

Diseño de una propuesta didáctica para la formación lingüística del futuro docente de ELE/ELE2

Design of a didactic proposal for the linguistic training of the future ELE/ELE2 teacher

SONIA EUSEBIO HERMIRA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
soniaeus@ucm.es

Resumen:

Se parte de la observación de que existe una distancia entre el conocimiento que el docente de idiomas manifiesta a la hora de aplicar los principios pedagógicos de los enfoques comunicativos y el reconocimiento de los fundamentos teóricos lingüísticos subyacentes en las actividades gramaticales. Dicha observación planteó la necesidad de elaborar una propuesta didáctica con la que se proporcione a los futuros profesores de ELE los conocimientos necesarios para asumir una posición reflexiva frente a la pedagogía de la enseñanza de la gramática.

Palabras clave: formación profesorado, teoría lingüística, conciencia metacognitiva, ELE, actividades gramaticales

Abstract:

We start from the observation that there is a gap between the knowledge that language teachers show when applying the pedagogical principles of communicative approaches and the recognition of the linguistic theoretical foundations underlying grammatical activities. This observation raised the need to elaborate a didactic proposal to provide future teachers of Spanish as a foreign language with the necessary knowledge to assume a reflective position in relation to the pedagogy of grammar teaching.

Keywords: teacher training, linguistic theory, metacognitive awareness, SFL, grammatical activities

1. Introducción

Una de las responsabilidades de los docentes de lenguas es conocer los fundamentos teóricos que subyacen en la enseñanza y aprendizaje de un idioma para saber elegir la metodología más adecuada, identificar el currículo más conveniente y poder definir su deber ser como profesores (Martín Peris, 2009 [1993]); López García, 1990; Matte Bon, 2010, Eusebio Hermira, 2015). En este contexto, dado que la gramática es una parte más del aprendizaje de la lengua, y que su concepción y enseñanza ha de ser coherente con el enfoque metodológico adoptado (Miquel, 2008), conocer los conceptos y las teorías lingüísticas que sustentan las diferentes descripciones debe ser un objetivo de aprendizaje y, por tanto, formar parte de los currículos de formación de profesorado de lenguas. Las explicaciones teóricas sobre los hechos lingüísticos y el tipo de actividades que se encuentran en los manuales reflejan la concepción de la naturaleza de la lengua adoptada por los autores, por lo que resulta fundamental que el profesor identifique la teoría subyacente, ya que se ha de convertir en el mediador de dicho conocimiento (Bosque, 2011; Ruiz Campillo, 2007; Ruiz y Martí, 2014; Gaiser, 2011).

En la actualidad, muchos de los manuales de ELE, con más aceptación en las aulas, siguen haciendo uso de descripciones formalistas y estructuralistas en las explicaciones gramaticales (Martín Peris, 2005; Ruiz Campillo, 2007, 2018; Ruiz y Martí, 2014; Brucart, 2018; Miquel, 2018). Esta circunstancia y el hecho de que dichas publicaciones se adhieran a enfoques comunicativos y accionales hacen pensar que, en el tratamiento de la gramática, no se aplican los mismos principios didácticos innovadores que en el resto de las actividades de clase. Esta discordancia puede deberse a dos razones. En primer lugar, a la influencia del “destierro” que durante años sufrió la gramática en los enfoques comunicativos (Miquel, 2018). Y, en segundo lugar, tal y como señalan Miquel (2018), Ruiz Campillo (2007) y Brucart (2018), a la falta de un modelo gramatical comunicativo que guíe al profesorado, de la misma manera que lo han hecho los postulados sobre otros aspectos del aprendizaje.

Según lo anterior, la prioridad que el enfoque comunicativo otorgó al uso de la lengua en el aula, en detrimento de la enseñanza de las reglas gramaticales, desplazó el centro de interés en la formación del docente de idiomas. En consecuencia, la consideración de que el profesor debía saber cómo generar en el aula procesos que facilitaran la adquisición de la lengua, descuidó el perfil lingüista de este y priorizó su formación didáctica. A lo largo del tiempo, la investigación se ha esforzado en proporcionar guías para implementar una enseñanza comunicativa a través de actividades participativas e interactivas, pero ha prestado menos atención a enseñar cómo diseñar tareas gramaticales que permitan a docentes y estudiantes comprender las reglas desde una perspectiva comunicativa.

La distancia entre la formación pedagógica del docente de ELE y su formación lingüística se observa también en la descripción de las competencias que definen a un docente de lenguas que aparece en la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (EPG, 2011-2013)¹ y en el documento de las *Competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras y segundas* (CCP) del Instituto Cervantes (Moreno Fernández 2018 [2012]).

En la EPG no se encuentra un apartado específico sobre la formación lingüística del futuro profesor de idiomas en el que se determinen cuáles deben ser los conocimientos que se han de demostrar relacionados con este aspecto, mientras que el apartado relativo a la formación didáctica se detalla con exhaustividad. De la misma manera, en el documento CCP, aunque se menciona la capacidad del profesor para promover el uso y la reflexión sobre la lengua dentro de la competencia “Organizar situaciones de aprendizaje”, no queda claro el tipo de conocimientos que se le supone.

Lo anteriormente expuesto plantea la necesidad de estudiar cómo proporcionar a los futuros profesores de español lengua extranjera (ELE) los conocimientos y herramientas que les permitan asumir una posición reflexiva frente a la pedagogía de la enseñanza de la gramática. Este es el punto de partida de la investigación que a continuación se describe.

2. Objetivos y metodología

La finalidad de la investigación que se presenta es favorecer la competencia reflexiva del docente, descrita en el documento CCP de Instituto Cervantes como la capacidad de “Analizar y reflexionar sobre la práctica docente”. Para el desarrollo de dicha competencia se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar cuáles son las necesidades formativas lingüísticas del futuro profesor de ELE para que este, primero, sea capaz de analizar el concepto de lengua subyacente en las actividades gramaticales y la teoría lingüística relacionada. Y, segundo, pueda evaluar si dicho concepto es coherente con el modelo pedagógico al que se adhiere.
2. Elaborar una propuesta didáctica para los cursos de formación de profesorado de ELE mediante la cual se proporcione a los futuros docentes los conocimientos lingüístico-teóricos necesarios para implementar una docencia informada desde el punto de vista lingüístico.

¹ El documento presenta una descripción, en nueve idiomas, de las competencias de los profesores de lenguas extranjeras en seis fases de desarrollo, desde la fase de formación inicial hasta una fase de especialización. Incluye 13 categorías y 72 descriptores relacionadas con la formación, titulación y experiencia; competencias docentes clave; competencias transversales y profesionalismo (Verdía, 2016).

Para lograr el primer objetivo de determinar los objetivos y contenidos de la aplicación práctica, se realizó una investigación descriptiva basada en la revisión de artículos científicos relevantes y de las citas e intertextos referenciados en ellos. En concreto, tres fueron las publicaciones que se utilizaron como punto de partida para confeccionar el corpus bibliográfico del primer objetivo específico: Pastor, S. (2000). “Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas”; Martín, M. V. y Ruiz, A. M.^a (2014). “La gramática en la enseñanza del español como LE” y Herrera, F. y Sans, N. (2018) (Eds.): *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*.

Los criterios que determinaron la selección de los textos fueron la conjugación de los siguientes aspectos: publicaciones posteriores a la implementación generalizada del enfoque comunicativo en las aulas y en la mayoría de los manuales de enseñanza (a partir del 2000 y a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI), autores con un considerable grado de experticia en teoría lingüística, especialistas en la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE y experiencia en la formación de profesorado de ELE.

Así, el primer artículo referenciado, cuyo título resume su contenido, se centra en ofrecer una perspectiva histórica sobre la influencia de las teorías lingüísticas y la enseñanza de lenguas, centrándose en las aportaciones teóricas de estas al enfoque comunicativo. Entre ellas, se destacan los estudios sobre la competencia comunicativa, las funciones del lenguaje de Halliday, los actos de habla de Austin y Searle y las máximas conversacionales de Grice. En cuanto a la solvencia académica de la autora, Susana Pastor Cesteros es docente, formadora de profesorado de ELE e investigadora en la Universidad de Alicante con más de 30 años de experiencia, lo que la convierte en una de las especialistas de referencia en la investigación sobre ELE.

La segunda lectura, al igual que la de Pastor, ofrece la perspectiva histórica de la relación teoría lingüística/gramática y enseñanza de lenguas, pero 14 años después, con lo que se incluye la concepción gramatical del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002) y su aplicación práctica en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006), textos de referencia para las editoriales que publican manuales ELE y en los que, según los autores, se advierte la existencia de la brecha entre la concepción teórica de la gramática (MCER) y su aplicación práctica (PCIC). Para nuestro estudio, interesan las reflexiones que se abordan en el artículo sobre la influencia de la instrucción gramatical, el conocimiento explícito o implícito de la gramática, el papel de la conciencia metalingüística del estudiante en el aprendizaje y la necesidad de una gramática pedagógica para docentes y estudiantes de ELE. Sobre los autores, Manuel Martí Sánchez y Ana María Ruiz Martínez son profesores de la Universidad de Alcalá donde llevan más de 30 años dedicándose a la docencia e investigación, imparten clases en Grados de lingüística y en el Máster Universitario de Profesorado de ELE.

Por último, la tercera referencia se corresponde con una publicación del 2018, en la que, por un lado, se sigue estudiando la evolución del impacto de la gramática en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas (Brucart, p. 17) centrándose en establecer la relación entre forma y significado. Y por otro, se recopilan en sus diferentes capítulos las aportaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva en la enseñanza de la gramática de ELE (Ruiz Campillo, p. 29; Llopis-García, p. 65; Amenós y Ahern, p. 114), se ofrecen reflexiones sobre las formas más eficaces para su aprendizaje y se determina la formación que a este respecto debe poseer el profesorado (Miquel, p. 9). Como en los casos anteriores, los autores son conocidos especialistas en el tema, docentes e investigadores en activo en diferentes y prestigiosas instituciones como la Universidad Complutense, las Escuelas Oficiales de Idiomas en España, la Universidad Autónoma de Barcelona o la Columbia University.

A partir de estas lecturas, se continuó con el proceso de indagación para buscar artículos científicos en diversas bases de datos como Google académico, Dialnet y el Centro Virtual del Instituto Cervantes-Biblioteca. En los buscadores se utilizaron los conceptos teóricos aportados por dichas lecturas y referenciados en la tabla 1. En la selección se tuvieron en cuenta los mismos criterios con los que se inició el acopio de textos: artículos académicos posteriores a la implantación del enfoque comunicativo en aulas y manuales, y autores con demostrada solvencia académica tanto por el cargo desempeñado en universidades o instituciones de prestigio en la enseñanza aprendizaje de la lengua y del ELE, como por sus publicaciones en revistas de interés en el ámbito de la enseñanza lenguas y ELE.

Tabla 1. Artículos de inclusión

Gramática en ELE
Teorías lingüísticas y enseñanza de lenguas
Competencia comunicativa
Actos de habla
Programas nociofuncionales
Máximas conversacionales
Estrategias conversacionales
Teoría de la cortesía verbal
Teoría del monitor
Procesamiento del input
Conocimiento explícito e implícito
Gramática explícita e implícita
Teoría de la interfaz
Teoría del procesamiento de la información
Procesamiento del input
Atención a la forma y atención al significado

En cuanto al segundo objetivo (la elaboración de la unidad didáctica), se han trasladado los resultados de la primera fase de la investigación, y en su diseño, se han contemplado los apartados y consideraciones que en la comunidad docente se consideran imprescindibles para la programación de cursos y clases (García Santa-Cecilia, 2000; Jiménez y Rufat, 2018; Regueiro Rodríguez, 2014; Sans, 2000): competencias, objetivos, contenidos y habilidades; metodología; procedimiento; materiales y recursos; cronograma y evaluación.

Para determinar qué conocimientos lingüísticos ha de poseer el profesor de idiomas y con qué profundidad, se ha partido de los descriptores de la EPG en el apartado relativo a la “Metodología” y con ellos se han elaborado las descripciones sobre la formación lingüística: si en la fase de desarrollo 2.2² de la EPG el docente ha de mostrar un sólido conocimiento de las teorías y métodos de aprendizaje de idiomas y ha de ser capaz de reconocer los principios de dichas teorías en los materiales de enseñanza, habrá de adquirir el mismo nivel de profundidad y competencia sobre el conocimiento de las teorías lingüísticas que se relacionan con los diferentes métodos de enseñanza y tendrá que poder advertir en los libros de enseñanza las bases teóricas que subyacen en las explicaciones y actividades gramaticales. De la misma manera, si al profesor de idiomas competente se le requiere la habilidad para utilizar técnicas y actividades de enseñanza adecuadas a su contexto de trabajo, también tendrá que demostrar desenvoltura en la implementación de las diferentes opciones de actividades gramaticales que se encuentran en los manuales.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos correspondientes a los dos objetivos planteados. Primero, se ofrecen los conceptos teóricos, derivados de la revisión bibliográfica, que sustentarán los objetivos y contenidos de la propuesta didáctica. Segundo, se detalla la secuencia didáctica con la que se pretende realizar la transferencia del conocimiento. Quedará para una segunda fase la implementación de la propuesta y, con ella, el análisis de su fortaleza.

3. Resultados

3.1. Necesidades formativas lingüísticas de los docentes de ELE

La relación entre la enseñanza de la gramática, las teorías de aprendizaje y los métodos de enseñanza ha sido descrita por muchos especialistas (López García, 1990; Pastor, 2000; Richards y Rodgers, 2003; Fernández Martín, 2009; Ruiz y Martí, 2014) y su estudio forma parte de la mayoría de los cursos de formación de profesorado de ELE, según se puede observar en los programas que las distintas instituciones ofrecen en sus páginas webs. En este estudio, interesaba extraer los conceptos teóricos relacionados con la lengua y el aprendizaje que han tenido una influencia directa en la

² Se ha elegido la fase de desarrollo 2 porque se considera que es la que ha de adquirir un profesor en su formación inicial para ser competente.

enseñanza de la gramática, desde los orígenes del enfoque comunicativo, y que han determinado la evolución de su concepción, puesto que el conocimiento y la comprensión de estos constituirían la base lingüística del futuro docente.

Así, desde el ámbito de la lingüística, se han abordado conceptos esenciales, tales como la competencia comunicativa, los actos de habla de Austin y Searle, las máximas conversacionales de Grice y la teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson. Estas teorías ofrecen una visión profunda sobre cómo se construye y se lleva a cabo la comunicación.

Por su parte, desde el campo del aprendizaje, se han explorado conceptos cruciales para entender cómo los individuos internalizan nuevos conocimientos y habilidades lingüísticas. Entre ellos, se destacan la teoría del monitor de Krashen, la teoría de la interfaz que aborda el conocimiento explícito e implícito, la importancia de la atención a la forma, así como la teoría del procesamiento de la información o teoría de la instrucción basada en el procesamiento del *input*. No es objetivo de este artículo desarrollar los anteriores conceptos o teorías, sino señalar las razones que justifican la importancia que tiene su conocimiento para la formación del profesor de lenguas.

- Competencia comunicativa: supuso un cambio de perspectiva. De la concepción de la lengua como sistema y de la fundamentación de que el aprendizaje de lenguas se debía basar en el conocimiento y uso correcto de los distintos elementos, que forman parte de la competencia lingüística de Chomsky, a la consideración de la lengua como instrumento de comunicación. (autor/a).
- Actos de habla: desde la Filosofía del Lenguaje, Austin (1962) y Searle (1969) desarrollan su teoría de los actos de habla, que servirá de base para los programas nociofuncionales característicos de los enfoques comunicativos.
- Las máximas conversacionales de Grice y la teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson: en la producción de mensajes deben tenerse en cuenta normas tácitas que describen el comportamiento de los interlocutores de una conversación y un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a mitigar los conflictos que puedan originarse.
- Teoría del monitor de Krashen: plantea dos cuestiones interesantes para la enseñanza de lenguas. Primero, la relación entre conocimiento explícito e implícito y, segundo, el papel del *input* en el aprendizaje.
- Conocimiento explícito e implícito. Teoría de la interfaz: describe la relación entre ambos conocimientos, y, si bien existen tres posturas encontradas (interfaz nulo, fuerte y débil), los autores que defienden la conexión coinciden en la idea de darle importancia no solo a la enseñanza explícita de la gramática, sino a la reflexión

metacognitiva (Fernández Montes, 2011; Ruiz y Martín, 2014; Baralo, 2011; Brucart, 2018).

- Teoría del procesamiento de la información o teoría de la instrucción basada en el procesamiento del *input*: esta teoría, impulsada y desarrollada por Van Patten (1996-2003), pretende fijar la atención del aprendiz hacia aspectos formales del *input* que normalmente serían ignorados durante la comunicación (Eusebio Hermira, 2015:212).
- Atención a la forma: con esta expresión, Long (1991) se refiere a los momentos fortuitos de reflexión gramatical que el profesor advierte necesarios en la comunicación de los estudiantes (p. 5). Desde esta primera consideración, la perspectiva se ha desarrollado y se ha ampliado a una atención explícita y planificada.

3.2. Elaboración de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica formará parte de la asignatura “La Enseñanza de la Gramática en los Cursos de ELE” de un curso de formación de profesorado de ELE, de 60 horas presenciales.

3.2.1. Competencias. Objetivos, contenidos, habilidades

La finalidad de la asignatura se relaciona con el propósito general y los objetivos específicos de esta investigación. Se pretende proporcionar a los futuros docentes de ELE los conocimientos necesarios para que estos, por un lado, sean capaces de analizar el concepto de lengua de las actividades gramaticales y relacionarlo con la teoría lingüística asociada. Y, por otro, evaluar si dicho concepto es coherente con el modelo pedagógico al que se adhiere. Se trata, en definitiva, de desarrollar una de las subcompetencias descritas en las CCP del Instituto Cervantes, en concreto la que se refiere a la capacidad de “analizar y reflexionar sobre la práctica docente”.

Para la programación de objetivos y contenidos se ha seguido la guía que se proponía en el apartado 1 a partir de los descriptores de competencias claves del profesor de idiomas elaborada por el Instituto Cervantes y presentada en la EPG, a la que se le ha añadido la competencia que adquirirá el futuro docente con esta asignatura: la formación lingüística.

Competencia: formación lingüística

Descriptores:

- Demuestra un sólido conocimiento de las teorías lingüísticas que se relacionan con los métodos de aprendizaje de idiomas.
- Puede reconocer los principios teóricos que subyacen a ciertas explicaciones y actividades gramaticales de los materiales de enseñanza.

- Puede utilizar de una manera adecuada las diferentes opciones de actividades gramaticales que se encuentran en los materiales de enseñanza.

Objetivos:

- Discutir sobre el papel de la gramática en las clases de ELE
- Comprender conceptos que describen procesos de enseñanza-aprendizaje
- Conocer los conceptos y teorías lingüísticas sobre la naturaleza de la lengua y hacerse consciente de las implicaciones didácticas de estas
- Analizar las conceptualizaciones teóricas de las actividades gramaticales de algunos manuales de ELE e identificar los conceptos teóricos subyacentes
- Reflexionar sobre la utilidad o no de las explicaciones lingüísticas que se utilizan en los libros de texto y determinar la coherencia de estas con el enfoque didáctico adoptado
- Comparar los procedimientos didácticos de diferentes actividades gramaticales y establecer la relación con el modelo teórico subyacente
- Valorar la importancia de desarrollar la estrategia metacognitiva de los estudiantes de ELE
- Desarrollar la metacognición del docente

Contenidos:

En la programación de los contenidos se han incluido los conceptos y teorías relacionados con la lengua y el aprendizaje que han tenido una influencia directa en la enseñanza de la gramática desde los orígenes del enfoque comunicativo extraídas de la revisión bibliográfica y detalladas en el apartado 3.1.

1. La gramática en los enfoques comunicativos
 - Introducción al concepto de *competencia comunicativa*
 - Introducción a los siguientes conceptos:
 - ✓ *gramática implícita/gramática explícita*
 - ✓ *gramática deductiva/gramática inductiva*
 - ✓ *gramática estructural/gramática funcional*
2. Gramática y comunicación. Fundamentos teóricos en los enfoques comunicativos
 - Gramática pedagógica: teorías y conceptos lingüísticos
 - Programa nociofuncional – actos de habla – funciones del lenguaje – funciones lingüísticas
 - Conocimiento explícito – conocimiento implícito. Teoría de la interfaz
 - La atención a la forma
 - La teoría del *input* estructurado de Van Patten
 - Gramática cognitiva

3. Conceptualizaciones de la gramática en los manuales de ELE
 - Tipo de conceptualizaciones gramaticales (descripciones estructurales, funcionales, pragmáticas, cognitivas)
 - El enfoque ecléctico en la enseñanza de la gramática
4. Procedimientos de aula: tipología de actividades
 - La instrucción gramatical según Van Patten
 - Los pares mínimos y los esquemas gráficos

3.2.2. Metodología

El modelo pedagógico adoptado se apoya en los principios derivados del constructivismo y de las teorías socioculturales (Vigotsky, 1986) y en las metodologías de enseñanza que tienen en cuenta la acción como elemento fundamental para la adquisición de competencias. Concretamente, el enfoque por tareas, la clase invertida y el uso de técnicas de trabajo cooperativo, puesto que estas favorecen el desarrollo de la competencia reflexiva del docente, finalidad principal de la propuesta (Cassany, 2003; autor/a, 2017; Jiménez y Rufat, 2018; Eusebio Hermira, 2020). La adquisición de los contenidos se llevará a cabo a través de la lectura, análisis, reflexión y discusión de los contenidos que se pretenden introducir, de manera que cada apartado se desarrolla a través de una o dos tareas. Todas las tareas presentan la misma estructura:

- Contextualización: introduce un resumen del marco teórico en el que se inscribe la actividad.
- Presentación de la actividad: se ofrecen los objetivos e instrucciones generales de la tarea.
- Fase de investigación: es la etapa en la que los alumnos ejecutan las acciones necesarias de documentación, análisis, discusión y toma de decisiones para la resolución de la actividad.
- Puesta en común del trabajo en equipo en grupo clase dirigido por la profesora.

3.2.3. Procedimiento

A continuación, se expone el detalle de cómo se estructuran los contenidos, el tipo de conocimientos que se facilitan y la forma en la que los participantes han de enfrentarse a ellos para su aprendizaje:

1. La gramática en los enfoques comunicativos. Tarea 1.

El objetivo es sondear los conocimientos previos de los participantes. En la contextualización, se presenta el concepto de competencia comunicativa para reflexionar sobre el papel que la gramática adquiere en el aprendizaje de una lengua. En la presentación de la actividad se plantean las diferentes finalidades pedagógicas con las que se pueden utilizar los textos y las

actividades de ELE en las clases. En la fase de investigación, los estudiantes, en equipos, analizarán algunas actividades gramaticales extraídas de manuales de diferentes editoriales y niveles³ con la finalidad de observar y reflexionar sobre las diferentes formas de trabajar contenidos lingüísticos. En la elección de estas se ha tenido en cuenta que ofrezcan diferentes modelos: gramática explícita e implícita, descripciones formales, realce del hecho lingüístico sin explicaciones verbales, participación del estudiante en la formulación de la regla. Para dirigir la discusión se les ofrece una serie de preguntas. Se hará una puesta en común final para establecer conclusiones, que la profesora aprovechará para aclarar conceptos, resolver dudas e introducir el siguiente apartado. En este caso, se presentará la obligatoriedad de la lectura de los artículos de Ruiz y Martí (2014) y Pastor (2000).

2. Gramática y comunicación. Fundamentos teóricos en los enfoques comunicativos. Tarea 2.

La finalidad es que los participantes construyan los conocimientos necesarios para poder desarrollar una gramática pedagógica. En la contextualización se justifica dicha necesidad y se reflexiona sobre el significado de gramática pedagógica. Así, en la presentación de la actividad se ofrece un resumen de la relación entre la gramática o modelos lingüísticos teóricos, los enfoques didácticos y la función de la gramática pedagógica, el tipo de conceptualizaciones y las actividades que la conforman. A continuación, se les presenta la lista de teorías o conceptos lingüísticos sobre los que han de documentarse. En la fase de investigación, a través de la dinámica cooperativa “grupo de expertos o *jig saw*”, los diferentes equipos buscarán información sobre la teoría o concepto lingüístico que se les ha asignado. En la puesta en común, la profesora organizará grupos en los que haya como mínimo un miembro de cada equipo para que este pueda resolver las dudas de los compañeros. En grupo clase, la profesora aclarará todas las cuestiones que haya observado en los grupos de expertos.

3. Conceptualizaciones de la gramática en los manuales de ELE. Tarea 3.

La finalidad es que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos a las actividades gramaticales de los manuales. En la contextualización, se presenta la opinión de muchos investigadores sobre la distancia entre la teoría lingüística, la lingüística aplicada y la práctica del aula. En la presentación, se plantea la cuestión de si esa distancia puede deberse a la menor formación que tiene el docente de ELE sobre teorías gramaticales, para así reforzar la idea

³ Vuela 2, 2005; Aula 1 Nueva edición, 2013; Vitamina C1, 2016; Etapa 9, 2011.

de la importancia que tiene desarrollar una docencia informada en todos los aspectos que intervienen en el aprendizaje de una lengua. Para llevar a cabo el trabajo, se han seleccionado un total de 18 actividades de diferentes niveles de siete manuales diferentes⁴, por lo que se dividirán entre los equipos de trabajo. En la fase de investigación, cada grupo ha de completar la ficha de trabajo donde se guía a los alumnos en los aspectos que han de fijarse para su análisis (la forma en que se enseña la gramática: explícita o implícita, el tipo de conceptualizaciones que se utilizan: descripciones tradicionales, funcionales, pragmáticas y cognitivas, determinar si la gramática está contextualizada y si la reflexión lingüística implica al alumno y desarrolla su metacognición). En la puesta en común, los alumnos expondrán sus resultados y como tarea grupal se propone, a partir de sus presentaciones, la discusión de la siguiente pregunta, cuya reflexión ha sido recogida de la lectura de Ruiz y Martí (2014): “En el caso de la enseñanza de la gramática, muchos manuales apuestan por un enfoque ecléctico. ¿Es consciente esta determinación ecléctica por parte de los autores de los manuales?”. La finalidad es comprobar si con las muestras analizadas se pueden extraer conclusiones y tomar decisiones al respecto.

4. Procedimientos de aula: Tarea 4.1 y Tarea 4.2.

En este apartado la atención se centra en los procedimientos pedagógicos que los manuales proponen. En la contextualización se parte de la perspectiva social del enfoque orientado a la acción mediante la cual se concibe al estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, lo que significa que el docente de ELE debe tener en cuenta si, en las actividades gramaticales que se llevan al aula, confluyen dichas dimensiones.

En la presentación de la actividad 4.1. se ofrece a los futuros profesores el esquema de la instrucción gramatical según Van Patten (Gómez del Estal, 2015) en el que se describen las fases del procesamiento de la información y las recomendaciones que deben cumplir las actividades gramaticales. En la fase de investigación, los equipos de trabajo identificarán, en diferentes secuencias de actividades de algunos manuales⁵, dichas fases y discutirán si estas cumplen los requisitos aportados por Van Patten. Para enriquecer la discusión de la puesta en común, se pide a los formandos que, de manera individual, lean la sección C de Ellis (2005), donde se analizan los factores que determinan el éxito de la enseñanza para así reflexionar si estos se observan en las actividades analizadas.

En la tarea 4.2 se muestra cómo, a través de actividades basadas en pares mínimos y esquemas gráficos, se favorece la

⁴ Sueña 2, En acción 3, Abanico, Etapas, Vitamina B1, Ventilador, Aula 3.

⁵ Aula, Etapa, Vitamina.

reflexión metacognitiva del estudiante y, por tanto, la comprensión del hecho lingüístico. En la presentación se recuerda que la gramática cognitiva parte del hecho de que cada forma tiene un significado al margen del contexto, por lo que las actividades que se lleven al aula deben ayudar al estudiante a comprender cómo la elección de la forma depende del mensaje y de la intención. Para ilustrar esta concepción, en la fase de investigación, los grupos de trabajo visionarán una videoconferencia de Lourdes Miquel dictada en 2016 como parte de los talleres formativos de Máster de ELE de la UNIBA (“Una visión de la instrucción gramatical”) y leerán los capítulos 2 y 3 de Herrera y Sans (2018) para analizar las actividades asignadas a su equipo, seleccionadas de manuales de ELE⁶, y discutir si estas contemplan las consideraciones de la gramática cognitiva. En la puesta en común, cada equipo presentará su análisis y sus conclusiones.

5. Tarea final

De manera individual, deben elegir de los manuales una secuencia de actividades gramaticales, analizar el modelo teórico subyacente y reflexionar sobre la coherencia de esta con el modelo pedagógico adoptado. Deben exponer su opinión sobre la eficacia de esta justificando sus argumentos con las consideraciones aprendidas en la asignatura y presentando alternativas de implementación en el aula, si lo consideran oportuno.

3.2.4. Materiales y recursos

Fichas de trabajo, que se adjuntan en el Anexo 1, artículos teóricos y manuales seleccionados.

3.2.5. Cronograma

La propuesta tiene una duración de cinco semanas: 60 horas presenciales y 20 horas de trabajo fuera del aula.

3.2.6. Evaluación

La evaluación será el resultado de la ponderación de los siguientes elementos: la participación, la entrega de las tareas en las fechas y la calidad de estas, para lo que se han establecido una serie de criterios que se utilizarán como rúbricas de evaluación:

1. Participación (40%):

- Ha participado activamente en las actividades y puestas en común ofreciendo valiosas aportaciones.

⁶ Aula, Etapas, Vitamina, Bitácora.

- Ha participado adecuadamente en las actividades y puestas en común dando sus opiniones sobre las aportaciones del grupo.
- No ha participado en las actividades. Siempre ha adoptado una posición pasiva.

2. Entrega de las tareas (10%):

- Ha entregado todas las actividades dentro de los plazos estipulados.
- Se ha retrasado en la entrega de alguna de las tareas, pero no ha influido en su aprendizaje y en el de los compañeros.
- No ha entregado alguna de las actividades o se ha retrasado de manera sistemática en su entrega influyendo en el aprendizaje del grupo.

3. Calidad de las tareas (50%)

- La tarea demuestra una excelente asimilación de todos los contenidos y gran capacidad crítica y reflexiva para analizar con profundidad los aspectos teóricos de la enseñanza-aprendizaje.
- Demuestra un conocimiento y asimilación adecuados de todos los contenidos y la capacidad reflexiva necesaria para analizar de manera general los aspectos teóricos tratados.
- No hay evidencia de asimilación de los contenidos.

4. Conclusiones

En la actualidad, la dicotomía docente/lingüista, es decir, la discusión sobre cuál debe ser el perfil predominante del profesor de lenguas segundas o extranjeras ha dejado de tener interés y se ha convertido en un debate baldío. El profesor de ELE es un profesional al que se le suponen una variedad de conocimientos y habilidades de igual importancia, entre las que se encuentran no solo el dominio del objeto de estudio (la lengua) y la capacidad y habilidad para organizar situaciones de aprendizaje, sino la formación teórica que le permita llevar a cabo una docencia informada, tanto desde el punto de vista metodológico como lingüístico.

En las actividades gramaticales de los manuales de ELE, publicados con posterioridad a la publicación del MCER, predomina el uso de descripciones estructurales (Ruiz y Martí, 2014; Pastor, 2000, 2004; Ruiz Campillo, 2007; Brucart, 2018) y la propia organización del componente gramatical del PCIC muestra una concepción de la gramática como sistema (Martí y Ruiz, 2014). Ambas circunstancias han hecho pensar a muchos autores interesados por el tema que existe cierta diferencia entre el conocimiento del docente sobre los principios pedagógicos de los enfoques didácticos comunicativos y el reconocimiento de los fundamentos teóricos lingüísticos subyacentes en las descripciones gramaticales que se utilizan en el aula (Ruiz y Martí, 2014; Pastor, 2000, 2004; Ruiz Campillo, 2007; Brucart, 2018; Miquel, 2018). La discordancia observada se refleja también, tal y como se ha visto, en los descriptores de la parrilla EPG, en la que sí se

detallan los conocimientos y habilidades que ha de poseer el profesor sobre metodología, pero no sobre su formación lingüística.

Con el deseo de acortar esa distancia, se ha considerado necesario diseñar una secuencia didáctica con la que ofrecer al futuro docente de ELE los conocimientos lingüísticos necesarios y los procedimientos reflexivos pertinentes. Para ello el programa deberá tener en cuenta los conceptos teóricos que se han extraído de las publicaciones revisadas⁷ y que de manera directa o indirecta han influido en la enseñanza de ELE y en los manuales comunicativos. Entre ellas se encuentra, por un lado, el término de competencia comunicativa que aporta una visión globalizadora del concepto de comunicación con importantes implicaciones en la enseñanza de idiomas; por otro, las aportaciones provenientes de diferentes campos que se desarrollan en la Pragmática, y que ponen de relieve la necesidad de incorporar en el estudio del lenguaje a los usuarios y las circunstancias en las que se desenvuelve la comunicación y que, por ello, obliga a revisar las descripciones gramaticales que se venían aplicando en el aula de lenguas (teoría de los actos de habla de Austin y Searle, las máximas conversacionales de Grice y la teoría de la cortesía verbal de Brown y Levinson). Finalmente, los estudios sobre adquisición y, con estos, el papel que el *input* adquiere en el aprendizaje de lenguas, determinaron también conceptos y teorías cuyas consideraciones se encuentran presentes en las actividades gramaticales de los manuales revisados: realce de la forma (teoría de la instrucción basada en el procesamiento de la información), conocimiento explícito e implícito de la gramática y la influencia de ambos en el aprendizaje (teoría de la interfaz), enseñanza planificada de la instrucción gramatical (atención a la forma y atención al significado).

A partir de las anteriores conclusiones se ha elaborado la propuesta didáctica. El inventario de las competencias clave del profesor de idiomas presentado en la EPG se ha completado añadiendo una nueva competencia: la formación lingüística, cuya descripción ha servido para programar los objetivos y contenidos de la asignatura, en los que se han contemplado los conceptos justificados anteriormente. Estos permiten analizar las actividades gramaticales de los manuales de ELE, y, por tanto, contribuyen a acortar la brecha teoría-práctica.

En cuanto a la metodología adoptada, dado que el futuro docente ha de demostrar conocimientos lingüísticos teóricos, pero también autonomía y capacidad crítica para evaluar la coherencia de la actividad con el modelo pedagógico, la formación debe desarrollar la reflexión metacognitiva. De esta manera, se han diseñado tareas con las que los discentes construyan sus conocimientos, tal y como se describe en el apartado 3.2.2 y cuyos procedimientos se justifican en el 3.2.3. Se pretende que, a partir de esta metodología constructivista, los futuros profesores de

⁷ Alonso Raya, 2004; Baralo, 2011; Brucart, 2018; Castañeda, Castro y Ortega Olivares, 2001; Cenoz, 2004; Dougherty y Williams, 2009 [1998]; Félix-Brasdefer, 2018; Fernández Montes, 2011; Gaiser, 2011; Herrera Jiménez y Sans (Eds.), 2018; Pastor Cesteros, 2004; Ruiz y Martín, 2014.

ELE demuestren conocimientos sólidos sobre las teorías lingüísticas, reconozcan los principios teóricos subyacentes en las explicaciones gramaticales y utilicen de manera adecuada diferentes tipologías de actividades lingüísticas.

Cabe destacar que la secuenciación de las tareas tiene en cuenta la progresión del aprendizaje y va de lo más general (conceptos de gramática aplicada, fundamentos teóricos lingüísticos) a lo concreto (conceptualizaciones gramaticales en los manuales) para terminar con el análisis práctico (procedimientos de aula y tipología de actividades).

Una vez finalizadas las dos primeras fases de la investigación, esta se completará con la implementación de la propuesta didáctica, que se llevará a cabo, de manera experimental, en el programa de formación de profesorado de la escuela de idiomas International House Madrid.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RAYA, R. (2004). Procesamiento del input y actividades gramaticales, *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. [PDF]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826419>
- BARALO, M. (2011). Aprendizaje léxico y adquisición gramatical en ELE: la importancia del procesamiento del input, *II Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Problemáticas de la Enseñanza de ELE hoy*. Universidad de El Salvador. [PDF]. Recuperado de <https://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/baralo.pdf>
- BOSQUE, I. (2011). Actitudes hacia la lengua que enseñamos, *Signos Universitarios Virtual*, año VIII, 11. [PDF]. Recuperado de <https://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/bosque.pdf>
- BRUCART, J. M.^a (2018). “Gramática y significado en ELE”. En F. Herrera y N. Sans (Eds.) *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. (Cuadernos de didáctica, n.º 4, cap. 1, p. 16-38): Difusión.
- CASANY, D. (2003): Aprendizaje cooperativo, *Centro Virtual Cervantes* [PDF]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf
- CASTAÑEDA CASTRO, A., Y ORTEGA OLIVARES, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/ LE, *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (Anexo 1), (p. 213–248). <https://doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.09>
- CENOZ, J. (2004). “El concepto de competencia comunicativa”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dres.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (p. 449-466): SGEL.

- DOUGNHTY, C. Y WILLIAMS, J. (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Edinumen.
- ELLIS, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- EUSEBIO HERMIRA, S. (2015). Metodología de la enseñanza de ELE a niños en M.C. Fernández López (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente* (pp. 201-284). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad Alcalá.
- EUSEBIO HERMIRA, S. (2020). Sección III: Estudiantes en F. Herrera y N. Sans, (Eds.). *La gestión del aula de español*. Difusión.
- FERNÁNDEZ MONTES, I. (2011). Un estudio sobre los efectos del realce del input y la dictoglosia en la adquisición del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto del español, *Biblioteca Virtual redELE*. [PDF]. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2012/memoria-master/isabelfernandez.html>
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español, *Marcoele. Revista de Didáctica*. [PDF]. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf
- FÉLIX-BRASDEFER, J.C. (2018). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Routledge.
- GAISER M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 87-114. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36311
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco Libros.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2015). Teoría y práctica de la gramática. Lo que se ve y lo que se hace, *Marcoele. Revista de didáctica*. [PDF]. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal_ensenanza_gramatica.pdf
- HERRERA, F. Y SANS, N. (Eds.) (2018). *Enseñar gramática en el aula de español*. Difusión.
- JIMÉNEZ, J. Y RUFAT, A. (2018). Diseño de unidades didácticas. En M. Martínez- Atienza y A. Zamorano (Coords). *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. III Programación y diseño de unidades didácticas: EnClave ELE*.
- LONG, M. H. (1997) [2012]. Focus on Form in Task-Based Language Teaching, *McGraw-Hill Companies*. [PDF]. Recuperado de https://woucentral.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long_1997_intro_focus_on_form.pdf
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1990). *Lingüística general y aplicada*. Servei de Publicacions de la Universitat de València.

- LÓPEZ GARCÍA, A. (2000). "Teoría gramatical". En M. Alvar (Dr.) *Introducción a la lingüística española*, (cap. 1, p. 7-22): Ariel.
- LLOPIS-GARCÍA, R. (2018). Aportaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva a la enseñanza de la gramática en ELE. En F. Herrera y N. Sans (Eds.) *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. (Cuadernos de didáctica, n.º 4, cap. 3, p.16-38): Difusión.
- MARTÍ CONTRERAS, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas? Estudio de campo, *Revista Normas*, 5 (p. 171-195). [PDF]. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/download/6818/6610>
- MARTÍN PERIS, E. (2009) [1993]. El perfil del profesor de español, *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1993 y MarcoELE* (p. 167-180). [PDF]. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf
- MARTÍN PERIS, E. (2005). La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas, *Carabela*, 57. (p. 81-102). [PDF]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/57/57_081.pdf
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE, *Oglgla. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3 (p. 29-41). [PDF]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>
- MATTE BON, F. (2010). De nuevo la gramática, *Marcoele. Revista de didáctica*. [PDF]. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>
- MIGUEL, L. (2008). Entrevista a Lourdes Miquel, *Marcoele. Revista de didáctica*. [PDF]. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/6/entrevista_lourdesmiquel.pdf
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2018 [2012]). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes. Dirección Académica), *Centro Virtual Cervantes*. [PDF]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- NUNAN, D. (1998). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- PASTOR CESTEROS, S. (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 26 (p. 38-44). [PDF]. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48779/1/2000_Pastor_Cuad_Cervantes.pdf
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. (2014): *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso de ELE*. Arco Libros.

- RICHARDS, J. C. Y RODGERS THEODORE, S. (2003 [1998]). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- RUIZ, A. Y MARTÍ, M. (2014). La gramática en la enseñanza de español como LE, *Lingüística en la Red*, 12 (p. 2014-2015). [PDF]. Recuperado de https://www.academia.edu/35065946/La_gram%C3%A1tica_en_la_ense%C3%B1anza_de_espa%C3%B1ol_como_LE_pdf
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE, *MarcoEle. Revista de didáctica de ELE*. [PDF]. Recuperado de <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>
- RUIZ CAMPILLO, J.P. (2018). Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos. En F. Herrera y N. Sans (Eds.) *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. (Cuadernos de didáctica, n.º 4, cap. 2, p. 19-64). Difusión.
- SANS, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. En *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (p.10-22). Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm
- VERDÍA, E. (2016). ¿Por qué y para qué describir las competencias del profesor de español? En *XXVI Congreso Internacional ASELE* (p. 37-53). [PDF]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0037.pdf
- VYGOTSKY, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

ANEXO 1. FICHAS DE TRABAJO

➤ **Ficha de trabajo 1 (Tarea 1. Actividad previa)**

1.º Mirad las actividades gramaticales asignadas a vuestro grupo de trabajo y analizadlas teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencias observas entre estas formas de trabajar contenidos lingüísticos?
- ¿Desde tu experiencia como docente y/o estudiante de lenguas, ¿hay alguna que prefieras frente a otras? ¿Por qué?

2.º Discute con tu grupo de trabajo el significado o la implicación en la enseñanza de las siguientes afirmaciones:

La gramática debe formar parte de los programas de lenguas, pero esta:

deber ser comunicativa

debe estar contextualizada

debe desarrollar la conciencia lingüística del alumno

debe buscar la implicación del estudiante

Tomad nota de vuestras discusiones para el día de la puesta en común de la tarea.

➤ **Ficha de trabajo 2.1. (Tarea 2. Gramática pedagógica: teorías y conceptos lingüísticos)**

1.º Leed la información correspondiente a la teoría lingüística que se os ha asignado y elaborad un documento-resumen con los siguientes apartados para subirlo al foro correspondiente de la asignatura:

Grupo x.

- Concepto/Teoría
- Metodología de trabajo (fuentes de los que se ha recogido la información, forma de trabajo del grupo para la elaboración de la ficha...)
- Resumen
- Implicaciones didácticas para el docente de ELE

➤ **Ficha de trabajo 2.2. (Tarea 2. Gramática pedagógica: teorías y conceptos lingüísticos)**

Lee el trabajo de los otros grupos y completa la siguiente ficha con tu valoración y posibles preguntas que quieras hacer a los compañeros para el día de la puesta en común.

- El resumen me parece...
- Tengo las siguientes dudas sobre la información del resumen:
- Mis preguntas o reflexiones sobre las implicaciones didácticas:

➤ **Ficha de trabajo 3. (Tarea 3. Conceptualizaciones gramaticales en los manuales de ELE)**

1.º Analizad las actividades asignadas a vuestro grupo y completad la siguiente ficha para cada actividad:

<p>Grupo x</p> <p>Nombre del manual (n.º act. pág.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La gramática se enseña de manera explícita/implícita: • Tipo de conceptualizaciones gramaticales (descripciones tradicionales, funcionales, pragmáticas, cognitivas): • Gramática contextualizada: • Desarrollo de la metacognición e Implicación del alumno <p>(Completad cada apartado justificando vuestra respuesta con los conocimientos adquiridos hasta el momento)</p>

➤ **Ficha de trabajo 4.1. (Tarea 4.1. Actividades gramaticales en los manuales ELE)**

1.º Fijaos en las secuencias de actividades para presentar contenidos gramaticales que se os ha asignado e identificad, justificando la respuesta, las fases que desde una perspectiva cognitiva describen cómo se procesa la información:

<p>Fases del procesamiento de la información (A partir de Van Patten (1993), Gómez del Estal, 2004, Alonso Raya, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualización: los objetivos se presentan dentro de una situación comunicativa en la que ha de estar claramente delimitados los elementos que forman parte del <i>speaking</i> • Presentación de los modelos de lengua a través de una actividad centrada en el significado (<i>input</i>: oral o escrito) • Reconocimiento del elemento lingüístico a través de una actividad centrada en la forma (<i>intake</i>) • Formulación de la regla con o sin descubrimiento por parte del estudiante
--

2.º Leed las recomendaciones que deben cumplir este tipo de actividades según Van Patten y discutid si se cumplen. Razonad vuestras opiniones.

<p>Recomendaciones para desarrollar actividades gramaticales (Van Patten, 1993:438)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se enseña solo un aspecto de la gramática a la vez • Se mantiene el enfoque en el significado en cada momento • Ha de haber una progresión desde el uso de frases hasta el discurso • Se usa input oral y escrito • El estudiante debe interactuar con el input • Debe tener en cuenta las fases del procesamiento de la información
--

➤ **Ficha de trabajo 4.2. (Tarea 4.2. Actividades gramaticales desde la gramática cognitiva)**

1.º Mirad y leed la documentación reseñada en el cuadro de abajo y fijaos en las actividades que usan los autores para ilustrar cómo llevar al aula la gramática cognitiva. Haced un resumen de las características de las tareas que proponen. Recordad lo que hemos aprendido sobre la gramática cognitiva.

- Visionado de la videoconferencia de la profesora e investigadora Lourdes Miquel titulada “Una nueva visión de la instrucción gramatical”
- Lectura de los capítulos 2 (Ruiz Campillo, “Seis reglas para una gramática operativa: un antídoto contra el caos”) y 3 (Llopis-García, “Aportaciones pedagógicas de la lingüística cognitiva a la enseñanza de gramática en ELE”) de Herrera, Francisco (2018): *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas* (Cuadernos de didáctica n.º 4. Difusión)

2.º Analizad las actividades asignadas a vuestro equipo y discutid en qué medida estas desarrollan o contemplan las consideraciones de la gramática cognitiva.

➤ **Ficha de trabajo 5 (Tarea final):**

1.º Elegid una secuencia de actividades gramaticales de alguno de los manuales con los que hemos estado trabajando y presentad un análisis de esta justificando y argumentado su exposición con la bibliografía trabajada en la asignatura.

Preguntas guía para vuestro trabajo: ¿Cuál es el modelo pedagógico adoptado? ¿Qué teorías lingüísticas se identifican? ¿Existe coherencia entre el modelo pedagógico, las teorías lingüísticas y la forma de presentar el contenido gramatical? ¿Crees que las actividades son eficaces? ¿Cambiarías algo para implementarlas en el aula?