LA ENSEÑANZA DE LA GRÁMÁTICA

Mª LUZ GUTIÉRREZ ARAUS
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

1.1. Uno de los objetivos más relevantes de la lingüística aplicada de nuestros días ha sido y es situar adecuadamente el papel de las explicaciones gramaticales en la enseñanza de una lengua extranjera. Actualmente hay una tendencia a reconocer el interés y la importancia que representa. Tras una época en que, con razón, se consideraba a la enseñanza indiscriminada de la gramática uno de los errores cometidos en la enseñanza de segundas lenguas por exceso de normativismo, el conductismo puso el énfasis en los ejercicios de repetición, transformación, etc. como base de aprendizaje y, posteriormente, han sido varios los diferentes planteamientos teóricos de este tema.

Al emplear el término *gramática* queremos dejar claro que lo hacemos en su acepción de descripción del sistema lingüístico que explica la competencia de un hablante ideal. Creemos con Liceras (1988) que entre los objetivos de la teoría lingüística que son importantes para el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera está el de escribir una gramática que «cuanto más rigurosa y representativa de la competencia del nativo sea, mejor será nuestra forma de utilizarla para la enseñanza a todos los niveles, entre ellos la preparación de materiales, etc.»

1.2. Es preciso, antes de seguir adelante, justificar primeramente el porqué de enseñar la gramática y, en segundo lugar, de qué modo y en qué momento del aprendizaje. Una vez superadas ya las creencias de que una lengua se aprende EXCLUSIVAMENTE hablándola y de que hay que proscribir toda instrucción gramatical, conviene traer aquí la idea de Krashen (1977) sobre el conocimiento lingüístico como resultado de dos procesos:

1. *La adquisición del lenguaje* como proceso *subconsciente* característico de la interiorización «natural» del lenguaje, típica de los niños, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.
2. *El aprendizaje del lenguaje*: proceso consciente característico de la inte-

ASELE. Actas IV (1994). M.ª LUZ GUTIÉRREZ ARAUS. La enseñanza de la gramática (v)
Centro Virtual Cervantes

riorización formal del lenguaje que implica la retroalimentación, la corrección de errores y la explicitación de reglas.

Aunque, según Krashen, la adquisición es típica de los niños y el aprendizaje de los adultos, se da también adquisición en los adultos que adquieren una segunda lengua, todo lo cual se opone a la idea de Lenneberg (1967) de que no se produce adquisición después de la pubertad. Es bien conocido que, para explicar la actuación de los adultos hablantes de una lengua extranjera, Krashen propone el *modelo del monitor*, por el que evalúan sus propios discursos y sus resultados. Las estructuras aprendidas en la instrucción gramatical pasan a enriquecer las que se desarrollan por procesos internos y se facilita así el paso al automatismo de estructuras.

La enseñanza ideal será aquélla en la que se posibiliten estos dos procesos. El proceso de construcción creativa se estimula mediante ejercicios contextualizados, mientras que en la presentación de reglas gramaticales y la corrección selectiva de los errores será eficaz el fenómeno de la monitorización.

Este modelo, en principio tan aportador de luz sobre tema tan complejo, ha sido revisado por autores como Mac Laughlin (1978) al considerarlo basado en la experiencia subjetiva, en lugar de en un acto de comportamiento, así como porque no prueba la realidad dicotómica adquisición/aprendizaje como representativa de la interiorización inconsciente/consciente, respectivamente, del lenguaje. Este autor prefiere hablar de «procesos controlados que se convierten en automáticos a medida que se van practicando y se integran en la memoria a largo plazo».

Bialystock (1978) presenta un modelo que prefiere los conceptos de *conocimiento implícito*, cuya función es almacenar la información necesaria para comprender y producir la segunda lengua, y de *conocimiento explícito* que amortigua la información que luego se automatiza, almacena cualquier tipo de reglas y hace explícita la información del conocimiento implícito. Para esta autora, la información almacenada en el conocimiento lingüístico explícito pasa al implícito a través de la práctica.

1.3. Aunque con diferentes posturas y características, como se ha esbozado aquí de modo sucinto, las más modernas tendencias de la lingüística aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera presentan claramente la idea de *la necesidad de instrucción gramatical*, si bien no está dicho aún todo acerca de esta gran cuestión de la instrucción formal, pues falta llevar a una investigación empírica, seria y rigurosa, las coordenadas exclusivamente teóricas en que se ha planteado la polémica. Muy modernamente Ellis (1985) ha señalado, respecto a la corrección lingüística, que la instrucción gramatical desarrolla el conocimiento explícito (aprendizaje) que el estudiante tiene de la segunda lengua y éste

ASELE. Actas IV (1994). M.ª LUZ GUTIÉRREZ ARAUS. La enseñanza de la gramática (v)
Centro Virtual Cervantes

mejora los niveles de conocimiento implícito (adquisición), responsable de las producciones espontáneas y, por tanto, de la corrección. Es conclusión general, por tanto, que la instrucción formal ayuda a una adquisición más rápida y mejora el conocimiento implícito.

1.4. *¿Qué tipo de instrucción gramatical?* ¿Instrucción gramatical sistemática u ocasional? Creemos que un panorama descriptivo de todo el sistema gramatical no se justificaría ni siquiera en el *nivel superior* de aprendizaje, sino que en éste nivel únicamente tendría sentido un panorama selectivo de los fenómenos con especial dificultad, es decir, que no presenten paralelo en la lengua materna. En el caso de los estudiantes anglohablantes serían, por ejemplo, el modo subjuntivo, la pareja *ser* y *estar*, los tiempos del pasado, la forma *se* y un largo etcétera de otros problemas muy concretos que no se suelen presentar habitualmente en los textos.

En el caso de los *niveles intermedios* sería conveniente la reflexión o explicación gramatical con motivo de un hecho lingüístico que debe ser reagrupado con otros similares, a fin de no olvidar el que la analogía facilita el aprendizaje.

Respecto al *nivel de principiantes* conviene desestimar la instrucción gramatical, a no ser en dosis mínimas, contrastadas con la propia lengua y para el caso de adultos. Es preciso destacar que en este nivel esas mínimas explicaciones gramaticales han de ofrecerse en la lengua materna, en tanto que en los otros niveles es preferible darlas en la lengua objeto de aprendizaje.

¿Qué aspectos debe presentar la enseñanza de la gramática? Queremos apuntar que en la explicación gramatical han de proporcionarse al alumno no sólo *reglas de construcción*, sino *reglas de uso* teniendo como propósito fundamental el perfeccionamiento de la llamada *competencia comunicativa*, concepto más amplio que la competencia lingüística, que incluye una competencia sociolingüística (sociolectos cultos/populares), discursiva (hablado, escrito, literario, etc.) y estratégica o pragmática (subordinación del discurso a las finalidades concretas de la comunicación).

1.5. En cuanto a la relación entre la instrucción gramatical y *la edad* de los estudiantes, es preciso insistir en lo antes señalado: en los niños prima la adquisición y por ello serán adecuados modelos que pongan en funcionamiento este camino y no los del aprendizaje, propios de adultos. Bley-Vroman (1989) presenta entre los rasgos de adquisición del lenguaje por parte de los adultos, que no se dan en el desarrollo del lenguaje infantil, los siguientes: 1) falta de éxito en muchos casos, 2) la variación individual en el grado de éxito, en el camino que sigue el proceso y en los objetivos del mismo, 3) la fosilización, 4) la indeterminación de las intuiciones, 5) la importancia de la instrucción y de la corrección, y 6) el papel de los factores afectivos. Este autor llega a la conclu-

ASELE. Actas IV (1994). M.ª LUZ GUTIÉRREZ ARAUS. La enseñanza de la gramática (v)
Centro Virtual Cervantes

sión de que en la adquisición del lenguaje infantil intervienen mecanismos del cerebro que forman parte del área específica del lenguaje, mientras que en la adquisición del lenguaje por parte de los adultos intervienen los sistemas generales de problemas.

1.6. En lo que concierne a la relación entre la lengua materna y la extranjera, es preciso señalar que el *análisis contrastivo* de R. Lado (1957), idea excitante y nueva hace unas décadas, no es tan definitiva en nuestros días en su *versión fuerte* —consistente en la predicción de errores del alumno partiendo de la comparación de los dos sistemas—. Sin embargo, en su *versión débil*, el análisis contrastivo ha resultado de gran ayuda, pues parte de la evidencia que proporciona la *interferencia lingüística* concreta y en ella se basa para explicar las diferencias y semejanzas que en ese aspecto se dan entre los sistemas.

Dentro del *análisis de errores* que el profesor de una lengua extranjera debe llevar a cabo para planificar su estrategia de enseñanza, los errores recurrentes en una construcción han de servir para descubrir en la lengua materna de los estudiantes la razón que los explique. El análisis contrastivo *a posteriori* parece ser defendido por muchos autores y nos parece mejor que el análisis contrastivo *a priori*, pues éste predice a veces dificultades que luego no lo son, sobre todo en el terreno de la sintaxis.

1.7. Respecto a las llamadas *cuatro destrezas o habilidades lingüísticas*, es evidente que la instrucción gramatical será más necesaria en los cursos destinados al perfeccionamiento de la *expresión y la comprensión escritas* que permiten al alumno la monitorización por el mismo hecho de la recursividad comunicativa propia de la lengua escrita.

1.8. El *nivel cultural del alumno* es un factor relevante también a la hora de dar mayor o menor importancia a la enseñanza de la gramática. No cabe duda de que un alumno universitario, y más si es de estudios graduados, como son a los que enseño, que tenga conocimientos lingüísticos más o menos amplios, dinamizará y aprovechará mucho más para su aprendizaje unas explicaciones gramaticales que el estudiante sin apenas cultura en su propia lengua.

2. PRESENTACIÓN PRÁCTICA

Tras más de veinte años en la brecha de este tipo apasionante de transmisión de saberes que es la enseñanza de una lengua extranjera (transmisión es también lo que propicia la adquisición, no sólo el aprendizaje) a veces nos sorprende el hecho de que nuestros alumnos anglohablantes del nivel superior, en ocasiones con una competencia comunicativa cercana a la del nativo, y que son incluso profesores de español en la enseñanza secundaria de E.E.U.U., siguen sin con-

ASELE. Actas IV (1994). M.ª LUZ GUTIÉRREZ ARAUS. La enseñanza de la gramática (v)
Centro Virtual Cervantes

seguir el dominio completo de tal o cual punto gramatical. Uno de los aspectos más llamativos en este sentido es la oposición *canté/cantaba*. Considerando que la causa de la producción de este tipo de errores está en algún defecto en el planteamiento del tema por parte del profesor o de los manuales empleados, emprendí el estudio de tema tan apasionante, buscando, por un lado, la clave en las múltiples aportaciones que presenta la bibliografía, así como en mi propia reflexión, y averiguando, por otra parte, qué puntos eran los que reflejaban mayor incidencia de errores en estos anglohablantes.

A tal efecto, llevé a cabo una serie de pruebas para los alumnos, a base de diversos ejercicios que tenían en cuenta las equivalencias en inglés. Pude comprobar, entre otras cosas, que la tan traída y llevada distinción entre el aspecto durativo en el imperfecto y el aspecto perfectivo en el indefinido no es totalmente cierta y es fuente de muchos de los errores. No se trata de un problema de aspecto verbal, pues si no ¿por qué la perífrasis durativa de *estar + gerundio* puede ir en indefinido?: «estuve cantando». Creemos que lo importante es que, al hablar del pasado, el indefinido se usa para *narrar*, para contar los hechos principales del hilo argumental —o que el hablante nativo considera principales— y, frente a él, el imperfecto no es más que lo que Bello llamara *copretérito*, es decir, lo que es simplemente secundario, simultáneo a esos hechos claves, presente de ese tiempo pasado. De esta idea tan simple tomada de la lectura de autores como Rojo, Bull, Weinreich, Guitarte, Comrie, etc. se derivan las funciones del imperfecto: descripciones, hábitos y modalidad.

Los resultados sobre los aspectos contrastivos con el inglés[1] nos demostraron que el menor número de errores se producen en el caso de que la diferencia gramatical del español es léxica en inglés, como el uso del verbo *to meet* para el indefinido, frente al verbo *to know* para el imperfecto:

Aquel hombre *conocía* (*He knew*) a mi hermano.
Lo *conoció (He met)* en Valencia.

o bien: El libro *costó* dos dólares *(The book was bought for two dollars).*
El libro *costaba* dos dólares *(The book was for sale for two dollars).*

En el caso de las acciones habituales aumenta el número de errores, pero sigue siendo bajo, pues se marca en inglés también la diferencia o bien con la forma *used to* o con la forma *would.*

En el caso del estilo indirecto ya aumenta la posibilidad de error dado que

[1] Este trabajo fue presentado bajo el título «La oposición Imperfecto-Indefinido de Indicativo y su enseñanza a anglohablantes», en el *I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*, Madrid, 1992 y próximamente saldrá en sus Actas

ASELE. Actas IV (1994). M.ª LUZ GUTIÉRREZ ARAUS. La enseñanza de la gramática (v)
Centro Virtual Cervantes

en inglés no tiene marca específica. Pero es la oposición *descripción/narración*, clave fundamental de este par de formas verbales, la función que mayor dificultad representa.

Aplicamos en clase estas conclusiones a base de instruir con claridad y simplicidad y a base de presentar ejemplos en un contexto amplio[2], no en simples ejercicios de una oración aislada en la que puede instalarse el gran enemigo de la ciencia que es la ambigüedad. Finalmente pudimos lograr que ese grupo fuera capaz de producir, ya sea oralmente o por escrito, *pequeñas narraciones* que incluían descripciones e incluso diálogo, sin errores en el uso de las formas del pasado.

En conclusión, creemos que el profesor *debe conocer las verdaderas claves* del tema gramatical de que se trate y presentárselo a sus alumnos mediante una o dos ideas simples, claras, que expliquen, que den luz a toda la variedad de usos. Tras esto tendrá que ofrecer numerosas muestras de discurso para facilitar la asimilación y finalmente conseguir la automatización a base de variadas formas de ejercitación de la expresión.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal Universitaria.

BESSE, H. (1987), «Proposiciones para una didáctica de la gramática», en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua.*

BIALYSTOCK (1978), «A theoretical model of second language learning», *Language Learning*, 28, págs. 433-447.

BLEY-VROMAN, R. (1989), «What is the logical problem of foreign language learning?», en S. GASS & SCHACHTER, J. (EDS.), *Linguistic perspectives on second language adquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

BULL, (1960), *Time, Tense and the Verb. A Study in Theoretical an Applied Linguistics with particular Attention to Spanish*,

BUTT, J. & BENJAMIN, C. (1988), *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Edward Arnold.

CHEVALIER, J. C. (1987), «Grammaire et enseignement des langues», *Le Français dans le monde*, 23, págs. 34-41.

COMRIE (1985), *Tense*, Cambridge, Cambridge University Press

ELLIS, R. (1986), *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

[2] La reflexión gramatical en la enseñanza de una lengua extranjera debe reflejar siempre un contexto comunicativo, como deja en evidencia A. Omaggio en su reciente libro: *Teaching Language in Context*, Boston, 1993, Heinle & Heinle.

ASELE. Actas IV (1994). M.ª LUZ GUTIÉRREZ ARAUS. La enseñanza de la gramática (v)

Centro Virtual Cervantes

— (1991), «Communicating about grammar: a task based approach», en *Tesol Quarterly*, vol. 25, nº 4.

GARRET, N. (1986), «The problem with grammar: what kind can the learner use?», *Modern Language Journal*, 70, 2, págs. 133-148.

GUITARTE, G. (1978), «Aspects of Spanish Aspect: a new look at the preterit/imperfect distinction», en *Contemporary Studies in Romance Linguistics*, Edit. M. Suñer, Georgetown University Press.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1993), «La oposición Imperfecto-indefinido de Indicativo y su enseñanza a anglohablantes», *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid, CEMIP

HOLT, M. & DUEBER, J. (1986), *1001 Pitfalls in Spanish*, New York, Barron's.

KRASHEN, S. (1992), «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas», en LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

— (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon.

— & TERRELL, T. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon.

LADO, R. (1973), *Lingüística contrastiva. Lengua y culturas*, Madrid, Ed. Alcalá.

LENNEBERG, E. (1967), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza.

LICERAS, J. M. (1988), «Adquirir, aprender y enseñar el español como lengua extranjera», *Actas de las Jornadas pedagógicas de ASELE*, pág. 4

— (1989), «La adquisición del español y la gramática pedagógica», en *Actas de Expolingua 88*, Madrid, 1-24

— (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

MCLAUGHLIN, B. (1992), «Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor», en LICERAS, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

MATTE BON, F. (1988), «De nuevo la gramática», en *Actas segundas Jornadas Internacionales de Didáctica del español como Lengua Extranjera*, Madrid, M. de Cultura.

OMAGGIO, A. (1993), *Teaching language in Context*, Boston, Heinle& Heinle.

ORTEGA, J. (1990), «Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua», *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, págs. 9-20.

ROJO, G. (1990), «Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español», en BOSQUE, I. *Tiempo y aspecto en español* (edit.), Madrid, Cátedra.

STANLEY WHITLEY, M. (1986), *Spanish/English Contrast*, Georgetown University Press.

STERN, N. H. (1974), «Directions in language teaching: theory and research», *Applied Linguistics problems and solutions*, Heidelberg, Julius Gross.

WEINREICH (1974), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.

ZANON, J. (1990), «Los enfoques por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Cable*, 5.

ASELE. Actas IV (1994). M.ª LUZ GUTIÉRREZ ARAUS. La enseñanza de la gramática (v)

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes

COMUNICACIONES

Centro Virtual Cervantes