

# Hacia una visión más ecléctica de la enseñanza de la gramática en las lenguas extranjeras

*Victoria Pericot Schenk, Ph.D.*

Catedrática Auxiliar

Departamento de Lenguas Extranjeras

Facultad de Humanidades

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

vijor@prtc.net

## RESUMEN

El enfoque comunicativo, usado en las últimas décadas como línea pedagógica predominante en la educación de las lenguas extranjeras, implica, en su manifestación pura, un despido deliberado de ciertas estrategias de enseñanza en una búsqueda por desarrollar el aspecto funcional del lenguaje, dejando rezagada la instrucción directa de la forma. En este artículo, se presenta la necesidad de conciliar paradigmas y se propone la incorporación de diferentes enfoques y líneas de pensamiento con el fin de que el estudiante logre integrar la lengua estudiada de manera más profunda y eficaz.

**Palabras clave:** enfoque deductivo e inductivo, estrategias de enseñanza, gramática, lengua extranjera

## ABSTRACT

The communicative approach used in the last decades as a predominant pedagogic line in the teaching of foreign languages, implies, in its pure manifestation, a deliberate dismissal of certain teaching strategies in an attempt to

develop the functional aspect of the language, leaving the direct instruction of the form behind. This article presents the need to reconcile paradigms and proposes the incorporation of different approaches and ways of thinking with the aim of attaining a more profound and efficient integration of the target language.

**Keywords:** deductive and inductive approach, foreign language, grammar, teaching strategies

## ■ Introducción

Desde la llegada del enfoque comunicativo, la enseñanza de la gramática ha sido tema de discusión en las últimas décadas (Hinkel & Fotos, 2002). Las opiniones están divididas (Swain & Canale, 1982). A pesar de las múltiples ventajas de este método y de su irrefutable efectividad en muchos aspectos, este enfoque no está exento de adolecer de ciertas debilidades. La crítica más férrea recae en el inmenso énfasis puesto en la expresión de un acto comunicativo a expensas de un dominio sólido de la estructura de la lengua estudiada (Doughty & Williams, 1998). Sin embargo, acto comunicativo y gramática no tienen por qué estar en oposición, ni excluirse el uno al otro. Por medio de un enfoque más ecléctico, libre de ataduras a un solo paradigma, logramos mayor comprensión de la lengua meta y, por ende, mayor efectividad en su uso práctico.

## ■ Breve trasfondo

Hasta los años cincuenta del pasado siglo, la enseñanza de la gramática era excesivamente rígida, el material presentado se encontraba fuera de contexto y su aprendizaje se consideraba tedioso y de poco significado para el estudiante (Hinkel & Fotos, 2008). Este no le veía uso práctico a su estudio y el tiempo excesivo que se le dedicaba lo desmotivaba. Se pensaba que la única forma de aprender la lengua y su gramática era a base de interminables ejercicios mecánicos de repetición o de llenar espacios donde una sola respuesta era la correcta. El material presentado era, para el alumno, muy difícil de asimilar. Este tipo de enfoque atrofiaba las posibilidades de crear con la lengua y de ser funcional en ella.

Con la llegada del enfoque comunicativo y de los métodos “naturales” (Krashen & Terell, 1983), la enseñanza de la gramática

se relega a un segundo plano, y se da paso al concepto de las funciones (Wilkins, 1972). De esta manera, se definen las necesidades del estudiante de lenguas basadas en sus necesidades de comprender y expresarse en la lengua meta (Richards & Lockhart, 1998). Se propone un uso del lenguaje funcional y comunicativo (Wilkins, 1972). Incluso, otros lingüistas llegan a adjudicar el rol de la enseñanza de la gramática a una “posición cero” (Krashen, 1982).

Richards y Lockhart (1998) señalan el periodo de los años setenta a los ochenta como clave en cuanto a los cambios de paradigma de la enseñanza de lenguas. Durante dicho periodo, se crea un fuerte énfasis en la enseñanza de las lenguas mediante actividades comunicativas (Alderson, Clapham & Steel, 1997). Por lo tanto, el estudiante aprende el idioma a través de su uso en un acto comunicativo específico y auténtico. Esto sustituía la práctica mecánica de patrones lingüísticos (Richards & Rogers, 1986).

El objetivo pedagógico centrado en el uso de aprender el idioma con la intención de llevar a cabo actos de comunicación basados en situaciones de la vida cotidiana fomenta un uso de la gramática más flexible y menos riguroso. Se enfatiza, por lo tanto, el aspecto funcional del lenguaje en vez de sus estructuras formales.

## Ventajas y desventajas de los enfoques deductivo e inductivo

Podemos sintetizar lo anteriormente expuesto sobre la enseñanza de la gramática en dos enfoques principales: uno deductivo y otro inductivo.

### Deductivo

Este es un enfoque más tradicional y centrado en el profesor, quien comienza la clase con la presentación del nuevo punto gramatical de manera explícita y directa. Acto seguido, los estudiantes practican la estructura de ese nuevo punto gramatical usualmente a través de ejercicios de llenar blancos y de repetición mecánica. (Gower, Phillips & Walters, 1995).

### Ventajas

Una de las ventajas de este enfoque radica en que va directo al punto, lo que permite lograr una comprensión gramatical, en

muchos casos, más rápida. Así, queda más tiempo para practicar el idioma en sus múltiples facetas y ejercicios posibles. Esta forma de enseñar gramática ha sido, como hemos visto, rechazada por los seguidores del enfoque comunicativo puro. Sin embargo, investigaciones han demostrado que los estudiantes aprenden una lengua de manera más efectiva a través del estudio de la gramática (Hinkel, 2005). Ellis (2002) señala que “la gramática debe estar incluida en el currículo de la segunda lengua” (p.17) y enfatiza estudios que demuestran que la explicación formal de la gramática puede mejorar la calidad del aprendizaje de una lengua extranjera (Hinkel & Fotos, 2002). La preferencia del enfoque deductivo, por parte de los estudiantes, queda expuesta tras el resultado de un reciente estudio llevado a cabo por Jean y Simard (2008).

### *Desventajas*

El estudiante practica y aprende el lenguaje de una manera mecánica, produciendo, en el mejor de los casos, usos gramaticales correctos en los exámenes. Sin embargo, este se siente incapaz de producir de manera espontánea y natural en un contexto comunicativo real. Además, la enseñanza se centra en el profesor y no en los aprendices. A consecuencia de esto, la participación activa del estudiante es muy limitada y, por ende, se reducen sus posibilidades de expresión espontánea y creativa con el idioma. Asimismo, si los ejemplos no se contextualizan de acuerdo a la realidad social, cultural y política del alumno, este perderá el interés al no poder conectar con el uso práctico de esa estructura. Se debe, por lo tanto, ajustar el uso del lenguaje de acuerdo a las necesidades del estudiante, de manera que lo motive y haga sentido.

### *Inductivo*

El enfoque inductivo, entendiéndose bajo éste el enfoque comunicativo y sus variaciones, el estudiante infiere la regla a través de la presentación de una situación comunicativa dada con la intención de que este llegue a descubrirlo por sí mismo. El alumno, en este caso, es el centro de la dinámica de la clase. En este método, se presentan las estructuras gramaticales dentro de un contexto real (Gower, Phillips & Walters, 1995), de manera que se satisfaga una necesidad comunicativa en potencia. A partir de tales contextos, el aprendiz infiere las reglas del lenguaje. Si, por ejemplo, el nuevo

tema gramatical a presentarse son los pronombres reflexivos, el profesor comenzaría la clase señalando su propio pelo despeinado y diciendo: “Hoy no me peiné. Pero sí me bañé y me cepillé los dientes”. Luego, daría más ejemplos partiendo y dependiendo del sentido de humor de los estudiantes, como mencionar quiénes le parece que no se peinaron hoy, quiénes se afeitaron, entre otros. Después de dar un gran número de ejemplos a los estudiantes sobre personas en el salón de clases, gente famosa o situaciones dentro de la vida cotidiana de los alumnos, pasaría a la fase de crear con esa nueva estructura, en grupos o en parejas (Gower, Phillips & Walters, 1995, pp. 135-136). Dentro de este método, se evita la explicación directa de la gramática y se espera que su comprensión venga de manera natural a la conciencia del estudiante.

#### *Ventajas*

Dentro de este enfoque, se intenta guiar al estudiante hacia una reflexión de la forma lingüística. Este proceso de “descubrimiento” de la regla gramatical permite que estos retengan esa información y la encuentren en su memoria en situaciones futuras que requieran de la producción de tal punto gramatical. Este hecho parte de uno de los puntos fundamentales de la teoría del aprendizaje, que expresa que todo aquello que descubrimos por análisis propio se internaliza y se marca en la memoria de una manera más firme (Bruner, 2006). A través de la autorreflexión, se fomenta, además, una actitud de independencia en el proceso de aprendizaje, lo cual les ayudará a seguir desarrollándose dentro de ese lenguaje en el futuro.

#### *Desventajas*

La alegación, por parte de los seguidores del enfoque comunicativo puro, respecto a que las estructuras no tienen que ser enseñadas de manera formal, en tanto que los estudiantes las adquirirán por cuenta propia, no está basada en la realidad. Littelwood (1981) sostiene que, para adquirir competencia comunicativa, el alumno debe “obtener un grado, lo más alto posible de competencia lingüística” (p. 6). Este necesita visualizar, de manera clara y coherente, la estructura dada. Esta “obsesión, por evitar la explicación directa de la gramática junto con una actitud de “laissez-faire” (Klein, 2002, p. 3) tiene como consecuencia la falta de estructura y profundidad en la enseñanza. Como resultado, “ciertos tipos de

conocimiento de la lengua y de destrezas como por ejemplo el lenguaje y la escritura académica y profesional son difíciles de obtener” (Hinkel & Fotos, p. 5).

Asimismo, se deben tomar en consideración las diferentes formas de aprendizaje. Es indudable que hay un cierto número de estudiantes afortunados a quienes les es suficiente el método inductivo para integrar la gramática. Sin embargo, para lograr aprendizaje efectivo y producción correcta y fluida, la mayor parte de ellos necesitará una combinación de métodos y que se les provea la oportunidad de ver la gramática desde sus diferentes ángulos.

El sobreénfasis del enfoque comunicativo al mensaje, sin explicación formal de la gramática, no solo limita el nivel de comprensión y dominio del lenguaje que el estudiante adquiere, sino que requiere más tiempo para alcanzar la meta. Se han llevado a cabo estudios al respecto (Larsen-Freeman & Long, 1991; Pienemann, 2005) que señalan que los estudiantes que recibieron explicaciones formales de gramática progresaron a la próxima etapa después de un periodo de dos semanas, lo que normalmente toma varios meses sin explicación gramatical directa.

Larsen-Freeman y Long (1991) destacan, también, el valor y la efectividad de la explicación gramatical para adquirir corrección en la producción de la lengua por encima de una enseñanza inductiva sin atención explícita a la forma (1991).

El método inductivo tiene, además, una visión de la gramática como una serie de formas ausente de sentido y con más conexión a reglas lingüísticas que con la realidad de su uso práctico. Sin embargo, cada aspecto formal del lenguaje, ya sea morfosintáctico, pragmático o semántico (Larsen-Freeman & Long, 1991) tiene un uso práctico, indispensable en la comunicación efectiva y lleno de sentido. Estos aspectos dependen entre sí para la elaboración de un discurso coherente y efectivo. Por esta razón, no es conveniente sobre enfatizar un aspecto para dejar rezagado otro.

Por otro lado, la percepción por parte del enfoque comunicativo, de que enseñar gramática es aburrido y que solo se puede hacer a través de repeticiones tediosas y ejercicios mecánicos es un mito (Larsen-Freeman, 1997a). Esto no tiene que ser el caso si el profesor presenta la gramática de manera clara y concisa, sin extenderse demasiado en la explicación formal. Unos breves

minutos pueden ser suficientes para esclarecer los aparentes misterios de la gramática en cuestión. La cantidad de tiempo que se le dedique a la explicación dependerá de la complejidad del tema gramatical que se discuta y de la retroalimentación que recibe el profesor de los estudiantes. Es más efectivo dedicar unos pocos minutos a la explicación formal y volver a repetir esas explicaciones con diferentes ejemplos de la manera más contextualizada posible, en la medida que sea necesario y en el momento que el estudiante exprese sus dudas.

Coincido con Larsen-Freeman en que hay muchas formas de enseñar la gramática de manera que tenga sentido y uso práctico. Aprender gramática puede ser, en efecto, divertido y motivador. Sin embargo, difiero de su opinión en cuanto a que señala que enseñar gramática “no significa memorizar reglas. Tales actividades pueden ser aburridas y no necesariamente enseñan gramática”(Larsen-Freeman, 1997a).

Aprender una lengua implica, también, un grado de esfuerzo y disciplina. El estudiante debe memorizar ciertas reglas. Esto puede escandalizar a los más fieles seguidores del método inductivo. Sin embargo, el alumno no aprende por osmosis y en menor grado, aún si lo quiere lograr en un tiempo razonable. Tomemos como ejemplo el proceso de aprendizaje del idioma alemán. Si el estudiante no se aprende el patrón de declinaciones de los artículos y adjetivos, será incapaz de expresarse en la lengua con la corrección deseada. Otro ejemplo tomado del alemán son las preposiciones más usadas que rigen los casos acusativo y dativo: el estudiante suele tener dificultad en recordarlas y en ubicarlas dentro del caso que rigen. Sin embargo, si no solo se las memoriza, sino que las aprende en un orden específico, como si recitara un poema, las recordará con facilidad, ubicándolas, además, en el grupo correcto según el caso que rigen. De esta manera, cuando la situación lo amerite, le dará uso acertado dentro del contexto comunicativo dado. Claro está que este proceso puede hacerse más ameno y muchas veces más efectivo si el aprendiz inventa, por ejemplo, una melodía para recitar dichos “poemas”, pero no deja de ser un acto de memorización. El profesor de estudiantes adultos que quieren aprender haciendo uso máximo de su tiempo disponible necesita ser práctico y realista, y utilizar métodos que

agilicen el proceso. Es importante sacarle partido a los atributos del adulto: su capacidad de análisis y de comprensión de la gramática así como de su madurez y disciplina.

### ■ Integración de los enfoques deductivo e inductivo

Con el fin de integrar la gramática de manera más eficiente y de tomar ventaja de las virtudes de ambos enfoques, conviene alternarlos comenzando por el inductivo. Para emprender una nueva unidad gramatical, es esencial partir, primero, del mensaje que se quiere transmitir por medio del uso de esa estructura. Según Larsen-Freeman y Long (1991), “el enfoque en la forma conlleva, como requisito, concentrarse en el significado antes de que la atención a aspectos lingüísticos puedan resultar efectivos” (p. 3).

En esta etapa se elabora un contexto de acuerdo con el uso práctico de ese nuevo punto gramatical y con la realidad que vive el alumno. Se debe “tocar” emocionalmente al estudiante, de manera que su uso y significado cobre sentido en el plano personal e individual. Este hecho lo resalta Walker Tileston (2004): “Si un maestro añade fuertes emociones a cualquier aspecto de la enseñanza, los estudiantes en efecto, parecen recordar la información por mucho más tiempo” (p. 7). Mientras más actual, controvertido, indiscreto, interesante o cómico, mayor será su nivel de retención en la memoria.

Después que el estudiante infiere el concepto gramatical a través de una presentación de contexto significativo, debe pasar a comprender su estructura de manera visual (escrita) y auditiva. La capacidad para inferir la regla a partir del método inductivo únicamente, y de la estructura gramatical en particular, varía de estudiante en estudiante. Lo que se debe evitar rotundamente es la sensación de frustración o confusión que lo pueda desmotivar o bloquear en su proceso de aprendizaje. Por tal motivo, después que el estudiante sea “tocado” por la gramática, y tomando siempre en consideración el lenguaje verbal y corporal que recibimos de este para encontrar el momento oportuno, es necesario ir a una breve explicación formal del punto gramatical. En este momento, se pasa a un enfoque deductivo centrando toda la atención sobre el profesor y su explicación abierta y clara del punto presentado. Este acto representa un momento de alivio en el que se disipa la



misteriosa neblina de esa nueva estructura gramatical. A través de una explicación clara y gráfica en la pizarra el estudiante puede visualizarla con mayor precisión y orden lógico. Esta explicación, sin embargo, debe ir al punto y ser lo más breve posible ya que el objetivo no es aprender gramática como tal, sino adquirir una comprensión suficiente de su estructura, de manera que se convierta en herramienta de comunicación.

Para lograr dicho propósito, se muestra útil la aplicación del concepto de funcionalidad del enfoque comunicativo, tal que cada nueva estructura que se explique se presente en base a su función comunicativa particular.

La brevedad de esta explicación dependerá, en gran medida, de la reacción del alumno ante el tema. Si hay consenso general de que la explicación fue transparente y entendida, se debe pasar a algunos ejercicios tradicionales como *drills* y llena blancos, que usualmente se presentan en todos los libros de texto. Sin embargo, lo ideal en este punto es crear ejercicios mediante los cuales se practique la estructura dentro del mismo contexto de los ejemplos presentados en la fase inductiva al comienzo de la clase o de algún otro contexto relevante para el estudiante.

El tiempo que se le dedique a estos ejercicios gramaticales debe ser el estrictamente necesario para lograr el propósito, y evitar que la clase se vuelva monótona y mecánica. Por tal razón, conviene ofrecer variedad de ejercicios y contextos. Entre estos se destacará, en el presente artículo, el ejercicio de la traducción. A pesar de ser una valiosa herramienta de aprendizaje, esta es víctima de prejuicio y rechazo por gran parte de los profesores de lenguas extranjeras hoy día. La explicación de esta visión tan negativa hacia su uso se remonta a su excesiva y abusada utilización como único medio para la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa entre los años 1840 a 1940 (Richards & Rogers, 1986). En aquel entonces, las clases se impartían en la lengua materna, y las traducciones sonaban artificiales y fuera de contexto (Carreres, 2006). Este enfoque no fomentaba el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes. Como reacción a esto, se ha pasado al extremo contrario, llegando a ser “un método prácticamente ignorado por gran parte de los profesores de lenguas de enfoque comunicativo” (Carreres, 2006, p. 4).

Sin embargo, la traducción se puede enseñar de manera imaginativa y con propósitos pedagógicos en la enseñanza de lenguas (Levenston, 1985). El uso de ejercicios de traducción, sobre todo de la lengua materna a la aprendida, ofrece valiosas ventajas tanto para la integración de vocabulario (Heltai, 1989) como para la comprensión y concienciación de la estructura gramatical. Estos le ofrecen al estudiante, además, la oportunidad de esclarecer ciertas dudas en cuanto a la gramática o al uso de cierto vocabulario. Asimismo, resalta Levenston (1985) su utilidad para practicar las estructuras gramaticales y el desarrollo de la competencia comunicativa, entre otros aspectos. El foco debe estar en usar lenguaje pragmáticamente apropiado para una situación o propósito comunicativo en particular (Carreres, 2006, p. 17). Estos ejercicios, puestos dentro de contextos interesantes y relevantes para el alumno, contribuyen a desarrollar, precisamente, su competencia comunicativa ya que pueden utilizarse en una variedad de situaciones, como juego de roles, conversaciones entre los estudiantes o proyectos de trabajo escrito, entre otros (Stulajterova, 2008). Por lo tanto, la traducción muestra ser sumamente útil, pues agiliza el aprendizaje de la lengua meta cuando se usa dentro de un enfoque comunicativo e imaginativo.

Cabe tomar en consideración que el estudiante que no vive en el país de la lengua meta solo obtiene, como mucho, una hora u hora y media al día de clase. Por ello, es ilusorio esperar que abandone su trasfondo lingüístico/cultural y automáticamente lo sustituya. “Pretender que los estudiantes no tienen una primera lengua es perverso” (cita de Soars, 1991, en Gomes, 1999). Una vez que el estudiante logra la comprensión a través de la explicación formal del profesor y de diversos ejercicios, es de vital importancia regresar a la utilización de técnicas de enseñanza inductiva mediante ejercicios comunicativos, para logra así una integración sólida y funcional del material. Estos objetivos se consiguen cuando se ofrece gran variedad de ejercicios y contextos.

Las actividades de carácter inductivo se pueden agrupar *grosso modo* en dos tipos: exposición y trabajo en parejas. En la primera, la exposición, se ofrece al estudiante abundante *input* (Krashen, 1982) a nivel escrito y auditivo, de manera que tenga la oportunidad de leer o escuchar ese patrón gramatical a nivel frecuente

y variado. Así, se enfrenta a otro ángulo vital en su proceso de aprendizaje: la adquisición de un conocimiento natural e intuitivo. Esto se puede lograr a través de canciones, grabaciones, películas, vídeos, anuncios, material de Internet, noticias, artículos, entre muchos otros. Una lengua se aprende a través de la repetición constante (Randall, 2007). Mientras más expuesto esté el alumno a esa estructura, sobre todo en variados e interesantes contextos, más efectiva será su asimilación. En este sentido, el uso de la tecnología es una herramienta valiosa. Sin embargo, es importante que el empleo de la tecnología se mantenga dentro de un margen pedagógicamente saludable. Según Meltzoff, Kuhl, Movellan y Sejnowski (2009), “hemos evolucionado para interactuar con el mundo. No hemos evolucionado para estar sentados frente a una pantalla plana y simplemente observarla. La retentiva del conocimiento solo es posible si se acompaña de interacción personal”. Por lo tanto, es vital que la exposición a diversas fuentes tecnológicas no sustituya la tan indispensable interacción social en el salón de clases. Los adultos deben ser estimulados socialmente para aprender, razón por la cual la retención de la lengua es usualmente exitosa solo cuando están inmersos con otras personas que hablan la lengua (Scarpelli, 2009). Para sacarle el máximo partido pedagógico se debe visualizar el uso de la tecnología como un puente que ofrece un nuevo contexto de una interacción social posterior.

Similarmente, el trabajo en parejas o en grupos es una de las herramientas más valiosas del enfoque comunicativo para contextualizar la estructura y las reglas gramaticales. Berns (1990) señala que el potencial de significado que adquiere el lenguaje aprendido se desarrolla a través de la función interpersonal del lenguaje en interacción con los compañeros de clase y los profesores. Para que el trabajo en parejas sea efectivo, se deben impartir instrucciones claras y precisas antes de comenzar la actividad. El estudiante debe estar familiarizado con la gramática y el vocabulario que tiene que usar. Deben, además, entender el propósito pedagógico y conocer las reglas del juego. Durante la actividad, se debe monitorear de cerca la fluidez del lenguaje de cada pareja y, en caso de error, fomentar la expresión correcta ayudando al alumno a evaluar y analizarse a sí mismo, de manera que se auto-corrija. El profesor puede tomar nota de los errores comunes para

discutirlos posteriormente, y al finalizar la actividad, puede hacer un resumen de lo aprendido.

Con el fin de motivar al estudiante a esforzarse al máximo, conviene que el resultado de la interacción sea algún tipo de producto (Richards & Lockhart, 1998), ya sea para entregar o para presentar a la clase. Algunos de estos pueden ser mapas, listas, cartas de invitación o diálogos. También puede dejarles saber de antemano que algunas parejas elegidas al azar modelarán la conversación frente al grupo. La actividad no debe extenderse mucho.

Los alumnos se pueden emparejar con alguien de su elección o por designación del profesor, ya sea un estudiante de mayor dominio de la lengua con uno de menor dominio, o por niveles similares. Todo esto depende del objetivo de la actividad, pues en algunos casos ambos juegan papeles iguales y en otros uno puede servir de tutor del otro (Richards & Lockhart, 1998). De todos modos, conviene variar las parejas de vez en cuando.

Aunque la mayor parte de los libros publicados en los últimos veinte años se enmarcan en el enfoque comunicativo, conviene adaptar los ejercicios en parejas, modificándolos o creando sus propias actividades según la cultura y el contexto en el que se lleva a cabo la clase. El contenido del acto comunicativo debe tener relevancia con la vida del estudiante universitario. Esto implica que el profesor debe ser capaz de ubicarse dentro del marco de pensamiento de los alumnos, no solo en cuanto a la edad, intereses, gustos y preocupaciones, sino también dentro del contexto socio-político en el que viven. Es conveniente mantenerlo dentro de un margen de tiempo prudente (de 5 a 15 minutos) y tratar de incluir el trabajo en parejas casi a nivel diario por las múltiples ventajas pedagógicas que ofrece. A continuación, algunos de los méritos del trabajo en parejas:

- Se obliga al estudiante a salir de su rol tradicional receptivo-pasivo para participar de forma activa en su proceso de aprendizaje. Vale aquí recordar las palabras de Confucio: “Dime algo y lo olvidaré, enséñame algo y lo recordaré, pero házme partícipe de algo y entonces lo aprenderé.” Esta idea es sostenida por la teoría del interaccionismo social que destaca la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y tareas, y supone que el aprendizaje

surge de las interacciones de unos con otros (Williams & Burden, 1999).

- Los estudiantes logran ver el uso práctico de la gramática presentada.
- Se les brinda a los estudiantes contextos variados e interesantes y se les fuerza a poner en práctica el material asignado (Genesee, 1981).
- Se les proporciona, además, experiencia práctica en el uso de la lengua venciendo el miedo a hablar y a cometer errores (Lynch, 1996).
- El estudiante desarrolla la destreza de la comunicación oral en diversas situaciones reales de manera natural y creativa (Levinson, 1989).
- Los estudiantes tienen la oportunidad de asumir el rol del profesor. De esta manera se aprovecha el mejor recurso de aprendizaje: los estudiantes mismos.
- Es, precisamente, al momento de poner en práctica la gramática que, a menudo, el estudiante se da cuenta de las dudas que tiene. El trabajo en parejas le da, por lo tanto, la oportunidad de aclarar dichas dudas.
- La conversación entre dos estudiantes le da, a su vez, información al profesor acerca de las dificultades específicas que tienen. Estos pueden utilizarla para aclarar dudas de manera directa o crear nuevas actividades/ejercicios de utilidad.

#### ■ Breve sinopsis de los planteamientos presentados

A modo de síntesis de lo expuesto en el artículo, se recomienda que los siguientes elementos estén presentes para un enfoque ecléctico que favorezca los diversos estilos de aprendizaje entre los estudiantes.

- El estudiante necesita saber qué es exactamente lo que trata de aprender. Se le debe ofrecer, por lo tanto, explicación formal de la gramática y la oportunidad de ver las reglas y la estructura dada de manera clara, visual y organizada.
- La gramática debe apelar a las emociones de los estudiantes. La nueva estructura gramatical debe presentarse de

manera que cree una impresión en el estudiante y se fije, de este modo, con mayor facilidad en su memoria.

- El estudiante debe tener la oportunidad de reflexionar sobre el contexto presentado para que pueda descubrir por sí mismo la regla gramatical y, de esta manera, retenerla con mayor efectividad.
- El tiempo dedicado a explicaciones y ejercicios gramaticales debe ser solo el estrictamente necesario dejando así más tiempo para la participación activa, reflexiva y creativa de los estudiantes.
- Integrar el trabajo en parejas a diario como ejercicio indispensable para integrar el idioma.
- Proveer el *input* necesario para ayudar a asimilar e internalizar el nuevo punto gramatical a través del uso frecuente de diversos recursos que le permitan al estudiante escuchar y leer ejemplos de esa estructura dada.

## ■ Conclusión

Una enseñanza de la gramática efectiva requiere la unión de ambos enfoques, de manera que se complementen entre sí y no se excluyan el uno frente al otro. Debido a que ambos métodos presentan virtudes, pero también debilidades significativas, el uso de un solo método se traduciría en necesidades pedagógicas sin atender. A lo largo del artículo, se ha visto cómo un enfoque ecléctico le permite al estudiante salir de una producción mecánica o superficial para obtener un aprendizaje más completo y profundo, logrando así integrar la lengua aprendida con mayor eficacia dentro de las diferentes situaciones comunicativas.

## REFERENCIAS

- Alderson, C., Clapham, C. & Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1(2), 93-121. doi: 10.1177/136216889700100202
- Berns, M. (1990). *Contexts of competence. Social and cultural considerations in the communicative language teaching*. New York: Springer Verlag.

- Bruner, J.S. (2006). *In search of pedagogy. Selected works 1957 – 1978* (Vol. I). New York, NY: Routledge.
- Carreres, A. (2006). *Strange bedfellows: Translation and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1993). *The structural syllabus and second language acquisition*. TESOL Quarterly, 27.
- Ellis, R. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreira, S.M.G. (1997). Following the paths of translation in language teaching: From disregard in the past to revival towards the 21st century. *Caderno de Tradução*, 6, 355-371.
- Galloway, A. (1993). Communicative language teaching: An introduction and sample activities. Center for Applied Linguistics, Eric. 357642.
- Genesee, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 13(2), 115-128. doi: 10.1037/h0081168
- Genesee, F. (1998). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. New York: Newbury House.
- Gower, R., Phillips, D. & Walters, S. (1995). *Teaching practice handbook*. Oxford, Chicago: Heinemann.
- Hatch, E. (1974). *Second language learning. Working papers on bilingualism*. Eric, 3.
- Heltai, P. (1989). Teaching vocabulary by oral translation. *ELT Journal*, 43(4), 288-293. doi: 10.1093/elt/43.4.288
- Hinkel, E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinkel, E. & Fotos, S. (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jean, G. & Simard, D. (2008). Inductive and deductive approaches to grammar in second language learning: Process, product and students perceptions. *Colloque: Le bilinguisme au sein d'un Canada plurilingue: recherches et incidentes*. Ottawa, 19-20 juin 2008.
- Klein, E. (2002). Foreign language teaching in Germany: Current topics and trends. *Anglogermanica Online*.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall.



- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Larsen-Freeman, D. (1997a). Grammar and its teaching: Challenging the myths. *ERIC*, 406820.
- Larsen-Freeman, D. (1997b). *Grammar dimensions: Form, meaning, and use*. Boston: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition and research*. London: Longman Group.
- Levenston, E.A. (1985). The place of translation in the foreign language classroom. *English Teachers Journal*, 32, 33-43.
- Levinson, S. (1983). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Littelwood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Meltzoff, A.N, Kuhl, P.K., Movellan, J. & Sejnowski, T.J. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, 325, 284; DOI: 10.1126/science.1175626
- Pienemann, M. (2005). *Crosslinguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Randall, M. (2007). *Memory, psychology and second language learning*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarpelli, M. (2009, July 30). Social media's effect on learning. *The Wall Street Journal*. Recuperado de <http://blogs.wsj.com/digits/2009/07/30/social-medias-effect-on-learning/>
- Schoenberg, I. (1999). Can a classroom be too communicative? *TESOL Matters*, 9.
- Stulajterova, E. (2008). The place of translation in English language teaching. *Humanising Language Teaching*, 6.
- Swain, M. & Canale, M. (1981). The role of grammar in a communicative approach to second language teaching and testing. *Eric*, 221026.
- Von Elek, T. & Oscarsson, M. (1973). A replication study in foreign language grammar to adults. *Research Bulletin*, 16, Eric ED094551.



- Walker Tileston, D. E. (2004). *What every teacher should know about effective teaching strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Cambridge: The MIT Press.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.