de enseñanza, en España el método se aplica por primera vez en el aula de ELE con *Entre nosotros*, de A. Sánchez *et al.* (1981); sin embargo, a pesar de que en la introducción del método los autores afirman que se trata de un trabajo “concebido y elaborado sobre la base de los programas nocio-funcionales” (pág. 5), sigue siendo muy evidente el rastro de la metodología estructural. Por su parte, en *Para empezar*<sup>17</sup> y *Esto funciona*<sup>18</sup>, del Equipo Pragma (1984 y 1986, respectivamente), son más visibles los cambios que acarrear los programas nocio-funcionales.

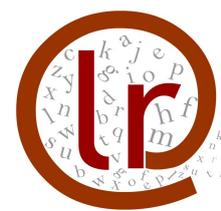
**2.3.2.** A finales de los años ochenta se consolida el enfoque comunicativo<sup>19</sup> en la enseñanza de ELE con un protagonismo absoluto del alumno en el proceso de aprendizaje.

A) Los rasgos generales identificadores de la consolidación del enfoque comunicativo son:

<sup>17</sup> P. Melero Abadía (2000: 87) lo cataloga como un manual representativo del enfoque comunicativo en España. Por su parte, M. C. Fernández López (1998: 100) no avanza tanto en su postura y dirá que “supuso el principio de la enseñanza comunicativa”.

<sup>18</sup> Si bien es verdad que la gramática está seleccionada a partir de unas funciones principales, al profesor de ELE no le pasa desapercibido el amplio espacio que los autores reservan a la explicación y a la ejercitación de la morfosintaxis en este manual.

<sup>19</sup> Para una información detallada sobre la aparición de este enfoque pueden consultarse los trabajos de F. Matt Bon (1998), C. Moreno García (2011) y A. Sánchez Pérez (1987).



- Aprender una lengua es saber usarla en situaciones comunicativas de la vida diaria y, por lo tanto, expresar significados con ella. Por esta razón, se subordina la forma de la lengua al contenido, y los estudiantes aprenden a utilizar los conocimientos lingüísticos para negociar el significado.
- La comunicación no es un mero producto, sino un proceso que está sujeto a un fin determinado entre unos interlocutores en una situación concreta.
- Interés explícito por el análisis de necesidades, las estrategias (comunicación y aprendizaje) y los objetivos del aprendizaje.
- El desarrollo de las destrezas se pone en práctica a través de un gran volumen de materiales complementarios.
- Los estudiantes deben participar en tareas reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin.

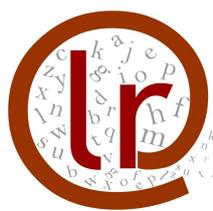
B) En cuanto al tratamiento de la gramática:

- La gramática y la comunicación no caminan juntas puesto que “la gramática se concibe como una porción perfectamente separable del cuerpo de la lengua” (Llopis-García *et al.* 2012: 28).
- Las estructuras o exponentes lingüísticos se seleccionan para posibilitar determinadas funciones lingüísticas que se llevan a cabo en una serie de contextos y situaciones que han sido seleccionados previamente<sup>20</sup>. El vocabulario, la morfología y la sintaxis son escogidos y distribuidos para que la comunicación sea eficaz y no produzca ambigüedades.
- La gramática se convierte en el instrumento necesario para lograr la comunicación<sup>21</sup> y su enseñanza es inductiva. Estos dos aspectos no significan que la gramática esté ausente en la clase, sino que gracias a las prácticas cognitivas el alumno descubre el sistema lingüístico y sus reglas, ejemplificados en una situación comunicativa.
- Las actividades son bastante reales y comunicativas (trabajos en parejas o en grupos reducidos, presentaciones orales, discusiones, conversaciones guiadas, etc.) y consiguen provocar la interacción entre los estudiantes a través de la puesta en práctica de las cuatro destrezas. Destacan en las actividades la variedad, la motivación y el no ser habituales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

C) Por lo que se refiere a la aparición de manuales de enseñanza, que el alumno aprenda a utilizar la lengua en situaciones reales y que pueda comunicarse con ella es lo que se proponen los manuales *Antena*, del Equipo Avance (1986 y 1988); e *Intercambio*, de L. Miquel y N. Sans (1989 y 1990).

<sup>20</sup> Estos, a su vez, resultan del análisis de las necesidades que tiene el alumno que aprende español.

<sup>21</sup> Lo que quiere decir que la gramática no es un fin en sí misma. Como consecuencia, se seleccionan las unidades morfológicas y las reglas sintácticas exigidas por las situaciones comunicativas y las funciones.



**2.3.3.** En la década de los ochenta se origina la enseñanza mediante tareas<sup>22</sup>, una nueva propuesta dentro del enfoque comunicativo, con el fin de organizar el trabajo en el aula como un marco en el que tienen lugar procesos e intercambios comunicativos reales.

A) Los rasgos generales identificadores del enfoque por tareas son<sup>23</sup>:

- La tarea es el eje sobre el que se diseña toda la programación de un curso, integrando de manera global los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
- Los aprendices, mientras realizan la tarea, están implicados en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua que aprenden (Nunan 1989: 10). En este sentido, la tarea genera interés por el proceso (de comunicación y de aprendizaje), permite la cooperación entre los estudiantes (en parejas o en grupos), es motivadora y promueve el uso de la L2 para realizar actividades reales<sup>24</sup>.

B) En cuanto al tratamiento de la gramática:

- Al producto final o tarea se llega a través de diferentes tareas secuenciadas con las que los alumnos ponen en práctica todos los contenidos (gramática, ejercicios de comprensión, funciones, vocabulario, etc.) y adquieren los conocimientos y las capacidades comunicativas necesarias (Melero Abadía 2000: 108).
- Selección de la gramática en etapas sucesivas mediante actividades comunicativas que promueven la interacción en el aula.

C) Por lo que se refiere a la aparición de manuales de enseñanza, en 1997 se publica en España el primer curso comunicativo basado en el enfoque por tareas, *Gente*, de E. Martín Peris y N. Sans<sup>25</sup>. *Planet@ E/LE 1*, de M. Cerrolaza *et al.* (1999), también es un manual secuenciado mediante tareas.

**2.3.4.** En el espacio que hemos reservado para presentar otras orientaciones de la enseñanza comunicativa, vamos a hacer una distinción entre dos tendencias: el enfoque ecléctico (o comunicativo moderado) y la instrucción formal.

Con relación al enfoque ecléctico<sup>26</sup>, en él se fusionan algunos principios de la corriente comunicativa (como el empleo de actividades para desarrollar las diferentes destrezas) y algunos de los procedimientos de los métodos tradicionales (como es la consolidación de la gramática y el léxico). Como muy bien ha señalado C.

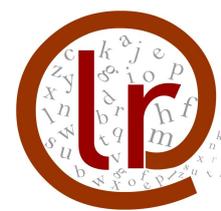
<sup>22</sup> El lector encontrará en J. Zanón (1999) una exposición teórica y práctica (con ejemplos de materiales) sobre la inclusión de las tareas en los cursos de ELE.

<sup>23</sup> Los datos que presentamos a continuación han sido tomados de S. Estaire (1990), S. Estaire y J. Zanón (1990) y J. Zanón (1990).

<sup>24</sup> Además de las tareas, en otras versiones de esta enseñanza encontramos los proyectos y la simulación.

<sup>25</sup> Versión actualizada en 2004.

<sup>26</sup> Los rasgos que exponemos a continuación han sido tomados del trabajo de C. Moreno García (2011: 55-56).



Moreno García (2011: 55) este enfoque “no renuncia a la concepción de la lengua como sistema e incluye su función comunicativa”.

A) Los rasgos generales identificadores del enfoque ecléctico son:

- Tiene en cuenta las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje personales y culturales de los estudiantes al combinar actividades de corte estructural, nocio-funcional y comunicativo.
- Utiliza muestras de lengua elaboradas con una finalidad pedagógica, junto con la inclusión de documentos reales.

B) En cuanto al tratamiento de la gramática:

- La lengua es un medio de comunicación y la gramática y el vocabulario son las principales herramientas para su aprendizaje.
- Las conceptualizaciones gramaticales no son incompatibles con la búsqueda de la comunicación.
- Las actividades centradas en la forma son un paso previo para la comunicación.

C) Por lo que se refiere a la aparición de manuales de enseñanza, como ejemplos del enfoque ecléctico, podemos hacer alusión a los materiales elaborados por A. Sánchez *et al.*, 1996, *Cumbre*; J. Sánchez Lobato *et al.*, 1997, *Español sin fronteras*; y Equipo Prisma, 2002, *Prisma*.

Por último, vamos a ocuparnos de la instrucción formal, apoyada en los fundamentos de la psicología cognitiva.

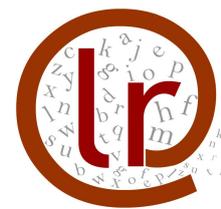
A) Los rasgos generales identificadores de la instrucción formal son:

- En términos muy generales, podemos decir que sigue el siguiente principio: el aprendizaje explícito o consciente de los contenidos, entre ellos el contenido gramatical, favorece su adquisición como conocimiento implícito, independientemente de que prime la comunicación a lo largo de todo el proceso (Coronado González 1998: 82).
- La instrucción formal no solo acelera la adquisición, sino que también acrecienta el nivel de competencia de un aprendiz.

B) En cuanto al tratamiento de la gramática<sup>27</sup>:

- Si el alumno conoce previamente cómo funciona un rasgo gramatical, cuando este aparezca en un *input* será percibido con más facilidad.
- La aproximación inductiva a la comprensión de la gramática permite retener la información a largo plazo y activa las estrategias de aprendizaje.

<sup>27</sup> Para una consulta más detallada de la caracterización del enfoque, *vid.* M. L. Coronado González (1998: 82-83 y 91).



- La tarea formal es una propuesta que permite conexas la comunicación y la instrucción formal, y está basada en la resolución de problemas gramaticales a través de la interacción y la negociación del significado. El objetivo último “es la formulación o aproximación a una regla o tendencia gramatical” (Coronado González 1998: 82-83). Además de la tarea formal en el aula, este enfoque también se puede materializar en actividades de concienciación gramatical cuando un aprendiz esté trabajando solo.

C) Por lo que se refiere a la aparición de métodos u otros materiales en los que se aplica esta manera de trabajar, junto con otras formas, contamos con los materiales de V. Borobio, 1992, *ELE 1*; y B. Artuñedo y C. Donson, 1999, *ELE 2*. El enfoque inductivo en la instrucción formal también lo ha aplicado la editorial Edinumen en algunos de los materiales de apoyo de su colección “Paso a paso”<sup>28</sup>.

### 3. El tratamiento de la gramática en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*

#### 3.1. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*

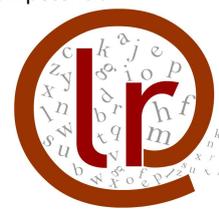
En el año 2001 ve la luz el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Este documento supone la culminación de la investigación que desde los años 60 venía realizando el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, y será seguido por gobiernos, 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 tener presente que:

- 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;
- 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>29</sup>;

<sup>28</sup> Las reflexiones sobre estos materiales han sido tomadas de M. L. Coronado González (1998: 87).

<sup>29</sup> La competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática son los tres componentes de la competencia



- 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;
- y por último, 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...),
  - relaciones (concordancia, valencia...).

Con 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). Y 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” (pág. XI).

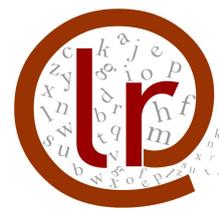
Más adelante se vuelve a insistir en el carácter abierto del documento y en la ausencia de una propuesta metodológica concreta, tanto para el aprendizaje global de la lengua como para el aprendizaje particular del componente gramatical:

“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, 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” (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

---

comunicativa de la lengua.



enseñanza concreta<sup>30</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,
- el modo de aproximación y corrección de los errores y las faltas.

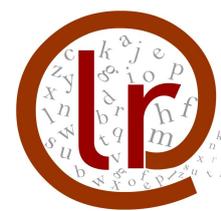
Las diferentes opciones que desarrolla el MCER giran en torno a un enfoque orientado a la acción. Y esto se explica porque desde la perspectiva del uso social de la lengua, el alumno es considerado un agente social que necesita la lengua y la comunicación para desarrollar con eficacia y propiedad las 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>31</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 pueden sernos muy útil la consideración de los siguientes principios a la hora de tomar decisiones acerca del mejor modo de enseñar gramática:

- 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.
- El modelo de las tareas resulta eficaz en la enseñanza, puesto que convierte al alumno que aprende la lengua en un verdadero usuario de ella.
- La selección del contenido gramatical dependerá de la actuación lingüística social (la tarea) que se haya decidido que tendrán que realizar los estudiantes.
- 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 centrado en el alumno, estamos ante programas

<sup>30</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>31</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".



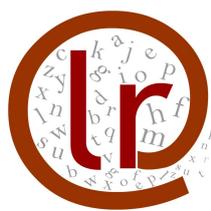
abiertos a “la introducción de nuevos contenidos a tenor del curso que tome el desarrollo de las actividades de uso” (Martín Peris 2005: 89).

- 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).
- 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.
- 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.

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

En el año 2007 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...) ofrece 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



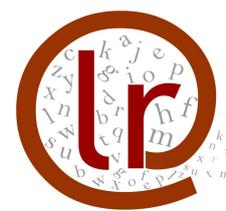
diferentes ámbitos de actuación, nos ha llevado a dirigir nuestra atención al concepto y contenido de la gramática en el documento y al tratamiento que se le da en el proceso de su enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, en cuanto a la concepción 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 diferentes de material lingüístico:

- Inventario de Gramática (Morfología y Sintaxis).
- Inventario de Pronunciación y Prosodia (tratamiento de los aspectos fonéticos y de entonación).
- Inventario de Ortografía (tratamiento de las formas gráficas).

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:

- 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: a) 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; b) 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.
- 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” (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.
- 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” (pág. 101).
- 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.
- 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). 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...).



- 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” (pág. 101).
- 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 del *Plan curricular*, sino que se limitan a la descripción del material que es objeto de enseñanza y aprendizaje” (pág. 12).

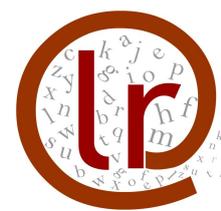
De acuerdo con esta declaración, no vamos a encontrar en el *Plan curricular* especificaciones sobre orientaciones metodológicas concretas, aunque el documento sí puede utilizarse como referencia a la hora de decidir qué enfoque didáctico es el más adecuado a partir del análisis de las necesidades de 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” (pág. 28).

A pesar de no seleccionar una metodología concreta para la enseñanza de la gramática, el PCIC 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>32</sup>:

- La gramática debe servir al estudiante para mejorar su actuación.
- La reflexión sobre el sistema y su uso en contexto ayudan 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).
- La presentación de las regularidades del sistema y las variaciones del uso interviene positivamente en el proceso de adquisición.
- La conexión entre el contenido gramatical y las necesidades comunicativas del alumnado deben primar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 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

<sup>32</sup> Algunas de las afirmaciones que vamos a exponer a continuación pueden consultarse con más detalle en C. Moreno García (2011: 416-452).



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*

### 4.1. Enseñanza de la gramática, didáctica de la gramática y gramática didáctica

Proseguimos el panorama trazado en § 2 y 3, con la gramática en ELE ahora tras el MCER y el PCIC. Que tomemos ambas obras como punto de partida no quiere decir que lo surgido en este terreno tras ellas se explique solo por ellas, las relaciones cronológicas no deben interpretarse necesariamente en términos de causa-efecto.

Sin discusión, el MCER y el PCIC han sido y son fundamentales. Entre otras cosas, han servido para enfriar el debate surgido en el último tercio del siglo pasado, así como para convertir en la nueva ortodoxia la necesidad de incluir el componente gramatical en el currículo ELE, aunque del modo que indicaremos a continuación. Sin embargo, con el MCER y el PCIC no es suficiente para entender la situación actual, tampoco, la propia evolución de la didáctica en ELE. Es necesario acudir también a los paradigmas dominantes en Lingüística y Psicología, y a su progresiva implantación y desarrollo.

Antes de seguir, querríamos también establecer una distinción previa. Cuando se aborda la enseñanza de la gramática de ELE, hay que distinguir entre esta, la didáctica de la gramática y la gramática didáctica. La segunda es la base, aunque por razones distintas, de la enseñanza de la gramática y de la gramática didáctica. La enseñanza de la gramática es la concreción en el aula de la teoría y la investigación propias de la didáctica de la gramática. La gramática didáctica representa, a su vez, el intento de trasladar a los estudiantes de ELE la descripción de la gramática del español adecuándola a sus necesidades. Desde este punto de vista, la gramática didáctica cumple una función mediadora entre el mundo experto de la gramática científica y el lego de los estudiantes.

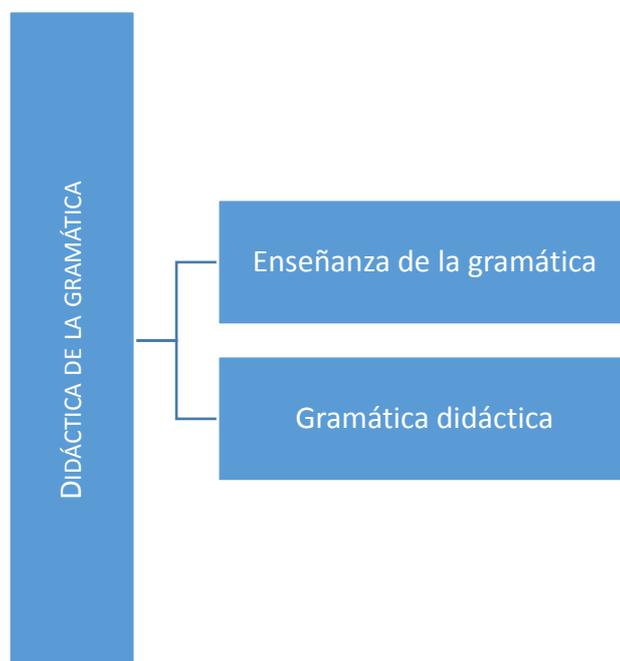


Figura 1

El panorama de la gramática en ELE que nos proponemos exponer se centrará en la didáctica de la gramática, a través del análisis de los presupuestos del enfoque y metodología dominantes. Dejamos para otro lugar y momento el examen de las gramáticas de ELE más recientes o los trabajos dedicados a problemas gramaticales concretos. A través de dicha pesquisa podrán valorarse los frutos en el conocimiento de la gramática del español producidos por la Gramática en ELE. A pesar de y a causa de su orientación aplicada, estamos sencillamente convencidos de que la Gramática en ELE ha elaborado valiosas descripciones de la gramática del español que han sacado a la luz numerosos usos tradicionalmente desatendidos.

## 4.2. Puntos en común en la enseñanza actual de la gramática

### 4.2.1. Reivindicación de la gramática y fundamentación científica

Como ya apuntábamos más arriba y tras la *guerra didáctico-gramatical* de la primera parte, domina en la enseñanza de la gramática en ELE un espíritu irenista donde se ha impuesto una síntesis de opuestos muy propia de esta época, hasta el momento mucho menos ideologizada que la anterior. Ello se ha traducido en un resurgir de la gramática, acompañada de la reivindicación de su instrucción explícita en alguna fase de la enseñanza/aprendizaje (Llopis-García 2009; Alonso Aparicio 2014). Es un claro indicio de tal renacer ha sido el notable incremento de su producción bibliográfica y de los encuentros profesionales y científicos.

Detrás de este resurgir, observamos la repetición de fenómenos que pueden entenderse en términos cíclicos. Recordemos cómo la gramática surge con los griegos y cómo estos le concedieron un papel nuclear a la gramática entre las ciencias del lenguaje (Dialéctica, Gramática y Retórica) y en la enseñanza de la lengua. Detrás de esta vuelta encontramos, entre otros factores, la reacción de los lingüistas *científicos* ante el tradicional utilitarismo de los profesionales de ELE dominadores de esta área académica y laboral. En este sentido deben entenderse las reflexiones de gramáticos tan destacados como J. M. Brucart (1998 [1996], 2005 [1997]), S. Gutiérrez Ordóñez (2008) o, de modo especial, I. Bosque (2011).

Un dato interesante y complementario es que esta reivindicación de la gramática ha venido acompañada de mucha investigación sobre su adquisición/aprendizaje, dentro de la que es fundamental la dedicada a la influencia en este proceso de la instrucción explícita. Este fenómeno marca una importante diferencia entre la enseñanza de la gramática anterior y la actual (Doughty y Williams 2009 [1998]: 15-16; Ellis y Cadierno 2009).

#### 4.2.2. Pragmatización de la gramática

La reivindicación de la gramática no ha supuesto, claro, una vuelta al pasado, a los postulados tradicionales y formalistas en los que la gramática tenía una existencia autónoma. Hoy día es muy difícil que haya alguien en ELE que, en último término, niegue la subordinación de la gramática a las necesidades comunicativas de los usuarios (Brucart 1998 [1996]: 18-19).

La gramática se estudia en su uso, porque la forma debe “valorarse comunicativamente”, diríamos siguiendo a J. P. Ruiz Campillo (2004 [1998]: 19). Más precisamente, M. Gómez del Estal (2004) sostiene que la instrucción gramatical debe contextualizarse extralingüística y lingüísticamente, además de responder a estrategias de aprendizaje.

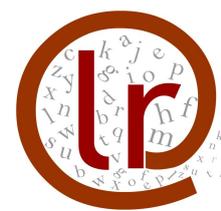
Un último testimonio de esta práctica indistinción entre gramática y pragmática, el de uno de los pioneros de esta manera renovada de entender la gramática en ELE, el chileno F. Matte Bon (2010: 252):

“Si se sigue la idea desarrollada por la lingüística pragmática de que hablar es actuar y si se considera, además, que la lengua es una de las numerosas maneras de actuar en sociedad de las que dispone el hombre, se llega a la conclusión de que aprender a hablar un idioma es aprender a hacer con él todo lo que se pueda tener que hacer con el idioma considerado. Esto nos lleva, necesariamente, a definir los objetivos didácticos en funciones y no en categorías morfosintácticas”.

Semejante manera de ver las cosas conduce al borrado de las fronteras entre gramática y pragmática, en favor de la segunda. El artículo de M. Leonetti en este monográfico es una representación de la posición contraria, la de los partidarios de la separación cuidadosa entre ambos componentes.

#### 4.2.3. Dispersión

Tal ubicación de la enseñanza de la gramática ha determinado -dicho no peyorativamente- la dispersión de los contenidos gramaticales en distintas secciones de métodos y cursos, igualmente en el PCIC. El MCER es un ejemplo de esta difusión (de *difuso*, no de *difundir*) de la gramática. A pesar de postular una competencia



gramatical distinta de las otras competencias lingüísticas (léxica, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica) y de adoptar una postura cauta y conservadora respecto a la extensión de la gramática reducida a la morfología (flexiva y léxica) y a la sintaxis (ver, arriba, § 3.1), lo cierto es que encontramos fenómenos gramaticales a lo largo de las otras competencias y subcompetencias.

Es el caso del régimen verbal incluido entre los elementos léxicos como modismos o de los elementos gramaticales (es decir, las categorías funcionales), que se adscriben a la subcompetencia léxica (MCER: § 5.2.1.1). Es el caso de la variación gramatical incluida en la competencia sociolingüística (MCER: § 5.2.2). Y es el caso, más significativo, de las competencias pragmáticas. En concreto, en la subcompetencia discursiva (MCER: § 5.2.3.1), se mencionan vinculados a la coherencia y cohesión los conectores, entre los que aparecen las conjunciones *Y* o *Pero*.

Resumiendo, detectamos en el MCER residuos del pasado estructuralista (la gramática se identifica con la morfosintaxis), del presente cognitivista (p.e., con la dilución de fronteras entre los niveles lingüísticos. Cfr. Langacker 1986: 2. Ver, más abajo, § 4.2.6) y de una actitud nominalista que intenta liberar el trabajo gramatical de la obsesión terminológica (Bosque 2011). El viejo principio estructuralista de la solidaridad expresión y un contenido se ha flexibilizado (aunque no se ha anulado), de modo que en gramáticas de ELE puede poner como ejemplo de construcción condicional: “Arreglada la avería, volverá la luz eléctrica al barrio”. Entre otras razones, este –llamemos- liberalismo terminológico se explica indudablemente por el carácter aplicado de las descripciones gramaticales.

#### 4.2.4. Conciencia metalingüística y metapragmática

La enseñanza gramatical que se reivindica no se limita a las necesidades comunicativas de los estudiantes, también mira a su conciencia metalingüística. Esto es así porque la gramática en ELE ya no se concibe como un contenido que se transmite para ser retenido mecánicamente. Tal manera de ver las cosas ya está superada, en la enseñanza gramatical se busca transmitir un conocimiento con el fin de posibilitar un uso más competente y maduro de la lengua. Aquí radica la razón de ser de enseñar gramática. Si nos aproximáramos al modelo cognitivo del *Control Adaptativo del Pensamiento* de Anderson (Brucart 1998 [1996]: 22; Alonso Aparicio 2014: 18-33), diríamos que de lo que se trata es de que el conocimiento declarativo transmitido en el aula se transforme en procedimental.

Para ello, el estudiante ha de reflexionar acerca de estos contenidos, ha de ser, pues, consciente de ellos. Tal estado de cosas coloca en una posición clave la metacognición y la conciencia metalingüística, cuyo estudio ha adquirido un gran auge en la didáctica actual, de modo particular, de la que se ocupa de la enseñanza de las lenguas, maternas o extranjeras.

Frente a anteriores teorías de la enseñanza/aprendizaje, en las que el conductismo dominante impedía apelar a entidades más profundas como la conciencia; hoy es difícil no tropezarse con la Metacognición. Semejante éxito hay que unirlo no solo a la psicología cognitivista, sino también a la autonomía del aprendizaje y a la competencia de aprender a aprender, uno de los objetivos de la enseñanza de ELE.

Flavell, pionero en esta materia, entiende la metacognición como

“el conocimiento de uno mismo de sus propios procesos cognitivos y productos o cualquier otra cosa relacionado con ellos... así como con la monitorización activa y consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos o datos que soportan, habitualmente al servicio de algún objetivo o meta” (*apud* Stephen y Singh 2010: 146).

Íntimamente vinculada a la metacognición, la conciencia metalingüística es la entidad responsable de aquella en el terreno del lenguaje y su uso. Gracias a la conciencia metalingüística, el individuo reflexiona y piensa “conscientemente acerca del lenguaje y de cómo es usado” (Van Kleeck 1995). Más detalladamente, J. Gombert (1992) defiende que

“la conciencia metalingüística implica, además de actividades de reflexión sobre el lenguaje y de la manera en que este se utiliza, la capacidad del sujeto para controlar y planificar sus propios procesos en el uso comprensivo y expresivo del lenguaje. Así, la conciencia metalingüística se relaciona con el monitoreo cognitivo del lenguaje” (*apud* Crespo y Alfaro 2010: 230).

Como ya lo hacía Flavell, la definición que acaba de reproducirse avisa de la doble dirección de ese metaconocimiento: hacia el propio sistema lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico y léxico) y hacia su uso. Esta segunda dimensión ha dado pie a que se hable de la competencia metatextual (Gombert 1992) y, sobre todo, de la competencia metapragmática. Gracias a esta última, el sujeto “puede autodirigir el uso comprensivo y expresivo del lenguaje” (Crespo y Alfaro 2010: 230).

Así pues, la enseñanza de la gramática, como la de cualquier otro componente lingüístico-comunicativo, busca que el usuario sea más y más consciente de lo que dice y hace al hablar. Esta idea se enriquece cuando se repara en el papel de la propia gramática para pensar. Es a lo que se refiere D. I. Slobin (1996) con su famoso aforismo de “pensar para hablar” (Thinking for Speaking), transformado, en el caso de la adquisición de una LE, en *Repensar para hablar* (*Rethinking for Speaking*) (Robinson y Ellis 2008). Es lo que reconoce M. Baralo (2011: 8) con estas palabras:

“la producción comprensiva es lo que permite moverse a los aprendientes de un uso al principio semántico-pragmático de la lengua meta hacia un uso más gramatical, es decir, a proyectar estructuras morfosintácticas sobre las producciones”.

Si esto es así, la gramática es el eje en torno al que gira un círculo virtuoso. Su enseñanza puede fomentar el uso consciente de la lengua, porque, al mismo tiempo, suministra la herramienta imprescindible para pensar.

Pero la conciencia metalingüística y metapragmática no solo incumbe a los aprendientes. I. Bosque (2011) y V. Escandell y M. Leonetti (2011) defienden la importancia de que el profesor nativo de ELE reflexione continuamente también sobre la gramática que enseña. Instan a ello desde la perspectiva de que como nativo tiende a dar como obvios y, por tanto, no susceptibles de explicación, fenómenos que no lo son para el aprendiente extranjero, necesitado de explicitud. El razonamiento, que encierra una declaración a favor de la preparación científica del profesional de ELE, es inobjetable:

“Si nos centramos en la formación gramatical del docente, comprobaremos que la explicación sintáctica que ofrecemos a veces a los estudiantes, y que ilustramos con los ejemplos habituales en los libros de texto, puede mostrar tan solo una parte de la verdad. En la gramática, como en tantos otros dominios del conocimiento, las cosas se suelen complicar cuando indagamos en ellas, puesto que las variables que intervienen son a menudo más

de las que esperamos. Las explicaciones que proporcionemos habrán de ir siempre, como es lógico, al compás de los avances en el conocimiento de las estructuras gramaticales. El profesor de español como segunda lengua no podrá trasladar a sus estudiantes esos análisis en toda su crudeza, sino más bien una versión adaptada de ellos que mantenga lo esencial de la información prescindiendo a menudo de los aspectos más técnicos” (Bosque 2011: 12).

#### 4.2.5. Las tareas gramaticales

La subordinación de la gramática a las necesidades comunicativas de los usuarios se canaliza didácticamente mediante el enfoque comunicativo por tareas (ver, arriba, § 2.3.3). Esto se ha traducido en las tareas gramaticales en las que la concienciación gramatical se inserta en la realización de una determinada actividad social y real (Gómez del Estal 2004; Martín Peris 2004). A las conocidas tareas comunicativas y formales (o posibilitadoras) ha venido a sumarse el aprendizaje por proyectos (Vilas 2012), muy en boga actualmente en la didáctica actual, sobre todo, en Primaria y cuyas posibilidades en la enseñanza de las lenguas de especialidad están explorándose ahora con mucha fuerza.

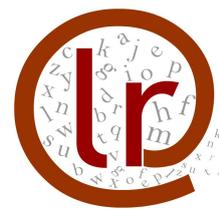
Son muchos los que se acogen al enfoque por tareas en la enseñanza de los contenidos gramaticales en ELE. M. Gómez del Estal (2004) ha desarrollado una propuesta en esta dirección sobre la base del concepto de competencia comunicativa y la Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT) de J. Zanón y S. Estaire. En ella defiende los siguientes puntos para corregir limitaciones habituales de las actividades de concienciación gramatical:

- Utilización precisa de la estructura gramatical en comprensión y producción para la resolución de la actividad.
- Incorporación en la tarea de las posibilidades de uso comunicativo de la lengua.
- Presencia en la actividad de una fase de *feedback* al alumno sobre su utilización de la estructura.

Todo este trabajo en la trasmisión de los contenidos gramaticales de acuerdo con este enfoque ha producido un número importante de actividades muy interesantes e ingeniosas. Lejos ya quedan aquellos antiguos ejercicios gramaticales consistentes en el relleno de huecos.

#### 4.2.6. Cognitivismo

El dominio del polo cognitivista en la enseñanza de la gramática en ELE es hoy día casi absoluto. Representa el nuevo paradigma como puede deducirse de los enfoques que se presentarán a partir de § 4.3.2, declaradamente cognitivistas. Este hecho tiene una fácil explicación. En toda etapa de la historia de ELE, el modelo dominante ha estado directamente influido por la corriente más influyente en la teoría lingüística. Sucedió antaño con el paralelismo lógico-gramatical, y, más modernamente, con el distribucionalismo, el funcionalismo británico o el generativismo; ahora, con el cognitivismo. Si se comparan las contenidas palabras que en 2009 escribía en su tesis R. Llopis-García (2009: 95-96) y la situación actual, puede concluirse que la propagación del cognitivismo en ELE en estos últimos años ha sido fulgurante.



Aparte de esta razón general, la lingüística cognitiva contiene propiedades metodológicas y teóricas muy atractivas para el profesor de ELE. La primera de ellas tiene que ver con su carácter intuitivo que permite a cualquiera sentirse miembro de él, sin el arduo proceso de iniciación de las corrientes competidoras:

“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).

A esta propiedad de la lingüística cognitiva hay que agregar algunos postulados que explican también su éxito en ELE (Llopis-García 2009: 96; Ellis y Cadierno 2009; Llopis-García *et al.* 2012: 22-24):

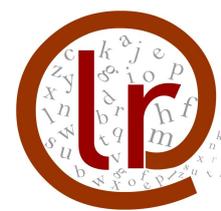
- La gramática se basa en el uso, puesto que la competencia de los hablantes se construye mediante el uso de las expresiones de la LE y su exposición a ellas.
- La centralidad del significado como “foco absoluto de estudio del lenguaje” (Llopis-García *et al.* 2012: 22).
- Las unidades gramaticales son “unidades simbólicas indisolublemente asociadas a un significado que se usan de acuerdo con ese significado” (Llopis-García *et al.* 2012: 22).
- Estas unidades están motivadas al reflejar de modos diversos la percepción humana de sus referentes. 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.
- Las construcciones como unidades lingüísticas básicas en las que se emparejan formas y significados (Ellis y Cadierno 2009: 116).

### 4.3. Enfoques y metodologías

#### 4.3.1. Gramática implícita y explícita, inductiva y deductiva

Entramos aquí en estos marcos didácticos constituidos por unos principios relativos a la adquisición/aprendizaje de ELE y a la propia gramática (enfoques), que inspiran unos determinados procedimientos para la enseñanza/ aprendizaje de los contenidos (métodos) (Richards y Rodgers 1999 [1986]: 15). Antes de este análisis, querríamos aludir brevemente, por su presencia en los enfoques, a la doble dicotomía gramática explícita/implícita, gramática deductiva/inductiva. La primera referida a la enseñanza de la gramática, la segunda, a su aprendizaje. Aunque la lógica lleva a pensar en un alineamiento entre enseñanza explícita y deductiva, e implícita e inductiva, la realidad habla de una compleja imbricación entre ambas parejas de contrarios (Martí Contreras 2014: 18-30).

Una vía para entender el problema planteado con las dos dicotomías se encuentra en la conocida como “hipótesis de la interfaz” entre el conocimiento implícito, inconsciente, procedimental y automático, y el explícito, declarativo y consciente. Pueden distinguirse tres posturas respecto a la existencia de esta interfaz (cfr. Fernández Montes 2011: 11-13):



- a) Interfaz nulo. No existe conexión entre ambos conocimientos, de ahí que el peso de la instrucción explícita y de la enseñanza educativa sea inapreciable en la adquisición de la lengua extranjera. Este es el pensamiento de los que rechazan la enseñanza de la gramática en ELE.
- b) Interfaz fuerte. Para los defensores de esta postura, “el conocimiento implícito surge del explícito cuando este último se procesa mediante la práctica, esto es, si los aprendices tienen la oportunidad de llevar a cabo una práctica comunicativa abundante” (Fernández Montes 2011: 12).
- c) Interfaz débil. Según esta postura, “el conocimiento explícito fomenta el desarrollo de algunos procesos de adquisición, en especial el reconocimiento de las formas y el reconocimiento de la diferencia entre la interlingua y la lengua meta” (Fernández Montes 2011: 13).

Esta tercera posición la encontramos en M. Baralo, quien, muy razonablemente, sostiene la existencia de un continuo entre adquisición espontánea y aprendizaje explícito (Baralo 1996 [1995]: 65), entre otras razones porque no hay criterios claros para determinar en una adquisición/aprendizaje concreto qué se debe al conocimiento implícito y qué al explícito (Baralo 1996 [1995]: 66). Esto es así hasta cuando el usuario “piensa” acerca del lenguaje y sus usos: “Cuando realizamos tareas metacognitivas no sólo nos basamos en lo que tenemos conciencia de conocer de forma explícita, sino que también utilizamos, inconscientemente, conocimiento lingüístico abstracto, adquirido sin esfuerzo, de manera intuitiva” (Baralo 2011: 2).

Pareciendo todo esto cierto, también lo es que en el paso de la adquisición espontánea al aprendizaje explícito es importante la práctica, pero también la conciencia (Baralo 1996 [1995]: 65).

Detrás de las dos últimas posturas, reaparece la necesidad de la enseñanza de la gramática, a través del papel de su instrucción explícita y formal. Es el signo de estos tiempos de interfaz débil (y, a veces, fuerte), que llevan a I. Alonso Aparicio (2014) a defender

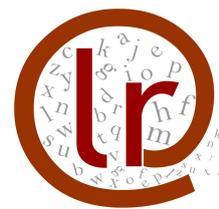
“iniciar la enseñanza gramatical mediante la combinación de la explicación formal con ejemplos significativos de aplicación de dicha explicación, desarrollándose esta de manera deductiva (yendo de lo general a lo particular –de la regla a los ejemplos-) o inductiva (yendo de lo particular a lo general –de los ejemplos a la regla-)” (Alonso Aparicio 2014: 30).

Tal indeterminación respecto al carácter más o menos explícito de la enseñanza gramatical se encuentra en el enfoque de la Atención a la forma (Ellis y Cadierno 2009: 125) de la que pasamos a hablar seguidamente.

#### 4.3.2. 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 § 4.2.1 y, seguramente, el más influyente en la enseñanza actual de una LE. Tanto es así que todo lo que hemos dicho en este apartado sobre la enseñanza actual de la gramática en ELE puede atribuírsele sin problema<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Los juicios de valor en ciencia siempre son peligrosos, pero para T. Cadierno (2008), que ha revisado los principales enfoques habidos en las últimas décadas, la Atención a la forma representa el mejor planteamiento de la instrucción gramatical.



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, § 4.3.1), 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. Esto 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 tan destacados como J. Ortega, R. Alonso, A. Castañeda (cfr. Castañeda coord. 2014), P. Martínez-Gila, J. P. Ruiz Campillo o R. Llopis-García. Los tres últimos están desarrollando una *Gramática operativa*, claramente vinculada a la Atención a la forma.

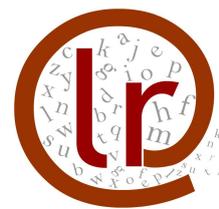
Esta gramática operativa se ocupa del modo como puede operarse con las formas lingüística para construir el significado final de toda manifestación real del lenguaje. Es una gramática operativa porque define las reglas de generación a partir del significado de las formas con las que se opera. De este 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).

#### 4.3.3. El enfoque idiomático

De manera sumaria querríamos aludir al Enfoque idiomático que venimos desarrollando desde hace diez años (Martí Sánchez 2004a y b). El calificativo de *idiomático* proviene de Coseriu, quien calificó cada lengua de acervo idiomático en un sentido próximo al humboldtiano. Frente a la cosificación de la lengua reducida a mero instrumento, el Enfoque idiomático se une a la larga tradición de Humboldt, Sapir o Coseriu para la que cada lengua es un sistema cultural idiosincrásico, creación tradicional propia de una comunidad, intermediaria entre el pensamiento y el mundo. En consecuencia, cada lengua se contempla como un modo de pensar, de presentar la realidad; como un órgano perceptivo (López García 1997).

Dos tesis de partida

1. Se madura personalmente gracias a la conciencia y a la memoria.
2. Se madura como hablante gracias a la gramática.



conducen al Enfoque idiomático a la pregunta de cómo desarrollar la conciencia gramatical y, junto a ella, la memoria. Incluimos a esta última en contra del habitual desprecio de la memorización, porque ni la conciencia ni el lenguaje funcionan sin la memoria.

Como todo enfoque en ELE, su meta es que el aprendiente se convierta en usuario competente. Tal meta solo es posible acostumbrando al aprendiente, convertido en un “pequeño gramático”, a fijarse en lo que dice y en cómo lo dice. Esto empieza a producirse cuando se descubren las consecuencias de cada elección al hablar.

En el ámbito de ELE comparte los presupuestos de la Atención a la forma. En Lingüística, sus fundamentos proceden de Coseriu, de la Lingüística cognitiva, de la Gramática emergente, de la Gramática sistémica de Halliday y de la lingüística pragmática de Verschueren. De estos dos últimos toma la idea de la gramática como conjunto de opciones. En palabras del británico: “La teoría sistémica es una teoría del significado como elección, por la que una lengua, o cualquier otro sistema semiótico, se interpreta como redes de opciones entrelazadas: ‘o este, o ese, o aquel’, ‘o más como uno, o más como otro’, etc.” (Halliday 1994: xiv).

En Psicología, sigue los presupuestos de la Psicología cognitiva en cuanto a la condición económica del ser humano, y a la relación entre el lenguaje y las otras facultades cognitivas. Busca, a su vez, en la Psicología evolutiva el papel de la metacognición y la memoria.

La metodología que propugna el Enfoque idiomático se basa en los principios que rigen la adquisición/aprendizaje de una LE. Por esta razón, defiende la relevancia de las actividades didácticas y que estas sirvan para el crecimiento de la memoria y de la conciencia. Para ello, son aconsejables los ejemplos más problemáticos, por ejemplo, los concentrados en las principales áreas de dificultad de la gramática del español.

Más concretamente, el Enfoque idiomático es onomasiológico y semasiológico. La gramática es el medio más eficiente de la lengua para el logro de los dos grandes fines del hablar (representación de los contenidos mentales e interacción con el otro). Por eso, el punto de arranque en el trabajo en el aula es onomasiológico, concretamente, las funciones discursivas y sus textos. En ellos se insertan las unidades gramaticales como respuesta a las necesidades que entrañan esas funciones. De este modo, la orientación onomasiológica permite comprender la organización de la gramática en conjuntos de opciones.

La onomasiología revela la razón de la gramática, pero la semasiología permite su sistematización y la atención a sus unidades revelando el carácter simbólico de sus unidades, marcadas por la solidaridad expresión/contenido. Así, el planteamiento semasiológico complementa los datos provenientes del onomasiológico mostrando con claridad cómo la gramática se convierte en instrumento fundamental para el pensamiento humano.

## 5. Conclusiones

El panorama trazado nos permite concluir que la gramática siempre ha importado entre los que se dedican, en sus diversos aspectos y desde papeles distintos, a la enseñanza de ELE. Aunque fuera para rechazarla, siempre se la ha mencionado y siempre ha sido objeto de reflexión. Parece que la enseñanza de las lenguas no puede escapar de su histórica, ya desde sus orígenes con los griegos, relación con la gramática.

En la primera etapa del periodo descrito, el papel de la gramática no estaba claro, ni siquiera su presencia ni, si esta se admitía, la metodología didáctica. Puede decirse que en los primeros momentos del debate, con la irrupción del enfoque comunicativo, los detractores de la gramática ganaban. Poco a poco, sin embargo, en una segunda etapa fue imponiéndose la opinión de que debía haber instrucción gramatical, claro está, supeditada a los fines comunicativos. Para que así sucediera, fue decisivo el enfoque de la Atención a la forma con su teorización de base cognitivista.

En este discurrir histórico, el MCER y el PCIC representan la frontera entre ambas etapas, el fin del debate y la aceptación de la enseñanza gramatical característica de la segunda. Al mismo tiempo, ambos consagran también la pragmatización de la gramática y su dispersión a través de las diversas competencias.

**Manuel Martí Sánchez**

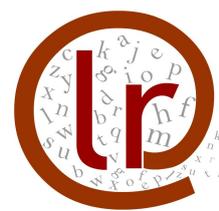
Universidad de Alcalá

[manuel.marti@uah.es](mailto:manuel.marti@uah.es)

**Ana M.<sup>a</sup> Ruiz Martínez**

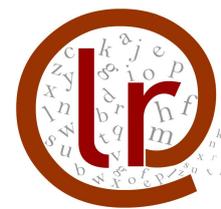
Universidad de Alcalá

[ana.ruiz@uah.es](mailto:ana.ruiz@uah.es)

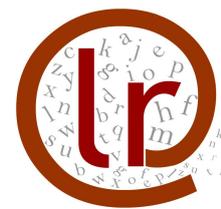


## Referencias bibliográficas

- Alonso Aparicio, I. (2014): “Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical”, en A. Castañeda (coord.): *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*, Madrid: SGEL, pp. 9-37.
- Baralo, M. (1996 [1995]): “Adquisición y/o aprendizaje del español/LE, en M. Rueda et al. (eds.): *VI Congreso Internacional de ASELE. Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, León: Universidad de León, pp. 63-68.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0062.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf).
- Baralo, M. (2011): “Aprendizaje léxico y adquisición gramatical en ELE: la importancia del procesamiento del input”, en *II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Problemáticas de la Enseñanza de ELE hoy*, Buenos Aires: Universidad de El Salvador.  
<http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/Baralo.pdf>.
- Bernárdez Sanchís, E. (2004): “Aportaciones de la lingüística textual”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 199-218.
- Bosque, I. (2011): “Actitudes hacia la lengua que enseñamos”, *Signos Universitarios Virtual*, año VIII, 11.  
<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*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 17-43.  
[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.  
[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).
- Cadierno, T. (2008): “*Motion Events in Danish and Spanish: A Focus on Form Pedagogical Approach*”, en S. De Knop y T. De Ruyker (eds.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Berlín / Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 239–275.
- Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- Castañeda Castro, M. (coord.) (2014): *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- Castillo Carballo, M. A., O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (eds.) (2005): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004)*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

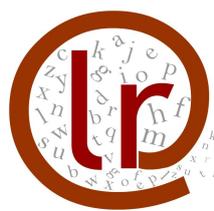


- Consejo de Europa (2002 [2001]): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Coronado González, M. L. (1998): “Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales”, *Carabela*, 43, pp. 81-93.
- Crespo, N. y P. Alfaro (2010): “Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la Edad Escolar”, *Universitas Psychologica*, 9, pp. 229-240.  
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/262/438>.
- Doughty, C. y J. Williams (2009 [1998]): “Problemas y terminología”, en C. Doughty y J. Williams: *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Edinumen (Colección Cambridge de didáctica de lenguas), pp. 15-26.
- Ellis, N. C. y T. Cadierno (2009): “Constructing a Second Language”, *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, pp. 111-139.
- Escandell, M. V. y M. Leonetti (2011): “El estudio de la lengua”, en U. Ruiz Bikandi y A. Ambròs (eds): *Lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar*, Barcelona: Graó, pp. 61-80.
- Estaire, S. (1990): “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, *Cable*, 5, pp. 28-39.
- Estaire, S. y J. Zanón (1990): “El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, pp. 54-90.
- Fernández, C. y M. Sanz (1997): *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Fernández López, M. del C. (1998): “El tratamiento de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza del español como lengua extranjera”, *Carabela*, 43, pp. 95-108.
- Fernández López, M. del C. (2000): “Selección de manuales y materiales didácticos”, *Cuadernos Cervantes*, 27, pp. 17-43.
- Fernández Montes, I. (2011): *Un estudio sobre los efectos del realce del input y la dictoglosia en la adquisición del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto del español*, Biblioteca Virtual redELE.  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2011\\_BV\\_13\\_41ISABEL%20FERNANDEZ%20MONTES.pdf?documentId=0901e72b81249882](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/2011_BV_13_41ISABEL%20FERNANDEZ%20MONTES.pdf?documentId=0901e72b81249882).
- García Castro, E. (2003): *El intercambio de turnos de habla en la conversación española y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera*. Memoria de investigación del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá.
- Gombert, J. (1992): *Metalinguistic development*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gómez del Estal, M. (2004): “La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas”, *Forma*, 8, pp. 83-107.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/gramatica/gomez\\_del\\_estal01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm).
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2004): “La subcompetencia pragmática”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 533-551.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008): *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, Discurso de ingreso en la Real Academia Española.

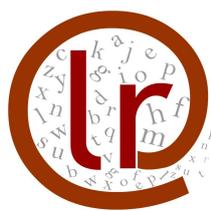


[http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso\\_Ingreso\\_Salvador\\_Gutierrez.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Salvador_Gutierrez.pdf)

- 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.
- Halliday, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Instituto Cervantes (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes.
- Jiménez Juliá, T., M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.) (1999): *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE (Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998)*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Langacker, R. W. (1986): "An Introduction to Cognitive Grammar", *Cognitive Science*, 10, pp. 1-40.  
[http://www.cse.iitk.ac.in/users/se367/10/langacker\\_intro-cog-grammar-cogSci86.pdf](http://www.cse.iitk.ac.in/users/se367/10/langacker_intro-cog-grammar-cogSci86.pdf).
- 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, Madrid: Ministerio de Educación.
- 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): Rockefeller Center.  
<http://www.vacstuds.com/wp-content/uploads/2013/12/Focus-on-form-in-Task-Based-teaching.pdf>
- López García, Á. (1997): "La percepción del español como LE", *Español Actual*, 67, pp. 7-15.
- 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, Valencia: Universidad.
- Martí Sánchez, M. (2004a): "Bases para una gramática situada y emergente", *Lingüística en la Red*, 2.  
[http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_27092004.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_27092004.pdf).
- Martí Sánchez, M. (2004b): "El enriquecimiento pragmático de la gramática (pragmagramática) en la E/LE", en M. Martí Sánchez (coord.): *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Edinumen, pp. 7-18.
- Martín Peris, E. (1998): "Gramática y enseñanza de segundas lenguas", *Carabela*, 43, pp. 5-32.
- Martín Peris, E. (2004): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *redELE*, 0.  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3).
- 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. (1998): "Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera", *Carabela*, 43, pp. 53-93.
- Matte Bon, F. (2010): "De nuevo la gramática", *MarcoELE*, 11.  
<http://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>



- Melero Abadía, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Moreno García, C. (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Robinson, P. y N.C. Ellis (2008): "Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction – Issues for Research", en P. Robinson y N. C. Ellis (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Londres: Routledge, pp. 489-545.
- Richards, J. C. y Th. S. Rodgers (1999 [1986]): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge (GB): Cambridge University Press.  
<http://www.slideshare.net/hazelkim/approaches-and-methods-in-language-teaching-17393382>
- Ruiz Campillo, J. P. (2004 [1998]): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*, Biblioteca Virtual redELE.  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2004\\_BV\\_01/2004\\_BV\\_01\\_02Ruiz\\_Campillo.pdf?documentId=0901e72b80e41607](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2004_BV_01/2004_BV_01_02Ruiz_Campillo.pdf?documentId=0901e72b80e41607)
- Sánchez Pérez, A. (1987): *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- Sarmiento, R. (1998): "La gramática descriptiva en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Carabela*, 43, pp. 33-42.
- Slobin, D. I. (1996): "From 'Thought and Language' to 'Thinking for Speaking'", From "Thought and Language" to "Thinking for Speaking", en J. J. Gumperz y S. C. Levinson (eds.): *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge (MA): Cambridge University Press, pp. 70-96.
- Stephen, S. M. y X. P. Singh (2010): "Learning Grammar Autonomously through Metacognitive Strategies: An Experiment", *Journal of NELTA*, 15, 1-2, pp. 146-150.  
<http://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/view/4620/3831>
- Van Kleeck, A. (1995). "Emphasizing form and meaning separately in rereading and early reading instruction", *Topics in Language Disorders*, 16, pp. 27-49.
- Vilas, P. (2012): "El trabajo por proyectos en el aula de ELE: 'Vídeo presentación de una ciudad para futuros alumnos Erasmus españoles'", *redELE*, 24.  
[https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2012/2012\\_redELE\\_24\\_15Paula%20Vilas.pdf?documentId=0901e72b813e7203](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_15Paula%20Vilas.pdf?documentId=0901e72b813e7203).



- Zanón, J. (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Cable*, 5, pp. 19-27.
- Zanón, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

## Libros y manuales de enseñanza

- Alonso, M. (1962 [1949]): *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia*, Madrid: Aguilar.
- Artuñedo, B. y C. Donson (1999): *E/LE. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno. 2*, Madrid: SM.
- Borobio, V. (1992): *E/LE. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno. 1*, Madrid: SM.
- Borrego, J., J. J. Gómez Asencio, M. J. Mancho Duque, M. M. Marcos Sánchez y E. Prieto de los Mozos (1982): *Así es el español básico*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cerrolaza, M., Ó. Cerrolaza y B. Llovet (1999): *Planet@ E/LE 1. Libro del alumno*, Madrid: Edelsa.
- Equipo Avance (1986): *Antena 1. Curso de Español para Extranjeros*, Madrid: SGEL.
- Equipo Avance (1988): *Antena 2. Curso de Español para Extranjeros*, Madrid: SGEL.
- Equipo Pragma (1984): *Para empezar A*, Barcelona: Edelsa.
- Equipo Pragma (1984): *Para empezar B*, Barcelona: Edelsa.
- Equipo Pragma (1986): *Esto funciona A*, Madrid: Edelsa.
- Equipo Pragma (1986): *Esto funciona B*, Madrid: Edelsa.
- Equipo Prisma (2002): *Prisma*, Madrid, Edinumen.
- Fernández Álvarez, J., R. Fente Gómez y J. Siles Artés (1971): *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos. Elemental e Intermedio*, Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E. y N. Sans (1997): *Gente. Libro del alumno 1*, Barcelona: Difusión.
- Miquel, L. y N. Sans (1989): *Intercambio 1. Libro del alumno*, Madrid: Difusión.
- Miquel, L. y N. Sans (1990): *Intercambio 2. Libro del alumno*, Madrid: Difusión.
- Moll, F. de B. (1978 [1954]): *Curso breve de español para extranjeros*, Palma de Mallorca: Editorial Moll.
- Navas Ruiz, R. y J. M. Alegre (1988): *Español avanzado: estructuras gramaticales. Campos léxicos*, Salamanca: Almar.
- Sánchez, A., M. Ríos y J. Domínguez (1974): *Español en directo. Nivel 1A*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A., M. Ríos y J. A. Matilla (1981): *Entre nosotros. Libro del alumno. Nivel 1*, Madrid: SGEL.
- Sánchez, A., M. T. Espinet y P. Cantero (1996): *Cumbre*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, J. y N. García Fernández (1981): *Español 2000. Nivel elemental*, Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, J., C. Moreno García e I. Santos Gargallo (1997): *Español sin fronteras*, Madrid: SGEL.

