

# EL PAPEL DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA EN LA ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA DE E/LE

Susana Pastor Cesteros  
Universidad de Alicante

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la gramática en el aprendizaje del español como segunda lengua ha sido desde siempre uno de los caballos de batalla tanto de la práctica docente como de la discusión teórica sobre la misma. En esta comunicación, sin embargo, pretendo revisar críticamente el papel que en ella se le concede a la reflexión sobre la lengua que hace el propio aprendiz, además del profesor, de cara a una mejor adquisición de la misma.

Mi interés por estas cuestiones está relacionado con el diferente tratamiento que del componente gramatical se postula en ocasiones para el aula de alumnos inmigrantes. En mayo pasado, en el *VI Congreso de Lingüística General*, presenté una comunicación sobre la especificidad de la enseñanza de E/LE a inmigrantes, dada mi vinculación reciente a este ámbito de la enseñanza (a través de mi docencia en Alicante Acoge, además de la tutorización de prácticas pre-profesionales para alumnos de Filología en una Escuela Permanente de Adultos, donde habrán de impartir clase a inmigrantes adultos). Una de las cuestiones que entonces se debatía era si debía o no utilizarse una serie de explicaciones y terminología metalingüísticas con estos estudiantes, en función de su formación lingüística (que, de hecho, puede ser muy variada). El paso siguiente era conocer hasta qué punto incorporar tales reflexiones al aula (por parte del profesor) y hacer que el alumno por sí mismo llegara a ellas era algo innecesario, recomendable o sencillamente imprescindible para su aprendizaje.

Existen ya algunos proyectos de investigación en marcha que inciden, si bien indirectamente, sobre estas cuestiones, como el que dirige Anna Camps en la Universitat Autònoma de Barcelona (2003) o publicaciones que tratan el tema de un modo más específico, como los trabajos de Cots y Nussbaum (2002) y Vilà (2004), pero en todos estos casos se trata del aprendizaje bien del catalán, bien del inglés o el alemán como primera o segunda lengua. A partir de ellos, por tanto, aunque centrándome en el español como lengua extranjera, y en el aprendizaje de la lengua a través de la investigación y de la interacción (Camps, 2001), en la presente comunicación presto especial atención al papel que en el enfoque por tareas y desde la atención a la forma, se le atribuye no ya a la enseñanza de la gramática, sino al ejercicio de introspección que realiza el aprendiz sobre la estructura gramatical de la lengua y la verbalización explícita del mismo (Perales, 2004). Y de qué modo ambos procesos facilitan y aceleran la adquisición de la lengua.

La presencia que pueda llegar a tener la reflexión metalingüística en el contexto del aula pasa por la conveniencia o no del uso de determinada terminología lingüística y conceptos básicos de la teoría lingüística (tipos de oraciones, funciones gramaticales, flexión verbal, morfología y formación de palabras; dialectos, niveles, estilos y registros). Se plantea así, en lo que es la configuración del discurso del aula entre profesor y alumnos, el interrogante de a qué conceptos aludir explícitamente, con qué terminología, usando la lengua meta o la de los aprendices (en caso de grupos monolingües), etc. Otras cuestiones que tratamos tienen que ver con los factores de los que depende la conciencia metalingüística, su relación con las estrategias y estilos de aprendizaje y las actividades que pueden propiciarla, de las que ofreceremos una breve tipología.

## 2. CUÁNDO PUEDE APARECER Y QUÉ FUNCIONES TIENE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

2.1. Si nos preguntamos *qué entendemos por reflexión metalingüística*, podemos convenir en que se trata del pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla. Recordemos que ya en 1958 Jakobson citaba, entre las distintas funciones del lenguaje, la metalingüística-

ca, que tenía por objeto utilizar la lengua para hablar de la propia lengua. Desde una perspectiva mucho más reciente, Cots y Nussbaum (2001) señalan *tres situaciones en las que podemos rastrear este uso metalingüístico del lenguaje*:

- En el habla coloquial, por ejemplo cuando pedimos aclaraciones, verificamos si entendemos o nos entienden bien o preguntamos sobre cómo interpretar los enunciados.
- También de modo individual, cuando, al hablar, y sin intervención del interlocutor, repetimos enunciados, nos autointerrumpimos, reformulamos, hacemos pausas, dudamos... en todos estos casos probablemente estemos llevando a cabo una serie de operaciones metalingüísticas que nos llevan a autocorregirnos, intentar expresarnos mejor, etc. Lo mismo sucede cuando revisamos un texto escrito.
- Pero la reflexión metalingüística se halla especialmente presente en todo proceso de aprendizaje de lenguas; porque uno de los modos en que aprendemos consiste en hablar de cómo se habla, reflexionar sobre la lengua, darles nombres a formas y funciones...

De esta manera, y siguiendo a Cots y Nussbaum (2001: 11), «las operaciones metalingüísticas se hallan indisolublemente ligadas al uso verbal, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza y aprendizaje, bien para facilitar la comunicación, bien para adquirir nuevos conocimientos sobre el lenguaje humano». En realidad, no sólo en el aula, sino también en el aprendizaje en contexto natural, en la conversación entre HN y HNNs, se producen continuos procesos reflexivos sobre la lengua (que pueden ser más o menos explícitos) y que no sólo se atienen a las formas léxicas o gramaticales (como normalmente se ha considerado), sino que se refieren también a otros planos del discurso (como el nivel fonético, con comentarios sobre la pronunciación, o el pragmático, al atender a los registros, la cortesía, etc.). Por ello, estos autores proponen hablar incluso de reflexión metacomunicativa, en lugar de meramente metalingüística.

2.2. *Uno de los ámbitos en que puede enmarcarse* el estudio de estas cuestiones es el de la adquisición de segundas lenguas (ASL), disciplina en la que, en la actualidad, constituye una interesante línea de trabajo el describir y analizar qué actividades interactivas y cognitivas realizan los aprendices al reflexionar sobre el uso lingüístico (Perales, 2004). Algunos aspectos relacionados con este tema, que aquí sólo enumero, pues son de todos conocidos y su desarrollo excedería los límites de esta comunicación, son los siguientes:

- La diferencia entre conocimiento instrumental y declarativo de la gramática (Giovannini *et al.*, 1996). El primero es el saber que permite a un hablante hacer uso de su lengua de modo espontáneo (sea la materna, sea una segunda lengua); mientras que el segundo se refiere a la capacidad que tenga de explicar el funcionamiento de las reglas gramaticales de la misma. Cualquier hablante nativo, por ejemplo, tiene el conocimiento instrumental de su lengua, pero no todos tienen el declarativo. Cuando hablamos de reflexión metalingüística, por tanto, nos movemos en el ámbito de este conocimiento declarativo de la gramática.
- La diferencia entre reflexión explícita e implícita. Como se anunciaba al hablar de su presencia cotidiana y no sólo en el aula, tal reflexión metalingüística, o bien puede verbalizarse y, de ese modo, aparecer de modo explícito, o bien puede permanecer interiorizada y tener carácter implícito. Desde el punto de vista de la actuación didáctica, como profesores, nos interesa, obviamente, la reflexión explícita de los alumnos, en la medida en que es la que podemos verificar, rastrear, seguir... Aunque, de modo indirecto, aquella genere una reflexión implícita igualmente válida. Ello se relaciona, obviamente, con la enseñanza de la gramática explícita (como en el método tradicional) o implícita (como en el método natural).

2.3. Conviene a su vez *establecer la diferencia entre proporcionar reflexión metalingüística a los alumnos y provocar que se genere en aula entre ellos*. En el primer caso, quien ofrece la información metalingüística puede ser el profesor, oralmente, o los materiales de referencia, por escrito (gramática, manual, diccionario...) y es una actuación que no siempre asegura, aunque es lo que se pretende, que se asimilen los contenidos o, aun asimilándose, que se incorporen al uso; mientras que en el segundo caso, de lo que se trata es de crear en el aula la reflexión entre los alumnos, sea individualmente, sea en parejas o en grupos; a su vez, tal reflexión puede expresarse oralmente o incluso quedar plasmada también de forma escrita. A esta última volveremos al final, al tratar sobre actividades que la propicien.

En todo lo relativo a la información metalingüística proporcionada a los alumnos, cobra un especial interés el modo en que se realizan las conceptualizaciones y, en consecuencia, el papel de las gramáticas pedagógicas. La conceptualización incluye todas aquellas explicaciones que sue-

len incluirse en los materiales didácticos acerca de la gramática de la lengua meta, fundamentalmente, pero también acerca de la fonética, las estrategias, el léxico o el modo en que se establece la comunicación. Para valorar su utilidad debemos tener en cuenta criterios como la calidad y claridad de las explicaciones, su oportunidad y el papel que se les conceda. Los comento brevísimamente:

- La *calidad* de la explicación tiene que ver con que los fenómenos lingüísticos se describan como realmente son (formalmente y desde la perspectiva comunicativa); se ha de valorar si se agota el aspecto descrito o, por el contrario, se fragmenta de modo adecuado (según el nivel de los destinatarios o la complejidad del fenómeno); y si está bien ejemplificado (pensemos que los ejemplos de uso, en ocasiones, ayudan a comprender determinados fenómenos lingüísticos tanto como la propia descripción).
- La *claridad* de la explicación y la manera en que se presenta son determinantes para que los alumnos la entiendan. Si una conceptualización es correcta, incluso muy buena, pero incomprendible para un estudiante no nativo, resultará inútil. Desde esa perspectiva se elaboran las *gramáticas pedagógicas*, que pretenden ofrecer explicaciones adecuadas al nivel de los aprendices, sin emplear una terminología lingüística excesivamente compleja. La explicación ha de respetar también los mecanismos cognitivos de los estudiantes, teniendo en cuenta si son grupos monolingües que disponen de una lengua vehicular, o si son multilingües, y por tanto, con diversas lenguas maternas, con lo que la explicación habrá de ser forzosamente en la lengua meta.
- La *oportunidad* de la conceptualización depende de la valoración que hagamos de si realmente era necesario explicar tal fenómeno lingüístico y, en tal caso, si el elegido era el momento más adecuado (teniendo en cuenta la ejercitación, lo que se haya tratado o vaya a trabajar a continuación, el nivel de competencia de los aprendices, etc.).
- Por último, el *uso* que concedamos a tales conceptualizaciones es diverso. Puede plantearse como material de consulta por parte de los aprendices, al margen de lo trabajado en clase; como soporte para una tarea o actividad concreta; como ampliación de la explicación ofrecida por el profesor; o como material a partir del cual pueden los aprendices inferir reglas (en la línea de incentivar una aproximación inductiva a la gramática de la lengua meta).

Sin negar la utilidad del acceso por parte del alumno a esta información sobre la lengua, lo que nos interesa ahora es este último uso de la misma que acabamos de citar, es decir, el modo en que podamos motivar el que los alumnos se hagan preguntas sobre la estructura de la lengua e intenten responderlas; el modo, en definitiva, de que podamos incentivar una reflexión que les ayude a aprender mejor. Porque, cuando un profesor explica el funcionamiento de una forma gramatical, tradicionalmente lo ha hecho en el bien entendido de que tal reflexión sería positiva para el alumno. Pero lo cierto es que la explicación de un fenómeno lingüístico no garantiza su aprendizaje, ni siquiera su conocimiento por parte del alumno asegura el uso. O dicho de otro modo: una cosa es proporcionar información metalingüística explícita y otra que haya realmente reflexión metalingüística por parte del alumno. Y sucede que la autorreflexión, la concienciación por parte del alumno, no sólo es, como decíamos al inicio, un proceso inherente al proceso de comunicación, sino que también *influye positivamente en el proceso de aprendizaje*. Ésta es la tesis que avala la vuelta a la atención a la forma desde el enfoque por tareas, sobre el que tratamos a continuación. Porque la cuestión será cómo alcanzar esa concienciación del alumno: si no se llega tan sólo a través de las explicaciones del profesor, como es muy probable, se tratará de conseguirlo por otros medios, a través, por ejemplo, de actividades o secuencias didácticas diseñadas específicamente a tal fin. Ello no significa, obviamente, que haya que relegar a un segundo plano tales explicaciones, pues éstas son útiles como comprobación, corroboración, repaso y estudio.

#### 2.4. La postura de los diversos métodos frente al papel de la reflexión metalingüística.

En un conocido y útil estudio sobre la relación existente entre las distintas teorías gramaticales y la enseñanza de la lengua, Cuenca (1992) plantea cómo cada método se ha apoyado en una teoría lingüística determinada que ha propiciado un modo particular de enseñanza de la gramática y, por tanto, por lo que aquí nos interesa, un modo específico de integrar la reflexión metalingüística en el aula; así, en el método de gramática/traducción, sobre la base de una teoría lingüística tradicional, la gramática ofrecida, además de constituir la parte medular de la formación, era una gramática de la grafía y la palabra, desde una perspectiva normativa (cómo se habla o escribe correctamente), deductiva (se presenta una estructura y después se ejemplifica y ejercita) y expli-

cita (se ofrecen las reglas gramaticales, con toda la terminología metalingüística). En el método audio-oral, sobre la base del estructuralismo, y por tanto, de una gramática del paradigma, el sintagma y la oración, el tipo de gramática era más bien descriptiva (cómo se habla, independientemente de si se ajusta o no a la norma), implícita (sin el recurso a la presentación de las reglas) e inductiva (a partir de la práctica de las estructuras gramaticales se llegaba a la interiorización de las reglas de uso, sin necesidad de recurrir a la explicación de éstas). Estas mismas características ofrecen el tratamiento de la gramática en el enfoque comunicativo, con la principal diferencia, especialmente en sus inicios, de que el estudio gramatical ya no resulta central, sino uno más entre los distintos aspectos a tratar, y de que el centro de estudio es la gramática no ya de la oración, sino del texto o discurso. En esa línea, y ya en los años 80, Krashen y Terrell, a través de su propuesta de método natural, aseguraban que el aprendizaje explícito de la gramática era perfectamente prescindible en la adquisición de la SL.

Algunas críticas a esta concepción, aun partiendo de los presupuestos del enfoque comunicativo, han configurado una nueva tendencia de opinión sobre el papel de la reflexión metalingüística en el aula, que se manifiesta en lo que se ha dado en llamar *la atención a la forma*, a partir del término inglés *focus on form* acuñado por Michael Long (1991) a principios de los noventa, y muy relacionada con los planteamientos del currículo y la enseñanza de idiomas basada en tareas (Doughty y Williams, 1998). Consiste en dirigir la atención del alumno hacia determinados rasgos del código lingüístico (gramática, vocabulario...), presentados en contexto, en el preciso momento en que los aprendices experimenten problemas con ellos al trabajar en una tarea comunicativa, haciendo una reflexión sobre su uso. La base que fundamenta este tipo de actuación proviene de la evidencia de que, a pesar de que muchas personas, en las condiciones adecuadas, pueden llegar a aprender gran parte de un segundo idioma de un modo natural, fijando su atención en el significado o en la comunicación<sup>1</sup>, parece demostrado que el centrarse únicamente en el significado no basta para adquirir completamente la competencia de un nativo; y que, por otro lado, se puede acelerar el logro de tal competencia a través de una atención periódica y una reflexión consciente sobre la propia lengua meta. Lógicamente, no se trata de volver a una enseñanza programada de elementos gramaticales aislados (lo que Long denomina, por oposición, atención a 'las formas'), sino de hacer que el aprendiz advierta la forma y uso de tales elementos en el contexto en que se presentan y para la realización de la tarea que se requiere.

Algunas de las técnicas pedagógicas para el aula de idiomas que se han ido investigando recientemente en relación con la atención a la forma son, por un lado, la corrección de errores mediante evidencia negativa; y, por otro, la manipulación externa del input, mediante la 'anegación del input' (*input flow*) y el relieve tipográfico, que consisten en que las muestras de lengua ofrezcan abundantes ejemplos de las expresiones o elementos que queramos analizar, resaltándolos en negrita o cursiva; con ello se consigue no ya simplificar las muestras para facilitar su comprensión, sino más bien elaborarlas, con el mismo objetivo, pero sin eliminar los rasgos lingüísticos que nos interesen estudiar.

En la misma línea de atención a la forma, aunque no ya en los textos escritos sino en los orales, pensemos que muchas de las modificaciones del discurso del profesor (Pastor, 2004) están orientadas no sólo a favorecer la comprensión, que es uno de sus principales objetivos, sino también a que el aprendiz se dé cuenta de un determinado aspecto formal de la lengua y reflexione sobre él.

**2.5. La reflexión metalingüística como estrategia de aprendizaje y su implicación en la autonomía del aprendiz.** La reflexión metalingüística por parte del alumno puede usarse a su vez como una útil estrategia de aprendizaje y, en la medida en que el conocimiento y uso de diferentes estrategias posibilitan el autoaprendizaje, resulta un elemento clave para la autonomía del aprendiz, porque:

- Faculta la monitorización (es decir, permite autocorregir el habla hasta conseguir que sea adecuada al contexto o a los interlocutores, en lo gramatical, léxico o fonético).
- Posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, con la consiguiente transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna.

<sup>1</sup> Esto sucede así en los programas de estudio llamados 'analíticos' (método natural, programas de inmersión, etc.), en los que los ejemplos de la lengua se presentan de modo holístico y se intenta que los estudiantes induzcan gran parte de la gramática de la segunda lengua, en lugar de presentar reglas explícitas.

- Y permite también realizar inferencias, es decir, adivinar el significado de elementos nuevos, predecir resultados o completar datos a partir de la información disponible.

Además, el mayor o menor uso de tal estrategia dependerá a su vez del *estilo de aprendizaje* de los alumnos (Navarro *et al.*, 1997). Por ejemplo, suelen tener mayor receptividad a establecer analogías e inferencias y, por tanto, a tener una representación propia acerca del aprendizaje de la gramática aquellos alumnos que tienden a establecer relaciones y analogías entre fenómenos, que son capaces de establecer reglas por inducción, que toleran la ambigüedad y que son receptivos a la percepción del ‘esqueleto’ o la estructura de un fenómeno. Del mismo modo, muestran mayor tendencia a la reflexión aquellos alumnos cuyo estilo es del tipo ‘reflexivo-independiente’, es decir, con aptitud para la reflexión, capacidad de concentración, motivación interna y aptitud para el trabajo autodirigido.

Una cuestión a tener en cuenta a la hora de valorar hasta qué punto puede llegar a ser útil como estrategia cognitiva la reflexión metalingüística es *en qué lengua se realiza tal reflexión*, si en la lengua meta o en la lengua materna del aprendiz. Pensemos que, en los últimos años, se está volviendo a reivindicar su papel y uso en el aula; y precisamente el de la reflexión metalingüística se suele presentar como uno de los casos que justifican el cambio de código, especialmente en grupos monolingües, en los que se puede aprovechar para hacer comentarios de índole contrastiva (Martín, 2004). La decisión de realizar la reflexión metalingüística en la LM o en la L2, por tanto, dependerá, lógicamente, del nivel de competencia de los alumnos (hay determinadas actividades de concienciación o de estrategias, por ejemplo, que requieren un nivel avanzado) y del conocimiento metalingüístico que posean; pero también de la consideración en que se tenga el uso de la LM, como hemos visto. Un ejemplo: yo quizá no sepa nada de chino, pero desde que empiezo a estudiarlo puedo formularme preguntas sobre su estructura lingüística y utilizar esa información en el aula para aprender (aunque los comentarios se tengan que hacer en mi LM); por el contrario, aunque una persona tenga un cierto nivel de español, si desconoce determinados conceptos metalingüísticos, probablemente será incapaz de responder a según que preguntas...

2.6. Aunque sea de modo breve, no quisiera dejar de constatar *la presencia de la reflexión metalingüística en el proceso de negociación del significado* que se da en conversaciones entre hablantes nativos (HNs) y hablantes no nativos (HNNs), pero especialmente en conversaciones entre HNNs, porque una de las características de este tipo de interacciones, entre otras muchas, es la aparición de reflexiones sobre la propia lengua que se está estudiando y utilizando en ese momento, una de cuyas funciones es mejorar la comprensión. A pesar de ello, cuando pedimos a nuestros estudiantes que practiquen la expresión oral, la mayoría prefiere hacerlo con nativos antes que con otros compañeros que tienen, como ellos, la condición de no nativos, porque consideran que poco pueden aprender de quien está a su mismo nivel de competencia. A pesar de esta percepción, lo cierto es que cuando se ha estudiado la influencia de la conversación entre no nativos dentro y fuera del aula (Varonis y Gass, 1985) –y pensemos que es un tipo de interacción mucho más frecuente de lo que imaginamos–, se ha observado que este tipo de conversaciones son tan útiles para la ASL como las mantenidas con HNs. Y ello porque en tales casos, además del hecho de que ambos interlocutores tienen el mismo nivel y se desinhiben ante la posibilidad de cometer errores, suele aparecer también (en mucha mayor medida que con HN) lo que algunos autores denominan *input metalingüístico*, es decir, información (de manera directa o indirecta) sobre la lengua que se está usando. Es muy usual que, entre las estrategias utilizadas para la negociación del significado en conversaciones entre aprendices, aparezcan las confirmaciones de que se ha comprendido correctamente (mediante repeticiones); las peticiones de aclaración, las reformulaciones y también, y es lo que aquí nos interesa, los comentarios sobre las formas lingüísticas utilizadas y las autocorrecciones o correcciones mutuas, lo cual crea un andamiaje en el diálogo que facilita su continuidad.

### 2.7. Actividades para propiciar la discusión sobre la estructura de la lengua.

Frente a un uso tradicional de las reglas gramaticales en la ejercitación lingüística<sup>2</sup>, defendemos la utilidad de actividades que despierten la intuición de los alumnos sobre la estructura y uso

<sup>2</sup> Lourdes Ortega (2001: 182) habla de la ‘estrategia de las tres P’, que probablemente todos reconozcamos: «Presentación de reglas gramaticales que han sido cuidadosamente secuenciadas de menor a mayor complejidad lingüística; Práctica controlada de tales estructuras en ejemplos representativos, que son extraídos cuidadosamente de sus contextos naturales y aparecen enlazados convenientemente en frases y párrafos simples; y Producción o práctica relativamente más creativa de las estructuras a aprender, durante la cual se aconsejan técnicas selectivas para la corrección de errores». Lógicamente, se confía en que tal instrucción metalingüística explícita se traduzca a largo plazo en la interiorización de la gramática, lo cual se ha demostrado incierto.

de la lengua. A partir de un mínimo conocimiento declarativo de la gramática de la segunda lengua por parte de los alumnos, si el profesor desea incentivar tal reflexión metalingüística de los mismos, puede plantear actividades que pongan de relieve las peculiaridades de la gramática de la segunda lengua, tanto en la forma como en el uso.

En la línea de la atención a la forma que comentábamos, los denominados *ejercicios de sensibilización* o de concienciación gramatical (del inglés *consciousness raising*) pretenden elevar el nivel de conciencia lingüística de los aprendices, llamándoles la atención sobre determinados fenómenos (Martín Peris, 1998). ¿De qué modo? Pues, por ejemplo, marcándolos de alguna manera en un texto completo (subrayándolos o poniéndolos en cursiva); presentando conjuntamente varias oraciones o fragmentos de textos en que aparezca repetido determinado fenómeno; o proponiendo a los alumnos que recojan sus propios ejemplos o muestras gramaticales en una especie de gramática personal –como hacen Gómez del Estal y Zanón (1996) en su tarea *G de Gramática*–.

El profesor es, en último extremo, quien ha de servir de estímulo para la ‘investigación’ de los propios alumnos, en el sentido de averiguar las reglas subyacentes a los fenómenos lingüísticos y a rastrearlos en nuevos ejemplos y textos. Es éste un tema bastante trabajado en la didáctica de la lengua materna (Camps, 2001, 2003; Zayas, 1994; Jimeno, 1994); desde aquella perspectiva y ya desde finales de los ochenta, se criticaba un exceso de conocimientos lingüísticos en los programas educativos, con el único fin de que los alumnos tuvieran un saber teórico sobre la lengua, que se practicaba, en el mejor de los casos, con actividades de análisis sintáctico. La situación en la enseñanza del E/LE, por el contrario, (y en general la de segundas lenguas), tiene como punto de partida (al menos teóricamente) la necesidad de conectar reflexión y uso. ¿Cómo se llega a ello? Entre otras cosas:

- Simplificando la información morfosintáctica y léxica proporcionada.
- Ampliando la ejercitación del ámbito oracional (poco útil para el verdadero uso de la lengua) al discursivo y pragmático.
- A través de la identificación de unidades lingüísticas frente a la mera descripción de las mismas.
- Proporcionando o motivando la reflexión siempre a partir de las actividades de comprensión y producción textuales.
- Y promoviendo una aproximación inductiva a la gramática, frente a la deductiva (más tradicional), en la medida en que genera mayor reflexión en los alumnos y en que, a pesar de su lentitud, ofrece enormes ventajas de cara a la autonomía del alumno<sup>3</sup>.

Otras actividades que podemos llevar al aula y que contribuyen a generar reflexión en los alumnos son, por ejemplo, (Jimeno, 1994: 52) las llamadas de *transformación* y las que se articulan alrededor de los *errores* de los alumnos. Estas últimas constituyen sin duda una herramienta metodológica de primer orden de cara a la autorreflexión, tanto al localizar el error, como al buscar su causa y plantear alternativas correctas o más adecuadas, tareas todas ellas que pueden hacerse de forma oral entre toda la clase. En cuanto a las actividades de transformación, pueden ser:

- De tipo morfosintáctico: A partir de un texto breve (tres o cuatro líneas), los alumnos deben reescribirlo tres o cuatro veces, aunque manteniendo el sentido y básicamente el léxico<sup>4</sup>.
- De tipo comunicativo: Se trataría de transformar un texto modificando la entonación, el destinatario, la relación emisor/receptor, el registro (y por tanto, el léxico o alguna construcción sintáctica), la intención comunicativa, etc.

Un argumento en defensa de este tipo de ejercicios lo encontramos en el hecho de que se trata de una actividad que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, al parafrasear, revisar nuestros escritos, etc.

Podemos encontrar otros ejemplos de actividades de concienciación gramatical específicamente pensadas para la enseñanza del español en Coronado (1998), así como en muchos de los más recientes materiales didácticos que incorporan esta dimensión de análisis.

Finalmente, una última propuesta didáctica interesante es la de la profesora de la UAB Montserrat Vilà (2004), basada en el aprendizaje de la lengua a través de la investigación y de la inte-

<sup>3</sup> Encontramos una argumentada defensa de este tipo de aproximación gramatical en Coronado (1998: 85-87).

<sup>4</sup> Cito el ejemplo que presenta Jimeno: «Animado por los gritos de los aficionados, el corredor, que estaba en el límite de su capacidad, logró superar a sus rivales y llegar solo a la meta». Algunas de las posibles transformaciones serían las siguientes: «El corredor, en el límite de su capacidad, logró superar a sus rivales y llegar solo a la meta, gracias a los gritos de ánimo de los aficionados»; «Aunque estaba en el límite de su capacidad, el corredor logró superar...»; «El corredor estaba en el límite de su capacidad. Sin embargo, animado por los gritos de los aficionados...».

racción. Así, a partir de un trabajo de campo, tenían que realizar una tarea final que consistía en componer y presentar un informe en formato de póster oral que mostrara cómo los alumnos utilizaban determinadas formas gramaticales y cómo razonaban (reflexión metalingüística) su forma de hablar. Su objetivo era, en primer lugar, crear un espacio de reflexión compartida entre los estudiantes y, por otro, cambiar el tipo de tareas que éstos solían hacer al trabajar la gramática: dejar de resolver ejercicios gramaticales y responder a preguntas planteadas por el profesor, para pasar a ser ellos mismos los que observaran las producciones orales de los compañeros, reflexionaran sobre las reglas gramaticales, contextualizaran su funcionamiento, formularan los interrogantes y planificaran actividades lingüísticas. Aunque la secuencia se aplicaba a la enseñanza del catalán como lengua materna, la experiencia es sin duda trasladable a E/LE o a cualquier otra segunda lengua, si bien requiere una competencia avanzada, así como una cierta familiaridad con la terminología lingüística.

### 3. CONCLUSIONES

La reflexión lingüística que pueda incorporar un alumno de E/LE en su aprendizaje depende, entre otros factores, de la educación formal y el tipo de input lingüístico que haya recibido (bajo el influjo del método con que haya aprendido), así como de su estilo de aprendizaje y el modo en que la haya asimilado como estrategia.

En tal reflexión posee una importancia crucial la LM del alumno, pues es a través de ella como se adquiere la conciencia metalingüística.

Para adquirir un uso instrumental de la gramática del español como segunda lengua no es imprescindible, pero sí recomendable, según los más recientes estudios sobre adquisición de segundas lenguas y psicología cognitiva, no sólo la instrucción formal, sino, dentro de ella, la reflexión consciente acerca de la forma de la lengua y sus contextos de uso; consecuentemente, es muy positivo el uso de actividades que fomenten tal reflexión (por supuesto, en combinación con actividades de uso significativo), y ello porque de ese modo se acelera el proceso de aprendizaje, por un lado, y se consigue llegar a estadios más avanzados, por otro.

Parece demostrado, por tanto, que la reflexión lingüística que puede llevar aparejada una adecuada enseñanza de la gramática (sea cual sea el medio por el que ésta se efectúe: a través del profesor, con actividades específicamente diseñadas a tal fin o de manera autónoma) ayuda a entender mejor cómo es la estructura y funcionamiento de la L2 y favorece un mejor aprendizaje de la segunda lengua en el sentido antes mencionado (velocidad y nivel de adquisición).

### BIBLIOGRAFÍA

- Camps, A. (coord.) (2000): *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- \_\_\_\_\_ (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Proyecto GREAL, Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coronado, M<sup>a</sup> L. (1998): «Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales», *Carabela*, 43, *La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 81-93.
- Cots, J. M. y L. Nussbaum (eds.) (2001): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.
- Cuenca, M<sup>a</sup> Joseph (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tandem.
- Doughty, Catherine y Jessica Williams (eds.) (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Giovannini, A., E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón (1996): *Profesor en acción*, vol. 2, Áreas de trabajo, Madrid, Edelsa.
- Gómez del Estal y Zanón (1996): *G de gramática*, Barcelona, Difusión.
- Jimeno Capilla, P. (1994): «Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, monográfico «Gramática y enseñanza de la lengua», 2, 47-55.
- Long, Michael H. (1991): «Focus on form: A design feature in language teaching methodology», en K. Bot de, R. Ginsberg y C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural*

*perspective*, Amsterdam, John Benjamins, 39-52.

(2000): *Problems in Second Language Acquisition*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

Martín Martín, J. M. (2004): «Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español», en S. Ruhstaller y F. Lorenzo (coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen/ Universidad Pablo de Olavide, 11-23.

Martín Peris, E. (1998): «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», *Carabela*, 43, 5-32.

Ortega, Lourdes (2001): «Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación», en S. Pastor y V. Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Anexo 1 de *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, Alicante, Universidad de Alicante, 179-211.

Pastor, Susana (2003): «El habla para extranjeros. Su papel en el aprendizaje de segundas lenguas», *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, 2003, vol. 16.

Perales Ugarte, José (2004): «La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE», en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 329-349.

Vilà, M. (2004): «Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33.

Villanueva, M<sup>a</sup> L. e I. Navarro (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló, Universitat Jaime I.

Varonis, E. y S. Gass (1985): «Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning», *Applied Linguistics*, 6, 71-90.

Zayas, F. y C. Rodríguez (1994): «Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, monográfico sobre «Gramática y enseñanza de la lengua», 2, 77-93.