



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS
LENGUAS / SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

UNA PROPUESTA POSTMETODOLÓGICA EN LA
ENSEÑANZA ELE ARTICULADA A PARTIR DEL MÉTODO
DE LOS RELOJES Y CENTRADA EN EL CONCEPTO DE
GRAMMARING

*A POSTMETHODOLOGICAL ELE PROPOSAL DEVELOPED FROM
THE CLOCK METHOD AND FOCUSED ON THE CONCEPT OF
GRAMMARING*

AUTORA: M^a del Carmen Molino Revilla

DIRECTOR: Dr. Manuel Pérez Saiz

Firma del Director:

FECHA: 19 de junio de 2017



DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

Dña. M^a DEL CARMEN MOLINO REVILLA NIF 72052158N

estudiante del Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching de la Universidad de Cantabria, curso 2016 - 2017 como autora de este documento académico, titulado:

UNA PROPUESTA POSTMETODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA ELE
ARTICULADA A PARTIR DEL MÉTODO DE LOS RELOJES A TRAVÉS DEL
GRAMMARING

*A POSTMETHODOLOGICAL ELE PROPOSAL DEVELOPED FROM THE
CLOCK METHOD AND FOCUSED ON THE CONCEPT OF GRAMMARING*

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 19 de junio de 2017

Fdo: M^a del Carmen Molino Revilla



UNA PROPUESTA POSTMETODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA ELE ARTICULADA A PARTIR DEL MÉTODO DE LOS RELOJES Y CENTRADA EN EL CONCEPTO DE GRAMMARING

ÍNDICE

RESUMEN	vi
PALABRAS CLAVE	vi
ABSTRACT	vii
KEY WORDS	vii
1. INTRODUCCIÓN	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
2.1. DIFERENCIA ENTRE CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES	5
2.2. TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN CONTEXTOS FORMALES Y NO-FORMALES	6
2.3. DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA AL ENFOQUE COMUNICATIVO	7
2.3.1. CONSECUENCIA DE LA “DESGRAMATICALIZACIÓN”	9
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1. LINGÜÍSTICO	11
3.1.1. HALLIDAY, FUNCIONALISMO SISTÉMICO	11
3.1.1.1. SISTEMA Y FUNCIÓN	12
3.1.1.2. SEMEJANZA EN LA ADQUISICIÓN/ APRENDIZAJE DE L1 Y L2	15
3.1.2. LA GRAMÁTICA COMO QUINTA DESTREZA	17
A. FOCUS ON FORM (FonF): ATENCIÓN A LA FORMA	17
B. GRAMMARING	21
3.2. PEDAGÓGICO: GRAMÁTICA PEDAGÓGICA-FOCUS ON FORM	23
3.3. SOCIAL	25
4. EL MÉTODO DE LOS RELOJES	27
4.1. EJEMPLO DE PARSIMONIA CONCEPTUAL: METALENGUAJE	29
4.2. EJEMPLO DE RELEVANCIA: AGRUPACIÓN DE VERBOS Y VERSIONES	30



4.2.1. AGRUPACIÓN DE VERBOS	31
4.2.2. LAS VERSIONES	32
4.3. EJEMPLO DE DEMARCACIÓN: A LA 1 Y A LAS 3	33
4.4. EJEMPLO DE LA SIMPLICIDAD: ACENTUACIÓN	34
4.5. CASO PRÁCTICO	36
4.5.1. METODOLOGÍA	36
4.5.2. INSTRUMENTOS	36
4.5.3. MUESTRA	37
4.5.4. PROCEDIMIENTO	37
4.5.5. DESCRIPCIÓN DE DATOS/RESULTADOS	38
A. RESULTADOS DE LOS ALUMNOS	38
B. RESULTADOS DE LOS PROFESORES	38
4.5.6. VALORACIÓN DE RESULTADOS	39
5. CONCLUSIONES	40
6. SUMMARY	43
<i>Referencias</i>	<i>51</i>
ANEXOS	63
Anexo 1: Figuras marco lingüístico	64
Anexo 2: Comparación L1-L2	65
Anexo 3: Grammar and communication	66
Anexo 4: Explicación de cómo incide una gramática de procesamiento y una gramática tradicional en el aprendizaje de lenguas	67
Anexo 5: Imagen del reloj	68
Anexo 6: Tabla de verbos	69
Anexo 7: Acentuación monosílabos	70
Anexo 8: Encuesta a alumnos	71
Anexo 9: Encuesta a profesores	72
Anexo 10: Gráficos de los resultados de las encuestas a alumnos	74
Anexo 11: Gráficos de los resultados de las encuestas a profesores	76



ÍNDICE DE CONTENIDOS COMPLEMENTARIOS

Figura 1: Enseñanza tradicional. Fuente: Elaboración propia.	6
Figura 2: Enseñanza comunicativa. Fuente: Elaboración propia.	7
Figura 3: Necesidad de equilibrio entre gramática y oralidad. Fuente: Elaboración propia.	10
Figura 4: Componentes del lenguaje. Fuente: Elaboración propia.	14
Figura 5: Lenguaje como sistema codificador. Fuente: Elaboración propia.	64
Figura 6: Uso, Forma y Significado. Fuente: Gráfico adaptado de Larsen-Freeman (2003, p. 35).	64
Figura 7: Comparación L1-L2. Fuente: Elaboración propia.	65
Figura 8: Procesos en la adquisición de lenguas. Fuente: Elaboración propia.	67
Ilustración 1: “My thoughts” (A. Baznani).	1
Ilustración 2: “Between two places” (A. Baznani).	3
Ilustración 3: “Confused” (A. Baznani).	11
Ilustración 4: “Reason for time” (A. Baznani).	27
Ilustración 5: “Looking for a place with no name” (A. Baznani).	40
Ilustración 6: “Ready to fly” (A. Baznani).	43
Imagen 1: Funcionamiento del Reloj. Fuente: Pérez Saiz (2014a, p.217).	68
Tabla 1: Verbos tipo 1. Fuente: Gráfico adaptado de Pérez Saiz (2014a, p.43).	31
Tabla 2: Comportamientos de PARA y CUANDO. Fuente: Elaboración propia.	34
Tabla 3: Teacher's Associations with Grammar and Communication. Fuente: Gráfico adaptado de Larsen-Freeman (2003, p. 9).	66
Tabla 4: Tiempos verbales en el Método de los Relojes. Fuente: Gráfico adaptado de Pérez Saiz (2014, p.121).	69
Tabla 5: Excepciones de monosílabos con y sin tilde. Fuente: Gráfico adaptado de Pérez Saiz (2014, p.186).	70



RESUMEN

El presente trabajo pretende ofrecer una aproximación postmetodológica, en el ámbito de la enseñanza ELE, articulada a través del Método de los Relojes y basada, por lo tanto, en una nueva organización descriptiva de la gramática del español a partir del dinamismo y la funcionalidad que ofrece dicha lengua.

Esta investigación parte de las dificultades que ofrece la progresiva desgramaticalización de la que ha sido objeto la enseñanza de idiomas y aspira a justificar, desde un aspecto lingüístico, pedagógico y social, la necesidad de abordar la gramática, así como la de hacerlo desde otra perspectiva. Lingüísticamente, se intenta mostrar aquí la importancia de la gramática entendida como quinta destreza (*grammaring*), es decir, relacionando significado, uso y función; desde el punto de vista pedagógico, se defiende una gramática que le facilite la comprensión de la lengua meta al aprendiente de ELE; por último, desde una perspectiva social, contribuye a facilitar la comunicación adecuada y precisa en una sociedad global donde la rapidez y la eficiencia son elementos fundamentales. Además, este trabajo incluye un caso práctico, específicamente, una encuesta dirigida a alumnos y profesores ELE, que aspira a contribuir a justificar y apoyar la validez de la implementación de esta propuesta en el ámbito educativo formal y no-formal.

PALABRAS CLAVE

Grammaring, atención a la forma, gramática pedagógica, quinta destreza.



ABSTRACT

The present study intends to offer a postmethodological approach in the field of ELE teaching, articulated through the Clocks Method and based on a new descriptive organization of the grammar of the Spanish language from the dynamism and functionality which this language offers.

This research is based on the difficulties which are offered by the progressive degrammaticalization which the teaching of languages has suffered and justifies, from a linguistic, pedagogical and social aspect, the necessity of looking at grammar from another point of view.

From a linguistic point of view, grammar is understood as the fifth skill (grammaring), relating meaning, use and function; from a pedagogical point of view, grammar is seen as a tool which can facilitate the understanding of the target language to the learner; and finally, from a social perspective, it contributes to make communication easier in a global society where rapidity and efficiency are fundamental elements. Furthermore, it includes a questionnaire made to ELE students and teachers which is hoped that could contribute to justify the validity of the implementation of this proposal in the formal and non-formal educational field.

KEY WORDS

Grammaring, Focus on Form, pedagogical grammar, fifth skill.



“ Una vez acostumbrados, (...) conoceréis lo que cada imagen es, porque habréis visto ya la verdad con respecto a lo bello y a lo justo y a lo bueno. ”

Platón



1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XX, ha habido una alternancia de métodos en el ámbito del aprendizaje de idiomas en función de las necesidades del contexto histórico-social (Howatt, 1984). Esto, en ocasiones, ha provocado la adopción de una metodología y el abandono de la precedente sin un análisis previo de qué elementos de la anterior podían mantenerse por ser beneficiosos para el aprendizaje (Doughty & Varela, 1998; Richards & Rodgers, 2003). La gramática ha sido uno de esos elementos que no ha sido llevado a análisis, al menos, de un modo exhaustivo y consciente. Tradicionalmente, por diversos motivos, como el estudio de lenguas muertas o la falta de destreza oral por parte de los enseñantes, la gramática se consideró el punto básico de un idioma (Melero Abadía, 2000). En estos casos, podríamos hablar de la gramática como un fin en sí mismo. Esta percepción del elemento clave fomentó que tanto aprendientes como profesores de idiomas no promoviesen el uso de la lengua, yendo todo esto en detrimento de la funcionalidad del lenguaje (Dik, 1997).

En la actualidad, parece ser que el enfoque comunicativo se ha impuesto en el panorama de la adquisición de idiomas, promoviendo el uso de la lengua frente al conocimiento explícito de la forma, es decir, de la gramática. Este método, como veremos más adelante, a pesar de haber producido un cambio positivo en la perspectiva de la enseñanza de idiomas, favoreciendo la comunicación ante todo, ofrece algunas sombras (Cassany, 1999; De Castro Castro, 2006) que impiden la autonomía del aprendiente en según qué niveles por carecer de ese sistema que articule no sólo la forma, sino también el significado y el uso del lenguaje.

Por ello, el propósito de esta investigación es aportar, de un modo razonado, una alternativa discrepante con respecto a los métodos de ELE que se basan en la desgramaticalización para, con ello, intentar aportar más precisión en situaciones comunicativas reales de cualquier ámbito, ya sea económico, político, educativo o social.



En este trabajo, se tratará la importancia de la explicación de la gramática explícita entendiéndola como medio, instrumento para la comunicación pero planteada pedagógicamente y entendida como una destreza más. De esta manera, el aprendiente podrá superar las carencias que actualmente posee el enfoque comunicativo en cuanto a la enseñanza del conocimiento gramatical, sin dejar de lado el objetivo fundamental de la lengua como es la acción comunicativa, en un momento en el que la sociedad, debido a la globalización, exige rapidez, eficacia y eficiencia para la transmisión de información.

El trabajo se estructurará en cuatro secciones en las que se describirá, primero, la situación en la que se encuentra la enseñanza de idiomas. Posteriormente, se justificará teóricamente el Método de los Relojes desde el punto de vista lingüístico, didáctico y social. La idea es facilitar, con este proceder, la descripción del Método de los Relojes para entender por qué puede ser considerado como la herramienta fundamental que ayudará a mejorar el aprendizaje de la lengua española. Además, dentro de esta sección, con la intención de comprobar si las características que le atribuimos son reales y tienen los efectos que prevemos, se llevará a cabo un estudio de campo en una doble perspectiva, es decir, desde el punto de vista docente y discente de ELE, para obtener resultados acerca de la percepción del método. Finalmente, se analizarán los resultados esperando que se confirmen nuestras premisas iniciales y considerando las dificultades que no hemos tenido en cuenta previamente.



“ Siempre que enseñes, enseña también a dudar de lo que enseñas. ”

J. Ortega y Gasset



2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los trabajos de investigación referentes a la enseñanza y aprendizaje, en general, resaltan la importancia de adaptar la forma de aprender al alumno. De hecho, como Sternberg (2002) afirma: *“Success depends on the match between instructional conditions and pattern of abilities. In other words, when students are taught in a way that fits how they think, they do better at school”* (p. 34). Si trasladamos esta idea al ámbito de las lenguas, la primera pregunta es cuál sería la situación de los aprendientes, en este caso de español, a lo largo del mundo. No obstante, a pesar de la imposibilidad de establecer una única respuesta debido a la diversidad de alumnos, lo que no deberíamos obviar es que la situación educativa, social o económica de todos ellos ha cambiado con respecto a períodos anteriores y, por lo tanto, los conocimientos que interesan, también (Kumaravadivelu, 2008).

Así pues, si hay estudios generales en los que se defiende la necesidad de adaptar el proceso de aprendizaje a un individuo particular para obtener su mayor desarrollo cognitivo (Sternberg, 2002; Llopis García, 2011); deducimos que también podremos aplicar esta idea en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Realizar esto requiere, por un lado, analizar el papel tanto del profesor como del alumno de idiomas y, por otro lado, replantearse el tipo de gramática que debe enseñarse, además del papel que ésta desempeña en el desarrollo de esta habilidad (Bosque I. , 1994, p. 63).

Como ya se ha apuntado, será preciso un cambio de perspectiva en lo referente a “explicar gramática” porque “lo que no tiene ningún sentido es mantener la enseñanza de la gramática tradicional” (Delval, 1993, p. 202), por algunos de los motivos que mostraremos más adelante.

Según la opinión de Bosque & Demonte, “la gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles” (1999, p. XIX).



Por consiguiente, siguiendo a Ozawa (s.f., pp. 86-96), la gramática es la herramienta esencial que un aprendiz tiene para descifrar el lenguaje objeto. Por este motivo, una de las labores del profesor de una lengua extranjera es enseñar al estudiante que la gramática no sólo sirve para ser memorizada sino también para ser utilizada. En el caso de la lengua inglesa, como apunta Widdowson (1972), aquellos estudiantes de lenguas extranjeras que han recibido varios años de instrucción formal presentan, frecuentemente, un déficit en la habilidad para usar la lengua de forma efectiva en situaciones de comunicación real y añade que puede deberse a los enfoques y métodos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, nuestra hipótesis consiste en que, si se modificase el proceso de enseñanza de la gramática, se podría reducir esta dificultad y mejorar los resultados en el aprendizaje de idiomas, en este caso el aprendizaje de español. Por ello pensamos que una reorganización y consideración gramatical diferente podría ser fundamental puesto que, como señalan Bosque & Demonte (1999), “(...) las propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua” (p. 5).

Según Crystal (1997), *gramática* es un término básico en Lingüística pero uno de los que cubre un abanico muy amplio de fenómenos. Desde nuestro punto de vista, la tomaremos como una gramática descriptiva. Ésta articulará la enseñanza del español a través de lo que Pérez Saiz (2014a) denomina “El Método de los Relojes”. Autores como Martinet también mantienen que el objetivo es hacer adquirir al estudiante el conocimiento de una nueva lengua y que hay un comportamiento sintáctico y no puede ser utilizado en cualquier combinación (Martinet, 1974).

Nuestro interés se centra en cómo integrar la gramática como elemento dinámico en la enseñanza de idiomas en contextos tanto formales como no-formales¹.

¹ Términos que se explicarán a continuación.



2.1. DIFERENCIA ENTRE CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES

Según Smitter (2006), la acción educativa se desarrolla en diferentes ámbitos, tanto el escolar como el extraescolar, pero considera que

ambos deben contribuir a la formación permanente del individuo... para que pueda responder a las necesidades humanas... y sirvan como instrumento para el desarrollo de la convivencia democrática... y la formación de personas... con actitudes y comportamientos que favorezcan la participación activa, responsable y transformadora en la sociedad. (p. 242)

Asimismo, De La Orden (2001) defiende que el sistema educativo hace referencia al conjunto de actividades sistemáticas de educación que surgen en la sociedad con la intención de preparar al hombre para que se integre en el mundo.

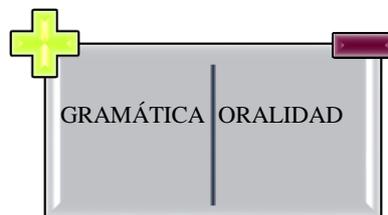
A partir de lo expuesto, Smitter señala tres campos integrados: el formal, el no formal y el informal, pese a que en este trabajo, nos centraremos, por una cuestión de prioridades, en el ámbito formal y no formal. Los dos primeros compartirán la organización y la sistematización, aunque el ámbito no formal se encontrará fuera de la estructura del sistema educativo oficial. Por su parte, Lázaro (2001) atribuye a estos dos contextos la organización y la educación en una secuencia de grados y niveles oficialmente reconocidos con la diferencia de que, en el contexto no formal, la finalidad es dar salida al entorno social y productivo, siendo más flexible y funcional respecto de los programas y métodos formales. Es preciso resaltar las posibles y necesarias intromisiones mutuas (Trilla, 1997) entre ambos contextos para reforzar, apoyar y favorecer el aprendizaje puesto que “en la sociedad de la información el conocimiento trasciende a amplias capas de la población, quien ya no tiene a la escuela como única vía de propagación” (Ugas, 2003).



2.2. TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA EN CONTEXTOS FORMALES Y NO-FORMALES

La presencia de la gramática en las clases de idiomas ha variado, tanto en el ámbito formal como en el no formal, en función de la época, objetivos, intereses, circunstancias (Melero Abadía, 2000; Richards & Rodgers, 2003). Como nuestro objetivo aquí no es una descripción exhaustiva de tales métodos sino, más bien, una descripción de cómo se ha planteado la gramática de forma general en ellos, distinguiremos dos grupos: aquellos cuyo foco o centro ha girado en torno a la gramática, y aquellos que no la han considerado como tal.

Dentro de los métodos con más presencia de la gramática, podemos encontrar el método de traducción, los métodos estructuralistas o el enfoque de la lectura. En la ejecución de estos métodos, la gramática tiene un papel prioritario y es el eje, incluso el objetivo propio del aprendizaje (Sánchez, 1982, p. 15; Richards & Rodgers, 2003; Pittman, 1963).



*Figura 1: Enseñanza tradicional.
Fuente: Elaboración propia.*

Algunas de las causas de esta concepción podemos encontrarlas, como señalan Pittman, Sánchez y Richards & Rodgers (1963, 1982 y 2003, respectivamente), entre otros, en los siguientes motivos:

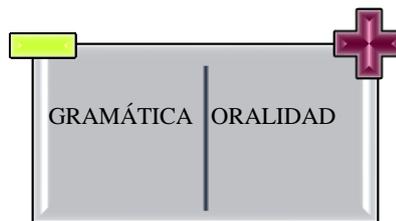
- Se centraban en enseñanzas de lenguas muertas, como era el caso del latín, en las que su uso iba a ser exclusivamente escrito y, además, no iba a mostrar el dinamismo propio del que se nutren y caracterizan las lenguas “vivas”. Por lo tanto, la necesidad oral no existía.
- La falta de habilidad por parte de los profesores no nativos en la destreza oral. Esto llevaba a centrarse exclusivamente en cuestiones gramaticales, para aportar más seguridad al docente.



-O el desconocimiento del proceso de aprendizaje de un idioma, punto que desarrollaremos más adelante, para poder fomentar la asimilación de contenidos (*intake*)²—cuestión en la que actualmente se sigue investigando—.

Por otro lado, han existido otros métodos en los que la presencia gramatical ha sido menor y la oralidad ha sido el objetivo fundamental. Aquí nos encontramos con los enfoques naturales, el método directo hasta llegar a la enseñanza comunicativa.

En estos métodos, ya fuera como reacción a aquello que supusiese volver a la gramática o como concienciación de que era necesario otro enfoque en la enseñanza de idiomas, se puso énfasis en el desarrollo de la destreza oral y su comprensión hasta, incluso, dejar de lado la enseñanza explícita de conocimiento gramatical por considerarla obsoleta, tradicional o inútil, por algunas causas como la idea de que el lenguaje era comunicación o las nuevas necesidades sociales, políticas o/y económicas (Melero Abadía, 2000; Richards & Rodgers, 2003).



*Figura 2: Enseñanza comunicativa.
Fuente: Elaboración propia.*

Dentro de este grupo se ha desarrollado el llamado enfoque comunicativo, que es el que actualmente predomina en las clases formales y no formales de idiomas.

2.3. DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA AL ENFOQUE COMUNICATIVO

Un tipo de enseñanza de idiomas surge en los años setenta que fomenta “el concepto de lengua como instrumento de comunicación (no como fin en sí misma)” (Baralo, 2004, p. 32).

Como señala Cassany (1999), una serie de circunstancias de la época, como el desarrollo de las comunicaciones, el crecimiento económico o el auge de foros científicos que implican la necesidad de lenguas francas, generan la nueva necesidad de crear una

² Véase Anexo 4, p. 66.



metodología eficaz y, relativamente, rápida. Ésta ha de facilitar el aprendizaje de idiomas para que los ciudadanos puedan realizar sus actividades profesionales y personales en el extranjero. Como ejemplo, el Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, en un documento titulado *Langues vivantes* (1971-1981), promovió iniciativas para favorecer el desarrollo y la expansión de métodos para el aprendizaje de segundas lenguas.

Estas circunstancias cambian el panorama de la lingüística aplicada y, como señalan algunos autores Howatt (1984) Melero Abadía, (2000), Richards & Rodgers (2003), las nuevas reflexiones de los lingüistas conducen a un cambio en el ámbito de la enseñanza de lenguas. La idea del lenguaje como actividad y como comunicación será tomada por Halliday (1973, p. 39), quien “dará un paso hacia delante, manifestando que no se puede explicar o entender el funcionamiento de la lengua si no se tienen presentes los aspectos extralingüísticos ya que la lengua es un sistema de comunicación” (González Lavín, 2016, p. 116). Éste se convierte en el inicio de la enseñanza comunicativa en Europa.

El enfoque comunicativo consiste, por un lado, en una modificación en el tratamiento de la gramática y de las actividades a desempeñar y, por otro, en la mejora de la comunicación y del tratamiento de textos (Ortega Olivares, 1998; Pérez Saiz, 2011; López Rama & Luque Agulló, 2012).

Desde la aparición del concepto de *competencia lingüística* de Chomsky (1965), tal competencia se ha ido cada vez haciendo más amplia. Primero con Hymes, que, considerando que dicha noción no era suficiente para referirse a lo que representaba el lenguaje, pasó a hablar de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972). Esta idea incluiría también la realidad social en el momento de emitir un mensaje (es decir, la adecuación y la aceptación). Posteriormente, en la década de los 80, con Canale & Swain, la llamada *competencia comunicativa* englobaba ya cuatro nuevas capacidades: las referidas a la gramática, a la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (Canale & Swain, 1980).

A partir de este momento, el aprendizaje se entiende como un proceso de negociación de significado por parte de los alumnos para llegar a un fin. Se trata de un acto comunicativo en el que el alumno trata de aplicar los distintos “saber hacer” para conseguir el objetivo. Este planteamiento requiere de una orientación adecuada hacia contenido significativo y la autonomía y responsabilidad de los alumnos, que han de entender que el proceso de aprendizaje depende fundamentalmente de ellos.



2.3.1. CONSECUENCIA DE LA DESGRAMATICALIZACIÓN

Según Cadierno (2010, p. 5), la introducción de los enfoques comunicativos llevó, en algunos casos, a un rechazo de la enseñanza gramatical que provocó programas comunicativos poco satisfactorios por la falta de competencia gramatical alcanzada por los alumnos. Al respecto, Rama (2012, p. 181) afirma: “*There is a widespread belief that Communicative Language Teaching does not include any grammar*”. Spada lo confirma defendiendo que es un malentendido considerarlo de esa manera (Spada, 2007, p. 275).

Debemos resaltar que el paradigma comunicativo constituye hoy en día un marco válido e interesante para desarrollar la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Pero, como ya hemos adelantado, en el caso del tratamiento de la gramática, aún posee ciertos puntos débiles que impiden un planteamiento más sólido y completo del modelo. Como señala Cassany (1999, p. 27), “poder utilizar el instrumento lingüístico con flexibilidad y creatividad exige tener ciertos conocimientos metalingüísticos sobre dicho instrumento y una importante capacidad de reflexión sobre el mismo”. Por ello, entendemos que esto sólo puede conseguirse a través de una cierta formación lingüística que incluya conocimientos gramaticales y habilidades de análisis. Pero las propuestas comunicativas han desplazado el tradicional ámbito de la gramática de manera que queda pendiente, todavía, la importante pregunta de cuál es la función y el espacio que debe ocupar este componente en la didáctica comunicativa (Llopis García, Real Espinosa, & Ruiz Campillo, 2012, pp. 11-14).

Algunas de las dificultades que se plantean, partiendo de la diferencia entre niveles de lenguaje incipiente, comprendidos entre A1-B1/2, y más elevado, B2-C2³, (véase Apart. 3.1.1.2, p. 15) son las siguientes:

- “El enfoque comunicativo nos seduce pero no encontramos en él lo que promete” (Castaños, 2009, p. 178). Este enfoque ha ofrecido pocas respuestas a la necesidad de enseñar a pensar con el lenguaje, a construir contenidos significativos. El lenguaje surge de la interacción personal pero llega a desvincularse de los contextos comunicativos originales al estar relacionado con el pensamiento. Siguiendo a Castaños, “el lenguaje no puede ser sólo una respuesta a las necesidades de la

³ Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).



- comunicación, porque no puede haber comunicación si antes no hay lenguaje” (2009, p. 181).
- En los niveles avanzados, estos problemas se manifiestan con mayor crudeza porque las funciones epistémicas de la lengua tienen más relevancia o la reflexión lingüística adquiere mayor peso. Según Gómez Torrero, “cuanto mayor sea el nivel de conocimientos de lengua, más necesaria se hace la reflexión gramatical” (1994, p. 79).
 - Autores como Moreno García advierten del riesgo de fosilización por falta de percepción del error. Existen errores que no implican falta de comunicación y, si estamos centrados en el mensaje, suelen pasar desapercibidos en la conciencia del aprendiz (Moreno García, 2005).

A modo de resumen, aunque el desarrollo de propuestas comunicativas ha supuesto un destacado avance cualitativo en la enseñanza de la lengua, aún quedan problemas importantes por resolver. Éstos deberán ser analizados y desarrollados por el colectivo docente (Moreno García, 2005), apuntando a la necesidad de establecer un equilibrio entre la oralidad y la gramática o forma para mejorar el aprendizaje:



Figura 3: Necesidad de equilibrio entre gramática y oralidad. Fuente: Elaboración propia.



“La educación no es tal como proclaman algunos que es.”

Platón



3. MARCO TEÓRICO

3.1. LINGÜÍSTICO

3.1.1. HALLIDAY, FUNCIONALISMO SISTÉMICO

Chomsky ya explicitó que el objetivo de una teoría lingüística científica tendería a “encontrar un sistema global que estudiara, no sólo la estructura, sino, sobre todo, el funcionamiento del lenguaje en cada momento” (Guijarro Morales, 1981, p. 92). Dentro de este marco de teoría científica, podemos resaltar que algunas características esenciales de la Teoría de la Gramática Sistémica Funcional, siguiendo a Butler (2003, p. 48), son las siguientes:

- Interés centrado en la lengua como comunicación.
- Defensa de la idea de que todo en la gramática de una lengua corresponde a una motivación funcional.
- Estudio de las relaciones entre el texto y el contexto.
- La indeterminación de la lengua como algo esperado.

Así pues la aplicación de la teoría sistémica consiste en “*to understand the quality of texts: why a text means what it does, and why it is valued as it is*” (Halliday, 1994, p. XXIX).

Con este planteamiento, podemos decir que los funcionalistas defienden el sistema y consideran que las formas que lo constituyen están determinadas por los usos o funciones; a diferencia de los formalistas, para quienes estos elementos son independientes de los usos o funciones. De ahí que éstos se interesen por las explicaciones cognitivas de oraciones, es decir, las formas; mientras que los funcionalistas se centran en textos reales cuyas formas lingüísticas sólo se describen en referencia al contexto (Martínez Lirola, 2007, p. 9). En esta línea, Olivares Rivera (1994, pp. 13-21) también declara que, para el funcionalismo, cualquier rasgo gramatical manifiesta la correspondiente categoría semántica.



Algunos autores, a partir de los años veinte (Firth, 1934-1951; Sapir, 1921), resaltaron el carácter social del lenguaje como elemento fundamental en el proceso comunicativo. Pero M.A.K. Halliday será quien insista en este aspecto:

If we regard language as social behavior, this means that we are treating it as a form of behavior potential: it is what the speaker can do. But “can do” is not linguistic notion, it encompasses types of behavior other than language behavior (...). We need an intermediate step, where the behavior potential is, as it were, converted into linguistic potential. This is the concept of what the speaker can mean (...). “Can mean” is “can do” translated into language. The meaning potential is in turn realized in the language system as lexico-grammatical potential which is what the speaker can say. (Halliday, 1973a, pp. 51-52)

Halliday describe el lenguaje en términos de *comportamientos*⁴. Para el autor, lo que existen son comportamientos que, o bien, están actualizados; o bien, por actualizar así como un tercer nivel, el contexto, que será fundamental para entender el carácter funcional.

3.1.1.1. SISTEMA Y FUNCIÓN

Para entender el aspecto funcional de la teoría sistémica, es necesario explicar dos conceptos. El primero es la noción de *sistema*. Halliday, influido por Firth, lo define de esta manera:

A system is a set of options, a set of possibilities A, B or C, together with a condition of entry. The entry condition states the environment: ‘in the environment X, there is a choice among A, B and C’. The choice is obligatory; if the conditions obtain, a choice must be made. The environment is, in fact, another choice (and here I depart from Firth, for whom the environment of a system was a place in structure - the entry condition was syntagmatic, whereas mine is again paradigmatic)⁵. (Halliday, 1978, pp. 40-41)

⁴ Halliday evita el planteamiento dualista de Chomsky en *Aspects* (1965) acerca de las competencias y las actuaciones, facilitando la relación entre estos niveles.

⁵ Traducción propia: “Un sistema es un conjunto de opciones, un conjunto de posibilidades A, B o C, junto con una condición de entrada. La condición de entrada pone de manifiesto el entorno: “en el entorno X, hay una elección entre A, B y C”. La elección es obligatoria; si se logran las condiciones, debe hacerse una elección. El entorno es, en realidad, otra elección (y aquí me aparto de Firth, para quien el entorno de un



Según esta afirmación, el sistema es un conjunto de posibles opciones, llamadas *términos*. Estos términos, además de ser finitos, son mutuamente excluyentes (Guijarro Morales, 1981). Por lo tanto, esta categoría, que es a la vez formal y funcional, pertenece al eje paradigmático ya que engloba la potencialidad del lenguaje: las elecciones que todo hablante puede realizar en un momento determinado (Halliday, 1965, pp. 57-67).

Según explica Martínez Lirola (2007, p. 35), la teoría funcionalista del lenguaje contrapone el potencial que existe en el sistema de una lengua -eje paradigmático- a su actualización -eje sintagmático-, manteniendo que los términos también se relacionan con sus propiedades semánticas. Esto dio lugar a una característica fundamental en la teoría de Halliday: los componentes funcionales. Es en ellos donde se unen las relaciones sintagmáticas con las paradigmáticas. Como consecuencia, la teoría que necesitaba Halliday, según Butler (1985, p. 46), debería esclarecer la estructura interna de la lengua, para poder explicar su organización:

*When we examine the meaning potential of the language itself, we find that the vast numbers of options embodied in it combine into a very few relatively independent “networks”; and these networks of options correspond to certain basic functions of language*⁶. (Halliday, 1970, p. 142)

El segundo concepto es el de *función*. Es utilizado con el significado de "finalidad que tiene el uso de la facultad de hablar del hombre" (Martínez González, 1990, p. 279), es decir, la manera en que los elementos de la oración son organizados por los hablantes para expresar un mensaje según su finalidad comunicativa. Por lo tanto, nos referimos a los usos del lenguaje. En este sentido, Halliday (1979), a pesar de que plantea varias funciones iniciales⁷, posteriormente, se centra en las funciones más generales y comunes

sistema era un lugar en la estructura –la condición de entrada era sintagmática, mientras que la mía es a la vez paradigmática-sistema era un lugar en la estructura –la condición de entrada era sintagmática, mientras que la mía es a la vez paradigmática-”.

⁶ Traducción propia: “Cuando examinamos el significado potencial de la lengua por sí misma, encontramos que un gran número de opciones incluidas en ella se combinan en unas pocas “redes” (“*networks*”) relativamente independientes, y estas redes de opciones corresponden a ciertas funciones básicas de la lengua”.

⁷ La función instrumental, la regulatoria, la interaccional, la heurística, la imaginativa y la representacional (Halliday, 1979, p. 31)



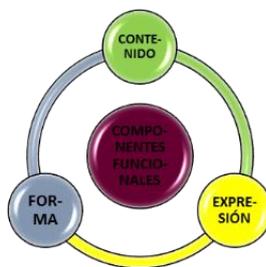
a todos los usos del lenguaje ya que, a través de ellas, se transmite el significado por medio de las estructuras gramaticales, como apuntan Halliday y Hassan (1980, p. 32):

(...) functional variation not just as variation in the use of language, but rather as something which is built in, as the very foundation, to the organization of language itself, and particularly to the organization of the semantic system. In other words, function will be interpreted not as the use of language but as a fundamental property of language, embodied in the functional components of the semantic system. (Halliday & Hasan, 1980, p. 32)

Esto le permite a Halliday encontrar en la oración las tres principales funciones de la lengua, las metafunciones o macrofunciones: la ideacional, interpersonal y textual (Halliday & Matthiessen, 2014, pp. 30-31). En palabras de Halliday: “*The macro-functions are the most general categories of meaning potential, common to all uses of language*”⁸ (Halliday, 1973a, p. 100).

Por lo tanto, para los funcionalistas, el lenguaje es un sistema formado por un código de potencialidad de conducta transformado en potencialidad de significado, que conecta de forma intrínseca los comportamientos con el contexto, a través de los componentes funcionales. Este código presenta tres niveles de codificación (Halliday, 1979, p. 242):

- Contenido: ámbito semántico (funciones sociales).
- Forma: Léxico-gramatical (permite estructurar lo que se va a decir).
- Expresión: el texto (fonológico: sonidos y grafías).



*Figura 4: Componentes del lenguaje.
Fuente: Elaboración propia.*

⁸ Traducción propia: “Las macro-funciones son las categorías más generales del significado potencial, comunes a todos los usos de la lengua”.



El lenguaje es el sistema codificador de la potencialidad de significados a tres niveles y, para poder comprenderlo, es necesario tener en cuenta los componentes funcionales, que pertenecen a la estructura interna del propio lenguaje y que, además, consideran su relación externa con el contexto (véase Anexo 1, Fig. 5, p. 64). Al respecto, Halliday afirma lo siguiente:

When we describe linguistic form (...) we are describing the meaningful internal patterns of language: the way in which a language is internally structured to carry contrasts in meaning. The problem is to recognize and account for all those place in the language where there is a possibility of meaningful choice; and to state the range of possibilities at each place. (Halliday, McIntosh, & Stevens, 1964, p. 21)

3.1.1.2. SEMEJANZA EN LA ADQUISICIÓN/ APRENDIZAJE DE L1 Y L2

Halliday defiende la existencia de una variedad extensa de funciones en el uso del lenguaje adulto, a diferencia del lenguaje del niño (de ahora en adelante, *lenguaje incipiente*). Esto implica que, en el lenguaje incipiente, el uso y la función coinciden o, mejor dicho, son fácilmente detectables por el tipo de estructuras lingüísticas que se emplean; a medida que el conocimiento lingüístico va evolucionando y profundizando, el nivel de complejidad aumenta, y esas funciones, que originalmente eran detectables sencillamente, ahora requerirán un análisis mayor, al ser más complejas y menos directas (Guijarro Morales, 1981). En este momento, sí deberemos distinguir entre “el uso y la función” (Halliday, 1973a). El niño aprende su lengua materna (L1) adquiriendo potencial de significado de forma funcional. En palabras de Halliday, “más importante que las formas gramaticales de lo que oye el niño es el hecho de que esté vinculado funcionalmente a las características observables de su alrededor” (1979, p. 29).

Por consiguiente, lo que favorece el aprendizaje en este nivel incipiente es el entorno inmediato y la satisfacción de sus logros, es decir, la funcionalidad. Por este motivo, en el lenguaje incipiente, se pueden utilizar los términos uso y función como sinónimos. De hecho, es más fácil percibir las funciones en el lenguaje incipiente que las estructuras, a diferencia de lo que ocurre en el lenguaje adulto (Guijarro Morales, 1981, p. 94).



La evolución hacia el lenguaje adulto también se produce de una forma funcional pero con unos cambios que van a afectar a la complejidad del sistema lingüístico. En este momento, el uso y la función ya no van a ser fácilmente detectables porque, por un lado, la potencialidad de significado va a ser mayor; y por otro, su *instantiation* (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 27) será más abstracta. Este hecho es la reducción funcional, es decir, “aquel por el que la gramática del adulto encauza en cierta manera la inmensa gama de posibilidades de utilización del lenguaje a través de unos canales, que serían las ‘macrofunciones’” (Guijarro Morales, 1981, p. 95)⁹.

Halliday especifica que este desarrollo de la lengua es gradual e inmaterial (1979, p. 34), es decir, en un momento se produce un salto cualitativo en el sistema del lenguaje inconscientemente, por lo tanto, no necesita instrucción. Al respecto, Krashen (1981) postuló que la lengua se debe adquirir de forma natural y no aprender en un contexto formal o de clase. En esta línea, se llevaron a cabo investigaciones con estudiantes de inglés que tenían lenguas maternas (L1) diferentes, (Bailey, Madden, & Krashen, 1974; Dulay & Burt, 1974). Estos resultados llevaron a los investigadores a la conclusión de que hay procesos similares que subyacen tanto al aprendizaje de la L1 como al de la segunda lengua (L2). Por tanto, si los aprendices de la L1 no precisan de instrucción formal para aprender la lengua, tampoco la necesitarán los aprendices de la L2 (Krashen, 1981; Schwartz, 1993; Zobl, 1995).

De estos resultados, obtenemos dos líneas de investigación:

1. Por un lado, la posibilidad de que existan algunos procesos similares que subyacen tanto al aprendizaje de la L1 como de la L2. En esta línea, Baralo defiende que la tarea de los que aprenden una lengua extranjera se parece, en este sentido, a la tarea del niño que aprende la lengua materna (Baralo, 2009).
2. Por otro lado, la defensa o no de instrucción formal. Baralo (2009, p. 8) explica que la cuestión de cómo se adquiere la gramática de una lengua tiene que ver con las características de los datos a los que está expuesto el niño (LM), aunque, en

⁹ Halliday lo expresa como sigue:

(...) the original functional range of the child's language (...) is gradually replaced by a more highly coded and more abstract, but also simpler, functional system (...) “macrofunctions” are (then) highly abstracted linguistics reflexes of the multiplicity of social uses of language. (Halliday, 1973a, p. 36)



cualquier caso, son considerados insuficientes para construir un sistema lingüístico tan complejo y abstracto sólo por el simple contacto con el aducto y con la complejidad del proceso adquisición (véase Apart. 3.1.2.A, p. 17) de la lengua desde el estado inicial hasta alcanzar el estadio final de la gramática adulta, o en el caso de L2, de la gramática de los hablantes nativos (véase Anexo 2, p. 65).

3.1.2. LA GRAMÁTICA COMO QUINTA DESTREZA

A. FOCUS ON FORM (FonF): ATENCIÓN A LA FORMA

Diversos estudios (Doughty, 1991; Lightbown, Spada, & White, 1993; Long M. , 1983) han mostrado argumentos a favor de reexaminar el papel que desempeña la gramática en la instrucción lingüística debido a los vacíos generados por modelos basados exclusivamente en la comunicación y el uso del lenguaje: *“In recent years, however, language-teaching professionals have become increasingly aware that teaching approaches that put the primary focus on meaning with no attention to grammatical forms are inadequate”* (Fotos & Nassaji, 2011, p. 8).

De aquí se deriva un posible inconveniente. Los aprendices pueden adquirir formas lingüísticas equívocas puesto que en el lenguaje hay elementos formales que, aunque se usen erróneamente no impiden la comunicación y, si estamos centrados en la transmisión de significado, pasan desapercibidos a la conciencia del aprendiente. Por lo tanto, estos errores corren el riesgo de fosilizarse, según Moreno García (2005), y, como consecuencia, de producir una ralentización y minimización en el aprendizaje de la L2. Al respecto, Robinson y Ellis (2008) defienden que la atención a la forma lingüística acelera y maximiza los logros en L2.

Una posibilidad para disminuir estos riesgos es dirigirse hacia los elementos formales y actuar pedagógicamente. Ortega Olivares (1998) mantiene que la necesidad de promover el conocimiento gramatical de los aprendices es ineludible, y, debido a esto, la enseñanza de la gramática, sean cuales fueren las tendencias metodológicas que se desarrollan (...), deberán tenerla en cuenta o, mejor, considerarla como ingrediente esencial. (p. 138)

Emprender esta tarea no significa renunciar a los fines comunicativos de la enseñanza de idiomas (Fotos & Nassaji, 2011, p. 136; Long & Robinson, 1998, p. 23). Autores como Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (2012) afirman que “el



problema en la didáctica de L2 no es la gramática, sino la visión que se tiene de ella” (p. 10). Aunque también somos conscientes del riesgo de que, en ocasiones, el conocimiento explícito de la gramática no comporte un uso pragmático adecuado (Bardovi-Harlig, 2003).

Por ello, lo que se propone es despertar la conciencia lingüística *-language awareness*¹⁰. Consiste en el conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como en la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla, como para enseñarla y usarla (Centro Virtual Cervantes, 2017). Por este motivo, la conciencia lingüística permite percibir aspectos de la lengua que de otro modo pasarían inadvertidos. Comprender esta idea implica, pues, el acceso al conocimiento que uno tiene sobre el propio conocimiento de la lengua. Algunos estudios (Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1989) apuntan la imposibilidad de que los aprendices adquieran un nivel avanzado de competencia lingüística si desatienden o no prestan atención a las estructuras gramaticales.

La gramática es la lógica estructural del lenguaje y, como tal, ya no cabe la concepción que se ha tenido de ella en las enseñanzas comunicativas. Éstas fomentaban la idea de que no incluían ningún tipo de conocimiento gramatical. Spada, al respecto, señaló que el pensamiento de que la enseñanza comunicativa significa exclusivamente atención en el significado *-“focus on meaning”-* es un mito o un malentendido (Spada, 2007, p. 275).

Este trabajo defiende el llamado *Focus on Form*¹¹ (Doughty & Williams (eds.), 1998), es decir, que, tanto los aprendientes como el profesor atiendan a rasgos formales de tipo gramatical, léxico o fonético, entre otros, sin dejar de prestar atención al contenido de los textos y enunciados que producen o interpretan, dada su íntima interrelación, con el fin de favorecer el progreso en el aprendizaje (Doughty & Varela, 1998; Doughty & Williams (eds.), 1998; Long & Robinson, 1998).

¹⁰ Según la *Association for Language Awareness*.

¹¹ Una matización importante es que se acuñó en singular, y no en plural, para mantener clara la distinción entre este nuevo tipo de programas, basados en unidades de uso de la lengua: enunciados, nociones, funciones... y los que había hasta entonces, basados en formas lingüísticas: gramaticales, estructurales o nociofuncionales (Doughty & Varela, 1998; Long M. , 1991; Sheen, 2002; Doughty & Williams (eds.), 1998).



Según la definición del Centro Virtual Cervantes, *focus on form* es un procedimiento de uso de la lengua en el aula, complementario al de atención al sentido o *focus on meaning*. “*Focus-on-form means paying attention to the form, but without going back to focus-on-forms or traditional teaching*” (Doughty, 2001).

Desde este punto de vista, se parte de que “la gramática es una herramienta comunicativa y está presente en todo acto de comunicación” (Llopis García, Real Espinosa, & Ruiz Campillo, 2012, p. 67).

Acorde con esta idea, la atención a la forma es descriptiva. Aquí la gramática busca “la explicación de qué se dice mediante una manera determinada pero no por qué se dice” (Romo Simón, 2015, p. 3). Esta visión puede generar alguna crítica basada en que este modo de presentar la gramática establece leyes en función de lo que suele ocurrir y no de lo que puede ocurrir (Llopis García *et al.*, 2012, p. 79). Según denuncian Llopis *et al.* (2012), el problema es intentar encontrar estructuras y reglas prescriptivas a toda costa, a pesar de que los hablantes nativos no las utilicen o que aparezcan numerosos contraejemplos, los cuales son sancionados como incorrectos a pesar de su uso y eficacia comunicativa. Por tanto, lo que es importante de una regla es su operatividad, sin importar la teoría en que se apoya (p. 88). Se trata de dar una visión significativa, en lugar de prescriptiva: “Una gramática operativa debe ser, en definitiva, una gramática mecánica, manipulativa, que permita decisiones discretas sobre la forma, pero que esté, sin embargo, basada radicalmente en el significado de la forma” (Llopis García, Real Espinosa, & Ruiz Campillo, 2012, p. 20).

Consideramos que una de las maneras de integrar la instrucción gramatical explícita en la clase de L2 sin que pierda el aspecto funcional (Halliday, 1970; Hymes, 1972; Widdowson, 1978)¹² pasa por proponerla a través del procesamiento del *input*¹³ (Terrell, 1991). Terrell (1991) sugirió la necesidad de tener en cuenta los mecanismos y las estrategias que utiliza el alumno cuando procesa información en L2 y resaltó, la necesidad de analizar la posible relación entre los diferentes tipos de instrucción gramatical y cómo los aprendices procesan el *input*.

¹² Entendían la gramática como un medio para expresar significados y permitir la comunicación, según Cadierno (2010, p. 5).

¹³ “*Input* son las muestras de lenguas a las que tiene acceso un usuario” (Martí Contreras, 2015, p. 178).



Estudios posteriores (VanPatten, 1984; VanPatten, 1985; Glass & Cadierno, 1989; VanPatten & Cadierno, 1993a; VanPatten & Cadierno, 1993b; Cadierno, 1995) confirman que la gramática de procesamiento tiene mejor rendimiento tanto en la comprensión como en la producción; mientras que la gramática tradicional sólo en la producción (véase Anexo 4, p. 67). “*It is possible for someone to have learned a large number of sentence patterns and a large number of words which can fit into them without knowing how they are put to communicative use*” (Widdowson, 1978, pp. 18-19).

Enseñar la gramática de esta manera implica tener presentes la complementariedad tanto del procesamiento del *input* como del *output* (Romo Simón, 2015, p. 6).

En cuanto al procesamiento del *input*, se trata de redirigir la atención del alumno hacia aspectos a los que normalmente no atendería. Esta opción busca establecer conexiones entre forma y significado a través de explicaciones gramaticales que faciliten al alumno procesar la información con mayor precisión (Fotos & Nassaji, 2011, pp. 35-36). Wong (2004, p. 33) afirma que los estudiantes pueden obtener muchos beneficios si la instrucción se lleva a través del *input* estructurado. El *input* estructurado es un caudal de información convenientemente adaptado para resaltar aquellos aspectos a ser aprendidos y que han de servir como base a una serie de actividades (Romo Simón, 2015, p. 7). Al respecto, también consideraremos la posición de Llopis García, quien informa de otros posibles tipos de *input*, para la presentación gramatical, como la imagen, los cuadros ilustrativos, las tablas o “cualquier información que usa metalenguaje y se centra en aspectos concretos de la lengua” (2011, p. 50). Además, unido al realce textual (Llopis García, 2011, pp. 48-52), puede contribuir a mejorar las técnicas para llamar la atención sobre las conexiones forma-significado.

Como consecuencia, entendemos que la gramática como procesamiento es un tipo de enseñanza más operativa y más acorde con la idea la gramática como quinta destreza.



B. GRAMMARING

Tomaremos como referente a Larsen Freeman, quien desarrolla este cambio de perspectiva a la hora de abordar la gramática en el ámbito de la enseñanza formal y no-formal:

If we aspire to build the bridge between forms and use that our students need in order to overcome the inert knowledge problem, to enhance their attitudes, and to sustain their motivation, we will need to change the way of think. [...] I will illustrate the necessary change by considering grammar. (Larsen-Freeman, 2003, p. 9)

Actualmente, parece que existe una distinción clara y bien diferenciada entre lo que se asocia a la gramática y lo que se asocia a la comunicación (véase Anexo 3, p. 66).

Sin embargo, el *grammarling* muestra que lo que hasta ahora han sido aparentemente planteamientos opuestos, no son más que dos representaciones de un mismo hecho.

Nuestro punto de partida es tomar la gramática como una destreza. Según el diccionario del Centro Virtual Instituto Cervantes, con la expresión *destrezas lingüísticas* se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua¹⁴. A pesar de que hay investigaciones dirigidas a mostrar que el conocimiento de la gramática no tiene efectos en el aprendizaje de una lengua (Bailey, Madden, & Krashen, 1974; Dulay & Burt, 1974; Krashen, 1981; Schwartz, 1993; Zobl, 1995); otros estudios consideran la gramática como componente necesario en la instrucción lingüística, confirmando el hecho de que la gramática favorece el aprendizaje de una lengua, es decir, activa el uso de la lengua. Por ejemplo, Nassaji y Fotos (2004, pp. 127-129) proponen argumentos a favor de esta línea. Muchos de los investigadores de SLA¹⁵ coinciden en la correlación positiva que existe entre prestar atención consciente a las estructuras lingüísticas y el éxito del aprendizaje de la L2 (Schmidt, 1990; 1993; Skehan, 1998; Tomasello, 1998; Schmidt, 2001). La constatación más evidente la han aportado estudios como los de Skehan (1998) y Tomasello (1998) que indican que los aprendices de la L2 no pueden procesar el input lingüístico prestando atención simultánea a la forma y al significado.

¹⁴ (Centro Virtual Cervantes, 2017).

¹⁵ Se refiere a *Second Language Acquisition*.



Según la Teoría de construcción de destrezas (Anderson, 1993), el conocimiento que se origina primero de forma explícita y, posteriormente, de forma gradual, se convierte en conocimiento implícito a través de la práctica. Esto supone pasar de un conocimiento declarativo -saber qué- a un conocimiento procedimental -saber cómo-. DeKeyser (1998) defiende que la práctica docente debe incluir oportunidades para que los aprendientes participen en actividades que resalten las conexiones entre la forma y el significado, y reproduzcan usos cotidianos en la comunicación e insiste en que “sin este tipo de actividades la automatización no se puede producir” (Ellis, 2005, p. 10).

Como apunta Esteves Dos Santos (1998, pág. 384), la gramática como destreza es la que orienta a los aprendices a utilizar el conocimiento gramatical para sus propias intenciones comunicativas. Sugiere, por un lado, que los aprendices fuesen más conscientes de cómo la utilización de la gramática puede ayudar a una comunicación más efectiva y, por otro lado, ser capaces como docentes de involucrar al alumno en cuestiones de significado y “activar la gramática en cuestión, proporcionando al estudiante la oportunidad de verla como un objeto no estático” (Batstone, 1994, pp. 51-53).

Por lo tanto, entender la gramática como una destreza y tratarla como tal, en lugar de hacerlo como un área de conocimiento inerte, implica atribuirle el dinamismo necesario que permitirá aplicar los conocimientos de una forma espontánea y adecuada, según la situación en la que se encuentre el aprendiz. En otras palabras, se favorece la conexión entre el uso, la forma y el significado en la comunicación (Larsen-Freeman, 2003, p. 14). De aquí podemos deducir que es una herramienta flexible sin la cual es imposible dar coherencia y cohesión al texto, en términos funcionales:

(...) it is more helpful to think about grammar as a skill rather than an area of knowledge; this underscores the importance of students' developing an ability to do something, not simply storing knowledge about the language or its uses.
(Larsen-Freeman, 2003, p. 13)

Esta forma de concebir la gramática que, además, contiene el dinamismo que la caracteriza por su naturaleza mutable, al contrario de como se ha planteado tradicionalmente, Larsen-Freeman la denomina *grammaring* (1992), (véase Anexo 1, Fig. 6, p. 64). Por lo tanto, *Grammaring* es la habilidad para aplicar estructuras gramaticales debidamente, además de significativa y apropiadamente. Para ayudar a los estudiantes a



cultivar esta destreza, es preciso un cambio en la consideración y exposición de la gramática. Ello supone comprenderla como una herramienta operativa, lo que implica considerarla como *la quinta destreza*. Así, la propia naturaleza del objetivo cambiará a través de las tres dimensiones de forma, significado y uso. Esto mostrará constantemente la naturaleza dinámica de las estructuras lingüísticas (Larsen-Freeman, 2003, p. 143).

3.2. PEDAGÓGICO: GRAMÁTICA PEDAGÓGICA-FOCUS ON FORM

“La enseñanza y el aprendizaje serían altamente ineficientes si el alumno tuviese que redescubrir todos los contenidos” (Moreira, 2000, p. 14). Ausubel (1968), psicopedagogo representante del aprendizaje significativo, afirma que no hay por qué descubrirlo todo puesto que eso nos llevaría a la desmotivación por sensación de pérdida de tiempo. Muchos autores defienden una reformulación de la gramática para mejorar el aprendizaje de la nueva lengua (Allen, 1987; Bosque, 1994; Moreno García, 2005; Camps & Zayas, 2006; Fontich, 2006; Milian & Camps, 2006). Por ello, una enseñanza efectiva de la gramática debería tener presentes los problemas específicos de los estudiantes de ELE (véase Apart. 3.1.2, p. 19).

Siguiendo la propuesta del Centro Virtual del Instituto Cervantes, “con la expresión *gramática pedagógica* se designa al conjunto de recursos y procedimientos con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua de los aprendientes”¹⁶. Según Dirven (1990) se trata de “(...) un término que comprende cualquier descripción o presentación (orientada hacia el aprendiz o el profesor) de las complejidades de las reglas de una lengua extranjera con el objetivo de promover y guiar los procesos de aprendizaje en la adquisición de dicha lengua” (en Bygate, Tonkyn, & Williams (eds.), 1994, p. 34).

Su objetivo será facilitar al estudiante información comprensible para ayudarle a desarrollar su competencia comunicativa. De modo que, deberá tener en cuenta el sistema lingüístico y sus regularidades analizados desde el uso ya que “una gramática se caracteriza por ser un sistema formal, significativo y teórico de reglas, que especifica cómo se relacionan las estructuras morfosintácticas con las estructuras semánticas” (Van Dijk, 1995, p. 30); y también a las personas a las que va destinada, con su nivel de IL y

¹⁶ Diccionario Centro Virtual del Instituto Cervantes.



sus necesidades, según Allen (1987). De esta manera, la gramática pedagógica podrá ofrecer un cuadro comparativamente informal de definiciones, esquemas, ejercicios y reglas explícitas.

Según defendemos en este trabajo, considerar la gramática a través de los ojos de los aprendices para crear versiones (Pérez Saiz, 2014b) pedagógicas simplificadoras de las descripciones académicas de la lengua que les resultan más complicadas a los estudiantes es el punto de partida de la propuesta postmetodológica del Método de los Relojes. De ahí la importancia de la atención a la forma, que considera esenciales tanto las formas como los contenidos (véase Apart. 3.1.2, más atrás), dada su estrecha relación en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de una lengua en un aula (Doughty & Williams (eds.), 1998; Long & Robinson, 1998).

Al respecto, otro lingüista interesado en llevar a cabo una selección de contenidos acordes con la actualidad, con la frecuencia, con la relevancia comunicativa a través de unas reglas pedagógicas (véase Apart. 4, p. 27) para el desarrollo y aprendizaje de una lengua extranjera es Swan (1994, pp. 45-55). Según su criterio, en base a la pregunta “¿qué hace ‘buena’ una regla?”, ha podido identificar, al menos, seis criterios que pueden facilitar la tarea de cómo explicar gramática, qué debemos transmitir o no. Los criterios que establece son: la verdad, la demarcación, la claridad, la simplicidad, la parsimonia conceptual y la relevancia. (Swan, 1994).

Asimismo, en esta misma línea, el lingüista Kumaravadivelu defiende el concepto *postmétodo* en nuestros días (Foncubierta, Martín Peris, Landone, & Yagüe, 2012). El término persigue el desarrollo de una pedagogía que, entre otras características, “es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas”, por un lado; y por otro, “está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores”. El primer punto implica una auténtica comprensión del conocimiento pedagógico que surge del aula, construido por la práctica docente. En definitiva, “cualquier pedagogía postmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución” (Foncubierta *et al.*, 2012, p. 2).



3.3. SOCIAL

Una de las consecuencias claras del proceso de globalización es que pone en contacto a muchas personas que hablan lenguas distintas. Por ello, para que la comunicación sea posible, es necesario que entre ellas compartan una lengua que sirva de puente (Siguan, 2016). Esto supone, por un lado, eliminar la barrera lingüística del lenguaje¹⁷ y, por otro, entender que “la educación es la encargada de proporcionar [ese] acceso al conocimiento” (Crystal, 2005, p. 33).

Quizás por este motivo, el aprendizaje de idiomas se ha convertido en un tema clave en la educación. Según señalan Tudor (2006), Bousquet (2008) y Pérez Cañado (2010), en un mundo con una economía cada vez más globalizada y con una movilidad creciente, los estudios lingüísticos han de figurar entre las prioridades de las instituciones educativas. A lo largo del mundo, desde Europa (a través de proyectos como ENLU – *Promoting Language Learning Among Undergraduates of All Disciplines*) a EEUU (con el informe MLA *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*), se admite la necesidad de realizar los cambios metodológicos requeridos para optimizar la enseñanza de lenguas en la educación. Además, tal y como señala la Declaración de Graz (2003, p. 5) “*the main challenge now is to transform the multitude of legislative changes that have been taking place across Europe in the past few years into meaningful academic aims and institutional realities*”.

De hecho, Kumaravadivelu (2008) defiende el desarrollo de nuevas propuestas didácticas que tengan presente el cambio vertiginoso de nuestro mundo. Y, asimismo, defiende la posibilidad de que este nuevo paradigma, la globalización, pueda encontrar respuestas en los modos de enseñar lenguas y culturas. El autor propone, como señala Foncubierta *et al.* (2012), perseguir el desarrollo de una pedagogía que sea generada por los profesionales sobre el terreno. Esta tarea supondría una verdadera comprensión del conjunto de factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la enseñanza en un contexto específico; además de estar

¹⁷ Anécdota ilustrativa de la idea:

A reported instance of communication failure took place in 1970, when several Americans ate a species of poisonous mushroom. No remedy was known, and two of the people died within days. A radio report of the case was heard by a chemist who knew of a treatment that had been successfully used in 1959 and published in 1963. Why had the American doctors no heard of it, seven years later? Presumably because the report of the treatment had been published only in journals written in European language –other than English. (Crystal, 1998, p. 344)



basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores. Esto admite una comprensión inequívoca de la conciencia sociopolítica que aprendientes y profesores aportan al aula para que ésta pueda funcionar como catalizador de una transformación personal y social”.

En este contexto de cambios y nuevas exigencias es donde deberíamos realizar el esfuerzo para lograr la acción instrumental, estratégica y comunicativa, que incluye el mundo de la vida, es decir, los hombres, sus acuerdos, las relaciones, los intereses, además de su propia sistematización (Habermas, 1987a; 1987b).



“ La mayoría de las ideas fundamentales de la ciencia son esencialmente sencillas y, por regla general, pueden ser expresadas en un lenguaje comprensible para todos. ”

A. Einstein



4. EL MÉTODO DE LOS RELOJES

El método de los relojes (Pérez Saiz, 2014a) (de aquí en adelante, *MR*) surge de las necesidades reales de la práctica docente y, simultáneamente, de las exigencias que la sociedad impone: eficiencia y eficacia en el ámbito de la comunicación en las relaciones humanas. Podemos decir que se trata de un método en la “era postmétodo” (Foncubierta, Martín Peris, Landone, & Yagüe, 2012, p. 2) (véase Apart. 3.2, p. 23) y se centra en la forma (véase Apart. 3.1.2, p. 17) para potenciar los efectos del aprendizaje de idiomas. Según Coronado González (1998, p. 82), conocer previamente el funcionamiento de un rasgo gramatical permite que el estudiante lo perciba con mayor facilidad cuando aparece en el *input* y la percepción es considerada por muchos investigadores como algo indispensable para la adquisición de conocimiento implícito. Por este motivo, siguiendo a Bosque, consideramos que “siempre es necesario que los usuarios de un objeto tengan alguna información relativamente técnica sobre él” ya que “les servirá para utilizarlo adecuadamente” (1994, p. 64).

El MR es un sistema (véase Apart. 3.1.1.1, p. 12) que comprende las posibilidades de comportamiento del español. Estos comportamientos se refieren las posibles formaciones lingüísticas del idioma puesto que hay un comportamiento sintáctico que no puede ser utilizado en cualquier combinación (Martinet, 1974). Esta reformulación de la gramática da origen a una gramática descriptiva (véase Apart. 3.2, p. 23) del español que, pese a su aparente reducción gráfica en su presentación, mantiene la lealtad lingüística (Crystal, 1997, p. 329) en todos sus aspectos: el sintáctico, el semántico y el estilístico. Esta gramática está organizada de una forma estructural, es decir, sus oraciones se presentan agrupadas en torno a su estructura gramatical y no según su función sintáctica. Esto permitirá al aprendiz reconocer las pautas gramaticales con las que están formadas las oraciones porque “el hablante ordinario que interpreta constantemente oraciones nuevas no lo hace porque las recuerde sino porque las reconoce” (Bosque, 1998, p. 28). Además, al mismo tiempo, supone una simplificación de la gramática del español, que se



refleja de una forma espacial clara, la imagen de un reloj¹⁸ –un *input* (véase Apart. 3.1.2 más atrás)- y que, posteriormente, se revelará comprensible con la explicación explícita (véase p. 18).

La organización a través del reloj muestra en cada una de sus horas los doce comportamientos posibles según la posición de partículas, verbos y usos de tipos de verbos (Pérez Saiz, 2014a). Cada uno de sus comportamientos aporta información no sólo de la forma, sino también de su significado y su uso, entrando aquí la consideración de la gramática como la quinta destreza: “*from grammar to grammaring*” (Larsen-Freeman, 2003). De este modo, el aspecto de la forma no aparece desvinculado del funcional.

Se puede decir que el MR se convierte en una gramática pedagógica que intenta ser una herramienta operativa y significativa para aquellos que deseen estudiar español. Esta reformulación gramatical del español sigue los criterios pedagógicos propuestos por Swan (1994): la verdad, la demarcación, la claridad, la simplicidad, la relevancia y la parsimonia conceptual.

Una vez explicado este sistema resulta un todo coherente y simplificado ya no sólo en la manera de representar gráficamente el mecanismo gramatical, sino también en el metalenguaje utilizado para su explicación, que facilita el “*input comprensible*” (Ellis, 2005, p. 51) al estudiante (véase p. 23), opinión que también apoya autores como Krashen (1981) y consideran que favorece la adquisición de la *lengua meta* para llevar a cabo el objetivo inicial de la lengua: la acción comunicativa (Habermas, 1987a).

Llegados a este punto, optar por el tratamiento explícito de la gramática (VanPatten & Cadierno, 1993a; 1993b) –*focus on form*- lleva la consideración del tipo de metalenguaje empleado por el profesor pueda ofrecer para las presentaciones o explicaciones y que resulten útiles para los estudiante (Castañeda Castro & Ortega Olivares, 2001). El metalenguaje¹⁹ junto con las reglas gramaticales deberán atender, al menos, a los criterios de concisión, coherencia y generalidad (Swan, 1994) porque uno de los objetivos de estas descripciones es “facilitar la categorización de los recursos gramaticales reduciendo la diversidad a la unidad, la variedad a lo constante” (Castañeda Castro & Ortega Olivares, 2001, p. 234).

¹⁸ Véase Anexo 5, p. 67.

¹⁹ Nosotros aportamos sumar metalenguaje + reglas. La bibliografía aportada sólo hace referencia a las reglas.



En este sentido el MR va a conjugar estos dos aspectos a través del procesamiento del *input*. De un lado, tendremos la organización de la gramática en un *input* estructurado y comprensible; y de otro, el metalenguaje utilizado fomentará el realce textual (véase Romo Simón, 2015). Ambos aspectos están imbricados de tal manera en el sistema, que no se pueden desligar, dando origen a lo que hemos descrito como gramática pedagógica (véase p. 23). Los siguientes ejemplos darán muestra de ello²⁰.

4.1. EJEMPLO DE PARSIMONIA CONCEPTUAL: METALENGUAJE

Swan (1994) defiende la idea de que una explicación pedagógica, aparte de ser clara y estar simplificada, debe hacer uso de un lenguaje entendible para los aprendices. Santiago de Guervós considera que

el uso de la terminología tradicional por parte del docente presupone que los aprendices posean unos conocimientos de gramática teórica que, en muchos casos, no se ajusta a la realidad, lo cual, provoca un grado de confusión en el momento que afrontan las explicaciones por parte del profesor, de los manuales o de las propias gramáticas. (2008, p. 50)

Del mismo modo, Pérez Saiz & Martínez Camino (2000, p. 888) defienden que la simplificación de la terminología o, incluso, su reducción al máximo, en el aula ELE, es lo más apropiado si no nos encontramos en un nivel de aprendizaje elevado. En esto consiste el principio de la “parsimonia conceptual” (Swan, 1994), es decir, que la simplificación en la explicación suele ser lo más apropiado para facilitar el aprendizaje y/o adquisición de ELE/L2²¹.

Esta idea es lo primero que se percibe en el MR al abordar, como punto fundamental, el tratamiento de los verbos para, más tarde, poder desarrollar la gramática. Como explica González Lavín (2016), la manera de proceder

para subsanar este problema, se emplea como referencia para la forma concreta que se pide la forma conjugada del verbo AMAR, es decir, AMO para el presente

²⁰ Las características que resaltamos están obtenidas de Swan (1994).

²¹ Por ejemplo, si hablásemos en clase de ELE de *perífrasis, oraciones subordinadas...* la dificultad aumentaría, teniendo presente que estos estudiantes pueden no saber qué significan esas palabras. De modo que, el nivel de complejidad sería doble: por un lado habría que explicar la función y, por otro, la tarea nominal que está unida al tipo de oración, función, significado, etc.



de indicativo; AMABA para el pretérito imperfecto; AMÉ para el pretérito indefinido, dando, así, lugar a una terminología intuitiva donde el alumno nunca se sentirá confundido. (p. 313)

Como observamos (véase Anexo 6, p. 69), este procedimiento contribuye a que el aprendiz comprenda instantáneamente el funcionamiento de los verbos y, además, ayudará a poder conjugar la mayor parte de los verbos deductivamente porque

para que haya aprendizaje, (...) no basta con cantidades de input (o comunicación). El alumno tiene que darse cuenta de algo, fijarse en algún rasgo, en algún detalle o en alguna regularidad. Le hace falta una metaperspectiva. Sólo así puede trabajar el material mentalmente y guardarlo en sus estructuras cognitivas, convirtiéndolo así en *intake*. (Hansejordet, 2009, p. 10)

Autores como García Santos (1993, pp. 7-13) y Matte Bon (1995, p. 33) también son de la opinión de Pérez Saiz (2014a) y plantean el aprendizaje de los verbos evitando la nomenclatura habitual. Por ejemplo, en el caso de García Santos, alterna la terminología habitual con el verbo Cantar como modelo; y en el caso de Matte Bon, opta por llamar al futuro de indicativo *presente virtual* y al condicional, *adquirido virtual* (1995, p. 41), ya que “estos tiempos se caracterizan por informar de elementos virtuales” (González Lavín, 2016, p. 313).

Tenemos que ayudar al alumno a darse cuenta mediante la reflexión sobre la forma o *focus on form*, tal como lo propone Long (1991). Las categorías gramaticales con su terminología no son siempre indispensables, pero pueden servir como una especie de gafas para mirar la lengua extranjera, unas estructuras para pensarla y, por supuesto, un lenguaje para hablar de ella.

4.2. EJEMPLO DE RELEVANCIA: AGRUPACIÓN DE VERBOS Y VERSIONES

Partimos del hecho de que los docentes necesitamos ser capaces de dar respuestas coherentes y no contradictorias a las preguntas de los aprendices; y que esas respuestas deberían evitar los llamados “errores por instrucción” (García Moreno 2005, p.158-159). En esta línea, el criterio pedagógico de la relevancia describe cómo la actuación correcta debería ser llevada a cabo para forzar la percepción de los elementos lingüísticos



focalizados (Tomasello, 1998; Moreno García, 2005): “It is important to focus closely on a learner’s point of difficulty and to exclude information that is irrelevant to this” (Swan, 1994, p. 52).

4.2.1. AGRUPACIÓN DE VERBOS

Como ejemplo de este criterio en el MR, tomaremos la agrupación que se hace de todos los verbos en español, para centrarnos posteriormente en el primer grupo.

Según el MR (Pérez Saiz, 2014a), existen cuatro tipos de verbos:

1. Los verbos de tipo 1 son los “A MÍ ME” (son los verbos pronominales): expresan opinión personal (gustar, interesar...) o emociones (agradar, enfadar...).
2. Los verbos de tipo 2 son “SER” y el “ESTAR” (son básicamente los verbos copulativos).
3. Los verbos tipo 3+ objeto / a + persona (son los verbos transitivos).
4. Los verbos de tipo 4 son los verbos + preposición (son los verbos intransitivos).

Según Pérez Saiz (2014a, pp. 42-45), los verbos de tipo 1 siempre presentan dificultades de aprendizaje al estudiante de ELE (Villamil, 2004; Catoira, 2008). Semánticamente, expresan opinión personal, preferencias y emociones. Gramaticalmente, ofrecen un comportamiento único: no se conjugan con terminaciones verbales sino con sus pronombres iniciales de persona: (A mí) me gusta/n, (a ti) te gusta/n, (a él) le gusta/n, (a nosotros) nos gusta/n... El uso de los pronombres cortos (complemento indirecto) es obligatorio, mientras que el de los pronombres largos (complemento indirecto reiterado) es opcional, aunque didácticamente se prefiera utilizar para que el estudiante pueda darse cuenta de que está ante uno de estos verbos de tipo 1. Al mismo tiempo, se diferencian fácilmente de los verbos reflexivos, que se conjugan con terminaciones, en que en los verbos *A mí me* siempre existe la posibilidad de usar pronombres largos, y en los reflexivos no es posible.

<i>Verbo tipo 1</i>		<i>Complementos posteriores</i>	<i>Pronombres</i>
(A mí) me	gusta	el refresco/Pedro reír	NO POSIBLE Alternativos: eso, esos, estas...
	gustan	los refrescos	

Tabla 1: Verbos tipo 1. Fuente: Gráfico adaptado de Pérez Saiz (2014a, p.43).



Consideramos que esta forma de plantearlo contribuye a evitar los errores por instrucción que se pueden plantear y, como consecuencia, disminuir la posibilidad de

que los estudiantes tengan problemas en asimilar fenómenos gramaticales redundantes [...] (como la aparición de pronombres de objeto indirecto en oraciones que ya tienen una construcción preposicional pronominal –‘A mí me gusta’-. (Romo Simón, 2015, p. 6)

4.2.2. LAS VERSIONES

Por otro lado, como ejemplo de agrupación, también destaca lo que, en el MR, se denominan las *versiones*. Los mensajes que transmiten todos los verbos se pueden hacer desde cinco puntos de vista diferentes (Pérez Saiz, 2014a, p. 59; 2014b).

Estas versiones están representadas con un número y el símbolo “:”, como vemos a continuación con los tiempos normales²² (véase Anexo 6, p. 69):

- La versión 1: (presente): se representa con la forma Amo (véase Apart. 4.1, p. 29). Se plantea desde la perspectiva real una acción presente o habitual. Algunas palabras clave son: hoy, siempre, nunca, habitualmente... (Pérez Saiz, 2014a, pp. 61-63).
- La versión 2: (pasado): los representantes son las formas Amé, He Amado, Amaba y Había Amado. También pertenece a la perspectiva real. Sus palabras claves son: ayer, esta noche, el año pasado... (pp. 63-70).
- La versión 3: (futuro): los representantes son Amaré y Habría Amado. Ambos se presentan desde un punto de vista probable y, por tanto, una perspectiva irreal. Las palabras claves son: mañana, el próximo mes, la próxima semana... (pp. 70-73).
- La versión 4: (condicional simple): se presenta como una hipótesis futura posible. También está dentro de la perspectiva irreal. Su forma más representativa es Amaría. Coinciden las palabras claves con las que componen la versión 3: (p. 74).
- La versión 5: (condicional compuesto): la forma es Habría Amado. Expresa una acción pasada que se presenta como una hipótesis imposible. Se enmarca dentro de la perspectiva irreal (p. 75).

²² Nos referimos a los tiempos de indicativo (Pérez Saiz, 2014a, pp. 59-60).



En el caso de los verbos en subjuntivo, el mecanismo es igual que el de los verbos normales (véase Anexo 6, p. 69): la forma de las versiones 1:/3: es Ame; de la versiones 2:/4:, Amara; y de la versión 5:, Hubiera amado). Ahora bien, a diferencia de bastantes gramáticas tradicionales, el uso del subjuntivo no está asociado a ningún valor semántico único ni permanente ya que puede servir, dependiendo de la estructura, para expresar “futuro”, “posibilidad”, “duda”, “desinformación”, “deseo” o “indiferencia”. Por lo tanto, lo que es necesario es reconocer (véase p. 27) la estructura en la que está (Pérez Saiz, 2014a, p. 76). De esta manera, el MR también aporta una perspectiva que facilita la explicación pedagógica tradicional, superando algunas dificultades (Varela, 2005).

4.3. EJEMPLO DE DEMARCACIÓN: A LA 1 Y A LAS 3

El criterio de demarcación (Swan, 1994) consiste en que una regla pedagógica debería mostrar con claridad cuáles son los límites de uso de una forma dada²³. Partiendo de esta idea de regla pedagógica, se llega con el MR al concepto de comportamiento gramatical, que es, en la mayoría de los casos, la combinación del número posible de resultados que ofrece una determinada estructura con el criterio para gestionarlos.

Dos ejemplos ilustrativos de este comportamiento bien pueden ser las partículas PARA (A la Una) y CUANDO (A las Tres). En ambos casos, siguiendo a Pérez Saiz (2014a, p.124), estamos ante dos nexos subordinantes que ofrecen un comportamiento biparametral. Así pues, en un contexto de subordinación adverbial, el V2 (verbo subordinado) introducido por PARA únicamente ofrece dos únicos posibles resultados (primer parámetro): Amar (infinitivo) o una secuencia de que+Subjuntivo; por otro lado, el criterio que es necesario aplicar aquí (segundo parámetro) para gestionar dichos resultados es si el protagonista de la acción del V1 (verbo principal) coincide con el de la acción del V2.

Por otro lado, en el caso de la partícula CUANDO (p. 129), también ofrece únicamente dos resultados posibles para su V2: tiempos Normales (indicativo) o subjuntivo y, como ocurría con PARA, también hay que aplicar un criterio para gestionar dichos resultados aunque, en este caso, éste se centra en si el mensaje se propone como

²³ Traducción propia. Texto original: “A pedagogic rule should show clearly what are the limits on the use of a given form” (Swan, 1994, p. 46).



“tangible” (real) o “hipotético” (irreal). A continuación, se esquematizan dichos comportamientos y se ilustran con ejemplos:

EL RELOJ 2: V1 + V2			
<i>COMPORTAMIENTOS BIPARAMETRALES</i>			
<i>Hora</i>	<i>Resultados V2</i>	<i>Criterio</i>	<i>Ejemplos</i>
PARA 	Amar	= protagonista	<i>Trabajo PARA ganar dinero</i>
	Que+S	≠ protagonista	<i>Trabajo PARA que estudies</i>
CUANDO 	N	“tangible”	<i>Trabajo CUANDO puedo Trabajé CUANDO pude</i>
	S	“hipotético”	<i>Trabajaré CUANDO pueda</i>

Tabla 2: Comportamientos de PARA y CUANDO. Fuente: Elaboración propia.

4.4. EJEMPLO DE LA SIMPLICIDAD: ACENTUACIÓN

La gramática descriptiva del MR ofrece también una descripción simple ortográfica de cómo se debe acentuar en el español teniendo presente el criterio pedagógico de la simplicidad, defendido por Swan. Simplificar una descripción implica recortarla para que sea más manejable, por ejemplo, obviando detalles innecesarios (Swan, 1994). En este sentido, el MR describe que, tras conocer dónde se sitúan los golpes de voz y saber separar las palabras en sílabas, “sólo hay que tener en cuenta estas cuatro leyes” (Pérez Saiz, 2014a, pp. 185-186):

1ª ley: las palabras con una sola sílaba

Este tipo de palabras casi nunca llevan tildes. Las excepciones a estas reglas son unas pocas parejas de palabras (...) que son diferentes pero que se escriben y se pronuncian igual, por lo que dicho acento gráfico es la única forma de distinguir las entre sí (véase Anexo 7, p. 70).

2ª ley: las palabras con golpes de voz en grupos vocálicos

Si una vocal *i* o *u*, en contacto con cualquier otra vocal, recibe el golpe de voz de la palabra, automáticamente lleva acento gráfico: baúl, reír, país...



Sólo si no se cumple ninguna de las dos leyes anteriores, entonces hay que tener en cuenta las dos que siguen.

3ª ley: las palabras que acaban en -n, -s o vocal

Deben llevar el golpe de voz en la segunda sílaba empezando por el final de la palabra: mesa, silla, mermelada, atunes...

4ª ley: las palabras que no acaban ni en -n, ni -s ni en vocal

El golpe de voz debe estar en la última sílaba: sutil, amor, tomar...

Si cualquiera de estas dos leyes no se cumple, entonces hay que marcar la palabra con un estigma, que es la tilde, sobre la vocal donde recaiga el golpe de voz: palabras que no cumple la tercera ley: atún, melón, camión, líquido...; palabras que no cumplen la cuarta: ágil, árbol, Héctor...

La tilde cumple la función de señalar la violación de alguna de estas reglas. De hecho, tildar, etimológicamente hablando, significa ‘acusar’. (pp. 186-187)

Como se ha podido observar, el MR ofrece una nueva perspectiva de la gramática del español para la clase de ELE que algunos autores reclamaban desde hace tiempo, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo para realizarlo (Castañeda Castro & Ortega Olivares, 2001, p. 20). Esta sistematización de las reglas en esta gramática descriptiva es el reflejo del resultado del conocimiento a fondo del mecanismo del sistema que, según Stern (1975, p. 31), consta de cinco niveles conceptuales:

- Nivel 1: Teoría lingüística
- Nivel 2: Investigación científica del español como LM y LE
- Nivel 3: Teoría gramatical. Descripción científica del español como LM y LE
- Nivel 4: Gramática pedagógica de ELE.
- Nivel 5: Enseñanza/aprendizaje de la gramática en clase de ELE.



4.5. CASO PRÁCTICO

Con el ánimo de aproximar esta investigación a la realidad docente, pretendemos, a continuación, mostrar un caso práctico que llevamos a cabo con alumnos y profesores de ELE.

4.5.1. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación cualitativa-cuantitativa. La técnica utilizada es el cuestionario para recopilar información. El objetivo consiste, por un lado, en medir la intensidad y el alcance de algunos aspectos del MR en ELE y, por otro, en explorar la percepción del propio método en una doble perspectiva.

Es una técnica no probabilística, es decir, la muestra es intencional. Se han seleccionado sujetos relevantes como fuente de información: estudiantes y profesores de ELE. A pesar de que la cantidad de la muestra no es elevada, consideramos que los resultados que se deducen de ella pueden ser representativos por el perfil de los encuestados, docentes y discentes de ELE, para poder hacerla extensiva al ámbito ELE.

4.5.2. INSTRUMENTOS

Se han elaborado dos cuestionarios para intentar cubrir una visión más completa de los efectos del MR en el ámbito del ELE. Uno está dirigido a los estudiantes de español como lengua extranjera (véase Anexo 8, p. 71) y otro, a los profesores de ELE (véase Anexo 9, p. 72).

La estructura en ambas encuestas es semejante. Constan de seis preguntas cada una. Las cuatro primeras se corresponden con la parte cuantitativa, es decir, que se trata de preguntas cerradas:

- En el caso de los alumnos, las preguntas se dirigen a la importancia del *focus on form*, mediante la necesidad y utilidad de la gramática; a la gramática pedagógica, a través de la terminología utilizada y los efectos sobre dos cuestiones complejas en ELE, a saber, la diferencia entre ser y estar; y el uso del subjuntivo.
- En el caso de los docentes, también están presentes las cuestiones pedagógicas, mediante la clasificación de verbos y la terminología utilizada en el MR; la base científica del método, a través de la consideración de la completud, coherencia y organización del MR; y el *grammaring* como elemento funcional y fundamental.



Las dos últimas preguntas completan ambas encuestas con la parte cualitativa. Se trata de dos preguntas abiertas en las que deben resaltar lo que les ha resultado positivo/fácil y negativo/difícil.

4.5.3. MUESTRA

En cuanto a la muestra representante de los alumnos, se corresponde con diez alumnos universitarios procedentes de EEUU. Sus edades están comprendidas entre 18-22 años. Se encuentran en el programa de verano de ELE dirigido a estudiantes universitarios procedentes de EEUU, concretamente de Carolina del Norte, que desarrolla el Centro de Idiomas de la Universidad de Cantabria.

Por otro lado, la muestra correspondiente a los profesores de ELE, está formada por siete profesores europeos de ELE. Sus edades están comprendidas entre 22-50 años. Se encuentran en el curso de verano impartido por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en agosto de 2016, en el que se desarrolla la enseñanza del MR.

4.5.4. PROCEDIMIENTO

En ambos casos, el procedimiento ha seguido el mismo patrón. Tras ponernos en contacto con los responsables de los cursos y explicarles nuestro propósito, demandamos el consentimiento para llevar a cabo el estudio.

Más tarde, al final de ambos programas, se explicó a los participantes los objetivos del estudio y, de forma explícita, dieron su consentimiento para participar en la muestra. Hay que aclarar que en el caso de los alumnos, fue la profesora habitual quien informó; mientras que en el caso de los profesores fue la responsable de la encuesta. En los dos casos, la encuesta se realizó en las aulas donde habían recibido las clases.

Una vez recogidos los datos, han sido analizados y mostrados en forma de gráficos (véase Anexo 10, p. 74 y Anexo 11, p. 76) para una lectura más cómoda y visual.



4.5.5. DESCRIPCIÓN DE DATOS/RESULTADOS

A. RESULTADOS DE LOS ALUMNOS

Los resultados más significativos de la encuesta a los alumnos se puede sintetizar como sigue (véase Anexo 10, p. 74):

- En lo tocante a la opinión de los estudiantes acerca de la necesidad de enseñar gramática en el aula, cabe destacar que un 70% de ellos considera que se trata de un aspecto muy útil, considerando la práctica totalidad de los alumnos que es bastante necesario.
- En lo que se refiere a la terminología empleada para facilitar el aprendizaje, el 100% está de acuerdo en su utilidad (50% mucho y 50% bastante).
- En lo que respecta a cuestiones históricamente complejas en ELE, como la diferencia entre ser y estar y el uso del subjuntivo, los resultados son muy positivos porque todos ellos reconocen una mejoría en su uso correcto (véase Anexo 10, Preg. 3 y 4, p. 74-75).

En la parte cualitativa, los aspectos positivos y/o útiles que resaltan están relacionados con aspectos verbales, el 70% (véase Preg. 5, p. 75). También cabe destacar la mención a la optimización del aprendizaje en general. Por otro lado, en cuanto a los aspectos negativos y/o difíciles (véase Preg. 6, p. 75), el 84% se centran en las cuestiones verbales (diferencia entre pretéritos e imperfectos; el subjuntivo; la diferencia entre ser y estar).

B. RESULTADOS DE LOS PROFESORES

Los resultados de las encuestas a profesores (véase Anexo 11, p. 76) son los siguientes:

- En lo que se refiere a cuestiones pedagógicas como la clasificación de verbos, por su simplificación y relevancia, la valoración es 100% muy buena; y en lo relacionado con la terminología utilizada, los resultados continúan siendo positivos al 100%.
- En cuanto a la organización, coherencia y completud del sistema, la impresión es favorable, considerándolo el 86% como “muy buena”).
- Los encuestados coinciden en que la presencia del Grammaring en el sistema es elevada (véase Anexo 11, Preg. 4, p. 77).



En la parte cualitativa (véase Anexo 11, Preg. 5 y 6, p. 77), los aspectos positivos se distribuyen del siguiente modo: el 50% se centra en cuestiones del propio método, como lo sistemático, innovador o coherente del sistema; y el otro 50%, lo hace en cuestiones cognitivas, es decir, rapidez en el aprendizaje o fácil comprensión. Dentro de los aspectos negativos, el 60% apunta a cuestiones externas, como la resistencia y miedo al cambio, la necesidad de formación del profesorado...; y el 40% restante se refiere a cuestiones internas, como la posibilidad de interferencias o la memorización de estructuras.

4.5.6. VALORACIÓN DE RESULTADOS

Desde la perspectiva de los alumnos, podríamos resaltar que piensan que la terminología y la forma de estructurar y presentar la gramática ha ayudado, en general, a facilitar el aprendizaje, asimilar conceptos para su uso comunicativo e, incluso, a reducir algún problema tradicionalmente complejo de explicar. El hecho de que consideren lo más complicado aquello relacionado con los verbos tiene sentido porque éstos son los que articulan toda la gramática.

Desde la perspectiva del docente, el método contribuye pedagógicamente a desarrollar el aprendizaje del español, manteniendo una base científica con una apariencia simplificada. En general, todas las respuestas son positivas y cabe resaltar que, incluso, los aspectos negativos detectados no hacen referencia al propio método sino a cuestiones ajenas a él.

De un modo global, consideramos que, a pesar que habría sido deseable haber obtenido un número mayor de informantes, podemos destacar datos relevantes y significativos que van en la línea de lo defendido en este trabajo. Nos referimos a la necesidad de la atención a la forma unida a una gramática pedagógica que estructure la información sin perder de vista la funcionalidad de ésta, el *grammarling*. Consideramos fundamental este requisito para reducir la dificultad y el tiempo de aprendizaje de ELE, así como aumentar la precisión en la comunicación.



“ Un país no es más fuerte por el número de soldados que posee sino por el grado de alfabetización. ”

Malala Yousafzai



5. CONCLUSIONES

El punto de partida de esta investigación se centró en la posibilidad de considerar otros puntos de vista metodológicamente distintos a los que están masivamente instaurados y extendidos en la actualidad sin renunciar, por ello, a la eficacia y sin perder la consistencia descriptiva y complejidad que siempre comporta la asimilación de cualquier lengua. Para ello, se consideró la necesidad apremiante de plantearse la importancia de la enseñanza formal de la gramática en las aulas y, además, la de replantearse el tipo de gramática que enseñar en ELE y la forma de organizarla; asimismo, se llevó a cabo una descripción sistemática de una propuesta metodológica, alternativa pero perfectamente instaurada institucional y académicamente, que, desde hace tiempo, se viene mostrando como un posible camino en la enseñanza ELE de hoy en día: el MR.

A pesar de las dificultades que siempre surgen en un trabajo de las características que éste ofrece, consideramos que los objetivos se han satisfecho en buena medida desde un punto de vista teórico y práctico.

Por un lado, la justificación teórica del MR responde a criterios de la teoría funcionalista del lenguaje, de la gramática cognitiva -dentro de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas- y, al mismo tiempo, a cuestiones pedagógicas absolutamente indispensables.

Por otro lado, con respecto al estudio práctico dirigido a alumnos y profesores de ELE, se han podido obtener las siguientes conclusiones:

1. La idea de *grammarling* se aplica, en la práctica de la aplicación del MR, de un modo inequívoco y exhaustivo, y, de acuerdo con los resultados obtenidos, dicha aplicación es exitosa.
2. El MR tiene en cuenta y responde a los tres aspectos esenciales para el ámbito ELE señalados en el marco teórico, el social, el pedagógico y el lingüístico. Tal circunstancia, nos lleva a pensar que el MR debe ser considerado como un instrumento significativo y relevante en el ámbito de la enseñanza de ELE.



3. El replanteamiento acerca de qué gramática enseñar y el modo de articular su descripción puede ayudar y ayuda al aprendizaje de español.
4. Los posibles problemas que plantean los encuestados cuando se les pregunta, en este sentido, por el MR, por contradictorio que parezca, son ajenos, en sentido estricto, al propio sistema (posibilidad de interferencias, necesidad de formación de profesores...).

La limitación que, con más claridad, se le puede achacar al presente trabajo es el hecho de que la muestra de profesores y alumnos que obtuvimos puede resultar poco representativa para la obtención de unos datos que puedan resultar realmente significativos. Ello fue debido, en todo caso, a un puro azar adverso en las circunstancias concretas en las que tuvo lugar la recogida puntual de las encuestas.

Ahora bien, este primer intento deja abiertas varias cuestiones para una futura profundización en el estudio de esta forma de acceder a la descripción de la gramática que ofrece el MR. Una de ellas, relacionada con el aspecto social y pedagógico, podría ser la ampliación del estudio a una muestra más extensa, recurriendo a universidades donde ya se ha implantado este sistema como es el caso de *Friedrich-Schiller-Universität Jena* (Universidad de Jena –Alemania-), *University College Cork* (Universidad de Cork –Irlanda-) y *Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích* (Universidad del Sur de Bohemia –República Checa-). Este proceder aportaría un factor cuantitativo que, a su vez, legitimaría, en mayor medida, el valor científico de la investigación. Al mismo tiempo, contribuiría, sin duda, a perfeccionar el diseño del proceso inicialmente establecido en este trabajo. Otro estudio podría estar vinculado al ámbito tecnológico, con la posibilidad de aplicar el MR a programas de ordenador para que el aprendiente pueda interactuar con autonomía y libertad. Esta segunda línea de actuación sería posible merced a la estricta lógica que, como se ha tenido ocasión de comprobar en cierta medida hasta aquí, ofrece la articulación del MR. Por último, otra posible vía que estaría conectada directamente con la indagación de asuntos vinculados a las razones epistémicas que puede haber, por ejemplo, para que los comportamientos gramaticales, tal y como se describen en el MR, sean doce y qué sentido global, más allá de la gramática, puede ofrecer tal circunstancia.



Para finalizar, tras esta investigación inicial, pensamos que los resultados obtenidos son de destacar porque aparecen en ella datos reveladores. Entre otros, consideramos que el hecho de que los elementos negativos que se plantean aluden a aspectos externos al MR lleva a preguntarse cuestiones como qué hacer para eliminar esas barreras que no hacen sino frenar la adquisición de conocimiento o cómo deshacerse del miedo al cambio en la educación formal, cuando este cambio es una exigencia social.

Este tipo de preguntas van asociadas a la responsabilidad moral de quien trata de transmitir conocimientos. Por ello, pensamos que una aplicación más desarrollada y generalizada de esta gramática descriptiva, el MR, sería beneficioso por varios motivos. Primeramente, como instrumento porque los estudiantes optimizarían el tiempo de aprendizaje; en segundo lugar, como modelo lingüístico de precisión lógica del español; también, como herramienta pedagógica para facilitar la comprensión y los matices de significado y, por último, como una cuestión ética en la que el docente desempeñe su tarea con el objetivo de que el alumno pueda desenvolverse en la sociedad real y actual que le toca vivir. Consideramos oportuno expresar y reconsiderar la idea que defendió Durkheim en el siglo XX acerca de que educar ya no sólo consiste en transmitir saberes, sino en favorecer y crear condiciones que potencien el desarrollo del estudiante en el marco de un proyecto de vida personal.



Es mejor una mente bien ordenada que una muy llena.

M. de Montaigne



6. SUMMARY

The communicative approach seems to be widespread nowadays in language acquisition, encouraging that language use should prevail over knowledge of its explicit formal usage, that is, grammar. In spite of having brought about a positive change in language teaching, fostering communication above all other considerations, this perspective has also casted some shadows over it, as it will be discussed below, (Cassany, 1999; De Castro Castro, 2006), since, at certain levels, it hinders the development of autonomy of learners, who lack resources that would allow them to articulate not just formal aspects but also meaning and use of language.

The scope of this investigation is, therefore, to offer a reasoned divergent alternative to *ELE* (Spanish as a foreign language) methods based on degrammaticalization, which may translate into communication mistakes in real situations (economic, political, social ...).

This study focuses on the importance of explaining explicit grammar, construed as the means to communication, but understood from a pedagogical point of view and as yet another skill. In this way, learners will be able to overcome deficiencies currently present in the communicative approach in as far as grammatical usage teaching is concerned, without prejudice to the main objective of language, which is communication, at a time when society requires promptness, effectiveness and efficiency in information exchanges as a result of globalization.

The study will be structured in five sections describing, first of all, the current situation concerning language teaching. It will then move on to justify the Clock Method theoretically, from a linguistic, didactic and social point of view. The aim is to provide a description of the Clock Method that explains the reason why it may be considered a key tool to improve Spanish language learning. Besides, in order to check if the features which have been attributed to the method are in tune with the hypothetical reality where we stand and if the foreseeable effects are produced, a field study will be conducted, both from ELE teachers and from ELE learners' perspectives, so that results concerning the



perception of the method will be gathered. Finally, results will be examined by comparing them with the preliminary premises, assessing the results obtained and considering pros and cons, in particular, any difficulties which may not have been possible to foresee at a previous stage.

The research hypothesis sets out that if grammar teaching and learning processes were modified, it would be possible to narrow such difficulty and to improve results in foreign language learning, Spanish language in this case. Reorganizing grammar and its consideration would then be of utmost importance since syntactic relations and combinations may be articulated in a variety of ways, hence leading to many grammars of the grammar of a language (Bosque & Demonte, 1999), to be used in both formal and non-formal contexts. Both share organization and systematization in officially recognized sequenced levels and grades, the difference being that in non-formal contexts, the aim is to meet the requirements of social and productive environments, which, in turn, means that it enjoys a higher level of flexibility and functionality as compared to formal programmes and methods.

In both contexts the scenario is as follows:

- On the one hand, methods which prioritize grammar, even turning it into the aim of the learning process. Some causes behind this perspective are that:
 - Focus was placed on dead languages, such as Latin; there was, consequently, no oral need.
 - Lack of ability using oral skills of non-native L2 teachers
 - Foreign language learning processes were widely unknown.
- On the other hand, and as a reaction against anything which meant revisiting grammar or because of awareness concerning the need for a different approach to foreign languages, a different type of foreign language teaching came to picture and encouraged “the concept of language as a means to communication (not an end in itself)” (Baralo, 2004, p. 32). Here are some of the questions which it poses:
 - “We are seduced but the communicative approach but it does not deliver what it promises” (Castaños, 2009, p. 178). This approach has offered few answers for the need to teach how to think using language, how to build meaningful contents. Language emerges from personal interaction but it may end up



disassociated from the original communicative contexts since it is related to thought.

- Such problems are more acute in advanced levels, as reflection on linguistics is furthered. “The more advanced the level of language knowledge, the more necessary it is to reflect on grammar” (Gómez Torrego, 1994, pág. 79).
- Lack of perception of mistakes may lead to their fossilization. Learners may not be aware of mistakes which do not imply loss in communication and easily go unnoticed, particularly when focused on the message (Moreno García, 2005).

Summing up, even if the development of communicative approaches has meant a remarkable qualitative advance in foreign language teaching, there are still important issues pending. They should be analysed and developed by teachers (Moreno García, 2005), aiming at establishing a balance between “orality” and “grammar or form” so that they may be improved. It is for that reason that we aim at finding out how to integrate grammar as a dynamic element in teaching foreign languages both in formal and non-formal contexts.

The solution offered in this paper is the Clock Method. It is a pedagogical grammar which tries to be an operational meaningful tool for ELE students. Such grammar reformulation of the Spanish language follows three key approaches to ELE teaching.

The first one is the linguistic perspective, which is further divided into two: Halliday’s functionalism and the idea of grammar as a fifth skill, which attention to form and Larsen-Freeman’s concept of *grammaring* reflect.

- Functionalism implies taking use and function into consideration, since it includes semantic category and, therefore, context as fundamental elements of the social role of language. According to Halliday, language is the coding system of meaning potential at three levels –content, form and expression- and, in order to understand it, it is necessary to take functional components into account. These components not only belong to the internal structure of the language but also consider the external relation with context. Initial use and function undergo a functional reduction as language evolves which will significantly determine meaning



potential complexity, and will bring about a gradual immaterial qualitative leap which will impact on language.

- The idea of grammar as the fifth skill involves awakening *language awareness* to facilitate language use. According to the dictionary of the Centro Virtual Instituto Cervantes, *linguistic skills* refer to the ways in which *use of language is activated*. It therefore consists in explicit and aware knowledge of the foreign language, as well as sensibility towards language perception regarding language teaching, learning and use (Centro Virtual Cervantes, 2017). This calls attention to aspects of language that would otherwise go unnoticed (hence, reducing fossilization). In this study, it is argued that the best way to implement it would be from the so called *Focus on Form*²⁴, which implies that both learners and teachers concentrate on formal features (grammatical, lexical, phonetical, etc.) while still paying attention to content when producing or interpreting texts and statements, given their close interconnection, in order to foster learning progresses (Doughty & Varela, 1998; Doughty & Williams (eds.), 1998; Long & Robinson, 1998). Based on the above, it is suggested that attention to form should be descriptive. The purpose of grammar in such instances is to offer “an explanation to what is stated in a specific way as opposed to the reason why it is stated” (Romo Simón, 2015, p. 3).

The concept of *grammarling* is added in the same line of thought. Based on it, it is clear that what have been so far two apparently “opposed arguments” are really two representations of the same reality. Consequently, understanding “grammar as a skill” and treating it accordingly, instead of as an inherent area of knowledge, duly grants dynamism to grammar and fosters, at the same time, a spontaneous and adequate use of knowledge in accordance with the situation of the learner. In other words, connection between use, form and meaning in favoured (Larsen-Freeman D. , 2003, p. 14). It can be inferred from it that it is a

²⁴ It is important to clarify that the term was coined in singular, not in plural form, in order to keep clear a distinction between this new type of programmes, based on units of language use (statements, notions, functions ...), and former programmes, which had preceded them, based on linguistic forms (grammatical, structural o notional-functional). (Doughty & Varela, 1998; Long M. , 1991; Sheen, 2002; Doughty & Williams (eds.), 1998)



flexible tool which is essential to provide context coherence and cohesion in functional terms.

Grammarling is, therefore, the ability to properly, meaningfully and adequately apply grammar structures. In order to help students cultivate this new side of language, a change in grammar consideration and explanation is required. Such change implies understanding it as an operational tool, or which is the same regarding it as “the fifth skill”. Hence, the nature of the objective in itself will change through all three dimensions: form, meaning and use, constantly proving the dynamic nature of linguistic structures (Larsen-Freeman D. , 2003, p. 143).

The second approach deals with the pedagogical sphere. Based on the idea that “learning and teaching processes would be highly inefficient if students had to rediscover all contents” (Moreira, 2000, pág. 14), it stems that, in order to be efficient, grammar teaching should focus in specific problems encountered by ELE students allowing them to improve development of their interlanguage. Such is the aim behind the so-called *pedagogical grammar*. Its purpose is to provide information that students understand so that they may develop their communicative competence. Not only should it account for the linguistic system and its regularities, analysed from the point of view of use (Van Dijk, 1995, p. 30); but also for target learners, with a specific IL level and their particular needs (Allen, 1987).

Moreover, according to Swan, M., another linguist interested in carrying out a selection of content based on current use, frequency and communicative relevance using pedagogical rules to develop and learn foreign languages (1994, pp. 45-55), at least six criteria have been identified, which make it simple to explain grammar and to choose what to teach and what to leave out. Swan’s criteria are truth, demarcation, clarity, simplicity, conceptual parsimony and relevance (Swan, 1994).

The third approach relates to the social sphere. One of the main effects of globalization is that many speakers of different languages are connected. So in order to make communication possible, they all need to share a language which functions as a bridge (Siguan, 2016). That implies, not only eliminating the linguistic barrier of language, but also understanding that “education is responsible for providing [*such*] access to knowledge” (Crystal, 2005, pág. 33).



Kumaravadivelu (2008) defends that new didactic proposals which account for the rapid changes taking place in our world are called for. The author suggests the concept of “postmethod” which encourages development of classroom generated pedagogy by professionals, which truly accounts for linguistic, social, cultural, political and pedagogical factors which determine context-specific teaching and learning processes, and is based on real experiences of the parties involved. It is in this context of change and new requirements that the effort to attain instrumental, strategic and communicative action makes sense.

Taking into consideration the three aspects of the Clock Method mentioned above, it is a system which accounts for behaviour possibilities of the Spanish language, since syntactic behaviour determines certain combinations (Martinet, 1974). Behaviour is further linked to use and function, not just form. Such reformulation of grammar is the origin of a descriptive grammar of the Spanish language which, despite its graphic reduction, retains linguist faithfulness (Crystal, 1997, p. 329) in every aspect: linguistic, semantic and stylistic.

The starting point of this Clock Method postmethodological approach is looking at grammar from learners’ eye view to create pedagogical versions (Pérez Saiz, 2014b) of academic descriptions of language which are harder for learners to comprehend.

This paper, consequently, shows that the Clock Method (Pérez Saiz, 2014a) stems simultaneously from reality based needs in teaching practice and society-determined requirements: efficiency and effectiveness in human communications. It may be stated that it is a method in the “postmethod era” and it focuses on form to promote foreign language learning.

For the sake of illustration, this study elaborates on four ideas concerned with simplicity of the form of metalanguage used, relevance of verb versions and categories, rules explaining usage of FOR and WHEN and simplified use of accent rules.

Having set the theoretical framework explained above, a case study based on a proposal for a qualitative-quantitative survey was conducted. Its aims were both to measure the scope and weigh of certain aspects of the Clock Method in ELE, and, also, to explore perception of the method from a double perspective. Two questionnaires were created in an attempt to obtain a comprehensive vision of Clock Method effects in ELE.



One of them was addressed to students of Spanish as a foreign language (UNICAN summer courses) and the other one to ELE teachers (UIMP).

Both surveys had similar structure. There were six questions in each. The first four questions made up the quantitative part, that is, closed questioning:

- Questions for students addressed the importance of *focus on form*, assessing the need and usefulness of grammar; pedagogical grammar, through the terminology used and effects on two complex ELE issues, that is, the difference between the verbs “*ser*” and “*estar*”; and the use of the subjunctive.
- Questions for teachers also included pedagogical questions, using verb classification and the terminology used by the Clock Method; the scientific base of the method, based on considering Clock Method’s entirety, coherence and organization; and *Grammarling* as a functional and fundamental element.

Both surveys included a qualitative part in the last two questions. They were open questions enquiring after what students and teachers had found positive/easy or negative/difficult.

The results allow use to draw the following conclusions:

- ELE students consider that terminology and grammatical structure and explanations used have facilitated learning, comprehension of concepts for communicative use and have even made traditionally complex issues easier to understand. It makes sense that they should find anything that pertains to verbs particularly difficult since verbs articulate the entire grammar.
- ELE teachers argue that the method contributes pedagogically to foster Spanish language learning, maintaining scientific grounds while keeping a simplified appearance. Verbs classification and terminology has received 100% positive assessment. Besides, all respondents agreed that there is a high presence of *Grammarling* in the system. It should be underlined that negative aspects pointed in surveys are not concerned with the method itself but with external issues, such as low tolerance to change and fear of it or need for teacher training.



To conclude, despite the inevitable difficulties present in any similar research study, we consider that objectives have been satisfied at large both from the theoretical and the practical points of view. Theoretical basis of Clock Method meets language functionalist theory criteria, cognitive grammar –within linguistics applied to foreign language teaching – and, at the same time, it meets essential pedagogical considerations. We also consider the *Grammaring* requirement key to reducing time and difficulties in the ELE learning process, as well as to promote accuracy in communication. It is necessary to pay attention to form as well as to a pedagogical grammar which structures information without prejudice to its functionality. This first attempt, however, leaves some open pedagogical, ethical, technological and epistemic questions to be analysed in more depth while further studying the access to grammar description offered by the Clock Method.



Referencias

- Allen, J. (1987). Gramática pedagógica. En J. Álvarez Méndez, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal / Universitaria.
- Almazán, G. R. (2006). El aprendizaje acelerado: propuesta de una alternativa metodológica para el perfeccionamiento de la expresión oral de la lengua inglesa. *Tesis Doctoral no publicada*. Granada: Universidad de Granada.
- Alonso Marks, E. (2004). Reevaluación del papel de la gramática en la instrucción lingüística: por qué hacerlo y cómo hacerlo. Sevilla: Centro Virtual Cervantes.
- Anderson, J. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ascencio, M. (2009). Adquisición de una segunda lengua en el salón de clase: ¿subconsciente o consciente? *Revista Diálogos*, 4, 27-40.
- Association, E. U. (2003). *Declaración de Graz*. Leuven: EUA Publications.
- Austin, J. (1988). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones. (How to do things with words)*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Hokd, Reinhart & Wilson.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). «Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?». *Language Learning*, 24., 235-243.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning*, 235-243.
- Balra, A. (1992). On breaking with tradition: The significance of Terrell's natural approach. Vol. 48 (3). *The Canadian Modern Language Review*, 565-585.
- Baralo, M. (2009). Reflexión sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. *Didáctica de español como lengua extranjera*, 9, 7-18.
- Bardovi-Harlig, K. (2003). «Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 Pragmatics». En A. Fernández Guerra, E. Usó Juan, & A. Martínez Flor (eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching* (págs. 25-44). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford: O.U.P.



- Belinchón, M., Igoa, J., & Rivière, A. (1994). *Psicología del Lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Ed. Trotta.
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría General de Sistemas*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bosque, I. (1994). La enseñanza de la gramática. *ASELE Actas (IV)* (págs. 63-67). Centro Virtual Cervantes.
- Bosque, I. (1998). La competencia gramatical. En J. Acero, *Filosofía del lenguaje I. Semántica* (p. 28). Madrid: Trotta S.A.
- Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua. Vol. 1*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bousquet, G. (2008). A model for interdisciplinary collaboration. *The Modern Language Journal*, 92 (2), 304-306.
- Butler, C. (1985). *Systemic Linguistics. Theory and applications*. Londres: Batsford.
- Butler, C. (2003). *Structure and Function- A guide to three major structural-functional theories. Part I: Approaches to the Simplex Clause*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bygate, M., Tonkyn, A., & Williams, E. (1994). *Grammar and the language teacher*. New York: Prentice Hall.
- Cadierno, T. (1994). On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations. *Pluridicta*, 29, 1-39.
- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. *The Modern Language Journal*, 79 (2), 179-193.
- Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 10, 1-18.
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura* 36-37, 11-33.



- Castañeda Castro, A., & Ortega Olivares, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/ LE. En S. Pastor Cesteros, & V. Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (págs. 213-248). Alicante: Universidad de Alicante.
- Castaños, F. (2009). Diez contradicciones del enfoque comunicativo. *Estudios de Lingüística Aplicada*(50), 177-192.
- Catoira, L. (2008). La problemática del verbo gustar en los manuales universitarios de E/LE. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Obtenido de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios-7-Verbo%20Gustar.htm>
- Centro Virtual Cervantes*. (11 de Abril de 2017). Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press.
- Coronado González, M. (1998). "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales". *Carabela*, vol. 43, 81-94.
- Crystal, D. (1997). *Diccionario de lingüística y fonética*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Crystal, D. (1998). *The Cambridge encyclopedia of language. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Castro Castro, C. (2006). Sombras en el enfoque comunicativo. *Porta Linguarium*, 37-51.
- De La Orden, A. (2001). *La educación no formal en una sociedad compleja*. Madrid: Fundación Santillana.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty, & J. Williams, *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana -Ediciones UNESCO-.
- Diccionario de lingüística on line*. (3 de mayo de 2016). Obtenido de <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/6822>



- Dik, S. C. (1997). *The theory of functional grammar. Part I & II. Second edition*. Berlin: Moutonde Gruyter.
- Doughty, C. (1991). «Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of relativization». *En Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. R. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (págs. 206-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative Focus on Form. En C. Doughty, & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams (eds.), J. (1998). *Focus on Form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). «Natural sequences in child second language acquisition». *Language Learning*, 24., 37-53.
- Ellis, R. (2002b). The place of grammar instruction in the second/foreign curriculum. En E. H. (eds.), *New perspectives on grammar in second language classrooms* (págs. 17-34). New Jersey: Erlbaum.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Research Division.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escotet, M. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Espinosa Díaz-Ubierna, C. (2015). Los Relojes: Un método en la época posmétodo. Dr. Manuel Pérez Saiz (dir.). Trabajo Fin de Máster. Comillas, España: Universidad de Cantabria y Fundación Comillas.
- Esteves Dos Santos, A. (1998). Nuevas aportaciones a una gramática del español como lengua extranjera para lusohablantes. *ASELE. Actas IX (1998)*. , (págs. 383-392).
- Firth, J. (1934-1951). *Papers in Linguistics*. Longman.
- Foncubierta, J. M., Martín Peris, E., Landone, E., & Yagüe, A. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *MARCOELE. Revista de didáctica de Español como*



Lengua Extranjera, 14, 1885-2211. Obtenido de marcoele:
<http://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/>

- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Fotos, S., & Nassaji, H. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms. Integrating Form-focused instruction in communicative context*. Nueva York: Routledge. Nueva York: Routledge.
- García Santos, J. (1993). *Sintaxis del español*. Madrid: Santillana.
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9 (2), 198-217.
- Glass, W., & Cadierno, T. (1989). A comparison of the communicative value of past tense verb morphemes and past tense temporal adverbs. *Comunicación presentada en el Congreso "Second Language Acquisition-Foreign Language Learning"*. Champaign, IL USA.
- Gómez Torrego, L. (1994). La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. (págs. 79-85). Madrid: ASELE.
- González Lavín, E. (2016). La efectividad de los manuales de español como L2 en un entorno lingüístico mixto. *Tesis doctoral no publicada*. Dir. Manuel Pérez Saiz. Santander: Universidad de cantabria.
- Guijarro Morales, J. (1981). Introducción a la teoría sistémica de M.A.K. Halliday. *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 11/1: 91-117.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. (1965). Some notes on "deep" grammar. *Journal of Linguistics*, 2.1, 57-67.
- Halliday, M. (1970). Language structure and language function. En J. L. (ed.), *New horizons in linguistics* (págs. 140-165). London: Penguin.
- Halliday, M. (1973a). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1973b). The functional basis of language. En B. B. (ed.), *Class, codes and control 2: Applied studies toward a sociology of language* (págs. 343-366). Routledge.



- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar. Second edition*. Londres: Arnold.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1980). Text and context: Aspects of language in a social semiotic perspective. *Sophia Linguistica*, 6, 4-91.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. New York: Routledge.
- Halliday, M., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. Longman.
- Hansejordet, I. (2009). Cuando los alumnos hablan de gramática: Estrategias, conocimientos y metalenguaje. *FIAPE. III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: University Press.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Harmonthwords: En Pride, J.B. & Holmes J. (eds.) Sociolingüístico Penguin.
- Jakobson, R., Mathesius, V., Trnka, B., & Trubetz, N. (1980). *El Círculo de Praga*. Barcelona: Anagrama.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1986). *The input hypothesis: Issues and implications*. Hong Kong: Longman.
- Kumaravadelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. Yale: Yale University Press.
- Larsen-Freeman, D. &. (1994). *Introducción al estudio de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Larsen-Freeman, D. (1992). A nonhierarchical relationship between grammar and communication. Part 1. En I. J. (ed.), *Georgetown Univeraity round table on languages and linguistics 1992*. (págs. 158-165). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to gramming*. Boston: Thomson Heinle.



- Lázaro, L. (2001). *Problemas y desafíos para la educación del Siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia, Venezuela: Editora Publicaciones Universitarias de Valencia.
- Lee, J., & VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: teaching happen, New York, McGraw-Hill.
- Lightbown, P., Spada, N., & White, L. (1993). The role of instructions in second language acquisition. *Número especial de Studies in Second Language*, 15.
- Llopis García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera. Un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. España: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Llopis García, R., Real Espinosa, J., & Ruiz Campillo, J. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Long, M. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. (1991). "Focus on Form: A design feature in language teaching methodology". En K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural perspective* (págs. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). «Focus on form: Theory, research and practice». En C. Doughty, & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (págs. 15-41.). Cambridge: Cambridge University Press.
- López Rama, J., & Luque Agulló, G. (2012). The role of grammar teaching: From communicative approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Vol. 7, 179-191.
- Martí Contreras, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo. *NORMAS*, 171-195.
- Martinet, J. (1974). *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Vendome: Presses Universitaires de France.
- Martínez Camino, G. (2004). *Lingüística funcional*. Santander: Ediciones TGD.
- Martínez González, A. (1990). Funciones del lenguaje y funciones comunicativas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *ASELE* (págs. 279-284). Centro Virtual Cervantes.



- Martínez Lirola, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de publicaciones.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea. Tomo I*. Madrid: Edelsa.
- Matte Bon, F. (2010). Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical. *Antología de los encuentros internacionales del Español como Lengua Extranjera*.(11), 83-111.
- Mattín Miguel, F. (1998). *La Gramática de Halliday desde la filosofía de la ciencia*. Almería: Universidad de Almería.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Milian, M., & Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de la gramática (SGD). En A. C. (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (págs. 25-54). Barcelona: Graó.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo*. Madrid: Visor.
- Moreno García, C. (2005). Gramática y atención a la forma: Sentido y Sensibilidad. *Actas del XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (págs. 157-171). Sao Paulo: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). «Current developments in research on the teaching of grammar». *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Olivares Rivera, C. (1994). Funcionalismo y Funcionalismos . En J. M. (ed.), *Estudios de gramática funcional* (págs. 13-21). Zaragoza: Mira Editores.
- Ortega Olivares, J. (1998). «La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo». En T. Jiménez, M. Losada , & J. Márquez (eds.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y gramática IX Congreso Nacional ASELE*, (págs. 133-142). ASELE: ASELE.
- Ozawa, K. (s.f.). From grammar to grammaring. *OnCUE Journal*, 3 (1), 86-96.
- Pérez Cañado, M. (2010). Globalisation in foreign language teaching: Establishing transatlantic links in higher education. *Higher Education Quarterly*, March, 392-412.



- Pérez Saiz, M. (2011). Conceptualización gramatical, transversalidad y producción espontánea de textos. *Actas del XVIII del seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Ele y Temas Transversales*. (págs. 11-28). São Paulo: Ministerio de Educación.
- Pérez Saiz, M. (2014a). *Método de los relojes. Gramática descriptiva del español (Tercera edición)*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Pérez Saiz, M. (2014b). VERSIONES as a complex linguistic device, according to the concept of grammarling, and some reflections on its applicability to the teaching of Spanish as a foreign language. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 32, número 59., 97-124.
- Pérez Saiz, M., & Martínez Camino, G. (2000). Ampliación lúdica del léxico. *ASELE: Actas XI* (págs. 887-892). Centro Virtual Cervantes.
- Pinemann, M. (1988). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *AILA Review*, 5, 40-72.
- Pinemann, M. (1999). *Language, processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamín.
- Pittman, G. (1963). *Teaching Structural English*. Jacaranda: Brisbane.
- Rama, J. (2012). The role of grammar teaching: from Communicative approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 179-191.
- Richards. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lengua*. Madrid: Ariel.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P., & Ellis, N. (2008). Conclusion: Cognitive linguistics second language acquisition and L2 instruction - Issues for research. En P. Robinson, & N. Ellis, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (págs. 489-545). London: Routledge.
- Romo Simón, F. (2015). La instrucción gramatical y la lengua materna en la era post-método. *Revista de didáctica ELE, Núm. 21*, 1-17.
- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar learning and teaching*. New York: Longman.



- Rutherford, W. (1988). Grammatical consciousness raising in brief historical perspective. En R. W., & M. Sharwood-Smith (eds.), *Grammar and second language teaching* (págs. 15-19). New York: Newbury House.
- Sánchez, A. (1982). *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*. Barcelona: Hora.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas, evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Santiago De Guervós, J. (2008). Sobre terminología, rentabilidad y criterios de enseñanza-aprendizaje de los nexos más frecuentes del español en las oraciones subordinadas adverbiales. *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE* (págs. 47-74). Valencia: Teoría y Práctica Docente.
- Sapir, E. (1921). *Language*. Harcourt.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness raising in second language learning. *Applied Linguistic, 11* (2), 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual review of Applied Linguistics, 13*, 206-226.
- Schmidt, R. (2001). Attention. En P. R. (Ed.), *Cognition and second language instruction* (págs. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, B. (1993). «On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior». *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 147-163.
- Sheen, R. (2002). "Focus on Form" and "focus on forms". *ELT Journal Volumen 56/3 July*, 303-304.
- Siguan, M. (2016). *Las lenguas y la globalización*. Obtenido de http://www.euskara.euskadi.eus/r59-bpeduki/es/contenidos/informacion/artik26_1_siguan_08_07/es_siguan/adjuntos/Miquel-Siguan-cas.pdf
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus. Revista de Educación, vol. 12, núm. 22*, 241-256.



- Spada, N. (1986). The interaction between type of contact and type of instruction: some effects on the L2 proficiency of adult learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 181-200.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. *International Handbook of English Language Teaching*, 15, 271-288.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner. *Canadian Modern Language Review*, 31.
- Sternberg, R. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. In P. Robinson (ed.) *Individual Differences and Instruction*.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass, & C. Madden, *Input in second language acquisition* (págs. 235-253). Massachusetts: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1989). Canadian immersion and adult second language teaching - What's the connection. *Modern Language Journal*, 73, 150-159.
- Swan, M. (1994). Design for pedagogical language rules. En Bygate, Tonkin, & W. (eds.), *In Grammar and the Language Teacher* (págs. 45-55). New Jersey: Prentice Hall.
- Terrell, T. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75 (1), 52-63.
- Tomasello, M. (1998). Introduction: A cognitive-functional perspective on language structure. En M. T. (ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and functional approaches to language structure, vol. I* (págs. VII-XXIII). Mahwah, New Jersey, Erlbaum.
- Trilla, J. (1992). *La educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación*. España: Universidad de Barcelona.
- Trilla, J. (1997). Relaciones entre la educación formal, la no formal y la informal. En *La educación fuera de la escuela* (págs. 187-196). México: Ariel.
- Tudor, I. (2006). Trends in higher education language policy in Europe: the case of English as a language of instruction. *ECORE Conference Challenges in Multilingual Societies, 9-10 June*, 9-10.
- Ugas, F. (2003). *Del acto pedagógico al acontecimiento educativo*. Palmira, Táchira, Venezuela.: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.



- Ur, P. (1991). *A course in language teaching, practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (1995). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Salamanca: Cátedra.
- VanPatten, B. (1984). Learners' comprehension of clitic pronouns: more evidence for a word order strategy. *Hispanic Linguistics*, 1, 57-67.
- VanPatten, B. (1985). Communicative value and information processing in second language acquisition. En J. Larson, & Messerschmidt (eds.), *On TESOL '84, A brave new World for TESOL, Washington, DC, TESOL*, pp. 89-99. (págs. 89-99). Washington DC: TESOL.
- VanPatten, B. (1992). Second language acquisition research and foreign language teaching ,Part 2. *ADFL Bulletin*, 23 (3), 23-27.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993a). SLA as input processing: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77 (1), 45-57.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993b). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- Varela, M. (2005). Que no te quite el sueño introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica. *Revista de Didáctica marcoELE*, n° 1, 1-12. Obtenido de <http://marcoele.com/descargas/1/varela-subjuntivo.pdf>
- Villamil, A. (2004). "Objetos y complementos en inglés y español". *Studies in contrastive Linguistics. Proceeding of the 3rd international contrastive linguistics conference*, 641-649.
- Weslander, D., & Stephany, G. (1983). Evaluation of an English as a second language program for southeast Asian students. *TESOL Quarterly*, 17,, 473-480.
- Widdowson, H. (1972). *The teaching of English as communication*. Oxford: OUP (Oxford University Press).
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, W. (2004). The nature of processing Instruction. En B. VanPatten, *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (págs. 33-64). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zobl, H. (1995). «Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction». *Applied Linguistics*, 16, 35-56.



ANEXOS



Anexo 1: Figuras marco lingüístico



Figura 5: Lenguaje como sistema codificador. **Fuente:** Elaboración propia.

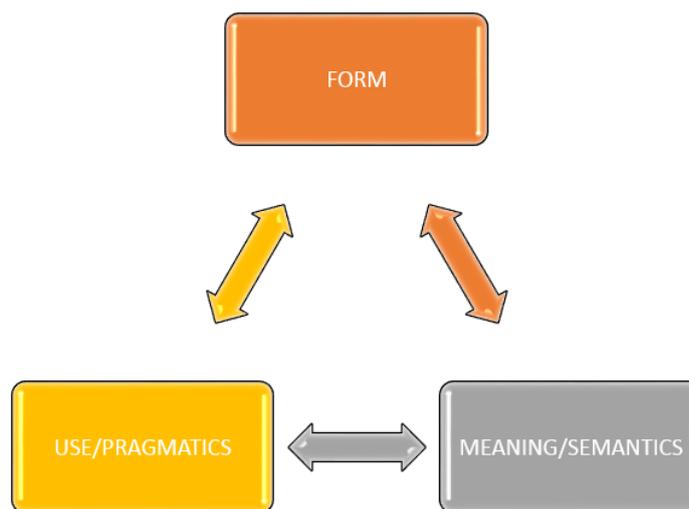


Figura 6: Uso, Forma y Significado. **Fuente:** Gráfico adaptado de Larsen-Freeman (2003, p. 35).



Anexo 2: Comparación L1-L2



Figura 7: Comparación L1-L2. Fuente: Elaboración propia.



Anexo 3: Grammar and communication

<i>When I think of grammar, I think of...</i>	<i>When I think of communication, I think of...</i>
Rules	Dynamic understanding
Parts of speech; verbs paradigms	The four skills
Structures; forms	Meaning
Word order in sentences	Accomplishing some purpose
Memorizing	Interacting
Red ink	Establishing relationships
Drills	Small group activities
Boring	Fun

Tabla 3: Teacher's Associations with Grammar and Communication. Fuente: Gráfico adaptado de Larsen-Freeman (2003, p. 9).



Anexo 4: Explicación de cómo incide una gramática de procesamiento y una gramática tradicional en el aprendizaje de lenguas

En la historia de la enseñanza de lenguas el papel que ha tenido la gramática ha estado determinado por el enfoque que se le ha dado. De modo que, por un lado, podemos considerar lo que se ha venido llamando “gramática tradicional”, como un tipo de instrucción explícita donde el conocimiento de las estructuras gramaticales era un fin en sí mismo (“*focus on forms*”) y sus actividades se centraban en la producción (Cadierno, 1994; Lee & VanPatten, 1995); y, por otro, frente a esta situación, se ha desarrollado la “gramática de procesos”, basada en las ciencias cognitivas.

Según los estudios realizados en esta línea (Gass, 1988; VanPatten, *Second language acquisition research and foreign language teaching*, Part 2, 1992), VanPatten enfatiza el vínculo existente entre el procesamiento del input y la adquisición de la lengua. Como señala Cadierno (2010, págs. 5-6), según Van Patten existen tres procesos dentro de la adquisición de lenguas:

- PROCESO/PASO I: *INPUT-INTAKE*
- PROCESO/PASO II: SISTEMA LINGÜÍSTICO
- PROCESO/PASO III: *OUTPUT*



Figura 8: Procesos en la adquisición de lenguas. Fuente: Elaboración propia.

El proceso I se refiere a los mecanismos que convierten el *input* (la información obtenida) en *intake* (la parte del input percibida y procesada por el aprendiz).

En el proceso II, se tienen en cuenta los mecanismos que intervienen en la asimilación del *intake*, es decir, la parte que introducimos automáticamente en el sistema lingüístico.

Los procesos del tipo III son los involucrados en el uso productivo de la lengua porque el hecho de asimilar unos contenidos no implica su uso en todos los contextos.

Comparando las dos gramáticas propuestas, la tradicional y la de procesamiento, se observa que la tradicional tiene una mayor incidencia en el paso III, a saber, en la producción del *output*; mientras que, la de procesamiento lo hace en la manera en que el aprendiz percibe y procesa en input para transformarlo en *intake*.



Anexo 5: Imagen del reloj

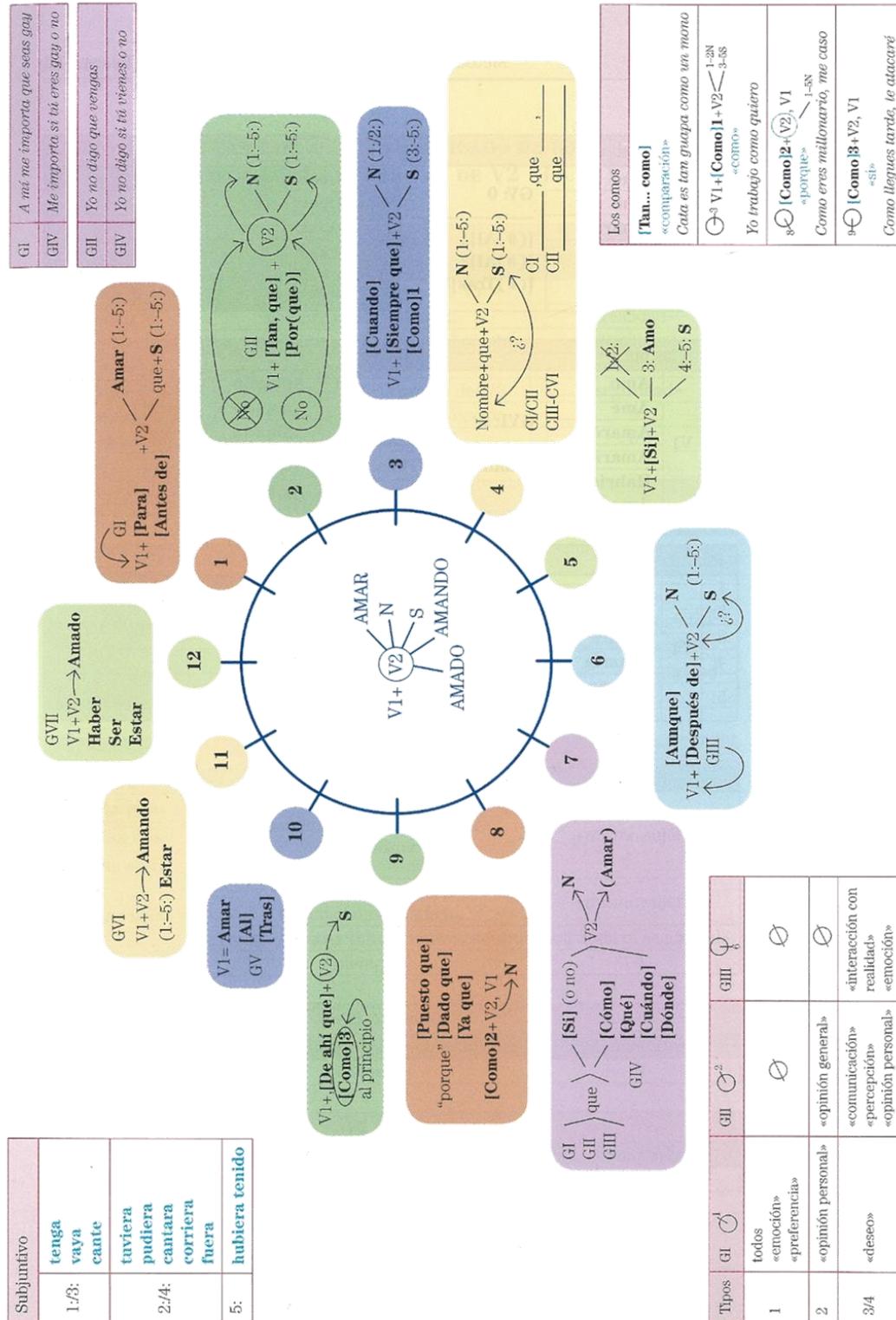


Imagen 1: Funcionamiento del Reloj. Fuente: Pérez Saiz (2014a, p.217).



Anexo 6: Tabla de verbos

<i>MÉTODO DE LOS RELOJES</i>			<i>NOMENCLATURA TRADICIONAL</i>
Tiempos básicos	Tiempos verbales	Versiones	
Amado	Amado	1:-5:	<i>Participio</i>
Normal	Amo	1:	<i>Presente de Indicativo</i>
	He Amado	1: /2:	<i>Pret. Perfecto de Indicativo</i>
	Amé	2:	<i>Pret. Perfecto Simple de Indicativo</i>
	Amaba	2:	<i>Pret. Imperfecto de Indicativo</i>
	Había Amado	2:	<i>Pret. Pluscuamperfecto de Indicativo</i>
	Amaré = Voy a Amar	3:	<i>Futuro de Indicativo</i>
	Habré Amado	3:	<i>Futuro Compuesto de Indicativo</i>
	Amaría	(2:)/ 4:	<i>Condicional de Indicativo</i>
	Habría Amado	5: / 4:	<i>Condicional Compuesto de Indicativo</i>
Subjuntivo	Ame	1: /3:	<i>Presente de Subjuntivo</i>
	Haya Amado	1:/2:/3:	<i>Pret. Perfecto Comp. de Subjuntivo</i>
	Amara	2:/4:	<i>Pret. Imperfecto de Subjuntivo</i>
	Hubiera Amado	5:/4:/2:	<i>Pret. Pluscuamperfecto de Subjuntivo</i>
Amar	Amar	1:-5:	<i>Infinitivo</i>
	Haber Amado	1:-5:	<i>Infinitivo Compuesto</i>
Amando	Amando		<i>Gerundio</i>
Habiendo Amado	Habiendo Amado	1:-5:	<i>Gerundio Compuesto</i>
Ama (tú)	Ama (tú)	3:	<i>Imperativo</i>

Tabla 4: Tiempos verbales en el Método de los Relojes. Fuente: Gráfico adaptado de Pérez Saiz (2014, p.121).



Anexo 7: Acentuación monosílabos

Significados	Parejas		Significados
“infusión”	<i>té</i>	<i>te</i>	“pronombre personal”
“Ame del verbo Dar”	<i>dé</i>	<i>de</i>	“preposición”
“sí”	<i>sí</i>	<i>si</i>	“condición”
“Amo del verbo Saber”	<i>sé</i>	<i>se</i>	“pronombre personal”
“pronombre personal”	<i>mí</i>	<i>mi</i>	“mío, yo”
“yo, tú, él...”	<i>él</i>	<i>el</i>	“el/la/los/las en -o”
“yo, tú, él...”	<i>tú</i>	<i>tu</i>	“tuyo, tú”
“solamente”	<i>sólo</i>	<i>solo</i>	“en solitario”
“todavía”	<i>aún</i>	<i>aun</i>	“incluso”

Tabla 5: Excepciones de monosílabos con y sin tilde. Fuente: Gráfico adaptado de Pérez Saiz (2014, p.186).



Anexo 8: Encuesta a alumnos

16/8/2016

Alumnos

Alumnos

Máster en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas: Aprendizaje de la Gramática de Español.

1. ¿Es fácil aprender gramática de esta forma?

Marca solo un óvalo por fila.

Nada	<input type="radio"/>
Algo	<input type="radio"/>
Mucho	<input type="radio"/>
Bastante	<input type="radio"/>

2. ¿Las explicaciones gramaticales han ayudado a mejorar tu nivel de español?

Marca solo un óvalo por fila.

Nada	<input type="radio"/>
Algo	<input type="radio"/>
Bastante	<input type="radio"/>
Mucho	<input type="radio"/>

3. ¿Puedes diferenciar mejor entre “Ser” y “Estar”?

Marca solo un óvalo por fila.

Nada	<input type="radio"/>
Algo	<input type="radio"/>
Bastante	<input type="radio"/>
Mucho	<input type="radio"/>

4. ¿Has mejorado el uso del subjuntivo?

Marca solo un óvalo por fila.

Nada	<input type="radio"/>
Algo	<input type="radio"/>
Bastante	<input type="radio"/>
Mucho	<input type="radio"/>

5. ¿Qué te ha resultado más fácil/útil/positivo?

6. ¿Qué te ha resultado más difícil/negativo?



Anexo 9: Encuesta a profesores

16/8/2016

Profesores asistentes al curso de formación del "Método de los Relojes" (UIMP)

Profesores asistentes al curso de formación del "Método de los Relojes" (UIMP)

Valoración global del "Método de los Relojes"

1. Valoración de la clasificación de los tipos de verbos.

Marca solo un óvalo por fila.

	Columna 1
Mala	<input type="radio"/>
Regular	<input type="radio"/>
Buena	<input type="radio"/>
Muy buena	<input type="radio"/>

2. Terminología del método (en lo referente a verbos, oraciones...)

Marca solo un óvalo por fila.

	Columna 1
Mala	<input type="radio"/>
Regular	<input type="radio"/>
Buena	<input type="radio"/>
Muy buena	<input type="radio"/>

3. Organización, completud y coherencia del "Método de los relojes".

Marca solo un óvalo por fila.

	Columna 1
Mala	<input type="radio"/>
Regular	<input type="radio"/>
Buena	<input type="radio"/>
Muy buena	<input type="radio"/>



4. Consideras que es útil para la comprensión y utilización de la gramática para los aprendientes de español

Marca solo un óvalo por fila.

Columna 1	
Nada	<input type="radio"/>
Algo	<input type="radio"/>
Bastante	<input type="radio"/>
Mucho	<input type="radio"/>

5. Hasta tres aspectos positivos que resaltarías (referente al propio método, a su aplicación, a la instrucción del profesorado, al alumno, etc...)

.....

.....

.....

.....

6. Hasta tres aspectos negativos que resaltarías (referente al propio método, a su aplicación, a la instrucción del profesorado, al alumno, etc...)

.....

.....

.....

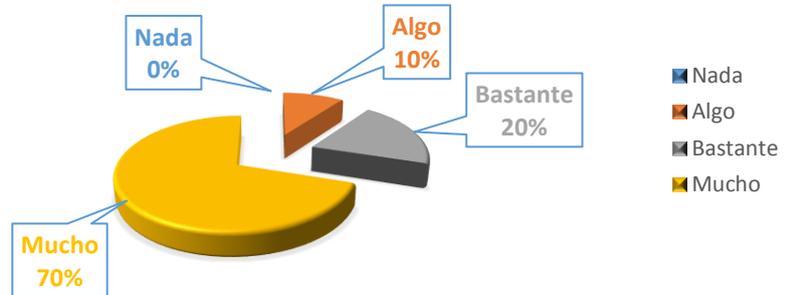
.....



Anexo 10: Gráficos de los resultados de las encuestas a alumnos

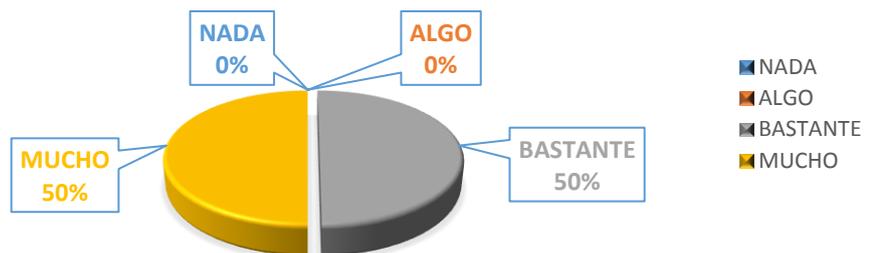
1. Las explicaciones gramaticales han sido útiles para tu aprendizaje del español.

NECESIDAD DE GRAMÁTICA



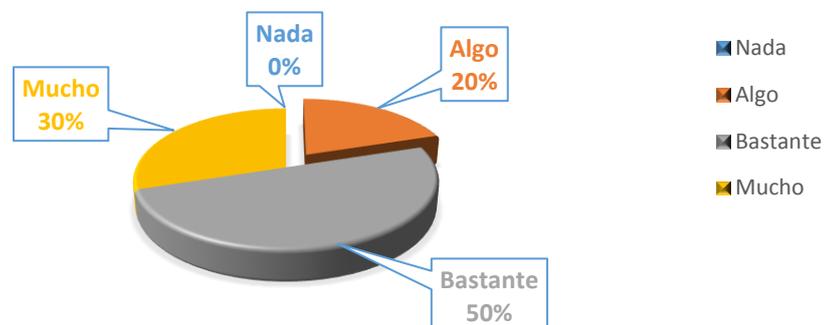
2. La terminología empleada ha facilitado la comprensión.

TERMINOLOGÍA



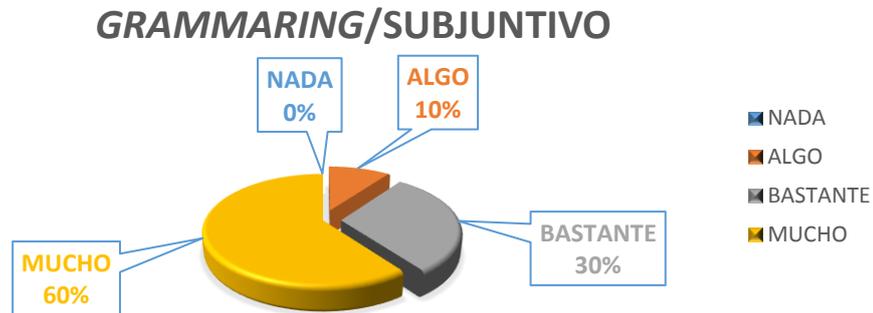
3. Puedo diferenciar entre “Ser” y “Estar”.

SER - ESTAR

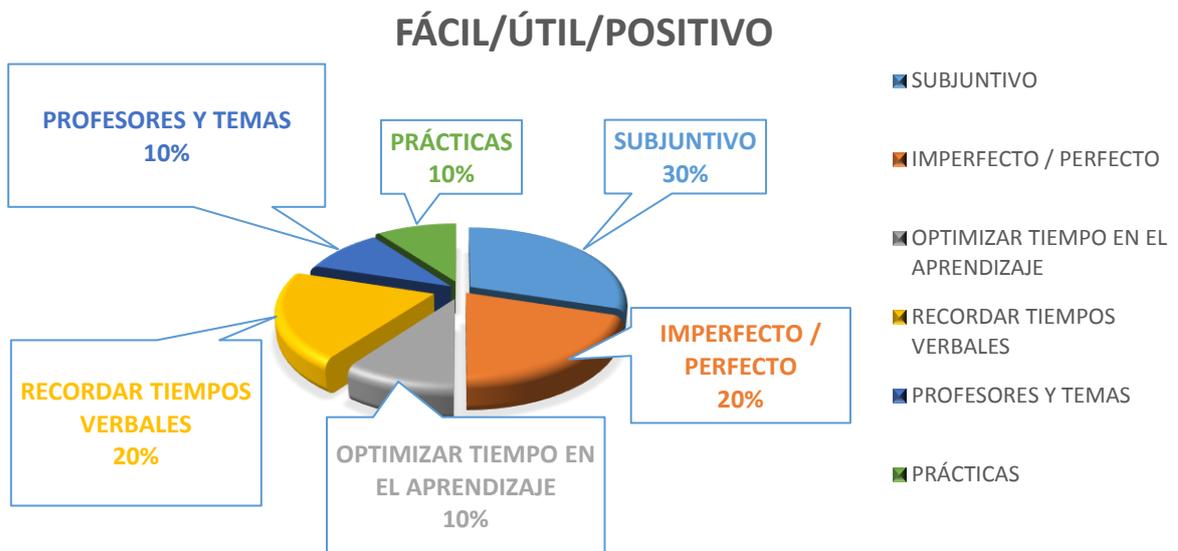




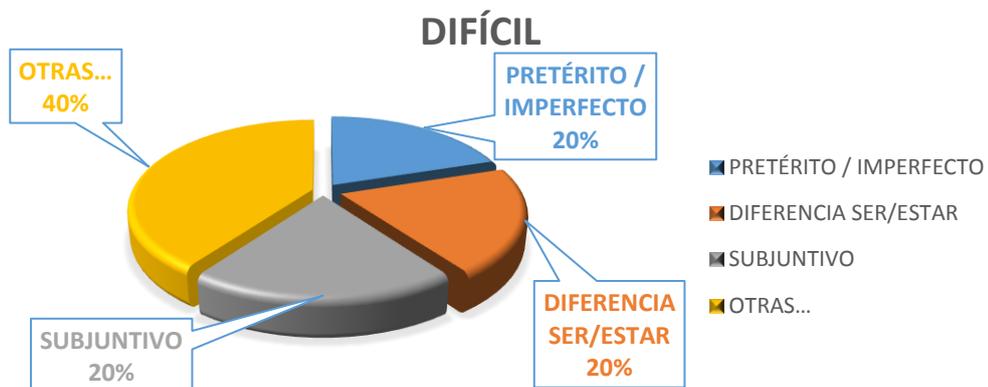
4. He podido mejorar el uso del subjuntivo



5. Lo que más fácil/útil/positivo te ha resultado



6. Lo más difícil/negativo.





Anexo 11: Gráficos de los resultados de las encuestas a profesores

1. Valoración de la clasificación de los tipos de verbos

CLASIFICACIÓN VERBOS



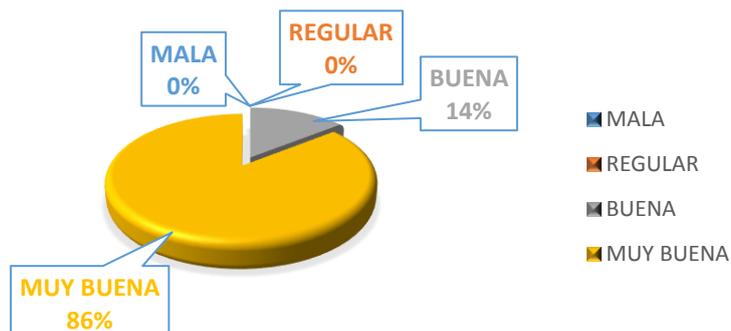
2. Terminología del método (en lo referente a verbos, oraciones...)

TERMINOLOGÍA



3. Organización, completud y coherencia del “Método de los relojes”.

ORGANIZACIÓN/COHERENCIA/COMPLETUD

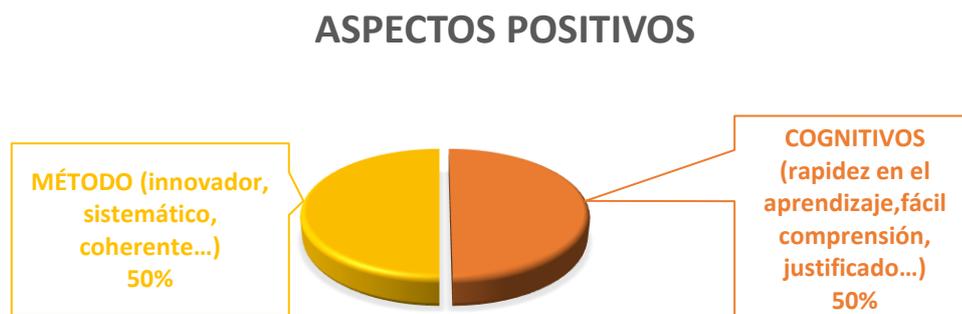




4. Consideras que es útil para la comprensión y utilización de la gramática para los aprendientes de español



5. Tres aspectos positivos que resaltarías (referente al propio método, a su aplicación, a la instrucción del profesorado, al alumno, etc...)



6. Tres aspectos negativos del método que resaltarías (referente al propio método, a su aplicación, a la instrucción del profesorado, al alumno, etc...)

