

CONDICIONES DE LAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Francisca Castro Viúdez

Escuela Oficial de Idiomas «Jesús Maestro». Madrid.

1. INTRODUCCIÓN

Christopher, un estudiante inglés de unos treinta años llevaba tres en España trabajando en una empresa como informático cuando empezó a estudiar español en la escuela de idiomas. Una tarde, al llegar a clase se acercó a mi mesa, eufórico, a decirme: «Francisca, esta mañana un compañero me ha traído unos papeles y me ha dicho: «Toma, Chris, para que los veas», «para-que-los-veas: para que + subjuntivo, ¿qué te parece?». Yo me quedé perpleja. Efectivamente, pocos días antes en clase habíamos presentado y trabajado la estructura anterior. ¿Por qué tanto jaleo por una estructura gramatical? ¿Es que en los tres años anteriores no la había oído nunca? Seguramente la había oído bastantes veces, pero lo que me estaba queriendo decir es que ese día *había advertido* la regla en cuestión dentro de su interacción comunicativa. Esta anécdota ilustra muy bien una de las ideas presentes en los últimos modelos teóricos de aprendizaje de lenguas que enfatizan la importancia de la instrucción formal en el aprendizaje de la L2. Por ejemplo, Schmidt, un lingüista investigador de Adquisición Segundas Lenguas reseña en un diario cómo fue su experiencia de aprendizaje del portugués en Río y de su análisis sacó la conclusión de que normalmente tomaba conciencia de ciertas formas del *input* de fuera de la clase una vez se las habían enseñado (Larsen-Freeman: 293), exactamente como le ocurrió a Christopher. Y ese es, a nuestro parecer, el papel primordial que desempeña la instrucción formal: ayudar al aprendiz a *advertir* las formas y las regularidades del sistema lingüístico para que pueda ir construyendo su propio sistema.

Además de justificar la necesidad de la instrucción formal en la clase de L2, pretendo hablar en esta comunicación de las gramáticas pedagógicas y de las características de las reglas de las gramáticas pedagógicas.

2. ¿POR QUÉ HAY QUE ENSEÑAR GRAMÁTICA EN CLASE DE L2?

Nuestra respuesta como profesores es obvia: muchas actividades comunicativas no se pueden hacer si el alumno no recibe una instrucción formal previa. La idea sustentada por el enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1983) de que proporcionar *input* comprensible y realizar actividades comunicativas centradas en el significado era suficiente para la adquisición de la lengua, ha sido criticada para dar paso a la tesis de que la focalización en las formas permite un aprendizaje más rápido y que el alumno alcance una *competencia* más alta en la L2.

El modelo de Krashen se basaba en parte en los postulados enunciados por los estudios del orden de los morfemas de Dulay y Burt en los años 1973-74 (Muñoz Licerias, 105). Estos investigadores encontraron que los niños que estaban aprendiendo inglés como segunda lengua seguían un orden determinado de adquisición que no tenía que ver con la frecuencia del *input* recibido. Es más, los niños aprendían en el mismo orden esos morfemas independientemente de cual fuera su lengua materna; en este caso se trataba de hablantes chinos y españoles. Otros estudios hechos con alumnos adultos dieron un resultado parecido. Como consecuencia de estos estudios se llegó a la conclusión de que el orden de adquisición de la segunda lengua estaba dirigido por un *syllabus* innato que era impermeable a la instrucción y que estaba basado en la naturaleza de la lengua meta, independientemente de cual fuera la lengua materna del aprendiz. De aquí derivó Krashen sus recomendaciones para la enseñanza de la L2, que tanto éxito han tenido en el campo de la metodología del español. Una de las consecuencias más evidentes de esta teoría fue el desplazamiento del papel que tenía la gramática en la enseñanza de L2, ya que según Krashen

el conocimiento explícito de las reglas no podía convertirse en conocimiento implícito, no había relación entre los dos tipos de conocimiento.

Ultimamente como decíamos más arriba, las tesis de Krashen han ido perdiendo fuerza a favor de otras en las que la instrucción formal, el conocimiento explícito de la gramática, ocupa un lugar relevante dentro de la adquisición de L2. En esta línea destacan los estudios de Larsen- Freeman, Schmidt, Rutherford, y Rod Ellis, entre otros.

Una hipótesis que Nunan califica de «elegante» (Nunan, 1995: 147) es la desarrollada por Piennemann (1984) y otros en Alemania, primero para el alemán y luego para el inglés. Piennemann y sus colaboradores establecieron que para aprender una lengua hay que pasar por una serie de estadios, cada uno más complejo que el anterior. El orden y la velocidad de aprendizaje de las estructuras están condicionados por las restricciones que impone el procesamiento del habla, que limitan la cantidad de lengua que podemos mantener en la memoria a corto plazo. De acuerdo con esta hipótesis, aprender una segunda lengua es una cuestión de aprender a realizar complicadas operaciones mentales. Puesto que las tareas de procesamiento de habla son tan complejas y la memoria es limitada, aprender una lengua consistiría en automatizar una serie de complejas rutinas mentales. Al aprender inglés, dice el autor, primero se aprenden palabras aisladas y frases. En el segundo estadio se aprenden las frases en el orden sujeto+verbo+objeto. Luego viene un estadio en el que el aprendiz añade un elemento a la estructura núcleo, por ejemplo un adverbio de tiempo. Después, viene una secuencia de estadios en los cuales el aprendiz desarrolla la habilidad de cambiar el orden dentro de la estructura y así sucesivamente hasta que el alumno es capaz de producir estructuras cada vez más complicadas.

Con respecto a la didáctica de L2 y el papel de la gramática, Piennemann afirma que

«la instrucción puede mejorar la adquisición en lo que respecta a la velocidad de adquisición, la frecuencia de la aplicación de las reglas y los diferentes contextos en las cuales las reglas tienen que ser aplicadas, si el desarrollo de la interlengua cumple los requisitos, es decir, si el aprendiz está preparado para tal influencia.» (Nunan: 1994: 257)

Que el aprendiz esté preparado significa que se encuentre en el estadio de aprendizaje adecuado que le permita comprender la instrucción.

No obstante, aún a pesar de este principio, Nunan (1994: 266) justifica en algunos casos la presentación y ejercitación de fenómenos morfosintácticos por encima del nivel de la capacidad de los estudiantes siempre que los estudiantes necesiten utilizar esas estructuras. Y porque además, como afirma Ellis (1990) este conocimiento explícito puede procesarse y almacenarse y contribuirá a la producción más tarde, después de un período de gestación. En definitiva, el conocimiento explícito funciona como un elemento *facilitador* que ayuda a los aprendices a advertir los rasgos lingüísticos en el *input*, rasgos que de otra forma se ignorarían. (Martínez 2000: 55)

Ahora bien, el conocimiento explícito de la gramática se convertirá en conocimiento implícito si se complementa con actividades comunicativas, contextualizadas y centradas en el significado. En otras palabras, el tratamiento explícito de la gramática debe ser considerado como un medio para adquirir competencia comunicativa, más que un fin en sí mismo. Pero sin ayuda de la gramática es imposible comunicarse más allá de un nivel rudimentario. (Nunan, 1995: 153).

3. ¿QUÉ ES LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA?

Pit Corder (1988) ofrece una clasificación de las gramáticas pedagógicas en función de las teorías lingüísticas que reflejan, la audiencia a la que se dirige y el objetivo que persiguen. Así habla de gramáticas pedagógicas escritas por lingüistas para otros lingüistas, o para estudiantes de lingüística. Y gramáticas de lingüistas dirigidas a nativos cultos, a profesores de lengua materna, a profesores de lengua extranjera, etc. Odlin (1994:1), en cambio, define la gramática pedagógica como «el tipo de análisis e instrucción gramatical diseñado para las necesidades de los estudiantes de lenguas segundas». Vamos a utilizar aquí el término en esta segunda acepción añadiendo que para los profesores, una gramática pedagógica *debería proporcionar descripciones explícitas de las estructuras gramaticales de una lengua y su uso expresadas de manera sencilla y clara*. Pero ¿cómo se hace eso? Desde Dionisio de Tracia disponemos de descripciones lingüísticas con objeto de entender y enseñar el mecanismo de las lenguas, pero ¿cuál es la más adecuada para los profesores y los estudiantes de L2?

Siguiendo en parte a Odlin, podemos considerar tres grandes concepciones gramaticales, la gramática como prescripción, la gramática como descripción y la gramática considerada como un sistema lógico interiorizado. Tanto la gramática normativa como la descriptiva in-

teresan a los profesores de lenguas por diferentes razones. La primera porque las prescripciones son necesarias para mantener la cohesión de la lengua y la posibilidad de comunicarse con hablantes de regiones muy diferentes. Aquella idea que García Márquez lanzó en su discurso en el I Congreso Internacional de la Lengua celebrado en Zacatecas (1997) acerca de que había que rechazar las reglas ortográficas porque son un obstáculo para los menos favorecidos no debería ser tomada en serio. Precisamente para que exista una sociedad más justa, «es necesario que todos sus miembros dispongan de conocimiento sobre la lengua y la destreza de usarla y no se pueden alcanzar esos principios sin algún tipo de *prescriptivismo*», (Odlin: 2).

Por su parte, las gramáticas descriptivas pretenden ser una radiografía detallada de la realidad de una lengua, generalmente son muy ambiciosas y se centran en aspectos que a los prescriptivistas no les interesan, como puede ser la recogida de fenómenos lingüísticos propios de una región determinada. *La Gramática Descriptiva de la Lengua Española* dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte es el ejemplo más cercano que tenemos, sus autores la presentan como «la gramática más detallada que se haya escrito nunca sobre nuestra lengua, así como una de las más exhaustivas que se hayan publicado para cualquier idioma». Como ellos mismos afirman, esta gramática descriptiva tiene como función servir de referencia, y en ningún caso como doctrina. No obstante en alguna ocasión caso se pueden encontrar recomendaciones. Por ejemplo, en el caso de los géneros de las profesiones se permite recomendar la opción *feminista*, aunque no sea siempre la más extendida (GDLE: 4864).

Para los profesores de español como L2 es importante conocer las normas dictadas por la gramática prescriptiva, y por supuesto, cuanto más profundamente conozcamos nuestra lengua, mejor ayudaremos a nuestros estudiantes, pero la experiencia nos dice que muchas veces ni una ni otra nos dan respuestas a las preguntas que formulan los estudiantes extranjeros.

Los representantes de la tercera concepción gramatical, la gramática como sistema interiorizado, reconocen que las pautas gramaticales reflejan, aunque sea indirectamente, un complejo sistema neurológico definido por las capacidades y limitaciones del cerebro humano. Parece no haber ninguna duda de que cualquier niño posee un sistema organizado que le capacita para aprender la lengua.

Una de las teorías lingüísticas que últimamente ha tenido más influencia en nuestro campo es la teoría de *principios* y *parámetros* de Chomsky, que relaciona la Gramática universal y la adquisición de L2. El concepto básico es que la lengua es conocimiento almacenado en la mente. Este conocimiento consiste en unos *principios* que no varían de una persona a otra, son universales, y *parámetros* que varían según la lengua que cada persona conoce. Las implicaciones para la enseñanza de la gramática son importantes, ya que si se conocen los principios universales que subyacen a todas las lenguas y los parámetros a que dan lugar en determinadas lenguas, por ejemplo, español e inglés, sería posible elaborar un currículo señalando las diferencias entre esas lenguas, en aspectos sintácticos especialmente. Como consecuencia, «cualquier programa de enseñanza que utilice la sintaxis tiene una fuente de ideas nueva y rica a la que apelar» (Cook: 29). Además de destacar el papel de la sintaxis en la enseñanza de la lengua, Vivian Cook subraya que la idea de la gramática universal es importante por su concepción de la lengua como conocimiento en la mente, es un recordatorio de la naturaleza cognitiva de la lengua. En definitiva, «aprender una segunda lengua es la creación de conocimiento lingüístico en la mente, tanto como la creación de la habilidad de comunicarse con otras personas» (Cook: 45).

Las tres formas anteriores de ver la gramática tienen implicaciones para la enseñanza de L2, pero ninguna coincide exactamente con las necesidades de nuestros alumnos. Nuestros alumnos necesitan normas que les guíen en lo que es correcto o no. Necesitan descripciones de cómo funciona la lengua y por supuesto, resulta muy útil para el profesor saber algo de cómo se comporta la mente cuando se aprende otra lengua.

La gramática pedagógica está ahí para intentar cubrir esas necesidades, pero no pertenece a ninguna de las tres categorías, es un híbrido orientado a la práctica y diseñado sobre las investigaciones en campos diversos (Odlin: 10). Las reglas de estas gramáticas no son indiscutibles, quedan muchos fenómenos lingüísticos por describir adecuadamente y por tanto dependen muchas veces de las intuiciones de los autores, no obstante, debemos reconocer que en español, por ejemplo, cada día surgen materiales más satisfactorios para las necesidades de nuestros alumnos.

4. CARACTERÍSTICAS DE LAS REGLAS DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

La mayoría de los fenómenos lingüísticos son complejos y no pueden ser descritos de una vez y para siempre. Sería absurdo pretender explicar con una regla (o unas pocas reglas) el uso de los verbos *ser* y *estar* en español. Además, como dijimos antes, no disponemos de una descripción definitiva e ideal de cualquier área lingüística en cualquier lengua. Por tanto, las reglas de las gramáticas pedagógicas deben ser prácticas y también deben cumplir una serie de requisitos como que sean claras, simples, expresadas en lenguaje natural no especializado, adecuadas al estadio de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes, y pertinentes en función de la lengua de los usuarios.

Es difícil explicar por qué la formulación de una regla es más simple que otra y funciona mejor para los estudiantes principiantes. Sin embargo podemos encontrar alguna luz si nos remitimos a una interesantísima teoría llamada del Metalenguaje Semántico Natural sustentada por Anne Wierbizcka de la Universidad de Canberra. Dice esta profesora que en todas las lenguas existe un «núcleo semántico» compuesto de palabras simples que están detrás de todas las expresiones complejas. Cualquier palabra de la lengua, por ejemplo *voluntad* puede ser definida apelando a una de las palabras del núcleo, en este caso, *querer*. Siguiendo un método de análisis riguroso, a lo largo de 30 años Wierbizcka y sus colaboradores han llegado a establecer una lista de 60 palabras que muy bien pueden ser universales semánticos, existentes en todas las lenguas. Algunas de esas palabras son *hacer, saber, querer, yo, tú, algo, nadie, nada*, etc. Es más, Wierbizcka y sus colegas afirman que estas palabras son esenciales para explicar el significado de muchas otras palabras y en lo que a nosotros concierne, nos pueden servir de ayuda para describir los fenómenos lingüísticos que pretendemos. Es verdad que a veces surgen conflictos a la hora de explicar un fenómeno complejo con palabras simples, pero casi siempre es preferible dar una generalización simple a una explicación prolija ininteligible (Ur: 1991, 81).

En cuanto al hecho de que sean pertinentes según la lengua de los estudiantes, es obvio que no debe ocupar el mismo espacio una gramática de español para brasileños o hablantes de lenguas románicas, que una gramática para hablantes de lenguas orientales. Una regla como: «*Cada verbo español se conjuga en 115 formas distintas*» es pertinente para los estudiantes procedentes de lenguas como la china, que por ser de tipo aislante no disponen de marcas gramaticales que distingan los verbos de los nombres o adjetivos. En cambio la regla será irrelevante para hablantes de cualquier otra lengua con un sistema verbal conjugado. Un tema tan complejo y difícil de aprehender como es el uso del pretérito imperfecto románico necesitará mucho tiempo y espacio para los hablantes de cualquier lengua no romance, pero no para estos. También es pertinente incluir en las reglas llamadas de atención a los posibles errores que por transferencia lingüística se sabe que van a cometer los aprendices.

Por último, creemos que las reglas deben utilizar como base para sus explicaciones los conceptos de la morfosintaxis. Si, como afirma Hubbard (55), las relaciones sintácticas son universalmente significativas, ¿por qué no usar de esos conceptos como base de nuestras explicaciones? Son varias las teorías lingüísticas que resaltan la importancia de las relaciones sujeto+predicado+objeto directo+objeto indirecto e incluso el papel central del verbo como organizador del discurso. Merece la pena enseñar esas nociones, porque les permitirán analizar otras construcciones análogas por sí mismos cuando no dispongan de las explicaciones del profesor.

5. CONCLUSIÓN

En esta comunicación hemos intentado justificar la necesidad de la enseñanza de la gramática, basándonos en las teorías de adquisición de segundas lenguas desarrolladas en los últimos años y cuyos defensores más conocidos son Rod Ellis, Rutherford, Sharwood-Smith, Diane Larse-Freeman. Hemos mencionado también la teoría de Pienneman que establece una serie de estadios de desarrollo que deben pasar todos los aprendices ineludiblemente. Ante esta realidad, una de las principales funciones del profesor consistirá en destacar para sus alumnos aprendices las maneras en las que la lengua está estructurada, incluso cuando ellos no sean capaces de analizar los ítems gramaticales (Nunan, 1994: 266). Por su parte, las gramáticas pedagógicas son herramientas que intentan ayudar a profesores y alumnos en la tarea de construir el sistema formal de la L2 y para ello deben cumplir con una serie de requisitos, deben ser simples, claras, adecuadas al nivel, pertinentes para los alumnos a los que van destinados y basarse en nociones de morfosintaxis. Por último, si los profesores deben actuar como guías de sus alumnos en el descubrimiento de las complejidades del sistema lingüístico, es innegable que ellos mismos deberían ser buenos analistas de la lengua que enseñan.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. y Demonte, V. (dir.) (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.
- Castro, F. *Uso de la gramática española*, Madrid, EDELSA.
- _____ (2004): *Aprende gramática y vocabulario*, Madrid, SGEL.
- Castro, F. y otros (2004) *Español en marcha*, Madrid, SGEL.
- Cook, V. (1994) *Universal Grammar and the learning and teaching of second languages*, Cambridge university Press.
- Corder, P. (1988): «Pedagogic Grammars» en Rutherford, W. y Sharwood-Smith, M.: *Grammar and Second Language Teaching*, New York, Newbury House.
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986): *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge University Press.
- Ellis, R (1991): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hubbard, P. L.(1994): Non-transformational theories of grammar: Implications for language teaching. En *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Consejo de Europa, Instituto Cervantes.
- _____ : *Guide for Textbook and Materials Writers*, prepared by Andy Hopkins. Consejo de Europa.
- Martinez Martinez, I. (2001): *Nuevas perspectivas en la enseñanza/ aprendizaje de ELE para japoneses: la Concienciación Formal*. Tesis doctoral. Universidad Complutense. <http://www.ub.es/filhis/culturele/japones.html>
- _____ (2004): «Un acercamiento diferente a la didáctica de la gramática hoy: la concienciación formal» *Idiomanías*, 11.
- Muñoz Licerias, J. (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Ed. Visor.
- Nunan, D. (1994): «Linguistic theory and pedagogic practice» en ODLIN, T. *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge University Press.
- _____ (1995): *Language Teaching Methodology*. Phoenix ELT.
- Odlin, T. (ed.) (1994): «Introduction» en *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge University Press.
- Rutherford y Sharwood-Smith (1988): *Grammar and Second Language Teaching. A book of Readings*, Mss, Newbury House.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo. I. (eds.) (2003): *Enseñar español (SL)/ lengua extranjera (LE): Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- Ur, P.(1991): *A course in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (2004): *The Natural Semantic Metalanguage homepage*. <http://www.une.edu.au/arts/LCL/disciplines/linguistics/nsmpage1.htm>