



La ubicación de la gramática (explícita) en el seno de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras: ¿al norte, en el centro o en las afueras?

The place of (explicit) grammar within the methods and approaches of foreign language teaching: in the north, in the centre or on the margins?

André Luiz Ming García
Universidad de São Paulo
Brasil

Resumen

En este artículo se pretende analizar el papel que se ha atribuido a la gramática a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, con especial énfasis en los métodos y enfoques del siglo XX. Con vistas a fundamentar nuestra argumentación, se discutirá la noción de gramática mediante la propuesta de un *continuum* conceptual que abarque los principales significados del término relevantes para nuestra área de investigación. Igualmente se abordará la cuestión de la “gramática pedagógica” y se analizará la posición de la gramática en los distintos enfoques de la llamada “era de los métodos” y en la actual “condición posmétodo” en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas. Las conclusiones presentadas al final del texto consisten en el reconocimiento del papel central que la gramática ha desempeñado a lo largo de la historia de los métodos y enfoques, ya que, aunque no siempre se haya practicado la explicitación de contenidos de índole gramatical en clase, al menos en la definición de la progresión de los contenidos (y la consecuente estructuración del curso), la gramática ha estado siempre presente. La justificación que proponemos para tal consiste en el reconocimiento del hecho de que la disociación entre lo que se dice y cómo se dice no puede ser más que teórica y, de este modo, artificial.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras; gramática; lingüística teórica y aplicada; métodos y enfoques.

Afiliación: André Luiz Ming García: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, Brasil.

Correo electrónico: garcia@saopaulo.goethe.org

Dirección postal: André Luiz Ming García: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, Alameda Campinas, 1183, ap. 73, 01404-000, São Paulo-SP, Brasil.

Fecha de recepción: marzo de 2011

Fecha de aceptación: enero de 2012

Abstract

This article analyzes the role that has been attributed to grammar throughout the history of foreign language teaching, with special emphasis on methods and approaches of the twentieth century. In order to support our argument, we discuss the notion of grammar by proposing a conceptual continuum that includes the main meanings of the term which are relevant to our research. We address as well the issue of “pedagogical grammar” and consider the position of grammar in the different approaches of the “era of the methods” and the current “post-method condition” in the field of language teaching and learning. The findings presented at the end of the text consist of recognizing the central role that grammar has played throughout the history of the methods and approaches, where grammar has always been present by the definition of the contents’ progression. The rationale that we propose for this is the recognition of the fact that the dissociation between what is said and how it is said can not be more than theoretical and, thus, artificial.

Keywords: *second language teaching; grammar; theoretical and applied linguistics; methods and approaches.*

1. Introducción

Aunque el denominado enfoque gramática-traducción haya empezado a compartir espacio con variados enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras desde ya hace más de cinco décadas –hasta llegar al punto de su casi desaparición oficial–, en según qué escuelas aún persiste la práctica de sus presupuestos, del orden, de un lado, del estímulo a la deducción en vez de la inducción y del énfasis en las explicitaciones de estructuras morfosintácticas y, del otro, de la práctica traductora, entre otros aspectos que trataremos más adelante. Hoy prácticamente ya no se producen libros didácticos para las llamadas lenguas europeas modernas que estén basados en tal “filosofía”, pero el método gramática-traducción se encuentra y muestra fuertemente enraizado en las mentes de muchos profesores y alumnos de un sinnúmero de países. Pretendemos abordar las razones de estos hechos, pero desde ahora afirmamos que no se trata del eje argumentativo de este artículo. Lo que se corteja, en esta coyuntura, es demostrar de qué modos y bajo qué circunstancias la gramática ha seguido ocupando un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, tanto en los tiempos de su dominio rotundo en las aulas como en las épocas caracterizadas por la preeminencia de métodos y enfoques con presupuestos que ni siquiera admitían la mención a elementos de terminología gramatical de cualquier tipo durante las clases. Con este texto no se pretende, en absoluto, defender la enseñanza explícita de gramática ni proceder a la

atribución de cualquier tipo de juicios de valor a los diferentes enfoques que se le han dado a esta problemática. Se trata, por el contrario, de un análisis observacional que nos deberá guiar a la constatación de datos y circunstancias involucrados en este tema.

Para que sea posible demostrar aquello a que nos proponemos, recurriremos a la exposición de un encadenamiento de conceptos teóricos y procederemos a un recorrido a la historia de los métodos y enfoques de la enseñanza de idiomas, acercándonos siempre a la cuestión del papel desempeñado por la gramática en dichas tradiciones. Se pretende responder cuestiones como: ¿Qué es la gramática y cuáles son sus tipos y partes? ¿Qué quieren decir los que se refieren a una “gramática pedagógica”? ¿Es posible aprender gramática? ¿E integrarla a unas clases de lengua extranjera que se deseen comunicativas? ¿Qué papel asume la gramática en cursos comunicativos de idiomas en el posmétodo? Comencemos, pues, por la primera cuestión:

2. ¿Qué es la gramática?

Soon [...] the child will go to school; and once he is there, his natural ideas about language will be superseded by the folk linguistics of the classroom, with its categories and classes, its rules and regulations, its do's and, above all, its don'ts. Here a fundamental ideological change takes place in the child's image of language. Up till now, language has been a resource, a potential for thinking and doing; he has talked about it in verbs, verbs like call and mean, say and tell, and rhyme. From now on, language will be represented for him as a set of rules. And the rules are categorical - they operate on things; so he must talk about language in nouns, like word and sentence, and noun and verb, and letter.

(Halliday, 1983: 16-17)¹

¹ Traducción nuestra (adaptada) al español: “Luego [...] el niño va a la escuela; y, en cuanto esté allá, sus ideas naturales sobre la lengua serán suplantadas por la lingüística popular del aula, con sus categorías y clases, sus normas y reglamentos, sus ‘sis’ y ‘nos’ y, sobre todo, sus ‘no lo hagas así’. Ocurre un cambio ideológico fundamental en la imagen que tiene el niño de la lengua. La lengua era un recurso, un potencial para el pensar y el hacer; él habló de eso con el empleo de verbos, verbos como *llamar* y *pensar*, *decir* y *hablar*, y *rimar*. Sin embargo, a partir de entonces la lengua le será representada como un conjunto de reglas. Y las reglas son categóricas –operan sobre las

En un primer instante, es posible que el planteamiento de esta pregunta resulte curioso, una vez que la palabra “gramática” nos suena familiar e incluso obvia a todos los que hemos frecuentado al menos la escuela básica. De hecho, nos suena tan usual porque se deja entrever en una multiplicidad de contextos: se trata de un sustantivo polisémico, poseedor de *al menos* cuatro significados que examinaremos en este apartado debido a su relevancia en el contexto en el que se injiere este trabajo; en realidad, los significados atribuibles a “gramática” superan la docena, incluyéndose aquí, en perspectiva diacrónica, su sentido original de ‘escritura’, el uso que de él se hace en el ámbito de la Gramatología de Derrida, en el seno de la Semiótica de Peirce, en las ciencias de la computación, aparte de una serie de otras atribuciones, especificidades y matices que le caben en los estudios lingüísticos. El tema es, así, de alta complejidad y difícil resolución. Las opiniones al respecto no consueñan y, por esta razón, haré en seguida una propuesta cuádrupartida de definición de “gramática” que nos sea útil para el progreso de estas reflexiones.

En primer lugar, hay que considerar que, al adquirir el lenguaje, el sujeto pasa a poseer mucho más que un catálogo de signos lingüísticos “depositados en su cerebro” (Saussure, 1979); el sujeto del lenguaje lo adquiere de forma que, conjunta e indisolublemente, internaliza un sistema de reglas que rige el funcionamiento del sistema lingüístico como un todo, y le permite reconocer de inmediato el grado de corrección (o gramaticalidad) de enunciados proferidos por otros hablantes de esa lengua (Chomsky, 2002). En este ámbito, la gramática, que correspondería a ese sistema de ordenación del funcionamiento del lenguaje verbal, consiste en una instancia esencial del lenguaje, que fácilmente se confunde con la propia lengua natural, aunque esta última esté compuesta de muchos más constituyentes. En este sentido se encaja la distinción establecida por Helbig (1993) entre lo que denomina “gramática en sentido amplio” (*Grammatik im weiteren Sinne*) de “gramática en sentido restricto” (*Grammatik im engeren Sinne*): es posible considerar que la gramática incluye aspectos ordenables e inseparables del sistema lingüístico, como la fonología y la fonética y la lexicología, o, de manera distinta, restringirla al ámbito morfosintáctico.

cosas-; a partir de este momento, él tiene que hablar acerca del lenguaje con términos como *palabra y frase*, y *nombre y verbo*, y *letra*”.

Se trata de una decisión que debe ser justificable según qué metas se pretenda alcanzar. Para los fines de este trabajo consideramos que la *Grammatik im engeren Sinne* es un concepto más apropiado para la referencia al alcance de los ámbitos en los cuales ese sistema ordenaría el lenguaje, debido al hecho de que esta ya es una tradición enraizada en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, fuertemente clavada en los libros didácticos comunicativos, en los cuales comúnmente se distingue “gramática” de “vocabulario” y “fonética”. A pesar de esto, hay que tener siempre en cuenta que, en las lenguas naturales, los ámbitos de la morfología, la sintaxis, el léxico, los sonidos y la producción de sentido son completamente indisociables (Fliegner, 1986; Gómez Torrego, 1988, etc.) y su separación en esta y cualesquiera otras ocasiones tiene finalidades consabidamente teóricas y didácticas.

En un segundo plano se ubica la gramática (tal vez Gramática) como la comprenden los estudiantes: como modelos teóricos, descriptivos del sistema de reglas de ordenación sintagmática y paradigmática de los signos verbales. Esos modelos son elaborados por lingüistas, preferiblemente siguiendo principios científicos de trabajo con corpus de muestras de habla nativa. Existe una pluralidad de descripciones gramaticales, siendo la gramática tradicional de extracción clásica y basada en las categorías aristotélicas la más conocida, y prácticamente la única sobre la que hubo noticias hasta el advenir del Estructuralismo. Desde entonces se han desarrollado la sintaxis estructural o Gramática de Valencias de Lucien Tesnière, la Gramática de Constituyentes Inmediatos de Bloomfield, la Gramática Generativo-Transformacional de Chomsky, etcétera.

El aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera (LE) a partir de la exposición, en el contexto pedagógico, a aspectos de uno o más de esos modelos genera, por su vez, lo que Helbig (1993) denominaba la *Grammatik im Kopf* (“gramática en la cabeza”, o “en la mente”), en evidente referencia a las informaciones registradas por los aprendices acerca del sistema de reglas ordenadoras de la LE que se proponen a estudiar. Al aprender esas reglas, en un proceso sistemático y formal distinto al de la adquisición de las primeras lenguas, el usuario de la LE dispondrá de recursos estructurales para la construcción de enunciados a partir de la generalización de las reglas aprendidas (Jovanovic, 1986) y de tentativa y error.

Esta división tripartita de los significados de la gramática nos propone Helbig (1993), que nos la presenta como siendo compuesta por esos tres significados, separadamente. Todavía creemos necesario hacer hincapié en el hecho de que entre estas tres instancias gramaticales existe un hilo que las une bajo la forma de un *continuum* unidireccional. En el contexto de la enseñanza y del aprendizaje de una LE, el objetivo último del desarrollo de saberes de índole gramatical junto al alumnado consiste en hacerles conocer, mediante la aplicación de modelos teóricos (meta)lingüísticos, el sistema de ordenación del lenguaje (y del pensamiento) de los hablantes nativos de dicha lengua, siempre en esta dirección, y nunca al revés.

Aun vale resaltar algo que la definición de Helbig ignora y que constituye un aspecto y significado esencial de “gramática” en este entorno: se trata del tema de la mediación de los saberes gramaticales, o sea, de todo lo que se hace, en el ámbito didáctico-pedagógico, para transmitir a los aprendices los conocimientos resultantes de las teorías gramaticales. Se trata, aquí, de lo que no rara vez se denomina en la literatura especializada “gramática pedagógica”, pero que, como demostraré en la próxima sección, consiste, al menos hasta la actualidad (2011), en un fenómeno que preferimos llamar ‘pedagogía (o didáctica) gramatical’, proceso complejo que involucra diversos actores, instrumentos teórico-metodológicos y tecnologías.

2.1. La cuestión de la “gramática pedagógica”

Hace casi veinte años, Brons-Albert (1990) ya comentaba que inexistía (y aún sigue sin existir) un modelo de descripción gramatical elaborado específicamente teniendo en vistas su aplicación en clases de LE. Se nota que su observación sigue siendo bastante actual, aunque el confuso término “gramática pedagógica” sea empleado, con cierta frecuencia, en artículos acerca de la enseñanza de gramática. Nickel (1993) opone esa expresión a lo que llama “gramática científica” (o “descriptiva”), con la intención de subrayar las diferencias entre ambas: las gramáticas científicas (o descriptivas) se elaboran por y para lingüistas (y estudiantes de filología, profesores de lenguas, etc.), individuos con intereses bastante distintos de los que motivan a estudiantes de LE deseosos de aprender una lengua para sencillamente comunicarse por medio de ella, sin la intención de (re)conocer todos los rincones nocionales, conceptuales y

terminológicos que componen las teorías que tan detalladamente las describen. Se trata de un alumnado que necesita saber *la* lengua (o aspectos de ella), y no tanto *sobre la* lengua. Esto quiere decir que el paso del ámbito de la gramática teórica al de la “de aprendizaje” (Besse y Porquier, 1984) depende del ingenio de la lingüística aplicada y del empleo de saberes propios de la lingüística teórica, de la semiótica, de la psicología y la psicolingüística, de la ciencia cognitiva, de la pedagogía y metodología de enseñanza de LE, de modo a encuadrarlos y tornar viable el aprendizaje por parte del alumnado. Por lo tanto, más que de una gramática pedagógica, debería hablarse, en este contexto, del complejo proceso de pedagogía de contenidos de orden gramatical durante los cursos de LE, procesos estos intermediarios entre la gramática científica y la aprendida por el estudiante.

A partir de estas reflexiones, proponemos un *continuum* cuadripartito de significados para el término “gramática” adaptados al entorno de la enseñanza y del aprendizaje de LE:

- (1) Gramática *a priori* o internalizada por los hablantes nativos de una lengua: de orden interna, intuitiva, de adquisición asistemática e inconsciente;
- (2) Gramáticas descriptivas o científicas: conjunto de modelos teóricos elaborados por lingüistas con vistas a describir, analizar y taxonomizar los fenómenos de índole gramatical propios de uno o más sistemas lingüísticos: de orden externa, explicitada, de la conciencia;
- (3) “Gramática pedagógica”, o mejor, pedagogías de contenidos gramaticales: procesos de didáctica de uno o más modelos teóricos gramaticales conducido y mediado por el profesor, los autores de libros didácticos y teniendo en el centro el alumno y su proceso de aprendizaje: de orden explícita, externa, partiendo de decisiones ponderadas de modo racional y consciente;
- (4) Gramática aprendida o internalizada por estudiantes no nativos de una lengua: grupo de reglas del funcionamiento de la LE aprendidas y utilizadas por el alumno en la creación y comprensión de enunciados: de orden interna, de aprendizaje mayoritariamente sistemático y consciente.

3. El papel de la gramática

Se nota que gran parte de los aprendices de LE (e incluso una fracción del profesorado del área) comprenden la gramática casi exclusivamente a partir de la supramencionada perspectiva (2), hecho que se debe, entre otros posibles factores, al modo como el estudio de la gramática de la lengua materna les fue propuesto (¿impuesto?) en la escuela tradicional (Franchi, 1991; Bezerra y Semeghini-Siqueira, 2008). En nuestra experiencia docente he podido observar, aún, que la propia acepción (2) parece corresponder apenas en partes a la impresión de lo que vendría a ser “gramática” asimilada por alumnos y profesores: probablemente se ausenta, en la mayor parte de los casos, la noción clara de que ella, aun dentro de los moldes de esa concepción, constituiría una descripción de un preexistente conjunto de reglas generalizables y usables en otros contextos, representativo de uno o más registros lingüísticos empleados en situaciones cotidianas y laborales. En vez de eso, se comprende equivocadamente la gramática como un conjunto de reglas prescriptivas de cómo producir lenguaje verbal (hablado o escrito), lo que ignora sumariamente que

La lengua no es un conocimiento estático. La competencia lingüística no es un producto acabado, ni tampoco un conjunto de reglas (intuidas por el hablante de determinada lengua natural) inmutables en el tiempo y en el espacio. Hay factores de naturaleza psicológica que interfieren, de manera directa, en el conocimiento y en los usos lingüísticos. Factores que no deben ser desconsiderados, ni tampoco tratados con negligencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Jovanovic, 1986: 146)².

Ese carácter prescriptivo y normativo de la gramática comprendida como forma de delimitación e imposición de lo que vendría a ser lo “correcto” a ser aceptado y memorizado (equivalente, a su vez, a la norma culta de una variedad lingüística regional y social) y su indiscutible utilidad durante la enseñanza y el aprendizaje aun contribuye enormemente en la formación de

² Traducción nuestra del original portugués: “*a língua não é um conhecimento estático. A competência linguística não é um produto acabado, nem tampouco um conjunto de regras (intuidas pelo falante de determinada língua natural) imutáveis no tempo e no espaço. Há fatores de natureza psicológica que interferem, de maneira direta, no conhecimento e nos usos linguísticos. Fatores que não devem ser desconhecidos, nem tampouco negligenciados no processo de ensino / aprendizagem*”.

valoraciones negativas acerca del estudio de la gramática, tanto junto al alumnado, que no se identifica necesariamente con el objeto de estudio que les es paradójicamente presentado como siendo “su lengua”, cuanto junto a los profesores e investigadores que, sobre todo durante las décadas en que prevalecieron los preceptos de los métodos directo y audiolingual, prácticamente eliminaron la mención a la gramática en sus clases de LE.

Nos recuerdan Spannhake y Bogacz-Gross (2008) que, mientras la aparición explícita de la gramática disminuye (o incluso desaparece) por los años setenta, en los nuevos libros didácticos vuela a tener lugar, aunque se valore cada vez más su funcionalidad. El hecho es que, con el surgimiento del Enfoque Comunicativo, las funciones del lenguaje y los actos comunicativos, o lo que se hace con la lengua (Austin, 1975), asumen la línea delantera y, aliados a las nociones (significados), pasan a determinar lo que debe ser aprendido (Wilkins, 1976). Esa delimitación antepone el deseo y la necesidad de comunicarse al (re)conocimiento de fenómenos lingüísticos y de las reglas que los coordinan (gramática “1”). A despecho de ello se asumió finalmente que la gramática debería servir al aprendiz durante el proceso de aprendizaje. Ese proceso pasa a ser encarado como la asimilación de reglas referentes a actos comunicativos contextualizados (Jovanovic, 1986), y no como el amaestramiento de la gramática de la LE. La lengua deja, así, de constituir un objeto de análisis en sí misma.

De modo semejante a lo que ocurre con dicotomías apenas teóricamente disociables, tales como *significante/significado* y *forma/contenido*, se nota que la gramática, principalmente si comprendida en su acepción más amplia o *im engeren Sinne*, se disocia no más que teóricamente de los actos comunicativos. Eso se debe al hecho de que producir lenguaje consiste en concatenar elementos indisociables de las lenguas naturales como los sonidos, signos, sentidos, de forma ordenada, según patrones variables entre las diferentes lenguas naturales (la gramática), sin cuya obediencia se torna prácticamente imposible la comunicación. Es muy difícil, por lo tanto, separar el “querer o necesitar decir” del “cómo decir”, y el “cómo decir” de lo que llamamos gramática.

Por eso, al emprender lo que sea en un curso de lengua extranjera, el alumnado estará siempre y concomitantemente aprendiendo elementos de gramática. Al aprender vocabulario, se estará deparando con particularidades del sistema

flexional-morfológico de la lengua en cuestión; al crear enunciados, estará ejercitando la sintaxis; al ejercitar la comprensión auditiva, estará reconstituyendo sentidos a partir del reconocimiento de signos ordenados; al producir textos orales o escritos, estará aplicando partes de toda la gramática aprendida.

Por estos motivos, conducimos la redacción de este artículo teniendo en cuenta qué papel ha venido teniendo explícitamente la gramática a lo largo del desarrollo de los métodos/enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas, una vez que, de acuerdo con nuestras reflexiones, se torna obsoleta la cuestión acerca de su papel general en dicho proceso, ya que de él ni siquiera es posible que se disocie. Ese papel, como se comprobará adelante, ha sido siempre fundamental, aunque por veces subrepticio.

3.1. La gramática en los métodos/enfoques³

Cómo afirman Richards y Rodgers (2001), la enseñanza de lenguas como la comprendemos en la actualidad es un producto del siglo pasado, durante el cual se asistió al surgimiento de una gran variedad de métodos y enfoques dedicados a establecer directrices teóricas y metodológicas para el desempeño de las funciones asociadas a esa labor. Hecho inédito en el seno de la actividad milenaria de enseñar lenguas no maternas, el emprendimiento de la pluralidad de métodos y enfoques del siglo pasado, con su consecuente ofrecimiento de subsidios de índole lingüística, psicolingüística, psicológica y didáctica que guiaron la elaboración de currículo de cursos, material didáctico y procedimientos, rápidamente pasó a ocasionar la sucesión de unos a los otros desde por lo menos la segunda mitad del siglo XX. Era la denominada “era de los métodos” (Richards y Rodgers, 2001). Durante esa era, el surgimiento de un nuevo método o enfoque y el reconocimiento de sus aportaciones positivas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas generaba una adopción ciega de los presupuestos del nuevo abordaje y el abandono y rechazo dogmáticos de las técnicas y prácticas pertenecientes al que hubiese sido anteriormente preponderante. Se trataba de una búsqueda del mejor método, de aquel

³ Para más informaciones acerca de la distinción conceptual entre método y abordaje que adoptaremos en este trabajo, verifíquese Richards y Rodgers, 2001.

superior a todos los demás, capaz de eliminar las dificultades inherentes a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, como si estas dependiesen únicamente de la aplicación de presupuestos teórico-metodológicos fijos e indiscutibles. Adelante verificaremos cuáles han sido los principales enfoques surgidos en el siglo XX, sus puntos de destaque y sus fallos a que nos ha llevado, en muchos casos, a su abandono y al acogimiento de otros.

Examinados en un sentido más amplio, se puede considerar que los orígenes de la pedagogía de fenómenos lingüísticos, en sus formas y manifestaciones primordiales, tienen su origen en la Antigüedad, y que se confunden, en sus gérmenes, con el propio desarrollo del metalenguaje, bajo la forma de teorías gramaticales emprendidas en el seno de tratados lógico-filosóficos por los griegos (Bloomfield, 1933; Lyons, 1979; Taylor, 1994; Raster, 2010). En Grecia y en Roma ya se desarrollaba el ejercicio de la notación gramatical con vistas a posibilitar la enseñanza del lenguaje de los oradores y poetas a una élite, de modo de garantizar la instrucción de sus niños y formar nuevos oradores. Esa enseñanza se basaba en explicaciones gramaticales y en actividades de traducción, por lo que sería posible afirmar que la procedencia del método gramática-traducción (MGT) se encuentra, *grosso modo*, entre la Antigüedad y el Medioevo. Todavía, en un sentido más específico, según Howatt (1984), la Prusia de finales del siglo XVIII hubiera sido la cuna del MGT a despecho del nombre que le atribuyeron sus críticos, donde fue concebido, y a opositores, para la enseñanza de la lectura de textos literarios a partir del estudio morfosintáctico y teniendo como eje actividades de traducción y versión entre la lengua extranjera y la materna. El MGT predominó en Europa hasta la década de 1940. Como la gramática tradicional surgió en el seno de reflexiones de cuño lógico conducidas por filósofos de la Antigüedad, como Aristóteles, Platón y Dionisio, se consideraba que la enseñanza de lenguas a partir del MGT contribuía por una formación general del individuo, al entrenarle el raciocinio lógico y permitirle el acceso a la fruición de literatura considerada canónica y universal. Privilegiando la lectura y la escrita, en esos cursos poco se oía y poco se hablaba en la lengua extranjera que se pretendía aprender; durante ese tiempo, lenguas como el alemán, el francés y el inglés fueron enseñadas del mismo modo como se habían enseñado “desde siempre” las lenguas muertas, como el latín y el griego. Había una tendencia al trabajo con frases descontextualizadas y completamente desconectadas de la realidad de los aprendices, ya que la preocupación, en los

ejercicios de gramática y traducción, se concentraba en la forma y no en el contenido. Al final, ese énfasis en que se dominasen reglas y nomenclatura gramatical y en que se grabasen listas de vocabulario descontextualizadas, sin espacio para el error en clase, produjo un alumnado que, con años de estudio, en su mayor parte no era capaz de realizar el objetivo último del abordaje: leer textos literarios en la lengua estudiada (Cook, 2003).

Los principales advenimientos de la lingüística estructural, como la fonética y la fonología del Círculo de Praga, fueron adoptados por los idealizadores del Método Directo (MD), cuya propuesta consiste en estimular el empleo directo y exclusivo de la variante coloquial de la lengua a ser aprendida en clase, enseñada necesariamente por un hablante nativo, cuya habla y pronunciación desprovistas de acento e interferencias de la lengua materna de los aprendices sirve de modelo para repetición e imitación. Ese mimetismo debería conducir al alumno al dominio de un nuevo sistema lingüístico independiente de aquel que le es propio, en un proceso exento de comparaciones y, en un plano ideal, de confusiones interlingüísticas. Se trata, aquí, de una propuesta de estímulo al desarrollo del sentimiento estilístico (Hufeisen y Neuner, 1993), varia vez vulgarizado como el “pensar en la lengua extranjera”. Al opuesto de lo que sucedía en el AGT, el habla debe siempre preceder la escrita, como en el caso de la adquisición de las lenguas maternas, cuyos procesos el MD estimula a emular. El dogma que impide al profesor el recurrir a la lengua materna de los aprendices conduce a un realce de la importancia de la visualización en el proceso de estímulo a la asociación forma/contenido (que, segundo Stern, 1984: 317 *apud* Neuner y Hufeisen, 1993: 35, estaba fundamentado en el principio psicológico del *great law of association*, o la gran ley de la asociación), mediante demostraciones, gestos y simulaciones acompañados del nombramiento del objeto o imagen exhibidos o invocados.

Al contrario de lo que se observaba en el MGT, la explicitación de reglas gramaticales perdió espacio para el trabajo de los contenidos gramaticales de forma predominantemente inconsciente y a partir del método inductivo. El alumno debería acostumbrarse a las estructuras de la lengua, mientras era expuesto a ellas mediante ejemplos y la repetición de palabras, enunciados y paradigmas. El MD no preconiza la utilización de un modelo teórico gramatical de base distinto de aquel del MGT, o sea, por detrás de todo, aún persistían los preceptos

de la Gramática Tradicional. La innovación se dio mediante el empleo implícito de sus conceptos y de la eliminación de las referencias a elementos de nomenclatura. A pesar de ello, la progresión de los contenidos a ser enseñados al alumnado era definida a partir de una progresión oculta de contenidos de índole gramatical, desde los más sencillos hasta los más complejos, de modo que, aunque no declaradamente y sin que el alumnado se diera necesariamente cuenta de ello, la gramática seguía definiendo la estructura de un curso de LE.

La poca disponibilidad, en varios países, de hablantes nativos de las lenguas a enseñar, presupuso grandes dificultades para una supuesta adopción del MD en las escuelas públicas, pero el surgimiento de ciertos desarrollos tecnológicos y una nueva propuesta para la enseñanza de idiomas vendrían a minimizar ese problema. El Método Audiolingual (MAL), de origen norteamericano, también suponía la preferencia por hablantes nativos; sin embargo, la utilización en clase o en el laboratorio de cintas pregrabadas por hablantes nativos con textos de comprensión auditiva y ejercicios de fonética y pronunciación ya permitía que no nativos con un dominio asaz fluido de la LE pasaran a enseñarla. Aspectos de la lengua se transmitían a partir de la repetición de sentencias y patrones comunicativos (*pattern drills*), en actividades de clara influencia behaviorista. Se adiestraban los alumnos para la comunicación básica en la lengua extranjera, con excelentes resultados en un primer momento, pero efectos negativos manifiestos con el paso del tiempo. Entre ellos, la dificultad de aprendices en mantener diálogos con hablantes nativos de la LE, una vez que las reacciones y los enunciados formulados por los nativos ni siempre coincidían con los *drills* a los que los primeros se habían acostumbrado en clase, lo que interrumpía la comunicación. Este modelo no computaba el papel creativo del hablante (Chomsky, 2002), nativo o no, durante la producción de enunciados. En cuanto a la gramática, esta seguía manteniéndose oculta y no directamente mencionada en clase, pero definía la progresión de los contenidos. Se pretendía enseñarla implícitamente por medio de ejercicios de transformación, noción cuya probabilidad de éxito ponen en duda autores como Besse y Porquier (1984). En un período caracterizado por la adopción entusiasmada y casi ciega de métodos para la enseñanza de lenguas, el reconocimiento de estas insuficiencias y fallos del MAL llevó a toda la comunidad a una crisis, durante la cual se experimentó con innumerables métodos y enfoques, sin que ninguno de ellos obtuviese el éxito

del que, en su tiempo, disfrutaron el MD y el MAL. Eso vino a cambiar con el alzamiento del Enfoque Comunicativo (EC) a la categoría de salvador de la situación crítica.

Parcialmente como reacción a la ola de descontentamiento frente a las limitaciones del MAL, pero también gracias al surgimiento de nuevos modelos teóricos del orden de la lingüística textual, del generativismo-transformacionismo, del análisis del discurso, de la pragmática (Widdowson, van Ek, Halliday, Wilkins), de la filosofía de la ciencia y la semántica (Austin), del constructivismo (Piaget) y del sociointeraccionismo (Vygotsky), cobraron forma, a partir de los años setenta, los denominados Movimiento Pragmático, en el seno de las actividades metalingüísticas, y el Movimiento Comunicativo, en el ámbito de la didáctica de LE. A partir de entonces, las intenciones de habla vendrían a asumir el apogeo de la jerarquía de prioridades que guían la definición de las formas de enseñar lenguas. A ellas estará sometida la gramática que, de foco norte de las progresiones de contenidos explícitas o implícitas de gran parte de los enfoques que le precedieron, pasa a la categoría de consecuencia del deseo o necesidad de expresión individual, sea ella oral o escrita. La realización de la comunicación, objetivo primordial del aprendizaje de otras lenguas, estará asociada a situaciones comunicativas preestablecidas y consideradas fundamentales para que el estudiante pueda pasar a vivir en un entorno o sociedad en que la lengua que vehicule las relaciones interpersonales sea aquella que consiste en la meta de su proceso de apropiación. Verdad es que, aunque hayan surgido libros didácticos comunicativos cuya progresión de contenidos estuvo basada en la gramática (*Die Suche*, en el caso del alemán), en la mayor parte de los casos sí que se verificaba que el entrenamiento de estructuras gramaticales (de)pendía de la enseñanza de actos de habla. A pesar de eso, hubo y hay casos, en libros comunicativos, en que se nota que la intención de enseñar determinada estructura fundamental de la lengua, determina la concepción de lecciones o unidades enteras (*Themen, studio d A2*, lección 12). Son casos en que la gramática no se evoca a partir de su condición de instrumento para la realización de situaciones comunicativas, sino que se *presenta* de ese modo. Otro caso notable es el de la *Gramática comunicativa del español*, de Francisco Matte Bon (1995). Aunque el autor se proponga

ayudar al profesor y al estudiante a encontrar presentaciones que permitan entender los mecanismos de la lengua, buscando la

esencia de cada elemento, aunque poniendo también de manifiesto las regularidades del sistema, aun en sus irregularidades, en (...) presentaciones originales y sistemáticas (Matte Bon, 1995: VI).

También tuvo en cuenta “los problemas planteados por los estudiantes, y la inquietud de tener que contestar, poco convencidos, con esos “suena mal”, o “así está mal expresado” o “eso no se dice” (Matte Bon, 1995: VI). De este modo, la obra parte de intenciones comunicativas que definen la organización de su contenido.

3.2. La “condición posmétodo”

Esta exposición no exhaustiva y en perspectiva diacrónica de la aparición cíclica de los principales métodos y enfoques de enseñanza de lenguas surgidos en las últimas décadas deberá llevarnos al reconocimiento del estado del arte preponderante en la actualidad, denominado por algunos autores como “posmétodo” (Borges, 2010; Prabhu, 1987 y 1990; Pica, 2000; Kumaravadivelu, 2006a y 2006b; Silva, 2008), caracterizado por un mayor eclecticismo y dinamismo en las formas de enseñanza promovidas por el profesor que, en el ejercicio de su soberanía y conocimiento de las necesidades y vicisitudes de su grupo y de cada uno de sus aprendices, pasaría a proceder a un análisis, selección y adaptación de insumos advenidos de diferentes métodos y enfoques y sus propuestas, contenidos y materiales. Esta postura, de un lado, garantiza al profesor una mayor libertad de acción y movimiento y mayor responsabilidad en cuanto a los procesos que conduce, mientras que exige de él un vasto dominio teórico y práctico de los métodos y abordajes existentes. Eso implica en la necesidad de que esté familiarizado con saberes oriundos de diversas ciencias y disciplinas y de la adquisición paulatina y sistemática de experiencia práctica en clase, una vez que, bajo el punto de vista del postmétodo, es de la constante reflexión acerca de los procedimientos y actividades practicados en clase que deberá partir el planeamiento, y no de la adopción acrítica y obediente de postulados metodológicos y teóricos, formularios o propuestas de libros didácticos. Por otro lado, ese posicionamiento garantiza que el foco permanezca, de forma concienzuda y cuidada, sobre el alumno, sus objetivos, preferencias, creencias y necesidades, difícilmente satisfechos mediante la adopción de un único cabezal metódico. La noción de posmétodo, vale resaltar, se opone a una postura institucional

común, a partir de la cual se juzga como siendo “buena” la enseñanza que consista en la aplicación fiel de postulados propios del abordaje enfoque por la escuela (Silva, 2008). “Casi todo” pasa a ser posible, desde que es justificable, lo que vale obviamente para el trabajo con la gramática.

4. Conclusión

En la segunda mitad de los años cincuenta, Hannah Arendt (2005), durante el auge del MD en los Estados Unidos, comentaba, en su célebre ensayo *La crisis en la educación*, que lo que por aquel entonces sucedía en la esfera de la enseñanza de lenguas reflejaba una crisis mayor en la educación estadounidense que, a su turno, constituía un síntoma de una crisis política que iba asumiendo dimensiones globales. Según Arendt, se sustituía el “estudio de la gramática y la sintaxis” por el “aprender hablando, quiere decir, haciendo” (2005: 35). Se trataba claramente del supramencionado período de ruptura radical con la tradición de enseñanza de lenguas a partir del MGT. Aunque sea verdad que el aprendizaje de lenguas desprovisto de referencias a la morfosintaxis y sus fenómenos no parece surtir efectos ideales entre adultos o niños más crecidos, tampoco se ha mostrado recomendable, a lo largo de la historia, enseñar la lengua por la lengua, a partir de las estructuras.

La gramática, vilipendiada y condenada por muchos profesores y alumnos a lo largo del tiempo como una traba al aprendizaje, consiste en parte indisoluble de la lengua, que se puede enseñar de forma implícita o explícita, pero jamás optarse a no enseñar. Como deseamos haber demostrado en este trabajo, su papel siempre ha sido central en los procesos de enseñanza de idiomas, aunque por veces se haya pretendido ignorarla o tratarla de forma negligente. Lo que creemos importante es integrar, de acuerdo con la filosofía posmetódica, saberes y prácticas oriundos de diferentes épocas y teorías, cabiendo al profesor la tarea fundamental de observar y (re) conocer qué es lo que necesita su alumnado, en el ámbito de la gramática o del desarrollo de cualesquiera competencias y habilidades lingüístico-culturales.

5. Bibliografía citada

- ARENDR, Hannah, 2005: "A crise na educação", en *Entre o passado e o futuro*, São Paulo: *Perspectiva*, 21-53.
- AUSTIN, John, 1975: *Cómo hacer cosas con palabras*, Santiago: Arcis.
- BESSE, Henri y Rémi PORQUIER, 1984: *Grammaire et didactique des langues*, Paris: Hatier.
- BEZERRA, Gema y Idmêa SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2008: "Atividades epilingüísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF", en *Atas do V Seminário Língua e Literatura do Cole*, 1-10, [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss07_07.pdf, fecha de consulta: 11 de marzo de 2011].
- BLOOMFIELD, Leonard, 1933: *Language*, London: George Allen & Unwin Ltd.
- BORGES, Elaine, 2010: "Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s)", en *Linguagem e Ensino*, Pelotas, V. 13, N° 2, 397-414.
- BRONS-ALBERT, Ruth, 1990: "Valenzmodell vs. traditionelle Grammatik für den DaF-Unterricht", en GROSS, Harro y Klaus FISCHER (dirs.): *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*, München: iudithum verlag, 43-57.
- CHOMSKY, Noam, 2002: *Syntactic Structures*, Berlin/New York: De Gruyter.
- COOK, Vivian (dir.), 2003: *Effects of the Second Language on the First*, Bristol: Multilingual Matters/Channel View Publications.
- FLIEGNER, Josef, 1986: *Grammatik verstehen und gebrauchen*, Frankfurt/Main: Scriptor.
- FRANCHI, Carlos, 1991: "Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais", en *Criatividade e Gramática*, São Paulo: SEE/CENP, 14-39.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo, 1988: *Gramática didáctica del español*, Madrid: SM.
- HALLIDAY, M.A.K., 1983: "Ideas about language", en *Essays in honor of Charles F. Hockett*, Leiden: E. J. Brill, 15-34.
- HELBIG, Gerhard, 1993: "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?", en HARDEN, Theo (dir.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*, München: iudithum verlag, 19-29.
- HUFEISEN, Britta y Gerhard NEUNER, 1999: *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- JOVANOVIC, Aleksandar, 1986: "Ensino de línguas e o papel da gramática", en *Revista da Faculdade de Educação*, 12 (1/2), jan./dez. 1986, 145-156.
- KUMARAVADIVELU, B., 2006a: *Understanding language teaching: from method to postmethod*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- , 2006b: "TESOL methods: changing tasks; challenging trends", en *TESOL Quarterly*, V. 40, N° 1, 59-81.
- LEFFA, Vilson, 1988: "Metodologia do ensino de línguas", en BOHN, H.I. y P. VANDRESEN (dirs.): *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*, Florianópolis: Editora da UFSC, 211-236.

- LYONS, John, 1979: *Einführung in die moderne Linguistik*, München: C. H. Becks.
- MATTE BON, Francisco, 1995: *Gramática comunicativa del español: De la idea a la lengua*, Madrid: Edelsa.
- PICA, Teresa, 2000: "Tradition and transition in English language teaching methodology", en *System*, vol. 28, N° 1, March 2000, 1-18.
- PRABHU, N.S., 1987: *Second language pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- , 1990: "There is no best method-Why?", en *TESOL Quarterly*, v. 24, N° 2, 161-176.
- RASTER, Peter, 2010: "Der Ursprung der Grammatik in Indien und Europa und die Achsenzeit der Weltgeschichte", en YOUSEFI, Hamid Reza y Klaus Fischer (dirs.): *Interkulturalität: Diskussionsfelder eines umfassenden Begriffs*, Nordhausen: Bautz, 287-309.
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS, 2001: *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SAUSSURE, Ferdinand de, 1979: *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot.
- SILVA, Gisvaldo, 2008: "A era pós-método: o professor como um intelectual", en *Revista Linguagens e Cidadania*, N° 12, 12/04, Santa Maria: UFSM, sin numeración. [www.ufsm.br/lec/02_04/gisvaldo.htm].
- SPANNHAKE, Barbara y Agnieszka BOGACZ-GROSS, 2008: "Grammatik im Daz-Unterricht", en KAUFMANN, Susan y otros (dirs.): *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 2, Didaktik, Methodik*, Ismaning: Hueber Verlag, 234-278.
- TAYLOR, D.J., 1994: "Classical antiquity: language study", en *The Encyclopedia of language and linguistics*, Oxford: Pergamon, 431-438.
- WILKINS, D.A., 1976: *Notional Syllabus: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*, London: Oxford University Press.