

Gramática y metodologías comunicativas: Revisión y análisis*

HELENA MARÍA DA SILVA GOMES
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

Después de más de 15 años de experiencia en el diseño y utilización pedagógica de las metodologías comunicativas en la enseñanza de las lenguas extranjeras en México, se hace imprescindible revisarlas críticamente para constatar si se han cumplido las expectativas levantadas por sus planteamientos iniciales, identificar en qué aspectos pueden haber fallado y qué razones explicarían sus posibles deficiencias.

Uno de los puntos más criticados de esta metodología ha sido el papel de la gramática en el desarrollo de la competencia comunicativa. Es frecuente atribuir los resultados poco convincentes de dichas metodologías a la falta de “gramática”, se les critica por privilegiar la fluidez en detrimento de la forma o corrección lingüística.

En el desarrollo actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, el problema de la gramática es uno de los puntos más controvertidos asumiendo, a veces, matices bastante radicales a punto de expresarse en términos de enseñar y aprender o no la gramática (Corder, 1974).

En 1980, William Rutherford consideraba que se le estaba dando mucha importancia a la posición de que aprender y enseñar una lengua debería tener el objetivo de dominarla como un instrumento de comunicación, no como la personificación de un sistema formal. Con base en esto, consideraba el autor, se observa el desarrollo de metodología y “syllabus” que dan prioridad a las llamadas funciones comunicativas del idioma, atribuyendo un papel subsidiario, cuando mucho, al examen de las propiedades formales del mismo (Rutherford, 1980).

Según Charlotte Galves, la imagen de modernidad en lenguas extranjeras corresponde a los enfoques comunicativos y también parece inclinarse a “no enseñar la gramática” (Galves, 1982).

El objetivo de este trabajo es revisar los posibles orígenes de esta controversia; consideramos que al analizar el problema de la gramática en los enfoques, comu-

* Este artículo se publicó originalmente en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 9 (1989), pp. 46-68.

nicativos encontraremos que la incompatibilidad entre ésta y las metodologías comunicativas es realmente un problema falso o, por lo menos, un problema mal colocado.

Utilizando el modelo de Richard y Rodger analizaremos este problema tomando en consideración la base teórica o “approach”, el diseño y los procedimientos usados en el salón de clase por las metodologías comunicativas (Richard & Rodger, 1982).

BASE TEÓRICA DE LAS METODOLOGÍAS COMUNICATIVAS

Se ha considerado que las metodologías comunicativas son la “pedagogía de la cooperación”, “métodos no cerrados” o “no prescriptivos” donde la lengua se presenta como uso y no como un sistema de signos. ¿Cómo conciliar lo anterior con la acepción que normalmente tenemos de la gramática como instrumento de actividad represiva en su preocupación normativa, como un conjunto de datos e informaciones que frecuentemente se oponen al uso real de la lengua?

El término *gramática* es engañoso, puede tener significados sensiblemente distintos según el contexto en el que es usado (Galves, 1982):

1. Puede referirse a la representación interna de su lengua que tiene un nativo-hablante, se confunde con los términos competencia lingüística (Chomsky, 1968) y competencia comunicativa usado por la Escuela de la Comunicación (Munby, 1978).
2. Puede referirse a una teoría lingüística particular sobre el funcionamiento de las lenguas: hablamos de gramática tradicional, gramática generativa y nos gustaría hablar de una gramática comunicativa.
3. Puede referirse a la descripción específica de una lengua, de sus regularidades y reglas o normas características: la gramática española, la gramática portuguesa, etcétera.
4. Puede referirse a una actividad didáctica particular cuando decimos: “Hoy solo tuvimos gramática, nada de conversación”.

La gramática en las acepciones 1, 2 y 3 tiene que estar presente en la enseñanza de una lengua, dado que esta se basa en una determinada teoría sobre el

funcionamiento de las lenguas y a partir de ella formula una descripción de la lengua meta. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es la búsqueda de la apropiación, por parte del que aprende, de la representación de la lengua que tiene el nativo-hablante de la lengua-meta (Galves, 1982).

No puede haber diseño de materiales sin una gramática que ayude a identificar qué documentos son muestras auténticas de la lengua-meta, tampoco puede haber una actividad docente idónea sin que el maestro sepa a qué tipo de competencia comunicativa está encaminando a sus alumnos.

La gramática como actividad pedagógica particular, o sea, en la acepción 4, podrá o no estar presente en una metodología comunicativa, reduciéndose el problema a la oposición entre gramática explícita y gramática implícita.

Como veremos más adelante, la selección de una gramática implícita o explícita dependerá de la teoría del aprendizaje verbal utilizada como base teórica para el diseño de la metodología y no de la teoría lingüística.

A. Teoría lingüística

Munby (1978) señala que en el caso del movimiento comunicativo no se puede hablar de una teoría única de la competencia comunicativa, lo que existe es una Escuela de la competencia comunicativa, en donde se integran varias posiciones con diversos matices oriundos de la sociolingüística, pragmalingüística, psicolingüística, filosofía del lenguaje, semántica, lingüística general y lingüística aplicada.

El elemento común a todas estas posiciones es la proposición de que aprender una lengua debe ser principalmente saber cómo esta puede ser usada en interacciones sociales, más que saber cómo producir enunciados formalmente correctos; para que esto se logre es necesario desarrollar la competencia comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa puede ser considerado como el elemento unificador de las metodologías comunicativas, pero cabe señalar que no es un concepto con un significado unívoco. Sin entrar en la discusión del por qué de las diferencias en las caracterizaciones de este concepto mencionaremos algunas formulaciones del mismo para ilustrar que en todas ellas aparece un componente lingüístico gramatical, que señala la necesidad de respetar los aspectos formales de los enunciados:

Para Hymes (1971), la competencia comunicativa abarca, además de las competencias psicológica, sociocultural y probabilística, la competencia gramati-

cal que permite al hablante de una lengua producir o reconocer un enunciado como formalmente posible.

Widdowson considera la competencia comunicativa el foco principal del estudio de L2. Esta se identifica con la interpretación del discurso: “The learner’s task (is) one which involves acquiring a communicative competence in the language, that is to say, an ability to interpret discourse whether the emphasis is on productive or receptive behavior” (1978: 144).

Para la interpretación del discurso las habilidades lingüísticas y las habilidades comunicativas, o sea el *usage* y el *use*, jamás deberán ser tratadas aisladamente: “In normal circumstances linguistic performance involves the simultaneous manifestations of the language system as usage and its realizations as use” (1978: 3).

Según Canale y Swain, la competencia comunicativa se compone mínimamente de las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica. En relación con la competencia gramatical consideran estos autores: “This type of competence will be understood to include knowledge of lexical items, and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics and phonology” (1980: 29).

En relación con su importancia en las metodologías comunicativas señalan: “... grammatical competence will be an important concern for any communicative approach whose goals include providing learners with the knowledge of how to determine and express accurately the literal meaning of utterances” (1980: 30).

Por lo anterior podemos considerar que las conceptualizaciones mencionadas demuestran que una de las características que debe poseer la competencia comunicativa es la de cuidar la forma de los enunciados; no existe una incompatibilidad de base entre el concepto de competencia comunicativa, elemento central de las metodologías comunicativas, y la enseñanza-aprendizaje de los elementos gramaticales de la lengua-meta.

El problema en sí parece ser el de formulación de una gramática pedagógica adecuada a las metodologías comunicativas, una gramática que considere todos los aspectos que abarca la competencia comunicativa y cómo deben de ser presentados, tomando en consideración la teoría del aprendizaje verbal y que sea congruente con las características del comportamiento verbal que se tiene en vista (Corder, 1974).

B. Teorías del aprendizaje verbal – L2

En relación con las teorías del aprendizaje verbal asociadas a las metodologías comunicativas, podemos mencionar brevemente tres posiciones que se relacionan íntimamente con la elección de una gramática implícita o de una explícita:

1. Aprender una segunda lengua involucra procesos psicolingüísticos distintos a los de una primera lengua (L2 distinta a L1: procesos cognoscitivos conscientes de aprendizaje).
2. Aprender una segunda lengua involucra procesos psicolingüísticos similares a los de una primera lengua (L2 similar a L1: procesos inconscientes de adquisición).
3. Al desarrollar una segunda lengua se utilizan procesos similares y procesos distintos a los utilizados en la primera lengua (L2: procesos de adquisición y procesos de aprendizaje).

La posición “L2 distinta a L1” fue la que orientó las primeras metodologías comunicativas desarrolladas en los inicios de los años 70, siguiendo los lineamientos de la metodología cognoscitiva. Se consideraba que aprender una L2 resultaba de una actividad consciente distinta de los procesos inconscientes de adquisición de L1: los estudiantes deberían estar siempre conscientes de lo que estaban aprendiendo. Para facilitar el aprendizaje se buscaba que todos los contenidos fueran significativos. Para aprender se utilizaban procedimientos deductivos (de las reglas a ejemplos ilustrativos) e inductivos (de los ejemplos a la regla que determinó su selección). Estos dos procedimientos se basan en la idea de que el aprendizaje explícito de los elementos gramaticales de la lengua-meta es indispensable para su interiorización. Este aprendizaje gramatical generalmente se hacía utilizando procesos de resolución de problemas y las metodologías comunicativas centraban su interés en el contenido más que en el proceso. Un observador poco entrenado no podía discriminar claramente entre ellas y las metodologías cognoscitivas o *cognitive-code* que las precedieron. Los sílabos se definían en términos de nociones y de funciones y orientaban semánticamente el aprendizaje gramatical (Corder, 1974).

El segundo grupo de desarrollo de las metodologías comunicativas tiene mucho que ver con la posición psicolingüística que considera que aprender una

segunda lengua es similar a aprender una primera lengua, siempre y cuando se logre reproducir las mismas condiciones que se dan en el desarrollo de L1: a) la preocupación se da en el uso y no en la forma; b) lo que rija el uso de la lengua serán los aspectos de la comunicación y no los aspectos discretos del sistema lingüístico en desarrollo; c) en el que no haya corrección ostensiva del error; d) donde se involucre afectivamente al individuo que aprende; e) donde se respete al individuo ofreciéndole el *input* ideal en términos de comprensión y significatividad.

Para esta posición, la gramática como actividad explícita no se justifica; se indica la necesidad de una gramática implícita, lo que no quiere decir ausencia de gramática o desorganización. La gramática implícita tiene por objeto dar a los estudiantes el dominio de un funcionamiento gramatical pero no recomienda la explicitación de las reglas, se apoya en la selección y organización de muestras auténticas de uno o varios puntos gramaticales, en el sentido más amplio se basa en la idea de que el conocimiento consciente no ayuda a la apropiación y el dominio de una lengua (Mewmark & Reibel, 1967).

En este momento del desarrollo de las metodologías comunicativas, la enseñanza de L2 seguía los procedimientos pedagógicos semejantes a los usados por los métodos directos. Un observador poco avisado podría pensar que no había gramática por no observar actividades gramaticales explícitas ni corrección ostensiva del error. Los sílabos se diseñaban sin incluir objetivos lingüísticos, el aprendizaje se centraba en el desarrollo de funciones comunicativas o actos de habla (Rardin, 1976; Rardin & Tirone, 1984).

Considerar que el desarrollo de L2 involucra la utilización de dos sistemas de procesos independientes: uno similar a los de la lengua materna que se llama adquisición, que es inconsciente, que sigue el orden natural de L1 y que podría decirse que es el resultado de la reactivación del LAD y otro, que es distinto del primero por ser consciente y específico del aprendizaje lingüístico adulto y que se llama aprendizaje es la teoría desarrollada por Krashen (1981, 1984).

Para esta postura la actividad de gramática asume las dos formas: *gramática implícita* para favorecer los procesos de adquisición cuyo contenido abarca los usos considerados difíciles y *gramática explícita*, ya sea por deducción o inducción, para los contenidos desarrollados conscientemente o los usos considerados fáciles (Krashen, 1982).

Esta orientación psicolingüística parece ser la de utilización más reciente en las metodologías comunicativas, pocos son los materiales didácticos diseñados

siguiendo esta teoría conocida como Teoría del monitor (Krashen & Terrel, 1984; Da Silva, Lage & Akerberg, 1985).

Un observador, al asistir a una clase de L2 o al examinar un método elaborado según esta orientación, encontrará claramente en el salón de clase actividades gramaticales y objetivos gramaticales al lado de objetivos comunicativos en los sílabos. Cabe señalar que podrá parecerle extraña la definición de los contenidos gramaticales para los procesos de adquisición y aprendizaje y podrá parecerle poca la actividad gramatical dado que esta teoría señala la prioridad de la adquisición inconsciente de los contenidos gramaticales implícitos.

DISEÑO DE LAS METODOLOGÍAS COMUNICATIVAS

Como señalan Richard y Rodger (1982), el diseño es el primer paso para poner en práctica un enfoque o conjunto de enfoques sobre lo que es la lengua y lo que es aprender una segunda lengua.

El elemento central del diseño es la determinación del contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización de este contenido dentro del sistema de instrucción. En la enseñanza-aprendizaje de L2, este elemento del diseño se llama “sílabo”, término inglés que indica simultáneamente el contenido del curso y el principio organizador para seleccionar y ordenar este contenido. Según este punto de vista, el sílabo no se basa necesariamente en un principio de secuenciación gramatical: puede hacerlo en un criterio temático, situacional o semántico.

Savignon (1987) aclara que al contrario de lo que pueden pensar algunos metodólogos de L2, la enseñanza comunicativa no es sinónimo de sílabo nocional-funcional. Las metodologías comunicativas diseñan sus sílabos en una variedad de contenidos que van de los sílabos llamados *code-based* hasta los *relationship-based* (Richard & Rodger, 1982). Los sílabos *code-based* se formulan en términos de funciones, nociones y situaciones.

Wilkins (1976) se refiere a los sílabos nocionales incluyendo en un solo término los conceptos generales y las funciones de la lengua necesarias a la comunicación. Sin embargo el término noción normalmente ha sido utilizado para especificar conceptos generales de significado tales como tiempo, frecuencia, duración, dimensión, localización, relación, etcétera, y en este sentido ha sido usado en combinación con el término función en los sílabos nocionales-funcionales.

Los sílabos nocionales-funcionales, los más conocidos del grupo *code-based*, organizan el contenido en categorías funcionales y ofrecen los medios para desarrollar categorías estructurales dentro de una consideración amplia de las funciones comunicativas de la lengua. Las funciones dan el marco de referencia para el sílabo y las estructuras lingüísticas aparecerán relacionadas con nociones específicas (Van Eck, 1975).

Los sílabos situacionales, término general usado por Savignon (1983), presentan las muestras de la lengua en situaciones comunicativas o en temas y tópicos de comunicación. En los sílabos explícitamente situacionales, las formas lingüísticas y las funciones se relacionan con cada situación. Los sílabos por tópicos o temas, en general, se combinan con otros marcos de organización ya sea funcional o situacional como se describió anteriormente. Rara vez los sílabos situacionales se formulan en los términos de lo que Hymes (1964, 1972) llama “speech event”, “speech act” y “communicative events”, en donde se especifican los participantes, el escenario cultural y psicológico, el tópico, el canal, entre otros.

Los sílabos *relationship-based* son los que resultan de enfoques basados en teorías interactivas del lenguaje y del aprendizaje verbal. De acuerdo con Richard y Rodger (1982), usan metas afectivas e interactivas para seleccionar y estructurar sus contenidos, la progresión en el curso está especificada en términos de desarrollo de patrones de relacionamiento entre profesores y alumnos. Como ejemplo citan la Community Language Learning (CLL):

The emphasis in CLL is on having learners enter into a creative affiliation with other students and the teacher. To this end CLL offers neither linguistic nor subject matter specification. Learner select content for themselves by choosing topics which they wish to talk about. These are then translated into the target language and used as the basis for interaction and second language practice and development (Richard & Rodger, 1982: 158).

Evidentemente, con base en lo anterior, los objetivos lingüísticos, gramaticales o de “lengua”, podrán o no ser explicitados en el sílabo general de las metodologías comunicativas; los sílabos, que de acuerdo con lo que vimos se clasifican en *code-base*, generalmente formulan de alguna manera sus objetivos relacionados con los aspectos formales de la lengua o *usage*. Los desarrollos metodológicos que siguen un enfoque de interacción no presentan un sílabo o un método de enseñanza previamente diseñado (libros de profesor y de alumno,

material audiovisual) dado que la característica de este tipo de orientación metodológica es “construir” en la interacción el sílabo y los materiales.

Como ya mencionamos anteriormente, las metodologías comunicativas de los años 70, inicio de este tipo de orientación en la enseñanza de L2, adoptaron un tipo de sílabo nocional-funcional que provocó reacciones de desagrado por parte de los maestros que consideraban estas formulaciones de difícil comprensión.

Las metodologías comunicativas de diseño más reciente, de los años 80, han buscado formular sus objetivos en un conjunto amplio de sílabos que abarca según Larsen-Freeman (1987):

- a. sílabo comunicativo: funciones, actos de habla y aspectos de *use*.
- b. sílabo lingüístico: aspectos estructurales, gramática tradicional y aspectos del análisis del discurso.
- c. sílabo semántico: aspectos de significado y nociones.
- d. sílabo “de procedimiento” (*procedural syllabus*): actividades y tareas comunicativas (Prabhu & Carol, 1980).

El conjunto de estos sílabos permitirán al profesor hacer lo que sugiere Larsen-Freeman: “If a teacher were teaching the function of apologizing, for example, and wanted students to end up with more than some memorized formulae for apologizing, such as they might get from a phrase book, the teacher would have to work with the students on the grammatical form and meaning of the apologies” (1987: 4).

Añadiríamos a lo anterior, que además el profesor debe provocar las situaciones, actividades o tareas comunicativas en las que la función de “disculparse” pudiera ser realizada en un evento comunicativo en el cual el estudiante tuviera que ajustar la forma de esta función comunicativa tomando en consideración elementos tales como los participantes en el evento, el escenario cultural y psicológico, el tipo de canal, el mensaje general, por mencionar algunos.

Estamos conscientes de que el problema de la gramática en este tipo de metodología, por lo anterior, es bastante complejo; esto lo analizaremos un poco más en las conclusiones de este trabajo.

Para diagnosticar el problema que estamos estudiando investigamos cómo formulan sus objetivos nueve metodologías comunicativas diseñadas a partir de 1980; consideramos además del sílabo lingüístico los otros sílabos que tienen algo que ver con el problema de la forma comunicativa.

Después del examen del conjunto de estos objetivos formulamos la siguiente tipología general (cabe señalar que todos los sílabos aparecen explicitados en el libro del profesor y/o en el libro del alumno):

- TIPO 1 Sílabo comunicativo: funciones
 Sílabo lingüístico estructural: gramática tradicional, tópicos de la lengua
 Sílabo semántico: nociones, tema
 Sílabo de procedimiento: actividades, tareas
- TIPO 2 Sílabo comunicativo: funciones
 Sílabo lingüístico: aspectos gramaticales, expresiones, vocabulario
- TIPO 3 Sílabo comunicativo: funciones
 Sílabo lingüístico: gramática tradicional, análisis del discurso, vocabulario
 Sílabo semántico: nociones, temas
 Sílabo de procedimiento: actividades comunicativas
 Sílabo psicolingüístico: contenidos de adquisición y contenidos de aprendizaje
- TIPO 4 Sílabo de procedimiento: situaciones de comunicación
 Sílabo lingüístico: estructural, gramática tradicional, vocabulario
- TIPO 5 Sílabo comunicativo: actos de habla
 Sílabo lingüístico: estructural, gramática tradicional
 Sílabo de procedimiento-semántico: temas de comunicación

Tomando en consideración solamente el nombre del primer autor de estas metodologías, o sea, el autor que aparece primero en los manuales, obtuvimos los datos que se muestran en el siguiente cuadro.

Tipos-Sílabos (autor, año)				
1	2	3	4	5
Abbs, 1980 Alfaro, 1986 Byrd, 1982 Castro, 1980 Courtillon, 1983	Hartley, 1982	Da Silva, 1985	Verdelhan, 1983	Richterich, 1981

A pesar de que estas metodologías son sólo una muestra de los materiales diseñados en los años 80, se puede considerar que es obvia la explicitación de los

objetivos relacionados con la forma lingüística; incluso resalta el interés de abordar la lengua con una concepción de competencia comunicativa amplia, como veremos más adelante.

PROCEDIMIENTOS: ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Revisando la bibliografía sobre metodologías comunicativas y cotejando con las indicaciones de modelos para la enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos-comunicativos, podemos considerar que en nuestra muestra encontraremos desde la aplicación de modelos inductivos con diversos tipos de guías para la inducción hasta la aplicación de modelos deductivos con la explicitación de reglas (Corder, 1980).

La elección del modelo para la enseñanza-aprendizaje gramatical parece estar más relacionada con el enfoque psicolingüístico que con la tipología de sílabos del apartado anterior.

Los enfoques psicolingüísticos que consideran que aprender L2 es distinto de adquirir L1 se inclinan por actividades conscientes de aprendizaje, ya sea empleando modelos inductivos o deductivos.

Los enfoques psicolingüísticos de adquisición-aprendizaje pueden no indicar las actividades gramaticales para los contenidos adscritos a la adquisición, quedando dichos contenidos sujetos a la exposición de *intakes* significativos. Para un observador poco informado esta podrá ser confundida con las actividades tradicionales de presentación y aplicación comunes en las metodologías anteriores a la comunicativa.

Krashen (1982) considera que de alguna forma toda la enseñanza-aprendizaje tiene que admitir alguna forma de adquisición, dado que no todos los usos lingüísticos están descritos por la lingüística y por eso no podrán ser explicitados en la gramática pedagógica. A pesar de este punto de vista razonable, para los efectos de este trabajo se consideró solamente en este aspecto de actividades gramaticales implícitas para adquisición, la metodología que lo señalara en sus objetivos.

Examinando las nueve metodologías de la muestra se determinó la siguiente tipología en relación con las actividades gramaticales:

- Tipo 1 Actividades gramaticales explícitas por inducción
- Tipo 2 Actividades gramaticales explícitas por deducción

- Tipo 3 Actividades gramaticales explícitas por inducción y por deducción
 Tipo 4 Actividades gramaticales explícitas por inducción y por deducción
 Actividades gramaticales implícitas por “intake”

El cuadro que sigue relaciona esta tipología con las metodologías de la muestra.

Tipos-actividades gramaticales (autor, año)			
1	2	3	4
Abbs, 1980	Byrd, 1982	Courtillon, 1983	Da Silva, 1985
Alfaro, 1986	Castro, 1980	Hartley, 1982	
	Verdelhan, 1983	Richterich, 1981	

Los datos del cuadro demuestran que en todas las metodologías examinadas hay algún tipo de actividad explícita de enseñanza-aprendizaje de aspectos gramaticales-comunicativos; no se confirmó la afirmación de la “no gramática” en estas metodologías.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de este trabajo se ha demostrado que la crítica a las metodologías comunicativas por considerarlas defensoras de una posición de “no gramática” es incorrecta.

Los datos confirman que ellas todavía siguen las ideas de los iniciadores del movimiento comunicativo ejemplificadas por Wilkins: “The grammar is the means through which linguistic creativity is ultimately achieved and an inadequate knowledge of the grammar would lead to a serious limitation on the capacity for communication” (1976: 66).

Las razones para la impresión equivocada que es común en relación con este aspecto son difíciles de detectar; el análisis que aquí se hará debe ser considerado como indicación para reflexiones posteriores.

El entusiasmo inicial que se generó con las aportaciones teóricas de las metodologías comunicativas llevó a la formulación dogmática de sílabos nocionales-funcionales de difícil comprensión y aplicación en el salón de clase. Si aunamos el entusiasmo provocado en los metodólogos por la consigna *use, no usage* se

puede entender el relativo abandono de los aspectos formales en detrimento de una fluidez comunicativa.

Otro factor a tomar en consideración es que el problema de la gramática en las metodologías comunicativas es mucho más complejo que lo que observamos en las metodologías estructurales. Manejamos explícitamente o implícitamente niveles distintos al nivel gramatical formal.

La gramática de la competencia comunicativa debe abarcar por lo menos los siguientes niveles:

a) Nivel sociocultural: reconocimiento de las situaciones sociales y de las relaciones de roles. Se vincula a la capacidad de conseguir significados propios de una cultura y de reconocer las características relevantes de esta cultura que se relacionan con las actividades comunicativas.

b) Nivel pragmático: capacidad para utilizar los signos lingüísticos y los no-lingüísticos de modo adecuado a la situación comunicativa y a la propia intención de los participantes en el evento comunicativo.

c) Nivel semántico: habilidad para seleccionar un conjunto de enunciados apropiados para el contexto lingüístico particular en que se da la comunicación y la habilidad de reconocer qué función está siendo atendida por los enunciados en esta situación de comunicación.

d) Nivel gramatical: nivel tradicionalmente más desarrollado en términos de descripciones, sin embargo, las exigencias de las metodologías comunicativas evidencian los siguientes problemas: en la mayoría de los casos, las gramáticas científicas no presentan los hechos reales y auténticos de la lengua, carecen de referencias a la lengua oral, no incluyen las variantes de registro, tratan a la lengua como un fenómeno de manifestación homogénea.

El maestro presionado por la conciencia de la complejidad del repertorio que implica la competencia comunicativa y no encontrando una gramática pedagógica que abarque sus niveles más relevantes, se siente inseguro y mal instrumentado para su labor docente, refugiándose en la impresión de que no hay suficiente gramática en los enfoques comunicativos; no sabe que tampoco el lingüista aplicado encuentra en las ciencias que componen la Escuela de la comunicación las descripciones que necesita para formular su gramática pedagógica. Hay niveles que empiezan a ser estudiados en algunas lenguas, pero lo que rige en lo general es una serie de descripciones aisladas, la intuición y el recuerdo de los nativo-hablantes que trabajan en el área de la comunicación.

En relación a las actividades gramaticales, el modelo explícito por inducción y el modelo implícito por *intake* de uso en los materiales comunicativos indican al profesor la necesidad de una actividad con la que está poco familiarizado. Se trata de llevar al alumno a formular hipótesis, de manejar niveles distintos de interlenguaje, de tolerar el error como manifestación psicolingüística del desarrollo, de guiar con criterio a la confirmación y corrección de las hipótesis iniciales, de formular, o no, reglas de uso.

Todas estas acciones sugieren un giro radical en la enseñanza-aprendizaje gramatical principalmente en relación al papel del alumno, del maestro y de los materiales. ¿Estará el profesor consciente y seguro para utilizar lo que acabamos de describir? ¿No le quedará una impresión de insatisfacción, de descontrol y de inconformidad que lo lleve a desconocer estos procedimientos y con ello a “abandonar” los aspectos gramaticales que deben de ser creativamente desarrollados?

Las metodologías comunicativas adoptaron un metalenguaje específico: funciones, nociones, discurso, cohesión, coherencia, conectores, interlenguaje, sensibilización, reflexión, apropiación, adquisición y aprendizaje cuyos conceptos son considerados del dominio de los usuarios de sus materiales. Se puede pensar que algunos maestros no tienen un conocimiento claro de estos conceptos, que además tienen valores conceptuales a veces distintos de un autor a otro. La falta de una comprensión clara de estos términos de la gramática pedagógica comunicativa podrá conducir al maestro a buscar los conceptos y las actividades a los que estaba acostumbrado, quedándose por eso con la impresión de que en relación con la forma lingüística no hay nada o hay muy poco.

Insistimos en afirmar que la no-gramática de las metodologías comunicativas es un falso problema si consideramos los aspectos analizados en relación con sus bases teóricas y sus diseños. Podemos, sin embargo, considerar que es un problema mal colocado: la gramática existe, el equívoco se debe a una *incomunicación* que se da en el trayecto entre la teoría, sus implementaciones metodológicas y sus realizaciones en actividades del salón de clase.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBS, B. & I. FIREBAIR (1980). *Developing strategies*. Singapore: Longman.
- ALFARO, C., M. BUCK, E. EMILSSON, *et al.* (1986b). *Within English: A general English program for university students*. III. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BUCK, M., E. EMILSSON, A. HILDRETH, *et al.* (1986a). *In English: A general English program for university students*. II. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BYRD, D., *et al.* (1982). *Spectrum 1*. New York: Regents Publishing Company.
- CANALE, M. & M. SWAIN (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.
- CASTRO, O., *et al.* (1980). *In touch*. México: Longman.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- CORDER, S. P. (1974). Pedagogical grammar or the pedagogy of grammar? En S. P. Corder & E. Roulet (eds.). *Linguistic insights in applied linguistics* (pp. 167-173). Paris/Bruxelles: Association Internationale pour la Recherche et la Difussion des Méthodes Audio-visuelles et Structure-globales/Didier.
- (1980). Second language acquisition research and the teaching of grammar. *BAAL NEWS-LETTER*, 10: 1-12.
- COURTILLON, J. & S. RAILLARD (1983). *Archipel*, livre 2. Paris: Didier.
- DA SILVA GOMES, H., *et al.* (1985). *Curso ativo de portugues*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DULAY, H., *et al.* (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- GALVES, C. (1983). Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 1: 69-86.
- HARTLEY, B. & P. VINEY (1982). *Streamline English*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, D. (1964). Toward ethnographies of communication: The analysis of communicative events. *American Anthropologist*, 66 (6): 1-34.
- (1966). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. L. Gumperz & D. Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon.

- (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- & T. TERRELL (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1987). From unity to diversity: Twenty-five years of language-teaching methodology. *English Teaching Forum*, 25 (4): 2-10.
- MUNBY, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEWMARK, L. & D. REIBEL (1967). Necessity and sufficiency in language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 6 (2): 145-164.
- PRABHU, N. S. & D. CARROLL (1980). Teaching English as communication proposals for syllabus design, methodology, evaluation. *Regional Institute of English (South India) Newsletter Special Series*, 1 (4).
- RADIN, J. (1976). A counseling-learning model for second language learning. *TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) Newsletter*, 2.
- & P. TIRONE (1984). The counseling-learning approach to community language learning. *Proceedings of the 1st Annual University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*. Milwaukee, Wis.
- RICHARDS, J. C. & T. RODGERS (1982). Method: approach, design, and procedure. *TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) Quarterly*, 16 (2): 153-168.
- RICHTERICH, R. & B. SUTER (1981). *Cartes sur la table*. Paris: Hachette.
- RUTHERFORD, W. (1980). Aspects of pedagogical grammar. *Applied Linguistics*, 1 (1): 60-73.
- SAVIGNON, S. (1987). What's what in communicative language teaching. *English Teaching Forum*, 25 (4): 12-26.
- VAN ECK, J. A. (1975). *The threshold level*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- VERDELHAN, M., M. VERDELHAN y P. DOMINIQUE (1983). *Sans Frontières 1*. Paris: CLE International.
- WIDDOWSON, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. (1976) *Notional syllabus*. Oxford: Oxford University Press.