

La Gramática en la enseñanza de E/LE.

Hugo Wingeyer*

*Docente e investigador: Dpto. /Instituto de Letras, Facultad de Humanidades (UNNE).

Una versión anterior de este trabajo fue expuesta en las **Jornadas (Re) Lecturas del Curso de Lingüística de Ferdinand de Saussure (1916-2016)**, llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad Nacional de Misiones el 1 de septiembre de 2016.

El tema me lleva en primer lugar a reflexionar sobre la presencia de la gramática en la enseñanza en la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras. Luego, a un repaso de los métodos de enseñanza de lenguas y a su relación con la gramática. Y, para cerrar, al tema de las evaluaciones, tan importante por todas sus implicancias, en la enseñanza del español como lengua extranjera en España y en Argentina. En los tres apartados que considero, pero con mucha mayor claridad en el correspondiente a la metodología, aparece la influencia decisiva de Ferdinand de Saussure en la enseñanza de lenguas extranjeras en general y en la de del español como lengua extranjera en particular.

Enseñanza de la gramática

En principio, la gramática, que describe y explica el funcionamiento del sistema lingüístico en todos los planos: fonético-fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico, nunca estuvo ausente en la enseñanza de lenguas extrajeras, con independencia muchas veces de la metodología a la que se adhiera. Además, su enseñanza depende de la concepción que de la lengua se tenga. Para los formalistas, como función básica del lenguaje, el énfasis está puesto en el componente cognitivo y su relación con el pensamiento, mientras que para los funcionalistas el más importante es el componente comunicativo, es decir el lenguaje como instrumento de comunicación. “En el terreno de la enseñanza estas dos posturas teóricas no son incompatibles e incluso pueden ser complementarias: la gramática da cuenta de los mecanismos formales y el enfoque comunicativo de la función –pragmático-discursiva- que el hablante les asigna.” (Di Tullio, 2010: 15).

Ahora bien, en lo que respecta a la enseñanza de español como lengua extranjera, siempre me parecieron muy significativas las consideraciones de Aquilino Sánchez (1992:307), que en su *Historia de la enseñanza del español como lengua*

extranjera, cierra su análisis diacrónico con reflexiones en torno de la importancia de la instrucción gramatical, propone que “ el dilema que se ha planteado con cierta frecuencia en la metodología de la enseñanza de lenguas no debería ser gramática sí o gramática no, sino más bien gramática CÓMO”. Digo que me parecen significativas porque están estrechamente vinculadas con la idea de que “importante para el profesor y evaluador de segundas lenguas tener una concepción clara de la lengua que se va a enseñar y, consiguientemente, que se va a evaluar” (Bordón, 2006:25). Es en este mismo sentido que conviene tener en cuenta que en los métodos que actualmente se utilizan la gramática dejó de ocupar el papel principal en la enseñanza de lenguas para pasar a considerarse no como un fin en sí mismo sino como un medio para expresar significados y permitir la comunicación. Precizando, el objetivo de la enseñanza que se propone el método es alcanzar una *competencia comunicativa* que consta de cuatro subcomponentes básicos: la *subcompetencia gramatical*, la *subcompetencia sociolingüística*, la *subcompetencia estratégica* y la *subcompetencia discursiva*.

Por último, con respecto a la utilidad de la gramática, aprendida de manera deductiva o inductiva, presentamos una serie de consideraciones sobre la relación entre las lenguas materna y extranjera, la autonomía del aprendizaje, la evaluación y la relación entre las formas gramaticales y los exponentes funcionales.

El aprendizaje de la lengua materna se produce de manera espontánea en los primeros años de vida, mientras que una lengua extranjera normalmente se aprende sistemáticamente en clase, esto le permitirá reflexionar sobre la gramática de su propia lengua. Por otro lado, se comprueba habitualmente que si el estudiante cuenta con un buen conocimiento de la gramática de su lengua materna se gana un tiempo considerable en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que dicho conocimiento le permitirá contrastar ambas gramáticas, es decir observar las posibles similitudes y diferencias.

El aprendizaje de la gramática le brinda al alumno mayor autonomía porque constituye una reflexión metódica sobre el funcionamiento de la lengua que acelera y profundiza su adquisición. Dicho aprendizaje debe realizarse de forma inductiva y deductiva. Aprendizaje inductivo para la formulación de reglas a partir de casos particulares, y deductivo para la identificación de estructuras específicas a partir de la regla estudiada.

El conocimiento de las estructuras gramaticales aporta los mecanismos formales necesarios para lograr una competencia comunicativa más completa.

El conocimiento de la organización interna del español debe en todo momento estar unido al de los contenidos funcionales para que el estudiante sea consciente de dónde y cómo debe utilizar las herramientas que le aporta el estudio de la gramática y lograr así una comunicación eficaz.

La evaluación de la gramática también merece una consideración. Como no siempre existe una opinión única en cuanto a qué es el conocimiento gramatical, aunque exista cierto acuerdo en que la competencia gramatical está constituido por el conocimiento formal y pragmático, es un tema en la que surgen muchas complicaciones. Las complicaciones se relacionan con el hecho de que en las tareas que se proponen hay que obtener información sobre contenidos gramaticales para fines comunicativos específicos.

Como conclusión de este apartado, insisto en la necesidad del estudio de la gramática porque “como elemento esencial de todo sistema lingüístico nunca puede estar ausente.” (Sánchez Pérez, 1992:365). Pero, sin olvidar los elementos culturales que marcan las pautas en su uso.

Metodología

A lo largo y a lo ancho de la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras han sido muchos los métodos que se han sucedido, con distinta suerte. Aclaro que con la palabra *método* refiero al conjunto de principios teóricos (teorías lingüísticas y psicolingüísticas) y prácticos (objetivos, contenidos y procedimientos) que fundamentan y justifican las acciones que se toman en la clase para el desarrollo de las habilidades lingüísticas que permitan al alumno lograr un nivel de competencia comunicativa en la lengua que está aprendiendo. En otras palabras, las reflexiones y preocupaciones sobre estrategias y materiales didácticos han seguido distintos caminos metodológicos. De lo gramatical a lo comunicativo, pasando por métodos de base estructural.

En cuanto al método gramatical o de gramática y traducción, que se basa en la enseñanza del griego y el latín, entendida como una disciplina mental cuyo objetivo es aprender sus gramáticas, es el que se aplica a la enseñanza del español en España. Vigente a lo largo de todo el siglo XIX, la concepción de la lengua, cuyo modelo se vincula con textos de autoridades literarias, se reduce a aspectos normativos y contrastivos. Su aprendizaje se relaciona con la capacidad de descodificar textos para aprender a leer y escribir en la lengua que se aprende. Para el logro de ese objetivo se

memorizan reglas gramaticales, ejercitadas mediante actividades en las que prevalece la forma por sobre el contenido; se hacen traducciones directas e inversas; se memoriza el vocabulario, organizado por temas; y se contrasta siempre la lengua meta con la lengua materna.

Para finalizar en lo que respecta a la vigencia del método en España hasta mediados de la década del sesenta considera Santos Gargallo (1999:58) que “su popularidad ha sido aún más llamativa si tenemos en cuenta que los principios en los que se basa se reflejan en los materiales didácticos en un momento de la historia de la enseñanza del español en que el estructuralismo -aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras- daba sus primeros frutos en Europa y EEUU”.

Esta cita de Santos Gargallo apunta a un acontecimiento que influye de manera decisiva en la enseñanza de lenguas extranjeras: la divulgación de las teorías desarrolladas por Saussure que entiende la lengua como un conjunto de estructuras organizadas de forma jerárquica en los diferentes niveles de la descripción lingüística. Esta concepción de la lengua como sistema es la que genera la metodología de corte estructuralista, cuyas actividades influyen también en los procedimientos de evaluación. El objetivo es el dominio de las estructuras gramaticales de la lengua meta para el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral. Sus procedimientos se relacionan con la repetición y automatización de esas estructuras gramaticales.

Según la misma Santos Gargallo (1999:61-62), las corrientes de base estructural, aplicadas tanto en Europa como en Estados Unidos: el método audio-oral, el método estructuro-global-audio-visual y el método situacional, en España, “no se vieran reflejados en los materiales didácticos destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera hasta fecha tan tardía; pero no debemos olvidar que el interés institucional y editorial por esta parcela de la docencia es relativamente reciente”. Afirma luego que, de todos modos, “la introducción en España de la metodología estructural aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera constituye un hito nada desdeñable, pues supone un cambio radical de orientación en la manera de entender el proceso de aprendizaje y en la manera de desarrollar los procedimientos didácticos, en un momento en que ni la Lingüística Aplicada -como disciplina científica- ni la enseñanza del español como lengua extranjera -como actividad docente- reciben ningún apoyo ni institucional ni académico”.

Posteriormente surge el método comunicativo en el que la lengua es un instrumento empleado por los seres humanos para la transmisión de significado. Esta

visión más amplia del lenguaje como medio de comunicación es lo que lo diferencia de los métodos tradicionales que centraban su esfuerzo en enseñar el funcionamiento de las estructuras del lenguaje (gramática y vocabulario), más que el lenguaje propiamente dicho. En otras palabras, “comenzamos a tener en cuenta no sólo la forma lingüística sino lo que las personas hacen con esas formas cuando quieren comunicarse”. (Littlewood, 1996: Introducción X).

De todas maneras, para lograr una visión comunicativa más completa debemos combinar esta perspectiva *funcional* (uso de la lengua) con la perspectiva tradicional *estructural* (estudio de la lengua). Esto constituye una base para la selección y organización de los elementos lingüísticos que tienen que ser enseñados. Para usar la lengua como medio de comunicación no basta con conocer y manipular las estructuras de la lengua extranjera, también es necesario desarrollar estrategias para contextualizar esas estructuras con sus respectivas funciones comunicativas en situaciones y tiempos reales. En otras palabras, en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, no es que, en la actualidad el componente gramatical haya sido rechazado, más bien ocupa un lugar predominante junto a los componentes funcional, discursivo, sociocultural y estratégico de la competencia comunicativa. En definitiva, se trata del enfoque comunicativo moderado que como reacción al enfoque comunicativo vuelve a otorgar a la gramática un lugar importante.

Evaluación

En principio, en el método de gramática y traducción no se identifican teorías de evaluación. Se habla de una etapa precientífica en el que en el proceso de evaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras prima la intuición y la subjetividad.

Es a partir del estructuralismo de Saussure que comienza el estudio científico de la lengua, sin embargo, acorde con Bordón (2006: 38) “en el campo de la evaluación se denomina así a la época en que se pusieron en práctica de manera generalizada procedimientos de evaluación objetivos”. Con estos procedimientos en el área de evaluación de lenguas en la década de los sesenta refiere a “un tipo de exámenes que utiliza procedimientos de corte estructuralista cuyo objetivo es la obtención de elementos discretos, que, en definitiva, no revelan más que el dominio del sistema lingüístico de la L2 por parte del candidato y difícilmente reflejan su habilidad para usar la lengua”.

Se reacciona contra el modelo estructuralista a fines de los años setenta como consecuencia de la consolidación del método comunicativo. En este método la tarea del examen debe dar a los que hacen el examen situaciones realistas, acorde con su concepción de conocimiento de la lengua: dominio del sistema atendiendo a su funcionamiento en uso.

Surge así el dilema de si el modelo de lengua que fundamenta los exámenes, o si, por el contrario, son los exámenes los que condicionan la concepción de lengua que se enseña en las clases. Aclaro que este dilema no se aplica a los exámenes de aprovechamiento cuyo objetivo es el de comprobar si la persona que aprende ha logrado los objetivos propuestos en un determinado curso de lengua extranjera. Se refiere a otro tipo examen, a los exámenes de nivel de dominio a gran escala. En este sentido, considero aquí dos de estos exámenes: el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera, otorgado por el Instituto Cervantes, en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia de España, y confeccionados desde 1991 por la Universidad de Salamanca) y el CELU (Certificado de Español - Lengua y Uso, otorgado por el Consorcio de Universidades Nacionales Argentinas y avalado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina).

De acuerdo con Bordón (2006: 40), “los exámenes de nivel de dominio a gran escala, por su influencia, pueden ser pioneros en adoptar un modelo lingüístico que influirá en la enseñanza”. La misma idea la encontramos en Graciela Vázquez (2008), quien considera que “la evaluación no sólo provoca cambios de perspectivas en las ideas, creencias y convicciones de las personas involucradas en procesos de aprendizaje y de enseñanza, la evaluación no sólo da lugar a la creación de organizaciones como EALTA (con fines éticos y académicos); la evaluación -históricamente- mueve dinero en forma de certificados”. Entra de lleno aquí en una cuestión compleja: las implicancias económicas de las certificaciones.

En cuanto a los DELE, Bordón (2006: 40) afirma que su concepción de la lengua “repercute en cómo se aborda la enseñanza de la lengua en el diseño de cursos y materiales destinados a candidatos que aspiran a obtener el diploma del nivel para el que se preparan”.

En lo que respecta al examen CELU, lo tomamos de las conclusiones de un preciso trabajo de comparación con el examen DELE, realizado por Graciela Rafaelli y Mónica Vázquez (2008), quienes sostienen que “el examen DELE, posee poco contenido significativo, y que carece de contextualización y funcionalidad de la

lengua”. Afirman además que “las producciones no conectan al aprendiente con el mundo real, son textos adaptados con modificaciones que afectan su autenticidad, contextualización y situación comunicativa”. A su vez, consideran que el examen CELU “permite activar destrezas que conectan al candidato con el mundo real y puede llevar adelante estrategias que le permiten un uso concreto de la lengua”. Destacan como fortaleza el hecho de “la asignación de nivel en función de los resultados obtenidos, lo que no condiciona el diseño del instrumento a los fines o logros esperados; la lengua contextualizada de las actividades y textos, que guardan relación con hechos de la vida real”.

Destaco en este punto la reciente incorporación de la Universidad Nacional del Nordeste como sede para la toma de los exámenes CELU. Lo destaco porque la participación activa en este examen argentino de dominio de español como lengua extranjera es necesaria.

A modo de cierre

Concluyo estas reflexiones sobre la gramática, la metodología y la evaluación en la enseñanza de español como lengua extranjera con una cita de Teresa Bordón (2006: 26) porque creo que sintetizan la esencia de las Jornadas: “Sin duda. La interpretación de la lengua inaugurada por Saussure abre nuevas perspectivas en el análisis lingüístico, originando que sus ideas se continúen, se interpreten, inicien nuevos caminos, o se rechacen. Pero, en cualquier caso, desde una posición científica”.

Bibliografía

- Bordón, Teresa, 2006, *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid, Arco/Libros, S.L.
- Di Tullio, Ángela, 2010, *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, WALDHUTER.
- Littlewood, William, 1996, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Gran Bretaña, Cambridge University Press.
- Matte Bon, Francisco, 1995, *Gramática comunicativa del español. Tomos I y II*, Madrid, Edelsa.
- Padilla, Constanza, 2012, *Gramática del español. Perspectivas actuales. Taller de reflexión sobre el lenguaje*, Córdoba, Comunicarte.

Richards, J. y Rodgers, T., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press (original en inglés de 1986).

Sánchez, Aquilino, 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

Sánchez, Aquilino, 1997, *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.

Santos Gargallo, I. y Sánchez Lobato, J. (Directores), 2004, *VADEMÉCUM PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES. ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

Santos Gargallo, Isabel, 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, S.L.

Varela, Lía (Editora), 2011, *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del Seminario Lenguas y Políticas en Argentina y el Mercosur*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF).

Vázquez, Graciela, 2008, *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*, Centro de Lenguas de la Universidad Libre de Berlín. Disponible en:

http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf

Rafaelli, Graciela y Vázquez, Mónica, 2008, “La evaluación de la comprensión y expresión escrita en los exámenes CELU y DELE”, Universidad Nacional del Litoral.

Disponible en:

http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/4_coloquio/cc_p_la_evaluacion_de_la_comprension_y_expresion_escrita_en_celu_y_dele_raf_aelliVa.pdf

<http://www.celu.edu.ar/>

<http://dele.cervantes.es/>