

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za hispanistiku

Uloga gramatike u komunikacijskom pristupu poučavanju – stavovi hrvatskih profesora španjolskog kao stranog jezika

Studentica: Ana Pavelić

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić – Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, rujan 2014.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Lengua y literatura española

El papel de la gramática en el enfoque comunicativo – las actitudes de los profesores croatas de ELE

Estudiante: Ana Pavelić

Mentora: Dra. Mirjana Polić - Bobić

Comentora: Dra. Andrea – Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2014

Índice

SAŽETAK	1
RESUMEN.....	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. LA GRAMÁTICA EN PROCESO DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	5
2.1. SOBRE EL CONCEPTO DE LA GRAMÁTICA	5
2.2. EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA	12
2.2.1. <i>El método de gramática y traducción</i>	<i>13</i>
2.2.2. <i>El método directo</i>	<i>13</i>
2.2.3. <i>El método audiolingual/situacional</i>	<i>14</i>
2.2.4. <i>La revolución cognitiva</i>	<i>15</i>
3. ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA GRAMÁTICA	20
3.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	20
3.1.1. <i>Cuadro histórico de competencia comunicativa</i>	<i>21</i>
3.1.2. <i>Modelos de competencia comunicativa</i>	<i>23</i>
3.1.3. <i>La subcompetencia gramatical</i>	<i>30</i>
4. LA GRAMÁTICA EN LA PROGRAMACIÓN COMUNICATIVA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE).....	36
4.1. CONOCIMIENTO IMPLÍCITO Y EXPLÍCITO	37
4.2. INSTRUCCIÓN DEDUCTIVA E INDUCTIVA	38
4.2.1. <i>Foco en la forma</i>	<i>40</i>
4.2.2. <i>La instrucción gramatical de procesamiento</i>	<i>41</i>
4.3. TRATAMIENTO DE ERRORES	43
4.4. EL PAPEL DEL PROFESOR	46
4.4.1. <i>Estudios sobre las actitudes de los profesores hacia la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras</i>	<i>48</i>
4.5. TIPOS DE ACTIVIDADES GRAMATICALES	53
5. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES CROATAS DE ELE SOBRE EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO	57
5.1. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	57
5.2. METODOLOGÍA	58
5.2.1. <i>Participantes</i>	<i>58</i>
5.2.2. <i>Instrumento</i>	<i>59</i>
5.2.3. <i>Procedimiento de la investigación</i>	<i>60</i>
5.3. RESULTADOS	60
5.3.1. <i>Las actitudes de los profesores croatas de ELE sobre gramática</i>	<i>61</i>
5.3.2. <i>Los comportamientos de los profesores croatas de ELE</i>	<i>63</i>

5.3.3. <i>La correlación entre actitudes hacia la gramática y comportamientos reales de los profesores croatas de ELE</i>	65
5.4. DISCUSIÓN	70
6. CONCLUSIÓN	77
7. BIBLIOGRAFÍA	79
APÉNDICE	86

Sažetak

Gramatika je često bila problematična tema u poučavanju stranih jezika. Razvoj lingvističkih ideja o jeziku i pojmu gramatike utjecao je i na metode poučavanja stranih jezika te stavove profesora o samoj gramatici. U uvodnom dijelu ovoga rada donosimo pregled tih događanja te rezultate i zaključke raznih istraživanja o gramatici u poučavanju stranih jezika. Predstavili smo implicitno i eksplicitno poučavanje gramatičkih struktura, deklarativno i proceduralno znanje, komunikacijsku kompetenciju i tipove gramatičkih zadataka. Nakon toga, predstavili smo naše istraživanje. Ovo je istraživanje imalo dva cilja. Prvi cilj je istražiti kakve stavove imaju hrvatski profesori španjolskog kao stranog jezika o ulozi gramatike u komunikacijskom poučavanju jezika. Drugi cilj je usporediti stavove profesora s njihovim stvarnim ponašanjem u učionicama kada poučavaju gramatiku španjolskog jezika. Potrebne podatke smo dobili koristeći anonimnu internetsku anketu napravljenu u programu Google Docs. Anketa se sastojala od 29 izjava s Likertovom skalom te dva otvorena pitanja gdje su ispitanici dali svoja mišljenja o gramatici i vlastitom radu. U istraživanju je sudjelovalo 27 profesora sa srednjih škola, škola stranih jezika te fakulteta. Rezultati su pokazali da hrvatski profesori imaju pozitivan stav prema gramatici u komunikacijskom poučavanju odnosno da definiraju gramatiku kao skup pravila koji pomaže u boljoj komunikaciji. Također smatraju da bi trebala postojati ravnoteža između točnosti i tečnosti komunikacije. Iako daju prednost induktivnom poučavanju, ne izostavljaju deklarativno znanje. Naime, većina ih smatra da se deklarativno znanje može pretvoriti u proceduralno dovoljnim vježbanjem i komunikacijskim aktivnostima. Također smatraju da je deklarativno znanje potrebno kako bi učenici napredovali te razvijali svoj međujezik. Prema njihovom mišljenju, to je moguće ako se gramatika uvodi i uvježbava kontekstualizirano. Ipak, nakon analize njihovih ponašanja, uočene su razlike između stavova i stvarnog ponašanja profesora. Naime, u svojoj praksi ne primjenjuju eklektičan stav kojeg su zagovarali u prvom dijelu istraživanja. Iako podržavaju deklarativno znanje, ne poučavaju na način da takvo znanje omoguće svojim učenicima. Važno je da profesori budu svjesni vlastitih stavova i ponašanja te problema u poučavanju gramatike te da poznaju moguće načine i metode kako bi brzo, primjereno i korisno odgovorili na učenikove probleme u učenju gramatike španjolskog kao stranog jezika.

Ključne riječi: gramatika, komunikacijski pristup, komunikacijska kompetencija, eksplicitno poučavanje

Resumen

La gramática fue a menudo un tópico problemático en la enseñanza de lenguas extranjeras. El desarrollo de las ideas lingüísticas sobre idiomas y sus gramáticas había afectado los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras y las actitudes de los profesores hacia la gramática en general. Asimismo, en la parte introductoria de este trabajo hemos presentado el cuadro histórico de esos acontecimientos y los resultados y conclusiones de diferentes investigaciones y estudios sobre la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por consiguiente, hemos presentado la enseñanza implícita y explícita, los conocimientos declarativo y procedural, competencia comunicativa y tipos de ejercicios gramaticales. Después, hemos presentado nuestra investigación. Esta investigación ha tenido dos objetivos. El primero ha sido investigar actitudes de los profesores hacia el papel de la gramática en el enfoque gramatical. Segundo objetivo ha sido comparar las actitudes con los comportamientos de los profesores para obtener una imagen de la situación en escuelas croatas en cuanto a la enseñanza de la gramática española. Los datos necesarios hemos obtenido a través de un cuestionario creado en el programa Google Docs. El cuestionario contiene 27 constataciones con la escala de Likert y dos preguntas abiertas donde los participantes daban sus opiniones sobre la gramática y su trabajo. En nuestra investigación participaron 27 profesores croatas de escuelas secundarias, escuelas de lenguas extranjeras y facultades. Los resultados han mostrado que los profesores tienen una actitud positiva hacia la gramática en el enfoque comunicativo, es decir, definen la gramática como conjunto de reglas que ayuda alcanzar una comunicación más eficaz. También, opinan que hay que establecer un equilibrio entre la corrección gramatical y la fluidez en comunicación. Así, no excluyen la importancia del conocimiento declarativo. Según su opinión, el conocimiento declarativo se puede transformar en el procedural a través de una enseñanza contextualizada y numerosos actividades comunicativas. Por otra parte, el análisis de sus comportamientos ha mostrado que, en sus presentaciones, no posibilitan que sus alumnos alcancen conocimiento declarativo. Es importante ser consciente de sus propios comportamientos y actitudes hacia la gramática para poder encontrar los métodos de enseñanza que van a dar una respuesta rápida, adecuada y útil a las preguntas e incertidumbres de los alumnos.

Palabras clave: gramática, enfoque comunicativo, competencia comunicativa, enseñanza explícita

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que puede tener diferentes fines para diferentes alumnos; algunos aprenden solamente para obtener una buena nota al final del curso, otros aprenden para poder expresarse mientras visitan un país extranjero o para saber algo de las diferentes culturas. Es importante entonces formar el proceso de enseñanza/aprendizaje que podrá alcanzar los diferentes objetivos de los alumnos. Uno de los problemas que ocurría en la planificación de este proceso fue el papel de la gramática. A lo largo de la historia de enseñanza de lenguas extranjeras el papel de la gramática cambiaba y por eso ha sido difícil responder a las preguntas *qué, cómo y por qué* enseñar la gramática.

Larsen-Freeman (1991) describió la gramática como un péndulo que oscilaba desde un extremo hasta el otro. El primer extremo era la enseñanza de lenguas extranjeras en sus principios donde la gramática era el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Tener el conocimiento de la gramática de una lengua extranjera figuraba saber la lengua en general. Ese tipo de enseñanza se basaba en el conocimiento de la lengua y no tanto en su uso. Alumnos practicaban la lengua, con énfasis en la gramática, de manera controlada sin la práctica del uso de la lengua. Esta manera de enseñar resultó en la inhabilidad de los alumnos para transmitir los conocimientos aprendidos en el aula a la comunicación real fuera del aula. Debido a ese problema, surgieron nuevos métodos de enseñanza que llevaron la gramática a otro extremo. Enseñanza de la lengua extranjera se basaba entonces solamente en la lengua hablada sin ninguna presentación de reglas gramaticales.

Estas oscilaciones del papel de la gramática, desde el héroe omnipresente hasta el villano prohibido, se detuvieron en medio camino. Con la llegada de enfoque comunicativo, la lengua, y todo que lo formaba, tenía la función de transmitir mensajes durante actos de comunicación entre dos o más interlocutores. Así, la gramática ha llegado a ser parte de la competencia comunicativa del alumno. Aplicando este enfoque comunicativo en la enseñanza y aceptando la gramática como uno de sus elementos, aún no han desaparecido los dilemas de definir el lugar de la gramática. Ahora es necesario establecer la manera cómo enseñar la gramática para alcanzar el fin de usar la lengua en comunicación auténtica. Para los profesores es decisivo que la gramática que enseñan a los alumnos sea útil para la comunicación y por eso es necesario que se la enseñe dentro de varios contextos auténticos y apropiados para los alumnos. También es importante que

la práctica del conocimiento gramatical sea conducida de manera que ayude a los alumnos interiorizar las estructuras gramaticales para poder transmitir las en el uso auténtico. Al final, es el profesor quien decida, basándose en sus actitudes hacia el tema, cómo implementar la enseñanza de la gramática y por eso se le otorga al profesor el papel del guía y facilitador del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

En este trabajo vamos a presentar la situación contemporánea en escuelas croatas. En la primera parte de este trabajo se encuentra la parte teórica. En esta parte presentamos el desarrollo histórico de diferentes métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras junto con diferentes definiciones del concepto de gramática. Vamos a destacar el enfoque comunicativo como el enfoque contemporáneo y presentar el papel de la gramática en la programación de español como lengua extranjera (ELE) según los resultados de diferentes estudios.

En la segunda parte de nuestro trabajo presentamos nuestra investigación sobre las actitudes de los profesores croatas de ELE sobre el papel que debe tener la gramática en la enseñanza comunicativa de ELE. Esta investigación tiene dos objetivos. El primero es investigar las actitudes de los profesores croatas de ELE. El segundo es investigar los comportamientos de los mismos profesores para compararlos con las actitudes y averiguar de qué manera se enseña la gramática de ELE en Croacia. Primero vamos a presentar en un esquema los resultados obtenidos por un cuestionario. Tras la presentación de los resultados, vamos a analizarlos y discutir su relevancia. Los resultados obtenidos nos ayudarán a llegar a comprender bien los problemas que tienen los profesores croatas de ELE a la hora de enseñar la gramática española dentro del enfoque comunicativo. En otras palabras, los resultados van a indicar si hay discrepancias entre su conocimiento teórico y ejercicio de su profesión y que serían las causas de esas discrepancias. Así vamos a poder encontrar soluciones para mejorar la enseñanza de ELE.

2. LA GRAMÁTICA EN PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

En los siguientes apartados vamos a presentar lo que se puede considerar como una de las causas de los problemas en cuanto a la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras. Se trata de las numerosas diferentes definiciones del término gramática y diferentes maneras de implementarlas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

2.1. Sobre el concepto de la gramática

Para poder determinar el papel que la gramática tiene en el proceso de enseñanza/aprendizaje es útil definir el concepto de la gramática. Así podemos determinar la manera más útil y adecuada para enseñarla. Las oscilaciones del péndulo gramatical las podemos relacionar con diferentes rumbos e ideas en la lingüística. Los cambios en ese campo trajeron diferentes definiciones y descripciones de qué son la lengua y la gramática y cómo hay que enseñarla. Asimismo, según Tonkyn (1994), la gramática puede ser descriptiva, lo que se refiere a las cosas de las teorías lingüísticas, o puede ser pedagógica, lo que se refiere a los manuales y clases en escuelas. En este apartado vamos a presentar esas visiones del concepto de la gramática presentando primero las teorías de la lingüística general y después las de la lingüística aplicada, es decir, la visión de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según Martín Peris (1998) históricamente, a la gramática le correspondían dos componentes del sistema de las lenguas; la morfología y la sintaxis. Según Škiljan (1994), morfología es una disciplina lingüística que se ocupa del análisis de unidades mínimas significativas y sus combinaciones. Esas unidades mínimas se denominan morfemas y se refieren a las unidades más mínimas del sistema lingüístico que tienen tanto locución como el contenido. En cada lengua morfemas se dividen en dos grupos; morfemas léxicos o lexemas, cuyo contenido incorpora fenómenos extralingüísticos y cuyo número es ilimitado, y morfemas gramaticales, cuyo contenido incorpora fenómenos del sistema lingüístico y cuyo número es limitado (Škiljan, 1994). Las combinaciones de morfemas se denominan palabras. Según Škiljan (1994), en las descripciones morfológicas se habla de clases de palabras que se dividen en dos grupos; variables (sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres, números) e invariables (adverbios, preposiciones, conjunciones y exclamaciones).

En cuanto a la sintaxis, se trata de una disciplina lingüística que se ocupa de la coordinación de las palabras para formar sintagmas, oraciones y discursos. Asimismo, según el objeto de su investigación, la sintaxis se divide en: sintaxis sintagmática, que se dedica a sintagmas o conjuntos de palabras, sintaxis oracional, que se dedica a las oraciones, y sintaxis discursiva, que se dedica al discurso (Škiljan, 1994). No obstante, la definición tradicional de la sintaxis se centraba más en el segundo tipo. Tonkyn (1994) estipuló que, aunque la gramática englobaba ambos componentes del sistema, tanto la morfología como la sintaxis, muchos apologistas de diferentes puntos de vistas en la lingüística general a menudo ponían uno encima de otro a la hora de definir la gramática, lo que vamos a presentar con detalle en siguientes párrafos.

Además de esos dos, existen otros niveles que se incorporaron en el concepto de la gramática como la fonología, que se ocupa de los sonidos y su valor funcional y distintivo. Según Škiljan (1994), se trata de una disciplina lingüística que se dedica a los niveles bajos del sistema lingüístico; el nivel de fonemas y el nivel de sílabas. No obstante, la unidad básica de su análisis es el fonema, la unidad mínima que tiene el valor distintivo. La fonología analiza las características de los fonemas y sus relaciones y combinaciones sistemáticas donde los fonemas forman unidades de altos niveles. Es decir, se trata sistemas fonológicos donde hay fonemas con características comunes y así se oponen a otros grupos de fonemas dentro del mismo sistema (Škiljan, 1994). La fonología se divide en la fonología sincrónica, que se ocupa de los sistemas fonológicos en un dado tiempo, y la fonología diacrónica, que se ocupa del desarrollo de los sistemas con el tiempo.

Otros niveles se añadían con tiempo; la semántica, que analiza el léxico y los significados y la pragmática que analizaba el uso de la lengua (Martín Peris, 1998). La semántica investigaba el plano del contenido en todos los niveles, desde el morfema hasta el discurso, del sistema lingüístico en la lengua y en el habla (Škiljan, 1994). Además, Škiljan (1994) diferencia entre el contenido, el parte del signo lingüístico que refleja fenómenos extralingüísticos, significado, relación entre el signo lingüístico y el universo extralingüístico, y sentido, que es la realización de esa relación en una situación comunicativa. Según Lyons (1981), el significado de una oración es el producto tanto del significado léxico como del significado gramatical. En otras palabras, los lexemas junto con las construcciones gramaticales que relacionan sintagmáticamente esos lexemas condicionan el significado de una oración o un enunciado.

Asimismo, la pragmática estudia la lengua en su relación con los usuarios y situaciones donde se usa la lengua, es decir, situaciones comunicativas. Según Lyons (1981), la pragmática estudia el uso de signos lingüísticos y no el significado o contenido de ello. En otras palabras, la pragmática estudia más la actuación que la competencia (Lyons, 1981: 171). Asimismo, esta disciplina se ha desarrollado más reciente y se relaciona con el concepto de competencia comunicativa. Se trata de una disciplina que estudia actividades lingüísticas en relación con situaciones extralingüísticas desde el punto de vista de los participantes de actividades comunicativas. Se trata de una disciplina muy amplia que engloba a menudo conocimientos lingüísticos, psicológicos, sociológicos y filosóficos (Škiljan, 1994: 17). Estos dos niveles, semántica y pragmática, al principio, los consideraron menos importantes que las formas de la lengua lo que vamos a presentar con detalle en siguientes párrafos.

Asimismo se desarrollaron dos puntos de vista en la lingüística general en cuanto a la gramática; el enfoque formal y el enfoque funcional. Desde el punto de vista del enfoque formal, se trata de ver la lengua como un sistema autónomo y arbitrario (Medved Krajnović, 2010: 32). Así, se analizaban las formas o estructuras de la lengua como estructuras abstractas sin poner atención en el significado o el contexto del uso de esas estructuras. Por otro lado, desde el punto de vista del enfoque funcional la lengua se vea como una interacción social donde la lengua tiene una función comunicativa que modela las estructuras y su uso. Es decir, se analiza y explica por qué una estructura es más adecuada que alguna otra para satisfacer las necesidades comunicativas en algún contexto particular (Medved Krajnović, 2010; Larsen-Freeman, 2001). Basándose en estos dos enfoques, se desarrollaron diferentes rumbos en la lingüística general lo que luego afectó los modos de enseñanza de lenguas extranjeras.

En la primera mitad del siglo XX en la lingüística se impusieron las ideas de estructuralismo centrados en la descripción y clasificación de las estructuras de la lengua. Todo empezó cuando los lingüistas dejaron de observar unidades lingüísticas de manera aislada en su desarrollo histórico y empezaron a observar las relaciones entre esas unidades en un dado tiempo, es decir, observaron el sistema lingüístico y su estructura (Škiljan, 1994: 49). Según Hinkel y Fotos (2002), esta nueva visión nació como reacción ante la lingüística comparativa que hizo evidente que, para describir y comparar las lenguas del mundo, no fue suficiente basarse solamente en las ocho categorías de análisis gramatical. Según Fries (1952, en Larsen-Freeman, 2001: 34), las categorías gramaticales no deberían ser establecidas según el significado sino

según la distribución de las estructuras dentro de las oraciones. Asimismo, muchos definieron la gramática como clasificación de palabras en las categorías gramaticales (Gurrey, 1961).

Su iniciador fue Ferdinand de Saussure y según sus ideas, la lengua es un sistema cuyos elementos están relacionados unos con otros de manera dependiente. De hecho, de Saussure presentó esas relaciones entre elementos del sistema como la base de análisis y descripción de la lengua. Para él, el sistema lingüístico no es solamente un conjunto cerrado de elementos, sino se trata de un conjunto de relaciones relevantes entre los elementos del sistema (Škiljan, 1994). Por eso es importante dirigir las investigaciones lingüísticas hacia esa red de relaciones entre elementos, es decir, hacia la estructura del sistema. Así, de Saussure empezó con el análisis del signo lingüístico. Cada signo, según de Saussure, tiene dos partes; significante, lo que se refiere a la imagen acústica, sonidos pronunciados o letras escritas, en el cerebro humano y significado, lo que se refiere al concepto que se quiere comunicar (Škiljan, 1994: 51). La relación entre esas dos partes es arbitraria puesto que no existe nada en universo extralingüístico o en la lengua misma que pudiera condicionar la conexión de una locución con un contenido para formar el signo lingüístico (Lyons, 1981: 221).

También, dividió la lengua en *langue* o *langue*, lo que se refiere al sistema de signos, y en *habla* o *parole*, lo que se refiere a la manifestación de sistema de signos en el acto de comunicación (Hinkel y Fotos, 2002). Asimismo, estipuló que la lengua es un hecho social y por eso parte del análisis del proceso comunicativo donde el un interlocutor transmite el mensaje lingüístico al otro interlocutor. Por esa razón, según el autor, es importante primero interiorizar el sistema o *langue* para poder actualizarlo en actos de comunicación o *parole* (Hinkel y Fotos, 2002). Puesto que explicó que *langue* es externo al usuario de la lengua y no se lo puede modificar y *parole* es algo individual y voluntario, de Saussure propuso que la lingüística debe analizar e investigar lo primero, el sistema de signos, porque eso es lo que es objetivo destacando así la morfología, la fonología y la sintaxis como niveles más importantes para analizar. Como hemos presentado previamente, la semántica y la pragmática no se analizaban en los principios de la lingüística general. Así de Saussure presentó la lingüística como una ciencia más racional de lo que había sido hasta entonces limitando la subjetividad y proporcionando análisis más estructuradas y controladas.

Junto con el estructuralismo en la lingüística, se desarrolló en la psicología el behaviorismo. Según las ideas de behaviorismo que influyeron en la lingüística, la lengua se concebía como

comportamiento verbal (Skinner, 1957). Bloomfield basaba su trabajo de estructuralista estadounidense en las teorías de behaviorismo y estipuló que la lengua forma parte del comportamiento humano que se manifiesta a través de estímulos y respuestas. Asimismo, él investigaba reacciones lingüísticas delante de diferentes estímulos lingüísticos y extralingüísticos (Škiljan, 1994). Él divide la lingüística en dos partes; la fonética y la semántica, que se divide en otros dos partes – el léxico y la gramática, que engloba la morfología y sintaxis. Igual que de Saussure, Bloomfield explicó que la descripción de la lengua no se puede basar en el significado puesto que para eso se necesita un conocimiento perfecto del mundo en total. Debido a eso, lingüística tiene que basarse en los procesos de observación y descubrimiento que son válidos y objetivos a la hora de investigar y describir la lengua (Dosse, 1997).

Estas ideas las criticó Chomsky en la segunda mitad del siglo XX presentando un nuevo rumbo en la lingüística; el generativismo. Este rumbo nació como reacción delante del descriptivismo estadounidense de Bloomfield poniendo sintaxis en el centro del interés. Chomsky, según Škiljan (1994), intentaba describir la capacidad de un hablante de una lengua para generar número infinito de oraciones basándose en número finito de estructuras lingüísticas. Chomsky denomina esa capacidad como creatividad diciendo que la lengua no está controlada por los estímulos; lo que alguien dice en una situación comunicativa es impredecible y no puede ser descrito adecuadamente como respuesta a un estímulo lingüístico o extralingüístico (Lyons, 1981: 230).

Asimismo, se acuñó el término de Gramática Universal (GU) que se refiere a la facultad innata de la lengua del ser humano para aprender cualquier lengua (Martín Peris, 1998). Esa capacidad innata engloba conjunto de principios que se pueden referir a cualquier lengua del mundo. Algunos de esos principios contienen parámetros, es decir, informaciones sobre las diferentes posibilidades de las realizaciones de esos principios (Medved Krajnović, 2010: 33).

Estas ideas forman el núcleo de la gramática generativo-transformacional, luego gramática generativa, presentada por Chomsky. Él estipuló que cada lengua posee un número limitado de estructuras lingüísticas básicas y de reglas transformacionales que juntos producen o generan un número ilimitado de oraciones gramaticales, es decir, correctas en cuanto a las normas gramaticales de la lengua en particular (Medved Krajnović, 2010: 17). Así, según Martín Peris (1998), el concepto de la gramática llegó a designar el conjunto de normas que manejan todo el sistema de la lengua. Eso significa que la morfología y sintaxis, lo que se había considerado

como gramática de una lengua, su unían con el léxico y la semántica pero también con la fonología.

Las ideas de la gramática generativa se centraban, según Larsen-Freeman (2001: 35), en la competencia gramatical, es decir, el conocimiento del sistema finito de las reglas que permiten al usuario ideal de la lengua entender y generar número infinito de oraciones correctas en la lengua en particular. Por consiguiente, Ur (1988, 1996) explica que la gramática la podemos definir como la manera en la que la lengua y sus reglas manipulan la producción de oraciones correctas estipulando que es importante primero saber cómo generar oraciones correctas para poder producirlas en comunicación.

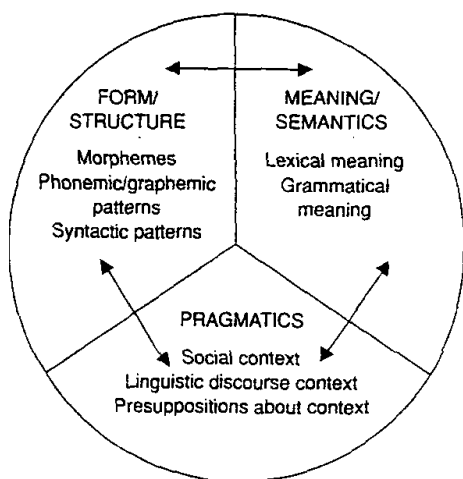
Por otro lado, la gramática funcional presenta la lengua como una interacción social, es decir, la lengua es una herramienta que tiene su función; la comunicación. Los apologistas del enfoque funcional en la lingüística general se dedican tanto al nivel del discurso como el nivel de oraciones y a las diferentes maneras de usar la lengua en interacción teniendo en cuenta las formas extralingüísticas de comunicación. En estas investigaciones se incorporaban análisis pragmáticos y factores sociales. Asimismo, Hymes investigaba la capacidad de un hablante para elegir estructuras lingüísticas más adecuadas para la situación comunicativa (Škiljan, 1994: 58). También, Martinet consideraba que cada unidad lingüística fue determinada por su función en el sistema y la lengua en su función en la comunicación interpersonal (Škiljan, 1994: 64). Según Škiljan (1994), Jakobson también presentó seis diferentes funciones de la lengua ampliándolas más allá de la comunicación interpersonal. Asimismo, la estructura gramatical es el recurso para formar e intercambiar el significado. De esa manera, la estructura gramatical tiene tres significados: el significado de la experiencia, que se refiere a la manera en la que nuestra experiencia y pensamientos íntimos están representados, el significado interpersonal, que se refiere a la manera en la que interactuamos a través de la lengua con otra gente, y el significado textual, que se refiere a la manera en la que formamos la coherencia en los discursos orales y escritos (Nassaji y Fotos, 2004).

La autora Medved Krajinović (2010) presenta teoría funcional que según su opinión será más influyente en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras; la gramática cognitiva. Esta teoría confirma que la base de una lengua es un conjunto de significados que se forman durante los procesos cognitivos en situaciones lingüísticas reales, es decir, el significado proviene del contexto del uso de la lengua tanto social como pragmático (Medved Krajinović, 2010: 37).

Asimismo la corrección gramatical toma en cuenta todos los aspectos de la naturaleza y el propósito de actos de comunicación. La gramática está formada por unidades estructuradas y simbólicas que pertenecen a la semántica y la fonología. Por esa razón el enfoque funcional es más amplio que formal porque toma en cuenta no solamente la sintaxis, como la gramática generativa, o la morfología sino también incluye el nivel de discurso, la fonología y la semántica.

En relación con estas ideas de diferentes dimensiones que tienen estructuras gramaticales, Larsen-Freeman (1991) presentó el esquema gramatical tridimensional. Según este esquema, la gramática es el sistema de estructuras significativas y modelos manipulados por determinadas restricciones pragmáticas. En esta definición Larsen-Freeman (1991) presentó las tres partes del esquema gramatical; la forma, el significado y el uso.

Figura 1. El esquema tridimensional de la gramática(Larsen-Freeman, 1991: 281)



Este esquema engloba tres dimensiones: la morfo-sintaxis, la semántica y la pragmática. La autora explica que estas dimensiones están relacionadas entre sí de tal manera que son de misma importancia para la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Por tanto, no se trata de orden jerárquico donde uno es más importante que otro así que cualquier cambio que pasa en una de las dimensiones afecta otras dos. Asimismo, la autora concluye que la gramática es una lista de estructuras y reglas pero que no servirá si se la aprende solamente memorizándolas sin entender su uso y aplicarlas en la comunicación auténtica.

Si entendemos la gramática de esta manera, podemos implementarla en el proceso de enseñanza/aprendizaje dentro del aula para alcanzar el fin de la enseñanza comunicativa (Larsen-Freeman, 1991). Así se forma la gramática pedagógica. Castro Viúdez (2004) lo define como un híbrido de diferentes gramáticas con el foco en la práctica y basado en los estudios en campos

diversos que podría satisfacer las necesidades de los alumnos que precisan de pautas que los guíen durante su producción para saber cómo funciona la lengua que aprenden y si es correcto o no lo que producen. Larsen-Freeman (2009) lo concretiza diciendo que la gramática pedagógica es un conjunto de estructuras y normas gramaticales compiladas para los fines educativos. Martín Peris (1998) explica que la función de ese tipo de gramática es establecer relaciones entre las gramáticas formales y los participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje y sus necesidades de la enseñanza. En otras palabras, la gramática pedagógica facilita a los hablantes no nativos la comprensión del sistema y el uso de la lengua.

La gramática dejó de ser solamente el conocimiento de las reglas que generan las estructuras gramaticales correctas y se convirtió en el conocimiento usado como la herramienta para la comunicación adecuada y correcta. Las diferentes definiciones del concepto de la gramática influyeron en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, bajo la influencia de diferentes rumbos en la lingüística y psicolingüística se formaron diferentes métodos de la enseñanza que basaban sus maneras de introducción y práctica de las estructuras gramaticales en las diferentes presentaciones del concepto de la gramática. En el siguiente apartado vamos a presentar el desarrollo de esos métodos para ver qué papel se otorgaba a la gramática y al profesor y cómo enseñaban a la gramática en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2. El desarrollo histórico de los métodos de la enseñanza

Antes de poder investigar la situación contemporánea en cuanto a la enseñanza de la gramática, es necesario saber cómo se hayan desarrollado los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras y, junto con los métodos, cómo haya cambiado el papel de la gramática. Según Celce-Murcia (1991), la causa muy importante de las fluctuaciones del papel de la gramática es la carencia del conocimiento de los profesores sobre las bases históricas de las numerosas opciones metodológicas que hoy están a su dispongo. Es decir, es importante que sean conscientes de las características de diferentes métodos que hoy en día tienen a su disposición para poder formar una actitud hacia la enseñanza de la gramática y elegir las maneras de enseñar que más convienen a sus alumnos y a ellos mismos. Por esta razón, en este apartado vamos a presentar un breve cuadro comentando primero los bases históricas y luego las características de la instrucción.

2.2.1. El método de gramática y traducción

En los principios de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas los profesores adoptaron el método utilizado para la enseñanza de las lenguas clásicas, es decir, latín y griego. Este método surgió a finales del siglo XVIII y lo llamaron también *el método tradicional*. La instrucción se basaba en la memorización de las reglas gramaticales y actividades de traducción sin el uso oral de la lengua meta. “El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto” (Martín Sánchez, 2009: 62). Debido a eso, se desarrollaban solamente dos destrezas; comprensión lectiva y expresión escrita.

La instrucción gramatical se condujo de manera explícita y deductiva, es decir, el profesor primero presentó una estructura o regla, luego la explicó en la lengua materna de los alumnos. Las estructuras fueron secuenciadas desde las sencillas hasta las más complejas. Después de la presentación de la regla, los alumnos tuvieron que memorizarla y practicar a través de las actividades de traducción de textos clásicos. Así, los únicos materiales didácticos usados durante la instrucción fueron el libro de lectura y el diccionario bilingüe. Por eso, el principal protagonista de la instrucción era el profesor que proporcionaba el conocimiento, daba instrucciones y corregía los errores de los alumnos. Por otro lado, los alumnos no tenían un papel activo dentro del proceso, solamente seguían instrucciones del profesor sin consultarse con los compañeros de clase. Cuando se les preguntó algo, tuvieron que responder rápida y correctamente. En el caso de que cometieran un error, se les corregía inmediatamente de manera directa. Este método falló en formar alumnos capaces de transmitir el conocimiento gramatical desde las aulas hasta la comunicación real fuera de las aulas (Gurrey, 1961; Larsen-Freeman, 2009). Según Martín Sánchez (2009) fue así porque en este método no se presentaron modelos en contextos diferentes y no se favorecían las destrezas orales y la interacción en la lengua meta, lo que pudo motivar a los alumnos para usar la lengua meta en la comunicación auténtica.

2.2.2. El método directo

Puesto que los resultados del método anterior no satisficieron las necesidades comunicativas de los alumnos, surgió un nuevo método con características opuestas al anterior. El método directo nació a finales del siglo XIX como resultado de la oposición feroz de numerosos fonetistas que estipulaban que la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

debe ser conducida a través del uso oral de la lengua que se aprende (Martín Sánchez, 2009). Según este método, la instrucción se basaba en el modo inductivo, la omisión de la lengua materna y la lengua hablada que incluyó también la lengua coloquial.

Opuesto al método anterior, en el método directo la instrucción gramatical fue conducida de manera inductiva a través del uso frecuente de la lengua meta, mientras que las reglas gramaticales explícitas eran omitidas completamente de la instrucción. Para transmitir el significado, los profesores usaban realia para que los alumnos pudieran crear en su mente el nuevo sistema lingüístico independiente de la lengua materna. Asimismo, las actividades en las que se basaba la instrucción eran de tipo interactivo, por ejemplo diálogos iniciados por el profesor. Por eso los materiales usados eran manuales que servían solamente como pautas referenciales para el profesor que seguía siendo el protagonista del proceso proporcionando el modelo perfecto de la lengua meta. De esa manera, los alumnos tenían las oportunidades de descubrir las reglas gramaticales y cómo funciona la lengua extranjera puesto que interactuaban y negociaban el significado usando la lengua meta todo el tiempo. Así las destrezas desarrolladas eran: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectiva y expresión escrita.

2.2.3. El método audiolingual/situacional

Otro método se desarrollaba junto con el método directo; durante la mitad del siglo XX surgió el método audiolingual. Este método tuvo algunas características similares al del método directo como la instrucción inductiva y el uso oral frecuente de la lengua meta. Sin embargo, aparecieron nuevas ideas gracias a la psicología conductista y el estructuralismo lingüístico. Según esta nueva metodología, el aprendizaje de la lengua extranjera era un proceso de formación de hábitos lingüísticos a través de la repetición de un modelo (Celce-Murcia, 1991; Martín Sánchez, 2009). Junto con el método audiolingual, surgió en Gran Bretaña el método situacional que daba más importancia a las estructuras gramaticales en la programación combinándolas con la teoría conductista (Martín Sánchez, 2009: 64).

La instrucción gramatical fue conducida de manera inductiva en la lengua meta y, tal como en el método directo, las estructuras eran secuenciadas desde las simples hasta las más complejas. En cuanto a las actividades típicas para este método, se trataba de diálogos y *pattern drills* cuyo fin era la memorización e imitación de los modelos. Las actividades de este tipo prevenían los errores de los alumnos puesto que los errores eran considerados como unos malos

hábitos que había que prevenir o corregir de inmediato. Según Martín Sánchez (2009), se usaba a menudo el análisis contrastivo puesto que se daba más importancia a la estructura gramatical que al léxico. Asimismo, la corrección gramatical y la pronunciación eran muy importantes y por eso las destrezas eran desarrolladas en el siguiente orden: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectiva y, por último, la expresión escrita. Debido al método de imitación de lo oído, los materiales eran acompañados por materiales adicionales, sobre todo materiales de sonido que los alumnos tenían que escuchar e imitar si el profesor no era nativo o no pudiera proporcionarles un buen modelo. El papel del profesor así todavía fue central puesto que proporcionaba modelos para los alumnos y corregía los errores de manera directa.

En cuanto al método situacional, se daba importancia al contexto situacional. Los alumnos tenían que relacionar las reglas del uso de las estructuras gramaticales y el léxico con el contexto. Según este método, el aprendizaje progresa cuando la lengua se aprende dentro de contexto situacional; existen pocas estructuras gramaticales cuyo uso no dependa o no sea afectado por el contexto discursivo en el que ocurren (Nunan, 1999).

2.2.4. La revolución cognitiva

Durante el último tercio del siglo pasado, en los años 60 y 70, surgieron las ideas sumamente opuestas a las ideas de conductismo en el aprendizaje (Martín Sánchez, 2009: 65). Este cambio se basaba en el trabajo de los lingüistas y psicolingüistas que influyeron en la actitud en general sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas nuevas ideas presentaron el aprendizaje como proceso que no era la formación de hábitos sino la formación de hipótesis sobre cómo funciona la lengua extranjera y adquisición de las reglas de la misma (Celce-Murcia, 1991: 461).

2.2.4.1. El método de código cognitivo

El péndulo gramatical, después del extremo donde no se habla explícitamente de las estructuras gramaticales, volvió a la instrucción explícita basada en la forma gramatical pero con una nueva visión de la lengua extranjera. Jakobovits presentó el nuevo método que se basaba en el trabajo de lingüistas como Chomsky y psicolingüistas como Miller (1968, 1970, en Celce-Murcia, 1991: 460). No obstante, este método, aunque trajo cambios importantes, todavía se

basaba más en la forma que en el significado de las estructuras gramaticales, en lo que parecía a método tradicional (Krashen, 1982; Celce-Murcia, 1991).

Un gran cambio en la pedagogía gramatical que trajo este método fue el modo de enseñar la gramática; se hacía de modo inductivo o deductivo dependiendo de qué modo convenía mejor para los alumnos en el aula. No obstante, según Krashen (1982), cada descripción de la regla gramatical fue presentada en la lengua materna de los alumnos. Otro cambio muy importante era la percepción de los errores de los alumnos. En el método anterior, un error era algo malo que tuvieron que rectificar inmediatamente, pero en el método cognitivo un error era un indicador muy útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los errores mostraban la fase del progreso de los alumnos y el rumbo en el que se desarrollaban durante su proceso individual de aprendizaje. Asimismo, las actividades típicas en este método, según Celce-Murcia (1991a), eran las correcciones y análisis de errores. Por eso, el profesor tenía que tener una buena competencia general en la lengua meta. También, el profesor dejó de ser el protagonista principal del proceso y la instrucción volvió a ser individualizada lo que trajo la autonomía a los alumnos.

2.2.4.2. Respuesta física total

Durante los años 70 del siglo XX en los Estados Unidos, apareció el método denominado Respuesta física total como parte de la revolución cognitiva. Este método fue creado por Asher, psicólogo que investigaba la enseñanza de las lenguas extranjeras. Según las ideas de este método, el aprendizaje de una lengua extranjera es muy similar al proceso de aprendizaje de la lengua materna (Martín Sánchez, 2009: 65). Asimismo, la enseñanza tuvo la forma de estímulo-respuesta, es decir, los alumnos tenían que obedecer las órdenes de los profesores a través de acciones físicas, por ejemplo cuando el profesor dijo “¡Levántense!” los alumnos tendrían que levantarse. Las órdenes progresaban hacia las más complejas intercalando una sintaxis más compleja respetando el progreso de los alumnos (Krashen, 1982: 140).

Este método, según Krashen (1982) permitía a los alumnos que participen activamente puesto que respondían de manera física cada vez cuando entendieron una orden y a los profesores averiguar cuáles órdenes los alumnos entendieron. En principio los alumnos no respondían de manera verbal, pero con tiempo y al sentirse dispuestos, los alumnos respondían a los estímulos de manera verbal. En cuanto a las destrezas, era muy importante la comprensión

auditiva y, aunque era muy importante el significado del mensaje, se otorgaba importancia a la gramática que se enseñaba de manera inductiva y contextualizada (Martín Sánchez, 2009).

2.2.4.3. Sugestopedia

La Sugestopedia es también uno de los métodos de la revolución cognitiva y fue creada por Lozanov, un psicoterapeuta búlgaro. Según él, la ansiedad que provocaban sujetos complejos es la causa de problemas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, este método aplicaba técnicas de relajación y concentración que ayudaban a los alumnos memorizar y retener el vocabulario y estructuras gramaticales (Martín Sánchez, 2009: 66).

En cuanto a la enseñanza de la gramática, se reduce a lo mínimo aunque se colgaban carteles con las normas gramaticales en las paredes de las aulas (Martín Sánchez, 2009). Este método se centraba más en el léxico y el contexto, lo que se completaba con la música de fondo, canciones y juegos. El foco era en la comunicación a través de los diálogos que no contenían estructuras gramaticales previamente determinadas, sin embargo, según Krashen (1982), los diálogos que presentaban nuevos contenidos intercalaban en la enseñanza la gramática necesaria (Krashen, 1982: 143).

2.2.4.4. El método natural

El papel de la gramática cambió de nuevo cuando en 1983 expertos en la metodología lingüística plantearon la idea que el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera es muy similar al proceso de la adquisición de la lengua materna. Los fundamentos para este método los desarrollaron Tarrel y Krashen (1983, en Martín Sánchez, 2009: 66) con su teoría sobre la adquisición de la lengua. Según su teoría, la exposición e inmersión en la lengua meta era más importante para los alumnos que la producción. En los principios de la instrucción los alumnos eran expuestos *alinput* que sería comprensible para ellos y al que tenían que responder de manera no verbal. Luego, cuando se sentían dispuestos respondían de manera verbal en la lengua meta.

Según Krashen (1982), en este método no había instrucción gramatical explícita y si algo de la gramática se trabajaba era estrictamente de manera inductiva. El autor explicó que la gramática servía solamente como el *monitor* para observar y corregir la producción de los alumnos y para una acción así se necesitaba mucho tiempo. Por eso, la práctica de la gramática se hacía en casa haciendo los deberes porque el tiempo en el aula servía solamente para facilitar

y aumentar la comprensión de la lengua a través del input comprensible. La clase empezaba con los monólogos del profesor en la lengua meta donde el profesor proporcionaba el input y las instrucciones a los que alumnos respondían de manera no verbal en principio y luego verbal usando la lengua meta. Esas actividades, con tiempo, se convirtieron en diálogos sobre los temas de interés para los alumnos cuyo fin era que los alumnos alcanzaran la habilidad de hablar sobre ideas, ejecutar tareas, y resolver problemas (Krashen, 1982: 138). En cuanto a los protagonistas del proceso, el profesor tenía el papel de facilitador de la comprensión del input utilizando los objetos y el conocimiento previo de los alumnos. Por otro lado, los alumnos empezaron a tener un papel más activo y autónomo puesto que la teoría de adquisición fue basada en la teoría del innatismo según que cada cerebro humano está preparado para el desarrollo de una lengua (Martín Sánchez, 2010). Así cada alumno tiene la capacidad innata para aprender una lengua extranjera.

2.2.4.5. El enfoque comunicativo

En la primera parte de la década de los años 70 del siglo pasado surgió una nueva visión del fin del proceso de enseñanza/aprendizaje. Según Martín Sánchez (2009), surgieron en Europa como reacción a los métodos estructurales anteriores: el audiolingual en Estados Unidos y el situacional en Europa. Esta nueva idea fue basada en los estudios de los lingüistas antropológicos como Hymes y expertos en la lingüística funcional como Halliday. Después de ser solamente una lista de reglas para memorizar, luego como formación de hábitos y memorización e imitación de modelos y finalmente como función cognitiva manipulada por las reglas, la lengua fue definida como “un instrumento de comunicación” (Celce-Murcia, 1991: 461). Esta nueva definición del contenido del proceso de enseñanza/aprendizaje también definió el proceso mismo y su fin. Si la lengua es una herramienta que se usa para la comunicación entre la gente, es necesario aprenderla con todos sus elementos a través de la comunicación para poder usarla fuera del aula en la comunicación real.

Según este enfoque, la enseñanza debe partir de nociones y funciones. Matte Bon (2004) presentó una definición de estos dos términos en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Según él, la expresión *contenidos funcionales*, o solamente *funciones*, presenta los diferentes hechos sociales que un hablante realiza usando la lengua extranjera. Esos hechos engloban la manera de presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar o rechazar

algo. En cuanto a la expresión *nociones*, según Matte Bon (2004), se trata de todo lo que tiene que ver con las diferentes nociones generales y específicas que tendrá que manipular el hablante en la lengua extranjera: tiempo, espacio o lugar.

Con la perspectiva funcionalista de la lengua, el enfoque comunicativo se estableció como enfoque contemporáneo. Asimismo, se formó una nueva visión de la gramática en relación con la comunicación como el papel más importante de una lengua. En el siguiente apartado vamos a presentar enfoque comunicativo con más detalle y en relación con la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras.

3. ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA GRAMÁTICA

El desarrollo de diferentes rumbos en la lingüística tanto general como aplicada como consecuencia tuvo diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de las lenguas extranjeras diferentes papeles de la gramática dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, como hemos visto, la lengua y todos sus componentes han sido subordinadas al intercambio social de mensajes significativas entre diferentes interlocutores, es decir, a la comunicación.

Asimismo, la instrucción de la lengua extranjera debería ser significativa basada en el contenido y discurso para promover la comunicación real con la que alumnos van a enfrentarse fuera del aula. Por lo tanto, la instrucción gramatical “tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes” (Martín Sánchez, 2009: 67). La instrucción puede ser de modo inductivo o deductivo pero siempre relacionando la forma gramatical con su significado y uso dentro del acto de habla. De esa manera la instrucción engloba funciones sociales y nociones semánticas de la lengua (Celce-Murcia, 1991a).

Después de una presentación de formas gramaticales dirigida hacia la comunicación real, es necesario practicar el conocimiento de las estructuras en unas actividades que promuevan la comunicación. Por lo tanto, actividades típicas para este modo de enseñanza son las actividades comunicativas que promueven la negociación del significado. Actividades de ese tipo son diálogos, juegos de rol y dramatizaciones. “Dicho método, aunque intrascendental, concibió el empleo de procedimientos activos y ejercicios significativos que obligaran a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación” (Hernández Reinoso, 2000: 148). Asimismo, el trabajo se hace en parejas o en grupos donde los alumnos toman un papel activo y autónomo durante el proceso. En cuanto al profesor, él es el guía que facilita a los alumnos la participación en las actividades comunicativas y el uso de la lengua meta proporcionando correcciones y retroalimentación solamente cuando los errores obstruyen la comunicación (Celce-Murcia, 1991).

3.1. La competencia comunicativa

El enfoque comunicativo es el enfoque más aplicado en la enseñanza contemporánea de las lenguas extranjeras cuyo fin es que los alumnos alcancen una competencia comunicativa. Este concepto de competencia comunicativa, según Martín Sánchez (2008), empezó a

desarrollarse desde la publicación del trabajo de Chomsky sobre la gramática generativa y ha avanzado esencialmente hasta la definición por Hymes y la aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se trata de un término con el carácter interdisciplinar puesto que “tiene su origen en el concepto de competencia de la lingüística teórica en el marco de la gramática generativa, pero también ha recibido la influencia de teorías de la antropología y la sociolingüística” (Cenoz Iragui, 2004: 449).

3.1.1. Cuadro histórico de competencia comunicativa

El término *competencia* lo presentó Chomsky (1965, en Cenoz Iragui, 2004: 449) cuando destacó la diferencia entre competencia y actuación. Para él, la actuación se refería al uso real de una lengua en un contexto situacional. Por otro lado, la competencia se refería al conocimiento de la lengua que tenía un usuario de la lengua. Puesto que estudiaba la lengua como un sistema, a Chomsky le interesaba más el conocimiento que el uso de la lengua. Asimismo, se hablaba de la competencia gramatical o lingüística que se refería al conocimiento de la forma de la lengua de un hablante-oyente ideal que pertenece a “una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente” (Chomsky, 1965, en Cenoz Iragui, 2004: 449).

El problema surgió cuando algunos investigadores de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas concluyeron que este concepto de la competencia lingüística resultó ser demasiado reduccionista cuando se la aplicara en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En efecto, este concepto presentaba una idealización de los hablantes monolingües sin tener en cuenta la comunicación interpersonal de diferentes hablantes, monolingües y plurilingües, dentro de un contexto situacional multicultural. Para los investigadores de la enseñanza de lenguas extranjeras, la corrección en cuanto a la gramática de la lengua no era suficiente para alcanzar la capacidad y habilidad de usar la lengua en comunicación real. Por esa razón era necesario implementar los elementos del contexto sociolingüístico para que la producción lingüística sea adecuada y aceptada en cuanto al contexto situacional en el que se desarrolla la comunicación (Cenoz Iragui, 2004).

Sin embargo, la idea de Chomsky fue la base para la definición y enfoques posteriores sobre todo en la definición proporcionada por Hymes (1971) quien desarrolló la idea de Chomsky intercalando la perspectiva sociolingüística. Para Chomsky, la competencia es solamente el conocimiento gramatical en forma de un estado mental que no se pone en función.

Por otro lado, para Hymes (1971) la noción de competencia incluye no solamente la gramaticalidad de lo producido sino también se refiere a la adecuación de lo producido en cuanto al contexto situacional. Asimismo, Hymes (1971) presenta la competencia comunicativa como un concepto dinámico que presenta tanto el conocimiento como la capacidad de usar la lengua en acción a través de la negociación del significado entre los hablantes dentro de un contexto social. Así, el conocimiento gramatical se define como “un recurso, no como una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental” (Widdowson, 1995, en Cenoz Iragui, 2004: 452).

Esta visión de la competencia comunicativa de Hymes (1971) tiene cuatro dimensiones que definen el conocimiento propio y la capacidad en el uso de la lengua. La primera dimensión se refiere al conocimiento de las reglas gramaticales, es decir, la gramaticalidad. Se trata, por tanto, del grado en el que la producción lingüística del hablante es formalmente posible. La segunda dimensión se refiere a la factibilidad de la producción del hablante. Es decir, se refiere a lo que es posible según la habilidad psicolingüística del hablante, por ejemplo la percepción del individuo o la limitación de edad (Hornberger, 1989). La tercera dimensión se refiere a la adecuación del acto de habla. La adecuación o aceptabilidad está condicionada por las reglas sociolingüísticas del contexto. Llobera (2004) proporciona ejemplos como los tratamientos de tú y usted, la aceptabilidad de la duplicación de los clíticos o de las diferentes maneras de empezar una conversación. Las normas que manipulan estos ejemplos son diferentes según las diferentes características personales de los hablantes o las clases sociales lo que a menudo provoca malentendidos. La última dimensión de la competencia comunicativa es la realidad, es decir, lo que se da en la realidad. Llobera (2004) lo explica que no tiene sentido que los alumnos aprendan producir solamente oraciones y respuestas que no se producen fuera del aula en la comunicación auténtica como, por ejemplo, responder a unas preguntas con “oraciones completas cuando los nativos siempre contestan con escuetos *sí o no*” (Llobera, 2004: 13).

De hecho, el concepto de competencia comunicativa de Hymes no es solamente una expansión de la noción de Chomsky sino también una elaboración detallada y cualitativa de la competencia lingüística (Llobera, 2004; Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). Asimismo, Hymes, además de la corrección gramatical y adecuación contextual, combina dos aspectos muy importantes para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras; el conocimiento de contenido y su uso en la comunicación auténtica para alcanzar el intercambio eficaz de los

mensajes entre dos o más interlocutores. Esta visión presenta un remedio para los problemas que tuvieron los métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras, como hemos explicado previamente, al no poder proporcionar hablantes capaces de comunicarse en diferentes contextos. Teniendo en cuenta las diferentes dimensiones que afectan la comunicación, es más fácil organizar la enseñanza para alcanzar un determinado fin comunicativo en el contexto particular comunicativo y situacional.

Según Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007), muchos otros expertos de la lingüística aplicada investigaban la teoría de la adquisición de segunda lengua y tuvieron impacto en la teoría de competencia comunicativa. Uno de ellos era Widdowson (1983, en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007) quien presentó la diferencia entre la competencia y la capacidad. La competencia se refería al conocimiento de las normas lingüísticas y sociolingüísticas. En cuanto a la capacidad, se trataba de la habilidad para usar el conocimiento para obtener el significado dentro de la lengua. Según las autoras, él fue el primero quien dio aún más importancia al uso real de la lengua.

Después de Hymes y Widdowson, otros autores como Canale y Swain (1980), Savignon (1972, 1983) y Bachman (1990) hablaron de la combinación del conocimiento y el uso de la lengua para el intercambio entre hablantes (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007: 96). De esa manera confirmaron la idea de Hymes (1971) del carácter dinámico de la competencia comunicativa al que influye en gran medida el contexto social en el que se desarrolla el acto de comunicación.

3.1.2. Modelos de competencia comunicativa

En este apartado vamos a presentar tres modelos de la competencia comunicativa de los autores más influyentes y al final el modelo sugerido por el documento Marco común europeo de referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, 2002) redactado por el Consejo de Europa. Asimismo, vamos a comparar las maneras en las que presentan el componente lingüístico, es decir, cómo los autores de los modelos implementaron la gramática dentro de la competencia comunicativa. Es importante puntualizar las dimensiones de la competencia comunicativa para especificar qué aspectos hay que enseñar a los alumnos para que alcancen el dominio comunicativo de la lengua que aprenden.

El modelo de Canale y Swain (1980)

El primer modelo que vamos a presentar es de Canale y Swain (1980, en Cenoz Iragui, 2004) donde los autores definen tres dimensiones de la competencia comunicativa; la gramatical, la sociolingüística y la estratégica. Se trata de un modelo que influyó en el desarrollo de otros modelos y que es simple para aplicar en los estudios y la enseñanza por lo que es un modelo que todavía se usa para diferentes estudios y la enseñanza y evaluación de la adquisición de lenguas (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007; Cenoz Iragui, 2004).

Figura 2. El modelo de la competencia comunicativa según Canale y Swain (1980)



En cuanto a la definición de la competencia gramatical, los autores seguían la idea de Chomsky sobre la competencia lingüística por lo que otros autores que basaron su trabajo en este modelo a menudo cambiaban el término *gramatical* con *lingüística* (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). Este componente se refiere al conocimiento de las reglas del léxico y de la morfología, sintaxis, semántica, fonología y ortografía. El dominio de esta competencia permite al hablante entender y formular con exactitud el significado literal de los enunciados (Cenoz Iragui, 2004; Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). También, según Cenoz Iragui (2004), este conocimiento ayuda a los alumnos ver la diferencia entre frases correctas e incorrectas. Aquí podemos ver que la gramática se ve como una lista de reglas que manipulan las unidades significativas tal y como lo habían definido autores como Ur (1988).

La competencia sociolingüística en este modelo presenta el uso adecuado de la lengua en cuanto al contexto social en el cual se desarrolla el acto de habla. El conocimiento de reglas y normas que subyacen la comprensión y el uso adecuado de la lengua en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales es importante para enseñar a los alumnos porque ese

conocimiento forma parte de la comunicación real con la que se van a enfrentar al salir del aula. Cenoz Iragui (2004) presenta algunos ejemplos de esas situaciones; “cuando existe una distancia social al entablar una conversación con un desconocido o cuando hay diferencia de edad o estatus” (Cenoz Iragui, 2004: 453).

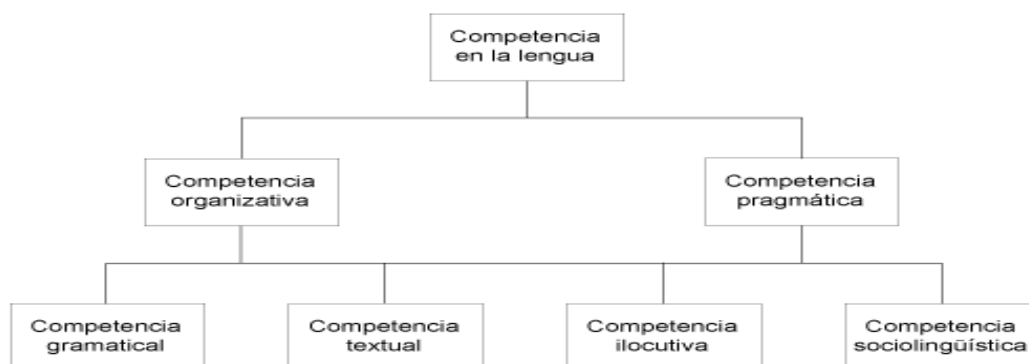
En cuanto a la competencia estratégica, los autores estipularon que está “formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente” (1980, en Cenoz Iragui, 2004: 453). Se trata de diferentes actos que usan no solamente los alumnos que aprenden una lengua extranjera sino también los hablantes nativos cuando surge cualquier obstáculo que impida la comunicación. Estos actos incluyen: parafraseo, gestos, repetición y acuñaciones léxicas (Manchón, 1993 en Cenoz Iragui, 2004: 454).

En 1983, Canale presentó una elaboración de la noción de competencia sociolingüística para distinguirla de la competencia discursiva. El autor definió la competencia discursiva como el dominio de las reglas que determinan las combinaciones de estructuras gramaticales y significados para alcanzar la unidad significativa de un texto hablado o escrito (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). Se trata de la organización del significado donde hay que establecer una relación lógica entre los enunciados de un texto hablado o escrito, es decir, organizar las oraciones para facilitar la interpretación del texto.

El modelo de Bachman (1990)

El segundo modelo que vamos a presentar es el modelo de Bachman (1990, en Cenoz Iragui, 2004). Los fundamentos de este modelo fueron creados por Bachman cuando este autor propuso un nuevo modelo de la habilidad lingüística comunicativa. Según el autor, muchos diferentes rasgos personales del hablante, por ejemplo conocimiento del tema, sistema afectivo o habilidad lingüística, influyen en la habilidad lingüística comunicativa. El rasgo más importante es la habilidad lingüística que consta de dos grandes dimensiones presentadas en la Figura 2; la competencia organizativa y la competencia pragmática.

Figura 3. El modelo de la competencia comunicativa según Bachman (1990)



Como hemos dicho, este modelo de competencia comunicativa consta de dos grandes dimensiones; competencia organizativa y pragmática que tienen sus subdimensiones. La primera dimensión se refiere a las habilidades necesarias para reconocer y producir estructuras, frases y textos correctos en cuanto a la gramática. Esta dimensión consta de dos subcompetencias. La primera es la gramatical que consta del dominio de uso lingüístico y es similar a la competencia gramatical de Canale y Swain (1980, en Cenoz Iragui, 2004). Según Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007), esta dimensión gramatical incluye diferentes conocimientos independientes; del léxico, la morfología, sintaxis y fonología, que permiten el reconocimiento y la producción de oraciones correctas.

La segunda subdimensión de la competencia organizativa es la competencia textual que consta de la comprensión y producción de textos hablados y escritos. Se refiere al conocimiento de las normas para unir frases o enunciados de manera que formen un texto. Es muy similar a la competencia discursiva de Canale (1983) pero es más elaborada. Asimismo, la competencia textual contiene “la cohesión y la organización retórica” (Cenoz Iragui, 2004: 455). En cuanto a la cohesión, se trata de maneras de destacar relaciones semánticas, como elipsis o cohesión semántica, entre oraciones o enunciados en textos escritos u orales (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). La organización retórica presenta el dominio de las maneras comunes de desarrollo del texto; narración, comparación, clasificación, definición y análisis del proceso (Cenoz Iragui, 2004).

La segunda grande dimensión de la competencia comunicativa según Bachman (1990) es la competencia pragmática. Esta dimensión incluye habilidades para interpretar y crear discursos (Bachman, 1990). Se trata del conocimiento de las relaciones entre el contexto situacional en el

que se desarrolla el acto de habla y el hablante de la lengua. La competencia pragmática consta de dos componentes; la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. La primera se refiere al conocimiento de las normas pragmáticas para expresar diferentes oraciones o enunciados de manera aceptable. Aquí se trata de establecer una relación entre los intentos comunicativos del hablante y los enunciados o funciones producidos durante el acto de comunicación (Cenoz Iragui, 2004).

En cuanto a la competencia sociolingüística, esta dimensión del modelo es similar a la competencia sociolingüística que hemos visto en el modelo de Canale y Swain (1980, en Cenoz Iragui, 2004). Asimismo, se refiere al dominio de las normas sociolingüísticas para formar e interpretar enunciados para determinar si son adecuados para el contexto en el que se desarrolla el acto de habla. Este conocimiento, también, ayuda establecer “el registro, variedad dialectal y referencias culturales” (Cenoz Iragui, 2004: 456).

Los autores Bachman y Palmer (1996, en Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007: 99) incluyen otra dimensión en el modelo de competencia comunicativa; la competencia estratégica. Se trata de un conjunto de componentes metacognitivas que permiten el hablante cumplir acciones como planificación y determinación de los fines, valoración de las fuentes comunicativas y la ejecución de los planes.

El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

El tercer modelo que incluye el concepto del conocimiento gramatical dentro de la competencia comunicativa es el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, en Cenoz Iragui, 2004). Según Cenoz Iragui (2004) este modelo intenta destacar las relaciones e interacciones entre diferentes dimensiones presentando la competencia discursiva como la parte central de la competencia comunicativa.

Figura 4. El modelo de la competencia comunicativa según Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)



La primera dimensión del modelo es la competencia discursiva. Esta competencia representa el dominio de acciones como “la selección, secuenciación y organización” de formas y frases o enunciados en el acto de comunicación (Cenoz Iragui, 2004: 457). Este conocimiento, igual que en los modelos de Canale (1983) y Bachman (1990), sirve para producir textos orales o escritos que son unificados. Según los autores de este modelo, esta competencia incluye algunas subáreas que ayudan al hablante obtener los textos unificados; se trata de la cohesión, deixis, estructura genérica y conversacional inherente al cambio de turnos durante la comunicación.

En cuanto a la competencia lingüística, este modelo, igual que el anterior, se basa en la competencia gramatical presentada en el modelo de Canale y Swain (1980). Los autores de este modelo destacaron, usando el término *lingüística* en vez de *gramatical*, que esta competencia incluye no solamente las reglas gramaticales sino también el conocimiento de la fonología y el léxico. En esta competencia están incluidas también las construcciones formulaicas.

La competencia siguiente es la competencia accional. Es similar a la competencia funcional de Bachman (1990) y establece relaciones entre los propósitos comunicativos de los hablantes y los enunciados producidos durante por los hablantes la comunicación. Los autores del modelo lo definieron como “la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas” (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, en Cenoz Iragui, 2004: 457).

La cuarta dimensión del modelo es la competencia sociocultural. Según los autores, se trata del conocimiento de hablante que le permite producir mensajes apropiadas en cuanto al contexto social en el que se desarrolla la comunicación. Es similar a los conceptos de competencia sociolingüística que hemos visto en los modelos anteriores pero tiene componentes más elaborados. Se trata de diferentes factores que influyen en el conocimiento sociocultural; factores de comunicación no verbal como gestos, factores del contexto social como

características de los hablantes, factores culturales como costumbres de una comunidad, y factores estilísticos como grados de formalidad.

La última dimensión del modelo es la competencia estratégica. Esta competencia se basa en los conceptos estratégicos presentados en los modelos anteriores pero destaca más un otro elemento. Además de las estrategias psicolingüísticas como acuñaciones léxicas que ayudan a los hablantes continuar la comunicación cuando se imponen obstáculos debido a carencia de algún conocimiento, este modelo, según sus autores, destaca como importante las “estrategias de interacción que incluyen estrategias para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor” (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, en Cenoz Iragui, 2004: 457).

El modelo de MCER (2002)

Según Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007), MCER presentó el modelo de la competencia comunicativa *lingüística* que se puede aplicar tanto en la enseñanza y el aprendizaje como en la evaluación del conocimiento de las lenguas en general. Las autoras también destacan que este modelo presenta la competencia comunicativa en sentido de los conocimientos de la lengua. Asimismo, se trata de conocimientos que incluyen el conocimiento del contenido y la capacidad para aplicar ese conocimiento. Por eso, este modelo comprende tres componentes; el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, sin la competencia estratégica.

En cuanto a la competencia sociolingüística, se trata del conocimiento y la capacidad para usar la lengua de manera adecuada en cuanto al contexto social en el que se desarrolla el acto de comunicación. Esta competencia se refiere al dominio de las normas de cortesía, las normas que determinan las relaciones sociales entre, por ejemplo, diferentes generaciones y las normas que determinan los registros adecuados para el contexto situacional (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). El segundo componente de este modelo es la competencia pragmática. Esta competencia se refiere al uso funcional de no solamente las estrategias comunicativas que ayudan superar obstáculos durante el acto de comunicación sino el uso de todas las estrategias comunicativas. La competencia lingüística se refiere al conocimiento y la capacidad para usar recursos lingüísticos para crear mensajes correctos. Esta competencia incluye los conocimientos de las reglas gramaticales, el léxico, la fonología, la sintaxis y la ortografía. Puesto que a nosotros nos interesa la última subcompetencia, en siguiente apartado vamos a presentar con más detalle los planteamientos de MCER (2002) que se refieren a la competencia lingüística.

3.1.3. La subcompetencia gramatical

Hemos visto que el enfoque comunicativo trajo consigo la sumisión de la noción de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras al concepto más amplio; la competencia comunicativa (Martín Peris, 2004). El trabajo gramatical está expandido más allá del puro sistema formal de la lengua y ahora engloba también el uso de la lengua, es decir, integra las reglas del sistema y las del uso en la comunicación real. Las diferentes exigencias del uso real de la lengua en comunicación hacen que la lengua evoluciona continuamente desarrollando también su sistema lingüístico. Este hecho hace difícil establecer una enseñanza normalizada de la lengua extranjera puesto que, según expertos, hay que basar la descripción y enseñanza en el uso auténtico de la lengua (MCER, 2002). Así, en este apartado vamos a presentar la subcompetencia gramatical en el proceso de la enseñanza de lenguas extranjeras y ELE según las proposiciones de dos documentos fundamentales para la enseñanza; el MCER (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

El MCER (2002), como hemos presentado previamente, es un documento redactado por el Consejo de Europa para proporcionar “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” describiendo lo que hay que aprender para poder comunicarse en la lengua extranjera de manera adecuada y eficaz (MCER, 2002: 1). Este documento ofrece un esquema para ayudar a especificar categorías y parámetros para facilitar la descripción de los contenidos lingüísticos y su implementación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según MCER (2002), existen seis competencias dentro de la competencia lingüística; léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoepica. También este documento ofrece una escala (Tabla 1) para clasificar por niveles el progreso del conocimiento del alumno y la habilidad de usar los recursos lingüísticos.

Tabla 1. La escala de competencia lingüística por niveles según MCER (2002: 107)

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.
	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
	Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.
	Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

La escala presenta el desarrollo del conocimiento lingüístico desde un repertorio básico con expresiones sencillas y frases memorizadas para expresar datos concretos y personales hasta el dominio extenso y fiable de un repertorio complejo para expresar con precisión y claridad ideas y actitudes. Asimismo, se presenta el desarrollo en la habilidad del uso de los elementos lingüísticos. Según la escala, el uso del hablante se desarrolla desde una presentación sencilla de temas personales con limitaciones en cuanto al léxico, hacia presentaciones de los pensamientos sobre temas abstractos con cada vez menos limitaciones léxicas para alcanzar el uso de las oraciones complejas al desarrollar diferentes puntos de vista y argumentaciones sin buscar las palabras necesarias.

Puesto que a nosotros nos interesa la noción de la gramática en particular, vamos a presentar con más detalle solamente la competencia gramatical dentro del concepto de la competencia lingüística. La competencia gramatical se refiere al dominio de los recursos gramaticales y sus usos en la comunicación real. Según MCER (2002), la gramática se refiere a un conjunto de normas que “rige el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí” (MCER, 2002:110). Asimismo, la competencia gramatical, como lo propusieron Canale y Swain (1980, en Cenoz Iragui, 2004), se refiere a la habilidad del hablante de usar ese conocimiento de las normas para determinar cuáles oraciones o enunciados están correctas, es decir, de acuerdo con esas normas.

El MCER (2002) confirma que todavía no existe una manera concluyente y exhaustiva de tratar la gramática dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras pero este documento presenta algunos parámetros y clasificaciones que sirven para la descripción del sistema gramatical. Se trata de elementos, por ejemplo morfemas; de categorías, por ejemplo número o género; de clases como declinaciones o conjugaciones; de estructuras, por ejemplo oraciones simples y compuestas; de procesos descriptivos como la gradación; de relaciones como la concordancia gramatical. Asimismo, se presenta una escala (Tabla 2) como una base para establecer el desarrollo del dominio de la competencia gramatical del alumno. Los autores del MCER (2002) destacan que esta escala se tiene que aplicar en relación con la escala de la competencia lingüística (Tabla 1) que hemos presentado previamente y que no se cree posible construir una graduación de la progresión del dominio de la estructura gramatical que se pudiera utilizar para todas las lenguas.

Tabla 2. La escala de la corrección gramatical por niveles según MCER (2002: 111)

CORRECCIÓN GRAMATICAL	
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente.
	Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas: generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

En la primera escala (Tabla 1) hemos visto el desarrollo del conocimiento general de los elementos lingüísticos. La escala de la corrección gramatical (Tabla 2) se refiere al grado de corrección en el uso de los elementos gramaticales, es decir, el tratamiento de los errores gramaticales. El hablante desarrolla, primero, un control limitado sobre un número escaso de las estructuras gramaticales para alcanzar luego un control gramatical razonable para poder desarrollarse en situaciones cotidianas, pero con notable influencia de la lengua materna. Al fin, se desarrolla un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo sin que se tenga que poner toda la atención en la corrección gramatical.

El MCER (2002) aconseja que los usuarios del Marco de referencia, por ejemplo los profesores, tengan presente y establezcan qué teoría gramatical han usado como la base para conducir su trabajo, es decir, es preciso establecer claramente la manera de tratar la gramática. Otra sugerencia es que determinen qué elementos, clases, formas, conocimientos y relaciones gramaticales tendrá que dominar el alumno, es decir, cómo se le habilitará los alumnos para alcanzarlo y cómo se evaluará su conocimiento.

3.1.3.1. La subcompetencia gramatical en ELE

En el apartado anterior hemos presentado las normas generales sobre la competencia gramatical que ha propuesto el Consejo de Europa refiriéndose a la enseñanza de lenguas extranjeras en general. En este apartado vamos a presentar lo que proporciona el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la competencia gramatical en la enseñanza de ELE. Este documento fue creado por el Instituto Cervantes en el año 1990 y revisado y actualizado en el año 2006 por los equipos docentes y expertos tanto del Instituto como de diferentes universidades. Se trata de un documento de referencia, que está de acuerdo con lo que ha publicado el Consejo de Europa, para proporcionar un amplio repertorio de contenidos para el análisis y la descripción de la lengua española para la enseñanza, aprendizaje de ELE. Este documento, cuyo nombre completo es *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, consolida y desarrolla los distintos niveles de dominio que cabe implantar en un programa de enseñanza de ELE ofreciendo un tratamiento ordenado de la lengua para la determinación de los contenidos y objetivos de los programas de enseñanza.

Este documento tiene gran importancia para la enseñanza de español porque sistematice la enseñanza del idioma a los hablantes no nativos y ofrece unas herramientas prácticas para el profesorado. Los contenidos que trata este documento están divididos en seis componentes donde cada componente tiene inventarios que tratan las unidades del programa de la enseñanza. En cuanto al componente gramatical, hay tres inventarios; gramática, pronunciación y prosodia, ortografía. El Plan Curricular (2006) comparte la visión de las últimas investigaciones lingüísticas de una gramática integrada en la competencia comunicativa como parte del enfoque que tiene la comunicación como la base para la presentación y evaluación de una lengua.

Asimismo, el documento propone una organización secuenciada del inventario; desde las estructuras simples hasta las más complejas. De esa manera se construyen niveles de la lengua; el fonético, el fonológico, el morfosintáctico y el textual. Los contenidos del inventario corresponden a la forma estandarizada de español contemporáneo y toman en cuenta la variedad septentrional del español de España.

La organización principal del inventario tiene la forma de un esquema general de clases de palabras, sintagma y oración. En cuanto a las clases de palabras, se distinguen las clases nominales y las clases verbales. Las nominales engloban las categorías como el sustantivo, el pronombre, el adjetivo pero también se añade el cuantificador. Las clases verbales comprenden el verbo y el adverbio. En cuanto al sintagma y la oración, ellos pertenecen al nivel sintáctico que contiene: sintagma nominal, adjetival y verbal, es decir, oración simple, oraciones compuestas por coordinación y por subordinación (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006). Por lo que se refiere al inventario de pronunciación y prosodia, según los autores de este documento, se trata de los subsistemas fonéticos y fonológicos de la lengua española.

En cuanto al planteamiento del inventario se toman en cuenta tanto las reglas normativas como las reglas del uso. Durante el proceso de enseñanza es importante incluir las reglas de la corrección gramatical tanto como las percepciones del hablante. Asimismo, se propone un enfoque ecléctico. De esa manera el inventario engloba los términos tradicionales y aspectos investigados y reconocidos por la gramática generativa, el funcionalismo y el estructuralismo, pero con la condición de que todos esos aspectos sean útiles y relevantes para la enseñanza comunicativa. Por consiguiente, se facilita el planteamiento de las categorías gramaticales en el proceso de enseñanza puesto que este enfoque ayuda a los profesores describir y clasificar de manera clara y breve las estructuras gramaticales de español. El inventario propuesto por el Plan Curricular (2006) está organizado por niveles de progresión y se ofrecen descripciones de cada categoría gramatical y sus aspectos relevantes. Esta división por niveles supone segmentación lo que implica que durante la enseñanza de las categorías gramaticales hay que establecer relaciones entre ellas y no dividir las en apartados cerrados porque la gramática que se estudia en su naturaleza es difícilmente divisible. Las categorías gramaticales se pueden enseñar desde diferentes perspectivas, como la fonología o la semántica. Estas relaciones construyen una herramienta útil para alcanzar la competencia comunicativa.

Después de analizar las características y componentes de enfoque comunicativo, podemos concluir que la gramática no se puede omitir de la enseñanza comunicativa. Al definir el concepto de la competencia comunicativa, los expertos tanto de la lingüística general como de la lingüística aplicada presentan la subcompetencia gramatical, es decir, tanto conocimiento como el uso de las normas gramaticales como unos de los pilares fundamentales que construyen la competencia comunicativa de cualquier usuario de una lengua extranjera. Puesto que hemos definido y analizado las nociones más importantes de enfoque comunicativo y de la gramática, en siguientes apartados vamos a presentar la actualización de esas nociones en la programación comunicativa de lenguas extranjeras.

4. LA GRAMÁTICA EN LA PROGRAMACIÓN COMUNICATIVA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Díaz y Hernández (2009) plantean dos preguntas al presentar su trabajo sobre la gramática en la enseñanza comunicativa de ELE; qué es realmente ‘enseñanza comunicativa’ y cómo proporcionar un aprendizaje de la competencia gramatical para que los alumnos sean capaces de alcanzar la competencia comunicativa. Según Martín Sánchez (2008), hay que tener en cuenta algunos factores muy importantes a la hora de programar un curso comunicativo de ELE; el tipo de contenidos y conocimientos que queremos que los alumnos alcancen, la manera de proporcionar esos contenidos y conocimientos y las maneras de tratar los errores de los alumnos. Todo eso tiene que ser en función de los objetivos que queremos alcanzar al fin del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE; la competencia comunicativa. A la hora de planear un curso comunicativo de ELE hay que tener en cuenta el criterio de utilidad para la comunicación auténtica que incluye el contexto, aplicación y funcionalidad de los contenidos gramaticales y la intención comunicativa de los interlocutores (Martín Sánchez, 2010). Es importante que los alumnos dentro de la programación comunicativa de ELE tengan actividades donde podrán hacer intercambios con diferentes interlocutores formando un discurso en un contexto particular y donde podrán codificar mensajes que reflejan sus necesidades e intenciones comunicativas y entender y evaluar las necesidades e intenciones de otros interlocutores (Díaz y Hernández, 2009).

4.1. Conocimiento implícito y explícito

Además de la competencia comunicativa como el objetivo general de la enseñanza de lenguas extranjeras, se destacan también, cuando se refiere al conocimiento de las estructuras gramaticales, el conocimiento implícito y el conocimiento explícito. El primer tipo de conocimiento se refiere a un conocimiento de naturaleza subconsciente e intuitiva. Este conocimiento también se denomina el conocimiento procedimental y se refiere a saber hacer algo puesto que se desarrolla a través de la práctica y las actividades de enseñanza centradas en el significado. Por otro lado, el conocimiento explícito, también denominado declarativo, se refiere al conocimiento consciente de las reglas y estructuras gramaticales previamente analizadas y organizadas en la mente del alumno. Asimismo, este conocimiento se refiere a saber algo y se desarrolla debido a las explicaciones de las reglas proporcionadas por los manuales o los profesores a lo largo del curso. (Martín Peris, 2004: 479)

Según Ur (2009) dentro de una noción comunicativa, los alumnos a menudo tienen que poseer sistemas gramaticales de los cuales no son necesariamente conscientes que les ayudan a expresarse y entender otros interlocutores, lo que muchos profesores consideran como el fin de la enseñanza; el conocimiento implícito o procedimental. No obstante, se ha demostrado que muchas veces los alumnos no pueden transmitir el conocimiento declarativo al conocimiento procedimental. En otras palabras, muchos alumnos a veces no saben aplicar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales en las situaciones comunicativas. Esas situaciones ocurrían durante las aplicaciones del método tradicional cuando los alumnos tenían que memorizar las reglas gramaticales explícitas. Sin embargo, los métodos donde los alumnos no aprendían nada de las estructuras gramaticales sino solamente se centraban en las actividades del significado también no trajeron buenos resultados puesto que a menudo los alumnos no mostraban progreso de su conocimiento y habilidad de usar la lengua como en el caso de la inmersión canadiense.

Así, el problema para la enseñanza de la gramática de ELE es la conexión entre esos dos conocimientos. En otras palabras, los profesores tienen que encontrar la manera para enseñar a los alumnos transmitir el conocimiento declarativo al conocimiento procedimental. Para algunos como Baralo (1996:17) es posible que un conocimiento se convierta en otro cuando se aplican adecuadas actividades en el aula. Nunan (1999) y Martín Peris (2004) presentaron la misma idea diciendo que la solución didáctica es la realización de las actividades comunicativas donde los alumnos van a encontrar y utilizar las estructuras gramaticales dentro de diferentes contextos

sociales para tener en cuenta tanto la forma gramatical como el significado. Gómez de Estal y Zanón (1999) concluyeron que la enseñanza y las actividades deben dirigirse hacia “un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática” y permitir “el análisis del intake, la monitorización y los mecanismos de reestructuración del sistema gramatical” (Gómez de Estal y Zanón, 1999: 83). Asimismo, en los siguientes apartados vamos a presentar las posibles maneras de introducir y enseñar las estructuras gramaticales y diferentes tipos de ejercicios y actividades para practicar los dos conocimientos.

4.2. Instrucción deductiva e inductiva

Para alcanzar este fin de obtener los dos conocimientos sobre las normas gramaticales y para poder practicarlos a través de diferentes actividades comunicativas, hay que proporcionar una instrucción formal (Castro Viúdez, 2004). Aunque Krashen (1982: 83) estipuló que el conocimiento explícito servía solamente para la monitorización de la producción y que durante la instrucción en el aula no hay tiempo para la monitorización, y tampoco para la instrucción de las estructuras gramaticales, muchos investigadores concluyeron que alguna forma de la instrucción formal es necesaria y que los alumnos no podrán adquirir la lengua extranjera tan fácilmente puesto que el tiempo en el aula es limitado y no todos los alumnos adquieren de la misma manera y al mismo ritmo. Puesto de que estamos hablando del proceso de la enseñanza comunicativa con el fin de alcanzar la competencia comunicativa, existen dos diferentes maneras de enseñar la gramática que causan debates entre los profesores; deducción e inducción.

La primera manera se refiere a la instrucción deductiva. En este caso los profesores proporcionan a los alumnos las explicaciones y ejemplos de las reglas gramaticales. Después de la presentación, los alumnos practican las estructuras gramaticales a través de diferentes ejercicios y actividades. La otra posibilidad es la instrucción inductiva. Durante este tipo de instrucción los profesores guían a los alumnos para que induzcan la regla después de ser expuestos a diferentes muestras de la lengua que contienen las estructuras gramaticales en diferentes contextos sociales. Ambos tipos de instrucción pertenecen a la enseñanza explícita que es opuesta a la enseñanza implícita donde no existe ningún tipo de presentación o instrucción formal.

Existen muchas diferentes investigaciones cuyo objetivo era determinar cuál de los dos tipos de instrucción sería mejor para la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras. Por una parte, Ellis (1998) presentó razones que favorecen la instrucción inductiva. Los alumnos pueden ser sumamente motivados si se les permite hacer hipótesis e investigar la lengua teniendo en cuenta que los profesores los vigilan dispuestos a ayudar. El autor estipuló que es probable que los alumnos recuerden mejor las cosas que habían descubierto por sí mismos (Ellis, 1998: 48). También, si los alumnos participan en actividades en grupos donde juntos intentan inducir las reglas gramaticales, se les incluye en actividades comunicativas donde los alumnos utilizan la lengua extranjera activamente (Ellis, 1998: 49). Lo mismo aconseja el MCER (2002) proponiendo que a los alumnos se les enseñe cómo aprender y convertirlos en usuarios autónomos de la lengua.

En su trabajo posterior, Ellis (2006) abogó por la instrucción explícita diciendo que el conocimiento explícito y la enseñanza explícita permiten a los alumnos poner atención a las estructuras gramaticales en el *input* y hacer una comparación cognitiva del *input* con su propia producción o el *output* (Ellis, 2006: 97). Cuando una lengua extranjera se aprende en una institución es probable que existan limitaciones temporales. Por eso es posible que muchos alumnos no sean capaces de adquirir las estructuras gramaticales sin alguna ayuda. De esa manera los alumnos no estarán conscientes de sus errores y asimismo no podrán desarrollarse y progresar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

No obstante, Ellis (2006) informa que los resultados de diferentes estudios no llegaron a una conclusión unificada. Herron y Tomasello (1992) presentaron resultados que favorecen la instrucción inductiva, mientras que Robinson (1996) estipuló que la instrucción deductiva tiene efectos positivos en el desarrollo del conocimiento de la lengua de los alumnos, pero hay estudios que mostraron que no existen diferencias relevantes entre los dos tipos de instrucción (en Ellis, 2006: 98). No obstante, se ha llegado a la conclusión que existen reglas gramaticales que son más complejas que otras y es posible enseñarles de manera diferente. Varios investigadores como Hammerley (1975) y Selinger (1975) concluyeron que la instrucción deductiva es mejor para las reglas que se consideran más simples que otras (en Ellis, 1998: 49). Larsen-Freeman (2009) lo repitió estipulando que la instrucción inductiva conviene mejor para las reglas que son difíciles para expresar e interiorizar debido a su complejidad.

Después de analizar diferentes resultados, la solución se impone por sí misma; una mezcla de todo, la manera ecléctica de introducir las reglas gramaticales en la clase comunicativa de ELE. El MCER (2002) también presenta las diferentes maneras de introducir las reglas gramaticales como posibles soluciones dentro del proceso de enseñanza estipulando que es posible combinar las maneras y no solamente optar por una sola manera. Al final, es el profesor quien tiene que combinar diferentes tipos de la instrucción teniendo en cuenta diferentes características, estilos y estrategias de aprender que tienen sus alumnos. Larsen-Freeman (2009: 529) concluyó que los alumnos que reciben una mezcla de la instrucción inductiva y deductiva tienen más oportunidades de aprender y surtir efecto.

4.2.1. Foco en la forma

Puesto que las ideas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras progresaban hacia la habilidad de los alumnos de expresarse adecuada y correctamente, el papel de la gramática empezó a crecer y formar una parte muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este hecho hizo entender que es necesario atender a las estructuras gramaticales junto con su uso en la comunicación real. Según Castro Viúdez (2004), las ideas de Krashen (1982) y del enfoque natural de que el input comprensible y actividades comunicativas sean suficientes para la adquisición de una lengua extranjera han sido reprochadas y eso dio paso a la instrucción basada en la “focalización en las formas” que accedía “un aprendizaje más rápido y que el alumno alcance una competencia más alta en L2” (Castro Viúdez, 2004: 207). Una instrucción de ese tipo permitiría que los alumnos establezcan una relación cognitiva entre la forma lingüística y sus significados dentro de diferentes contextos “y permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión, y menos en memorización” (Llopis García, 2009: 7). De esa manera se puede hacer que los alumnos presten más atención a las estructuras gramaticales dentro de la programación comunicativa.

Por esa razón, Long (1991) propuso un tipo de instrucción dentro de la instrucción explícita que él denominó foco en la forma distinguiéndola del foco en las formas. Foco en las formas se refiere a la presentación aislada de cada estructura gramatical particular seguida por ejercicios donde la corrección de la forma fue lo más importante y se practicaba una por una estructura gramatical (Nassaji y Fotos, 2004: 131). Foco en la forma, por otro lado, se refiere a la instrucción donde los profesores guían a los alumnos para que presten atención y entiendan

diferentes estructuras gramaticales en diferentes contextos comunicativos. Según Long (1991), el foco sistemático en la forma dentro de actividades comunicativas crea un aprendizaje más rápido y posibilita los niveles más altos de la competencia en la lengua extranjera que la instrucción que no tiene referencias a las formas gramaticales. Asimismo, Ellis (2006) distingue entre dos tipos del foco en la forma; el planeado e incidental. El primer tipo se refiere a la instrucción donde se presenta una actividad focalizada para que los alumnos usen las estructuras que se aprenden. Por otra parte, el segundo tipo contiene actividades comunicativas donde no hay estructuras predeterminadas sino el foco está en las estructuras que causan más problemas para los alumnos durante las actividades comunicativas (Ellis, 2006: 100).

Spada and Lightbown (1993) and Lightbown (1998) confirman la eficacia de este tipo de instrucción que fomenta la combinación de interacción comunicativa con el foco en la forma gramatical (en Larsen-Freeman, 1991: 251). Long y Doughty estipularon que este tipo de instrucción posibilita que los alumnos adquieren el conocimiento implícito de la gramática puesto que los alumnos prestan atención a la forma mientras también están intentando entender y producir mensajes significativos (en Ellis, 2006: 101). Por eso, los alumnos necesitan ocasiones donde podrán encontrar, interiorizar y aplicar las estructuras gramaticales aprendidas previamente para relacionar la forma con todos los diferentes significados que una forma puede tener en diferentes contextos sociales. En otras palabras, hay que proporcionarles tanto la presentación contextualizada de las estructuras como la práctica comunicativa de las mismas. De esa manera los alumnos pueden expresarse de manera adecuada y correcta en diferentes contextos sociales (Larsen-Freeman, 1991: 255).

4.2.2. La instrucción gramatical de procesamiento

En los Estados Unidos durante los años 90 se ha propuesto un nuevo tipo de instrucción similar a la instrucción foco en la forma. Se trata de la instrucción gramatical de procesamiento que fue propuesta por Terrell en 1991 quien presentó la idea de que la instrucción gramatical, además de diferentes tipos de introducción gramatical, debe tener en cuenta diferentes estrategias o mecanismos que utilizan los alumnos cuando procesan la lengua extranjera (Cadierno, 1995: 71). La instrucción gramatical de procesamiento parece a foco en la forma puesto que “pretende atraer, orientar y fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del input que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en tiempo real” (Alonso, 2004:

2). Eso significa que la exposición inicial a la instrucción explícita se combina con una serie de actividades del procesamiento del input formadas por los ejercicios que fomentan más la comprensión de las estructuras meta que su producción (Nassaji y Fotos, 2004: 132).

Este tipo de instrucción fue impulsada por Van Patten (1995, en Cadierno, 1995: 71) quien presentó un modelo de la adquisición de segundas lenguas basándose en la idea que existen vínculos entre el procesamiento del input y el conocimiento adquirido de la lengua extranjera y su gramática. Este modelo de Van Patten presenta tres tipos de procesos:

INPUT —> INTAKE —> SISTEMA LINGÜÍSTICO —> OUTPUT
PROCESOS I PROCESOS II PROCESOS III

En el primer tipo de procesos del input se convierte en ‘intake’, es decir, el alumno percibe y procesa solamente una parte del input lingüístico. El segundo tipo de procesos se refiere a la asimilación del intake puesto que el alumno no añade automáticamente en su sistema lingüístico todo el intake. En este caso los alumnos hacen una reestructuración de su sistema lingüístico. El último tipo de procesos está centrado en el uso activo de la lengua meta porque “el hecho de que el aprendiz haya asimilado una determinada forma lingüística no garantiza que pueda producir dicha forma en todos los contextos” (Cadierno, 1995: 72).

Este tipo de instrucción se diferencia de la instrucción tradicional porque se refiere a diferentes procesos de la adquisición de lenguas extranjeras; la instrucción tradicional, según Cadierno (1995), se centra solamente en los procesos de output (procesos III). Por otro lado, la instrucción de procesamiento trata de influir la manera en la que alumnos observan y procesan el input (procesos I) centrándose en las posibles dificultades en el procesamiento de ciertas formas lingüísticas (Llopis García, 2009: 8). Asimismo, las actividades de la instrucción tradicional se refieren a los ejercicios mecánicos sin mucho intercambio de información en situaciones comunicativas, por ejemplo ejercicios de completar o de sustitución. Por otro lado, la instrucción de procesamiento ofrece actividades que no rigen la producción de los alumnos sino que animan a los alumnos que presten atención a las características de la lengua dentro de muestras de la lengua que conllevan diferentes significados. Tipos de actividades dentro de la instrucción gramatical de procesamiento son: opciones binarias, selección de alternativas, emparejamiento y actividades donde hay que suplir una información (Cadierno, 1995: 77).

Van Patten y sus compañeros llevaron a cabo varias investigaciones comparando los efectos de la instrucción tradicional con la instrucción gramatical de procesamiento (Van Patten

y Cadierno 1993^a, 1993b; Cadierno 1995; Van Patten y Oikennon, 1996, en Cadierno, 1995: 73-74). Los resultados mostraron que los alumnos que recibían la instrucción de procesamiento tuvieron éxito tanto en las actividades de producción como en las actividades de procesamiento y la producción espontánea, mientras los alumnos que recibían la instrucción tradicional tuvieron éxito solamente en las actividades de producción. De esa manera se puede concluir que la instrucción que incluye los procesos de comprensión del input, estableciendo las relaciones entre formas y significados, da mejores resultados tanto en la comprensión como en la producción en la lengua extranjera (Cadierno, 1995: 75). Sin embargo, DeKeyser y Sokalski(2001, en Nassaji y Fotos, 2004: 132) sugirieron que la eficacia de la instrucción gramatical de procesamiento depende de la complejidad morfosintáctica de la estructura meta y de la duración del tiempo de la investigación, es decir, depende de la naturaleza de la estructura gramatical y de la habilidad (producción o comprensión) que se investiga.

Asimismo, es importante que los alumnos establezcan la relación cognitiva entre las estructuras y sus posibles significados en diferentes contextos. Eso posibilitará la percepción y comprensión de estructuras gramaticales y se aleja de una memorización mecánica que a menudo no resulta en la fluidez de comunicación. Por esa razón, la instrucción foco en la forma parece ser una buena solución puesto que incorpora la atención centrada en las estructuras gramaticales dentro de diferentes contextos auténticos y comunicativos. También hay que tener en cuenta las características de los alumnos. Por esa razón este tipo de instrucción gramatical presenta un equilibrio puesto que, además de foco en la forma, toma en cuenta los procesos que ocurren en la mente del alumno a la hora de aprender la gramática de ELE. Esto es necesario porque para poder comunicarse, los alumnos tienen que poder entender y poder producir mensajes adecuados y significativos durante acto de comunicación tanto oral como escrita. Por consiguiente, después de una presentación ecléctica centrada en el alumno y el procesamiento de las estructuras gramaticales, hay que vigilar su progreso y proporcionarles una práctica correspondiente donde los alumnos podrán aplicar lo aprendido en contextos auténticos y comunicativos.

4.3.Tratamiento de errores

Además de cómo introducir las estructuras gramaticales y practicarlas, un problema muy importante en la programación comunicativa es cómo y cuándo corregir los errores de los alumnos. Larsen-Freeman (2009) explicó que por un lado hay aquellos que creen que la

corrección de los errores provoca ansiedad en los alumnos pero por otro lado hay aquellos que presentaron investigaciones que respaldan la corrección de los errores gramaticales de los alumnos. Este debate surge porque no todos los errores interrumpen la transmisión de mensajes entre interlocutores, es decir, la comunicación. Por esa razón es importante decidir cuáles errores hay que corregir para posibilitar la comunicación y hacer que los alumnos sean conscientes de su propia producción. Burt y Kiparsky agruparon los errores en dos grupos; errores locales y errores globales (1974, en Celce-Murcia, 1991: 469). Los errores locales se refieren a los errores que no interrumpen la comunicación, por ejemplo omitir el artículo. Los errores globales se refieren a los errores que impiden la fluidez de la comunicación haciendo el mensaje incomprensible para los interlocutores, como por ejemplo el uso incorrecto de tiempos verbales. Además, Celce-Murcia (1991) concluyó que los errores globales se refieren a los errores al nivel de discurso y son los errores que hay que corregir para posibilitar la comunicación.

Celce-Murcia (1991a), Ellis (1998), Ferreira (2006), Larsen-Freeman (2009) presentaron tipos de retroalimentación correctiva que pueden usar los profesores durante las actividades comunicativas cuando el alumno cometa un error gramatical. En este caso también existen maneras explícitas e implícitas de corregir errores. El caso de una corrección explícita es cuando el profesor proporciona una explicación metalingüística, es decir, explica al alumno la regla gramatical usando metalenguaje. Otra manera explícita es la corrección explícita donde el profesor proporciona la estructura gramatical correcta después de que al alumno comete el error.

Por otro lado, una manera implícita es el llamado *recast* o reformulación de la respuesta cuando el profesor repite la respuesta del alumno pero con la estructura esperada. Una manera similar es la repetición donde el profesor repite la parte errónea con una entonación que permite al alumno ser consciente de su error. Otra manera implícita de corregir el error es la solicitud de clarificación donde el profesor muestra al alumno que no entendió su respuesta usando frases como “¿qué quieres decir?” o “disculpe” (Ferreira, 2006: 385). La última manera es muy similar a la previa y se trata de elicitación donde el profesor guía al alumno que dé la respuesta correcta dándole pautas o pistas.

Los resultados de diferentes estudios muestran diferentes cosas (Ellis, 1998: 52). Según el reporte de Ellis (1998), Truscott (1996) concluyó que la retroalimentación correctiva no ayudó a los alumnos eliminar los errores de su producción escrita. No obstante, estudios de Lightbown y Spada (1990) y de Doughty y Varela (1995) muestran que la corrección de errores que ocurre

durante las actividades comunicativas posibilita el desarrollo de la interlengua del alumno tanto en la producción escrita como en la oral (en Ellis, 1998: 53). Según Ferreira (2006), estudios de Lyster y Ranta (1997), Seedhouse (1997), Doughty y Varela (1998), Lyster (1998) y Doughty (2001) investigaron la efectividad de diferentes tipos de retroalimentación. Estos estudios mostraron que la efectividad depende de diferentes variables como aspectos particulares de la lengua que se corrige (Ferreira, 2006: 381). Lyster y Ranta (1997, en Ferreira, 2006: 381) investigaron cómo alumnos reaccionan a los diferentes tipos de retroalimentación. Los resultados mostraron que la reformulación tiene el promedio más bajo de respuesta inmediata con casi la mitad de las reformulaciones corregidas por los alumnos y que otros tipos de retroalimentación servían mejor para extraer el conocimiento de los alumnos. El hecho de que la reformulación es la forma que aparece más frecuentemente y de manera natural y que sirve mejor que los recursos propios de cada alumno, según Ferreira (2006) lo verificaron estudios de Oliver (1995) y de Doughty y Williams (1998). Asimismo, Lyster (1998) y Ferreira (2006) investigaron las relaciones entre tipos de errores y tipos de retroalimentación. Sus resultados mostraron que para los errores gramaticales es mejor aplicar explicación metalingüística, solicitud de clarificación y elicitación.

Todos los estudios están de acuerdo que todavía es necesario investigar y observar las situaciones en las clases de lenguas extranjeras para saber cómo actuar delante de diferentes errores de los alumnos. Lo que está claro es que un tipo de retroalimentación si es necesario para que los alumnos tengan la sensación de su propio desarrollo en cuanto al uso de las estructuras gramaticales durante la comunicación en diferentes contextos. La retroalimentación correctiva les demuestra que algo en su producción no está de acuerdo con las normas de la lengua que aprenden. No obstante, los profesores tienen que actuar con precaución para no centrarse solamente en los errores formales lo que puede impedir la fluidez de la comunicación en la lengua extranjera. Según Larsen-Freeman (1991) cuál tipo de retroalimentación se va a aplicar depende de los estilos de enseñanza del profesor, la competencia de los alumnos, la naturaleza del error y en qué parte de la lección el error ocurrió (Larsen-Freeman, 1991: 263). Eso nos permite concluir que, tal como el tipo de la introducción y práctica de las estructuras gramaticales, la manera de corregir los errores gramaticales hay que adaptar a las características individuales de los alumnos. Por eso es importante que el profesor sea consciente de su actitud

personal hacia el papel de la gramática y de su propio papel en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

4.4. El papel del profesor

Como hemos visto en los apartados previos, casi todos los segmentos del proceso de enseñanza/aprendizaje dependen de las decisiones del profesor que “es una figura clave en el proceso” (Martín Sánchez, 2008: 31). Hemos visto que el papel del profesor cambiaba durante la historia y que cada método de la enseñanza de lenguas extranjeras presentaba el profesor en diferentes maneras. En los principios, el profesor era el protagonista y modelo principal que daba instrucciones y corregía los errores de los estudiantes. Con tiempo, el profesor se convirtió en un facilitador del proceso y el guía y se puso a un lado para dar paso y más libertad a los alumnos; el profesor es un director, un consejero y un modelo para los alumnos (Richards y Rodgers, 1986: 24). Lo que se espera hoy de un profesor es que conduzca la enseñanza respetando los arreglos oficiales, que elabore las actividades y que lleve a cabo la evaluación de los conocimientos del alumno (MCER, 2002: 140). Otro papel muy importante también indicado por MCER (2002) es que el profesor tiene que guiar a sus alumnos y es responsable por una parte de su desarrollo porque tiene que enseñarles a aprender para que ellos se conviertan en agentes autónomos desarrollando sus propios estilos y estrategias de aprender.

Aunque parece ser un papel determinado, aparecen problemas cuando se trata de enseñar la gramática de una lengua extranjera en un enfoque centrado en el alumno. Se trata de “un abuso de la gramática y un mal uso de la misma” porque no es suficiente que un profesor tenga solamente la formación lingüística, sino también tiene que poseer la formación didáctica y pedagógica para poder formar su propio estilo de enseñanza (Martín Sánchez, 2008: 30). Lo mismo estipuló Ellis (1998) que lo explicó usando términos *conocimiento técnico* y *conocimiento práctico* donde el primero corresponde a la formación lingüística y lo segundo a la formación pedagógica. El conocimiento técnico lo usan los profesores para planear el proceso de enseñanza pero también necesitan el conocimiento práctico para poder actuar delante de problemas y dudas de los alumnos que surgen durante la enseñanza. Según Ellis (1998), muchos profesores, sobre todo los profesores jóvenes, tienen problemas a la hora de incorporar ambos conocimientos en su trabajo. Castro Viúdez (2004) lo explica diciendo que la experiencia junto

con el conocimiento de las normas dictadas por la gramática prescriptiva y conocimiento de la lengua facilitan el trabajo del profesor a la hora de enseñar la gramática de lengua extranjera.

Asimismo, el papel del profesor es mucho más complejo que solamente transmitir los contenidos presentándolos a los alumnos. Cuando se trata de la gramática de ELE es muy importante establecer una armonía entre el conocimiento lingüístico y los conocimientos didácticos y pedagógicos para poder adaptar el conocimiento de la gramática del profesor a las necesidades y posibilidades de los alumnos. Según Martín Sánchez (2008), el conocimiento didáctico y pedagógico se refiere al conocimiento y la habilidad del profesor de saber cómo enseñar la gramática de ELE dentro del enfoque comunicativo; cómo, cuándo y por qué presentar las estructuras gramaticales y cómo evaluar el conocimiento de los alumnos. Como hemos presentado previamente, existen diferentes maneras de introducir las estructuras gramaticales y hay diferentes tipos de la práctica puesto que existen diferentes tipos, estilos y estrategias de aprender. Según Castro Viúdez (2004), es importante proporcionar a los alumnos exponentes nocio-funcionales para desarrollar las destrezas de comprensión y de expresión en español incorporando en la enseñanza la manera inductiva para los exploradores de la lengua o la deductiva para los que todavía no han desarrollado la competencia de lenguas extranjeras, o la práctica que desarrolla las cuatro destrezas para los tipos visuales o tipos auditivos. Por esa razón, el profesor tiene que estar preparado para dar respuestas a las mismas preguntas a diferentes alumnos en diferentes partes de la lección.

En cuanto a los contenidos gramaticales, Martín Sánchez (2008) explica que para poder resolver las dudas de los alumnos sobre las reglas gramaticales de una manera sencilla, clara y práctica, el profesor tiene que contar con, lo que el autor denomina, la gramática del profesor (Martín Sánchez: 1998: 32). Este término engloba conocimientos académicos de la gramática en general y de la gramática de ELE intercalados en las técnicas pedagógicas y didácticas. Así los profesores saben proporcionar a los alumnos solamente el conocimiento de los contenidos gramaticales que son necesarios y útiles para que los alumnos alcancen la competencia comunicativa y fluidez en la comunicación en ELE. Los profesores lo pueden conseguir a través de la formación específica en la didáctica de lenguas extranjeras en combinación con la experiencia, pero también consultando diferentes tipos de gramáticas que existen hoy; generativa, tradicional, comparativa, estructural y descriptiva que sería la más útil para los profesores de ELE (Martín Sánchez, 2008: 33).

Además de la formación didáctica y el conocimiento específico de la gramática de ELE, lo que ayuda a un profesor determinar la manera de enseñar la gramática de ELE es la intuición reflexiva sobre la lengua (Martín Sánchez, 2008: 32). Se trata, según Martín Sánchez (2008), de la habilidad del profesor para intuir aspectos del funcionamiento de la lengua. De esa manera, el profesor es capaz de prevenir las posibles dificultades que sus alumnos puedan tener a la hora de entender y practicar ciertas estructuras gramaticales. Se trata de una característica personal que afecta la actitud del profesor hacia la gramática de la lengua meta. Además de la formación lingüística y didáctica, es la experiencia que el profesor tuvo cuando él mismo era un alumno lo que afecta la actitud hacia la gramática y, luego, la manera de enseñar la misma dentro de la aula de ELE. Por consiguiente, existen diferentes estudios sobre los factores que afectan las decisiones de los profesores a la hora de enseñar lenguas extranjeras. En el siguiente apartado vamos a presentar estudios que investigaron las actitudes de los profesores hacia el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.4.1. Estudios sobre las actitudes de los profesores hacia la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras

Las características personales del profesor y su actitud hacia la gramática afectan sus decisiones a la hora de enseñar la gramática en una lengua extranjera. Por esa razón, es importante investigar los factores que determinan la actitud del profesor para posibilitar una introspección y consciencia de lo que pasa y lo que puede pasar durante la enseñanza de la gramática. Así se pueden prevenir problemas en cuanto a la gramática o tener presente en su mente posibles diferentes soluciones de las dudas o problemas que tengan los alumnos a la hora de aprender las estructuras gramaticales.

Por consiguiente, Borg (2003) presentó varios estudios, incluyendo su propio estudio, que investigaron las creencias, conocimientos, supuestos, teorías y actitudes de los profesores hacia todos los aspectos de su trabajo de profesores de lenguas extranjeras. Algunos autores, como Nunan (1992) y Johnson (1994), estipularon que las actitudes e ideas personales del profesor afectan el ejercicio de su profesión. Es decir, a menudo son las características personales del profesor que determinan la manera de la enseñanza dentro del aula (Borg, 2003: 7). Pero por otro lado, Borg (2003) reporta que autores como Richards (1996) y Smith (1996) explicaron que los actos del profesor no reflejan siempre sus actitudes y creencias puesto que hay factores

contextuales que afectan el proceso de la enseñanza como las características personales de los alumnos o la necesidad de preparar los alumnos para exámenes estandarizados. En otras palabras, aunque el profesor sea una figura muy importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje, existen factores que el profesor tiene que tomar en cuenta cuando planea el proceso de enseñanza.

Borg (1998) presentó su estudio donde se investigaba cómo y por qué el profesor conducía la enseñanza. El profesor que participó en este estudio tenía 15 años de experiencia y trabajaba en una escuela en Malta donde los profesores no eran obligados a respetar un currículo predeterminado sino tenían la libertad de formar sus clases en cuanto al contenido y los materiales usados. El autor obtuvo los datos a través de la observación de las clases y entrevistas con el profesor después de cada clase. Los resultados mostraron que el profesor basaba su enseñanza en el análisis de los errores de los alumnos puesto que quería conducir una enseñanza centrada en el alumno y basada en el foco en la forma. El profesor lo justificó explicando que las expectativas de los alumnos mostraron que los alumnos esperaban un trabajo de ese modo en cuanto a los contenidos gramaticales. El análisis de errores también determina el contenido gramatical que se enseña; durante diferentes actividades el profesor anotaba los errores gramaticales de los alumnos y, basándose en su educación profesional, decidió qué parte de la gramática sería adecuada para enseñar. Al hacerlo, el profesor usaba metalenguaje porque creía que eso facilita la comunicación entre él y los alumnos y que de esa manera los alumnos podrán desarrollarse como investigadores autónomos de la lengua. Además, a través de esa discusión con los alumnos, el profesor les permitía que concluyan ellos mismos la regla correcta del uso de estructura gramatical en particular. Asimismo, la práctica era a menudo de modo oral lo que contribuía a la competencia comunicativa.

Además de las creencias personales sobre la enseñanza de gramática, uno de los factores muy importantes que influyen la manera de enseñar la gramática de un profesor son las expectativas de los alumnos, como ya presentó Borg (1998), en cuanto a la enseñanza de la gramática de lengua extranjera. Shulz (1996) presentó su estudio donde comparó las creencias de los alumnos y de los profesores en cuanto a la enseñanza de la gramática, en particular el foco en la forma. En este estudio participaron 824 estudiantes y 92 profesores de diferentes lenguas extranjeras en la universidad de Arizona. Los resultados mostraron que los alumnos optan por la enseñanza de la gramática donde se pone atención en la forma gramatical. Sin embargo, las

creencias de los profesores son diferentes de las creencias de los alumnos. Ellos creían más en la enseñanza donde no se ponga atención explícita en las formas gramaticales para fomentar la motivación y autonomía de los alumnos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, incorporaban foco en la forma en la enseñanza. La autora concluyó que es necesario incorporar las creencias de los alumnos en la planificación de la enseñanza para que los profesores mantengan la credibilidad pedagógica y aumenten el rendimiento de los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Relacionado con las expectativas de los alumnos y creencias de los profesores de ELE, Liang (2000) realizó un estudio en la Universidad Providence de Taiwán para averiguar su opinión sobre el papel del profesor en la programación comunicativa y si las opiniones de los alumnos coinciden con las de los profesores. En cuanto al papel del profesor tanto los alumnos como los profesores piensan que los profesores son facilitadores de la enseñanza y aprendizaje y observadores del progreso de los alumnos proporcionando los materiales que prepararon junto con los alumnos. En cuanto a la corrección de los errores gramaticales, ambos piensan que los profesores tienen que corregir los errores gramaticales de los alumnos inmediatamente y de manera que guía a los alumnos encontrar sus propios errores. El autor concluye que los profesores consideran el proceso de enseñanza/aprendizaje como un proceso cooperativo y colaborativo y de esa manera conduzcan el proceso de enseñanza tomando en cuenta las necesidades y preferencias de sus alumnos.

Además de las expectativas de los alumnos, el conocimiento de la lengua meta del propio profesor también influye la manera de enseñar la gramática de la lengua meta. Mitchell (1994) condujo una investigación sobre el conocimiento de la lengua de los profesores de lenguas extranjeras y su papel en la enseñanza de lenguas extranjeras. La autora estipuló que, aunque no había formado esta investigación como investigación del conocimiento de gramática, todos los profesores pusieron su atención en la gramática de la lengua extranjera. Este estudio investigó la formación docente, conocimiento de la lengua extranjera de los profesores y su actitud hacia la enseñanza explícita de la lengua extranjera. Los resultados mostraron que los profesores concebían el conocimiento de la lengua como conocimiento de la gramática; tiempos verbales, género y número de palabras, y clases de palabras hasta el nivel de oraciones, pero sin la morfología o el nivel de discurso. Según la autora, los profesores mostraron carencia del conocimiento gramatical y de confianza en sí mismos. Asimismo, en cuanto a la enseñanza de la

gramática los profesores dijeron que aplicaban el modo comunicativo centrado en el alumno aunque todos los profesores usaban manuales basados en la progresión gramatical sistematizada. No obstante, durante las clases aplicaban el modo inductivo de la enseñanza de la gramática puesto que creían que los alumnos podrán aprender las reglas gramaticales a través de la práctica activa y el uso de la lengua meta sin que se les expliquen explícitamente las normas gramaticales de la lengua meta.

Sin embargo, Phipps y Borg (2009) concluyeron que pocos estudios investigaron las actitudes de los profesores hacia la enseñanza de la gramática de L2. Por esa razón, esos autores hicieron un estudio sobre las decisiones que toman los profesores en cuanto al tipo de los contenidos gramaticales, la manera de presentarlos, metalenguaje y retroalimentación. Durante 18 meses observaban y entrevistaban tres profesores para investigar las diferencias entre las creencias de los profesores y sus comportamientos dentro del aula a la hora de enseñar la gramática. Los resultados mostraron que las creencias y opiniones de los profesores sobre la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras a menudo no se reflejan en el ejercicio de su profesión. Los factores que provocaron las discrepancias eran las expectativas y preferencias de los alumnos y el manejo de la disciplina en el aula. Es decir, los profesores creían que sería mejor que la gramática sea presentada de manera inductiva porque los alumnos aprenderían mejor si descubrieran las reglas por sí mismos, pero lo enseñaban de manera deductiva debido a las expectativas de los alumnos y la manera de evaluación. También, en el caso de la práctica, los profesores creían que la práctica mecánica no es beneficiosa para la competencia comunicativa pero lo usaban para manejar la disciplina en el aula. Lo mismo pasó con el trabajo en grupos que los profesores omitían para poder controlar los errores de los alumnos y la disciplina. Los autores concluyeron que hay tres categorías de factores que influyen en el comportamiento y las decisiones del profesor: la propia educación en las lenguas extranjeras, la educación profesional y la experiencia en el aula (Phipps y Borg, 2009: 10).

Un estudio similar fue de Farrell y Lim (2005) donde los autores investigaron las creencias y el comportamiento real de dos profesores en Singapur. En este estudio cualitativo, los autores observaban clases y entrevistaban los profesores durante dos meses. En cuanto a las creencias sobre la enseñanza de la gramática, ambos profesores creían que era importante enseñar la gramática y que los *drills* pueden beneficiar a los alumnos. En otras palabras, ambos profesores adoptaron actitud y comportamientos tradicionales hacia la enseñanza de la gramática

porque así les enseñaron cuando ellos eran alumnos aunque expresaron sus inclinaciones hacia el enfoque comunicativo. Además de la experiencia personal como alumnos, otro factor influía las decisiones. Se trata de restricciones temporales, es decir, cada clase dura un tiempo determinado y por eso en la mayoría de los casos los profesores optaron por la manera deductiva para la presentación de estructuras gramaticales. Este estudio confirmó que profesores tienen un conjunto de creencias sobre la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras pero que su comportamiento no refleja siempre sus creencias debido a diferentes factores relacionados con el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las mismas ideas investigaron autores en Irán; Farshchi y Baleghizadeh (2009) investigaron hasta qué punto las creencias de los profesores influyen su comportamiento dentro del aula en cuanto a la enseñanza de la gramática. Los autores obtuvieron datos a través de un cuestionario con la escala de Likert. En el estudio participaron 119 profesores de diferentes escuelas secundarias. Los resultados mostraron que los profesores consideraron que la gramática tiene un papel muy importante en la enseñanza de una lengua y que hay que enseñarla tanto como otros segmentos de la lengua. En cuanto a la presentación, los profesores practicaban la manera explícita, pero contextualizada, lo que también incluye el uso de metalenguaje debido a las expectativas de los alumnos. Los profesores también creían que hay que corregir los errores durante las actividades comunicativas, sobre todo las que impiden la comunicación, de cualquier manera porque los alumnos esperan un tipo de retroalimentación para tener alguna información sobre su progreso.

Otro estudio sobre las actitudes de los profesores hacia la gramática y su papel en la enseñanza de lenguas extranjeras lo hicieron Van Canh y Barnard (2009) en las universidades en Vietnam. Los autores investigaron de qué manera los profesores presentaban y practicaban las estructuras gramaticales y de qué manera corregían los errores. Los datos los obtuvieron a través de un cuestionario. Los participantes eran 29 profesores de lenguas extranjeras en diferentes universidades. Los resultados mostraron que los profesores consideraban que la gramática tiene un papel muy importante en la enseñanza; posibilitar que los alumnos se comuniquen de manera adecuada y correcta. En cuanto a la presentación, proporcionaban una presentación contextualizada pero usando metalenguaje y modo explícito puesto que, según los profesores preguntados, los alumnos esperan un modo así. La práctica era mezclada, es decir, proporcionaban tanto la práctica descontextualizada como la contextualizada debido a las

expectativas de los alumnos y porque los profesores lo veían como beneficioso para la corrección gramatical y fluidez de la expresión de los alumnos. En cuanto a la corrección de los errores, los profesores no tienen problemas con las correcciones del trabajo escrito, pero en cuanto al trabajo oral intentaban corregir solamente los errores que impedían a la fluidez y el entendimiento de los mensajes en el acto de habla. Sin embargo, constataron que, puesto que los profesores y los alumnos quieren alcanzar la fluidez y la corrección, a menudo corrigen y los errores que no impiden la comunicación.

Las investigaciones presentadas muestran que los profesores tienen un sistema interno de creencias y actitudes en cuanto a la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras. Además, todos los profesores consideraban la gramática como un segmento muy importante de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Los factores que determinan ese sistema engloban las experiencias personales de los profesores; experiencia como alumno, lo que, por consiguiente, incluye su propio conocimiento de la gramática de la lengua en particular, y la experiencia docente, lo que incluye la experiencia dentro del aula. Las investigaciones también muestran que el comportamiento de los profesores no refleja siempre sus actitudes y creencias debido a los factores contextuales que provienen de la realidad del aula. Los profesores son conscientes de las características personales de sus alumnos y de sus expectativas y por eso a menudo enseñan la gramática de manera que conviene a los alumnos aunque esa manera no coincida con sus creencias personales. Además de las expectativas de los alumnos, la duración de la clase o el currículo oficial determinan la manera en la que los profesores conduzcan la enseñanza de la gramática. No obstante, el profesor debe ser consciente de su comportamiento y de las necesidades de los alumnos para poder formar el proceso de enseñanza/aprendizaje que conviene a los alumnos y para poder guiar a los alumnos para que se conviertan en usuarios autónomos de la lengua extranjera.

4.5. Tipos de actividades gramaticales

Puesto que hemos concluido que la enseñanza de la gramática forma parte del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso de ELE, es importante evaluar el rendimiento y las habilidades de los alumnos de usar el conocimiento explícito e implícito de las estructuras gramaticales en diferentes contextos sociales. Eso es porque la fluidez o el procedimiento del conocimiento explícito originan una práctica donde los alumnos usan la lengua

meta de manera significativa manteniendo el conocimiento explícito en la memoria (Larsen-Freeman, 1991: 258). Asimismo, no importa si las estructuras gramaticales las hemos introducido de manera inductiva o deductiva, sino es importante ponerlas en el uso real. Además, Gurrey (1961) describió el estudio de la gramática como un tipo de estudio científico donde cada hipótesis o idea hay que someter a una serie de exámenes para verificarla o rechazarla. En el caso de la gramática de ELE, eso se refiere a los ejercicios y actividades donde los alumnos pueden aplicar o someter sus conocimientos de las estructuras gramaticales a una serie de ejercicios o exámenes. Esto significa que es importante tener en cuenta qué tipos de ejercicios y actividades mejor promuevan el conocimiento de los alumnos y lo pongan en el uso eficaz.

Según Larsen-Freeman (2009) la práctica continuada automatiza el uso de las reglas gramaticales y de esa manera los alumnos no tienen que pensar conscientemente sobre las reglas y estructuras que quieren usar durante el acto de comunicación. Por consiguiente, el fin de la práctica gramatical es la habilidad de los alumnos de producir las estructuras gramaticales automática y adecuadamente para transmitir mensajes durante la comunicación. Asimismo, los profesores proporcionan a los alumnos diferentes tipos de ejercicios y actividades que van a posibilitar que los alumnos progresen desde la internalización de las estructuras hacia establecimiento de las relaciones entre las formas y sus posibles significados en diferentes contextos. Según MCER (2002) la planificación de esas actividades incluye la selección, ordenación, presentación gradual y el *drill* del nuevo contenido empezando con la producción de los fragmentos cortos y terminando con producciones más largas y elaboradas en lengua meta. Esto resultaría en la fluidez de la producción significativa, correcta y adecuada en la lengua meta.

Según Ur (1988), hay varios componentes que influyen en la efectividad de la práctica gramatical. Para empezar, es importante considerar la cantidad y repetición donde los alumnos pueden recibir y producir reiteradamente las estructuras y sus significados en diferentes contextos auténticos. También hay que tener en cuenta la heterogeneidad de la práctica puesto que en el grupo de los alumnos hay diferentes individuos con diferentes estilos y estrategias de aprender y hay que conducir la práctica que desarrolla las cuatro destrezas. Además, dentro del enfoque comunicativo es importante desarrollar las estrategias de comprensión junto con las de expresión a través de la presentación de exponentes gramaticales junto con los funcionales que

posibilitaran la habilidad de establecer una comunicación eficaz en la lengua meta (Castro Viúdez, 2004).

Ellis (1998) explicó los profesores pueden presentar a los alumnos ejercicios una gama de ejercicios desde los más controlados como manipulación de textos hasta los más libres como creación de textos. Lo mismo estipuló Ur (1996) presentando una línea de siete tipos de ejercicios que empiezan con ejercicios controlados, donde los alumnos tienen la oportunidad de familiarizarse con la forma de la estructura gramatical, y continúa gradualmente con ejercicios comunicativos más libres que resultan en la producción independiente, significativa y adecuada de las estructuras gramaticales.

Según Ur (1996), la práctica debería empezar con el primer tipo, *awarenes exercise*, inmediatamente después de la presentación. En este caso los alumnos tienen la oportunidad de familiarizarse con las formas de las estructuras meta en contextos más simples. Un ejemplo de este tipo es cuando los alumnos tienen que reconocer y de alguna manera señalar las estructuras dentro de un texto corto. Sigue el segundo tipo, *controlled drills*, donde los alumnos tienen que producir las estructuras según el dado ejemplo. Un ejemplo de este tipo es cuando los alumnos tienen que transformar el singular en el plural en la manera predeterminada. Estos dos tipos presentan la práctica específicamente controlada donde los alumnos pongan la atención más en la forma que en el significado pero dentro de diferentes contextos comunicativos.

Ur (1996) sigue su presentación con el tercer tipo, *meaningful drills*, donde los alumnos tienen la libertad de escoger el vocabulario cuando producen las estructuras gramaticales. Un ejemplo de este tipo es cuando los alumnos tienen que escribir o decir algunas frases sobre sí mismos. El cuarto tipo es muy similar al tercero pero es más desarrollado en sentido de la libertad del vocabulario. La autora presenta como ejemplo de este tipo la construcción de oraciones condicionales con la condición predeterminada (Ur, 1996: 84). En estos dos tipos la producción de estructuras gramaticales está controlada pero la atención de los alumnos se traslada hacia los significados y mensajes transmitidos por las estructuras gramaticales dentro de diferentes contextos.

Los últimos tres tipos continúan hacia la producción comunicativa más independiente. El quinto tipo, *(structure-based) free sentence compisition*, se refiere a los ejercicios donde los alumnos forman frases como respuestas a cualquier tipo de sugestión. Un ejemplo de este tipo es cuando los alumnos tienen que describir o dar su opinión usando estructuras ofrecidas sobre una

foto con gente haciendo diferentes cosas. El siguiente tipo de ejercicios, (*structure-based discourse composition*), es muy similar pero más elaborado. Se trata de formar frases más elaboradas y discursos como en debates o discusiones sobre algún problema social donde los alumnos expresan su opinión y ofrecen soluciones usando lo más posible las estructuras gramaticales indicadas. El último tipo, *free discourse*, se refiere a discurso libre donde los alumnos no reciben ninguna instrucción sobre el tipo de estructuras que tienen que usar.

Cada uno de esos ejercicios contribuye al desarrollo de efectividad, claridad y precisión del uso de ELE. Es importante practicar las estructuras gramaticales en una manera progresiva como esta para que los alumnos alcancen un control consciente de la lengua meta. Este progreso hacia actividades más libres es crucial porque las normas gramaticales aprendidas solamente de una manera aislada a través de los drills pueden ser difíciles de recuperar durante la comunicación en contextos determinados (Larsen-Freeman, 1991: 258). El profesor tiene que organizar una práctica donde la gramática enseñada al principio es el objetivo clave de la enseñanza pero muy pronto se convierte en la herramienta para adquirir la competencia de la lengua como una entidad única (Ur, 1988: 5). Teniendo eso en cuenta, hay que incluir los deseos y necesidades comunicativas de los alumnos y darles oportunidades de interactuar en parejas y grupos para proporcionarles la práctica de una comunicación auténtica (Piedehierro Sáez, 2002: 18).

Para un profesor de lenguas extranjeras que tiene que guiar a sus alumnos y facilitar su proceso de aprendizajes es importante tener claro qué contenidos enseñar y cómo hacerlo para que los alumnos alcancen la competencia comunicativa y la autonomía en el uso cotidiano de la lengua meta. Hemos visto en los apartados previos que muchos expertos recomiendan una instrucción donde se pone atención en las normas gramaticales pero dentro de diferentes contextos auténticos y comunicativos. Está claro que las instrucciones en diferentes instituciones duran un tiempo determinado y, puesto que los alumnos no aprendan al mismo ritmo, es importante proveer una instrucción donde los alumnos podrán establecer una relación cognitiva entre las estructuras gramaticales y sus significados dentro de diferentes contextos. Asimismo, es importante ofrecerles tanto las actividades, como drills, donde podrán familiarizarse con las formas lingüísticas, como las actividades gramaticales contextualizadas donde podrán usar las normas gramaticales como herramientas para comunicarse correcta y adecuadamente. Las actividades contextualizadas ayudan a los alumnos percibir y comprender las estructuras

gramaticales y les alejan de una memorización puramente mecánica que a menudo no resulta en la fluidez de comunicación. Los drills no son útiles si no se intercalen en diferentes contextos y desarrollen hacia actividades libres puesto que a menudo los alumnos no pueden recuperar durante la comunicación las estructuras gramaticales aprendidas solamente de manera aislada. Por esa razón, hay que secuenciar las actividades que se desarrollan desde las controladas hacia las actividades libres y comunicativas para fomentar tanto la corrección gramatical como la fluidez de la comunicación. De esa manera se puede ver la gramática como algo útil que en realidad no impida la comunicación sino la forma para que sea adecuada para el contexto donde ocurre. En el siguiente apartado vamos a presentar estudio sobre los actitudes de los profesores croatas de ELE en cuanto al papel de la gramática en el enfoque comunicativo para obtener una imagen de la situación en las escuelas y universidades croatas en cuanto a la enseñanza de la gramática de ELE.

5. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES CROATAS DE ELE SOBRE EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

En siguiente apartado vamos a presentar nuestra investigación sobre las actitudes de los profesores croatas sobre el papel de la gramática. Primero vamos a presentar los objetivos que queríamos alcanzar con la investigación, los instrumentos que hemos usado para llevar a cabo la investigación, el procedimiento de la investigación y los participantes. Luego vamos a presentar los resultados de la investigación y, por último, vamos a presentar la discusión donde también presentaremos nuestra opinión relacionada con los resultados obtenidos.

5.1. Los objetivos de la investigación

El primer objetivo de esta investigación es investigar y presentar las actitudes que tienen los profesores croatas sobre el papel de la gramática dentro de la enseñanza comunicativa. Nos interesa cómo los profesores perciben la gramática y cómo la relacionan con el enfoque comunicativo. Es decir, nos interesa qué opinión tienen los profesores tanto de la gramática general como de la gramática de ELE y si hay que implementar o no, según ellos, la gramática en la enseñanza comunicativa.

El segundo objetivo de esta investigación es investigar las diferencias entre las actitudes de los profesores y los comportamientos de los profesores dentro de las aulas. Es decir, vamos a comparar opiniones sobre qué es la gramática y cómo hay que tratarla con el comportamiento real de los profesores a la hora de enseñar la gramática de ELE. Nuestro punto de referencia en esta parte de investigación son las investigaciones de Borg (1998) que hemos presentado en apartados anteriores.

Lo que nos interesa es ver cuántos profesores implementan la gramática en la enseñanza comunicativa reflejando así la actitud contemporánea sugerida por los investigadores de la lengua y el MCER (2002). En otras palabras, nos interesa si los profesores usan la gramática como una herramienta para obtener la competencia comunicativa o si la excluyen completamente como un estorbo que impide la fluidez de la comunicación. También nos interesa cómo y por qué lo hacen. Es decir, qué factores influyen la actitud y el comportamiento de los profesores a la hora de enseñar ELE.

Nosotros consideramos importante tener una imagen de la situación contemporánea de las escuelas croatas para saber si las escuelas croatas reflejan las revelaciones y actitudes contemporáneas. De esa manera podemos ofrecer tanto a los alumnos como a los profesores una solución para mejorar y modernizar la enseñanza de ELE en Croacia.

5.2. Metodología

En siguientes apartados vamos a presentar cómo hemos obtenido las informaciones necesarias. Además de las investigaciones presentadas en la parte teórica de nuestro trabajo, también, hemos implementado ideasteoréticas sugeridas por el MCER (2002) sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.

5.2.1. Participantes

En esta investigación participaron 27 profesores croatas de ELE. Se trata de profesores que trabajan en escuelas secundarias (48,1%), escuelas de lenguas extranjeras (44%) y facultades (7,4%) en Croacia. También se trata de profesores de diferentes edades. La mayoría de los profesores tienen hasta 30 años de vida (37%), otros tienen más de 40 años de vida (33,3%) o

hasta 40 años de vida (29,6%). Asimismo, en cuanto a la experiencia de trabajo, la mayoría de los profesores ha trabajado más de diez años (37%), el resto ha trabajado hasta diez años (33%) o hasta cinco años (29,6%).

5.2.2. Instrumento

El instrumento que hemos usado para obtener las informaciones fue un cuestionario con la escala de Likert con valores de 1 al 4 (véase **Apéndice**). La escala la hemos modificado para evitar respuestas neutrales que no nos hubieran dado informaciones válidas. Nuestro cuestionario tiene 29 constataciones con la escala de Likert y dos preguntas abiertas todas escritas en la lengua materna de los participantes. Así los participantes podían añadir y ampliar sus respuestas dando su opinión en palabras propias.

El cuestionario empieza con los datos sobre los participantes; sexo, institución donde trabajan, su edad y años de experiencia. Después de los datos biográficos, el cuestionario está dividido en dos partes. La primera parte del cuestionario se refiere a las opiniones de los profesores sobre qué sería la gramática y cómo hay que enseñarla. Esta parte consiste de 18 constataciones con la escala de valores de 1 al 4 (1= no estoy de acuerdo; 4= estoy completamente de acuerdo) y una pregunta abierta sobre la definición del concepto de la gramática. Las preguntas en esta parte se refieren a la definición del concepto de la gramática, la manera de introducir y presentar estructuras gramaticales y la manera de practicar las estructuras gramaticales en relación con la enseñanza comunicativa.

La segunda parte del cuestionario se refiere a las actividades y el comportamiento real de los profesores a la hora de enseñar la gramática de ELE dentro de las aulas. Esta parte consiste de 11 constataciones con la escala de valores de 1 al 4 (1= no lo hago nunca; 4= siempre lo hago) y una pregunta abierta sobre diferentes factores que influyen en las decisiones y el comportamiento de cada profesor. Estas constataciones están en correlación con la primera parte para poder comparar la opinión con el comportamiento real de cada profesor y de esa manera determinar si hay diferencias entre esos dos. También de esa manera vamos a poder determinar cuál es la causa de esas diferencias. Asimismo, se refieren a la manera en la que profesores presentan y practican las estructuras gramaticales. También, en la pregunta abierta, los

profesores explican qué influye su decisión de cómo enseñar la gramática y qué piensan sobre su trabajo.

5.2.3. Procedimiento de la investigación

El cuestionario fue formado por la autora a través del programa *Google Docs*¹. Este programa es especializado para construir cuestionarios y diferentes documentos en línea. Después de formar el cuestionario, lo hemos enviado por el correo electrónico a los profesores. Asimismo, los profesores respondían de manera en línea. Al terminar, sus respuestas fueron automáticamente enviadas al correo electrónico de la autora y puestos en una tabla de *Excel*. También cabe destacar que este proceso fue anónimo y los nombres de los participantes no aparecen con las respuestas en la tabla.

Los datos obtenidos fueron analizados en el programa **SPSS**. Primero, hemos calculado la media aritmética de opiniones y comportamientos de los profesores. Después, hemos calculado las correlaciones entre las actitudes de los profesores y los comportamientos reales de los profesores a la hora de enseñar la gramática. Para hacer eso, hemos calculado coeficiente de correlación de Pearson. Se trata de la relación entre dos variables cuantitativas.

5.3. Resultados

En siguientes apartados vamos a presentar los resultados obtenidos en nuestra investigación. Primero, vamos a presentar datos sobre las opiniones y actitudes de los profesores croatas de ELE sobre qué es la gramática, cómo y por qué enseñarla dentro del enfoque comunicativo. Después continuaremos con la presentación de los datos sobre los comportamientos reales de los profesores a la hora de enseñar la gramática. Y por último, vamos a presentar los datos sobre las diferencias y relaciones entre actitudes y comportamientos de los participantes. Todos los datos vamos a presentar primero en tablas con medias aritméticas y presentaciones graficas con explicaciones.

¹Disponible en: [https:// docs.google.com/?hl=en](https://docs.google.com/?hl=en)

5.3.1. Las actitudes de los profesores croatas de ELE sobre gramática

Tabla 3. Actitudes de los profesores croatas de ELE sobre la gramática (Min= valor mínima,

Max= valor máxima, M= mediaaritmética, σ = desviación estándar)

Actitudes	Min	Max	M	σ
1. Alumnos pueden convertirse en usuarios competentes de español sin el conocimiento explícito de la gramática española.	1	4	2,00	0,83
2. Dentro del enfoque comunicativo, es necesario enseñar solamente las estructuras gramaticales que causan problemas para alumnos durante la comunicación.	1	4	1,81	0,88
3. Para alcanzar la competencia comunicativa, las competencias sociolingüística y pragmática son más importantes que la competencia gramatical.	1	4	2,44	0,93
4. La enseñanza de la gramática debería ser implementada en diferentes contextos para que los alumnos puedan establecer la relación cognitiva entre las estructuras gramaticales y sus significados.	1	4	3,41	0,69
5. Alumnos pueden participar en actividades comunicativas sin tener previamente el conocimiento gramatical declarativo.	2	4	2,59	0,69
6. La gramática se refiere tanto a la construcción de las estructuras como en el significado y uso de esas estructuras.	2	4	3,44	0,58
7. Alumnos aprenden mejor la gramática si descubren y forman las reglas ellos solos.	1	4	3,04	0,85
8. La corrección gramatical no es necesaria para establecer una comunicación eficaz.	1	4	2,44	0,85
9. La gramática de una lengua extranjera es posible enseñar solo a través de la memorización de reglas y ejercicios controlados como drills.	1	4	1,19	0,62
10. La gramática ayuda a los alumnos expresarse y comunicar de manera adecuada, fluida y correcta.	2	4	3,19	0,74
11. Alumnos aprenden mejor la gramática española si la introducimos de manera contextualizada.	3	4	3,81	0,40
12. Alumnos necesitan conocimiento declarativo de la gramática para desarrollar y mejorar su interlengua.	2	4	2,81	0,56
13. Ejercicios aislados, como drills, dificultan a los alumnos la transmisión del conocimiento declarativo al procedural.	1	4	2,22	0,75
14. El contexto dificulta el aprendizaje porque contiene diferentes construcciones y significados que distraen a los alumnos.	1	3	1,56	0,58
15. La combinación de actividades controladas y actividades comunicativas libres posibilita la fluidez y corrección gramatical en la comunicación.	2	4	3,52	0,64
16. Si alumnos se concentran en las estructuras gramaticales durante actividades en grupos, no podrán establecer una comunicación fluida con sus compañeros.	1	4	2,48	0,80
17. El conocimiento declarativo de la gramática puede convertirse en el procedural a través de numerosas actividades comunicativas.	2	4	3,33	0,62
18. La enseñanza explícita de la gramática resulta en automatización del conocimiento gramatical en la comunicación.	1	4	2,44	0,89

En cuanto a la pregunta abierta, *¿Qué es la GRAMÁTICA?*, donde los profesores presentaron sus propias opiniones sobre la definición de la gramática, los participantes ofrecieron diferentes respuestas. No obstante, en mayoría de las respuestas se pueden ver similitudes. Asimismo, la mayoría de los participantes han usado palabras como *conjunto de reglas, morfología y sintaxis*, añadiendo *pragmática y semántica*; *“Para mí la gramática es un conjunto de reglas sobre la formación y el uso correcto de las estructuras lingüísticas en comunicación”*; *“La gramática engloba la morfología y la sintaxis, pero hay que combinarlo con la pragmática puesto que usamos las estructuras lingüísticas en comunicación”*. La mayoría de los participantes definieron la gramática como conjunto de reglas que no son vitales para establecer la comunicación, pero que ayudan a establecer una comunicación eficaz; *“La gramática es un conjunto de reglas sobre la formación y el uso de la lengua, así que ayuda en la comunicación correcta, adecuada y fluida”*.

Los participantes están de acuerdo con siguientes opiniones y actitudes: la combinación de actividades controladas y actividades comunicativas libres posibilita la fluidez y corrección gramatical en la comunicación (M=3,52), la gramática se refiere tanto a la construcción de las estructuras como en el significado y uso de esas estructuras (M=3,44), la enseñanza de la gramática debería ser implementada en diferentes contextos para que los alumnos puedan establecer la relación cognitiva entre las estructuras gramaticales y sus significados (M=3,41), el conocimiento declarativo de la gramática puede convertirse en el procedural a través de numerosas actividades comunicativas (M=3,33), la gramática ayuda a los alumnos expresarse y comunicar de manera adecuada, fluida y correcta (M=3,19).

Los participantes están menos de acuerdo con siguientes actitudes y opiniones: alumnos aprenden mejor la gramática si descubren y forman las reglas ellos solos (M=3,04), alumnos necesitan conocimiento declarativo de la gramática para desarrollar y mejorar su interlengua (M=2,81), alumnos pueden participar en actividades comunicativas sin tener previamente el conocimiento gramatical declarativo (M=2,48), la corrección gramatical no es necesaria para establecer una comunicación eficaz (M=2,44), para alcanzar la competencia comunicativa, las competencias sociolingüística y pragmática son más importantes que la competencia gramatical (M=2,44), la enseñanza explícita de la gramática resulta en automatización del conocimiento gramatical en la comunicación (M=2,44).

La mínima concordancia se encuentra con siguientes opiniones y actitudes: ejercicios aislados, como drills, dificultan a los alumnos la transmisión del conocimiento declarativo al procedural (M=2,22), alumnos pueden convertirse en usuarios competentes de español sin el conocimiento explícito de la gramática española (M=2), dentro del enfoque comunicativo, es necesario enseñar solamente las estructuras gramaticales que causan problemas para alumnos durante la comunicación (M=1,81), el contexto dificulta el aprendizaje porque contiene diferentes construcciones y significados que distraen a los alumnos (M=1,56), la gramática de una lengua extranjera es posible enseñar solo a través de la memorización de reglas y ejercicios controlados como drills (M=1,19).

5.3.2. Los comportamientos de los profesores croatas de ELE

Tabla 4. Comportamientos de los profesores a la hora de enseñar la gramática

Comportamientos	Min	Max	M	σ
20. Corrijo todos los errores gramaticales durante actividades comunicativas.	1	4	2,30	0,78
21. Enseño estructuras gramaticales a mis alumnos solo cuando veo que algunas estructuras causan problemas en la comunicación.	1	4	2,07	1,04
22. Cuando enseño gramática, primero presento y explico las reglas de construcción y uso y después alumnos practican el uso de esas estructuras.	1	4	2,33	0,78
23. La gramática la enseño cada vez en diferentes contextos.	1	4	2,96	0,98
24. La gramática la introduzco a través diferentes textos y diálogos y después los alumnos sacan conclusiones sobre las reglas de construcción y uso de esas estructuras.	2	4	2,96	0,59
25. La gramática la practicamos a través de ejercicios controladas (transformaciones de singular a plural o completar textos con huecos)	1	3	2,00	0,68
26. Enseño la gramática inductivamente porque así conviene a mis alumnos.	2	3	2,48	0,51
27. Combino ejercicios controlados con actividades comunicativas libres (diálogos, debates sobre problemas sociales, presentaciones sobre diferentes tópicos, etc.).	2	4	3,37	0,63
28. Enseño la gramática de manera deductiva porque así lo quieren mis alumnos.	1	3	2,19	0,48
29. Evito actividades en grupos porque entonces no tengo control sobre los errores gramaticales de mis alumnos.	1	3	1,41	0,57
30. Enseño la gramática deductivamente debido a las restricciones temporales de la enseñanza institucionalizada.	1	3	2,19	0,68

En cuanto a la pregunta abierta, *¿Qué factores influyen en su decisión sobre cómo y cuándo enseñar la gramática?*, donde los participantes han descrito sus propios trabajos y factores que influyen en su comportamiento, los participantes dieron numerosas diferentes respuestas. Sin embargo, en mayoría de las respuestas podemos encontrar factores comunes para todos los profesores. Asimismo, la mayoría de los participantes han escrito *características de los alumnos, currículo, experiencia personal como alumno, situación en el aula (disciplina), tipo de estructura y el manual* como factores que influyen su manera de tratar la gramática; *“Es el currículo, es decir, el manual y su modo de tratar los contenidos lingüísticos, y mi experiencia personal como alumna lo que influye en mi trabajo”*, *“En mayoría de los casos, son las características de los alumnos y el currículo lo que influye en mi trabajo”*, *“La manera en la que enseñe la gramática depende de la complejidad de la estructura lingüística, pero, también, si no tengo mucho tiempo, enseñe la gramática de manera deductiva para dejar más tiempo para la práctica de las estructuras lingüísticas”*.

En cuanto al comportamiento, los profesores en mayoría combinan ejercicios controlados con actividades comunicativas libres (diálogos, debates sobre problemas sociales, presentaciones de diferentes tópicos, etc.)(M=3,37), enseñan la gramática cada vez en diferentes contextos (M=2,96) e introducen la gramática a través de diferentes textos y diálogos para que los alumnos saquen conclusiones sobre las reglas de construcción y de uso de esas estructuras (M=2,96).

Lo que profesores hacen con menor frecuencia es: enseñar la gramática de manera inductiva porque así conviene sus alumnos (M=2,48), cuando enseñan la gramática a sus alumnos primero presentan las reglas y los alumnos practican el uso después de la presentación (M=2,33), corrigen todos los errores gramaticales durante actividades comunicativas (M=2,3), enseñan la gramática deductivamente porque así los quieren sus alumnos (M=2,19) y enseñan la gramática deductivamente debido a las restricciones temporales de enseñanza institucionalizada (M=2,19).

Lo que participantes no hacen tan a menudo es: enseñar la gramática solo cuando vean que los alumnos tengan problemas con estructuras particulares durante la comunicación (M=2,07), practicar la gramática solo a través de ejercicios controlados (M=2), y evitar trabajos comunicativos en grupos para tener el control de los errores gramaticales de los alumnos (M=1,41).

5.3.3. La correlación entre actitudes hacia la gramática y comportamientos reales de los profesores croatas de ELE

Como hemos explicado previamente, en este análisis hemos calculado los coeficientes de correlación de Pearson(r) para establecer la relación entre opiniones y actitudes de los participantes. En este análisis hay 29 coeficientes y se encuentran debajo de Tabla 5.

Tabla 5. Relaciones entre opiniones y comportamientos reales de los profesores croatas (Correlación de Pearson) (N=27)

	v1	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v21	v22	v23	v24	v25	v26	v27	v28	v29
v1	1,00																												
v2	0,37	1,00																											
v3	,594**	0,24	1,00																										
v4	0,20	0,13	0,13	1,00																									
v5	,533**	0,38	0,47*	0,12	1,00																								
v6	0,00	0,02	0,19	-0,18	-0,01	1,00																							
v7	-0,11	0,16	0,03	0,30	0,03	-0,27	1,00																						
v8	0,16	0,17	0,23	0,27	0,12	-0,26	0,46*	1,00																					
v9	0,15	0,14	0,18	-0,09	0,18	0,08	-0,09	0,13	1,00																				
v10	0,06	0,00	0,04	-0,23	-0,07	0,70**	-0,19	-0,45	0,17	1,00																			
v11	0,23	0,23	0,13	0,15	0,42*	-0,13	0,48*	0,25	-0,01	-0,01	1,00																		
v12	-,415*	0,08	-0,13	-0,59**	-0,10	0,03	0,10	-0,31	0,10	0,27	-0,16	1,00																	
v13	,431*	0,06	0,46*	0,11	0,40*	-0,15	0,17	0,02	0,07	-0,29	0,27	-0,17	1,00																
v14	0,00	-0,17	-0,05	-0,11	-0,37	0,27	-0,36	-0,29	0,13	0,20	-0,37	-0,03	-0,03	1,00															
v15	0,14	0,31	0,05	0,20	0,23	0,08	0,10	-0,02	-0,15	0,28	0,54**	-0,04	0,15	-0,50**	1,00														
v16	0,06	0,29	0,22	0,05	0,30	-0,06	0,25	0,13	0,20	-0,22	0,05	0,04	,52**	-0,10	0,09	1,00													
v17	0,07	0,12	0,13	-0,15	0,06	0,32	-0,10	-0,37	0,23	0,70**	-0,05	0,30	-0,25	0,21	0,03	-0,10	1,00												
v18	0,05	-0,23	0,03	0,32	0,12	-0,32	-0,07	-0,02	0,40*	-0,31	-0,08	-0,22	0,02	0,10	-0,35	0,01	-0,14	1,00											
v19	-0,12	-0,26	-0,03	-0,02	0,09	-0,22	-0,19	-0,38*	-0,04	0,17	-0,06	0,13	-0,05	-0,12	0,07	0,01	0,27	0,30	1,00										
v20	0,09	0,35	0,24	-0,47*	0,20	0,07	0,13	0,36	0,22	-0,07	0,22	0,29	0,18	-0,01	-0,06	0,37	0,08	-0,33	-0,41*	1,00									
v21	0,18	0,20	0,11	-0,05	0,26	0,17	-0,02	-0,12	0,34	0,42*	0,45*	0,06	-0,13	0,08	0,25	-0,02	0,32	0,00	0,02	0,11	1,00								
v22	,472*	0,04	0,40*	0,19	0,32	-0,11	-0,27	-0,16	-0,11	0,01	-0,12	-0,22	0,17	-0,10	0,03	-0,03	0,27	-0,02	0,07	-0,15	-0,23	1,00							
v23	-0,24	-0,09	-0,11	0,32	-0,23	0,05	0,23	0,11	0,02	-0,16	-0,20	-0,02	0,19	-0,05	-0,05	0,45*	-0,18	-0,04	-0,23	-0,12	-0,39*	0,00	1,00						
v24	-,408*	0,06	-0,24	0,00	0,08	0,00	0,13	0,00	0,09	-0,08	0,43*	0,10	-0,30	-0,29	0,18	0,00	-0,18	0,19	-0,07	0,16	0,43*	-0,35	-0,10	1,00					
v25	-0,27	-0,31	-0,06	0,29	0,03	0,16	-0,13	0,02	0,31	-0,04	-0,30	-0,22	0,11	0,23	-0,20	0,26	0,08	0,36	0,11	-0,14	-0,22	-0,04	0,32	-0,11	1,00				
v26	0,22	0,13	0,36	0,35	0,01	0,06	0,12	0,04	-0,08	-0,07	-0,02	-0,24	0,31	0,26	-0,02	0,40*	0,16	-0,03	-0,08	-0,10	-0,10	0,21	0,46*	-0,45*	0,14	1,00			
v27	,383*	0,17	0,15	-0,35	0,12	0,25	-0,11	-0,02	-0,12	0,12	-0,01	0,13	-0,01	0,17	-0,07	-0,14	-0,21	-0,20	-0,36	0,05	0,03	0,02	-0,25	-0,23	-0,53**	0,02	1,00		
v28	0,00	0,16	-0,28	-0,24	-0,24	0,01	-0,03	-0,15	0,54**	0,27	0,01	0,25	-0,31	0,10	-0,18	-0,28	0,25	0,08	-0,02	-0,05	0,29	-0,18	0,05	0,10	-0,30	-0,11	0,13	1,00	
v29	0,27	0,12	0,11	0,00	-0,24	0,17	0,12	0,12	0,37	0,31	-0,01	-0,01	0,07	0,31	-0,05	-0,10	0,21	-0,01	-0,33	0,09	0,10	-0,10	-0,08	-0,33	0,07	0,01	0,13	0,29	1,00

*Correlaciones estadísticamente significadas al nivel $p < 0.05$

** Correlaciones estadísticamente significadas al nivel $p < 0.01$

v1	Alumnos pueden convertirse en usuarios competentes de español sin el conocimiento explícito de la gramática española.
v2	Dentro del enfoque comunicativo, es necesario enseñar solamente las estructuras gramaticales que causan problemas para alumnos durante la comunicación.
v3	Para alcanzar la competencia comunicativa, las competencias sociolingüística y pragmática son más importantes que la competencia gramatical.
v4	La enseñanza de la gramática debería ser implementada en diferentes contextos para que los alumnos puedan establecer la relación cognitiva entre las estructuras gramaticales y sus significados.
v5	Alumnos pueden participar en actividades comunicativas sin tener previamente el conocimiento gramatical declarativo.
v6	La gramática se refiere tanto a la construcción de las estructuras como en el significado y uso de esas estructuras.
v7	Alumnos aprenden mejor la gramática si descubren y forman las reglas ellos solos.
v8	La corrección gramatical no es necesaria para establecer una comunicación eficaz.
v9	La gramática de una lengua extranjera es posible enseñar solo a través de la memorización de reglas y ejercicios controlados como drills.
v10	La gramática ayuda a los alumnos expresarse y comunicar de manera adecuada, fluida y correcta.
v11	Alumnos aprenden mejor la gramática española si la introducimos de manera contextualizada.
v12	Alumnos necesitan conocimiento declarativo de la gramática para desarrollar y mejorar su interlengua.
v13	Ejercicios aislados, como drills, dificultan a los alumnos la transmisión del conocimiento declarativo al procedural.
v14	El contexto dificulta el aprendizaje porque contiene diferentes construcciones y significados que distraen a los alumnos.
v15	La combinación de actividades controladas y actividades comunicativas libres posibilita la fluidez y corrección gramatical en la comunicación.
v16	Si alumnos se concentran en las estructuras gramaticales durante actividades en grupos, no podrán establecer una comunicación fluida con sus compañeros.
v17	El conocimiento declarativo de la gramática puede convertirse en el procedural a través de numerosas actividades comunicativas.
v18	La enseñanza explícita de la gramática resulta en automatización del conocimiento gramatical en la comunicación.
v19	Corrijo todos los errores gramaticales durante actividades comunicativas.
v20	Enseño estructuras gramaticales a mis alumnos solo cuando veo que algunas estructuras causan problemas en la comunicación.
v21	Cuando enseño gramática, primero presento y explico las reglas de construcción y uso y después alumnos practican el uso de esas estructuras.
v22	La gramática la enseño cada vez en diferentes contextos.
v23	La gramática la introduzco a través diferentes textos y diálogos y después los alumnos sacan conclusiones sobre las reglas de construcción y uso de esas estructuras.
v24	La gramática la practicamos a través de ejercicios y actividades controladas (transformaciones de singular a plural, completar textos con huecos, etc.)
v25	Enseño la gramática inductivamente porque así conviene a mis alumnos.
v26	Combino ejercicios controlados con actividades comunicativas libres (diálogos, debates sobre problemas sociales, presentaciones sobre diferentes tópicos, etc.).
v27	Enseño la gramática de manera deductiva porque así lo quieren mis alumnos.
v28	Evito actividades en grupos porque entonces no tengo control sobre los errores gramaticales de mis alumnos.
v29	Enseño la gramática deductivamente debido a las restricciones temporales de la enseñanza institucionalizada.

Los coeficientes calculados muestran que los comportamientos de los participantes no están relacionados con sus con sus opiniones y actitudes. Aunque las correlaciones obtenidas son

en mayoría muy bajas y estadísticamente irrelevantes, existen algunas actitudes que están relacionadas con los comportamientos. Así, por ejemplo, el hecho de explicar la gramática solamente después de ver que algunas estructuras causan problemas en comunicación está relacionado con la actitud de que la enseñanza de la gramática hay que poner en diferentes contextos sociales para que los alumnos establezcan la relación cognitiva entre la estructura y su significado ($r = -0.47$). Otro ejemplo es la relación entre el hecho de enseñar la gramática de manera deductiva está relacionado con la actitud de que la gramática ayuda a los alumnos alcanzar una comunicación fluida, correcta y adecuada ($r = 0.42$) y con la actitud de que alumnos aprendan la gramática mejor si la introducimos de manera contextualizada ($r = 0.45$).

Asimismo, el comportamiento cuando los profesores enseñan la gramática cada vez en diferentes contextos está relacionado con la mayor concordancia con la actitud de que alumnos pueden convertirse en usuarios competentes de español sin tener el conocimiento explícito de la gramática española ($r = 0.47$) y con la actitud de que las subcompetencias sociolingüística y pragmática son más importantes para alcanzar la competencia comunicativa que la subcompetencia gramatical ($r = 0.40$). También, los profesores que aducen que introducen la gramática a través de diferentes textos y diálogos para que los alumnos solos saquen conclusiones sobre gramática, están de acuerdo con la actitud de que concentración en estructuras gramaticales durante actividades comunicativas dificulta la fluidez de expresión y comunicación de los alumnos ($r = 0.48$).

El comportamiento cuando profesores practican la gramática a través de ejercicios controlados está relacionado con con la actitud de que los alumnos pueden convertirse en usuarios competentes de la lengua española sin tener el conocimiento explícito de la gramática española ($r = -0.41$) y con la mayor concordancia con la actitud de que alumnos aprendan mejor la gramática si la introducimos de manera contextualizada ($r = 0.43$). También, el comportamiento cuando los profesores combinan ejercicios controlados con actividades comunicativas libres está relacionado con la mayor concordancia con la actitud de que la concentración en estructuras gramaticales durante actividades comunicativas en grupos dificulta la fluidez de la comunicación ($r = 0.40$).

Por último, el comportamiento cuando los profesores enseñan la gramática deductivamente debido a las expectativas de los alumnos está relacionado con mayor concordancia con la actitud de que alumnos pueden convertirse en usuarios competentes de la

lengua española sin tener el conocimiento explícito de la gramática española ($r = 0.38$). La relación más grande se vea entre el comportamiento donde los profesores evitan el trabajo en grupos para controlar los errores gramaticales de los alumnos y actitud de que la gramática de una lengua extranjera es posible enseñar solo a través de memorización de reglas y ejercicios controlados ($r = 0.54$). Lo que no ha mostrado ninguna relación significativa son actitudes donde profesores enseñan la gramática inductivamente porque así convenía a sus alumnos y donde enseñan la gramática de manera deductiva debido a los limitaciones temporales de la enseñanza institucionalizada.

En cuanto a la relación de los comportamientos de los profesores, se puede concluir que la enseñanza de la gramática de modo deductivo está relacionado con introducción de la gramática a través de diferentes textos y diálogos para que los alumnos saquen conclusiones sobre las reglas gramaticales ($r = -0.40$) y con a menudo práctica de la gramática a través de ejercicios controlados ($r = 0.43$). Además, el comportamiento donde los profesores usan la combinación de ejercicios controlados y actividades comunicativas libres está relacionado con el comportamiento donde los profesores a menudo introducen la gramática a través de diferentes textos y diálogos para que los alumnos saquen conclusiones sobre reglas gramaticales ($r = 0.46$) y escaso ejercicio gramatical solamente a través de ejercicios controlados ($r = -0.45$). Asimismo, las correlaciones muestran la relación negativa entre la enseñanza deductiva debido a las expectativas de los alumnos y la enseñanza inductiva debido a las características personales de los alumnos, en sentido de que la enseñanza deductiva es más frecuente, lo que está relacionado con la reducida enseñanza inductiva ($r = -0.53$).

5.4. Discusión

El cuestionario, como hemos presentado previamente, está dividido en parte A, que se refiere a las actitudes de los profesores, y parte B, que se refiere a los comportamientos de los participantes en cuanto a la enseñanza de la gramática. Asimismo, esas dos partes también hemos divididos en tres partes. Primeras partes se refieren a la presentación de los contenidos gramaticales, segundas partes se refieren a la práctica de los contenidos gramaticales, y terceras partes se refieren a la definición de la gramática, en parte A, y en los factores que influyen en el trabajo de los participantes, en parte B.

En la parte A, una parte de las constataciones se refiere a la definición del concepto de la gramática. Es decir, se trata de cómo los participantes definen la gramática y cómo la relacionan con la comunicación. Los resultados muestran que los participantes definen la gramática en maneras similares. Asimismo, están de acuerdo que la gramática se refiere tanto a la construcción de las estructuras como en el significado y uso de esas estructuras ($M=3,44$) y que la gramática ayuda a los alumnos expresarse y comunicar de manera adecuada, fluida y correcta ($M=3,19$). Así podemos concluir que los participantes creen que la gramática es un conjunto de reglas que ayudan mejorar la comunicación. No obstante, el hecho de que están de acuerdo más con la constatación de que las competencias sociolingüística y pragmática son más importantes que la competencia gramatical para alcanzar la competencia comunicativa ($M=2,44$) que con la constatación de que alumnos pueden convertirse en usuarios competentes de español sin el conocimiento explícito de la gramática española ($M=2$) significa que la gramática solamente ayuda en la comunicación y que la corrección gramatical no está por encima de la fluidez de la comunicación. Podemos concluir que los profesores buscan un equilibrio entre la gramática y comunicación.

Esta actitud la confirmen respuestas a la pregunta abierta donde los profesores explicaban en sus propias palabras cómo definen la gramática. La mayoría de los participantes incluía morfología y sintaxis en sus definiciones de la gramática, pero también añadieron semántica y pragmática estipulando que las reglas de formación y combinación están en el servicio de uso de la lengua para la comunicación. Asimismo, podemos concluir que las actitudes de los profesores interrogados concuerdan con los funcionalistas en lingüística y tratan de aplicar las ideas de la gramática pedagógica. Asimismo, sus actitudes son similares al esquema tridimensional de

Larsen-Freeman (1991) que engloba la morfo-sintaxis, la semántica y la pragmática dando una sensación de equilibrio en el concepto de la gramática. En otras palabras, los profesores croatas definen la gramática como lista de estructuras y reglas que no sirven para nada si se les aprenda de manera aislada, memorizándolas sin entender su uso y aplicación en comunicación auténtica, como lo había concluido Larsen-Freeman (1991). Asimismo, podemos concluir que los profesores croatas tratan de definir el concepto de la gramática tomando la postura pedagógica. Como Castro Viúdez (2004) lo define, la gramática que es un híbrido de diferentes gramáticas con el foco en la práctica y basado en los estudios en campos diversos que podría satisfacer las necesidades de los alumnos que precisan de pautas que los guíen durante su producción para saber cómo funciona la lengua que aprenden y si es correcto o no lo que producen.

En cuanto a la presentación de estructuras gramaticales, la segunda parte de las constataciones se refiere a las actitudes hacia la enseñanza implícita y explícita, deductiva e inductiva y los conocimientos declarativo y procedural. Los profesores croatas están más de acuerdo con las constataciones que alumnos aprenden la gramática mejor si la introducimos de manera contextualizada ($M=3,81$) y que la enseñanza de la gramática debería estar implementada en diferentes contextos para que los alumnos puedan establecer relación cognitiva entre estructuras gramaticales y sus significados ($M=3,41$). También están de acuerdo con la constatación de que alumnos aprende mejor la gramática si descubren y forman las reglas ellos solos ($M=3,04$). Por consiguiente, podemos concluir que los participantes creen que la gramática hay que presentarla de manera contextualizada e inductiva. De esa manera confirman la postura funcionalista donde lo primero es que la lengua está en función de la comunicación y el contexto donde ocurren actos de comunicación. Esto lo confirma menor concordancia con la constatación que el contexto dificulta el aprendizaje porque contiene diferentes construcciones y significados que distraen a los alumnos ($M=1,56$) y que la gramática de una lengua extranjera es posible enseñar solo a través de la memorización de reglas y ejercicios controlados como drills ($M=1,19$).

No obstante, también existe la correlación con las constataciones que alumnos necesitan conocimiento declarativo de la gramática para desarrollar y mejorar su interlengua ($M=2,81$) y que la enseñanza explícita de la gramática resulta en automatización del conocimiento gramatical en la comunicación ($M=2,44$) respaldadas con menor correlación con la constatación que dentro del enfoque comunicativo, es necesario enseñar solamente las estructuras gramaticales que

causan problemas para alumnos durante la comunicación (M=1,81). Asimismo, podemos concluir que los participantes no quieren omitir la gramática del proceso de enseñanza/aprendizaje y de esa manera hacer a los alumnos conscientes de las estructuras gramaticales para que puedan mejorar, desarrollar y automatizar su conocimiento de la lengua española y la gramática correspondiente. Debido a esa automatización, los alumnos no tendrán que centrarse en las estructuras gramaticales durante la comunicación, lo que va a posibilitar la fluidez del acto de comunicación.

Estas actitudes muestran que los profesores interrogados están a favor de un equilibrio donde la gramática se enseña de manera contextualizada e inductiva pero con atención en las estructuras gramaticales. Asimismo, podemos concluir que los profesores interrogados respaldan las ideas de la enseñanza foco en la forma sugerida por Long (1991). Así los profesores pueden guiar a los alumnos para que presten atención y entiendan diferentes estructuras gramaticales en diferentes contextos comunicativos. Por consiguiente, dentro de actividades comunicativas se crea un aprendizaje más rápido y alumnos pueden alcanzar niveles más altos de la competencia en la lengua extranjera que la instrucción que no tiene referencias a las formas gramaticales. Asimismo podemos concluir que los profesores interrogados respaldan una manera ecléctica de introducir las estructuras gramaticales y enseñar la lengua española.

En cuanto a la práctica de las estructuras gramaticales, una parte de las constataciones se refiere a tipos de actividades, tipo de trabajo y errores gramaticales cometidas durante actividades comunicativas. Los participantes están más de acuerdo con constataciones que la combinación de actividades controladas y actividades comunicativas libres posibilita la fluidez y corrección gramatical en la comunicación (M=3,52) y que el conocimiento declarativo de la gramática puede convertirse en el procedural a través de numerosas actividades comunicativas (M=3,33). Esto confirma lo que hemos constatado hasta ahora; los profesores interrogados creen que se puede establecer un equilibrio o una manera ecléctica de tratar la gramática española dentro del enfoque comunicativo. En su opinión, hay que tener tanto la práctica controlada como la práctica libre y comunicativa para que los alumnos transformen su conocimiento declarativo en conocimiento procedural y, a través de esa combinación de actividades, automaticen su conocimiento gramatical para alcanzar fluidez, corrección y adecuación de su expresión. Estas actitudes están de acuerdo con ideas sugeridas por Ur (1996) y Ellis (1998) sobre una práctica secuenciada donde los alumnos tienen la oportunidad de familiarizarse con la forma de la

estructura gramatical, y continua gradualmente con ejercicios comunicativos más libres que resultan en la producción independiente, significativa y adecuada de las estructuras gramaticales.

El hecho de que los participantes están de acuerdo con la idea de una práctica equilibrada y secuenciada está confirmado puesto que los participantes mostraron menor concordancia con opiniones que ejercicios aislados, como drills, dificultan a los alumnos la transmisión del conocimiento declarativo al procedural ($M=2,22$) y que el contexto dificulta el aprendizaje porque contiene diferentes construcciones y significados que distraen a los alumnos ($M=1,56$). También, la concordancia mostrada con constataciones que alumnos pueden participar en actividades comunicativas sin tener previamente el conocimiento gramatical declarativo ($M=2,59$) y que, si alumnos se concentran en las estructuras gramaticales durante actividades en grupos, no podrán establecer una comunicación fluida con sus compañeros ($M=2,48$), indica que los profesores no vean la gramática como algo imprescindible para establecer la comunicación pero tampoco lo vean como un estorbo que impida la fluidez y el entendimiento entre interlocutores. Así, podemos concluir que los participantes piensan que ejercicios controlados pueden ayudar a los alumnos pero que hay que contextualizar ese tipo de enseñanza para que los alumnos relacionen la gramática con diferentes significados en contextos auténticos y comunicativos.

En cuanto a las actitudes de los profesores croatas de ELE sobre qué es la gramática y cómo hay que enseñarla, podemos concluir que actitudes de los participantes de esta investigación reflejan las sugerencias contemporáneas de MCER (2002) que promuevan la idea de un agente autónomo a través de la enseñanza inductiva pero también respetan la idea del concepto de competencia comunicativa cuyo elemento, entre otros, es también la subcompetencia gramatical. Asimismo, los participantes opinan que la gramática española tiene que englobar tanto la morfología y sintaxis como la semántica y pragmática para que los alumnos sean conscientes tanto de la formación como del uso de la lengua española. Basándose en el eclecticismo de sus ideas en cuanto a la presentación y práctica de las estructuras gramaticales, podemos concluir que están conscientes de diferentes métodos de enseñanza, que hemos presentado en apartados anteriores, y que creen en la combinación de diferentes elementos de esos métodos para crear una enseñanza óptima para diferentes grupos de alumnos.

No obstante, como hemos presentado en apartados sobre diferentes investigaciones de actitudes y comportamientos de profesores, lo que profesores piensan o creen sobre cómo debe

ser una enseñanza óptima no está siempre evidente o reflejado en su comportamiento dentro del aula. Asimismo, existen diferentes factores que influyen en las decisiones del profesor y en su comportamiento cuando hay que enseñar la gramática de una lengua extranjera. Debido a eso, nosotros hemos formado la segunda parte de investigación donde hemos examinado el trabajo concreto y real de los participantes.

Asimismo, en la primera parte del apartado B de nuestro cuestionario, la mayor parte de las constataciones se refiere a la manera en la que los participantes introducen o presentan las estructuras gramaticales. Los resultados han mostrado que los profesores siempre enseñan la gramática en diferentes contextos (M=2,96) y a través de diferentes textos y diálogos para que los alumnos inducen las reglas de formación y uso de esas estructuras (M=2,96). Sin embargo, los resultados muestran menor concordancia con la constatación que enseñan la gramática inductivamente debido a las diferentes características de sus alumnos (M=2,48). Asimismo, podemos concluir que los participantes practican la enseñanza inductiva sin mucha presencia de la enseñanza deductiva. Esta conclusión podemos respaldar con la media aritmética obtenida para las constataciones siguientes: enseñan la gramática de manera que primero presentan y explican las reglas de construcción y uso y después alumnos practican el uso de esas estructuras (M=2,33), enseñan de manera deductiva porque así lo quieren mis alumnos (M=2,19) y enseñan la gramática deductivamente debido a las restricciones temporales de la enseñanza institucionalizada (M=2,19). Aquí podemos ver que en mayoría los participantes enseñan de manera inductiva por alguna razón. En cuanto a la enseñanza deductiva, es evidente que los profesores no la practican ni por las características de alumnos ni por las restricciones temporales.

Asimismo, podemos concluir que, en cuanto a la presentación e introducción de las estructuras gramaticales, los participantes se centran en las características principales del enfoque comunicativo, promoviendo así el rendimiento e investigaciones de la lengua por parte de los alumnos. En este caso no se puede asegurar que los profesores siguen las ideas de foco en la forma y el método ecléctico puesto que participantes no han mostrado suficientes inclinaciones hacia la enseñanza deductiva para establecer un equilibrio en su comportamiento.

En cuanto a la práctica de las estructuras gramaticales, otras constataciones se refieren a los tipos de ejercicios, la dinámica de trabajo y tratamiento de errores. Los participantes indicaron que combinan ejercicios controlados con actividades comunicativas libres (diálogos,

debates sobre problemas sociales, presentaciones sobre diferentes tópicos, etc.). (M=3,37). Puesto que previamente han indicado que contextualizan sus presentaciones e introducciones de las estructuras gramaticales y aplican la enseñanza inductiva, podemos concluir que los profesores interrogados aplican las ideas nocio-funcionales. Es decir, implementan la gramática en diferentes contextos para que los alumnos induzcan las reglas y la practican de manera secuenciada, desde los ejercicios controlados hasta los libres y comunicativos, para que los alumnos alcancen la comunicación fluida, correcta y adecuada. Esto lo respalda el hecho de que los profesores no evitan trabajos en grupos aunque no puedan controlar los errores de los alumnos (M=1,41). También, los participantes indicaron que no corrigen todos los errores gramaticales durante actividades comunicativas (M=2,30). Durante la práctica, profesores ponen énfasis más en la fluidez de la comunicación dejando alumnos que trabajen en grupos sin controlar mucho sus errores gramaticales, pero también respetan la idea de secuenciación que ayuda en automatización del conocimiento gramatical.

En la última pregunta de nuestro cuestionario, los participantes presentaron diferentes factores que ellos toman en cuenta al decidir cómo enseñar español. Por consiguiente, la mayoría de ellos han puesto las características de los alumnos y su estado de ánimo como factores que influyen su manera de enseñar la gramática. Otras respuestas comunes a los participantes son el currículo, su experiencia personal como alumnos, disciplina en el aula y el manual. Asimismo, podemos concluir que, aunque los profesores tengan su opinión o actitud hacia la gramática, tienen que tomar en cuenta también factores extralingüísticos para formar el proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí provienen discrepancias entre actitudes y comportamientos de los profesores cuando se trata de la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo.

Así, los datos en Tabla 5 indican que los profesores muestran diferencias entre opinión sobre enseñanza deductiva y conocimiento declarativo y los comportamientos en cuanto a su propio trabajo. Los participantes indicaron que, para ellos, el conocimiento declarativo tiene importancia en enseñanza/aprendizaje de la gramática y lengua española, pero no han practicado la enseñanza de conocimiento declarativo a la hora de presentar e introducir la gramática. Eso puede ser porque, como lo explicó Borg (2003), hay factores contextuales que hay que tomar en cuenta. Por ejemplo, los participantes enseñan de manera inductiva porque así los impone el currículo o el manual designado para un grupo de alumnos en particular.

También, el hecho de que no presentan la gramática de manera deductiva y controlada pero intercalan la práctica controlada puede significar que a los alumnos no siempre conviene la manera inductiva o que diferentes estructuras rigen diferentes maneras de presentación. Asimismo, el hecho de que están de acuerdo con el eclecticismo en la teoría pero lo evitan en la introducción de las estructuras gramaticales y luego lo aplican en la práctica de las estructuras, puede indicar de que están conscientes de la teoría sugerida por los investigadores y MCER pero no lo aplican debido a algunas creencias personales u otros factores como, por ejemplo, satisfacer el sistema unificado de evaluación impuesta por el currículo. También, enseñanza inductiva, donde los alumnos hacen sus propias hipótesis sobre la lengua y entonces investiga y descubren por sí mismos, puede servir para activar a los alumnos y controlar la disciplina en el aula.

Según los resultados de esta investigación, podemos concluir que los profesores croatas de ELE, participantes de esta investigación, admiten la importancia de la gramática dentro del enfoque comunicativo. Están conscientes de que la gramática forma parte de la competencia comunicativa y sirve como una herramienta para alcanzar una comunicación fluida, correcta y adecuada. También, los participantes indican que la enseñanza debería ser equilibrada con suficiente gramática pero en servicio de una comunicación más eficaz, adecuada y fluida. Asimismo, opinan que la gramática tiene sentido y significado solo si se enseña de manera contextualizada relacionando las formas con los significados condicionados por el contexto social donde ocurre el acto de comunicación. También, mostraron que están conscientes de diferentes métodos de enseñanza y que están de acuerdo que hay que variar la manera de enseñar. No obstante, los resultados de la segunda parte también mostraron que, aunque estén de acuerdo con importancia e implementación del conocimiento declarativo, no lo presentan dentro de su trabajo aunque posibilitan a los alumnos la práctica y automatización del conocimiento declarativo a través de una práctica secuenciada.

Así, comparada con otras investigaciones presentadas en apartados anteriores, nuestra investigación ha mostrado que profesores croatas de ELE también tienen sus opiniones y actitudes sobre la enseñanza de la gramática pero sus comportamientos no corresponden siempre a esas actitudes debido a muchos factores extralingüísticos y contextuales.

6. Conclusión

En este trabajo hemos presentado un repaso teórico de la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras. La enseñanza de la gramática de una lengua extranjera siempre ha sido un tópico de numerosos debates. Asimismo, hemos presentado el desarrollo de las ideas lingüísticas sobre el concepto de la gramática que influyeron en diferentes métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en la enseñanza de la gramática. Además, hemos presentado resultados de diferentes investigaciones sobre la programación comunicativa de la enseñanza de ELE y sobre posibles papeles que profesores otorgaban a la gramática en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. También hemos presentado investigaciones sobre el papel del profesor y posibles actitudes de los profesores en cuanto a la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Basándose en la parte teórica, llevamos a cabo una investigación sobre las actitudes de los profesores croatas de ELE sobre el papel de la gramática dentro del enfoque comunicativo. Nuestra investigación ha tenido dos objetivos; investigar las actitudes de los profesores croatas hacia la gramática en la enseñanza comunicativa y comparar esas actitudes con comportamientos reales de los profesores interrogados. Para obtener los datos, hemos formado un cuestionario a través del programa *Google Docs* y lo enviamos a los profesores en escuelas secundarias, escuelas de lenguas extranjeras y facultades. En la investigación participaron 27 profesores croatas de ELE. Al obtener los resultados, los hemos analizado mediante el programa SPSS para obtener la media aritmética.

Los resultados obtenidos mostraron que los profesores croatas están conscientes de las ideas contemporáneas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y muestran una actitud positiva hacia el papel de la gramática. No obstante, los resultados de segunda parte de nuestra investigación mostraron que las actitudes y los comportamientos de los profesores no concuerdan. Aunque han mostrado actitud positiva hacia una presentación ecléctica de la gramática española, no la practican en sus aulas puesto que mayoría ha indicado que practican la enseñanza inductiva sin incorporar la enseñanza deductiva. Asimismo, en sus respuestas, los participantes presentaron diferentes factores que influyen en la manera en la que enseñan la gramática. Puesto que se trata de factores extralingüísticos como el currículo, los manuales y el humor de los alumnos, podemos concluir que los profesores, además de balancear diferentes

maneras de presentar la gramática, tienen que balancear factores impuestos por otros que pueden ser en contra de su propia actitud.

Uno de los problemas que los profesores croatas de ELE tienen es el sistema de educación en Croacia que no está fijo o desarrollado suficiente para guiar a los profesores de la lengua que se enseña como una lengua tercera o cuarta. Asimismo, el sistema de evaluación a menudo no coincide con el modo o incluso el contenido del proceso de enseñanza/aprendizaje. Los resultados de nuestra investigación mostraron que los profesores, aunque de acuerdo con la presentación equilibrada, presentan la gramática de manera inductiva, pero incluyen en la práctica ejercicios controlados y deductivos. Esas discrepancias pueden resultar en malos entendidos y posible fracaso de la enseñanza. Eso es así porque hay una diferencia entre lo que profesores croatas dan a sus alumnos y lo que quieren de ellos. En otras palabras, si les enseñamos de una manera pero exigimos que ellos producen resultados de otras maneras podemos confundirlos y así imposibilitar su aprendizaje.

Investigaciones de este tipo son importantes porque de esta manera podemos hacer que los profesores sean conscientes de posibles problemas en la enseñanza de la gramática y sus correspondientes soluciones. Es decir, tienen ser conscientes de diferentes aspectos del concepto de la gramática, tanto general como la de ELE, para poder encontrar diferentes maneras, más útiles y eficaces para enseñar la gramática. También es importante adaptar sus métodos de enseñar a las características de los alumnos para poder actuar de manera eficaz y adecuada delante de los problemas que tendrán los alumnos a la hora de aprender español y su gramática. Por consiguiente, sería muy útil para los profesores estar conscientes de su propio comportamiento cuando enseñan la gramática. Así, podemos concluir que los profesores croatas de ELE vean la gramática como una herramienta que ayuda establecer una comunicación más eficaz, sin embargo sus comportamientos en las aulas todavía no reflejan esa actitud. No obstante si queremos que nuestros alumnos sean agentes autónomos con competencia comunicativa, como lo ha explicado Martín Peris (2008), tenemos dejar de enseñar la gramática como un fin en sí y empezar usar la gramática para enseñar a los alumnos a comunicarse en español.

7. Bibliografía

Bachman, L. (1990), "Habilidad lingüística". En Llobera Cánaves, M. et al. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Bagarić, V. y Mihaljević-Djigunović, J. (2007), „Defining communicative competence“, *Metodika*, 8(1), 94-103.

Baralo, M. (1996): “Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula”. En Miquel, L. y Sans, N. (coords.) *Actas de Expolingua 1991-1992. Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos de tiempo libre, Colección Expolingua, vol. 3, 7-18.

Borg, S. (1998), “Teachers’ pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study”, *TESOL Quarterly*, 32(1): 9-38.

Borg, S. (2003), “Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do”, *Language Teaching*, 36: 81-109.

Cadierno, T. (1995), “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua”, *Reale*, 4: 67-85.

Canale, M. (1990), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera Cánaves, M. et al. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Castro Viúdez, F. (2004). Condiciones de las gramáticas pedagógicas para la enseñanza de ELE. En Castillo Carballo, M.^a A., Cruz Moya, O., García Platero, J., y Mora Gutiérrez, J. (coords.) *Actas de ASELE 2004. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Centro virtual Cervantes. ASELE. Madrid, p.207-211. [fecha de consulta 15 enero 2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0205.pdf

Celce-Murcia, M. (1991), “Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching”, *TESOL Quarterly*, 3, 459-480.

Cenoz Iragui, J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”. En J. Lobato, I. Santos Gargallo (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (449-465). Madrid: SGEL.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 15 enero 2014]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Díaz, L. Y Hernández, M.J. (2009), “Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera”, *MarcoELE*, 8, 89-105.

Dosse, F. (1997) *History of Structuralism: The Sign Sets, 1967 – present*. University of Minnesota

Ellis, R. (1998), “Teaching and Research: Options in Grammar Teaching”, *TESOL Quarterly*, 32(1), 39-60.

Ellis, R. (2006), “Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective”, *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.

Farrell, T. y Lim P.C. (2005), "Conceptions of Grammar Teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices", *TESL-EJ*, 9(2), 1-13.

Farshchi, S. Y Baleghizadeh, S. (2009), "An Exploration of Teachers' Beliefs about the Role of Grammar in Iranian High Schools and Private Language Institutes", *Journal of English Language, Teaching and Learning*, 52, 1-22.

Ferreira, A. (2006), "Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera", *Revista Signos*, 39(62) 379-406.

Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999), "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español" en Javier Zanón (coord.), *La enseñanza de español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

Gurrey, P. (1961). *Teaching English Grammar*. London: Longmans, Green and Co. LTD.

Hernández Reinoso, F.L. (2000), "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje", *Encuentro. Revista de investigaciones e innovaciones en la clase de idiomas*, 11, 141-153.

Hinkel, E. y Fotos, S. (2002), "From theory to practice: a teacher's view". En Hinkel, E. y Fotos, S. (cords.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1-12.

Hymes, D.H. (1971), "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera Cánaves, M. et al. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Hornberger, N. (1989), "Trámites y transportes. La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú". En

Llobera Cánaves, M. et al. (2000): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Instituto Cervantes (2006), Plan Curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera. Madrid: Biblioteca Nueva. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 9 febrero 2014]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Krashen, S.D. (1982), *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. (1991), “Teaching Grammar”. En M. Celce-Murcia (coord.): *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd ed., pp. 279-294). Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Larsen-Freeman, D. (2001), “Grammar”. En Carter N. y Nunan, D. (coord.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP

Larsen-Freeman, D. (2009), “Teaching and Testing Grammar”. En Long, M. y Doughty, C. (coords.): *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell.

Long, M.H. (1991), “Focus on form: A design feature in language teaching methodology”. En Bot, K., Ginsberg, R. y Kramsch, C. (coords.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Liang, W. (2000), “El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ejemplo de una clase de comunicación”. En Martín Zorraquino, M., y Díez Pelegrín, C. (coords.) *Actas de ASELE 2000. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Centro virtual Cervantes. ASELE. Madrid, p. 471-480. [en línea]. [fecha de consulta 10 enero 2014]. Disponible

en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm

Llopis García, R. (2009), “La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy”. *RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, número 16* [en línea]. [fecha de consulta 9 septiembre 2013].

Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05_Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d

Lyons, J. (1981), *Language and Linguistics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E. (1998), “La enseñanza de la gramática de español / lengua extranjera: diferentes aproximaciones”, *Carabela*, 43, Madrid, SGEL, 5-32.

Martín Peris, E. (2004), “La subcompetencia lingüística o gramatical”. En J. Lobato, I. Santos Gargallo (coord.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Martín Sánchez, M.A. (2010), “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”, *Tejuelo*, 8, 59-76.

Martín Sánchez, M.A. (2009), “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, *Tejuelo*, 5, 54-70.

Martín Sánchez, M.A. (2008), “El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE”, *OIGIGIA Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 29-41.

Matte Bon, F. (2004), “Los contenidos funcionales y comunicativos”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (coords.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Mitchell, R. (1994), "Foreign Language Teachers and the Teaching of Grammar". En Bygate, M., Tonkyn, A. y Williams, E. (cords.)(1994): *Grammar and the Language Teacher*. London: Prentice Hall International.

Nassaji, H. and Fotos, S. (2004), "Current developments in research on the teaching of grammar", *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.

Nunan, D. (1999), *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Phipps, S. and Borg, S. (2009), "Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices". *System*, 37 (3): 380–390 [en línea]. [fecha de consulta 3 abril 2013] Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X09000542>

Shulz, R.A. (1996), "Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar". *Foreign Language Annals*, 29(3): 343-364.

Skinner, B.F. (1957), *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Škiljan, D. (1994), *Pogled u lingvistiku*. Rijeka: Naklada Benja.

Ur, P. (1988), *Grammar, Practice, Activities: A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: CUP.

Ur, P. (2009). *Teaching Grammar: Research, Theory and Practice*. Forma digital. [en línea]. [fecha de consulta 3 abril 2013]. Disponible en:

http://celt.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_fdz_englisch/Conference/PennyUr20090228.pdf

Van Canh, L. Y Barnard, R. (2009), “A survey of Vietnamese EAP Teachers’ Beliefs about Grammar Teaching”. En L. J. Zhang, R. Rubdy y L. Alsagoff (coords.): *Englishes and Literatures-in-English in a Globalised World: Proceedings of the 13th International Conference on English in Southeast Asia*, 246-259. [en línea]. [fecha de consulta 3 enero 2014]. Disponible en:<http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/3312>

Apéndice

Cuestionario

ULOGA GRAMATIKE U KOMUNIKACIJSKOM PRISTUPU POUČAVANJA STRANOG JEZIKA – STAVOVI HRVATSKIH PROFESORA KAO STRANOG JEZIKA

1. **SPOL:** M Ž
2. **USTANOVA U KOJOJ RADIM:** A) Srednja škola
B) Škola stranih jezika
C) Fakultet
3. **GODINE RADNOG ISKUSTVA:** A) do 5 godina
B) do 10 godina
C) više od 10 godina
4. **ŽIVOTNA DOB:** A) do 30 godina
B) do 40 godina
C) 40 i više godina

Dio A se odnosi na vjerovanja profesora o ulozi gramatike u komunikacijskom poučavanju španjolskog kao stranog jezika. Dio B se odnosi na metode rada koje profesori koriste u pristupu gramatici španjolskog kao stranog jezika.

A) 1 = **ne slažem se**; 2 = **donekle se slažem**; 3 = **većinom se slažem**; 4 = **u potpunosti se slažem**

1. Učenici mogu postati kompetentni korisnici stranog jezika bez eksplicitnog znanja gramatike toga jezika.	1	2	3	4
2. U komunikacijskom pristupu poučavanja stranog jezika potrebno je podučavati samo one gramatičke strukture koje učenicima stvaraju probleme u izražavanju i komunikaciji.	1	2	3	4

3. Za ostvarivanje komunikacijske kompetencije važnije su sociolingvistička i pragmatička nego gramatička kompetencija.	1	2	3	4
4. Poučavanje gramatike potrebno je staviti u različite društvene kontekste kako bi učenici uspostavili kognitivnu vezu između gramatičkih struktura i njihovih značenja.	1	2	3	4
5. Učenici se mogu uključiti u komunikacijske aktivnosti bez prethodnog deklarativnog znanja.	1	2	3	4
6. Gramatika se odnosi jednako na konstrukciju koliko i na značenje i uporabu gramatičkih struktura.	1	2	3	4
7. Učenici bolje nauče gramatiku ako sami otkrivaju i formuliraju gramatička pravila.	1	2	3	4
8. Gramatička točnost nije potrebna za uspješnu komunikaciju.	1	2	3	4
9. Gramatiku stranog jezika je moguće poučavati samo kroz memorizaciju zatvorenih lista pravila i kontroliranih vježbi poput drillova.	1	2	3	4
10. Gramatika pomaže učenicima u prvilnom, tečnom i adekvatnom izražavanju i komuniciranju.	1	2	3	4
11. Učenici bolje nauče gramatiku stranog jezika ako ju uvodimo kontekstualizirano.	1	2	3	4
12. Učenicima je potrebno deklarativno znanje gramatike kako bi napredovali i poboljšali svoj međujezik.	1	2	3	4
13. Izolirane gramatičke vježbe, poput drillova, otežavaju učenicima prijenos eksplicitnog znanja u implicitno tijekom komunikacije.	1	2	3	4
14. Učenicima kontekst stvara poteškoće tijekom učenja gramatike jer sadrži brojne konstrukcije i značenja koji učenicima odvlače pozornost od gramatičkih konstrukcija.	1	2	3	4
15. Kombinacija kontroliranih vježbi sa slobodnim komunikacijskim aktivnostima omogućava razvoj tečnosti i gramatičke točnosti u komunikaciji.	1	2	3	4
16. Usredotočenost na gramatičke strukture tijekom grupnih aktivnosti učenicima otežava uspostavljanje komunikacije.	1	2	3	4
17. Deklarativno znanje gramatike se može pretvoriti u proceduralno kroz dovoljan broj komunikacijskih vježbi i aktivnosti.	1	2	3	4
18. Eksplicitno poučavanje gramatike dovodi do automatizacije gramatičkog znanja u komunikaciji.	1	2	3	4
19. Što se, prema Vašem mišljenju, podrazumijeva pod pojmom 'gramatika' ? (Koje jezične razine podrazumijeva, ima li povezanosti sa komunikacijom, i sl.)				

B) 1 = **nikada**; 2 = **ponekad**; 3 = **većinom**; 4 = **uvijek**

20. Za vrijeme komunikacijskih aktivnosti ispravljam sve gramatičke pogreške.	1	2	3	4
21. Svojim učenicima gramatiku objašnjavam samo kada uočim da im određene gramatičke konstrukcije stvaraju probleme u izražavanju i komunikaciji.	1	2	3	4
22. Kada poučavam gramatiku prvo predstavim konstrukcije i pravila uporabe te nakon toga učenici vježbaju uporabu tih gramatičkih struktura.	1	2	3	4
23. Gramatiku podučavam svaki sat u različitim kontekstima.	1	2	3	4
24. Gramatiku uvodim kroz različite tekstove i dijaloge nakon čega učenici sami donose zaključke o konstrukciji i uporabi gramatičkih struktura.	1	2	3	4
25. Gramatiku uvježbavamo isključivo kroz kontrolirane vježbe (nadopunjavanje rečenica odgovarajućim glagolskim vremenom glagola u zagadi, pretvorba iz jednine u množinu, i sl.)	1	2	3	4
26. Gramatiku podučavam induktivno jer vidim da takav rad odgovara karakteristikama mojih učenika.	1	2	3	4
27. Kombiniram kontrolirane vježbe sa slobodnim komunikacijskim aktivnostima (dijalozi, debate o društvenim problemima., prezentacije o različitim temama, i sl.)	1	2	3	4
28. Gramatiku podučavam deduktivno i kroz kontrolirane vježbe jer takav rad očekuju moji učenici.	1	2	3	4
29. Izbjegavam grupne aktivnosti jer tada nemam kontrolu nad gramatičkim pogreškama učenika.	1	2	3	4
30. Gramatiku podučavam deduktivno i kroz kontrolirane vježbe zbog vremenskog ograničenja školskog sata.	1	2	3	4
31. Koji još faktori, osim učeničkih očekivanja i trajanja školskog sata, utječu na način na koji poučavate gramatiku? (Osobno iskustvo kad ste bili učenik, propisani kurikulum, i sl.)				

Este cuestionario está disponible en:

https://docs.google.com/forms/d/1p1W2_yL11cbSVQRAoCgxjRr57E8EAzwiM-Mx-x8idIM/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link