GRAMÁTICA Y COMUNICACIÓN: ¿CONCEPTOS ANTITÉTICOS?

Irene Doval Reixa
Universidad de Santiago
Mar Soliño Pazó
Universidad de Salamanca

1. Introducción

A finales de los años sesenta con el llamado "cambio comunicativo-pragmático" en la lingüística (Helbig, 1990:13) se comienza a cuestionar la relación necesaria entre la gramática y el objetivo didáctico de la competencia comunicativa en una clase de lengua extranjera. El breve análisis teórico que pasamos a exponer en estas páginas se centra en el problema de la transferencia del saber gramatical a la destreza lingüística, rechazando la antítesis *gramática/comunicación* y defendiendo la presencia de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. El cambio comunicativo-pragmático en la enseñanza de lenguas extranjeras

Al igual que el cambio comunicativo-pragmático en la lingüística significó una desviación de la gramática hacia la comunicación, así también en la enseñanza de lenguas extranjeras los métodos tradicionales de enseñanza centrados en la gramática y la traducción fueron eliminados en favor de otros métodos comunicativos. Sin embargo, esta reorientación provocada por las necesidades prácticas de la clase de lengua no se abrió paso de manera clara hasta que alcanzó su fundamentación teórica en relación con el cambio correspondiente en la lingüística.

Desde los inicios de la enseñanza de las lenguas extranjeras a mediados del siglo pasado, la gramática ocupaba el centro de estas enseñanzas, practicándose un método que entonces pasaba por ser el único posible, el denominado "método gramatical de traducción". A través de este método se alcanzaban conocimientos *sobre* la lengua, pero no capacidad y destreza en el manejo de la misma. Es decir, los alumnos aprendían reglas gramaticales y listas de vocabulario que les servían para

ASELE. Actas IX (1998). IRENE DOVAL REIXA y MAR SOLIÑO PAZÓ. Gramática y comuni...
Centro Virtual Cervantes

traducir la lengua extranjera, pero apenas podían usar esa lengua extranjera en una comunicación real[1].

Este método fue altamente cuestionado, pues, el objetivo último de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia comunicativa, no podía ser alcanzada con él. Había que tener en cuenta que la meta de la enseñanza de lenguas extranjeras no era única y exclusivamente adquirir conocimientos gramaticales sobre la lengua y que estos fueran adquiridos por los aprendices de lenguas extranjeras, sino que se trataba de adquirir las capacidades y destrezas comunicativas necesarias para un completo dominio de la lengua; todo esto condujo a la reivindicación de una enseñanza de lengua extranjera comunicativa. El dominio de la lengua se identifica, por tanto, con el uso correcto y apropiado de las cuatro destrezas: comienza con las destrezas receptivas (escuchar y leer) y concluye con el uso de las productivas (hablar y escribir). Como podemos ver la finalidad básica de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras era transmitir capacidades y destrezas comunicativas, y no conocimientos sobre diferentes reglas de la lengua que se está adquiriendo.

La consecuencia inmediata fue el proceso de desgramaticalización de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que el aprendizaje de la gramática fue presentado como incompatible con una enseñanza cuyo objetivo último era la capacidad comunicativa. Al amparo de esta noción comunicativa la gramática cayó en desgracia y el concepto mismo de comunicación se restringió de forma parcial a la competencia activa: se trataba pues de que los aprendices pasaran de ser meros elementos pasivos en el aula a ser participantes activos.

Sin atacar en absoluto la orientación primariamente comunicativa[2] que necesariamente ha de dominar en la enseñanza de lenguas extranjeras, ni la competencia comunicativa como el objetivo supremo de la misma, debemos tener en cuenta que no se puede extraer de ello el conjunto total de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ello, en la enseñanza de lenguas extranjeras no se puede practicar un comunicativismo unilateral que no tenga en cuenta la conexión entre la función cognitiva y comunicativa de la lengua y minusvalorar la relevancia del sistema lingüístico en sí. La gramática es un requisito necesario para dominar la lengua que se está adquiriendo, pues sirve para la comprensión y a la producción textual. La capacidad del sujeto de usar las reglas y los convencionalismos de forma creativa a través de la comunicación supone una suma de competencia gramatical, sociolingüística, discurso y estrategia. El alumno ha de conocer el sistema de relación entre las reglas y los convencionalismos que rigen el significado, la comprensión y la conducta comunicativa interpersonal en una situación dada; así, las formas lingüísticas y las funciones representan sólo una parte externa de lo que se aprende. En una enseñanza comunicativa, la comunicación debe ser enfocada como un sistema unificado en el cual todo aquel que adquiere la lengua extranjera usa su

[1] Ésta era la situación que predominaba con pocas excepciones en España en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta los años 80, donde los efectos de ese cambio se dejaron sentir más tarde y aún hoy día persiste parcialmente en los diferentes niveles educativos.

[2] Este método comunicativo originario discernía de integrador y abierto, pues excluía por ejemplo al comienzo la traducción y el uso correcto de la gramática propios de los métodos clásicos.

ASELE. Actas IX (1998). IRENE DOVAL REIXA y MAR SOLIÑO PAZÓ. Gramática y comuni...
Centro Virtual Cervantes

repertorio lingüístico adaptándolo constantemente a las exigencias de relación y el significado de lo que quiere comunicar; es decir, todo se basa en la tarea práctica de la comunicación. Como podemos ver la competencia comunicativa debe ser estructurada con ayuda de la gramática o lo que es lo mismo: la enseñanza comunicativa no se puede alcanzar sin la gramática.

Una vez sentada la base de la necesidad de la gramática en la clase de lenguas extranjeras hay que pasar a preguntarse de qué gramática se trata, pues si bien el objetivo final -un dominio completo de la lengua- es el mismo para los hablantes nativos y no nativos, los caminos para dicha meta son bien distintos, según se trate de la adquisición de la lengua materna y/o de la lengua extranjera.

3. La enseñanza de la gramática de una lengua extranjera

3.1 El concepto de gramática

Debemos plantearnos en primer lugar el concepto mismo de gramática del que se parte, ya que de ello va a depender la polémica sobre el valor de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras y su diferente respuesta se va a relacionar con la polisemia del término mismo de gramática.

Helbig establece para ello una triple diferenciación: una *gramática A* en cuanto sistema de reglas inherente al objeto lengua, independiente de su descripción por la lingüística y de su dominio por el hablante, la lengua externa; una *gramática B*, la descripción científica por parte de la lingüística de ese sistema de reglas, es decir, la reproducción de la gramática A a través de la lingüística; y por último, una *gramática C*, es decir, el sistema de reglas interiorizado por el hablante que se forma en el curso de la adquisición del lenguaje (Helbig, 1992:135). Entendiendo la gramática bajo este triple postulado se ve claramente que ésta es imprescindible en la adquisición de una lengua extranjera: las reglas gramaticales existen objetivamente en la lengua, son descritas por los lingüistas y deben ser dominadas por los hablantes.

No se puede aprender una lengua sin aprender a la vez su gramática y un niño cuando se escolariza ya domina ampliamente la gramática de su lengua materna[3]. Gramática designa en este sentido competencia existente de modo inconsciente de que dispone el hablante nativo y que forma parte de una más amplia competencia comunicativa. Este concepto de gramática se puede también aplicar a la competencia gramatical específica que el alumno de una lengua extranjera forma en el curso de su proceso de aprendizaje y que supone un componente de ese sistema que en la discusión científica se conoce con los términos de 'lingüística de aprendizaje', 'lingüística interim' o 'interlanguage'.

[3] Primero comienza el desarrollo de marcas gramaticales, la clasificación gramatical, el desarrollo de conceptos gramaticales con la influencia de niveles léxico-morfológicos y una gran economía en lo que se refiere a la organización del medio comunicativo. Esta adquisición gramatical de la lengua materna se fijará en el proceso comunicativo de forma natural y espontánea.

Centro Virtual Cervantes

Por ello esta diatriba sobre el valor de la gramática es sólo aparente, puesto que todos los métodos han de incluir necesariamente contenidos gramaticales, y de hecho la mayoría de los libros de texto están estructurados gramaticalmente. Engel y Götze hablan de una "gramática comunicativa" (Engel, 1990:99; Götze, 1995:238), en la que los factores comunicativos tendrán reflejo en la gramática, es decir, siguiendo un enfoque natural comunicativo (tal como se da en la adquisición de una lengua materna) exaltan categorías de la comunicación y de las categorías de la comunicación; se trata en consecuencia de transmitir, valorar e interpretar las circunstancias del acto de habla (Engel, 1990:112). Otra cuestión es el *cómo* se debe transmitir (implícita o explícitamente, qué modelo gramatical adoptar), *cuándo* y *cuánto* es necesario transmitir. Estas cuestiones de tipo didáctico-metódico dependen de cada grupo o nivel concreto, pero no tienen necesariamente que afectar a la cuestión básica de gramática si o gramática no[4].

3.2 La gramática en la clase de lenguas extranjeras

Debemos diferenciar entre *gramática lingüística* y *gramática didáctica.* Mientras la primera sirve para la descripción científica de la gramática A, la lengua en sí, y/o C, la interiorización del hablante, la segunda, la gramática didáctica[5], ofrece una descripción lingüística con la finalidad del aprendizaje o la enseñanza de la lengua (Helbig, 1992:137ss.)[6]. Esta adaptación de una a otra depende de numerosos factores (metodológicos, didácticos, institucionales, psicológicos); no obstante, el condicionamiento principal es que los alumnos tienen otra L1, por tanto, ha de ser una *gramática de una lengua extranjera* (GLE). A continuación vamos a revisar los requisitos que esa gramática ha de poseer:

1) Una GLE ha de ser necesariamente una gramática normativa, en la medida en que en ella de la cantidad de variedades lingüísticas se selecciona un uso lingüístico determinado y se eleva a modelo lingüístico. La elección de esa norma depende de las decisiones sobre el objetivo de la clase de lengua extranjera institucional (p.e. competencia comunicativa en situaciones cotidianas) y de las necesidades de los alumnos (p.e. situaciones de uso lingüístico o determinadas destrezas). Se ha de elegir una norma que goce de una valoración positiva por la mayoría de los miembros de una comunidad lingüística; por ello, no es casual que tradicionalmente

[4]Cf. Helbig, G (1972), "Das Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht", Deutsch als Fremdsprache 1 (1972), 10-18; cf. también Rall, D. y M. Rall (1978), "DaF gezielt - zu viel verlangt?", Engel, U. y S. Grosse (1978), Grammatik und Deutschunterricht, Jahrbuch des IDS, Düsseldorf, 249 ss.

[5]No queremos entrar en la múltiple y confusa terminología existente, ni queremos hacer diferenciaciones en ese grupo general de gramática didáctica (por otros llamada gramática pedagógica -'pädagogische Grammatik'-, cf. Huelva, 1997:25, o gramática de aprendizaje -'Lerner-Grammatik'-, cf. Schmidt, 1990:153), dentro del cual la mayoría de los autores distinguen entre gramática para el autor del libro de texto, para el docente y para el alumno (Helbig, 1992:136).

[6]Helbig expuso estas ideas con anterioridad (cf. nota 1); sobre este mismo tema vid. también Buscha, J. y J. Schroeder (1989), Linguistische und didaktische Grammatik, Leipzig; especialmente el artículo de H. Sitta, "Anforderungen an Grammatiken unter pädagogischer und linguistischer Perspektive", 29-39.

ASELE. Actas IX (1998). IRENE DOVAL REIXA y MAR SOLIÑO PAZÓ. Gramática y comuni...
Centro Virtual Cervantes

la fijación de la lengua en la gramática corresponda a la variedad denominada 'lengua estándar', que posee una validez suprarregional y un prestigio social elevado condicionado históricamente.

2) La GLE ha de partir de una concepción de la gramática más amplia que incluya fonética, morfología, sintaxis, semántica y pragmática, puesto que la interrelación entre los distintos análisis de lengua es imprescindible en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (acercándose de esta manera a una gramática comunicativa).

3) La GLE ha de presentar una selección de los fenómenos condicionada comunicativamente, es decir, los más frecuentes e importantes para la comunicación y las estructuras más difíciles de aprender o que constituyen frecuentes fuentes de errores o interferencias para los alumnos; así la transferencia de los contenidos será más receptible y mejor asimilable por el grupo de alumnos a la que se dirige dicha gramática.

4) La GLE tiene que contribuir como un medio entre otros, a formar la competencia, por lo que ha de ser más pormenorizada en sus descripciones, contener reglas mucho más explícitas que indiquen con la mayor exactitud cómo se forman, se interpretan y se usan frases correctas (tanto gramaticalmente como comunicativamente correctas). Estas reglas han de estar organizadas de forma inductivo-empírica y no deductivo-teórica, es decir, partiendo de un texto y profundizando con ejercicios (Götze, 1995:236).

5) Una GLE ha de contener explicaciones a hechos que para los nativos son totalmente inmediatos y no suponen ningún problema[7].

6) La GLE ha de ser una gramática de resultados y como tal debe tener expuestas reglas exactas de uso, donde sólo se presenten resultados, y no necesariamente el camino seguido para obtenerlos o soluciones alternativas presentadas.

7) Siempre que haya posibilidades ha de ofrecer capítulos bilingües, que mediante un contraste entre la lengua objetivo y la lengua materna tengan en cuenta las dificultades de aprendizaje y las posibles interferencias[8].

3.3 El modelo lingüístico de la GLE

Actualmente se ha superado ya la tesis mantenida en la fase de la creencia optimista de una directa aplicación de los modelos lingüísticos en la gramática de una lengua extranjera, en el sentido de que la mejor teoría lingüística era también la mejor teoría para la gramática de una lengua extranjera. Hoy campea cierto escepticismo en relación a la adopción de teorías lingüísticas y a consecuencia de ello ha llegado a ser común el señalar que los logros de la lingüística no son

[7] En el caso del alemán como L2 un ejemplo típico sería la adscripción del género a los sustantivos, la declinación del adjetivo o la rección.

[8] El docente puede valerse del análisis de errores de su grupo con el fin de adaptar el material didáctico a utilizar, así las interferencias de la lengua materna más comunes y repetidos de los aprendices se convertirán en la referencia principal para que el docente pueda programar los ejercicios más idóneos para su grupo.

ASELE. Actas IX (1998). IRENE DOVAL REIXA y MAR SOLIÑO PAZÓ. Gramática y comuni...
Centro Virtual Cervantes

congruentes con los de la didáctica de lenguas extranjeras o de la investigación de la enseñanza de lenguas.

Esta corriente es partidaria de desarrollar para la enseñanza de lenguas extranjeras modelos gramaticales distintos que para la teoría lingüística, porque permitiría modelos de descripción morfológica y sintáctica específicamente concebidas para la adquisición de lenguas extranjeras. Este rechazo de la lingüística como ciencia base está en la creencia correcta de que una lingüística referida a la aplicación en la clase de lengua extranjera por si misma no representa ninguna solución a la multiplicidad de problemas de la misma, sin embargo, no puede conducir a una inadecuada minusvaloración de la descripción lingüística. Esto permanece, en nuestra opinión, como un requisito esencial para toda descripción con una orientación didáctica de la lengua extranjera a aprender y entendemos que los nuevos postulados lingüísticos han de encontrar su reflejo también en la didáctica de la lengua, además hay que tener en cuenta que hoy en día no existe un modelo gramatical exclusivamente concebido para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Así la GLE didáctica, que hemos caracterizado con anterioridad, ha de partir de una gramática lingüística, pues es la elección de la materia, la ordenación y la presentación lo que no puede ser trasladado directamente.

La cuestión inmediata que se plantea es: ¿cuál es el modelo de descripción lingüística base más adecuado?

Como modelos más solicitados se presentan los tradicionales, operacionales, funcionales, dependenciales y generativo transformacionales (incluyendo la gramática estructural de constituyentes). Se pueden encontrar razones para unos y otros modelos o para su mezcla. En la práctica, si examinamos por ejemplo las gramáticas del alemán como L2 de los últimos decenios nos encontramos sólo tipos mixtos (Buscha, 1995:177), pues éstas no se apoyan sobre una única teoría cerrada, como la mayoría de los trabajos lingüísticos, sino que parten de varias. No se trata de la aplicación fiel de un modelo gramatical, sino de una descripción adecuada cercana a la estructura superficial de las normas lingüísticas a describir. Esto quiere decir, una descripción en sentido amplio cercana a la estructura superficial que toma la oración en su configuración lineal como punto de partida y de ella muestra los constituyentes de la frase y las funciones en la frase, siendo también adecuado mostrar estructuras supraoracionales.

A pesar de una básica apertura a descripciones lingüísticas en distintos modelos gramaticales una GLE únicamente puede ser concebida como una gramática de la superficie, ya que descripciones que expresamente trabajan con la suposición de las estructuras profundas y que postulan abstractos niveles de derivación de las frases, a las que no se puede adscribir directamente ninguna estructura superficial conforme a las normas, son inadecuadas en el marco de una GLE.

4. Resumen final

Mediante este pequeño acercamiento teórico queremos decir que rechazamos la antítesis gramática/comunicación, pues estos conceptos son parte de un concepto

Centro Virtual Cervantes

uniforme de estrategias de enseñanza y aprendizaje de reglas inmanentes de la lengua y reglas de uso lingüístico. Esta estrategia debe describir los medios lingüísticos que se dispone con el fin de expresar los contenidos lingüísticos correspondientes de la lengua extranjera que se está adquiriendo[9].

La relación necesaria entre la gramática y el objetivo didáctico de la competencia comunicativa en una clase de lenguas extranjeras orientada a la comunicación no se puede renunciar a la gramática, lo que no quiere decir que dicha clase haya de reducirse a la gramática, sino que es necesario una transformación de una gramática lingüística a una didáctica[10]. Debemos tener en cuenta que la gramática didáctica está organizada de manera didáctica y metódica, proporciona hechos y ayuda en la adquisición de una lengua, por ello es indispensable en el aula de L2. Esto no significa ni una gramaticalización de la enseñanza de lenguas extranjeras (como sucedía en los métodos tradicionales) ni una separación de la enseñanza de lenguas extranjeras de la lingüística. La defensa de la gramática en esas condiciones se refiere no exclusivamente al alumno sino también al docente, pues no es suficiente con que éste sólo pueda exponer al alumno lo que debe expresar en determinadas situaciones, sino que en todo momento ha de poder además explicarle el porqué, es decir, esto debe expresarse así en base a una regla gramatical. Por todo ello el docente debe poseer amplios conocimientos *sobre* la lengua que enseña, además de capacidades y destrezas comunicativas en la lengua que está enseñando.

BIBLIOGRAFÍA

Buscha, J. (1995), "Referenzgrammatiken als theoretische Mischgrammatiken" en V. Ágel y R. Brdar-Szabó (eds.), *Grammatik und deutsche Grammatiken*, Tübingen, Niemeyer, 175-185.

Engel, U. (1986), "Grammatik 'von innen' und 'von außen'", *Jahrbuch DaF* 11, 1-13.

Engel, U. (1990), "Kommunikative Grammatik", Muttersprache 100 (1990), 99-114.

Engel, U. (1995), "Etwas tun-Über die Möglichkeit, grammatische Kategorien gemeinverständlich zu motivieren", *Jahrbuch DaF 20, 23 -40.*

García Hoz, V. (1993), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas*, Madrid, Rialp.

[9] Una gramática teniendo en cuenta los diferentes contenidos lingüísticos ayudaría en la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en el desarrollo de manuales regionales y en el uso del método contrastivo en la enseñanza. La regionalización de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras se entiende como una adaptación de los contenidos lingüísticos, es decir, según sean los grupos de alumnos, su país de origen, etc., de forma que la transferencia de los contenidos sea más receptible y más manejable. Al hablar de contrastividad nos referimos al análisis contrastivo lingüístico que se puede concebir también como "regionalización lingüística" del material didáctico para la enseñanza de segundas lenguas (cf. nota 8).

[10] En realidad la gramática didáctica deriva de un manejo directo de la gramática lingüística, por ello hablamos de la transformación de una en otra.

ASELE. Actas IX (1998). IRENE DOVAL REIXA y MAR SOLIÑO PAZÓ. Gramática y comuni...

Centro Virtual Cervantes

Götze, L. (1995), "Zum Problem einer kommunikativ-funktionalen Grammatik" en V. Ágel y R. Brdar-Szabó (eds.) (1995), *Grammatik und deutsche Grammatiken*, Tübingen, Niemeyer, 233-242.

Helbig, G. (1990), *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*, Darmstadt, Westdeutscher Verlag.

Helbig, G. (1992a), "Grammatik und ihre Benutzer" en V. Ágel y R. Hessy (eds.), *Offene Fragen - offene Antworten in der Sprachgermanistik*, Tübingen, Niemeyer, 135-150.

Helbig, G. (1992b), "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?", *Info DaF* 3/2, 150-155.

Huelva Unterbäumen, E. (1997), "Abstraktionsgrad der grammatikalischen Beschreibung und Aufbau der Lernergrammatik", *Info DaF* 24/1, 25-50.

Kleineidam, H. (1986), *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen*, Tübingen, Narr.

Schmidt, R. (1990), "Das Konzept einer Lerner-Grammatik", en H. Gross y K. Fischer (eds.), *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*, München, Iudicium, 153-162.

ASELE. Actas IX (1998). IRENE DOVAL REIXA y MAR SOLIÑO PAZÓ. Gramática y comuni...

Centro Virtual Cervantes