



LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL (L3)

Pablo Encinas Arquero

University of Nottingham, Ningbo (CHINA)
pablo-encinas.arquero@nottingham.edu.cn, pabloencinas@gmail.com

Resumen

Durante el presente curso académico hemos llevado a cabo en la Universidad de Nottingham Ningbo (China) un estudio sobre la percepción de los alumnos del estudio de la gramática bajo el ámbito teórico de la metodología comunicativa. Dicho estudio se enmarca dentro de una tendencia pedagógica más amplia a nivel institucional cuyo objetivo es desarrollar la autonomía e independencia de nuestros estudiantes en su aprendizaje. En la presente comunicación se exponen, (tras las consideraciones teóricas pertinentes) en primer lugar, la metodología de trabajo utilizada con nuestros estudiantes. En segundo lugar, se analizan los resultados obtenidos a partir de, por un lado, un cuestionario de percepción/evaluación de esta nueva metodología, y por otro lado, diferentes pruebas de evaluación final. Por último, se visualizará una pequeña muestra de la actuación de nuestros estudiantes en dicha actividad.

Palabras clave: gramática, español (L3), autonomía de aprendizaje, metodología comunicativa, sinohablantes.

1 INTRODUCCIÓN

Uno de los temas más controvertidos y que mayor atención ha recibido durante la larga historia del aprendizaje y la enseñanza de segunda lenguas es precisamente el de la importancia o el papel que la gramática juega en el aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque, si bien es cierto, que existen posturas intermedias, suele primar la dicotomía en estos campos del saber en los que nos movemos. De ahí que, por un lado, nos encontremos con aquellos que consideran la gramática una parte fundamental de la enseñanza de idiomas, cuya función va más allá del plano meramente estructural, de hecho todavía en muchos centros universitarios se sigue dividiendo el estudio de una L2 en clases de gramática, destrezas auditivas, conversación etc. Y por otro lado, encontramos a aquellos que ven en la gramática la madre de todos los males que acechan al incauto estudiante de idiomas. Male [1:58] citando a Wang [2], trae a colación una resolución del National Council of Teachers of English, en la que se aprueba la abolición del uso de ejercicios de gramática aislada y de corte estructuralista que no estén sustentados en una teoría y práctica bien fundamentada.

Este debate de carácter más o menos teórico tiene una serie de implicaciones obvias en la actuación del docente. Es lógico, por tanto, que nos preguntemos si es necesario enseñar gramática en nuestras clases, y si es necesario, cuál es la mejor forma de enseñar la gramática. En los tiempos que corren, con frecuencia, el profesor es una suerte de pieza o engranaje intermedio entre el alumnado y las altas esferas de la organización para la que trabaja, de ahí que haya importantes restricciones a la hora de aplicar metodologías experimentales en nuestras clases.

El hecho de trabajar en una universidad inglesa enclavada en China nos otorga una serie de ventajas a la hora de poner en práctica diversos métodos de trabajo. Tal vez, esto no sería posible en un departamento de una universidad china donde la importancia de exámenes finales de español es crucial, y donde la mayoría del alumnado lleva acostumbrado muchos años a un sistema de enseñanza de corte más tradicional. Es en este contexto donde surge la idea que aquí nos ocupa, es decir, tratamos de ver qué sucedería si cambiamos los distintos papeles del profesor y del alumno en la enseñanza/aprendizaje de español. Hemos pasado de considerar al profesor el centro de atención sobre el que pivota el aprendizaje del español, a ser un mero agente más o menos pasivo en la clase, delegando la responsabilidad en el alumnado.

A continuación presentamos un marco teórico que analiza los distintos enfoques en torno al papel de la gramática en la enseñanza de idiomas (no se trata de un análisis ni profundo ni exhaustivo dada la naturaleza de la comunicación para la que está destinado el siguiente artículo). En segundo lugar, se da una serie de pautas generales sobre la concepción teórica sobre la que se apoya nuestra experiencia didáctica. En tercer lugar, se presenta la metodología de trabajo seguida y las dificultades encontradas. Por último, se analizan los resultados obtenidos de forma directa e indirecta.

2 EL MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Nazari y Allahyar¹ [3:73] las diversas actitudes frente a la enseñanza de la gramática pueden ser agrupadas dentro de tres grandes corrientes, la primera de estas corrientes, apoyándose en viejas concepciones krashenianas (input hypothesis), cuestiona la utilidad de la enseñanza gramatical. Un segundo grupo, en un extremo contrario considera que la instrucción gramatical influye positivamente en el desarrollo de la precisión y la velocidad de aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, un tercer grupo de autores de tendencia más moderada, que ven necesario considerar una serie de factores, como la edad o el desarrollo cognitivo de los estudiantes a la hora de enseñar y adaptar la gramática.

Hasta la década de los años 40 del siglo pasado, momento en el que se produce un salto de una metodología basada en la enseñanza de la gramática y de la traducción como herramientas centrales en el aprendizaje de una lengua extranjera, la gramática era sin duda sinónimo de estudio de una segunda lengua. Quedaban así relegadas a un segundo plano las competencias orales y auditivas. Sin embargo, durante la década de los 40 dos nuevos métodos de aprendizaje de idiomas aparecen con cierto éxito, el método audiolingual y el método situacional. Ambos métodos surgen durante los años que rodean al conflicto bélico de principios de siglo, y lo hacen, en el caso del método auligual de la mano del ejército americano y en el caso del método situacional de la mano de lingüistas ingleses.

El método audiolingual bebe directamente de las teorías psicológicas en boga en esta época, esto es, el behaviorismo de Skinner, y de las corrientes gramaticales dominantes, en este caso, la gramática estructuralista de Bloomfield. Aunque se eliminó la enseñanza gramatical, los viejos ejercicios de traducción y el uso de la lengua materna, todavía seguían apegados a la noción de “estructura del idioma” (muy a su pesar, la gramatical) que era lo que se pretendía conseguir en sus ejercicios de repetición.

El método situacional (Situational Language Teaching) fue desarrollado por lingüistas ingleses durante los años que median entre 1930 y 1960, y se diferencia fundamentalmente del anterior en su mayor énfasis (sobre todo en los años de la década de los 60) en la producción oral, y en la contextualización situacional de las estructuras presentadas.

Sin embargo, la verdadera revolución en la enseñanza de idiomas se produce en la década de los años 70 con la aparición de la metodología comunicativa. Este nuevo movimiento fue inspirado por las corrientes de moda en el campo de la lingüística, a saber, la lingüística funcionalista británica de Firth y Halliday, la sociolingüística de Labov, Gumperz y Hymes, los actos de habla de Austin y Searle y las duras críticas de Chomsky al modelo estructural previo. No es por lo tanto de extrañar, que viniendo de tan variado origen, el movimiento comunicativo sea más bien un lugar donde cabe todo o, al menos, casi todo.

El trabajo del profesor de idiomas comunicativo tiene como finalidad ayudar al estudiante a que su interlingua (término acuñado en esta corriente para describir el estadio lingüístico intermedio entre la lengua meta y las previamente adquiridas) se vaya asemejando cada vez más a la del nativo de la lengua estudiada. Otro objetivo, es potenciar la fluidez, precisión y rapidez de la expresión oral. La competencia comunicativa evoluciona a través de una escala de mayor complejidad comunicativa hasta alcanzar las esferas académicas y cultas de un idioma. El docente va desarrollando las diferentes competencias de sus estudiantes mediante distintas estrategias, pasando por diálogos,

¹ ver allí lista completa de autores para cada una de las corrientes

juegos, actividades culturales fuera del aula, viajes etc. sin desterrar viejos conocidos como la enseñanza gramáticas y los ejercicios de traducción.

La culminación de esta metodología la encontramos en el **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación** (MCERL), y la adaptación evaluativa de esas competencias en español, en nuestros queridos DELE.

El profesor de idiomas comunicativo ideal usará siempre la lengua meta en la clase, pero no estará restringido a ella, puesto que se considera que en ocasiones se puede usar la lengua de nuestros estudiantes (en el caso de China donde la mayoría de nuestros estudiantes hablan mandarín esto no es difícil), ya que el profesor ideal tendrá un cierto conocimiento de la lengua materna de sus estudiantes, algo de por sí difícil para el chino, para poder apreciar la evolución de la interlingua de estos (al menos desde un punto de vista teórico ideal).

La mayoría de críticas que se han hecho contra esta metodología sólo nos afectan de manera indirecta (el no ser ortodoxo, la dificultad de aplicarlo en aulas o contextos multilingües, las deficiencias que se plantean en la evaluación de las competencias...). Por lo que de forma general, podríamos concluir que la metodología comunicativa en sus muchas variantes ofrece todavía hoy solución y utilidad a nuestra labor cotidiana en el aula.

2.1 El papel de la gramática en la metodología comunicativa:

El origen de las críticas contra la enseñanza de la gramática en el seno de la metodología comunicativa lo podemos encontrar en los estudios de adquisición del lenguaje de Krashen [4], inicialmente, y más tarde en otros autores como Hammond [5] o recientemente, citado en Male [1], Nassaji y Fotos [6] para quienes la enseñanza de la gramática no solamente carece de utilidad, sino que incluso puede ser perjudicial.

De acuerdo con los postulados de Krashen, la lengua debía ser adquirida mediante una exposición natural, algo semejante a como los niños aprenden su lengua materna. La enseñanza formal de la gramática solamente contribuía al conocimiento declarativo, pero no al procedimental, con lo que los estudiantes no eran capaces de usar en la comunicación de manera efectiva las formas aprendidas.

Otros autores (ver el artículo de Male para una exposición detallada), por el contrario, sugieren que la enseñanza de la gramática aporta elementos que desarrollan la precisión y la fluidez de los enunciados en la L2. Dentro de la lingüística cognitiva, Cadierno [7, 8], entre otros, proporciona sobrada evidencia práctica sobre los efectos que la instrucción gramatical tiene en la adquisición y el desarrollo de formas específicas en la L2. Norris y Ortega [9], concluyen en su trabajo que la utilización de una metodología basada en la presentación explícita de la gramática acompañada de una debida descripción y ejemplificación junto con reglas de uso se traduce en un grado mayor de aprendizaje de la forma gramatical estudiada en cuestión, en comparación a otros métodos de presentación de la misma, como puede ser la instrucción implícita (la simple exposición a las formas en la L2 como sugería la metodología pura de Krashen). Pero lo más importante, como sostiene Male [1] es el efecto duradero que con este forma de enseñanza se consigue. Male [1] cita las conclusiones de Wang [2] sobre las creencias de estudiantes de instituto en China sobre la gramática, para los cuales, debido a las pocas oportunidades de práctica fuera de clase, se convierte en un elemento de suma importancia. Y esto nos lleva a la siguiente pregunta, qué es lo que realmente opinan nuestros estudiantes de la enseñanza gramatical.

El estudio de Male [1] viene a llenar un hueco en la literatura en este sentido dentro del campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sin embargo, el caso del español es directamente comparable, cuando no, más parco aún en estudios de este tipo con poblaciones sinohablantes.

3 ENSEÑAR PARA APRENDER

Es en este contexto de metodología comunicativa sobre lo apropiado o no de incluir las explicaciones gramaticales en nuestras clases donde entra en acción el planteamiento (un tanto adaptado, hay que decirlo todo) del clásico latino “docendo discimus”, o dicho de otro modo, “enseñando aprendemos”.

Esta frase de Séneca ha sido una constante pedagógica a lo largo de la historia, en muchas ocasiones motivada por la falta de recursos. No muy lejos quedan aquellos días posteriores a la

contienda bélica que sumió en la pobreza a nuestro país, en los que era habitual encontrar clases desbordadas de niños de todas las edades recibiendo enseñanza de sus compañeros de clase a quien el maestro de turno había explicado la lección previamente. En el resto del continente esta metodología tampoco era nueva, y es que desde el siglo XVIII en que se publicó el manual de Andrew Bell *Expériences sur l'éducation faite à l'école des garçons à Madras (1798)* han sido variados los emplazamientos que han hecho uso de esta metodología. Aunque sin duda, el mayor exponente lo podemos encontrar en las “écoles mutuelles” en Francia a partir del 1815, que llegaron a alcanzar en los años posteriores a la revolución francesa una cifra de casi 2000 escuelas.

Sin embargo, la adaptación moderna del método se debe a un profesor de francés como lengua extranjera, Jean Pol Martin, que desarrolló de forma sistemática las bases del “Lernen durch Lehren” a finales de la década de los 80 del siglo pasado en Alemania. Martin fundó una red de profesores de más de 1000 docentes que utilizaban esta metodología en sus clases.

Los principios pedagógicos sobre los que se asientan son de dos tipos (para un desarrollo general puede verse la entrada en Wikipedia sobre el mismo tema, que hemos usado aquí como soporte teórico), de carácter antropológico y de tipo específico para la materia enseñada. El aprendizaje llevado a cabo por los estudiantes como tarea previa a la explicación al resto de sus compañeros, junto con la preparación de los materiales y la puesta en escena de tales constituye un ejemplo de las escalas 3 y 5 de Maslow. En lo que se refiere al área específica de la enseñanza de idiomas, lo que persigue el “Lernen durch Lehren” es la conciliación entre una automatización del habla, la enseñanza de contenidos cognitivamente significativos y la autenticidad de las interacciones.

Veremos a continuación cómo hemos llevado a cabo la puesta en práctica de estos principios en nuestras aulas de la Universidad de Nottingham en Ningbo.

4 METODOLOGÍA DE TRABAJO

El primer paso para una puesta en práctica eficaz de esta metodología es una correcta preparación por parte del docente. Es decir, hemos de estar muy seguros de qué queremos que nuestros alumnos aprendan. En nuestro caso, nos vemos sometidos a una serie de limitaciones curriculares que nos vienen impuestas, de alguna manera, por el hecho de compartir un mismo currículum de enseñanza de manera simultánea en tres campus distintos y en países distintos. Para asegurar de alguna manera la uniformidad y progresión de nuestros alumnos, ya que es frecuente la movilidad entre los diferentes campus, hemos (aunque no exento de problemas) adaptado nuestro temario de acuerdo con las escalas del MCERL y con el número de horas de nuestros cursos. Por tanto, el primer paso es decidir qué vamos a enseñar y quién lo va a enseñar. De acuerdo con, Jean Pol Martin, el número de personas ideal de un grupo de trabajo es de tres, podría hacerse en parejas también, pero nunca más de tres personas. En nuestras clases contamos normalmente con un número de alumnos no superior a 22, así que procedí a dividir a los alumnos en grupos de tres personas en función de sus niveles de español, para aquellos alumnos a los que ya conocía, y aleatoriamente para aquellos alumnos de primer curso. Una vez divididos en grupos, los alumnos reciben del profesor un índice de los contenidos que tienen que explicar junto con un par de referencias bibliográficas adaptadas para indicarles la profundidad del contenido que tienen que transmitir. Por ejemplo, sin tienen que explicar el género en español en un nivel A1, no queremos que entren en discusiones profundas sobre el género, las múltiples excepciones etc. por eso una de estas referencias bibliográficas es el propio libro de texto usado en clase, en nuestro caso la serie Intensivo de Anaya.

Una vez que los alumnos han recibido el temario junto con las fechas en las que tienen que presentarlo (de acuerdo al propio progreso del curso) tienen que dividirse el trabajo entre los diferentes miembros del grupo. Cada uno de ellos se centrará en un área específica, por ejemplo, en el caso del género que veíamos antes, un miembro explicará las reglas básicas, otro miembro hablará de ciertas irregularidades a este nivel y un tercer miembro buscará ejercicios que a su juicio puedan ser útiles para que el resto de la clase aprenda los aspectos presentados por sus compañeros. Cada uno de estos grupos recibirá un primer seminario orientativo de carácter obligatorio con el profesor en el que se les explica lo que tienen que hacer, es muy fácil que el proyecto fracase si el docente no ejerce una labor de guía apropiada (históricamente este fue uno de los aspectos que motivó el descalabro de las “écoles mutuelles” en Francia, y es que hay gente que ve en esta forma de enseñanza una vía rápida y fácil de quitarse trabajo de encima a la hora de preparar las clases y de darlas, también. Nada más lejos de la realidad. Si el profesor no explica claramente lo que quiere que

hagan los alumnos, monitoriza su progreso y les ayuda con las posibles dificultades que vayan encontrando, todo el proyecto carece de sentido, y se transforma en una mera memorización de unos contenidos gramaticales y una exposición inútil en clase. Esta carga extra de trabajo por parte de los alumnos ha de ser tenida en cuenta también a la hora de encomendarles las tareas para casa, no se les puede pedir a los grupos encargados de la exposición lo mismo que al resto.

Cuando los alumnos han preparado la lección, o parte de la lección que quieren presentar la labor del docente es disponer a los alumnos en clase en forma de U, o si es posible, mejor, con los grupos de tres personas que originalmente habían sido agrupados. Puesto que un absoluto silencio y concentración son necesarios para esta parte, se recomienda llevar a cabo la explicación al comienzo de la clase cuando el grupo está más receptivo desde un punto de vista cognitivo. El profesor se mantendrá en un segundo plano.

Los alumnos pueden emplear diferentes formas de explicar el contenido. Normalmente, en primer lugar, hacen un resumen del tema que van a abordar, a continuación, presentan una serie de ideas para motivar la discusión en grupo, en nuestro caso, por ejemplo, hacer una especie de tormenta de ideas sobre el género y el número, qué saben (puesto que algunos han estudiado, además del inglés, alguna otra lengua), qué imaginan que puede ser, etc. Es importante conseguir, en la medida de lo posible, la participación de todos los grupos. Estas discusiones se pueden llevar a cabo en español, si el nivel de los alumnos lo permite, o si no, en la lengua de comunicación que tengamos estipulada en clase (en nuestro caso es el inglés). El profesor, aunque está en un segundo plano, tiene que ir circulando por la clase asegurando la fluidez de ideas en todos los grupos y la participación activa, porque es muy común que al agrupar por mezcla de niveles a los alumnos, siempre haya algún estudiante rezagado o más introvertido cuya participación pueda ser problemática o amenace la cohesión del grupo en el que se encuentra. También es útil que el profesor pregunte en cada grupo y a nivel de la clase por posibles dudas que les hayan ido surgiendo.

A continuación los alumnos-profesores recogen todas las ideas de los diferentes grupos y se hace una puesta en común, no es tan importante la calidad de las ideas o lo acertado de las mismas, como el hecho de haber fomentado la discusión en grupo y habilidades cognitivas de resolución de problemas, además de haber usado la L2.

Una vez terminado esto, se pasa la explicación propiamente dicha, que llevan a cabo bien con posters, diapositivas, power points o en algún caso los alumnos han usado prezi, pero la libertad de elección siempre recae en ellos. Este material es, normalmente, enviado al profesor una o dos semanas antes de llevar a cabo la puesta en común para asegurar la corrección ortográfica del contenido presentado (pero sin modificar la forma en que los alumnos presentan la información). La explicación del contenido se suele hacer en un tiempo de no más de 12-15 minutos, siendo vital la inclusión de ejercicios tras cada punto presentado. Por ejemplo, los alumnos hablan de la asignación de género a determinados sustantivos inanimados, en lenguas (como es el caso del chino) donde el género es invariante, se les puede dar una lista de palabras y en los grupos asignados tienen que decidir qué género creen que les corresponde en español, y por qué han llegado a esa conclusión. Y así con cada una de las partes explicadas. Los ejercicios pueden ser escritos, o de producción oral. De nuevo, es muy importante la presencia del profesor para asegurar que las correcciones se han llevado a cabo de manera apropiada. Dichos ejercicios son también preparados previamente por los alumnos para ejemplificar los puntos explicados.

Por último, el grupo tiene la responsabilidad de dar la correspondiente tarea para casa sobre la explicación gramatical presentada en clase, y de corregirla junto con el docente en clases siguientes, dando feedback a toda la clase sobre los errores que se cometieron. El material presentado, si se trata de un formato electrónico (ppt. etc.) se distribuye por correo electrónico o moodle entre todos los alumnos.

5 RESULTADOS

La metodología de trabajo presentada anteriormente se implementó de forma piloto en tres clases (con un número total de alumnos de 63, más un grupo de control de 19) durante el presente curso académico (desde octubre a principios de diciembre, y desde finales de febrero a principios de mayo, respectivamente). Para la evaluación de este modelo de enseñanza utilizamos, por un lado, un test de valoración subjetiva que se pasó a los estudiantes que habían participado en esta experiencia didáctica, reservando un grupo de control para evaluar las respuestas, y se tomó en cuenta también

los resultados obtenidos en el examen final de la asignatura, en comparación con los otros grupos del mismo nivel.

A continuación podemos ver algunas de las preguntas allí formuladas y las respuestas que dieron nuestros alumnos, no pretendemos, sin embargo, presentar un análisis riguroso de los resultados, puesto que no es el objetivo de la comunicación.

Please circle the number that best describes your attitude:

Strongly Agree (SA)=1, Agree (A)=2, Not sure (N)=3, Disagree (D)= 4, Strongly Disagree (SD)=5

Question	SA	A	N	D	SD
1- I learn Spanish grammatical rules easier reading the rules from a textbook	1	2	3	4	5
2- I prefer to use Chinese textbooks to study Spanish grammar	1	2	3	4	5
3- I don't like discussing grammar topics in groups	1	2	3	4	5
4- I like to do grammar presentations in class	1	2	3	4	5
5- I like to prepare grammar classes independently	1	2	3	4	5
6- I feel confident using Spanish to explain grammar to my classmates	1	2	3	4	5
7- I prefer my teacher to explain grammar rules in Chinese	1	2	3	4	5
8- I prefer my teacher to explain grammar rules in English	1	2	3	4	5
9- I prefer my teacher to explain grammar rules in Spanish	1	2	3	4	5
10- I think students shouldn't explain grammar in class	1	2	3	4	5
11- I like to do grammar exercises in class	1	2	3	4	5
12- I learn to learn grammar rules after reading some article	1	2	3	4	5
13- I learn to learn grammar rules first then read Spanish texts	1	2	3	4	5
14- I think grammar shouldn't be explained in class	1	2	3	4	5
15- I like to make contrasts between English and Spanish when learning grammar rules	1	2	3	4	5

Dado que la enseñanza se lleva a cabo a través del inglés y en niveles más avanzados en español, la preferencia por materiales escritos en chino no fue tan alta como se hubiera esperado, apenas un 50% de los alumnos señalaron su preferencia por libros de textos en chino.

La pregunta número 4 también obtuvo unos resultados más prometedores de lo que se hubiera podido esperar. Casi un 68% de los alumnos se mostraban proclives a llevar a cabo presentaciones en frente de sus compañeros, poniéndose así de manifiesto la utilidad del método para reducir la ansiedad e inhibición de este tipo de alumnado. No obstante, todavía gran parte de los alumnos, especialmente en el primer año de estudio de español, se manifestaban inseguros a la hora de usar el español en frente de sus compañeros (casi un 88% de los alumnos respondieron así a la pregunta 6).

Otra pregunta que nos interesaba especialmente, era la número 19, en este sentido un sorprendente 90% de los alumnos estaba en desacuerdo con la afirmación presentada, o dicho de otro modo, consideraban necesaria la inclusión de la enseñanza gramatical en clase.

En cuanto a las cuestiones, 7,8, 9 y 15 los resultados fueron un poco más alternos, de alguna manera reflejan las distintas creencias de los alumnos. Puesto que hubo cierta uniformidad en lo que respecta al número de años que hubieran pasado estudiando en nuestra universidad y las respuestas que ofrecían. Así los alumnos de último curso se mostraban más receptivos al uso del español en clase y a establecer comparaciones entre las distintas lenguas aprendidas, frente a los estudiantes de segundo año que preferían el inglés como medio de comunicación en clase. Los estudiantes de primer año, a su vez, preferían el uso del chino.

Se incluyeron también tres preguntas de carácter abierto sobre la impresión o las sugerencias que los alumnos podían aportar a esta experiencia.

En la primera pregunta:

16- How do you feel about explaining grammar in groups to your classmates? Explain.



Los comentarios de carácter negativo giraban alrededor de dos áreas principales, por un lado, el sentimiento que tenían algunos alumnos de que el tipo de explicación que podían proporcionar no iba a ser tan “académico”, es decir, se sentían inseguros sobre lo acertado de sus explicaciones, y por otro lado, sobre el propio proceso de explicación, para algunos sus compañeros iban demasiado rápido, o no consideraban que el power point explicase adecuadamente los puntos gramaticales cubiertos. Algunos alumnos sugerían una explicación previa de la misma área gramatical por parte del profesor.

Los comentarios de carácter positivo enfatizaban diversos aspectos, principalmente hacían referencia a las conversaciones y el trabajo en grupo previo, que les había ayudado a entender mejor la estructura gramatical estudiada, a la vez que les había dotado de unas destrezas para el uso de manuales de gramática, que antes no eran capaces de abordar. Se había mejorado las relaciones del grupo, y sobre todo, había coincidencia en la mejora de su práctica oral, entre otras cosas, porque muchos, para evitar el ridículo, convirtieron la presentación casi en una pequeña obra de teatro, con continuos ensayos, y sobre todo los estudiantes de último año se esforzaron por mantener conversaciones en español incluso a la hora de reunirse.

La última pregunta de carácter abierto que consideramos.

17- How would you like to study grammar in class?



Esta pregunta trataba de agrupar aquellas ideas que los alumnos considerasen que podrían enriquecer el proceso de enseñanza de la gramática en clase. De nuevo, comprobamos cómo el grado de satisfacción de los alumnos es bastante alto, ya que muchos de ellos escribieron comentarios alabando la forma en que se les había enseñado a estudiar gramática durante este curso, o incluyeron pequeñas modificaciones que se relacionaban con la necesidad de hacer más ejercicios o facilitarles una serie de recursos en línea para la práctica individual.

Los comentarios de tipo negativo se ceñían sobre todo a dos aspectos, por un lado, la necesidad de usar chino, bien como lengua vehicular, bien realizando comparaciones de carácter contrastivo (la mayoría de estas críticas se observaban en el nivel inicial). Un segundo aspecto, hacía referencia a la necesidad de situar al profesor en el centro de la explicación gramatical, asemejándose más a un sistema tradicional de enseñanza, explicación, frases de ejemplo y ejercicios de tipología tradicional.

Por último, a la hora de ver si existió algún tipo de diferencia de cara a los exámenes de nivel a final de curso, pudimos observar que si bien en términos globales la diferencia no era abismal, sí es cierto que existía tal diferencia, y que la diferencia (por citar un ejemplo, la media final de nivel 3 rondaba los 56.6/100 y la media del grupo que siguió este procedimiento era superior, con un 62.5/100) sobre todo en la parte oral, era significativamente relevante.

6 CONCLUSIONES

Los resultados generales de este primer curso utilizando dicha metodología son prometedores. No obstante, es cierto que hay todavía una serie de aspectos mejorables en lo relacionado principalmente con la organización y tipo de preparación que se les da a los estudiantes para llevar a cabo la presentación de los contenidos.

Entre las principales ventajas que cabría señalarse se encuentra, en primer lugar, una mayor motivación por parte de los estudiantes, ya que la clase dependía de ellos, si ellos no se preparaban el profesor no les iba regañar, iban a ser sus compañeros los que criticasen su falta de responsabilidad. En segundo lugar, se creó un ambiente de trabajo más relajado, en el que los estudiantes podían expresar sus dudas y expresarse en español sin temor al ridículo. La asimilación de los contenidos gramaticales fue similar a la de los grupos de control. También, otras destrezas como la mejora de las presentaciones, el lenguaje corporal y el trabajo en equipo mejoraron notablemente.

En cuanto a los inconvenientes cabría señalar los siguientes, en primer lugar, el tiempo invertido en confeccionar los dossiers que se entrega a los alumnos con el contenido que han de preparar, el tiempo en explicar a toda la clase y en supervisar a nivel individual y grupal el trabajo de los estudiantes. Este es un factor muy importante a tener en cuenta, porque no siempre es posible, desde el punto de vista del profesor, ni del estudiante, llevar a cabo la enorme demanda de trabajo requerida, al menos al principio, hasta que el sistema comienza a avanzar de manera más autónoma. En segundo lugar, es muy importante no “dormirse en los laureles” y dejar que los estudiantes hagan todo el trabajo, porque incluso controlando mucho todo el proceso, nos encontramos con comentarios en el test posterior que indicaban que ciertos alumnos se sentían todavía perdidos en clase, o que les parecía que estábamos repitiendo “lo mismo” muchas veces (dado que en la clase siguiente a la que los alumnos habían usado para explicar sus contenidos, el profesor hacía una recapitulación general de lo explicado en la clase anterior).

Haciendo balance de la experiencia, nos parece que puede ser una estrategia útil, bien preparada, para fomentar la autonomía en el aprendizaje de nuestros estudiantes y desarrollar sus competencias lingüísticas, y el estudio de la gramática.

REFERENCIAS

- [1] Male, H. “Students’ View on Grammar Teaching” *Journal of English Teaching*: Vol. 1 No. 1. 2011.
- [2] Wang, S.. “The Significance of English Grammar to Middle School Students in China” *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (3), 313-319. 2010
- [3] Nazari, A. y Allahyar, N.. “Grammar Teaching Revisited: EFL teachers between Grammar Abstinence and Formal Grammar Teaching”, *Australian Journal of Teacher Education*: Vol. 37: Iss. 2, Article 5. 2012
- [4] Krashen, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman. 1985
- [5] Hammond, R.. *Accuracy versus communicative competency: The acquisition of grammar in the second language classroom*. *Hispania*, 71, 408-417. 1988
- [6] Nassaji, H. y Fotos, S.. “Current developments in research on the teaching of grammar”. *Annual Review of Applied Linguistics*. 24, 126-145. 2004
- [7] Cadierno, T.. “Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense”. *Modern Language Journal*, 79, 179-193. 1995

[8] Cadierno, T.. "Learning to talk about motion". Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. Cap.11, p. 239-276. New York: Routledge. 2008

[9] Norris, J. y Ortega, L. "Effectiveness of L2 Instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*, 50, 417-428. 2000