SINTAXIS Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ

0. Preámbulo.

Si por afán didáctico hubiéramos de parcelar el gran océano de la Historia de la Lingüística, diferenciaríamos al menos tres paradigmas: el *tradicional*, el *estructural-generativista* y el de la *lingüística de la comunicación*. Un resumen comparativo de sus caracteres generales puede observarse en el siguiente gráfico:

Tradicional	Estructural-GGT	Lingüística de la Comunicación
Normativa	Descriptivo-explicativa	Descriptivo-explicativa
Corrección	Gramaticalidad	Eficacia comunicativa
Transcendente	Inmanente	Inmanente-Transcendente
Lengua escrita	Lenguaje oral	Todos los lenguajes
Atomista	Sistemática	Sistemática
Palabra	Oración (enunciado)	Texto
Morfología	Fonología-Sintaxis	Pragmática, Sociolingüística...
Lenguaje	Lengua	Comunicación
Norma lingüística	Competencia lingüística	Competencia comunicativa
Significación	Significado	Sentido

Esta división tripartita sería aplicable asimismo a la metodología de la enseñanza de segundas lenguas: *método tradicional* o de *gramática-traducción, métodos estructurales* y *métodos comunicativos*. Tal paralelismo no es pura coincidencia, sino resultado del trasvase inevitable entre el desarrollo teórico de la Lingüística y sus aplicaciones prácticas.

No se ha de pensar, sin embargo, que la metodología de la enseñanza de segundas lenguas (L2) es deudora exclusiva de la Lingüística General. Desde que se ha vuelto reflexiva, también es espejo de las sucesivas teorías psicológicas y pedagógicas. A su vez, los problemas de la enseñanza de las lenguas han provocado y han de provocar no pocos replanteamientos en el seno de la Lingüística Teórica.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

1. La Sintaxis en el Método Tradicional (Gramática y Traducción).

1.1. La Gramática Tradicional organizaba su programa en cuatro disciplinas: *Morfología* (o *Analogía*), *Sintaxis, Prosodia* y *Ortografía*. Dado que su unidad fundamental era la *palabra*, la Morfología era la disciplina estelar. Su estudio se articulaba en torno a las clases de palabras, según un orden establecido ya por los alejandrinos: Artículo, Sustantivo, Adjetivo, Pronombre, Verbo, Adverbio, Preposición, Conjunción, Interjección. La Sintaxis (unión de palabras para formar una oración) era una disciplina secundaria. Hasta nuestro siglo ocupaba un limitado número de páginas dedicadas a fenómenos como la *Concordancia,* la *Rección,* el *Régimen,* y la *Sintaxis Figurada.*

1.2. *La enseñanza de las lenguas.*

1.2.1. *Las gramáticas de lenguas clásicas*. Dado su carácter de lenguas muertas, registradas exclusivamente en la escritura, el aspecto fónico cobra escasísima importancia. De las destrezas escritas, destacan la lectura e interpretación de los textos, es decir, la *traducción* de textos cultos (literarios, jurídicos, religiosos, históricos, filosóficos, etc.).

Los *métodos de enseñanza* se organizaban en cuatro apartados: *Gramática, Léxico, Ejercicios* y *Traducción*. La Morfología se convierte en el centro de las unidades didácticas:

a. Precede a la Sintaxis en el orden.
b. Toda la lección gira en torno a los contenidos gramaticales explicados. Estos se exponen de forma exhaustiva y de una vez para siempre (como si se tratara de una gramática para nativos).
c. Los ejercicios están destinados a alcanzar el dominio de caracteres formales (declinaciones, conjugaciones...). Se centran fundamentalmente en la palabra.
d. La traducción es elegida en función de las reglas gramaticales.
e. El léxico (siempre en listas de correspondencias) está subordinado tanto a la gramática como a la traducción.

La Sintaxis de las lenguas clásicas alcanza un desarrollo muy encomiable si se la coteja con la de las lenguas vernáculas. Sin embargo, suele carecer de una ejercitación adecuada, especialmente en lo que se refiere a las destrezas de producción.

El método tradicional de enseñanza de las lenguas clásicas fue objeto de numerosas críticas. Pero su orientación no presentaba un gran desenfoque,

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

dado el objetivo que perseguían: al tratarse de lenguas muertas, lo que interesaba era la intelección de textos ya producidos, no la producción de mensajes.

1.2.2. En el inicio los métodos de enseñanza de lenguas modernas asumen punto por punto, paso por paso, los principios, patrones, programas y finalidad de las gramáticas de lenguas clásicas (latín, griego, hebreo, etc.). Es evidente que al modificar el objeto se produjeron notables distorsiones y limitaciones:

a. No se estudiaban de forma conveniente ni las destrezas orales (hablar y escuchar) ni la producción escrita.
b. Tartamudez, vacilación e incorrección. Al estar basados los ejercicios en las características formales de la palabra, la construcción de oraciones no era fluida ni correcta. La conformación que de un mismo proceso realiza cada lengua es distinta: *Me gusta el café / I like coffee / J'aime le café.*
c. Se prescindía de toda referencia al valor comunicativo (pragmático, sociológico, cultural...) de las construcciones.
d. Secuencias alejadas del dinamismo y flexibilidad del uso real.

Como se puede observar, los manuales del paradigma *Gramática-Traducción* descuidaban de forma manifiesta las construcciones sintácticas, en especial, su ejercicio y su conexión con el discurso.

La aplicación del método tradicional a la enseñanza de segundas lenguas vivas sólo produjo efectos relativamente positivos en determinado grupo social: el de las personas de cultura que sólo utilizan los idiomas para leer y traducir textos científicos, literarios... de otras lenguas. La intensificación de contactos y movilidad internacional puso en evidencia sus enormes limitaciones.

2. Lingüística Estructural y Enseñanza de L2.

2.1. El cambio de óptica aportado por la Lingüística Estructural introdujo modificaciones fundamentales en dos aspectos de la Metodología de la Enseñanza de L2: el fónico y el sintáctico. Se declara la preeminencia de la dimensión oral sobre la escrita y nace la Fonología: los métodos incorporan un capítulo dedicado al estudio de la articulación fónica, de las oposiciones distintivas, de las transcripciones... y se reivindica la capitalidad de la comunicación hablada. Tanto es así que los defensores del *método directo* (Passy, Sweet, Viëtor, Jacotot, etc.) preconizan la necesidad de fijarse sólo en el aspecto oral, sin pasar por la traducción ni la escritura. En Gramática se produce asimismo una inversión. La *oración* se convierte en la unidad básica y la Sintaxis domina a la Morfología.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

2.2. *Modelo conductista.*

La renovación estructuralista en la Metodología de la Enseñanza de L2 tiene lugar fundamentalmente en la América de los años 40 y 50, con un profundo influjo metodológico de la *psicología behaviorista* o *conductista*:

- El lenguaje es una forma de conducta.
- Obedece al patrón de *estímulos y respuestas.*
- El niño *imita* los sonidos, palabras y construcciones de sus mayores.
- Los adultos *recompensan* los aciertos y con su aprobación los *refuerzan.* Desaprueban y corrigen los *errores.*
- El niño se esfuerza en el aprendizaje hasta que, por medio de la repetición, alcanza los *hábitos lingüísticos correctos.*
- El comportamiento es *mecánico*, respondemos a *hábitos.*
- Aprender una lengua es *adquirir unos hábitos.*
- El aprendizaje sigue el patrón de *ensayo* y *error.*
  + Se *refuerzan* con la práctica las emisiones correctas, los hábitos buenos.
  + Se *rechazan* y *corrigen* las emisiones incorrectas mediante ejercicios.

El *Audiolingualismo* constituye la corriente conductista con mayor reflejo directo en la enseñanza. Sus caracteres más notables son:

a. Metodología conductista: repetición y corrección.
b. Oralidad: exposición a diálogos grabados por nativos.
c. Estructuras sintácticas (*pattern-drills*).

Los programas fueron considerados un fracaso por los investigadores posteriores. Se pueden señalar algunas causas derivadas de su concepción metodológica:

- Olvido del significado y de los usos funcionales.
- No favorecen la creatividad, sino la mera repetición.
- Escasa naturalidad.

En el campo de la Sintaxis el cambio respecto al paradigma tradicional fue una revolución, un salto cualitativo. Los *ejercicios estructurales* (*pattern-drills*):

a. Ejercitan la *forma sintáctica*, la especificidad idiosincrásica de las construcciones sintagmáticas en cada lengua, aspecto totalmente olvidado por los métodos tradicionales.
b. Favorecen la *automatización* globalizada de las construcciones sintácticas a través de la repetición y de la práctica continuada.
c. Facilitan una expresión fluida (oral y escrita) y una mejor comprensión de los mensajes (desde el todo a las partes). Permiten superar la inseguridad, las pausas y el tartamudeo.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

d. Se eliminan muchos errores debidos a interferencia sintáctica con la lengua de origen. Al asimilar como hábito una estructura, se evita el calco palabra por palabra a partir de L1.
e. Por otra parte, en la práctica pedagógica el veto a la significación no fue tan tajante como en la investigación.

En el seno de la lingüística descriptiva americana de los años 50 y 60 se desarrolla una orientación fecunda en investigaciones sobre la metodología de la enseñanza de la L2. Es el *Análisis Contrastivo*. Parte de los trabajos pioneros de C. Fries [1945] y de R. Lado [1957]. Hipótesis:

- En el aprendizaje de una L2 aparecen polos de dificultad que generan *errores*.
- La causa de los errores deriva de las *interferencias* entre L1 y L2.
- Estas interferencias se hallan en relación proporcional con los *contrastes* entre L2 y L1.
- La identificación de estos contrastes puede ser de gran utilidad en la confección de materiales y en la docencia. Marcan las áreas en las que se ha de producir mayor insistencia en la explicación teórica y en los ejercicios prácticos.

El *análisis contrastivo* favorece investigaciones fundamentalmente en dos campos: la Fonética y la Gramática. En Sintaxis se pone especial relieve en señalar las diferencias entre estructuras sintácticas utilizadas para expresar una misma sustancia de contenido o unos mismos usos. Entre los trabajos que comparan nuestra lengua con el inglés hemos de señalar las investigaciones de R. Lado así como el conocido libro de Stockwell-Bowen-Martin *The Grammatical Structures of English and Spanish* [1965].

3. La Lingüística de la Comunicación.

3.1. Desde los años sesenta asistimos a la génesis y desarrollo de un nuevo paradigma teórico en la Lingüística. Es el desarrollo de principios de la Gramática Estructural y de la Gramática Generativa:

- Función comunicativa	→	Pragmática
- Carácter social	→	Sociolingüística
- Carácter psíquico	→	Psicolingüística
- Carácter oral	→	Análisis de la Conversación
- Carácter cultural	→	Etnolingüística
- Inclusión del Texto	→	Lingüística Textual

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

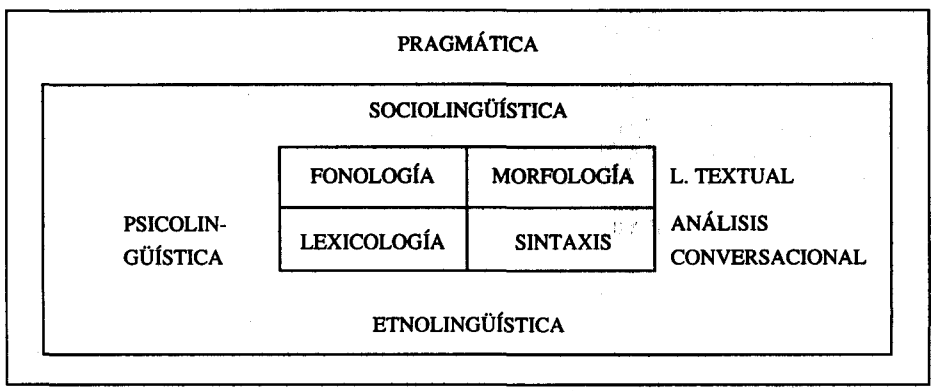
Siempre se conocieron aplicaciones de la Lingüística. Durante estos años aumentan de forma considerable gracias al desarrollo metodológico y tecnológico. Nace la *Lingüística Aplicada*. Aunque en su gestación fue conducida precisamente por la preocupación metodológica de la enseñanza de las lenguas, luego ha conocido gran expansión: *Enseñanza de las lenguas extranjeras, Enseñanza de la lengua materna, Lexicografía, Terminologías, Traducción, Patologías del lenguaje y reeducación, Lingüística computacional, Planificación lingüística, Lingüística documental*, etc.

3.2. *La competencia comunicativa.*

La Lingüística Estructural y el Generativismo tenían como objeto de descripción la *lengua* o la *competencia lingüística*: el conocimiento del *código* de un idioma. La Lingüística de la Comunicación ha venido a demostrar que conocer una lengua es algo más amplio que la interiorización de las unidades y reglas de un código. El fundamento de los siguientes errores no es gramatical:

1. *Buenos días* (a las siete de la tarde)
2. *La tierra, por favor, gira alrededor del sol*
3. (alumno al Rector): *Vale, tronco*
4. Uso de tabús: *La cogió con la mano* (en Argentina)...

Aprender una lengua no se reduce a asimilar su Fonología, su Morfología, su Sintaxis y su Léxico. Se debe adquirir *competencia comunicativa*. "Hay reglas de uso sin las que las reglas de la gramática son impracticables" (D.H. Hymes). La competencia comunicativa consta de dos partes estrechamente relacionadas: *saber* y *saber hacer*. Podemos condensar en el siguiente gráfico las factorías donde se elabora el *sentido* de los enunciados:



ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

- La *competencia comunicativa* se puede subdividir:

a. *Competencia lingüística:* Fonológica, Morfológica, Sintáctica y Lexicológica.
b. *Competencia periférica*: Textual, Psicolingüística, Sociolingüística y Etnolingüística o cultural.
c. *Competencia pragmática.*

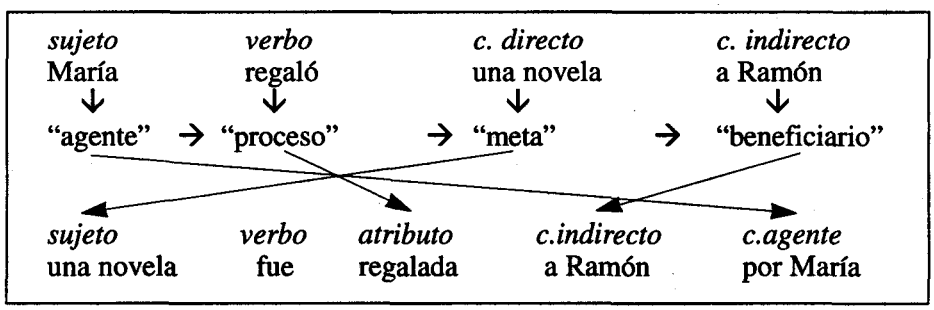
Las dimensiones que afectan a las construcciones sintagmáticas residen fundamentalmente en los saberes sintáctico, textual y pragmático. Para otras descripciones de la competencia comunicativa, véase D. Hymes [1972], M. Canale y M. Swain [1980], L.F. Bachman [1990].

3.3. *La competencia sintáctica.*

3.3.1. *La función representativa.* Existe un consenso bastante generalizado en la Lingüística de los últimos años: la combinatoria sintáctica se organiza en tres niveles funcionales:

funciones formales: sujeto, c.directo, c.indirecto...
funciones semánticas: "agente","paciente","instrumento"...
funciones informativas: tema/rema, foco...

Las dos primeras configuran la llamada *función representativa* del lenguaje: su misión es reflejar, copiar, representar situaciones, procesos, acontecimientos... El emisor parte de una representación mental y busca una organización sintáctica:



Las transformaciones posibles del nivel semántico al nivel sintáctico no son idénticas en todas las lenguas. En inglés (incluso en latín y alemán) cabe la "pasiva" del "beneficiario" [González Calvo 1994, 109]:

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

- John tells Mary a story
  A story is told to Mary by John
  Mary is told a story by John
- Ioannes donauit libros fratri meo
  Libri donati sunt fratri meo a Ioanne
  Frater meus donatus est libris a Ioanne

Ch. Fillmore [1968] y, más recientemente, S.C. Dik [1989] han establecido un orden de prioridades en el paso de funciones semánticas a funciones sintácticas, orden que, por supuesto, no es idéntico en todas las lenguas.

3.3.2. *La función informativa*. Otro estadio en la configuración sintagmática de un mensaje lo constituyen las funciones informativas. El hablante organiza su mensaje de acuerdo con lo que imagina que no conoce su interlocutor. Las secuencias *María fríe el bonito* y *El bonito lo fríe María* poseen la misma función representativa: "dicen" lo mismo. Sin embargo, no "informan" de lo mismo, responden a preguntas diferentes:

información nueva			información nueva
¿Qué ¿Qué ¿Quién	hace María? fríe María? fríe el bonito?	(María) (María fríe) (El bonito lo fríe)	fríe el bonito el bonito María
	información conocida		

El estudiante de español lengua extranjera ha de "saber" que *El bonito lo fríe María* no es una respuesta adecuada a *¿Qué hace María?*

Otra función informativa es el *foco* o *realce*. La lengua conoce varios procedimientos: acento, dicción ralentizada, repetición, construcciones enfáticas... Mediante los procedimientos de énfasis el hablante pretende llamar la atención de su interlocutor:

a. bien para refutar una idea, creencia u opinión del destinatario:
   - *Su madre* está enferma
   - *Su madre* es la que está enferma

b. bien para marcar un campo de referencia o universo de discurso en el que tiene validez su enunciado:

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

- *En cuanto a esa familia*, no tiene muchos recursos
- *Para mí*, que este es un negocio ruinoso

Las funciones informativas no sólo afectan al orden, a la prosodia (acentos de insistencia, pausas...). La lengua dispone de construcciones sintácticas especiales para focalizar segmentos: son las *estructuras de énfasis*.

1. *Construcciones ecuacionales* (hendidas, escindidas...)
   - Allí fue donde le robaron
   - En invierno es cuando maduran las naranjas
   - Con mimo es como se ha de tratar a los cachorros
   - Juan es quien lo sabe
2. *Construcciones ecuandicionales*
   - Si en algún sitio lo arreglan es allí
   - Si lo hizo es porque tiene razones
   - Si sale con alguien es con Lucía
   - Si alguien lo sabe es Juan
3. *Construcciones del tipo ¡Lo fuertes que eran!*
   - Lo guapa que fue tu madre
   - Los bien que pinta
   - Lo lejana que está la juventud
4. *Construcciones del tipo ¡El zorro del cura!*

3.3.3. *Saber hacer sintáctico: Onomasiología y Semasiología.*

3.3.3.1. La Lingüística Estructural y Generativa, en principio, se plantean el estudio del saber lingüístico con absoluta independencia de los procesos de *codificación* (onomasiológico) y *descodificación* (semasiológico). En realidad, predominaba esta última perspectiva: en el análisis de los mensajes de un *corpus* el investigador actúa de un modo similar al que descodifica. De hecho, el gran problema de la Gramática Generativa, la *ambigüedad*, se presenta sólo al receptor. Al emisor le afecta la *sinonimia*. El estructuralismo alemán fue una excepción:

- Diferenciaron los caminos onomasiológico (a) y semasiológico (b):

a) - Concepto	→	Significado	→	Significante
b) - Significante	→	Significado	→	Concepto

- Demostraron que no se trataba de procesos tautológicos.

Si bien las gramáticas teóricas pueden prescindir de las orientaciones seguidas en la codificación y en la descodificación, conviene que las gramáticas des-

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

tinadas a los estudiantes de una segunda lengua adopten uno o ambos sentidos. La ordenación de contenidos ha de estar dispuesta de tal modo que facilite el desarrollo de las destrezas productora y receptora de mensajes. Es decir, se ha de organizar la enseñanza del *saber* lingüístico de tal manera que facilite el *saber hacer.* Como decía el aforismo clásico "No existe la misma distancia entre Megara y Tebas que entre Tebas y Megara".

3.3.3.2. Las reflexiones sobre la organización onomasiológica y semasiológica tuvieron repercusión casi exclusivamente en el estudio del léxico. Las asociaciones de significante y significado eran distintas si se seguía una u otra ruta. La Lexicografía tradicional ha sido semasiológica. Han existido intentos loables de compendios lexicográficos de corte onomasiológico. Así, la primera parte del *Diccionario Ideológico* de J. Casares, cuyo lema reza "De la idea a la palabra".

3.3.3.3. ¿Qué ocurría en la Sintaxis? La *Gramática Tradicional,* que en la descripción morfológica iba desde la forma al sentido, al llegar a las oraciones compuestas adoptaba en muchas ocasiones una perspectiva inversa. El fundamento de denominaciones como *adversativa, concesiva, causal, final, condicional, consecutiva, ilativa, comparativa, disyuntiva, distributiva,* etc. se halla en el significado, no en la forma. Por el contrario, la *Lingüística Estructural* está más atenta a las relaciones formales que se establecen entre los constituyentes y adopta una perspectiva semasiológica. Veamos, como ejemplo, el comportamiento ante las *comparativas.*

3.3.3.4. *Las "comparativas" y su entorno* son un ejemplo prototípico de cuanto venimos explicando. Partamos de la *orientación onomasiológica*: la idea "comparar" se manifiesta a través de dos estructuras sintácticas diferenciadas:

significado ——————→ **significante**

"comparación" (superioridad)
- 1. Trabaja *más que* su padre
- 2. Trabaja *más de lo que* trabaja su padre

La *Gramática Tradicional,* que adoptaba esta posición onomasiológica, no se planteaba problemas: a las estructuras (2), aunque también "comparativas", se las ubicaba por razones de orden formal en el capítulo de las *relativas.* Sin embargo, el estudiante extranjero, que no tiene la posibilidad de desembarazarse de las estructuras (2), se enfrenta directamente con el problema de saber cuándo ha de decir *más que* o *más de.*

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

La *Gramática Estructural* adopta una *perspectiva semasiológica* e intenta explicar los caracteres de las estructuras *más que,* por un lado, y las construcciones *más de,* por el otro. Pues bien, se encuentra con que la secuencia *más que* puede manifestar otras ideas además de la "comparación":

significante ——————————→ **significado**

más que	1) *Solfea más que Goria*	(comparación)
	2) *Solfea más canciones que tangos*	(adición)
	3) *Solfea, más que canta*	(corrección)

Asimismo nos dice que, a pesar de la coincidencia en el uso de los signos *más que,* existen otros rasgos formales que las diferencian (distribución, pausas, interpolaciones...).

Si adoptáramos nuevamente la perspectiva onomasiológica, observaríamos que las ideas de "adición" y de "corrección" se expresan también a través de otras estructuras:

significado ——→ **significante**

"adición"	a) Solfea más canciones que tangos
	b) Solfea tangos y otras canciones
	c) Solfea tanto tangos como otras canciones

"corrección"	a) Solfea, más que canta
	b) Solfea y no canta
	c) No canta, sino solfea

Al estudiante extranjero que desea expresar ideas como "comparación", "adición", "corrección" le conviene al principio interiorizar la relación onomasiológica entre dichas ideas y las expresiones sintácticas que las manifiestan. Poco a poco tendrá que asimilar las relaciones semasiológicas: aunque *más que* se utilice para expresar las ideas de "comparación de superioridad", "adición" y "corrección", en cada uno de tales usos existen rasgos formales que los diferencian.

3.3.3.5. *En resumen.*

a. Toda gramática dedicada a la enseñanza de L2 ha de ordenar su programación en ambas direcciones, porque así se facilitan al estudiante de L2 las rutas seguidas por las destrezas de producción y recepción de men-

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

sajes. Aquí reside el mérito de obras como la *Gramática Comunicativa* de F. Matte Bon [1992], que incorpora los dos sentidos: "De la lengua a la idea" (tomo I) y "De la idea a la lengua" (tomo II).

b. Se pueden construir explicaciones onomasiológicas y semasiológicas, sin salirse del marco de la inmanencia, del código. Es decir, sin entrar en el componente pragmático.
c. La ausencia de descripciones onomasiológicas, frente al inmenso volumen de gramáticas semasiológicas, hace más apreciables los intentos de facilitar la estrategia productiva en el orden sintáctico.
d. La estrategia onomasiológica ha de primar en los primeros niveles de aprendizaje. Los ejercicios de estas primeras fases, sin descuidar el dominio formal de la gramática, deben potenciar la secuencia "de la idea a la construcción".
e. En onomasiología, los problemas fundamentales son la *sinonimia* y *antonimia, neutralización*... Por eso se han de incluir ejercicios que potencien estas relaciones entre estructuras sintácticas. Estamos en condiciones de responder a una contradicción en el comportamiento de los docentes: ¿Por qué aconsejábamos al alumno extranjero acudir a compendios de Gramática Tradicional cuando estábamos convencidos de que sus análisis eran menos finos que los estructurales? Porque el estudiante de L2 lo que necesita para expresarse es una gramática que le ponga en los labios la expresión apropiada para las ideas que bullen en su cerebro. Necesita una gramática onomasiológica y la Gramática Tradicional lo era en muchos apartados.

3.4. *Competencia textual y Sintaxis.*

Salvo honrosísimas excepciones, los gramáticos no traspasaban el umbral de la *oración* (o *enunciado*). El desarrollo de disciplinas como la *Semiótica Literaria* y, sobre todo, la *Lingüística del Texto* ha mostrado:

1. Que los enunciados se organizan en una unidad de orden superior: el *texto.*
2. Que esta relación consiste en una red de *coherencias* (de naturaleza semántica) y se concreta en *mecanismos de cohesión,* de naturaleza formal.

Existe, por consiguiente, una Sintaxis de las unidades superiores a la oración, Sintaxis que ahora comienza a ser conocida y reconocida. Todo hablante de una lengua ha de dominar el funcionamiento de los *conectores textuales*, su significado y su uso.

Esta dimensión fue asimismo un ámbito prácticamente desatendido en la enseñanza del español como L2. En realidad, el descuido afectaba a la enseñanza de las lenguas. Los ejercicios de clase, centrados sobre los *pattern-drills,*

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

las estructuras de oración, no tenían ojos para las formas de conectar enunciados. En algunos casos, la Gramática Tradicional incluía los conectores textuales dentro de las llamadas *locuciones conjuntivas*. En los últimos años han aparecido numerosos estudios sobre los conectores textuales del español (a veces, denominados conectores pragmáticos, conectores discursivos...). J. Portolés Lázaro [1994, 152 y ss.] los clasifica:

1. *Marcadores reformulativos.*
   a. Parafrásticos: *con otras palabras, de otra manera, dicho de otro modo, o sea, es decir, quiero decir...*
   b. No parafrásticos: *a decir verdad, a saber, a modo de resumen, en breves palabras, en conclusión, en definitiva, en fin, en resumen...*
2. *Marcadores de rectificación.*
   - *al contrario, antes bien, mejor dicho, digo, miento...*
3. *Ordenadores del discurso.*
   - *de un lado, en primer lugar, para empezar, por lo pronto...*
   - *primero/- segundo, de una parte/- de otra, primero/- luego...*
   - *por último, para terminar, en último lugar...*
4. *Marcadores de digresión.*
   - *a este respecto, a propósito, dicho sea de paso, por cierto...*
5. *Marcadores de inferencias paralelas.*
   - *también, por el contrario, tampoco...*
6. *Marcadores de inversión inferencial.*
   - *precisamente, precisamente por eso, por eso mismo...*
7. *Modalizadores.*
   a. Epistémicos: *a mi modo de ver, bien pensado, de verdad, de veras, en concreto, en el fondo, claro, desde luego, en verdad, por supuesto, ¿no?, ¿verdad?...*
   b. Volitivos y evaluativos: *al fin, al menos, menos mal, por desgracia, por fortuna, por suerte...*
8. *Retardadores del coloquio y muletillas.*

M. Casado Velarde [1993, 36-38] ofrecía una lista más poblada de funciones textuales y de sus marcadores: *aclaración, adición, advertencia, afirmación, aprobación, asentimiento, atenuación, (auto)corrección, causalidad, cierre discursivo, comienzo discursivo, concesividad, conclusión, condición, consecuencia, continuación, continuidad, contraste, corrección, culminación, deducción, digresión, duda, ejemplificación, énfasis, enumeración, equivalencia, evidencia, exhaustividad, explicación, inclusión, inferencia, intensificación, llamada de atención, mantenimiento de atención interlocutiva, matización, negación, oposición, ordenación, precaución, precisión, recapitulación, refuerzo, réplica, restricción, resumen, topicalización, transición.*

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

A estas listas se podrían añadir nuevas categorías (argumentativos, ilativos...). Su estudio en la enseñanza de L2 es totalmente necesario porque constituyen un soporte de comunicación fluida y natural. Su aparición en la enseñanza ha de estar ligada a los ejercicios de *conversación*. Tal vez sea el nivel medio el más apropiado para iniciar su docencia: primero a través de su detección y explicación a partir de textos y, por último, en ejercicios de participación activa.

3.5. *Competencia conversacional y Sintaxis.*

La *conversación* se ha convertido en objeto autónomo de análisis lingüístico. Constituye la forma más prototípica y espontánea de la comunicación, pero también la más olvidada. La Lingüística se ha preocupado del estudio de las manifestaciones literarias, informativas... Se entiende por *conversación la situación lingüística en la que dos o más sujetos hablantes intercambian mensajes de forma libre y espontánea alternando sus funciones de emisor y receptor en unas coordenadas de simultaneidad.*

La conversación posee su propia regulación, sus partes (*acto, movimiento, intercambio, secuencia, transacción, lección*), sistemas de toma de turno, técnicas de selección de hablantes. También conoce singularidades en la construcción sintagmática: es la llamada *sintaxis coloquial*, sobre la que se ha insistido mucho durante estos últimos años. El coloquio, el habla espontánea conoce construcciones que le son específicas.

La conversación presenta un nuevo punto de interés en la enseñanza de L2. Constituye el ámbito natural de la comunicación, de la acción e interacción lingüísticas, de la negociación del sentido, de la creación, del uso de todas las funciones comunicativas. Es el marco ideal para practicar, superar dificultades, automatizar, supervisar y comprobar hipótesis, "crear" nuevos enunciados, etc.

3.6. *Competencia pragmática y Sintaxis.*

3.6.1. La *Lingüística* ofrecía una descripción y explicación de los mensajes pertenecientes a un *corpus* tomando como punto de referencia las reglas y elementos constitutivos del *código.* La *Pragmática*, por el contrario, pretende describir y explicar los mensajes tomando en cuenta la aportación de todos los elementos o factores del acto comunicativo que intervienen en la configuración del sentido. La *Pragmática* es, pues, la disciplina que intenta explicar la comunicación lingüística en todos sus frentes. Es, en sí misma, toda la *lingüística de la comunicación.* Su descubrimiento significó una revolución, no sólo en los estudios del lenguaje, sino también en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

3.6.2. *Pragmática de la acción e interacción.* Aquella idea germinal de von Humboldt de la lengua como acción hallaría desde los mismos orígenes de la Pragmática una atención especial. Austin diferencia tres tipos de actos:

a. *Locutivos*: acciones realizadas por el hecho de hablar: *fonéticos, sintácticos, réticos* o *semánticos*
b. *Ilocutivos*: actos intencionales que efectuamos al hablar: *afirmar, preguntar, apostar, jurar, saludar, felicitar, pedir, suplicar, ordenar, reclamar, llamar, avisar, prometer, presentarse, despedirse, refutar, razonar, argumentar, justificar, explicar, denunciar, testificar, certificar, declarar, explicar, insultar...*
c. *Perlocutivos*: situaciones que pretendemos provocar en nuestros interloctores como consecuencia de nuestras palabras: *alegrar, consolar, animar, enfadar, cumplimiento de una orden o petición, convencer, enamorar, seducir, serenar...*

La Pragmática nos condujo a una evidencia cronogenética: el niño no aprende la lengua y, como consecuencia de este aprendizaje, puede realizar actos lingüísticos. No. El niño comienza realizando actos a través de procesos vocales y gestuales (gritos, lloriqueos, etc.). Poco a poco irá incorporando fórmulas lingüísticas, de menor a mayor complejidad, que le permitan realizar esos mismos actos y otros adecuados a su desarrollo. Se ha producido un cambio radical en el enfoque. El lenguaje ya no es fundamentalmente palabra, sino *acción* e *interacción*. El lema de la Pragmática ya no será el exordio del Evangelio de S. Juan ("In principio erat verbum"), sino el magistral inicio del Fausto de Goethe: "Am Anfang war die Tat" ("En el principio era la acción").

3.6.3. *Pragmática y Sintaxis*. Como ya apuntó Searle [1975], la expresión de los actos de habla se halla no pocas veces sometida a reglas lingüísticas (de contenido proposicional) y a expresiones más o menos idiomatizadas. Por ejemplo, el acto de pedir tiene que hacer referencia a un acto futuro del oyente. Esta es la causa por la que la secuencia *¿Puedes abrir la ventana?* sea considerada una "petición", mientras que no lo sean *¿Pudiste abrir la ventana?* ni *¿Podrá abrir la ventana?* De igual forma, si sustituimos el verbo *poder* por otro aparentemente sinónimo, no se lleva a cabo el acto *petición*: *¿Eres capaz de abrir la ventana?* Si lo que modificamos es el tiempo verbal, el acto realizado puede variar:

¿Eres capaz de hacerlo? → *¿Serás* capaz de hacerlo?

Aunque son posibles *interpretaciones pertinentes* de actos de habla basadas en factores contextuales, con frecuencia hallamos *marcadores* que facilitan

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

una interpretación y excluyen otras. Sigamos con interrogaciones. M.V. Escandell [1988, 423 y ss.] ha demostrado que la *interrogación* es un valor lingüístico (estructura con al menos una variable abierta) que puede concretarse en distintos tipos de actos de habla: *preguntas, interrogaciones orientadas* (confirmativas, retóricas, exclamativas...), *interrogaciones directivas* (peticiones, súplicas). La construcción de uno u otro tipo de acto a través de la estructura interrogativa conlleva la posibilidad de introducir determinados marcadores en la construcción sintagmática.

a. *Preguntas*: ausencia de negación, posibilidad de introducir una coda final *¿o no?* (en el caso de las interrogaciones totales).
b. *Interrogación confirmativa*: presencia de la negación, posibilidad de introducir un *tag* final de carácter confirmativo: *¿no?, ¿verdad?, ¿no es así?, ¿eh?*
c. *Interrogación retórica*: valor afirmativo, polaridad invertida (la negación aserta y la afirmación niega), uso invertido de los términos de polaridad, aparición de verbos modales (*poder*...) locuciones: *acaso, después de todo, al fin y al cabo,...*
d. *Interrogación directiva*: el sujeto designa al destinatario, predicado de acción, expresiones del tipo *por favor*, verbos modales (*quieres*)...

G. Leech [1983] encuentra una relación entre la manifestación del *principio de cortesía* y la construcción del enunciado: las *estructuras interrogativas* son menos conclusivas y cerradas. *Caeteris paribus*, se presentan con mayor posibilidad de ser utilizadas como fórmulas corteses que las estructuras asertivas, que son cerradas y concluyentes.

4. El enfoque comunicativo.

La Pragmática tiene una rapidísima repercusión en la metodología de la enseñanza de las segundas lenguas. En 1972 D. Wilkins defiende un nuevo enfoque: estructurar los *programas* en torno a las necesidades comunicativas de los hablantes, en torno a los actos que el usuario de la lengua realiza en cada una de sus emisiones. Diferencia dos niveles:

a. *Categorías nocionales*: "agente", "instrumento", "tiempo", "causa", "comparación", "condición"...
b. *Categorías funcionales:* "pedir","informar", "negar", "ordenar", "presentarse", "saludar", "pedir"...

Las llamadas *categorías funcionales* de D. Wilkins no son sino una adaptación de los *actos de habla* de Austin y Searle.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

El Consejo de Europa asume estas propuestas y en 1975 publica *El Nivel Umbral* (Jan van Ek), que será adaptado al español por P. Slagter en 1979. La influencia del Consejo de Europa fue posiblemente la causa de que fuera aceptado pronto por profesionales, editoriales, organismos oficiales...

En lo que atañe a la Sintaxis, podríamos resumir los puntos de incidencia más notables:

1. Centralidad de las *funciones comunicativas*. Aprender una lengua es asimilar una competencia que le permita mediante el uso de la palabra, no sólo *representar* la realidad, sino también comunicar (*función informativa*), realizar actos (*función ilocutiva*), influir sobre los demás (*función perlocutiva*), o construir argumentos (*función argumentativa*).

2. Preeminencia de la *orientación onomasiológica*. El punto de arranque puede situarse tanto en los *significados* como las *funciones comunicativas*. Ej:

"causa" ⟶ *porque, pues, como, dado que...*
"petición cortés" ⟶ interrogación con verbo modal...

"Una misma función puede expresarse de distintas maneras, aunque siempre se verá condicionada por lo convencional y lo codificado, tanto social como lingüísticamente. Entre las distintas realizaciones posibles de una función nunca habrá que perder de vista los distintos matices introducidos por cada una de ellas" [Matte Bon 1988, 38].

3. Las unidades didácticas se ordenan en torno a las funciones comunicativas. Los capítulos ya no se titulan *el artículo, el género, el pretérito imperfecto...*, ni están organizados en torno a estructuras sintácticas, sino que adoptan encabezamientos como *saludar, presentarse, pedir información, hacer invitaciones...* "La ventaja evidente de esto está en que después de cada unidad el alumno será capaz de expresar una serie de cosas, sin tener que esperar a llegar al final del curso para poder expresarse, como sucede en los cursos organizados en torno a objetivos puramente morfosintácticos. Esto no significa en lo más mínimo que la 'gramática' (en un sentido tradicional de la palabra) tenga que desaparecer de las clases de lengua, sino que tiene que estar subordinada a otros objetivos más inmediatos" [Matte Bon 1988, 36]. Se ha producido una evolución notable en la nuclearidad de las unidades didácticas:

	Enfoque tradicional	Enfoque estructural	Enfoque comunicativo
	temas de gramática	estructuras sintácticas	funciones comunicativas
Ej:	el género	estilo indirecto	"saludar"

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

4. "*En las tipologías de los ejercicios*: se rehúye cada vez más lo artificial y lo que no tenga motivaciones comunicativas claras" [Matte Bon 1988, 36].

5. Aumenta el número de ejercicios de sintaxis que potencien las relaciones onomasiológicas (sinonimia, antonimia, neutralización...), la posibilidad de construir oraciones compuestas a partir de varias sencillas...

6. A pesar de las durísimas críticas contra los *pattern-drills* en los trabajos de investigación, los métodos comunicativos no renuncian a la explicación estructural ni a este tipo de ejercicios. Eso sí, se busca una mayor cantidad de situaciones, de contextos, de aplicaciones que faciliten su comprensión e incardinación en el uso de la lengua.

7. En algunos manuales de ejercicios se observa una ciclicidad o recurrencia en cada unidad didáctica sobre problemas de dificultad comprobada. Se trata de favorecer la automatización.

8. En los trabajos teóricos se insiste en la necesidad de explicar el alcance y organización interna de las estructuras sintácticas con el fin de evitar la proliferación de hipótesis falsas y posteriores procesos de reestructuración. Se apoyan también en un principio empírico: se interioriza mejor lo que se comprende.

5. Problemas didácticos.

5.1. Aconsejaba Quintiliano plantearse antes de elaborar un discurso una serie de cuestiones, que luego completó y divulgó la Retórica: *Quis? Quid? Cui? Cur? Quomodo? Quando? Quibus auxiliis?* En realidad constituyen el planteamiento "pragmático" de cualquier empresa que represente una interacción. Los técnicos de publicidad las conocen muy bien. Una tarea de carácter comunicativo, como es la enseñanza de una segunda lengua, ha de plantearse necesariamente estos interrogantes. La primera parte de nuestra exposición se ha centrado fundamentalmente sobre el *quid?*, sobre lo que ha sido y, sobre todo, ha de ser el objeto de la enseñanza: la *competencia comunicativa.*

La respuesta a interrogantes circunstanciales *quomodo? quando? quibus auxiliis?* correspondería, en principio, a la *Didáctica de la L2*. Sin embargo, no son tareas totalmente desligadas. Aún más, no son cuestiones inocentes: preguntarse *¿qué Sintaxis se ha de enseñar?* presupone que sí se ha de enseñar la Sintaxis.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

Es posible que éste ya sea un punto de desacuerdo. De hecho, en estos últimos años han surgido voces críticas. El estudio de la Sintaxis no serviría ni para expresarse mejor, ni para redactar mejor, ni para comprender mejor, ni siquiera para aprender mejor una lengua extranjera. No hace aún diez años, las Actas del Coloquio de Urbino proclamaban la muerte de la Lingüística Inmanente. Muchas aplicaciones del método comunicativo declaraban guerra a muerte a las estructuras sintácticas. *Delenda est grammatica* gritaban los nuevas bocas de Catón, a la espera de que nuevos Escipiones la arrasaran a fuego y sal de planes y de métodos de enseñanza.

5.2. *Adquisición/Aprendizaje.* La razón fundamental que nos conduce a reflexionar sobre estos problemas es la aparición de hipótesis innovadoras, cuando no revolucionarias, puestas en escena en los inicios de los años ochenta por D. Krashen. En esencia, critica la validez de la enseñanza consciente de la lengua y, por consiguiente, de las reglas gramaticales y de las estructuras sintácticas. Diferencia D. Krashen dos rutas en el asalto intelectual a una segunda lengua:

a. *Adquisición (acquisition).*
   - Proceso seguido por el niño en la asimilación de L2.
   - Acceso *inconsciente* que desemboca en la *competencia adquirida.*

b. *Aprendizaje (learning).*
   - Camino seguido por el adulto en el acceso a una segunda lengua mediante la instrucción.
   - Resultado: *competencia aprendida*, conocimiento y uso *consciente* de las unidades y reglas asimiladas.

Lo verdaderamente original reside en sus tesis:

a. Adquisición y aprendizaje son dos procesos totalmente independientes. Obedecen a mecanismos neurológicos distintos e inconexos.
b. El proceso de adquisición tiene mayor importancia.
c. La competencia adquirida sólo adquiere funcionalidad en el *monitor* (mecanismo de auto-observación y corrección consciente). Para Krashen el monitor posee una influencia muy reducida, pues para ser efectivo necesita: *tiempo, atención, conocimiento explícito de las reglas.*
d. La corrección de errores es una actividad inútil, si no contraproducente.
e. La adquisición se realiza a través de la exposición del alumno a *aportaciones lingüísticas comprensibles* (*input*).
f. El alumno debe llegar primero al contenido de la función comunicativa. Cambia diametralmente el sentido del proceso estructural.
g. La adquisición sigue un *orden natural* que no se puede alterar con la instrucción.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

Dada la tajante ausencia de conexión entre los dos procesos, en la teoría de Krashen, el papel del profesor en el proceso de enseñanza se reduce al mínimo: sólo tiene que proporcionar *aportación lingüística comprensible*. Por consiguiente, la enseñanza de la Gramática y de la Sintaxis quedarían prácticamente anuladas. A ellas llegaría el alumno de forma subconsciente e inconsciente, siguiendo el mismo proceso del niño en la adquisición de su lengua materna.

5.3. *Investigaciones recientes.*

5.3.1. Las tesis de Krashen fueron presentadas con enorme grado de credibilidad y alcanzaron gran difusión. Luego vinieron las críticas, el rechazo y la superación. Lo que sí se puede decir es que fueron fecundas: provocaron un sinfín de investigaciones. A continuación nos detendremos en el resumen de algunas conclusiones de los últimos trabajos en relación con el tema que aquí nos ocupa.

¿Posee la instrucción algún efecto positivo? ¿Deberemos abandonarla y convertir al profesor en un mero administrador de aportaciones comprensibles? Aparecieron en la época algunos estudios empíricos que nos proporcionaron conocimientos más ajustados. Resumimos las conclusiones más importantes [Castañeda 1994, cap. 2]:

a. La instrucción *acelera el ritmo* de adquisición.
b. La instrucción mejora sensiblemente los resultados en contextos obligatorios.
c. La instrucción provoca errores de *sobregeneralización* (más fáciles de corregir con el tiempo). Por el contrario, la no instrucción produce errores de *simplificación* y *desuso* de las estructuras que no se dominan bien.
d. La instrucción no afecta de forma fundamental a las secuencias u orden de adquisición.

Otro punto de las tesis de Krashen sometido a experimentación es el papel de la *consciencia* en el aprendizaje. ¿Se trata de un proceso total o mayoritariamente inconsciente? Parece verdad asumida que en la elaboración cognitiva existen dos tipos de procesos:

inconscientes	*conscientes*
conocimiento implícito	conocimiento explícito
conocimiento operativo	conocimiento declarativo
procesos periféricos	centrales: capacidad limitada
trabajan en paralelo	trabajan en serie
memoria a largo plazo	memoria a corto plazo
rápidos, eficaces,seguros	lentos, inseguros
actos adiestrados	conducta inexperta
muchas operaciones cognitivas	información nueva, aprendizaje

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

R. Schmidt y otras investigaciones sobre el papel de la consciencia en el aprendizaje de segundas lenguas han llegado a las siguientes conclusiones [Castañeda 1994, cap. 2]:

a. Existe percepción subliminal, pero no aprendizaje inconsciente.
b. No basta la percepción inconsciente para la retención de datos.
c. La consciencia es el mecanismo por el que el *input* se convierte en *intake*.

Hulstijn y Hulstijn [1984] demuestran que los alumnos con conocimiento explícito obtienen mejores resultados.

5.3.2. *El lenguaje como destreza cognitiva compleja.*

5.3.2.1. El discurrir de nuestra vida cotidiana es posible gracias a la posesión de numerosas destrezas: levantarse, lavarse, peinarse, caminar, comer, conducir, escribir a máquina o a ordenador, prepararse un café, tocar el piano, bailar, patinar, jugar al fútbol... y, en fin, hablar. Toda destreza supone:

a. Un *proceso cognitivo*: representaciones internas que regulan la actuación.
b. Un *aprendizaje.*
c. Una *automatización.*
d. Una *actuación fluida.*

¿Por qué el lenguaje es y ha de ser una destreza? La Teoría Cognitiva ofrece una explicación:

- La capacidad de procesamiento consciente es limitada.
- Gran parte de esta capacidad está ocupada con operaciones externas a la comunicación misma.
- Sólo si gran parte del proceso ha sido automatizado, podremos realizarlo de una forma conveniente.

"Nuestra capacidad de procesamiento es limitada: su máximo aprovechamiento pasa por la automatización de ciertas operaciones" [Castañeda 1994, 33]. "El objetivo en el aprendizaje de una lengua pasa por la posesión de un conocimiento automatizado del instrumento lingüístico. De otra forma sería imposible atender a cuantas operaciones y procesos de diversa naturaleza intervienen en la actividad interactiva del hablar" [*Id.*, 258].

5.3.2.2. *La automatización.* ¿Cómo se llega a la posesión de mecanismos automatizados? Según las tesis de Krashen, el conocimiento implícito (opera-

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

tivo) sólo se alcanza a través del proceso de *adquisición*, no del *aprendizaje*. La teoría cognitiva rompe con un principio tan férreo. Parten del siguiente *postulado*: "La posesión de procesos automatizados que liberen capacidad de procesamiento controlado puede lograrse mediante la conversión, con la práctica repetida, de procesos controlados en procesos automáticos" [Castañeda 1994, 115].

La progresión en el dominio de una destreza cognitiva se consigue mediante un proceso gradual de automatizaciones sucesivas de actividades cada vez más complejas. No podía ser de otro modo. Pensemos en la forma en la que aprendemos a escribir a máquina, a pilotar un coche, a tocar el piano, el dominio de las matemáticas... o, en fin, a hablar.

Volvamos al tema que nos interesa. La adquisición de las *estructuras sintácticas*, la asimilación y dominio de las construcciones sintagmáticas es una de las destrezas más difíciles del aprendizaje de una lengua. Su dominio se encuentra con grados distintos de dificultad que sólo podrán ser superados por medio de un abordaje continuado, constante y gradual. Mediante el ejercicio. "Mientras un hecho puede ser aprendido de un solo intento, una destreza como la adquisición de una lengua extranjera sólo puede ser culminada después de un período de práctica relativamente largo" [Castañeda 1994]. Nunca ha dejado de ser cierto el aforismo griego: *Las artes tienen raíces amargas.*

5.3.2.3. *La reestructuración.*

El proceso de aprendizaje es una ascensión gradual, secuenciada por diversos estadios cognitivos. En cada una de las fases el aprendiz posee una *lengua propia*, de carácter idiosincrásico, que rige todas sus emisiones (*interlenguaje o interlengua*). Es el resultado del aprendizaje así como de hipótesis que el mismo individuo va realizando en su contacto con las *aportaciones lingüísticas* con las que entra en contacto (*input*). El nuevo caudal de conocimientos produce o bien un afianzamiento en las hipótesis establecidas, caso de resultar verdaderas, o bien una reestructuración de las mismas, si las hipótesis iniciales eran falsas. El proceso de reestructuración es esencial en el desarrollo de las sucesivas fases del interlenguaje.

5.4. *Ejercicios de Sintaxis.*

Los recientes trabajos teóricos y experimentales de la Teoría Cognitiva de la Adquisición del Lenguaje han demostrado que las tesis de Krashen, que en su día aparecieron como muy atractivas, eran extremas e infundadas. En el estudio de una segunda lengua los procesos automáticos se consiguen funda-

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

mentalmente a través de prácticas conscientes, repetidas, a través del ejercicio. Resta ahora preguntarse: ¿qué tipos de ejercicios? ¿Hemos de regresar a los *pattern-drills*, a la adqusición de hábitos y a la mecanización propugnada por el conductismo?

Aunque semejantes en su forma externa *los hábitos behavioristas* y la *automatización* de la teoría cognitiva parten de una concepción radicalmente distinta. Recordemos que para los *conductistas* la adquisición de estructuras:

- era independiente del significado.
- era uniforme para todos los niveles.

La Teoría Cognitiva adopta una perspectiva inversa: lo fundamental es el significado lingüístico, el sentido pragmático (o funcional) y el conocimiento de que determinada construcción es un vehículo apropiado en un contexto y circunstancias dadas para su transmisión o realización. En este punto la Teoría Cognitiva da la mano a los descubrimientos de la Lingüística de la Comunicación: más que la forma, más que el significado unido a una expresión, lo que importa es el *sentido*.

¿Cuáles son los ejercicios que se deben practicar en la enseñanza del español como segunda lengua? La respuesta es problemática porque confluyen numerosísimos factores en su diseño: edad del alumno, nivel de aprendizaje, formación lingüística, intereses específicos del aprendiz, nivel de lenguaje, secuenciación, etc. El tema sería objeto no de una conferencia, sino de un congreso futuro de ASELE. Nosotros nos limitaremos a esbozar algunas líneas generales:

1. El niño no alcanza el dominio de construcciones abstractas hasta los doce años. Hasta entonces ni conoce todas las estructuras de su lengua, ni posee la capacidad ni los conceptos metalingüísticos suficientes como para comprender explicaciones. Parece unánime la opinión de que en esta fase ha de acceder a estructuras sintácticas de forma global (*holofrases*) muy ligadas a funciones comunicativas, que automatiza sin efectuar apenas análisis por medio de la práctica repetida.

2. El método comunicativo subordina el estudio de las construcciones a la adquisición de funciones pragmáticas o comunicativas. Parece principio asumido que en los primeros niveles lo importante es resolver las necesidades comunicativas que previsiblemente se le presenten al alumno. Es decir, la Gramática, el Léxico y la Sintaxis han de estar supeditados a las necesidades comunicativas.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

3. La práctica de la Sintaxis se ha de realizar desde el inicio, incluso cuando lo que se trata de incorporar son variaciones formales de la palabra (género, número, persona, artículo, pronombres personales...)

4. Conviene poner énfasis en los ejercicios de tipo onomasiológico:

- se propone un significado o una función comunicativa y se ejercitan sus formas de expresión;
- sustitución de estructuras a partir de cambios de contenido;
- estructuras sinónimas, antónimas, etc.
- transformaciones de oraciones simples en complejas.

5. La automatización sólo se conseguirá a través de la comprensión, de la práctica variada y repetida.

6. Los *ejercicios estructurales* (tan denostados por la teoría, pero siempre presentes, incluso en los métodos llamados comunicativos) constituyen una parte de las prácticas de sintaxis. Pueden ser más útiles si están asociados a actos de discurso. La asimilación de las estructuras sintácticas no sólo es importante para la fluidez de la comunicación, sino también para facilitar la inteligibilidad de los mensajes. En cuanto el oyente capta el armazón estructural de una secuencia, las piezas encajan y facilitan la comprensión.

7. El ordenamiento de estructuras y ejercicios, especialmente en los primeros pasos del aprendizaje ha de estar subordinado a las necesidades comunicativas del alumno.

8. La ejercitación de estructuras complejas ha de asentarse sobre la previa automatización de las estructuras más simples sobre las que se apoya. De lo contrario, el costo de su automatización sería enorme.

9. No se ha de olvidar que, aunque en los primeros estadios primen los ejercicios subordinados a los contenidos y las funciones, uno de los requisitos finales fundamental es la incorporación del *aparato formal* de la lengua. A veces, la memorización de estructuras, de construcciones... no sólo es conveniente, sino también necesaria.

6. A modo de conclusión.

1. El devenir de la Metodología de la Enseñanza de L2 se halla estrechamente ligado a la evolución de las ideas lingüísticas y a las teorías psicológicas.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

2. La enseñanza de la Sintaxis cobra importancia y centralidad metodológica en los métodos estructurales. Los *pattern-drills* presuponen la preeminencia del todo sobre las partes y se asientan sobre los principios conductistas: necesidad de adquirir hábitos mecánicos a través de la repetición de estructuras formales. En su momento significaron una revolución.

3. El *método comunicativo* introduce modificaciones sustanciales: amplía el objeto *y modifica* el modo de enseñanza. Se toma como objeto la *competencia comunicativa*, frente a la competencia lingüística del paradigma precedente. Se ha de enseñar no sólo a construir oraciones, sino a producir mensajes o enunciados en situación. La *competencia comunicativa* dota a los enunciados de los valores informativo, textual, cultural, sociolingüístico, psicolingüístico o pragmático apropiados.

4. La enseñanza de una segunda lengua debe ordenar los contenidos con el fin de facilitar las destrezas comunicativas de producción e interpretación. De ahí que, frente a los estudios abstractos sobre la sintaxis, en la enseñanza de una L2 los procesos combinatorios se presentan orientados, bien hacia la producción (desde las nociones o las funciones comunicativas hasta la expresión: *orientación onomasiológica*), bien hacia la interpretación (desde el significante hasta la intepretación del sentido: *orientación semasiológica*).

5. Aunque la enseñanza de L2 ha de desarrollar armónicamente las cuatro destrezas, se debe poner especial atención al ordenamiento onomasiológico. Primero, porque escasean los tratados y los libros de ejercicios que incidan sobre esta dimensión. Segundo, porque en las primeros pasos se ha de habilitar al alumno para que venza uno de los traumas del inicio: hacerse entender.

6. La aparición del método comunicativo superó a los métodos estructurales en ámbito (la *competencia comunicativa* es más extensa que la *competencia lingüística*) y proceder didáctico. Sin embargo, generó a veces falsas expectativas: creer que era llegada la hora final de la gramática. La *teoría cognitiva* ha mostrado que *hablar* es una destreza que exige un adiestramiento, que la automatización de las estructuras sintácticas reclama ejercicios variados, graduales y continuados. Por eso hemos de finalizar parafraseando la *Medea* de Séneca: *Grammatica superest* ("La gramática sobrevive").

BIBLIOGRAFÍA.

ALBURQUERQUE, R. Y OTROS, 1990, *En el Aula de Inglés. Metodología práctica para la enseñanza de jóvenes principiantes*, Longman.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...
Centro Virtual Cervantes

ALBURQUERQUE, R. (ed.) 1991, *III Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura.

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

AUSTIN, J., 1962, *How to Do Things with Words*, Trad. esp.: *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós.

BACH, E. Y R.T. HARMS (eds.), 1968, *Universals in Linguistic Theory*, New York, Holt, Reinhart & Wilson.

BACHMAN, L., 1990, "Habilidad lingüística comunicativa", en Llobera, M. (coord.), 1995, págs. 105-127.

BIALYSTOK, E., 1990, *Communication Strategies. Psychological Analysis of Second Language Use*, Oxford, Basil Blackwell.

BLOOMFIELD, L., 1942, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, Linguistic Society of America.

BOUTON, CH., 1979, *La Linguistique Appliquée*, Paris, PUF.

CASADO VELARDE, M., 1993, *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco Libros.

CANALE, M. Y M. SWAIN, 1990, "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1, págs.1-47.

CASTAÑEDA CASTRO, A., 1994, *Procesos de automatización y prácticas gramaticales comunicativas (de la adquisición del subjuntivo en español como lengua extranjera)*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

CHAUDRON, C., 1985, "Intake. On models and methods for discovering learners processing of input", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, págs. 1-14.

CORDER, S.P., 1973, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin Education. Trad. esp.: *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México, Limusa, 1992.

CORDER, S.P., 1982, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

DÍAZ, L. Y M.J. HERNÁNDEZ, 1993, "Gramática y Comunicación en la clase de lengua extranjera", *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid, *Cuadernos del Tiempo Libre*, Colección Expolingua.

DIK, S.C., 1978, *Gramática funcional*, Madrid, SGE (1981).

DIK, S.C., 1989, *The Theory of Functional Grammar*, Dordrecht, Foris.

ELLIS, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

ESCANDELL, M.V., 1988, *La interrogación en español: Semántica y Pragmática*, Madrid, Universidad Complutense.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S., 1988, "Interlengua y análisis de errores", *Cable*, 1, págs.27-35.

FILLMORE, CH.J., 1968, "The Case for Case", en E.Bach-R.T.Harms (eds.), 1968.

FRIES, C., 1945, *Teaching and Learning English as a Second Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

GONZÁLEZ CALVO, J.M., 1994, "Notas sobre las estructuras llamadas pasivas con ser en español (II)", *Anuario de Estudios Filológicos*, XV, 1992, págs.107-123.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., 1989, *Introducción a la Semántica Funcional*, Madrid, Síntesis.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., 1994, *Estructuras comparativas*, Madrid, Arco Libros.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...

Centro Virtual Cervantes

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., 1994, *Estructuras pseudocomparativas*, Madrid, Arco Libros.

HULSTIJN, J.H. Y W. HULSTIJN, 1984, "Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge", *Language Learning*, 34, págs. 23-43.

HYMES, D., 1972, "On communicative competence", en Pride, J. y J. Holmes, (eds.), 1972.

KRASHEN, S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.

KRASHEN, S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

KRASHEN, S.D., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Applications*, Londres, Longman.

LADO, R., 1957, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press. Trad. esp.: *Lenguas y Culturas*, Paraninfo.

LEECH, G., 1983, *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.

LICERAS, J.M., 1992a, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

LICERAS, J.M., 1992b, "Atando cabos: pedagogía y ciencias cognitivas en el estudio de la adquisición del español como segunda lengua", en *Congreso de la Lengua Española*, Sevilla, (en prensa).

LITTLEWOOD, W., 1981, *Communicative Language Teaching. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

LLOBERA, M. (coord.), 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

MARTÍN PERIS, E., 1987, "Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula", en AA.VV., 1987, págs. 39-58.

MARTÍN PERIS, E., 1988, "La enseñanza de los idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", *Cable*, 1, págs. 16-21.

MATTE BON, F., 1988, "En busca de una gramática para comunicar", *Cable*, 1, págs. 36-39.

MATTE BON, F., 1988, *Gramática comunicativa del español*, I y II, Madrid, Difusión.

MCLAUGHLIN, B., 1987, *Theories of Second Language Learning*, Londres, Edward Arnold.

MIQUEL, L., 1993, *El lugar de la gramática en un curso superior de E/LE*, Madrid, Universitas Nebrissensis.

NUSSBAUM CAPDEVILLA, L., 1994, "Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras", *Textos*, 1, págs. 85-93.

ORTEGA OLIVARES, J., 1988, "Aproximación a la Pragmática", *Cable*, 2, págs. 39-46.

ORTEGA OLIVARES, J., 1991, "*Gramática y comunicación*", en R. Alburquerque (coord), 1991, págs. 109-119.

O'MALLEY, J.M. Y A.U. CHAMOT, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

PRIDE, J. Y HOLMES, J. (eds.), 1972, *Readings in Sociolinguistics*, London, Pinguin Books.

PORTOLÉS LÁZARO, J., 1994, "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español", *Verba*, 20, 1993, págs.141-170.

RICHARDS, J.C. Y T.S. RODGERS, 1986, *Approches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...

Centro Virtual Cervantes

SÁNCHEZ, A., 1982, *La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos*, Barcelona, Hora S.A.

SANTOS GARGALLO, I., 1993, *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.

SCHMIDT, R.M., 1990, "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics,* 11, págs. 129-158.

SEARLE, J.R., 1969, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. esp.: *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1980.

SEARLE, J.R., 1975, "Indirect Speech Acts". Trad. esp.: "Actos de habla indirectos", *Teorema,* VII, 1, págs. 23-53.

SLAGTER, P.J., 1979, *Un nivel umbral,* Estrasburgo, Consejo de Europa.

SLAGTER, P.J., 1992, "La enseñanza de la gramática", *Congreso de la Lengua Española (en prensa).*

STOCKWELL, R.P., J.D. BOWEN Y J.W. MARTIN, 1965, *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Chicago and London, The University of Chicago Press.

VAN EK, J., 1975, *The Threshold Level,* Estrasburgo, Council of Europe.

WILKINS, D., 1972, "Grammatical, Situational and Notional Syllabuses", *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*, Copenhague, J. Groos Verlag.

WILKINS, D., 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

ZANÓN, J., 1988, "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)", *Cable*, 2, págs. 47-52.

ZANÓN, J., 1989, "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)", *Cable*, 3, págs. 22-32.

ZANÓN, J., 1990, "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable,* 5, págs. 19-27.

ZANÓN, J. Y S. ESTAIRE, 1991, "Significado y sentido en el enfoque comunicativo. El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español", en Alburquerque, R. (ed.), 1991, págs. 166-174.

ASELE. Actas V (1994). SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ. Sintaxis y enseñanza del español como l...

Centro Virtual Cervantes