

# TINKUY

## BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

N° 11 – Mayo 2009

*Número especial*

*La Enseñanza del Español  
como Lengua Extranjera en Quebec*  
*Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)*

**Editores del número especial**

Enrique Pato  
Luis Ochoa  
Javier Lloro

© 2009, Section d'Études hispaniques.  
Université de Montréal y CEDELEQ III

**ISSN 1913-0473**

**TINKUY** n°11  
Mayo 2009

Section d'études hispaniques  
Université de Montréal

## **Descomplicando la gramática: Atención a la forma y al significado**

Pedro Navarro Serrano  
*Editorial Edelsa*

---

**El lugar de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de lenguas. La exclusión de la gramática en el enfoque natural: La postura de no-interfaz de Krashen. Cuestionamiento del *input* comprensible. Atención al significado = Desatención a la forma. Hacia nuevos rumbos: Los *syllabi* analíticos y el enfoque por competencias**

---

### **Resumen**

En este artículo trataremos de describir la importancia desigual que ha tenido la gramática en los distintos métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de este marco, analizaremos los problemas surgidos a partir de la exclusión de la gramática de la enseñanza en ciertas aplicaciones de los postulados krashianos, los programas nocionales-funcionales y el enfoque por tareas.

Finalmente, repasaremos las críticas que se han hecho a estas prácticas docentes, y enunciaremos los principios con los cuales podemos mezclar con éxito una enseñanza que dote de atención tanto a la forma como al significado.

### **Résumé**

Dans cet article, nous tenterons de décrire l'inégale importance qu'a pris la grammaire dans les différentes méthodes et approches de l'enseignement des langues étrangères. A partir de ce cadre, nous analyserons les problèmes qui apparaissent avec l'exclusion de la grammaire de l'enseignement dans certaines applications des postulats « krashien », les contenus notionnels - fonctionnels et l'approche par tâches.

Enfin, nous réviserons les critiques qui ont été faites, de ces pratiques d'enseignement, et nous énoncerons les principes avec lesquels nous pouvons mélanger avec succès un enseignement qui porte son attention autant à la forme qu'au contenu.

## 1. El lugar de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de lenguas

Evidentemente, nuestra percepción de la gramática ha cambiado mucho respecto de la que sostenía Antonio de Nebrija, el humanista sevillano, quien en el prólogo de su *Gramática* afirmaba “que siempre la lengua fue compañera del imperio; y de tal manera lo siguió, que junta mente comenzaron, crecieron y florecieron, y después junta fue la caída de entrambos” (Nebrija 1492)<sup>37</sup>. Si bien las lenguas pueden seguir siendo instrumentos de poder, el objetivo que nosotros, los profesores de lenguas, tenemos, es otro bien distinto.

Desde la proposición de los enfoques comunicativos, la gramática se ofrece como una herramienta más que habilita, en unos casos, y facilita, en otros, a que el aprendiz llegue al objetivo último de la competencia comunicativa. La enseñanza de la gramática, por tanto, se incardina dentro de un programa de uso real y significativo de la lengua, un uso que sobrepasa el ámbito del aula y la enseñanza reglada y apunta hacia la interacción en la sociedad de la lengua meta como propósito final y como recurso evaluador de todo el proceso de enseñanza / aprendizaje.

No es gratuito recordar que el MCER (2001), cuando describe los perfiles del estudiante de lenguas, los desglosa en tres categorías fundamentales (*agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo*), que insisten en esta misma dirección: aprendemos lenguas para utilizarlas como instrumentos de interacción social, y para que las lenguas, a su vez, nos utilicen a sus hablantes como transmisores de valores culturales.

Sin embargo, la enseñanza de la gramática no siempre se ha asumido como un elemento indispensable en el aprendizaje de lenguas, sino que “ha sufrido, como se sabe, el vaivén provocado por las opciones metodológicas que en los pasados treinta años más influyeron en el campo de la enseñanza de lenguas. En su movimiento más acusado, ese vaivén llevó a posturas extremistas en cuanto a cómo debiera ser considerada la gramática (Ortega 2001). De un lado, aquellos que centraban sus modelos en la instrucción gramatical desprovista de cualquier atención al significado, y del otro, los que deslegitimaban cualquier modelo de enseñanza que incluyese la gramática y el conocimiento explícito como elementos integrantes del programa.

---

<sup>37</sup> Existen varias fuentes donde consultar esta gramática, como por ejemplo en la web [www.jabega.net/nebrija/index.html](http://www.jabega.net/nebrija/index.html).

## **2. La exclusión de la gramática en el enfoque natural: La postura de no-interfaz de Krashen**

De estos últimos postulados es en gran parte responsable la hipótesis del *input comprensible* de Krashen (1985), a partir de la cual se entendió que los contenidos de entrada (*input*) que recibe el aprendiz de lenguas debían limitarse a muestras de lenguas reales que, en su naturaleza y procesamiento, emularan el proceso de adquisición de los hablantes nativos de la lengua meta. La enseñanza explícita del sistema formal de la lengua, y dentro de éste, la gramática, se relegó a un papel menor, cuando no inexistente, justo “al contrario de lo que había sucedido con los métodos estructurales, en los que el sistema gramatical de una lengua era el eje en torno al cual se articulaba la enseñanza” (Gutiérrez Araus 1998), y probablemente en reacción a éstos.

### ***2.1 Posición de no interfaz***

Efectivamente, para Krashen, la adquisición de una lengua es un proceso inconsciente, en el que se elabora un conocimiento implícito orientado más hacia el significado que hacia la forma. De ahí, su postura de “no interfaz” (Krashen 1994), según la cual no hay interacción posible entre el conocimiento lingüístico explícito (asociado a la instrucción de lenguas) y el implícito (que vincula a la adquisición).

### ***2.2 Conocimiento explícito / Conocimiento implícito***

Tal y como explica en su “Modelo del Monitor” (Krashen 1977), el conocimiento explícito conseguido a través de la instrucción, del aprendizaje consciente, puede ayudar para la auto-evaluación del aprendiz, pero no para la adquisición de nuevos contenidos, ya que nunca llegará a convertirse en conocimiento implícito. Cuando más, la instrucción consciente permite que el aprendiz sea capaz de vigilar la adecuación de sus producciones (monitorizar), pero esto sólo sucede cuando el aprendiz dispone de suficiente tiempo como para reflexionar sobre un enunciado que va a expresar, inmediatamente antes de la actuación lingüística.

---

**INPUT COMPRENSIBLE**  
**ADQUISICIÓN**  
**CONOCIMIENTO IMPLÍCITO**  
**ATENCIÓN AL SIGNIFICADO**

---

---

**INPUT 'LINGÜÍSTICO'**  
**INSTRUCCIÓN/ APRENDIZAJE**  
**CONOCIMIENTO EXPLÍCITO**  
**ATENCIÓN A LA FORMA**

---

### 3. Cuestionamiento del *input* comprensible

En los años noventa, se cuestionó la suficiencia de un *input* comprensible. Para Long (1983, 1985 y 1988) el *input* comprensible es necesario pero no suficiente, ya que la aplicación de las tesis del enfoque natural no explica fenómenos recurrentes que nos encontramos en el aula, como la fosilización de errores gramaticales que posteriormente son reparados mediante el aprendizaje de conocimientos explícitos, o la mayor rapidez y adecuación de los estudiantes que estudian con *syllabi* mixtos en los que se incluyen *inputs* que no sólo atienden al significado, sino también a la forma de lengua.

#### 3.1 Cuestionamiento de la atención al significado

Así mismo, la reducción de los procedimientos didácticos a actividades y a usos “reales” de la lengua “concentrados únicamente en el significado transaccional, y nunca en las formas lingüísticas y su formación artificial, no sólo condujo al rechazo de aún más actividades de enseñanza lingüística de aquellas ya prescritas por el Método Directo, sino que también devaluó la posición de los profesores no-nativos. Si asumimos que todo lo necesario para enseñar se reduce a la capacidad de usar la lengua, más que a ser capaz de reflexionar sobre ésta, sistematizarla y explicarla, el profesor no-nativo, bilingüe y cualificado no es “en ningún aspecto mejor que un hablante nativo, monolingüe y sin ninguna formación”<sup>38</sup> (Cook 2000: 5).

---

<sup>38</sup> “Language teaching should be about ‘real’ language and activity; and that ‘real’ language and activities focus upon transactional meaning rather than language forms and artifice. Not only did this lead to the rejection of yet more language teaching activities (on top of those already outlawed by Direct Method), it also further devalued the knowledge of the non-native teacher. If all that is needed is the ability to use the language, rather than to reflect upon it, systematise it and explain it, then it follows that the qualified bilingual non-native teacher is no better than even an unqualified monolingual native speaker”.

A estas objeciones se une Van Patten, quien afirma que en la programación de contenidos no sólo debemos tener en cuenta la naturaleza del *input*, sino también los mecanismos de presentación y apropiación de contenidos de dicho *input*, análisis para el cual propone su modelo de Procesamiento del *input* (Van Patten 2002: 757).

### **3.2 Deseo de instrucción gramatical**

En suma, cada vez existe una sensación generalizada de que no hay que olvidar la gramática, y que “la necesidad de promover el conocimiento gramatical consciente en los aprendices es ineludible”, por lo que “sean cuales fueren las tendencias metodológicas [...] estas deberán tenerla en cuenta o, mejor, considerarla como ingrediente esencial” (Ortega 1998: 342).

En este sentido, resulta esclarecedor el trabajo de Ruiz Martín (2006), quien enumera diferentes estudios que muestran cómo la inclusión de la gramática en la enseñanza de lenguas va asociada, en términos generales, a mejores desempeños comunicativos (Larsen- Freeman y Long 1991, Ellis 1990 y 1997), y especialmente en lo relativo a la velocidad de adquisición (Pienemann 1984 y Gass 1982), y el nivel de competencia final alcanzado (Pavesi 1984).

Curiosamente, esta idea se ve corroborada por los propios alumnos, cuando se les pregunta qué tipo de enseñanza prefieren y cómo creen aprender más. En una investigación sobre preferencias en el tipo de aprendizaje, Willing (1988) reveló una apabullante mayoría de aprendices que deseaban una enseñanza explícita de gramática y un tipo de clase controlada por el profesor. Estos datos coinciden con los aprendices analizados en Carrell, Prince y Astika (1996: 96), y que éstos colocan en la categoría de *Sensing-Thinking-Judging* (receptivo-meditativo-discriminador), y que representan a la mayoría de los estudiantes del corpus, que esperan “que se les guíe mediante hechos concretos y un aprendizaje secuenciado antes que por abstracciones, que prefieren reglas, razonamientos lógicos y ejemplos en lugar de prácticas de interacción social, y que se decantan por el orden, la organización y un tipo de instrucción formal y claramente estructurada”, una postura que sostiene Gefen (1993: 136), y que comparte rasgos que asociamos tanto con *syllabi* analíticos como sintéticos.

#### **4. Atención al significado = Desatención a la forma**

Una sensación que se debe, entre otros varios factores, a las deficiencias en el aprendizaje y la presencia recurrente de errores fosilizados en aquellos estudiantes que aprendían (y aprenden) con materiales cuyo *syllabus* se centra exclusivamente en el *output*, y que coloca toda su atención en el significado. Como afirma Piedehierro (2003):

Pronto se vio, sin embargo, que las tareas trabajadas en clases basadas en la negociación del significado potenciaban la fluidez en la comunicación, pero no facilitaban que hablantes con un considerable dominio de la lengua consiguieran una competencia lingüística cercana a la de un nativo, tanto en el caso de las formas gramaticales como en el de los usos. Los postulados del foco en el significado, surgidos de las posiciones más radicales del Enfoque Comunicativo, habían optado por intervenciones pedagógicas caracterizadas por una desgramaticalización de la enseñanza. Entonces se empezó a considerar que, si bien la meta debía ser el uso en la comunicación, era necesario proveer al alumno del sistema lingüístico, es decir, se volvió a la idea de que para acceder a una competencia comunicativa plena es necesario desarrollar la competencia lingüística del aprendiz.

##### ***4.1 La gramática en algunas aplicaciones del enfoque por tareas***

A mi parecer, a más de dos décadas de su articulación, ya es momento como para hacer un repaso crítico de las insuficiencias y ciertos “rigores de converso” que se han dado en la enseñanza de lenguas y, más particularmente, en los adeptos al enfoque por tareas no como una forma de trabajo innovadora y original, sino más como una panacea para la enseñanza de lenguas con usos y aplicaciones de rigor más que discutible.

Algunos autores de reconocido prestigio ya apuntan al declive de este tipo de lectura parcial y autosuficiente (Swan 2005 y Puren 2004), aunque quizás las advertencias ya fueron dadas por los propios precursores de este enfoque, como Skehan, quien ya afirmó a principios de los noventa que:

Si llevamos a los estudiantes a una enseñanza basada en tareas, pero no equilibramos este tipo de enseñanza con otras actividades, tenderemos a un uso de estrategias de comprensión y comunicación, al tiempo que potenciaremos un enfoque del aprendizaje orientado a la producción (*performance*), de tal modo que la fluidez y la síntesis de contenidos se desarrollen a expensas de la corrección (*accuracy*) y la reestructuración del conocimiento. A pesar de que se ha propuesto que tal interacción se extiende hasta involucrar el sistema gramatical, lo cierto es que los procesos gramaticales pueden verse apartados (“descolgados”) de la comunicación,

ya que se da prioridad al uso de otros recursos y estrategias que tienen un retorno más directo. Como resultado de todo ello, el sistema gramatical se obvia (*by-passed*), en vez de verse ampliado o aplicado de forma efectiva, en tanto que la comunicación de corto plazo asume una importancia mayor que el desarrollo gramatical de largo plazo (Skehan 1994: 190)<sup>39</sup>.

De ahí que se vuelva a insistir en los beneficios de la reinscripción de la gramática dentro del mapa general de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, como Doughty y Williams apuntan (1998), ello no constituye “un retorno a la instrucción gramatical tradicional por segmentos de lengua”, sino un retorno a la atención a la forma motivado por necesidades comunicativas (Long 1991) de los contenidos funcionales que se presentan gradualmente. En este sentido, el *focus on form* se aleja de los *syllabi* tradicionales (también llamados ‘sintéticos’ por Long y Wilkins 1976) que se basaban en la enseñanza de una lista de elementos gramaticales aislados que no se enmarcaban dentro de un programa integral de desarrollo de competencias.

### **5. Hacia nuevos rumbos: Los *syllabi* analíticos y el enfoque por competencias**

Long, Robinson y Wilkins han venido defendiendo una división de las metodologías de enseñanza según la cual existen dos grandes tipos: las de corte sintético y las de corte analítico.

Los enfoques sintéticos se caracterizarían por basarse en la reducción del lenguaje en segmentos separados que son dispuestos en el *syllabus* de forma orgánica, y se presenta al estudiante de forma deductiva o inductiva asumiendo que éste “sintetizará estas piezas para usarlas en la comunicación” (Long y Robinson 1998: 15-16). Mientras, los enfoques analíticos, por el contrario, se caracterizan por la asunción de que “las personas de todas las edades aprenden mejor las lenguas, dentro o fuera de la clase, al no tratarlas como un objeto de estudio, sino al sentirlas como un medio de comunicación” (Long y Robinson 1998: 18).

---

<sup>39</sup> “Requiring learners to engage in task-based learning, if not balanced by other activities, may well lead to the use of comprehension and communication strategies, and encourage a performance-oriented approach to learning, with the result that fluency and synthesis are developed at the expense of accuracy and restructuring. Although it is proposed that that interaction will extend the grammatical system, the reality may be that the engagement of grammatical processes becomes 'unhooked' from communication, because other resources and strategies, which have a more direct pay-off, are employed. As a result, the grammatical system is by-passed, rather than extended or effectively applied, and short-term communicative gain assumes greater importance than longer-term grammatical development”.

En este tipo de nuevo rumbo encontramos la construcción de *syllabi* de materiales y cursos a partir de un desglose de competencias, tanto generales como comunicativas (Consejo de Europa 2002), y el desarrollo del perfil del estudiante como agente social a través de documentos, actividades y tareas finales que sean transferibles a la vida real, y no tanto, artefactos didácticos alejados del uso auténtico que se hace del material lingüístico.

### Referencias bibliográficas

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya/ Centro Virtual Cervantes, [documento en línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>].

Cook, G. 2000. *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Carrell, P. L., M. S. Prince, G. G. Astika. 1996. "Personality Types and Language Learning in an EFL Context". *Language Learning* 46/1: 75-99.

Doughty, C., J. Williams (eds.). 1998. *Focus on form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. 1989. "Are classroom and naturalistic language acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". *Studies in Second Language Acquisition* 11/3: 305-328.

Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Gefen, R. 1993. "Grammar learning as part of foreign language acquisition". *A Communicative Methodology*. Jerusalén: Ministerio de Educación de Israel, 133-138.

Gutiérrez Araus, M. L. 1998. "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo". *Español como Lengua Extranjera: Gramática y Enfoque Comunicativo, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Fotos, S. 1994. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar Consciousness-Raising Tasks". *TESOL Quarterly* 28: 323-351.

Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Long, M. H. 1983. "Does second language instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quarterly* 17/3: 359-382.

Long, M. H. 1985. "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching", en K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.),

*Modeling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-99.

Long, M. H. 1988. "Instructed interlanguage development", en L. Beebe (ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley, MA: Newbury House, 115-141.

Long, M. H. 1990. "Maturational constraints on language development". En *Studies in Second Language Acquisition* 12/3: 251-286.

Long, M. H. 1991. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", en K. DeBot, R. Ginsberg, C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.

Long, M. H., G. Crookes. 1992. "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly* 26/1: 27-56.

Long, M. H. 1997. "Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse". G. M. Jacobs (ed.), *Language classrooms of tomorrow: Issues and responses*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 148-169.

Long, M. H., P. Robinson. 1998. "Focus on Form: Theory, Research, and Practice". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-41.

Ortega Olivares, J. 1998. "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/ LE". *RILCE* 14/2: 325-347.

Ortega Olivares, J. 2001. "Gramática y atención a la forma". *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia* 1: 73-87.

Piedehierro Saez, C. 2003. *El papel de la Gramática en la clase de ELE: Una aplicación didáctica de la correlación de tiempos verbales*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, [Memoria de Maestría].

Puren, C. 2004. "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional". *Porta Linguarum* 1: 31-36.

Skehan, P. 1994. "Second Language Acquisition Strategies, Interlanguage Development and Task-based Learning", en M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams (eds.), *Grammar and the language teacher*. New York: Prentice Hall, 175-200.

Swan, M. 1985. "A critical look at the communicative approach (1)". *ELT Journal* 39/1: 3-13.

Swan, M. 2005. "Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction". *Applied Linguistics* 26/ 3: 376-401.

Willing, K. 1988. *Learning Styles in adult migrant education Australia: Research Series National Curriculum*. Adelaide: Resource Centre Adult Migrant Education.