

Geométrica explosión

Estudios de lengua y literatura en homenaje a René Lenarduzzi

editado por Eugenia Sainz González, Inmaculada Solís García,

Florencio del Barrio de la Rosa, Ignacio Arroyo Hernández

Reflexión gramatical, uso lingüístico y enseñanza de la gramática en entornos colaborativos

María Lozano Zahonero

(Università degli Studi di Roma «Tor Vergata», Italia)

Abstract One of the most controversial debates in the history of first and second language learning is the role of grammar and grammar teaching. The discussion has not ended yet. The present study focuses on the grammar of Spanish as a second language. Several old and new aspects about classical questions are analysed: ‘What is grammar?’ ‘What is teaching grammar?’ ‘Should we teach grammar at all?’ ‘What kind of grammar should be taught?’ ‘Why, how and when are we supposed to teach it?’ ‘Is there a relationship between the teaching of grammar and the use of the language?’ ‘Which is the role of grammatical reflection in teaching grammar and in teaching second languages?’ Our belief is that, in the field of second language learning, grammar is crucial not only as an instrumental tool but also as a conceptual knowledge. A pedagogical grammar can contribute to interlanguage development and can enhance autonomous learning and critical thinking. The last chapter focuses on how to apply a wiki platform to create collaborative environments which enable a grammar learning and teaching model based on translation, metalinguistic awareness and grammatical reflection experiences.

Sumario 1 La doble naturaleza de la gramática. – 2 Enseñanza de la gramática y uso lingüístico. – 3 Gramática didáctica y didáctica de la gramática. – 4 Hacia un modelo de enseñanza gramatical basado en la reflexión metalingüística en entornos colaborativos: el proyecto WALLeT.

Keywords Spanish as foreign language. Interlanguage. E-learning.

1 La doble naturaleza de la gramática

Los conceptos de gramática giran principalmente en torno a dos ámbitos. En el primero, la gramática se concibe como un estudio de los datos lingüísticos externos y se configura, por tanto, como una disciplina empírica. Dentro de este ámbito, se incluyen algunos de los conceptos de gramática más extendidos como el de gramática como conjunto de reglas de buena formación o el de gramática como el ‘arte de hablar y escribir correctamente en una lengua’ (RAE 2001). Pero la gramática es también algo más: es parte de nosotros mismos. Como decía Borges presentando su ensayo *Indagación de la palabra*: «El sujeto es casi gramatical y así lo

Biblioteca di Rassegna iberistica 1

DOI 10.14277/6969-068-6/RiB-1-17

ISBN [ebook] 978-88-6969-068-6 | ISBN [print] 978-88-6969-080-8 | © 2016

263

anuncio para aviso de aquellos lectores que han censurado (con intención de amistad) mis gramatiquerías y que solicitan de mí una obra humana. Yo podría contestar que *lo más humano (esto es, lo menos mineral, vegetal, animal y aun angelical) es precisamente la gramática*» (Borges [1928] 2002, p. 11; el cursivo es nuestro).

La capacidad del lenguaje tiene, indudablemente, un correlato biológico. La gramática, en esta segunda concepción, es la columna portante del idioma y está constituida por los principios que gobiernan esta capacidad. Los principios gramaticales residen en algún lugar del cerebro y todos nosotros los conocemos por el simple hecho de hablar nuestra lengua, aunque no seamos capaces de verbalizarlos. La actuación lingüística en sí indica que existe un conocimiento implícito no necesariamente consciente. Así tenemos que el saber gramatical es, por un lado, el estudio de una realidad externa con raíces en un determinado contexto histórico, cultural y social y, por otro, el conocimiento de una realidad interna que forma parte de nuestro ser. Esta doble naturaleza de la gramática comportará que su enseñanza tenga características peculiares, no comparables con las de ninguna otra disciplina.

En la enseñanza tanto de la lengua materna como de las segundas lenguas se ha otorgado, y sigue otorgándose aún en buena medida en la actualidad, lugar preferente a un concepto instrumental de la gramática vinculado al uso lingüístico (Rodríguez Gonzalo 2011, 2012; Bosque 2014, 2015). En esta concepción la gramática se ha reducido en general a un instrumento de corrección constituido por una serie de reglas, aparentemente arbitrarias, que hay que limitarse a memorizar y aplicar de forma mecánica para mejorar la corrección hablada y escrita y evitar 'errores'. Frente a este tipo de reducción la pregunta que en realidad deberíamos hacernos es cómo los alumnos logran alcanzar el dominio de la lengua «*a pesar de las absurdas clases de gramática, que no [traen] más que un formulismo no comprendido*» (Lenz 1912, pp. 16-17; en cursivo en el original). Estos dos aspectos, el uso instrumental y la visión reductiva de la gramática como simple instrumento de corrección y de su estudio como mero ejercicio nemotécnico, están en la base de la postura de la mayor parte de quienes consideran inútil o incluso perjudicial la enseñanza de la gramática. La gramática, sin embargo, no es un campo cerrado consistente en un conjunto de normas dictadas por una autoridad externa. En gramática, «no hay dogmas que se deban recibir sin comprenderlos ni aceptar como verdades sobrenaturales» (Brunot 1908, citado en Lenz 1912, p. 13). La gramática, tal y como la entendemos aquí, es un campo de estudio e investigación abierto y «un instrumento de valor singular para el maestro, puesto que le ofrece ocasiones incomparables de llevar sus discípulos á pensar» (Brackenbury 1908, pp. 162-163; respetamos la ortografía del original). Y la mejor forma de hacerlo será idear tareas en las que los alumnos puedan descubrir algo por sí mismos, pero también sobre sí mismos (Bosque 2015).

2 Enseñanza de la gramática y uso lingüístico

La diferencia principal entre la enseñanza de la gramática para los hablantes nativos y para los no nativos es, obviamente, que los primeros poseen y manejan ya el sistema lingüístico objeto de estudio, mientras que los segundos no. Sin embargo, el debate sobre la pertinencia de enseñar gramática para mejorar el uso de la lengua es un debate abierto hace años que presenta notables puntos en común en los dos ámbitos. A finales del XIX y en la primera mitad del XX, se asiste en el ámbito de la enseñanza del español como lengua materna a lo que se ha dado en llamar la ‘crisis de la gramática’ (Gili Gaya 1952). Tienen particular peso en este debate voces como las de Rodolfo Lenz (1912) y Américo Castro (1921), quienes denuncian con fuerza el estado de la enseñanza de la gramática y ponen el acento de manera tajante y contundente en lo que podríamos llamar ‘analogía instrumental’ (Bosque 2010, 2014, 2015). Lenz y Castro contrastan la «idea absurda de que el idioma pueda aprenderse estudiando gramática» (Castro 1921, p. 213) porque «querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar violín leyendo tratados de música i métodos de violín sin tomar el instrumento, sin ejercitar los dedos» (Lenz 1912, p. 22; respetamos la ortografía del original) y porque «la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o la mecánica no enseña a montar en bicicleta» (Castro 1921, p. 214).

De manera paralela, en las décadas de los años ochenta y noventa del siglo pasado se asistió en el ámbito de las segundas lenguas a un rechazo de la instrucción gramatical formal en el aula por considerarla, en el mejor de los casos, inútil cuando no contraproducente para el desarrollo de la interlengua del aprendiz (Núñez Delgado, Alonso Aparicio 2009). Esta postura derivaba en buena medida, como es sabido, de las hipótesis de Stephen Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas (1977, 1981). Krashen postulaba la existencia de dos sistemas independientes: la ‘adquisición’, proceso inconsciente que da lugar a una competencia real implícita, y el ‘aprendizaje’, proceso consciente que da como resultado un conocimiento explícito de una reducida serie de reglas gramaticales que actúan como monitor de la producción. El punto de esta teoría que nos interesa subrayar aquí es que considera que el aprendizaje no se traduce en adquisición. Contribuyó también al rechazo de la enseñanza explícita de la gramática en las últimas décadas del pasado siglo el primer período del método comunicativo, si bien, en un segundo momento, sobre todo debido a las investigaciones centradas en la atención a la forma, empezó a otorgarse importancia a la gramática como instrumento para desarrollar y afianzar las competencias comunicativas. Es importante señalar que en esta perspectiva enseñar gramática tiene sentido cuando se posee ya un cierto dominio de la lengua:

It makes no sense to go such lengths as to teach students the rudiments of morphology and syntax when they barely know how to correctly and fluently write or speak. [...] It is a question of promoting theoretical reflection about language usage, about something the student already possesses and whose deep knowledge will help him/her attain a greater level of linguistic control (Núñez Delgado, Alonso Aparicio 2009, p. 96).

En nuestra opinión, el viejo debate sobre la enseñanza de la gramática sigue hoy abierto debido, fundamentalmente, a las siguientes razones:

1. La analogía instrumental es engañosa y presenta una visión reducida y sesgada de la gramática (Bosque 2014, 2015). Considerar la gramática un mero instrumento vinculado al uso lingüístico implica considerar la lengua exclusivamente como un sistema externo que uno debe aprender a utilizar olvidando que es también un sistema complejo que reside en nosotros mismos. «Ciertamente, los demás instrumentos en los que podamos pensar no poseen tan contradictorias características. La analogía instrumental no parece tener una buena respuesta para este problema, aunque solo sea porque nadie es usuario de su propia naturaleza» (Bosque 2014). La gramática tiene también valor como saber conceptual, interesante en sí mismo. Saber lengua, al menos a un determinado nivel que no sea el de simple usuario, es también, necesariamente, conocer los principios que la informan. Al mismo tiempo, la enseñanza de la gramática ha de propiciar el desarrollo de hábitos reflexivos y, en consecuencia, de las capacidades cognitivas y de resolución de problemas, ayudando a hacer explícito el conocimiento gramatical y metalingüístico implícito y desvelando así ese sistema lingüístico que es parte de nuestro propio ser. No obstante, incluso reduciendo la gramática a una función puramente instrumental, hay una serie de razones que nos llevan a afirmar la pertinencia de la instrucción gramatical en la enseñanza de segundas lenguas. Es evidente que la gramática no resulta necesaria para aprender una nueva lengua. «Por la misma razón por la que no resultan necesarios los profesores. No olvidemos que se puede aprender también una lengua sin instrucción formal. La función de la gramática es, por tanto, la misma que la del profesor: contribuir a que el alumno pueda aprender antes y mejor» (Lozano Zahonero 2001, p. 91). El estudio de las regularidades del idioma y la reflexión sobre ellas fomenta la autonomía y el pensamiento crítico. Los alumnos aprenden a percibir las diferencias entre el input nativo y su propio output, es decir, desarrollan un sistema de alerta autónomo que les permite monitorizar su propia producción y saber si han cometido un error aunque no siempre puedan evitarlo después en sucesivas producciones. A esto hay que añadir que hay cuestiones que difícilmente pueden aprenderse o que lleva mucho más tiempo aprender sin instrucción gramatical explícita. Por último, no hay que olvidar que, para que los estudiantes puedan ser, siguiendo un

principio básico de la enseñanza de las segundas lenguas, protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje, será necesario dar respuesta a lo que muchos de ellos sienten como una necesidad imperante para avanzar en su recorrido didáctico: la atención a la gramática. Esta necesidad puede obedecer a la presión de los modelos didácticos imperantes, a los hábitos didácticos adquiridos, al propio estilo de aprendizaje o a la exigencia de una mayor 'seguridad' y 'control' en la producción, pero es una necesidad que hay que tener en consideración en cualquier caso.

2. Faltan trabajos de investigación sobre el papel de la enseñanza de la gramática en la enseñanza de la lengua. Actualmente carecemos de estudios empíricos suficientes para poder afirmar que existe una relación entre el estudio de la gramática y la mejora del uso lingüístico si bien todo parece indicar que «una buena competencia comunicativa no se alcanza a través de un aprendizaje que no contemple la reflexión gramatical» (Lenarduzzi, Sainz 2014, p. 10). En el ámbito de las segundas lenguas, es probable que en el mayor o menor grado de éxito de la enseñanza de la gramática influyan, además de la forma de enseñarla, factores tales como la competencia lingüística en la lengua materna y en otras lenguas, y el perfil de aprendizaje individual, que comprenderá fundamentalmente la edad, el estilo de aprendizaje, el estilo cognitivo, la interlengua, la actitud y la motivación. Es necesario, por tanto, un mayor esfuerzo de investigación en ese campo. En cualquier caso, e independientemente de la función que pueda desempeñar la gramática en el uso lingüístico, no hay que olvidar, como veíamos antes, que la gramática tiene un valor intrínseco como saber conceptual.

3. La formación y actitud de los profesores de lengua y de segundas lenguas no son siempre las más adecuadas. La enseñanza de la gramática tal y como la entendemos aquí exige conocimientos técnicos de los que muchas veces los profesores carecen. En muchos de ellos además está fuertemente arraigada la práctica que limita la enseñanza gramatical a una explicación de reglas arbitrarias que los alumnos han de memorizar y aplicar después mecánicamente en ejercicios más o menos repetitivos, rutinarios y descontextualizados. Sin una base teórica amplia los profesores no podrán proponer tareas de reflexión gramatical motivadoras ni presentar la gramática como un campo del saber abierto en el que son los mismos alumnos quienes hacen gramática aprendiendo a analizar, seccionar y comparar estructuras, a descubrir por sí solos disimetrías y simetrías aparentes entre su lengua y la nueva lengua, a encontrar la relación entre formas, significados y usos, a diferenciar matices y variaciones de sentido. Será necesario definir un nuevo modelo de gramática didáctica y de didáctica de la gramática, en el que se fijen los principios básicos que ha de cumplir la enseñanza gramatical. Y será necesario también un cambio

de actitud, tanto entre los profesores como entre los estudiantes, hacia un modelo que exige la participación activa del alumno en algo que hay que descubrir y hacer y no en algo que hay que estudiar y memorizar.

3 Gramática didáctica y didáctica de la gramática

Si, como hemos visto, existe una concepción sesgada y parcial de la gramática como mero dispositivo externo vinculado al uso lingüístico, existe una concepción aún más reducida de la gramática didáctica o pedagógica, la cual, según una visión muy extendida, no sería sino una versión simplificada, sin base teórica ni científica, de la gramática de la lengua. Si bien no son raros los ejemplos de este tipo, una gramática didáctica no debería ser así. La gramática didáctica ha de ser, ante todo e independientemente de la perspectiva teórica que se adopte, una gramática centrada en el estudiante, que le guíe en el conocimiento del sistema lingüístico y además, en el caso de las segundas lenguas, en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua. Pero además, para ser considerada tal, ha de respetar, como veremos a continuación, una serie de principios básicos fundamentales.¹

Ante todo, es importante subrayar que una gramática didáctica puede estar concebida bien como una selección de contenidos que después habrá que enseñar o aprender, bien como un instrumento para utilizar directamente en la enseñanza o en el aprendizaje. Una gramática didáctica en el sentido 1 no es necesariamente una gramática didáctica en el sentido 2. En otras palabras, el hecho de que una gramática pueda clasificarse como didáctica en el sentido 1 no significa que sus contenidos puedan llevarse directamente al aula o ser aprendidos directamente por el estudiante incidiendo positivamente en su proceso de aprendizaje. Una gramática didáctica en el sentido 1 ha de ir acompañada, por tanto, de un «planteamiento metodológico que haga viables los contenidos propuestos, ya que la reflexión sobre qué se ha de enseñar y aprender para desarrollar la competencia metalingüística no es independiente del cómo se ha de hacer en el aula» (Rodríguez Gonzalo 2011, p. 69).² En lo que sigue nos centraremos en la gramática de las segundas lenguas. Utilizaremos el término ‘gramática didáctica’ o ‘gramática pedagógica’ para hacer referencia a la

1 Los principios expuestos en este apartado constituyen la base de Lozano Zahonero (2006, 2010, 2011).

2 En el campo de la enseñanza del español a italoófonos, se han publicado recientemente diversas gramáticas que pueden calificarse de ‘didácticas’ en el sentido 1 como Lozano Zahonero 2006, Barbero, Bermejo, San Vicente 2010; Carrera Díaz, Silvestri 2010; Lozano Zahonero 2010, 2011. Entrán también parcialmente en esta categoría dos obras dirigidas fundamentalmente a profesores: San Vicente (2013-2015) y Sainz (2014). No hay, sin embargo, ninguna gramática didáctica del español para italoófonos en el sentido 2.

gramática didáctica en el sentido 1 y el término 'didáctica de la gramática' para hacer referencia a la gramática didáctica en el sentido 2.

¿Cuáles son los principios básicos que ha de respetar una gramática didáctica? El primero es que ha de contar con una base teórica. No son pocos, sin embargo, quienes piensan que la teoría no es necesaria. Frente a esta postura, pensemos en un árbol. Un árbol es un árbol, pero un árbol no es siempre un árbol o no es siempre el mismo árbol si quien lo contempla es un poeta, un carpintero, un botánico, un campesino o un pájaro. De la misma manera, nuestra visión del objeto de estudio - la teoría - puede cambiar el objeto de estudio mismo. Independientemente del enfoque teórico que se adopte, será necesaria una base que abarque la teoría lingüística y gramatical, las aportaciones de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas y las investigaciones sobre contrastividad. En nuestra opinión, la base lingüística de la gramática didáctica debe ser una base amplia, que utilice «las aportaciones de las ciencias del lenguaje de manera ecléctica (sincretismo pedagógico) [...]. Entre la gama de propuestas teóricas de las ciencias del lenguaje contemporáneas, la gramática pedagógica ha de elegir en función de sus objetivos y de los conocimientos sobre el desarrollo verbal de los alumnos y ha de crear o adaptar los instrumentos conceptuales o metodológicos que necesita. Hay que abandonar definitivamente la idea de un modelo teórico (o incluso, más de uno) adecuado para la enseñanza de las lenguas» (Rodríguez Gonzalo 2011, p. 64). Además una gramática didáctica no solo ha de tener una base teórica sino que ha de incluir también elementos teóricos, más o menos formalizados mediante un metalenguaje según esté dirigida a expertos o futuros expertos o a simples usuarios de la nueva lengua. La razón principal es que los instrumentos que nos proporciona la teoría nos ayudan a hacer explícito el conocimiento implícito. Un hablante de italiano, por ejemplo, utilizará sin problemas *avere* y *essere* como verbos auxiliares, pero si quiere explicar su diferente distribución a un hablante no nativo se enfrentará a un difícil reto si no conoce el concepto de inacusatividad. Otra razón es que la teoría gramatical no es solo teoría: tiene también un importante lado práctico para nuestros estudiantes. En numerosos contextos profesionales los hablantes no nativos pueden competir con los millones de hablantes nativos sobre todo gracias a sus conocimientos teóricos, a su capacidad de explicitar y describir el sistema lingüístico. Basta pensar, por ejemplo, en los proyectos relacionados con las industrias de la lengua.

Sea cual sea su orientación teórica, una gramática didáctica de una segunda lengua debe cumplir además los siguientes principios básicos:³

3 Por razones de espacio, nos limitamos a resumir aquí los principios básicos mínimos que han de cumplir la gramática didáctica y la didáctica de la gramática. Para más detalles, remitimos al lector interesado a Lozano Zahonero 2001, 2006, 2010, 2011.

1. Debe ser una gramática orientada específicamente según la edad y la lengua materna de los estudiantes: no tiene sentido enseñar la misma gramática del español a un niño que a un estudiante universitario, ni a un italiano que a un alemán o un japonés.
2. Debe ser una gramática progresiva, que tenga en cuenta los conocimientos previos de la nueva lengua y seleccione y secuencie los contenidos por niveles creando recorridos de aprendizaje.
3. Debe ser una gramática contrastiva de la interlengua. Se utiliza aquí el término 'contrastiva' en un sentido particular. En una gramática didáctica no deberá realizarse una comparación interlingüística sistemática, sino una comparación entre la lengua objeto de estudio y las interlenguas de los estudiantes. «No se estudiarán, por tanto, los casos de disimetría y solo los casos de simetría, como suele hacerse en las gramáticas contrastivas, sino que se dará particular relevancia a las simetrías y a las disimetrías que encierran una dificultad de aprendizaje. Los datos parecen poner de manifiesto que los mayores problemas surgen cuando una aparente simetría esconde diferencias de significado o de uso, causa de interferencias en distintos niveles, en especial en los planos sintáctico, semántico y pragmático» (Lozano Zahonero 2010, p. xix).
4. Debe ser simultáneamente una gramática prescriptiva, descriptiva y predictiva. En una gramática didáctica se atenderá a la vez a la norma y al uso. En realidad, la norma puede considerarse, o mejor se considera en la actualidad, como una parte de la descripción, una variable más. La lengua es un ser vivo y tiene variantes que la gramática didáctica ha de registrar. Pero la característica distintiva de las gramáticas de las segundas lenguas es sobre todo la capacidad predictiva, es decir, la capacidad de dar respuesta a la pregunta *¿cuándo?*. Una gramática no predictiva no será nunca una gramática didáctica para el aprendizaje de una segunda lengua.
5. Debe ser un instrumento de intervención preventiva y planificada ante posibles dificultades y fuentes de errores fosilizables.
6. Debe ser una gramática del significado y del uso. Como hemos visto, muchos consideran la gramática como una colección de reglas arbitrarias centradas en la corrección formal. La gramática, sin embargo, abarca tres dimensiones interdependientes: forma, significado y uso.

La didáctica de la gramática, por su parte, también deberá estar centrada en el estudiante, quien tendrá un papel activo en el proceso de aprendizaje. Se guiará al estudiante en las tareas de descubrimiento combinando procedimientos deductivos, que le ayudarán a reconocer y aplicar las regularidades de la lengua, con procedimientos inductivos, que le ayudarán a formular posibles explicaciones. La didáctica de la gramática deberá

ser adecuada en cuanto a la selección de contenidos, la formulación de las explicaciones y su presentación en el aula. «Tendrá aquí cabida un enfoque contrastivo que no descarte la reflexión explícita pero que sepa aprovechar distintas sugerencias, desde la enseñanza colaborativa a las nuevas tecnologías, solo para citar algunos ejemplos» (Calvi, Trovato 2012, pp. 5-6). En esta línea, como veremos en la siguiente sección, las nuevas tecnologías pueden contribuir a crear entornos de aprendizaje donde al tradicional contexto de 'arriba abajo' (del profesor al estudiante) se sumen escenarios interactivos y colaborativos fuertemente motivadores.

4 Hacia un modelo de enseñanza gramatical basado en la reflexión metalingüística en entornos colaborativos: el proyecto WALLeT

No se suele subrayar lo suficiente el hecho de que el ejercicio de la capacidad o facultad metalingüística es consustancial a la adquisición de una segunda lengua en edad adulta tanto en contextos de enseñanza formal como informal (Pinto, Titone, González Gil 2000, pp. 36-37, 122). Desde los primeros momentos, el contraste con la lengua materna hace que surjan preguntas sobre las disimetrías que se observan y sobre las formas y significados que no existen en la nueva lengua. Este tipo de reflexión contrastiva, en el que la reflexión gramatical ocupa un lugar primordial, es algo que todos los que aprendemos una lengua hacemos de manera más o menos consciente. Descubrir además, desde la base de la propia competencia, que bajo la simetría formal de ciertas palabras y estructuras se esconden importantes diferencias de significado, uso, registro o frecuencia, entre dos lenguas, situación particularmente problemática en el caso de lenguas afines, exige la activación de una especial habilidad de análisis y observación y el desarrollo de señales de alerta, lo cual puede lograrse plenamente solo mediante la reflexión metalingüística (Degano, Lozano Zahonero 2016). La actividad metalingüística contrastiva comprende, por tanto, no solo la capacidad mental consciente de pensar y hablar sobre la lengua considerada como objeto, sino también todas aquellas manifestaciones mentales y lingüísticas que reflejan esta capacidad, aunque no sea consciente o no se verbalice (Camps 2000).

Por otro lado, «una cosa es proporcionar información metalingüística explícita y otra que haya realmente reflexión metalingüística por parte del alumno» (Pastor Cesteros 2014, p. 640). Es fundamental crear espacios interactivos y colaborativos que propicien la reflexión sobre el uso y permitan observar el desarrollo de la capacidad metalingüística y su correlación con el desarrollo del conocimiento lingüístico, así como con otras variables (Degano, Lozano Zahonero 2016). El proyecto WALLeT (*Wiki Assisted*

Language Learning and Translation) nace⁴ con un doble objetivo: por un lado, desarrollar una plataforma de traducción asistida que favorezca la familiarización de los estudiantes con las nuevas herramientas utilizadas hoy en día en la traducción especializada y la localización; por otro, explorar nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas basados en la traducción especializada y la confluencia de tres ámbitos diversos: la traducción asistida por ordenador, el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador y el aprendizaje colaborativo. Estos enfoques didácticos se apoyan en una plataforma basada en MediaWiki y en su extensión para la traducción Translatewiki. «A wiki can be briefly described as a (simple) Web page in which there is an edit button, that allows to enter an editing mode to modify the content of the page, using a simple non-WYSIWYG (What You See Is What You Get) markup language»⁵ (Baraniello et al. 2016, p. 373). Como toda herramienta wiki, WALLeT permitirá la participación colaborativa e interactiva en red de múltiples partes interesadas. Las combinaciones lingüísticas previstas son: español-italiano, inglés-italiano, español-inglés y viceversa. Los estudiantes participarán en las diversas fases del proyecto no solo como usuarios sino también como colaboradores y maestros según los principios de ‘aprender haciendo’, ‘aprender enseñando’, ‘aprender corrigiendo’ y ‘aprender evaluando’. Los entornos de aprendizaje que se configuran son los siguientes: i) un entorno de colaboración ‘de arriba abajo’ (profesor-estudiante); ii) un entorno de colaboración ‘de abajo arriba’ (estudiante-profesor); iii) un entorno de colaboración entre pares (estudiante-estudiante). Dentro de estos entornos, WALLeT contribuirá a fomentar la reflexión metalingüística y la investigación sobre la materia mediante tareas de traducción y tareas de reflexión específicas. La traducción interactiva y colaborativa ayudará a poner en práctica la capacidad metalingüística, mientras que las tareas de reflexión planificadas constituirán una herramienta de intervención preventiva ante potenciales dificultades y fuentes de error fosilizables.

La estructura de la plataforma WALLeT prevé dos sistemas nucleares: un sistema de gestión de la traducción y un sistema de gestión del aprendizaje. Los escenarios de traducción⁶ generados por WALLeT representan un contexto ideal para la observación de formas lingüísticas y significados, la sistematización de dicha observación y su aplicación a la producción y

4 El proyecto WALLeT, de 18 meses de duración, está financiado por la iniciativa *Uncovering excellence* de la Universidad de Roma «Tor Vergata».

5 Para una descripción detallada de la plataforma WALLeT desde el punto de vista técnico, puede verse Baraniello et al. 2016. Para el análisis de necesidades de las múltiples partes interesadas, puede verse Baraniello et al. 2015.

6 Para más detalles sobre los nuevos escenarios teóricos para el aprendizaje lingüístico y metalingüístico que abre la plataforma WALLeT y sobre sus posibles usos con fines de investigación, puede verse Degano, Lozano Zahonero 2016.

la revisión de la producción. Los estudiantes aprenderán que la lengua es un instrumento flexible y creativo, que los errores pueden ser un método y una guía de aprendizaje, que a veces formas paralelas en dos lenguas esconden un significado, distribución o uso muy diversos. A su vez los foros de discusión del sistema de gestión del aprendizaje representarán un espacio de interacción y reflexión sobre la producción propia y ajena hasta ahora cubierto solo en parte por el aula universitaria. Como es sabido, la interacción entre hablantes no nativos se caracteriza por la reflexión sobre la lengua que se aprende, la comparación de esta con la propia lengua, las reformulaciones, las autocorrecciones, las correcciones mutuas y los comentarios sobre las formas lingüísticas utilizadas y sobre los errores. Se ha observado (Varonis, Gass 1985) que las interacciones entre hablantes no nativos contribuyen a la adquisición de segundas lenguas en manera no menos significativa que las interacciones con hablantes nativos, por un lado porque los interlocutores, al no sentir la presencia de la 'autoridad' del hablante nativo, pierden el miedo a cometer errores; por otro, porque suele aparecer en mucha mayor medida que con los nativos lo que se ha dado en llamar input metalingüístico, es decir, información más o menos explícita sobre la lengua que se está aprendiendo.

Entre las tareas de reflexión gramatical planificadas, se podrán proponer pruebas sobre estructuras que pueden causar dificultades de aprendizaje. Un escenario posible será el de la corrección de las 'memorias de traducción de la interlengua', o sea, memorias de traducción en las que se recogen errores sistemáticos en textos traducidos por estudiantes con una determinada interlengua y para una determinada combinación lingüística. Los estudiantes deberán, fundamentalmente, identificar, corregir, describir y explicar errores y/o formular juicios de gramaticalidad. En la memoria, a una unidad de traducción en la lengua de partida le corresponderán una o varias equivalencias en la lengua de llegada, que podrán ser correctas o contener errores. Los estudiantes, mediante un sistema de comentarios, deberán dar la versión correcta y justificar sus elecciones explicitando por qué no han corregido el texto ('no he corregido nada porque está bien', 'no he corregido nada porque no sé si hay errores o no', 'sé que X está mal pero no sé corregirlo', etc.) o, en caso contrario, por qué lo han corregido, por qué lo han corregido así, cómo lo han hecho, qué instrumentos han usado. Otro escenario posible es el planteamiento de problemas en los foros de discusión. Los problemas constituyen una estrategia didáctica muy útil, aunque entrañan siempre un grado de dificultad que puede desmotivar a aquellos alumnos con un estilo de aprendizaje menos reflexivo. Se espera que la colaboración entre pares fomente la participación de todos los estudiantes y les ayude a plantearse nuevos problemas, así como a desarrollar autónomamente estrategias para resolverlos. Entre los problemas que suelen generar un mayor debate se encuentran el análisis de pares mínimos ('¿Por qué decimos *quedarse delgado* y no **quedarse gordo*?')

‘¿Por qué *hacemos* un viaje, una excursión o un crucero pero *damos* un paseo o una vuelta?’), la comparación de estructuras en la primera y la segunda lengua, el análisis crítico de las explicaciones, clasificaciones o definiciones gramaticales tradicionales (‘Si es verdad que *ser* se usa para propiedades de carácter permanente y *estar* para propiedades momentáneas o transitorias, ¿por qué se dice *Mi abuelo está muerto* o *Jacinto es joven?*’; ‘Según algunas gramáticas el sujeto es la persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo. ¿Qué opinas de esta definición? Fíjate en oraciones como *Me gustan los caramelos de menta*, *El niño tiene fiebre* o *Las flores crecen*’), la identificación de secuencias agramaticales y la formulación del principio que incumplen (‘¿Dirías que la oración *No creas que me importe* es correcta? ¿Por qué?’) o la observación de la relación entre forma, significados y usos (‘Lee con atención los dos primeros versos del soneto *Amor constante más allá de la muerte* de Francisco de Quevedo: *Cerrar podrá mis ojos la postrera // sombra que me llevare el blanco día*. Si analizas ahora las funciones sintácticas y semánticas, verás que hay más de un análisis y, por tanto, más de un significado. ¿Puedes explicar al menos tres de estos significados?’).

Por lo que respecta a la investigación, mediante WALLeT se registrarán datos pertinentes para el estudio de la correlación entre las siguientes variables: edad, L1-L2 / L2-L1, L2-L3 / L3-L2, L1-L3 / L3-L1, interlengua, estilo de aprendizaje, estilo cognitivo, conocimiento lingüístico y conocimiento metalingüístico y gramatical implícito y explícito. Se espera que el análisis de estos datos pueda servir para dar una respuesta empírica a las cuestiones aquí tratadas. Confiamos asimismo en que las reflexiones que hemos expuesto en este trabajo puedan contribuir a abrir nuevos horizontes para la gramática y su enseñanza.

Bibliografía

- Baraniello, Vincenzo; Degano, Chiara; Laura, Luigi; Lozano Zahonero, María; Naldi, Maurizio; Petroni, Sandra (2015). «The WALLeT Project (Wiki Assisted Language Learning and Translation): Bridging the Gap Between University Language Teaching and Professional Communities of Discourse». *Discourse, Communication and the Enterprise VIII = DICOEN VIII Pre-Conference Proceedings*. Napoli: DISES, pp. 39-42.
- Baraniello, Vincenzo; Degano, Chiara; Laura, Luigi; Lozano Zahonero, María; Naldi, Maurizio; Petroni, Sandra (2016). «A Wiki-based Approach to Computer Assisted Translation for Collaborative Language Learning». In: Li, Y.; Chang, M.; Kravcik, M.; Popescu, E.; Huang, R.; Kinshuk; Chen, N.S. (eds.), *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning*. Singapore: Springer, pp. 369-379.

- Barbero, Juan Carlos; Bermejo, Felisa; San Vicente, Félix (2010). *Contrastiva: Grammatica della lingua spagnola*. Bolonia: CLUEB.
- Borges, Jorge Luis [1928] (2002). «Indagación de la palabra». En: *El idioma de los argentinos*. Madrid: Alianza.
- Bosque, Ignacio (2010). «Presentación». En: Lozano Zahonero, María, *Gramática de referencia de la lengua española*. Milano: Hoepli, pp. xvii-xviii.
- Bosque, Ignacio (2014). «Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática». Conferencia pronunciada en las I Jornadas GrOC (31 enero 2014). Barcelona: UAB, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bosque, Ignacio (2015). «Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática: Actitudes frente a contenidos». *Conferencia pronunciada en las IIa Jornadas GrOC* (5 febrero 2015). Barcelona: UAB, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Brackenbury, Laura (1908). *La enseñanza de la gramática* [en red]. *Cauce*, 5, pp. 161-217. Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce05/cauce_05_009.pdf (2016-03-05).
- Calvi, Maria Vittoria; Trovato, Giuseppe (2012). «Entrevista con Maria Vittoria Calvi». *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 14, pp. 1-10.
- Camps, Anna (2000). «Aprender gramática». En: Camps, Anna; Ferrer, Montserrat (coords.). *Gramática a l'aula*. Barcelona: Graó, pp. 64-76.
- Carrera Díaz, Manuel; Silvestri, Paolo (2010). *Entre Palabras: Grammatica contrastiva della lingua spagnola*. Torino: Loescher.
- Castro, Américo (1921). «La enseñanza del español en España» [en red]. *Cauce*, 3, pp. 209-237. Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce03/cauce_03_011.pdf (2016-03-05).
- Degano, Chiara; Lozano Zahonero, María (2016). «Enhancing Metalinguistic Awareness Through Collaborative Computer-assisted Specialised Translation: A Rationale for the WALLeT Project». *RiPLA*.
- Gili Gaya, Samuel (1952). «La enseñanza de la gramática». *Revista de Educación*, 1-2, pp. 119-122.
- Krashen, Stephen (1977). «Some Issues Relating to the Monitor Model». *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL, pp. 144-158.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lenarduzzi, René; Sainz, Eugenia (2014). «Introducción». En: Sainz, Eugenia (ed.), *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano*. Berna: Peter Lang, pp. 7-17.
- Lenz, Rodolfo (1912). «¿Para qué estudiamos gramática?» [en red]. *Conferencia dada en la Universidad de Chile* (16 agosto 1912). Santiago de Chile: Imprenta Cervantes. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-84539.html> (2016-03-05).
- Lozano Zahonero, María (2001). «La gramática en la clase de E/LE: el caso de *por y para*». *Cervantes*, 1, pp. 80-112.

- Lozano Zahonero, María (2006). *Gramática didáctica básica de español para italianos: Teoría*. Roma: Aracné Editrice.
- Lozano Zahonero, María (2010). *Gramática de referencia de la lengua española*. Milano: Hoepli.
- Lozano Zahonero, María (2011). *Gramática de perfeccionamiento de la lengua española*. Milano: Hoepli.
- Núñez Delgado, María Pilar; Alonso Aparicio, Irene (2009). «The Role of Explicit Grammar in Second Language Teaching: Instructional Effectiveness of Processing Instruction». *RiPLA*, 9, pp. 93-108.
- Pastor Cesteros, Susana (2004). «El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE» [en red]. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad = Actas del XV Congreso de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 638-645. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf (2016-03-05).
- Pinto, Maria Antonietta; Titone, Renzo; González Gil, Lola (2000). *La conciencia metalingüística: Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa; Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali.
- RAE, Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22a ed. Madrid: Espasa.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2011). «La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 58, pp. 60-73.
- Rodríguez Gonzalo, Carmen (2012). «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 87-118.
- Sainz, Eugenia (ed.) (2014). *De la estructura de la frase al tejido del discurso: Estudios contrastivos español/italiano*. Berna: Peter Lang.
- San Vicente, Félix (dir.) (2013-2015). *Gramática de referencia de español para italófonos*. 3 vols. Bolonia; Salamanca: CLUEB-EUS.
- Varonis, Evangeline Marlos; Gass, Susan (1985). «Non-native/non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning». *Applied Linguistics*, 6, pp. 71-90.