

El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa

AQUILINO SÁNCHEZ PÉREZ
Dpto. de Filología Inglesa
Universidad de Murcia
C/ Santo Cristo s/n
MURCIA 30071

RESUMEN

El tratamiento de la gramática en la clase de idiomas ha sido y sigue siendo un tema candente. La historia demuestra que la solución ha sido con frecuencia de carácter «excluyente»: o se ha enfatizado excesivamente la presencia de la gramática o ésta ha sido excluida del aula. Un método integral, de base comunicativa, posibilita una solución más equilibrada y razonable. Partiendo del análisis de la competencia comunicativa, no es posible plantear la exclusión de la gramática, que constituye uno de los componentes fundamentales de aquélla. Analizando el proceso de adquisición lingüística en un entorno natural, tampoco resulta evidente que la monitorización sobre el componente lingüístico esté siempre ausente (el sistema escolar es buen ejemplo de ello). Tanto el entorno natural de adquisición lingüística como el análisis de la competencia comunicativa sugieren una vía para tratar el componente lingüístico en clase. La clave parece residir en la contextualización de las actividades o prácticas gramaticales.

PALABRAS CLAVE: Gramática, Método integral, Competencia comunicativa, Enseñanza de lenguas.

ABSTRACT

Grammar in the classroom has been and still is a subject of discussion. In the history of LT the problem has been solved in different ways, according to the perspective of each one of the methods in fashion at the moment. Overemphasis on grammatical practices or exclusion of grammar has been the norm. An integral or global communicative method may offer a more adequate solution. Communicative competence is complex and the analysis of its components does not allow for the linguistic component to be excluded. On the other hand, the characteristics of language acquisition within a natural environment suggest that the linguistic monitor is often present. From both sides we might conclude that the key for dealing with grammar in the classroom seems to be the adequate contextualization of linguistic or grammatical practices.

KEY WORDS: Grammar teaching, communicative method, communicative competence, language teaching.

I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Uno de los temas que más vivas polémicas ha levantado en los últimos años, con la llegada del método comunicativo, ha sido el relativo al ((cometido de la gramática en la clase». No es nada nuevo en la historia de la enseñanza de idiomas. Algo similar ocurrió, por ejemplo, en el s. XVII, en el s. XIX y, particularmente, en el XX, a raíz de la aparición de los llamados métodos naturales, en especial el método directo.

Juan de Luna, profesor de español, primero en Francia y luego en Oxford, publicó en 1623 una gramática para aprender español. En ella manifiesta sin ambages su convencimiento de que las lenguas deben estudiarse aprendiendo las reglas de gramática

... y sin duda saldras del error en que muchos **están** creyendo ser mejor aprender una lengua sin reglas, lo cual es contra toda **raçon**; porque las reglas, fuera de que facilitan el camino, **hazen** que no se olvide tan presto, lo que una vez se ha aprendido y que despues de olvidado, por medio **dellas**, por si mismo pueda cada uno reparar la falta. (Juan de Luna 1616: Prólogo)

Luego insiste sobre el tema afirmando que quienes prefieren enseñar el castellano a través del «discurso familiar. es porque no son verdaderos maestros de la lengua. Si así fueran, seguirían su consejo de «**que** para aprender bien una lengua se ha de buscar una buena gramatica, buenos libros, y un buen maestro...»)

En esos mismos años, otro colega suyo, murciano de origen y profesor de español en Francia, Ambrosio de **Salazar**, mantenía la tesis y praxis opuesta, como bien dejó reflejado en su «**Espejo General de Gramática en diálogos para saver perfetamente la lengua castellana*** (Rouen, 1614). **Salazar** fundamenta el aprendizaje en el uso y en la práctica, que puede también ayudarse de la traducción y de la gramática. De hecho Alonso, el discípulo en esta obra de estructura peripatética, confiesa que ha aprendido el español practicándolo con soldados españoles, oyéndoles hablar y dándose él a leer, para aprender luego con el uso «**que** es el mejor maestro del mundo..

También es bien conocido el caso de dos profesionales de la docencia en la **Inglaterra** del siglo XVII (Salmon 1979:5ss), Joseph Webbe y W. Brookes, que mantuvieron una **agria** disputa por razón de los diferentes métodos utilizados en la enseñanza del latín. Mientras Webbe abogaba por la práctica, especialmente basada en la repetición, Brookes era partidario de la enseñanza deductiva, apoyándose en la gramática. Y de igual manera podrían citarse otros muchos casos

EL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA ...

que no harían sino evidenciar este casi eterno dilema entre gramática sí o gramática no en el proceso de enseñanza. Baste mencionar, como muestra de lo que ha ocurrido recientemente u ocurre en nuestros días, la reacción antigramatical del método audio-oral, que prohíbe tajantemente toda explicación de gramática en la clase y la notoria marginación del componente lingüístico propiciada por el método comunicativo, en favor de la interacción oral, de la participación del alumno y del énfasis puesto en el contenido, con clara postergación de la forma (prioridad de lo que se dice sobre la manera como se dice).

II. FUNCIÓN DE LA GRAMÁTICA EN EL LENGUAJE Y SU ADQUISICIÓN

Conviene iniciar nuestra reflexión aclarando lo que suele entenderse por 'gramática' de una lengua. En palabras sencillas, podría definirse la gramática como la ciencia que estudia la articulación sistemática de un conjunto de signos lingüísticos que, a manera de código, permiten la comunicación entre los miembros de una comunidad de seres humanos. En consecuencia, la gramática podría equipararse a la ciencia que posee la llave que posibilita la comprensión de un código cifrado, abstracto, objetivable fuera de cualquier hablante, y al cual todos debemos referirnos siempre que queremos transmitir información a alguien integrado en la misma comunidad lingüística. Y al mismo tiempo, también explica y regula ese mismo código. Surge una primera pregunta:

¿Puede ser posible prescindir de tal ciencia, la gramática, en el proceso de la comunicación lingüística, si tenemos en cuenta que la comunicación exige en todo momento tanto el conocimiento del código como los elementos y claves que permiten cifrarlo y descifrarlo?

La respuesta es, obviamente, negativa: si no somos capaces de codificar la información de acuerdo con las reglas del sistema establecido, el interlocutor no entenderá el mensaje. Y lo mismo ocurriría en la dirección opuesta, es decir, si alguien quisiera transmitirnos un mensaje a nosotros sin atenerse al código establecido. En realidad, el proceso de codificar y descodificar una lengua se hace inviable si no nos atenemos a sus reglas gramaticales. O dicho de otra manera: si no respetamos las reglas gramaticales (que regulan el sistema lingüístico), no podemos garantizar la eficacia de la comunicación. Partiendo de esta base, sería ocioso discutir sobre si la gramática es necesaria o no. En cuanto que es el soporte esencial del sistema lingüístico, la gramática no solo es necesaria: la gramática es imprescindible para poder comunicarnos.

Llegados a este punto hay que clarificar la escena: podemos estudiar el tema de la 'gramática' en varios escenarios:

a. en el lenguaje: como uno de los componentes de la competencia comunicativa.

b. en el proceso de adquisición de la primera lengua desde la infancia: analizando cómo se adquiere el componente gramatical en un entorno natural y cómo actúa en el uso.

c. en el proceso de enseñanza/aprendizaje: analizando cómo se adquiere este componente por parte de quienes aprenden un idioma en edad escolar y adulta y cómo se aplica en la práctica.

El resultado de a. nos ilustrará sobre la naturaleza del lenguaje y sobre el cometido de la gramática en él.

El apartado b. nos suministrará información de valor en cuanto que se refiere a la adquisición de la gramática por parte de los hablantes 'nativos', pero no tiene por qué equipararse al apartado c. ni sustituirlo.

El estudio del apartado c. es el que debe incidir realmente en el aula y condicionar el trabajo del profesor.

En realidad, el planteamiento en torno al cometido de la gramática requiere que cada uno de estos campos se mantenga dentro de sus límites. La extrapolación de unos hacia otros o la mezcla de todos ellos ocasionaría confusiones o tomas de posición inadecuadas. La experiencia nos demuestra que el conocimiento de la gramática no tiene que ser necesariamente ni explícito, ni consciente, ni sistemático. El aprendizaje de la lengua materna en la infancia tiene lugar sin que medie racionalización o razonamiento expreso sobre la lengua que se va adquiriendo. Es evidente que en este caso (que es el de todos los humanos) la adquisición de la gramática, que permite la codificación y decodificación del mensaje, se logra mediante mecanismos que actúan a un nivel de subconsciencia. Se debe concluir, por tanto, que el hablante nativo no precisa de un conocimiento gramatical explícito, sino que le basta la capacidad para aplicar las reglas gramaticales en el uso comunicativo sin que esta capacidad requiera que en todo momento pueda explicar cómo hace lo que hace y por qué.

La observación de este hecho ha llamado la atención de lingüistas, gramáticos y estudiosos a lo largo de todos los tiempos. Nos atrae especialmente la constatación de que sin estudiar expresamente gramática, se aprende la gramática. En realidad esta constatación resume lo que ha sido el objetivo de los métodos 'naturales': pretender que el estudiante adulto repita una vez más su

experiencia infantil en el aprendizaje lingüístico. Y que la repita, además, con similar grado de eficacia.

Sin embargo, la cuestión de la eficacia del aprendizaje natural requiere alguna reflexión crítica. ¿Es más eficaz, en términos de calidad y tiempo requerido, el aprendizaje natural (que posibilita, entre otros logros, la inducción de la gramática) o el obtenido mediante explicación de la gramática (deductivo)? La respuesta a esta pregunta es compleja, pero suficientemente ilustrativa en algunos puntos. Por ejemplo, el niño necesita de 10 a 15 años para adquirir un dominio razonable de su idioma (de 3.000 a 5.000 palabras). ¿Puede decirse que este tipo de aprendizaje sea eficaz en términos de tiempo? Y si nos referimos a la calidad (precisión en el uso, agilidad, diversidad y amplitud léxica...), ¿hasta qué nivel suele llegar el hablante medio que no frecuenta la escuela y no perfecciona su 'aprendizaje natural' con la ayuda que facilita la educación escolar (en la cual el raciocinio y la explicación son la base)?

Por otro lado, en cuanto que una lengua es un código objetivable y sistemático, se fundamenta en procesos de abstracción y generalización. Tales procesos son los que recogen las reglas (gramaticales). Enseñar o estudiar la gramática implica, por consiguiente, tratar con abstracciones. La ventaja de las abstracciones es considerable, ya que pueden ser aplicadas a infinidad de elementos o formas lingüísticas con el fin de lograr determinados constructos (palabras, estructuras...), los cuales posibilitan posteriormente la comunicación interpersonal. De esta constatación no debe concluirse, sin embargo, que aprendiendo la gramática se aprende la lengua. La realidad se encarga de desmentir la posible universalidad de esta deducción. El proceso de adquisición de la lengua materna, al menos durante la infancia y niñez, tampoco avala semejante conclusión. Además, no queda suficientemente claro que los adultos deban estudiar las reglas gramaticales como condición *sine qua non* para aprender una lengua extranjera; la inmersión total en una comunidad de hablantes es capaz de substituir la enseñanza formal, como la experiencia ha demostrado y demuestra en multitud de ocasiones. ¿Qué podemos decir, pues, respecto a la función de la gramática en la enseñanza/aprendizaje de idiomas?

III. COMPONENTES DE LA 'COMPETENCIA COMUNICATIVA'

Valiéndose de un término acuñado en la tradición chomskiana, los lingüistas diferencian varios tipos de 'componentes' en el ámbito de la competencia comunicativa (Canale 1983). El siguiente esquema, ampliamente aceptado en los

estudios de pragmática, refleja lo que cada uno de esos componentes implica y significa:

COMPETENCIA COMUNICATIVA	
<p>COMPONENTE LINGÜÍSTICO O GRAMATICAL:</p> <p>Comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un conjunto de elementos formales y signos lingüísticos (los propios de una lengua). - las reglas que rigen su ordenación y utilización, así como su configuración en un todo sistemático y abstracto que puede adquirirse <p>= mediante un proceso inductivo (derivado del uso, más lento).</p> <p>= o mediante un proceso deductivo (raciocinio; más eficaz y rápido en los adultos).</p>	<p>COMPONENTES NO GRAMATICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - C. Sociolingüístico: que regula la formulación de enunciados acordes con la situación comunicativa. - C. Discursivo: que regula la selección del discurso y su organización de acuerdo con la situación comunicativa. - C. Estratégico: que se ocupa de matizar, formular, ajustar y reajustar los enunciados con el fin de mantener la comunicación o evitar que esta se rompa.

El componente gramatical es, por tanto, uno de los cuatro componentes de la competencia comunicativa. Quizás podamos añadir que es el componente 'de las formas'. Los tres componentes 'no gramaticales' se refieren más al contenido que se transmite o recibe y es más notoria su dependencia respecto al contexto y a la situación en que se desarrolla la comunicación. La gramática tradicional, así como la docencia, no ha solido tomar en consideración estos otros componentes, a no ser de manera fragmentaria, no sistematizada y desde luego como elementos subsidiarios o complementarios.

No cabe establecer un total divorcio entre los distintos componentes de un todo cual es la competencia comunicativa. Pero quizás sea oportuno preguntarnos por la importancia que tiene cada uno de estos componentes en el resultado final,

que es la mencionada competencia comunicativa. Los lingüistas abundan en ejemplos para demostrar que el contexto o la situación pueden ser decisivos para el establecimiento de la comunicación entre dos o más interlocutores. Imaginémos un aula en la que se está impartiendo clase. Es invierno, hace frío en la sala porque, entre otras posibles razones, las ventanas están abiertas. El profesor se percata del hecho y comenta algo así como: «**Hace** frío aquí, ¿verdad?». Un alumno se levanta inmediatamente y sin más aclaraciones cierra las ventanas. El profesor le da las gracias, con el asentimiento de todos los presentes. Si nos centramos en el uso que el profesor ha hecho del componente lingüístico, no percibimos referencia alguna al hecho de que deban cerrarse las ventanas. La comunicación que el profesor ha establecido con los alumnos no podría explicarse ni entenderse sin la contribución de los componentes no lingüísticos. Tanto el profesor como los alumnos se apoyan plenamente en la situación y en el contexto para transmitir o descifrar, respectivamente, el mensaje emitido. Es obvio que éste no depende directamente de las palabras pronunciadas, que **deberían** haber sido, por ejemplo: «**Hace** frío aquí porque las ventanas están abiertas. Cerrad las ventanas, por favor,,».

En situaciones como la descrita la eficacia de la comunicación quedaría disminuida o truncada si ésta la entendiésemos exclusivamente en función del componente lingüístico. El análisis y descripción de los lingüistas aportan la luz necesaria para comprender este tipo de contexto comunicativo. Pero por desgracia las descripciones y estudios de los lingüistas no son siempre aplicables o transferibles al aula de lengua extranjera, ni deben ser origen de malentendidos para el profesor de idiomas. Probablemente lo que hace difícil la aplicación al aula de los componentes no lingüísticos reside en su complejidad. Para evitar el procedimiento anterior el profesor podna haber actuado de otra manera. Por ejemplo, podría

- haber ordenado que alguien cerrase las ventanas. Pero en este caso su mensaje ya habría cambiado de tono: sena una orden y no una sugerencia indirecta y 'encubierta'.

- haber explicado la situación, razonando que si hacía frío era precisamente porque las ventanas estaban abiertas y que, por consiguiente, era aconsejable cerrar las ventanas para evitar el frío. Pero en tal caso el profesor habna sido tildado o de exageradamente prolijo en la transmisión del mensaje pretendido o de poco inteligente e incluso hiriente para algunas sensibilidades, por asumir que los presentes no eran suficientemente listos para comprender la situación sin que mediasen las explicaciones del profesor.

En ambos casos existirían inconvenientes para cambiar el procedimiento comunicativo sin distorsionar el mensaje o la manera de transmitirlo. ¿Cómo introducir esta dimensión comunicativa en la docencia? El número de situaciones sería tan elevado, su dependencia de la situación creada tan alta y su imprevisibilidad en muchos casos tan acentuada que el profesor y los materiales docentes fácilmente quedarían desbordados por la presencia de tales componentes. Si los libros de texto contienen alguno de estos elementos pertenecientes a los componentes no lingüísticos, siempre se dan en cantidades limitadas y referidos a situaciones o contextos muy generalizados y típicos. La conclusión a que parece que la mayoría hemos llegado en relación con este tema es que el uso será siempre el mejor maestro. Esta es también una de las razones que aconsejan el aprendizaje en un entorno natural. En este entorno no es necesaria la docencia expresa de los contextos porque la práctica comunicativa ya incluye todos los componentes que la integran, tanto el lingüístico como los no lingüísticos. En realidad, el aprendizaje natural de un idioma es el único que garantiza el aprendizaje integral de éste.

Continuando con el análisis de la 'competencia comunicativa' interesa también indagar sobre la importancia de cada componente en el conjunto. Si pensamos en las posibles aplicaciones prácticas del análisis, parece evidente que el componente de más peso en la mencionada competencia debe recibir un mayor énfasis a la hora de enseñar.

En términos generales, la experiencia comunicativa parece avalar la afirmación de que el peso más importante en la transmisión de un mensaje reside en los elementos lingüísticos utilizados, no en otros componentes, como el discursivo, el sociolingüístico o el estratégico. Añadiendo inmediatamente después que esto no es siempre así, como lo demuestra el caso dado anteriormente como ejemplo. Sería de desear que esta afirmación fuese acompañada de alguna evidencia experimental. Pero no conozco ninguna. Sin embargo, podemos afirmar que nos resulta más fácil comunicarnos mediante los signos lingüísticos de un idioma que prescindiendo de ellos, aunque sólo sea parcialmente, y apoyándonos en el contexto. La eficacia y precisión en la comunicación están en relación directa con el dominio del componente lingüístico. Si el dominio del componente lingüístico es mejor y más perfecto, la comunicación establecida es también mejor, más exacta y, por ende, menos ambigua y menos amenazada de posibles rupturas. Por el contrario, el desconocimiento del componente lingüístico o un conocimiento imperfecto de él lleva siempre o a la imposibilidad de establecer una comunicación eficaz o a la presencia de graves dificultades en la interacción comunicativa. No es aventurado, por tanto, concluir que en la competencia comunicativa el componente de mayor importancia es el lingüístico y gramatical,

EL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA

porque es el que más garantías ofrece para asegurar la transmisión o recepción de información. Estamos ante una constatación derivada del análisis del proceso comunicativo. ¿Tiene esta constatación alguna incidencia en el aprendizaje o en la enseñanza?

IV. EL COMPONENTE GRAMATICAL EN LA DOCENCIA

Son varias las teorías lingüísticas y más de una las metodologías que se han centrado tanto en la descripción como en la adquisición de esta competencia gramatical (gramática tradicional, estructuralismo, transformacionalismo y sus correspondientes aplicaciones metodológicas en el aula). Es bien conocido que en la denominada 'gramática tradicional' prima de manera especial el objetivo de lograr un buen dominio en el uso de las formas lingüísticas y del código gramatical (componente formal de la lengua), mientras que el aspecto estrictamente comunicativo se deja de lado o en segundo lugar. En la lingüística chomskiana también parece subyacer una ordenación similar de prioridades, puesto que en ella el estudio de la lengua se centra prioritariamente en su capacidad de expresión del pensamiento humano, más que en el 'acto comunicativo' propiamente dicho.

En la metodología implicada por la gramática tradicional el componente lingüístico tiende a ser reducido a algo abstracto, desconectado de la realidad comunicativa en su totalidad o separable de ella. El sistema gramatical o código de la lengua por sí solos permitiría comunicarse en una situación neutra o 'descontextualizada'. Ese sería el sentido de prácticas o ejercicios como el siguiente, propuestos para que el alumno aprenda y ejercite su competencia lingüística:

«La casa del padre del rey es blanca».
«El gato, que está sobre el tejado, es mío»,
etc.

Tales oraciones no suponen poner al estudiante frente a la comunicación real, sino orientarle hacia esa meta, propiciando la adquisición de los útiles que le servirían de medio y ayuda para expresarse en situaciones que requieran la transmisión de este tipo de información. Es difícil que tales frases sean pertinentes en el momento y circunstancias precisas en que se encuentra el alumno cuando las dice o repite en clase. Pero en cuanto que le entrenan y ayudan a internalizar un sistema o código que luego le permitirá reproducir oraciones similares cuando se

le presente la ocasión de querer decir algo comunicativamente significativo, en ese sentido tienen una utilidad 'potencial', en cuanto que la práctica con tales elementos propician la adquisición de los mecanismos que propiciarán la comunicación auténtica llegado el caso.

Al hablar de 'competencia comunicativa' tendemos a hacer hincapié en el acto de comunicación, en el hecho de utilizar una lengua para interactuar con otros hablantes. Definimos su función, pues, en términos de utilidad para intercambiar una información, un mensaje, etc. Pero esto no debe hacernos olvidar que el acto de comunicación precisa de un 'soporte' para sustentarse: requiere que los hablantes se atengan a un sistema o código previamente establecido y aceptado por ambas partes. Así, para llevar a cabo una función comunicativa concreta, como sería 'expresar un deseo para el futuro', el hablante ha de conocer y valerse de determinadas formas lingüísticas, ordenadas de una manera concreta, como sería, por ejemplo: «Deseo que mañana llueva» (Verbo + que + adv. + subjuntivo). Si el hablante introduce variantes (morfológicas, sintácticas...) sobre ese esquema, puede introducir también problemas en la comprensión del mensaje e incluso imposibilitar **totalmente** esa comprensión. Piénsese en frases como:

- * Deseo que mañana lloverá.
- * Mañana deseo llover.
- * Mañanas llueva que deseo.
- etc.

La importancia real del componente lingüístico en la comunicación y el reconocimiento de tal importancia por parte de hablantes, gramáticos y lingüistas ha sido la causa próxima que ha conducido al desarrollo de un determinado procedimiento en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, procedimiento que podría formularse así:

Hay que aprender primero el sistema de la lengua (el componente lingüístico y gramatical), para poder ejercer luego la competencia comunicativa exigida por el uso real.

En otras palabras: primero se aprenden las reglas de la construcción y luego se construye. Se da por sentado que el conocimiento de las reglas, aisladamente y en su conjunto, es indispensable para llevar a buen término el acto de la 'construcción', que vendrá a ser como el estadio final. Lancelot, padre de la famosa gramática de Port-Royal, expresa esta convicción de manera muy clara y

precisa e intenta ponerla en práctica en los numerosos manuales de que fue autor para enseñar latín, griego, español, italiano, etc.:

Son tres los hechos que conducen al conocimiento de la lengua: el primero es un adecuado conocimiento de la gramática; el segundo el aprendizaje de las palabras. Y el tercero, estar familiarizado con la construcción de la oración... (Lancelot 1644: Prólogo).

Y previamente había utilizado el símil de la construcción en estos términos:

Pues así como para adquirir el arte de construir una casa no basta con disponer de muchas piedras bien talladas, que sean iguales en la estructura de cualquier edificio magnífico y equilibrado, sino que también hay que tener en cuenta el edificio en su conjunto para guardar el orden, la ligazón y las correspondencias... Así también para elaborar un discurso según las reglas no basta con tener un número de oraciones sacadas de los libros de sus autores, sino que hay que tener en cuenta esos libros en su globalidad (Lancelot 1644:Prólogo).

Se asume, en todo caso, que quien aprende debe valerse del raciocinio y que esta actividad intelectual prevalece sobre otras (cual sería, por ejemplo, la práctica mediante el uso).

V. ¿HACIA LA GRAMÁTICA MEDIANTE EL USO O MEDIANTE EL RACIOCINIO?

Por un lado la observación y por otro los estudios de lingüística aplicada conducen hacia una misma conclusión, que ya había sido puesta de relieve por muchos profesores y didactas, especialmente a partir del siglo XIX (los abogados del Método Natural: Gouin y la Escuela Reformista de Alemania, el Método Directo...): el esquema anteriormente expuesto no es el esquema natural que el ser humano sigue en la adquisición del idioma materno. En el entorno natural, la lengua se adquiere, en la totalidad de sus componentes, mediante el uso, pero sin que en todo ello se dé la reflexión consciente y sistemática del que aprende sobre los materiales que está aprendiendo. El modelo de aprendizaje 'natural', se desvía sustancialmente del esquema basado en la prioridad dada al componente intelectual y de raciocinio. La tarea de la 'construcción' en el proceso de adquisición lingüística 'natural' se lleva a cabo 'construyendo', pero no reflexionando sobre la 'construcción o sobre las partes que la integran'. Todo ello a sabiendas de que a

lo largo del proceso se darán intentos frustrados, errores mezclados con aciertos, correcciones, hipótesis falsas que luego hay que cambiar, reformular, etc.

Pues bien, es preciso reconocer que tanto la docencia como la metodología aplicada en el aula parece que han estado siempre afectadas y condicionadas por esta referencia al aprendizaje lingüístico en un entorno natural. En la actualidad, a través de la metodología comunicativa, el énfasis se ha vuelto a poner de nuevo en el aprendizaje basado en el uso y en la práctica, marginando o desterrando una vez más la presencia del componente lingüístico. ¿Es ésta una posición coherente y adecuada?

No es mi objetivo aquí tratar de definir lo que entiendo por metodología comunicativa (A. Sánchez, 1987 y 1983). Pero doy por asumido que en este enfoque metodológico se pone el énfasis en el logro de la competencia comunicativa siguiendo la tradición de los métodos naturales, es decir, practicando y utilizando la lengua que se aprende, pero sin recurrir a la docencia expresa y consciente del componente gramatical.

Debe destacarse, para no caer en presunciones vanas, que el énfasis puesto en la competencia comunicativa, etiqueta distintiva del método comunicativo - como no podía ser menos- no es un invento del siglo XX. La palabra comunicación aparece en muchos manuales desde hace muchos siglos y el objetivo de aprender una lengua para poder comunicarse con ella es lo que pretendían los romanos cuando enseñaban el griego valiéndose de la conversación con esclavos-profesores; es lo que pretendían los autores de los libros de diálogos del siglo XVI y es lo que constaba expresamente en los movimientos renovadores, como el propiciado por Viator en Europa en el siglo XIX. Siguiendo las directrices de este renovador, el Ministro de Educación prusiano afirmaba en 1887:

Debe introducirse en la enseñanza de lenguas modernas un modelo didáctico totalmente diferente del utilizado en la enseñanza de las lenguas clásicas, es decir, hay que buscar un método que sea capaz de hacer de las lenguas modernas un medio de comunicación (Viator, 1983:356; Sánchez 1992:286ss.)

El método de los 'Reformadores' insiste también, entre otros extremos, en que la lengua debe aprenderse partiendo del texto, es decir, en contexto. Viator, por ejemplo, dice que debe empezarse con «un extracto textual corto») y a partir de él leer, repetir, traducir, preguntar, responder, etc. Estas ideas se recogen luego en el plan de estudios para lenguas modernas dictado por el gobierno de Prusia en 1891:

Teniendo en cuenta la reducción de los materiales gramaticales y el desarrollo del llamado nuevo método, los objetivos finales, que apuntan sobre todo hacia el dominio práctico de la lengua, pueden todavía lograrse (Sánchez 1992:288).

«El dominio práctico de la lengua» es otra de las muletillas que se universaliza en casi todos los prólogos de las gramáticas y manuales para extranjeros. Por 'dominio práctico' se entiende que la lengua debe aprenderse para poder escribirla y hablarla y no sólo para leer los clásicos. Martín Alonso, un manualista de español para extranjeros (1949), declara en el prólogo que su lema es «Por la práctica hacia la regla»). En los manuales de base estructural también abundan las referencias al contexto y a la enseñanza de la lengua «para propiciar la comunicación»). *Español en Directo*, (Sánchez & Otros, 1974) adelanta en el prólogo que el objetivo es:

Abarcar no solamente el campo de las reglas y estructuras gramaticales..., sino también la introducción y utilización del vocabulario dentro de un contexto natural, la insistencia en la práctica oral. (...) El fin primordial de aprender a comunicarse en español se pretende conseguir en cada lección...

Conviene, pues, poner de relieve que el método comunicativo, al insistir muy especialmente en la necesidad de adquirir la competencia comunicativa, refuerza una tradición ya existente. A mi entender, con toda razón, puesto que, a fin de cuentas, la finalidad de quienes aprenden un idioma, particularmente en nuestros días, es fundamentalmente para hablar, escribir, leer o escuchar la información que a través de ella alguien pueda recibir o querer transmitir. Si los medios deben estar al servicio de los fines, entonces está sobradamente justificado que una lengua extranjera no se aprenda para saber su gramática, sino para que, mediante el uso de esa gramática, podamos hacer algo con ella: comunicarnos.

En el aprendizaje de una lengua extranjera la gramática no constituye una finalidad en sí misma, sino que es un medio para un fin. Tiene, por tanto, una función instrumental. En los pocos años que llevamos hablando de 'método comunicativo', el énfasis puesto en la comunicación ha marginado otros componentes, como el gramatical. Este hecho no siempre ha tenido una lógica y consecuente traducción a la práctica: son muchos los profesores que bajo la falsa etiqueta de 'comunicativas' han continuado, sin embargo, con prácticas inadecuadas para tal fin, con ejercicios o actividades propios de un enfoque orientado hacia la adquisición de la competencia lingüística (consolidación de estructuras y gramática 'tradicional', principalmente). Es este un factor que perturba y rompe la coherencia

que debería estar presente en el proceso didáctico. Al mismo tiempo es también una realidad que explica los logros obtenidos en el aula (que no son siempre los que deberían ser). Los resultados de algunas encuestas en tomo al cometido de la gramática en la clase no hacen sino reafirmar los hechos mencionados. He aquí una de esas encuestas, realizada entre profesores de lengua inglesa, en Estados Unidos (Donovan, 1990) (las preferencias de los profesores se expresan en porcentajes):

% de profesores	ENCUESTA SOBRE EL USO DE LA GRAMÁTICA
70%	Es necesario dominar la terminología gramatical.
50%	La mitad del tiempo se usa en explicaciones gramaticales.
40%	Enseñan la gramática como algo aparte.
45%	Enseñan gramática junto con redacción.
98%	Siguen o se basan en un texto reglado.
80%	Relacionan buenos conocimientos de gramática con el buen uso de la lengua (especialmente en la redacción).
50%	Dicen que es necesaria la gramática para aprender una lengua extranjera.
38%	Dicen que la gramática 'agudiza' la inteligencia del alumno.
45%	Dicen estar poco satisfechos o frustrados con los escasos conocimientos gramaticales de los alumnos.

Todos estos elementos y consideraciones, junto con la práctica incoherente que puede observarse en muchas aulas, nos obligan a rebajar las cotas de optimismo: al tema de la enseñanza de idiomas le falta aún mucho por clarificar.

VI. ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA EN UN ENTORNO NATURAL

Volvamos de nuevo la vista a la realidad que preside la adquisición de una lengua en la niñez, en el denominado 'entorno natural'. ¿Hasta qué punto podemos

afirmar que el componente gramatical no está presente de manera explícita a lo largo del aprendizaje lingüístico por parte del niño? Es verdad que cuando empezamos a hablar la lengua a los dos o tres años, nuestros padres no nos dan primero reglas gramaticales precisas, claras y sistematizadas para que luego nosotros, aún infantes, las apliquemos. ¿Qué impresión nos producían frases como éstas?:

Mira, hijo, para hablar y formar frases correctas hay que poner primero el sujeto, luego el verbo, a continuación el complemento directo, etc...

O bien,

En español tenemos dos verbos que te plantearán problemas: SER y ESTAR. Debes usar SER cuando te refieras a algo esencial o permanente. ESTAR, sin embargo, cuando hagas referencia a lo que es transitorio o temporal... No obstante, ten en cuenta que se dan algunas excepciones, como «Es la una»... (¿Existe algo más transitorio...?)

Pero sí es habitual que los padres, familiares, amigos y muy pronto también los profesores nos 'atormenten' de continuo con sugerencias, instrucciones o correcciones que no son sino reglas 'encubiertas':

«Eso no se dice. Se dice...
No se dice morido. Se dice muerto.
No, Pero no. Soy. »

Esas pautas, continuas y persistentes, son incorporadas al sistema, a la competencia comunicativa, mediante el componente cognitivo, aunque sea de manera subconsciente, sin que medie la reflexión consciente de 'querer hacerlo así', ni por parte de quien corrige ni por parte de quien es corregido. Tanto el hablante nativo incipiente como el alumno adulto, tienen en cuenta esos consejos o correcciones de tal manera que acaban intemalizándolos y asimilándolos en la creación y formulación de hipótesis que afectan al sistema lingüístico, aún en proceso de aprendizaje y 'construcción'. En el ámbito escolar, donde la práctica de la lengua extranjera con hablantes nativos es o nula o poco frecuente, las explicaciones gramaticales o léxicas del profesor cumplen esta función de dar consejos y pautas. Las aclaraciones, ayudadas de prácticas, contribuyen a resolver problemas o dudas del alumno sobre el sistema lingüístico que intenta adquirir;

inciden, pues, en la adquisición del componente lingüístico mediante la activación del componente cognitivo.

No se puede negar ni dejar en el olvido que incluso en la adquisición de la lengua materna, el hablante recibe con cierta frecuencia información (es enseñado) sobre el sistema, las reglas, el código, aunque sea de modo parcial y asistemático. Tampoco sería justo no reconocer que el sistema escolar obligatorio también se encarga, a edad muy temprana, de activar y reforzar la enseñanza explícita de la gramática. En definitiva, la enseñanza y concienciación sobre el componente lingüístico están presentes y actuando más a menudo de lo que a primera vista parece, incluso en la adquisición de la primera lengua, 'en un entorno natural'. Deberían tomarse, por tanto, con ciertas reservas todas aquellas afirmaciones sobre la ausencia de la gramática explícita en el aprendizaje natural de un idioma.

Ahora bien, las pautas que los padres o el entorno puedan dar sobre el uso lingüístico al niño que hace sus 'primeros pinitos' en un idioma, tienen matices que vale la pena analizar. Son matices que, al mismo tiempo, diferencian esencialmente el aprendizaje natural del aprendizaje en el aula. Las características de tales pautas se resumen en el cuadro siguiente:

<p>CARACTERÍSTICAS DE LAS PAUTAS Y CORRECCIONES LINGÜÍSTICAS EN EL ENTORNO NATURAL</p>
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. están siempre contextualizadas. 2. están siempre conectadas al uso y derivan precisamente del contexto en que tal uso está teniendo lugar en ese preciso momento. 3. se limitan en extensión y cantidad a un punto pertinente y concreto. 4. están limitadas en extensión y en tiempo: no sirven de trampolín para hacer excursos gramaticales sobre cuestiones conexas. 5. pierden en abstracción lo que ganan en concreción; es el hablante mismo quien asimilará o no la pauta y la internalizará, pudiéndola luego proyectar a otros casos similares; es decir, pudiéndola generalizar, para lo cual se requiere un acto de abstracción. Adviértase que es el propio hablante 'quien se construye la regla', por así decirlo. Es poco o nada frecuente que la pauta se dé ya en forma de regla clara y precisamente enunciada. 6. En todos estos casos, las pautas sobre el componente lingüístico tienen siempre un carácter 'mediador', no 'terminal'. El objetivo final es el logro de una adecuada competencia comunicativa, no el logro de unos buenos conocimientos gramaticales, sin más. En otras palabras, el uso explícito de información sobre la gramática está subordinado a la finalidad comunicativa del momento. |
|--|

De estas características parece deducirse que en el aprendizaje natural de la lengua es más bien difícil separar el aprendizaje del componente lingüístico del aprendizaje de los restantes componentes que conforman la competencia comunicativa en su globalidad. Es imposible desligar las formas lingüísticas del contenido que se quiere transmitir o recibir y del contexto en que realmente se transmite una información concreta. El acto comunicativo es complejo. En consecuencia, cabe también afirmar que cifrar la docencia o aprendizaje en una de las partes (cual sería, por ejemplo, la gramática) no se ajusta al procedimiento 'natural', que es, esencialmente, un aprendizaje integral e integrado. En ese hecho radican sus bondades. Y es integral porque así lo exige la complejidad del fin perseguido, la competencia comunicativa.

VI.1 VALOR DE LO INTEGRAL Y DE LO ECLÉCTICO

Creo oportuno hacer aquí un breve inciso aclaratorio. Ante las al menos aparentes contradicciones que muchos profesores ven entre determinados enfoques metodológicos y la realidad de cómo se produce el aprendizaje, se opta a menudo por un camino denominado genéricamente eclecticismo. Bathe, en 1611, utilizó otra palabra para significar algo similar: *via media*, un maridaje equilibrado entre la enseñanza mediante la gramática y la enseñanza mediante la conversación o los libros de diálogos. Por eclecticismo se suele entender algo mucho menos definido: tomar lo mejor y más valioso de diferentes enfoques y prácticas. Esta concepción del 'eclecticismo' presenta, sin embargo, algunos problemas. Por varias razones:

Primero, porque el término es entendido de manera al menos parcialmente diferente por quienes lo usan.

Segundo, porque ¿quién decide y sobre qué base lo que es mejor y más valioso en cada enfoque o en cada método?

Tercero, porque ¿cuál es la base para decidir que una cosa (método, práctica) es mejor y más eficaz que otra?

Cuarto, porque el eclecticismo, por definición, no constituye en la práctica una metodología sistematizada y coherente, sino más bien un refugio, a manera de 'cajón de sastre', donde el profesor es invitado a cobijarse siguiendo los dictados de una apreciación subjetiva. Si por 'eclecticismo' se entiende el método resultante de una reflexiva y contrastada actitud frente a diferentes posiciones metodológicas, no habría inconveniente en adherirse a él. En realidad equivaldría a decir que cada profesor, al practicar el eclecticismo, acabaría construyendo su propio método. Lo cual no sería condenable. Pero nos situaríamos en un plano de tan alto idealismo que pocos lograrían alcanzarlo.

Quinto, porque el eclecticismo así entendido se ha convertido con

frecuencia en un cómodo refugio frente a las innovaciones, las cuales exigen un continuado esfuerzo por parte del profesorado.

Debería substituirse el término 'eclecticismo' y lo que él supone por una palabra que responde mejor a lo que se pretende: integral, entendiendo por tal la integración coherente de elementos y actividades de distinta índole con el fin de lograr ese todo complejo que es la competencia comunicativa. Téngase en cuenta, sin embargo, que si aceptamos este planteamiento, lo que realmente estamos haciendo es diseñar un método, con todos los requisitos que esta tarea comporta. Es el método que yo llamo, y así lo he expresado en una publicación reciente, el método integral.

En el análisis de una metodología comunicativa deben estar incluidas, junto con otros componentes, las actividades gramaticales, no en razón de un pretendido recurso al eclecticismo, sino por la naturaleza misma del proceso comunicativo, tal cual he tratado de exponerlo anteriormente. De hecho un 'método integral' es el que todo profesor debería intentar poner en práctica, si se tiene en cuenta que

- a) su pretensión es enseñar y ayudar en el logro de la competencia comunicativa de una lengua determinada;
- b) la competencia comunicativa está integrada por varios componentes;
- c) la marginación de alguno de esos componentes, en favor de otros, propiciaría necesariamente la pérdida de elementos comunicativos.

De otra parte, un método integral que apunte hacia la consecución de la competencia comunicativa ha de ser, también por necesidad, un método comunicativo, ya que el objetivo terminal es alcanzar la capacidad necesaria para comunicarnos. La adición del término integral implica que en el logro de tal finalidad deben ponerse en acción todos los resortes y técnicas que el análisis de la comunicación mediante el lenguaje revela como adecuados.

No quiero dejar de anotar que en la enseñanza de una segunda lengua debe tenerse en cuenta otro factor o variable correctora, aunque no derive de la naturaleza misma del lenguaje: la enseñanza escolar tiene como sujetos alumnos que han superado la etapa de adquisición de la lengua materna: suelen ser niños con más de 8 ó 10 años, o adultos. Este tipo de estudiantes posee ya un método de aprendizaje que no será fácil de cambiar sólo en la clase de lengua extranjera. La realidad nos dice que ese método descansa precisamente en la preeminencia del raciocinio, en la estrategia que apunta primero hacia la comprensión cognitiva de las cosas antes de 'operar con ellas'. Precisamente por ello, el componente cognitivo va adquiriendo progresivamente mayor importancia en todo el quehacer del estudiante o alumno. Qué duda cabe que estos dos condicionantes, 'no

derivados' de la competencia comunicativa, deben ser tenidos también en cuenta por un método globalizador.

Considerando todo lo expuesto hasta el momento, un método integral, de base comunicativa, no debería, bajo ningún concepto, marginar ni el aprendizaje ni la enseñanza del componente gramatical. La condición a que debe someterse el tratamiento de este componente es la misma que debe aplicarse a la enseñanza de cualquier otro componente de la competencia comunicativa: que esté subordinado al logro de un adecuado objetivo terminal: poder transmitir y recibir información en la lengua que se aprende. Sería desafortunado pretender, por ejemplo, que la gramática sea el fin de la enseñanza de una lengua extranjera, de la misma manera que lo sería enfatizar el contenido o el contexto en detrimento de la gramática.

VII. LA ESENCIA DE UN MÉTODO INTEGRAL

Llegados a este punto, espero que haya clarificado aquella afirmación inicial en la que declaraba que el problema del tratamiento de la gramática en el aula de lengua extranjera no es el dilema 'gramática sí, gramática no', sino más bien dilucidar la cuestión de 'gramática cómo'.

En realidad, el cómo es la esencia de todo método (que no es sino el camino o vía hacia un fin). Y el cómo es lo que más interesa al profesor, porque es a través de la acción en la clase donde se concreta la actividad docente y donde se ponen las bases de la eficacia. Al definir un método no basta con hacerlo en términos teóricos (como ha ocurrido con frecuencia); ni es suficiente llevarlo a cabo especificando el contenido que debe enseñarse (como hacen los programas nocional-funcionales, por ejemplo). Por supuesto que es conveniente, deseable y necesario que el profesor sepa por qué ha elegido uno u otro método (y para ello debe reflexionar sobre los principios que sustentan una determinada metodología); es todavía más importante disponer de los materiales lingüísticos que constituirán los objetivos de su enseñanza y del consiguiente aprendizaje por parte de los alumnos. Pero se precisa aún el último eslabón del proceso: la manera como se decide presentar esos materiales a los alumnos, el desarrollo de las actividades concretas a través de las cuales se propiciará un aprendizaje más eficaz. Es decir, el cómo.

Puede decirse exactamente lo mismo al hablar del papel que debe desempeñar la gramática en una metodología comunicativa: no basta con afirmar que la gramática debe estar presente. Tampoco es suficiente detallar qué y cuánta gramática debe incluirse. Es preciso concretar cómo deben transformarse en actividades reales los puntos gramaticales que se incluyan en una clase comunicativa. Es un reto que ha de intentar resolver el método comunicativo.

VII.1. NATURALEZA DE LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DENTRO DE UN MÉTODO INTEGRAL.

Expondré a continuación algunos ejemplos de lo que yo entiendo que puede hacerse y de cómo es posible concretarlo en actividades para la clase. Pero permítaseme esclarecer primero el marco al que deben ajustarse las actividades gramaticales dentro de una metodología comunicativa.

Siendo consecuentes con lo apuntado anteriormente,

1º - Las actividades gramaticales no deben constituir actividades aisladas o desconectadas del contexto y del contenido sobre el que versa la unidad. Por el contrario, la presentación o enseñanza de problemas o temas gramaticales debe nacer del contexto y del contenido. Con ello quiero decir, sencillamente, que si hacemos alguna reflexión (y consiguiente actividad) sobre el uso de *some* y *any* en inglés, o sobre la formación del masculino y femenino en español, ello ha de venir motivado porque las formas lingüísticas utilizadas para establecer una situación comunicativa (hablar de cantidades, describir el entorno, por ejemplo) requieren un adecuado dominio de «*some/any*» o del sistema de géneros gramaticales propio de la lengua española. Y no al revés, como es habitual en la metodología tradicional o en los métodos estructuralistas (audiolingual, audiovisual).

2º - Al igual que ocurre en la realidad comunicativa, no todos los aspectos gramaticales implicados por las formas lingüísticas utilizadas en una situación comunicativa deben ser necesariamente tratados o ser objeto de actividades en una clase. El principio de gradación (también aplicable en un método comunicativo y basado en la mayor o menor incidencia de un tema gramatical en la competencia comunicativa de cada situación) aconsejará seleccionar en cada caso el punto gramatical más pertinente. También en este aspecto, tal práctica contrasta con lo que era habitual en metodologías como la tradicional o la estructural.

3º - El desarrollo de la actividad gramatical en cuanto tal debe utilizar materiales lingüísticos en los que el contenido tenga valor, significado y relieve. El contexto de la situación comunicativa es el más adecuado para tales fines. Es precisamente esto lo que propiciará que la actividad gramatical no se restrinja solamente al ámbito de lo lingüístico y formal y la práctica se lleve a cabo en la medida en que lo exija la situación comunicativa.

4º - Fruto de lo anterior será la generación de otro elemento capital en toda actividad: la motivación. Aunque el tema de la motivación merece un tratamiento aparte y más detallado. importa recordar aquí, que esta variable es una de las más

EL TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA

importantes en el proceso de aprendizaje. Un alumno motivado está en mejores condiciones de aprender que otro que no lo esté. Analizando el tema de la motivación, se deduce que entre los elementos que contribuyen a propiciarla, se encuentra la manera y el modo como se plantean las actividades en la clase. Hay actividades que, ya de entrada, son susceptibles de motivar, y otras que, también de entrada, inducen a la desmotivación o a una actitud neutra frente a la tarea propuesta. Si lo que acabo de afirmar no resulta convincente, véanse estos dos ejemplos. ¿Qué potencialidad motivadora puede atribuírseles?

Complete with the adequate form of the verb SPEAK:

1. I
2. You
3. He
4. She
5. We
6. You
7. They

O esta otra:

Write the following sentences in their plural form:

1. I eat some fruit.
2. You speak too loud
.....
3. He comes alone
.....
4. Peter listens to the radio
.....
5. Yvette sings
.....

5º - La clase, querámoslo o no, es una situación artificial, especialmente si la contrastamos con las situaciones comunicativas de la vida real. Es, por tanto, difícil, cuando no ilusorio, diseñar actividades comunicativas totalmente reales o auténticas en el aula. El profesor tiene que recurrir a otros resortes para suplir estas deficiencias (que, indefectiblemente, conducen a la pérdida de motivación). Entre los resortes que pueden aplicarse a las actividades gramaticales, destacan el recurso a actividades lúdicas (sin perder de vista la contextualización) y el recurso a actividades que planteen un reto adecuado, teniendo en cuenta que éste puede concretarse a muchos niveles y ser de muy diversa naturaleza.

Véanse varios ejemplos, a manera de recopilación final, en los que

pretendo ilustrar prácticamente cómo podría o no llevarse a cabo la integración de la gramática en una metodología integral.

Parece evidente que lo que se plantea y pretende en la realización de una actividad gramatical como la siguiente no es la transmisión de información relevante para los hablantes. Sería irrisorio pensar que nuestras conversaciones cotidianas discurren por caminos como los apuntados por los ejercicios 1 y 2. Tampoco se crea un contexto cercano a la realidad comunicativa. En realidad el objetivo es puramente gramatical, para lo cual nos valemos de estructuras lingüísticas, frases, privadas de contexto, sin ninguna relación mútua en cuanto al significado que comportan (aunque cada una de las frases por separado implica un significado que puede ser útil dentro del contexto adecuado). En casos como éste, más que la competencia comunicativa, lo que debe decirse es que practicamos para asentar la competencia lingüística del alumno:

i. Answer the following questions:

1. Are you a teacher?
2. Is he my grandfather?
3. Is she a man?
4. Is your friend walking?
5. Do you eat bananas?
6. Does John drive the car?
7. Do they travel by plane?

El carácter gramatical y estructural se pone de relieve con similar énfasis en este otro ejercicio:

ii. Respond to each sentence in the manner of the model:

- He saves a little money every week
Then he saved little money last week
1. He mails a letter every week
 2. He cooks dinner every week
 3. He calls them up every week
 4. He needs money every week
 5. He fills out a form every week

La actividad siguiente parece diferente a las anteriores, pero en realidad es muy semejante. La diferencia estriba en que tanto la pregunta como la respuesta están relacionadas (contextualizadas) en cada caso y el conjunto se refiere a una

función comunicativa propiciada por la estructura con que se practica. Tampoco podemos afirmar, sin embargo, que la comunicación real tiene lugar tal cual se plantea en este ejercicio:

iii. Make sentences following the model

- Mary, this is Alice
- Glad to meet you, Alice

- 1. John, this is Peter.
- 2. Lisa, this is Richard
- 3. Alice, this is Laura etc.

El desarrollo de la competencia comunicativa supone, en primer lugar, la 'creación' del contexto-marco pertinente. Es lo que logra razonablemente bien la actividad siguiente. Los alumnos deben realizar una encuesta sobre los gustos, preferencias, rechazo u odios de un grupo. A partir de este contexto, la realización de la encuesta requiere el uso de determinadas estructuras lingüísticas, afirmativas y negativas, así como de un conjunto de vocabulario relacionado con lo que gusta o no a un conjunto de personas (jóvenes, por ejemplo). En el presente caso, la práctica con estructuras negativas o afirmativas viene exigida por el contexto, no a la inversa, como puede apreciarse en el planteamiento del ejercicio:

iv. Your likes and dislikes

	I like it	I don` t like it	I hate it
1. swimming
2. dancing
3. shopping
4. watching TV
5. travelling
6. reading novels
7. going to the cinema
8. playing tennis
9. photography
10. cutting the grass

VIII. CONCLUSIÓN

De manera semejante es posible diseñar actividades de naturaleza diversa: de carácter lúdico, interactivo, motivadoras, etc.; o tareas basadas en la realización de alguna operación (manual o intelectual). Si precede una planificación realista y adecuada, podemos estar seguros de que cualquier tema gramatical es susceptible de estar implicado en ejercicios de esta índole, de manera que, al final de un determinado nivel o curso, cabe la posibilidad de que el alumno haya tenido ocasión de usar en contextos comunicativos realistas todos los aspectos lingüísticos exigidos para lograr la competencia comunicativa propia del nivel en que se trabaja. De este modo las prácticas sobre el componente lingüístico no estarían divorciadas de los demás componentes que integran la competencia comunicativa. Se garantiza así la subordinación de las partes al todo que conforman y se alcanzan cotas de autenticidad comunicativa que en el contexto escolar bien pueden merecer el apelativo de razonables. Tal procedimiento garantiza, asimismo, lo que se ha tratado de poner de manifiesto en las páginas precedentes: presentar la gramática dentro del contexto en el cual se da durante el acto comunicativo. Para lograr tales fines la metodología integral no es un medio opcional, sino un camino obligatorio.

Fecha de recepción: 1 - 3 - 1994

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Martín. (1962), *Español para extranjeros*, Madrid, Aguilar.

Alwright, R. L. (1984), «Why don't learners learn what teachers teach?: the interaction hypothesis», en D. Singleton and D.G. Little (eds), *Language learning in formal and informal contexts*, IRAAL, Dublin.

Bachman, C., J. Lindelfeld, J. Simonin (1981), *Langages et communications sociales*, Paris, Hatier.

Bathe, W. (1611), *Ianua linguarum*, Salamanca

Boud, David (Ed.) (1981), *Developing student autonomy in learning*, Kogan Page. London (2nd edition, 1988).

Breen, M. P. (1984), «How would we recognise a communicative classroom?» En B. Coffey (ed), *Teacher training and the curriculum: the Dunford House Seminar*. 1984, London, The British Council.

Breen, M. P., C. N. Candlin, A. Waters (1979), «Communicative materials design: some basic principles», *RELC Journal*, 10/2, pp. 8-21.

Canale, M. y Swain, M. (1980), «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1/1, pp. 1-47.

Canale, M. (1983) «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. Richards and R. Schmidt (eds). *Language and communication*, London, Longman.

Candlin, C.N. (1976), «Communicative language teaching and the debt to pragmatics», en Rameh, C. (ed.), *Seminar: theory and application*, Georgetown U. Round Table on Languages and Linguistics, 1976, Washington DC, Georgetown UP.

Di Pietro R. J., D. Mathey & E. Py, (1989), «Acquisition et contrat didactiques: les sequences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue», en *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124

Donovan, M. J, (1990), «Resurrect the *Dragon Grammaticus*», en *English Journal*, January 1990, pp. 62-65.

Ellis, R. (1991), *Learning through instruction*, Oxford, Basil Blackwell.

Eltis, K. y B. Low (1985), *A review of the teaching process in the Adult Migrant and Education Program*. (Informe para el «Committee of Review of the Adult Migrant Education Program», Dpt of Immigration and Ethnic Affairs), Canberra.

Gaonac, H. D. Ed (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Rennes, Hachette

Gouin, François (1892). *The art of teaching and studying languages*, London (Traducción al inglés por H. Swan y V. Bétis), George Philip & Son.

Holec, H.. (1979). *Autonomy and foreign language learning*, Oxford, Pergamon

Hymes, D. H (1972), «On communicative competence», en J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth. Penguin Education, 1972.

Klein, W. (1986), *Second language acquisition*, Cambridge, C.U.P

Lancelot, Claude (1644), *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine, contenant les règles de genres, des déclinaisons, des préterits, de la syntaxe, de la quantité & des accents Latins*, Paris.

Luna, Juan de (1616). *Arte breve y compendiosa para aprender a leer, a pronunciar, escribir y hablar la lengua castellana*, Paris

Moirand, S. (1982), *Enseigner a communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette

Nunan, D (1988), *The learner-centred curriculum*, Cambridge, C.U.P

Rinvoluceri, M., (1984), *Grammar games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*, Cambridge, C.U.P.

Salazar, Ambrosio de (1614). *Espejo general de la gramática en diálogos...*, Rouen

Salmon, Vivian (1979), *The study of language in 17th-Century England*, Amsterdam, John Benjamins.

Sánchez/Domínguez/Matilla (1974), *Español en Directo*, Madrid, SGEL

Sánchez, A. (1980), *La enseñanza de idiomas. Principios problemas y métodos*, Barcelona, Hora.

Sanchez, A. (1987), *El método comunicativo y su aplicación a la clase*, Madrid, SGEL.

Sánchez, A. (1991), «Keys for an investigation into the origins of the communicative methodology», en *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, nº 4, 133-144.

Sanchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.

Sanchez, A. (1993), *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*, Madrid, SGEL.

Savignon, S. J. (1972), *Communicative Competence: An experiment in foreign language teaching*, Philadelphia, Center for Curriculum Development.

Searle, J.R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge, C.U.P.

Viëtor, W. (1893), «A new method of language teaching», en *Educational Review*, 6, 351-357.

Widdowson, H. G. (1978), *Teaching language as communication*, Oxford, O.U.P