Gramática y enseñanza de segundas lenguas

ERNESTO MARTÍN PERIS
Universidad Pompeu Fabra

En los últimos treinta años hemos presenciado un gran cambio en la forma de plantearnos la enseñanza de lenguas extranjeras. Si antes partíamos de la pregunta acerca de la naturaleza y las características propias de la lengua meta y acerca del modo de enseñarla, nuestro punto de partida actual consiste en preguntarnos por el modo en que se produce el aprendizaje de una segunda lengua y por aquello que debemos hacer para facilitarlo. (ROD ELLIS)[1].

Introducción

El lugar de la gramática en la enseñanza de lenguas modernas y su tratamiento didáctico han sido objeto de debate prácticamente desde los primeros momentos de la reflexión acerca de esta actividad. En su *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, A. Sánchez lo ve en términos casi antagónicos:

> *Han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas (...). Esas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como* gramatical, *la una, y como* conversacional, *la otra. La primera está basada en la preeminencia de la*

[1] ELLIS, 1992: 37. ELLIS utiliza aquí indistintamente los términos de «lengua extranjera» y «segunda lengua». Lo mismo se hará en el texto de este artículo. En aras de una mayor fluidez se recurrirá también a las abreviaciones «L2» y «L1» para aludir a la lengua que se está aprendiendo y a la que se habla como nativo, respectivamente.

gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa[2].

El marco y los términos del debate, sin embargo, van evolucionando a tenor de los cambios experimentados por la propia lingüística y, más recientemente, por otras disciplinas cuyas aportaciones se han revelado importantes para la didáctica. El momento actual parece especialmente propicio a la superación de todo antagonismo, debido a los avances realizados en el estudio científico de los fenómenos de la actuación lingüística —es decir, de los datos en que se apoya la tendencia *conversacional*— por un lado, y a las implicaciones derivadas de los progresos en el estudio y comprensión de la lengua que sigue la otra tendencia —la *gramatical*— por otro.

La importancia de la gramática y de la lingüística en general para la enseñanza de lenguas es hoy generalmente aceptada. Lo que se plantean quienes están interesados en esta actividad son más bien preguntas de este orden:

¿Existen una teoría lingüística y una descripción gramatical más apropiadas que las demás para los intereses de aquellos que se proponen enseñar o aprender una nueva lengua?

¿Cuál es la relación que se establece entre los postulados de una teoría lingüística y su aplicación a la enseñanza de lenguas? ¿Cuál es la que se establece entre los datos proporcionados por una determinada descripción gramatical y el programa de enseñanza a hablantes no nativos?

En el presente artículo se realiza una sucinta revisión del estado actual de la cuestión, cuyas coordenadas más destacables son éstas:

- Subordinación del concepto de gramática, y de su papel en la enseñanza de segundas lenguas, al concepto y papel más amplios de una teoría lingüística general.
- Aproximación interdisciplinar, merced a una considerable ampliación de la perspectiva, que desborda los límites de una discusión estrictamente lingüística para plantear la necesidad de una reflexión interdisciplinar que pueda suministrar las bases científicas para elaborar una teoría de la enseñanza[3].
- En el terreno de la lingüística en particular, el desarrollo de nuevas orientaciones tales como la sociolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual y la pragmática.

---

[2] SÁNCHEZ, 1992: 1-2.

[3] En este sentido cabe referirse a los actuales planteamientos de las teorías sobre el currículo, que han ejercido una notable influencia en el sistema general de la enseñanza en España y más en concreto en la última reforma educativa. Véase GARCÍA SANTACECILIA, 1995.

- El nacimiento y desarrollo de los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL) y el intento de elaborar una teoría del aprendizaje de segundas lenguas en contextos de escolarización[4].

En síntesis podemos afirmar que el debate actual gira en torno al modo como se conciba el dominio de una lengua (y, por ende, de su gramática) y al modo como mejor se alcanza ese dominio por parte de hablantes no nativos.

El concepto de gramática en la didáctica de las lenguas

a. Históricamente, la gramática ha constituido uno de los niveles de descripción y explicación del sistema de las lenguas, responsable de sus componentes morfológicos y sintácticos; junto a ella existen otros dos niveles en la descripción del sistema: la semántica, que se ocupa del léxico y del significado, y la fonética, que se ocupa de los sonidos. Más recientemente ha venido a añadirse a estos niveles un nuevo campo de descripción y explicación, más allá del sistema: el uso de la lengua, del que es responsable la pragmática.

b. Con la aparición de la Gramática Generativo-Transformacional de Noam Chomsky, el término pasa a designar el conjunto de reglas que rigen todo el sistema de la lengua, relacionando morfosintaxis con léxico y semántica, por un lado, y con la fonética y la fonología, por otro. Al propio tiempo, empieza a utilizarse para designar el conocimiento interiorizado que los hablantes nativos tienen de esas reglas; se acuña el término de *Gramática Universal* (GU) para definir la capacidad innata del ser humano para aprender el lenguaje.

c. En analogía con la anterior acepción, diversos autores se han referido al conocimiento interiorizado que de una determinada lengua poseen quienes la aprenden sin ser sus hablantes nativos. A esta *gramática del discente* se le han dado diversos nombres: *interlengua* (Selinker), *sistemas aproximados* (Nemser), o *competencia transitoria* (Corder).

d. Finalmente, el término puede designar el conjunto de herramientas pedagógicas cuyo propósito consiste en favorecer un mejor desarrollo (es decir, más fácil, rápido y eficaz) de esa interlengua. Dentro de este concepto pueden aún establecerse algunas subdivisiones: puede hablarse de una *gramática para extranjeros*, como de una publicación que ofrece una

[4] El aprendizaje de L2 en contexto de escolarización se entiende por oposición al llamado aprendizaje naturalista, es decir, al que de manera natural llevan a cabo las personas que, por su condición de emigrantes o por alguna otra circunstancia, aprenden una lengua extranjera sin asistir a clases ni recurrir a la ayuda de un profesor, sin «estudiarla».

descripción de todo el sistema de la lengua en cuestión o, para ser más precisos, de aquellas parcelas que los autores del libro han considerado más relevantes para un determinado público discente; puede servir también para referirse a las secciones y actividades de un curso de lengua que dedican especial atención a las formas del sistema.

En general, por tanto, podemos afirmar que en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, el término gramática se ha usado para aludir al tratamiento didáctico de cuestiones de morfología y de sintaxis, por oposición al tratamiento del vocabulario y de la pronunciación, y contraponiendo el tratamiento de todos estos aspectos al tratamiento didáctico del uso de la lengua, efectuado en actividades de conversación y de las distintas destrezas.

Actualmente se tiende a superar ambas oposiciones y a integrar las reglas del sistema y las de uso (Hymes: *Existen reglas de uso sin las cuales las reglas de gramática no son de utilidad*), así como a integrar el tratamiento de los fenómenos de los diversos niveles de la lengua (fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos) en su descripción y en su tratamiento didáctico.

Lingüística y enseñanza de segundas lenguas

Desarrollo histórico

Las relaciones entre teorías lingüísticas y enseñanza de lenguas, no exentas de vacilaciones y dudas, han sido constantes a lo largo de la historia. Es ya un lugar común aludir al escepticismo manifestado por Chomsky en su alocución a los profesores de lenguas modernas de los EE.UU., reunidos en su conferencia anual en Nueva York en 1976, acerca de la importancia que las ideas y los conceptos desarrollados por su teoría lingüística pudieran tener para la enseñanza de lenguas; opinión nunca modificada, antes bien reafirmada en cuanto ha habido ocasión[5]. David Nunan, por su parte, opina que *históricamente la lingüística teórica ha ejercido una influencia desproporcionada* en el campo de la enseñanza de lenguas y que esto ha producido *una fragmentación en ese campo, en el que han surgido diferentes grupos de intereses, cada uno de ellos preocupado por aspectos aislados del proceso de enseñanza-aprendizaje con exclusión del resto*[6].

[5] A este respecto pueden consultarse sus intervenciones en los coloquios de sus *Lecciones de Managua*, traducidas al español en Chomsky, 1988.

[6] NUNAN, 1988: 1-2.

Spolsky (1970) plantea la relación entre lingüística y enseñanza de lenguas en un doble plano: el de las *aplicaciones* que puedan realizarse de los datos lingüísticos facilitados por una determinada teoría, y el de las *implicaciones* derivadas de los conceptos propios de esa teoría. Stern (1983), por su parte, formula esta relación en los siguientes términos: una teoría de la enseñanza de lenguas incorpora *una teoría de la lengua*, al mismo tiempo que le pide a ésta *una descripción de las lenguas particulares* que se desea enseñar.

Tenemos, pues, por un lado, las distintas descripciones de la lengua a partir de las cuales se escribirán gramáticas de enseñanza, libros de texto y diccionarios; en este nivel, cabe esperar que las distintas escuelas de lingüística ofrezcan nuevas perspectivas de descripción y, a su vez, nuevos fenómenos que antes no habían sido identificados o bien habían sido insuficientemente descritos[7]. Por otro lado, tenemos la concepción de lo que sea una lengua y su capacidad de hablarla, nivel en el cual encontraremos también nuevos conocimientos que han sido cruciales en la evolución de la lingüística, tales como el concepto chomskyano de creatividad de la lengua[8], o también, en contraste con la descontextualización en que el modelo de Chomsky analiza los datos lingüísticos y con la competencia lingüística de un hablante-oyente ideal, la tesis sociolingüística de lengua en situación y el modelo de la competencia comunicativa.

La mayor parte de las teorías lingüísticas ha visto intentos de efectuar aplicaciones de sus principios a la enseñanza de lenguas y los cambios de paradigma en la lingüística se han dejado notar con mayor o menor intensidad. Mencionaremos algunos hitos en la historia de estas aplicaciones, en la que puede apreciarse un progresivo peso del nivel de las implicaciones:

1. Los primeros intentos rigurosos de aplicación de una teoría lingüística a la enseñanza de lenguas se producen en Europa a finales del siglo pasado y principios de éste. La Asociación Fonética Internacional publica su revista *Le Maître Phonétique*, en cuyo primer número (1886) se incluye un conjunto de principios sobre la enseñanza de lenguas modernas; en ellos se reivindicaban aspectos tan interesantes desde el punto de vista lingüístico como la primacía de la lengua oral y cotidiana sobre la escrita y culta, o, desde el punto de vista del aprendizaje, el carácter natural, interesante y fácil que deberían poseer los textos (diálogos, descripciones y narraciones) que habían de utilizarse en la enseñanza. Lingüistas tan notables como Jes-

[7] Como nuevos fenómenos que antes no habían sido considerados se pueden mencionar, a modo de ejemplo, las reglas de distribución de turnos en la conversación o las distintas manifestaciones lingüísticas que puede adoptar una misma intención comunicativa; como fenómenos insuficientemente descritos, las reglas que rigen la presencia y ausencia de los pronombres personales sujeto o el orden de los elementos en la frase, asociado a su valor temático o remático.

[8] Este concepto implica que las técnicas que llevan a los alumnos a dar respuestas automáticas o a hacer repeticiones mecánicas son menos efectivas que aquellas que conducen a un uso creativo de la lengua.

persen y Palmer dedicaron su atención a la enseñanza de lenguas; el segundo de ellos propone un método oral de enseñanza con la publicación de *The Oral Method of Teaching Languages* (1917).

2. Otro de los hitos es el proyecto sobre el *Français fondamental,* llevado a cabo en Francia a mediados de siglo y concebido como un método para la enseñanza de francés a extranjeros en el nivel de principiantes. Sobre el supuesto de que las necesidades de aprendizaje se concentran en el dominio de la lengua oral en situaciones concretas de la vida diaria, el proyecto establece el vocabulario más frecuente a partir de los datos empíricos obtenidos en conversaciones con nativos, que se graban para su posterior análisis.

3. Por las mismas fechas se desarrollan los métodos audioorales y audiolinguales, máximo exponente de la aplicación de una teoría lingüística, en este caso en estrecha compenetración con una teoría psicológica (estructuralismo y conductivismo respectivamente). Son métodos en los que se establece una secuenciación y una gradación del material de aprendizaje realizadas a partir de los datos facilitados por la descripción estructuralista de la lengua. Los lingüistas americanos Ch. Fries y R. Lado no sólo realizaron detalladas descripciones de las estructuras del inglés con vistas a su enseñanza, sino que reclamaron los correspondientes estudios descriptivos de las lenguas de los alumnos, con el fin de establecer las semejanzas y diferencias que se dieran entre ellas, en un intento de aplicar esos estudios contrastivos a la enseñanza[9]. La evolución natural de estos planteamientos desembocó en el análisis contrastivo, que finalmente provocó la crisis del método, al comprobarse que la elaboración de programas de enseñanza a partir de los datos suministrados por los estudios contrastivos no daba los resultados esperados.

4. Las tesis mentalistas de la lingüística desarrollada por N. Chomsky agravan la crisis de las metodologías de base conductista. Bien es cierto que la lingüística generativo-transformacional tuvo escasas repercusiones en el terreno de las aplicaciones, entre otras razones tal vez porque la transparencia y la simplicidad de los esquemas anteriores (por ejemplo, las tablas de substituciones de Palmer) no hallaban su equivalente en los trabajos de Chomsky, llenos de conceptos más complejos. Pero en el nivel de las implicaciones los supuestos de la nueva teoría se dejaron sentir con fuerza; la visión de la riqueza y la complejidad del lenguaje humano, así como de su inherente creatividad, tuvieron consecuencias inmediatas en la concepción del aprendizaje: si el uso de la lengua consiste en la creación más que en la repetición, también su práctica discente deberá consistir más en aquélla que en ésta; y si el significado se encuentra en la misma estructura de

[9] Es interesante observar que LADO entendía que los estudios comparativos debían extenderse no sólo a la fonología, la gramática y el vocabulario de las dos lenguas, sino también a sus aspectos culturales.

las reglas que rigen el lenguaje, también deberá constituir el foco principal de atención del discente.

Uno de los conceptos que más interés ha suscitado entre los estudiosos de la lengua y su aprendizaje es el de la *Gramática Universal* (GU), que postula una dotación genética en los humanos para el dominio del lenguaje y de las reglas que rigen su estructura. El alcance de la GU y su posible disponibilidad para el uso y aprendizaje de segundas lenguas encuentran una nueva formulación en la última versión de la lingüística chomskyana, la *teoría de la reacción y el ligamiento*; esta teoría introduce los conceptos de *gramática nuclear*, *gramática periférica* y *parámetros*. La primera atañe al núcleo común y universal de reglas y principios lingüísticos que explican los fenómenos generales del lenguaje, fenómenos internos que se dan en todas las lenguas; la gramática periférica incluye las particularidades de cada lengua, dando cuenta con ello de la diversidad de las lenguas, es decir, de las manifestaciones externas del lenguaje; los parámetros, finalmente, explican las variaciones producidas entre lenguas dentro de unos límites fijos, situándose así entre los universal (*gramática nuclear*) y lo particular (*gramática periférica*).

Aunque el proceso de aprendizaje de una L2 es manifiestamente diferente del que se da en l a L1 (en cuanto a laboriosidad, duración y resultados obtenidos) la existencia de una gramática universal en la mente humana podría explicar importantes aspectos de aquel proceso. No todos están de acuerdo, sin embargo, en que esta teoría pueda aportar datos de interés para la organización de la enseñanza; en efecto, una dotación genética establecería el desarrollo natural de un proceso de aprendizaje, aquello que no es susceptible de enseñanza[10]; Van Lier afirma a este respecto:

> *Aquello que es innato florecerá en el momento adecuado si se dan las condiciones necesarias de exposición al medio y los procesos naturales de maduración. Para el especialista en lingüística educativa tiene escasas consecuencias el hecho de que eso suceda sobre la base de una capacidad mental específica o únicamente sobre la base de procesos cognoscitivos generales o instrucciones genéticas amplias. La tarea de promover el uso crítico y expresivo de la lengua (en el pensamiento y en la acción) se mantiene esencialmente inalterada e independiente de la especificación genética que pueda ser descrita eventualmente en los estudios de GU. La maestra, el padre de familia y el alumno saben que la tarea es larga y ardua, sea la gramática innata o no*[11].

[10] Sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje de segundas lenguas y de la posible existencia de límites a los efectos de la intervención didáctica se han realizado numerosos estudios, a los que se hace referencia en el apartado siguiente de este artículo.

[11] Van Lier, 1994: 22.

V. Cook ha realizado recientemente una apreciación de la relevancia de la teoría chomskiana para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Es preciso no olvidar, subraya Cook, cuál es el alcance de la GU:

> *La GU concierne al conocimiento de la lengua presente en la mente humana; no tiene nada que decir acerca del modo en que se usa la lengua, y es poco lo que puede decir acerca de cómo se procesa. Los profesores de lenguas deben buscar en otro lugar ideas acerca de la competencia comunicativa, de la competencia pragmática o de las «destrezas» de hablar o escuchar. La GU concierne a áreas fundamentales del conocimiento lingüístico expresadas en forma de principios y parámetros, y no a las numerosas áreas de la sintaxis con que han de enfrentarse diariamente los profesores. Aunque solo fuera por esta razón, es muy improbable que una metodología de la enseñanza pudiera basarse en la GU*[12].

Ahora bien, la teoría de la GU sí tiene unas innegables implicaciones para la concepción de la enseñanza de lenguas: una de ellas es la renovada importancia que en esta teoría se concede al conocimiento del vocabulario frente al de la sintaxis, en la explicación de las reglas que rigen la gramática; de modo que una enseñanza será tanto más efectiva cuanto más contribuya a la construcción del lexicón mental del alumno; otra implicación consiste en la comprensión de la lengua como conocimiento mental: en la enseñanza de los años 70 y 80 la lengua ha sido concebida básicamente como una forma de comportamiento social, y en esos términos se han establecido sus objetivos. Cook considera que, sean cuales sean estos objetivos, una de las metas de la enseñanza de lenguas ha de consistir en la creación del conocimiento mental que subyace a ese comportamiento[13].

5. La gran difusión y el largo alcance de las teorías de Chosmky obscurecieron por unos años otras líneas de desarrollo de los estudios lingüísticos, que sin embargo siguieron progresando y ejerciendo una fuerte influencia en la reflexión sobre la enseñanza de lenguas.

Se trata inicialmente de las corrientes sociolingüísticas, desarrolladas a partir de los años 60 como continuación de la línea iniciada dos décadas antes por el lingüista británico J. R. Firth. Influido por los estudios etnográficos de Malinowski, Firth había propuesto la elaboración de una teoría general del significado basada en el contexto de la situación. M. A. K. Halliday, P. Strevens y J. Lyons en el Reino Unido, y W. Labov y D. Hymes en los EE.UU., son los nombres más destacados entre los lingüistas que han contribuido a la elaboración de una teoría en la cual la atención a las variedades de la lengua y a su significación social adquieren preeminencia

[12] Cook, 1994: 42.
[13] Véanse también, más adelante, los párrafos dedicados a la teoría propuesta por Rod Ellis.

frente al modelo abstracto de lengua difundido primero por el estructuralismo y luego por el generativismo. En ella se reclama una mayor atención a los diferentes niveles lingüísticos (fonético, morfológico, léxico, discursivo...) para el establecimiento del significado social de las distintas expresiones lingüísticas. El estudio de la lengua, por tanto, se centra en la variación que se da en sus usos, ocasionada por las distintas variables de la situación de comunicación.

El ulterior desarrollo de esta orientación en el estudio de la lengua ha venido a coincidir con la eclosión de los estudios sobre el discurso, como una corriente interdisciplinar que investiga el uso comunicativo de la lengua por parte de hablantes situados en contexto. Las disciplinas implicadas en este estudio del discurso son muy diversas, desde la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, Habermas) hasta la lingüística textual (De Beaugrande, Dressler, Van Dijk, Bernárdez, Lavandera...); desde la etnografía de la comunicación (Hymes, Gumperz) hasta la pragmática (Levinson, Escandell, Reyes); desde el análisis de la conversación (Goffmann, Grice) hasta la psicología cognitiva (Anderson, Coll); desde la teoría de la enunciación (Benveniste, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni) hasta una teoría de la lengua como sistema semiótico social (Halliday), por citar solo algunas. Unos prestan mayor atención a la lengua escrita, otros a la oral; unos se hallan dentro de una tradición más orientada al estudio del lenguaje literario, otros al interaccional; pero en todos los casos el análisis se lleva a cabo dentro de unas coordenadas que incluyen siempre, como factores importantes que tener en cuenta, la lengua en su uso y no solo en su sistema, y en consecuencia la contextualización de esos usos y la variación que en ellos se manifiesta; más allá de ello, la superación del marco oracional para dar cuenta de los distintos fenómenos de la lengua.

Podemos observar, por tanto, una evolución del binomio lingüística-enseñanza de lenguas, que sigue tres grandes líneas:

- en primer lugar, el paso de la mera atención a las manifestaciones externas del lenguaje, a la consideración de sus componentes cognitivos; la gramática como conocimiento subyacente al comportamiento;
- en segundo lugar, el movimiento desde una atención fragmentaria a distintos niveles de la lengua, hacia la integración de esos niveles; la gramática como descripción no solo de la morfología y la sintaxis, sino también de sus relaciones con la fonética, el léxico y la semántica;
- en tercer lugar, la transición del estudio de la lengua como sistema abstracto de representación de significados a un estudio de sus usos reales y de las condiciones en que los hablantes codifican e interpretan los significados que desean transmitir; la gramática como explicación no solo de reglas del sistema sino de las reglas de uso.

La situación actual

Pese a la gran diversidad de disciplinas que convergen en el análisis del discurso, no se ha hecho esperar una síntesis aplicable y aplicada a la enseñanza de lenguas. Los especialistas en didáctica de las lenguas han recurrido a muchas de sus aportaciones para la elaboración de sus propuestas de trabajo, tanto en el nivel de las aplicaciones como en el de las implicaciones:

a. En el plano de las implicaciones cabe resaltar la dimensión social de la lengua y su carácter de actividad significativa, que a su vez incluyen los siguientes aspectos:

- La concepción de la lengua como actuación, y la consiguiente vinculación de sus distintos usos con las intenciones de los participantes en la comunicación.
- La concepción del contexto como conocimiento compartido sobre el que los hablantes construyen cooperativamente el significado.
- El análisis del contexto en distintos círculos concéntricos: el estrictamente lingüístico o *co- texto*; el contexto interpersonal y espacio-temporal particular de la situación de comunicación; y el marco más amplio del contexto social y cultural.
- La relación entre contexto sociocultural y reglas de uso, así como la relevancia de los conocimientos de ese contexto para la realización de un uso efectivo y adecuado de la lengua.
- El reconocimiento de distintos niveles de significado en la expresión lingüística (proposicional, discursivo y pragmático) y la necesidad del control simultáneo de todos ellos para la eficacia en la comunicación.
- La competencia comunicativa como responsable del uso efectivo y adecuado de la lengua en las distintas situaciones de comunicación. Hymes (1972) la define como la capacidad que adquiere un niño y que le permite saber *cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo hacerlo*. Canale y Swain (1980) desglosan esa competencia en varias subcompetencias: la lingüística, la sociolingüística y la estratégica; posteriormente, Canale (1983) distingue entre competencia sociolingüística y discursiva. La última versión es la de Bachman (1990) que distingue cuatro subcompetencias, agrupadas de dos en dos: la gramatical y la textual juntas conforman la competencia organizativa, y la ilocucionaria más la sociolingüística conforman la pragmática; Bachmann deja fuera del modelo la competencia estratégica, que reconoce como una competencia del hablante, pero que no considera propiamente lingüística[14].

[14] Bachmann, 1990.

El reconocimiento de la competencia comunicativa comporta la consideración de otros criterios, más allá del de la mera corrección formal, para la valoración de la suficiencia lingüística de los alumnos: el de la eficacia comunicativa y el de adecuación al contexto.

No obstante, la implicación de mayor profundidad para la didáctica de segundas lenguas consiste en el tratamiento que deba otorgarse a la práctica de la lengua en el aula: si la lengua objeto de aprendizaje es considerada como discurso, los procesos de su aprendizaje no pueden ir disociados del mundo vivencial del discente; necesariamente han de ir más allá de la observación y manipulación de estructuras correspondientes a los distintos niveles del sistema, y ejercitar la explotación del potencial significativo de la L2.

b. En cuanto a las aplicaciones, podemos resaltar las siguientes:

- La consideración, a los efectos de realizar una selección de los contenidos lingüísticos de un programa, de unidades diferentes a la palabra, la oración y las estructuras sintácticas: diferentes en su entidad (los enunciados), en su extensión (los textos) y en su producción (el discurso). En este aspecto, la aplicación más difundida ha consistido en la elaboración de programas nociofuncionales. Las tipologías textuales y los mecanismos de organización textual han suministrado también abundantes datos que han sido aplicados con provecho en la enseñanza.
- La inclusión, en la elaboración de planes curriculares, de las distintas subcompetencias que integran la comunicativa, tanto en la definición de objetivos como en la selección de contenidos y las opciones metodológicas.
- El tratamiento de los aspectos culturales como parte integrante del desarrollo de la capacidad de uso, tanto desde un punto de vista estrictamente informativo, como desde planteamientos formativos, encaminados a recoger en las aulas el reconocimiento de la relatividad de las distintas formas de categorizar la experiencia y de organizar las relaciones sociales.
- La variación lingüística y su significación social: atención a los diferentes usos y a sus propiedades lingüísticas (fonéticas, morfológicas, léxicas...) acordes con las diferentes situaciones y roles sociales.
- Las estrategias de comunicación como un recurso del hablante, susceptible de tratamiento didáctico con miras no sólo a un mejor desarrollo del aprendizaje sino a una más plena capacidad comunicativa y una mayor autonomía del discente.
- También en muchos sistemas de evaluación y exámenes se han realizado aplicaciones, que afectan a la concepción general de las pruebas, a su estructura y componentes y a los criterios de calificación y puntuación.

La gramática

Las consecuencias particulares que de los estudios del discurso se derivan para el tratamiento de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras son las siguientes:

- El reconocimiento y la descripción de nuevos fenómenos en las manifestaciones lingüísticas. Al primero de ellos ya se ha hecho alusión en las líneas precedentes, al mencionar las nuevas unidades obtenidas en el análisis de la lengua. Los programas nociofuncionales han sustituido en muchos lugares a los estructuralistas en la enseñanza de diversas lenguas, entre ellas el español. Pero, pese a haber surgido en el seno de una corriente marcadamente orientada a la lengua oral, la descripción de esas unidades ha estado restringida, por el momento, al nivel del léxico y la sintaxis; queda por hacer una descripción, aplicable a la enseñanza y útil a sus objetivos, de los componentes fonéticos (especialmente los prosódicos y suprasegmentales) de los enunciados y su valor comunicativo. Asimismo, los análisis nociofuncionales efectuados hasta el momento no consideran suficientemente la dimensión textual de los enunciados; puede afirmarse que si la gramática estructuralista no superaba los límites de la oración, las primeras aplicaciones del análisis del discurso en su descripción de los actos de habla no superan el nivel del enunciado o, en todo caso, de los «pares adyacentes»[15].
- Algo semejante cabe decir en relación con el contraste de los modos oral y escrito en la comunicación. Si bien es cierto que la mayor parte de los programas de enseñanza tiene entre sus objetivos el desarrollo de competencias orales antes que las de la escritura, no lo es menos que, en una sociedad alfabetizada como las actuales, los actos de habla tienen sus equivalentes «actos de escritura» cuya descripción puede ser de gran utilidad, especialmente en determinados programas para fines específicos.

[15] Existen restricciones a la forma de codificar lingüísticamente determinadas secuencias de actos de habla. Tómese, a modo de ejemplo ilustrativo, la manifestación de intenciones mediante la perífrasis **ir + a + infinitivo**, cuando alguien dice: «Vamos a celebrar una gran fiesta, una fiesta sonada»; si este enunciado se enmarca en una producción más extensa, los siguientes enunciados relativos a las intenciones abandonarán la citada estructura para sustituirla por el futuro imperfecto: «traeremos una orquesta, invitaremos a todos los vecinos, habrá cava y pasteles, etc.». Existe la opción de encadenar varios enunciados con la misma perífrasis, pero en ese caso la interpretación será diferente, en el sentido de que el hablante está formulando alternativamente la misma intención, para darle mayor fuerza de convicción: «Vamos a hacer una gran fiesta, vamos a celebrarlo a lo grande». Cabe la explicación de que el hablante ha manifestado una intención, y a continuación ha pasado a describir el evento; pero esta interpretación —si es que es correcta— no es de mucha ayuda para el alumno extranjero; lo que éste necesita es cuándo y por qué el hablante toma una u otra opción. Se necesitan reglas, por tanto, que describan no solo cómo combinan sus intervenciones los distintos interlocutores, sino también cómo un mismo hablante ensambla textualmente un conjunto de enunciados. Es cierto que al respecto se ha publicado mucho sobre algunos temas, por ejemplo el relato del pasado (tal vez porque ya tradicionalmente los usos alternativos de los tiempos constituían un problema gramatical), pero en general se carece de explicaciones sobre esa dimensión textual.

- Otros fenómenos de la dimensión textual de la lengua que tienen especial relevancia para la gramática son los conectores textuales (*encima, además, sin embargo, no obstante, en cambio,* etc.) y los marcadores del discurso [*pero si..., bueno, pues, entonces, ahora (bien), ya, total (que),* etc.]. Estas unidades están pidiendo urgentemente no sólo una descripción y explicación de sus diferentes valores semántico/pragmáticos (en algunos casos ya las han recibido, realizadas con todo el rigor necesario), sino sobre todo una aplicación a la didáctica que sea a la vez clara y efectiva, tanto para profesores como para alumnos.
- Todo el ámbito de la referencia y la deíxis ofrece también perspectivas de gran utilidad para la enseñanza. Algunos paradigmas (como el de los pronombres demostrativos, o los casos del género neutro) reciben una nueva luz contemplados a través del prisma de la referencia y la deíxis, que facilita enormemente su comprensión por parte de los alumnos.
- Los procesos y mecanismos de tematización contienen también grandes posibilidades explicativas para fenómenos a los que en ocasiones se habían dado explicaciones curiosas y de utilidad más bien escasa, cuando no contraproducente [16].

Los estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas (ASL)

Los estudios contrastivos impulsados por la metodología audiooral convertían el error en el objeto central de su interés. A sus promotores les preocupaba atacarlo en su origen (que atribuían a la interferencia de la lengua del alumno) y se proponían realizar una planificación de la docencia que contribuyese a su prevención (para lo cual elaboraban las listas de posibles dificultades derivadas del contraste de las lenguas), así como dar pautas para su tratamiento pedagógico (la primera de las cuales consistía en evitarlo para no interferir en la formación de buenos hábitos, de base conductista). Como ya se ha señalado, este interés condujo a una nueva comprensión del fenómeno del error, con diversas aportaciones explicativas entre las que sobresale un artículo de P. Corder, que se reveló fundamental, acerca de la importancia y el significado de los errores de los alumnos [17]. El artículo representa todo un vuelco en la concepción de la enseñanza de la

[16] El poder explicativo e ilustrativo de estos mecanismos permite tratar desde una misma perspectiva fenómenos que, en el mejor de los casos, se trataban como casos particulares. Por ejemplo, la posición temática del complemento directo, que en el estilo coloquial y en los usos orales mantiene la voz activa, con inclusión del pronombre átono («El coche lo encontraron abandonado en una carretera secundaria»), mientras que en el estilo cuidado y en usos escritos lleva a optar por la pasiva («El coche fue hallado...»).

[17] CORDER, 1967.

lengua, al descubrir el origen del error como resultado de procesos mentales independientes de la intereferencia de la L1, y en consecuencia reconocerlo como un indicio de progreso en el aprendizaje en lugar de como un fracaso. Así los procesos de aprendizaje desplazan a las prácticas de enseñanza del centro de atención de los estudiosos, como algo que es previo a ellas y que condiciona su definición.

Desde la publicación del artículo de Corder se ha generado una abundante producción de estudios sobre los procesos de aprendizaje, que abarcan áreas muy diversas, entre las cuales adquiere prominencia el desarrollo de la competencia gramatical en el progresivo dominio de una L2. Los conceptos más importantes elaborados en estas dos últimas décadas son los siguientes:

A. La interlengua

Selinker utiliza en 1972 este término por vez primera para describir la gramática interiorizada de una L2 que en cada momento tiene el hablante extranjero que la aprende. Corder habla de *competencia transitoria* y Nemser, de *sistema aproximado*. Estas denominaciones se refieren a unas gramáticas que tienen sus propias reglas (provisionales y en evolución), reglas que no coinciden plenamente con las de la L2. De acuerdo con los postulados de estas teorías, el alumno atraviesa distintos estadios entre el nivel cero de competencia en la L2 y el que desea alcanzar. Lo interesante de la interlengua (cada uno de estos estadios) es lo siguiente:

a. Es sistemática: forma un sistema de reglas cuyas manifestaciones pueden no ser coincidentes con las aceptadas como correctas en la gramática de la lengua que poseen sus hablantes nativos. Esas manifestaciones constituyen los denominados *errores*, que a la luz de estos postulados se interpretan como la correcta aplicación de aquellas reglas, erróneas, sí, pero necesarias como fases del desarrollo del aprendizaje. Nemser utiliza el concepto en analogía con los *sistemas aproximados* de las lenguas *sabires* o *pidgins*, caracterizadas como es sabido por poseer una gramática distinta de la de aquellas otras lenguas naturales sobre cuya base se han formado, pero que siguen su propia evolución y que los niños interiorizan del mismo modo que cualesquiera otros niños interiorizan las suyas. Para explicar este fenómeno en los discentes se postula la existencia de una estructura latente en su mente (Corder la llama *built in syllabus*, programa interno) que, a diferencia de la que se activa en el aprendizaje del lenguaje, no consiste en un programa genético ni se realiza en una lengua concreta, sino que consiste en un sistema independiente que es precisamente la interlengua.

b. Es variable, y permeable a los rasgos del caudal lingüístico de la L2 con la que el alumno está en contacto. Estas dos características (variabi-

lidad y permeabilidad) posibilitan una tercera: su mutabilidad, que la lleva a desarrollarse y aproximarse a la gramática de la L2. Selinker (1993) ha observado que la interlengua de los discentes se organiza alrededor de distintos ámbitos discursivos (en los que intervienen diversas variables, tales como los interlocutores, el contexto y el tipo de actividad, entre otras) y que un rasgo determinado de la gramática de la L2 entra y se asienta primero en uno de estos ámbitos, para pasar luego a otros[18].

c. Se halla en permanente desarrollo. Se trata de un desarrollo que sigue una ruta previsible, que no coincide con la secuencia de contenidos elegida para un determinado programa de enseñanza. Más bien se caracteriza por ser una secuencia evolutiva que atraviesa una serie de estadios sucesivos; estos estadios han sido estudiados en diversas lenguas, entre las que se encuentra el español como L2. Tales estudios comenzaron con la observación de la aparición de determinados morfemas de la gramática inglesa en la interlengua de los alumnos (Dulay & Burt, Dulay, Burt & Krashen), en los que se comprobó que todos ellos, independientemente de cuál fuera su L1 y del programa de enseñanza seguido, incorporaban a su interlengua una serie de morfemas en el mismo orden. Posteriormente, Pienemann comprobó que la estructura de la interlengua se organizaba de forma mucho más compleja en sucesivos estadios, sin que sea posible de ningún modo que un discente se salte uno de ellos ni que altere su orden; de ahí nace su hipótesis de la posibilidad de aprendizaje (*learnability*: determinados rasgos de la gramática de la L2 sólo se pueden aprender cuando la interlengua haya alcanzado el estadio de madurez correspondiente) y su correlativa, la de la posibilidad de enseñanza (*teachability*: no es posible enseñar —es decir, facilitar la incorporación a la interlengua— determinado rasgos, si no se ha alcanzado el estadio correspondiente).

d. Otro rasgo del carácter evolutivo y mutable de las interlenguas es la posibilidad de fosilización, consistente en el estancamiento del desarrollo de la interlengua de un discente en un determinado estadio, o en el bloqueo de un rasgo de un determinado estadio, que dejaría fijada para siempre una producción defectuosa. Aunque los estudios sobre fosilización no son concluyentes, todo parece indicar que, a priori, no se da la posibilidad de una fosilización insuperable; las fosilizaciones existentes parecen estar relacionadas con factores personales dependientes de la actitud del alumno individual, generalmente con una satisfacción con el nivel alcanzado.

e. Su progreso hacia la competencia gramatical en L2 no es lineal. Se producen aparentes recaídas en fases anteriores, que en realidad no son otra cosa que la evolución del propio sistema de la interlengua. La aparente recaída tiene su explicación en el fenómeno de la *reestructuración*, que ha

[18] Aparte otras consideraciones acerca de las formas de intervención didáctica ante la presencia de los errores, es patente la relevancia de estos postulados para una contextualización de las actividades de aprendizaje.

sido descrito por McLaughlin: cada vez que un rasgo nuevo entra en el sistema, su acomodo tiene como efecto la reestructuración de todo el sistema. Pongamos el caso del alumno de español, que ha estado utilizando *correctamente* las formas *he estado* y *estaba*, sin haber descubierto la existencia de un tercer tiempo (*estuve*)[19]: en el momento de descubrir el funcionamiento del sistema tripartito, probablemente aflorarán confusiones que anteriormente no se daban. Ello quiere decir dos cosas: primero, que no se puede confundir la producción de una forma correcta como señal inequívoca de su aprendizaje; segundo, que los nuevos errores no son recaídas, sino procesos de reestructuración y por ende, de progreso en el aprendizaje.

B. La interpretación del conocimiento gramatical

Los autores distinguen entre varios tipos de conocimiento, al referirse al que los discentes poseen sobre la gramática de una L2.

Una primera distinción, que en etapas anteriores no se consideraba, es la que se da entre *conocimiento* y *control*, es decir, entre la comprensión e interpretación de un determinado fenómeno y la capacidad de utilizarlo. Los hablantes nativos tienen *conocimiento* y *control* simultáneos de la gramática de su lengua; los alumnos extranjeros han de poder comprender determinados fenómenos de la L2 antes de controlarlos[20].

En cuanto al conocimiento propiamente dicho, los expertos establecen varias distinciones, la más interesante de las cuales es la que se da entre el conocimiento *declarativo* y el *procedimental*. Son éstos unos conceptos originados en el ámbito de la psicología cognitiva, que concibe el lenguaje humano como una habilidad mental superior, en la que intervienen ambos tipos de conocimiento: el *declarativo* consiste en saber algo, el *procedimental*, en saber hacer algo. En el caso de la gramática, las explicaciones de los profesores o de los libros pueden suministrar a los alumnos datos que contribuyen a incrementar su conocimiento *declarativo*. El conocimiento *procedimental* se desarrolla mediante la práctica; ahora bien, esta práctica ha de cumplir con algunos requisitos, el más importante de los

[19] El hecho de que las tres formas distintas puedan haber sido presentadas como correspondientes a tres valores distintos no conduce necesariamente ni la comprensión inmediata de estos tres valores, ni menos al uso de las formas.

[20] En algunas de las recientes propuestas de interpretación del desarrollo de las interlenguas vuelve a borrarse esta distinción, asimilando la primera fase —la de la comprensión— al aprendizaje en su totalidad. Véanse, más adelante, los párrafos en que se comentan las tesis de STEPHEN KRASHEN. En este contexto es interesante resaltar que la comprensión del fenómeno está condicionada por la madurez del discente para detectarlo; PIENEMANN habla de la posibilidad de aprendizaje, relacionada con los estadios evolutivos, como ya se ha comentado anteriormente; GIACOBBE ha observado como la percepción de un fenómeno en el caudal suministrado al discente está sujeta a las hipótesis (no necesariamente conscientes) que el discente haya realizado al respecto.

cuales consiste en practicar aquello que se desea aprender; dicho en otras palabras, la mera práctica de formas lingüísticas, desprovista de contextualización y de vinculación a una intencionalidad significativa conduce al dominio de esas formas en esas mismas condiciones, a saber, fuera de contexto y al margen de cualquier intención de transmitir un mensaje; no en otra cosa consiste la experiencia tantas veces repetida de profesores que comprueban cómo algunos de sus alumnos son capaces de realizar correctamente baterías de ejercicios gramaticales, pero luego no pueden utilizar esas mismas formas correctamente en su comunicación espontánea. Se trata de alumnos que han adquirido un conocimiento *declarativo* (saben cosas sobre la lengua), que no han desarrollado como *procedimental* (no saben hacer cosas con ella). La solución didáctica pasa por realizar prácticas comunicativas, en las cuales los alumnos tengan ocasión de utilizar las formas gramaticales que conocen.

C. Adquisición y aprendizaje

El fenómeno que acabamos de describir ha sido explicado por algunos autores como si en la mente de los hablantes existiesen dos compartimentos, uno responsable del conocimiento *declarativo,* otro del *procedimental,* a cada uno de los cuales corresponderían dos modos de desarrollo. Stephen Krashen es el más conocido de los defensores de esta teoría, que él ha formulado en la dicotomía *aprendizaje/adquisición*[21]; según él, el *aprendizaje* conduce al desarrollo del almacén de conocimientos declarativos, y la *adquisición,* al de los procedimentales, y sostiene que entre ambos almacenes no existe circulación de información, son compatimentos estancos; por lo tanto, considera inútil todo esfuerzo por desarrollar el *aprendizaje* y propugna una metodología de enseñanza, basada en sus famosas hipótesis[22] para favorecer el desarrollo de la *adquisición.*

Pese a haber disfrutado de gran difusión e incluso popularidad entre el profesorado de segundas lenguas de todo el mundo, las hipótesis de Krashen han recibido severas críticas por parte de otros investigadores, entre ellos McLaughlin, Sharwood-Smith y Ellis. El punto más conflictivo es el

[21] En adelante, estos dos términos se presentan en cursiva cuando se utilizan en el sentido que les da KRASHEN; en los otros casos se escriben en redondilla, y hay que entenderlos como sinónimos para referirse al proceso de desarrollo de la capacidad de uso de una L2.

[22] Además de las dos hipótesis ya comentadas sobre la distinción entre adquisición y aprendizaje y sobre el orden natural de adquisición de los morfemas, las otras tres son éstas: *a)* La hipótesis del input comprensible («i+1»: facilitar al alumno un «input» o caudal lingüístico un poco por encima de su capacidad de comprenderlo, de modo que pueda interiorizar nuevos rasgos de la gramática, que en el estadio actual no domina). *b)* La hipótesis del filtro afectivo: los factores emotivos y actitudinales (en especial, la ansiedad y la tensión) suponen un filtro que obstaculiza la entrada de datos presentes en el caudal comprensible. *c)* La hipótesis del monitor: el conocimiento «aprendido» puede utilizarse pare corregir las locuciones generadas mediante el conocimiento «adquirido», siempre que el alumno tenga tiempo suficiente, esté atento a la forma y conozca la regla.

de la suficiencia del caudal comprensible como motor de la adquisición (frente a la cual, las hipótesis que consideran que el verdadero motor es la interacción parecen dotadas de mayor capacidad explicativa) y la de inexistencia de conexiones entre los procesos de *adquisición* y de *aprendizaje*. La hipótesis del filtro afectivo, sin embargo, goza de mayor reconocimiento.

Uno de los citados críticos, Rod Ellis, ha investigado las condiciones de aprendizaje de L2 en el aula y los efectos que el desarrollo del conocimiento declarativo pueda tener sobre el procedimental (o las conexiones entre *adquisición* y *aprendizaje*). Sobre ello versa el siguiente apartado; en él se resume la postura de uno de los estudiosos que más atención ha dedicado al aprendizaje de segundas lenguas en contextos de escolarización, postura que en nuestra opinión recoge el consenso actualmente existente en torno a este tema.

D. Los efectos de la intervención didáctica

Basándose en modelos anteriores de teorías de aprendizaje, e incorporando aspectos de la teorías de la GU y de las hipótesis de Pienemann, Rod Ellis propone una teoría del aprendizaje de L2 en el aula, entre cuyas hipótesis figuran las siguientes:

- El conocimiento explícito y el implícito constituyen dos tipos distintos de conocimiento lingüístico, que se almacenan por separado.
- El conocimiento implícito es el resultado, en gran medida, de unas actividades de enseñanza centradas en el significado. Para que se produzca *adquisición*, el alumno debe prestar atención a rasgos lingüísticos concretos del caudal suministrado y además estar listo para incorporarlos a su interlengua.
- El conocimiento explícito es el resultado, en gran medida, de unas actividades de enseñanza centradas en la forma.
- El conocimiento explícito desempeña un papel importante en el desarrollo de una L2: sirve para sensibilizar al alumno ante la presencia en su interlengua de formas no correctas, facilitando de ese modo la *adquisición*.
- El control sobre el conocimiento lingüístico se consigue mediante una actuación llevada a cabo en condiciones reales en actividades lingüísticas centradas en el significado.

Su conclusión con miras a la enseñanza consiste en proponer dos vías simultáneas de intervención: directa e indirecta. Basa esta propuesta en el hecho de que *los pocos estudios realizados acerca de los efectos de la en-*

señanza sobre la ruta de desarrollo indican que esta ruta «natural» *no puede ser alterada*[23]. Considera, no obstante, que los resultados de estos estudios no son definitivos y que es posible que no se hayan estudiado los efectos de todas las posibles formas de intervención en el desarrollo de la interlengua; considera posible, asimismo, que la «ruta natural» afecte a un determinado modo de uso de la lengua (en concreto, la conversación espontánea), pero que otros usos, como los que van asociados a un discurso más planificado o al discurso escrito, puedan seguir un desarrollo ligado a otras rutas, como parecen indicar los estudios sobre variabilidad contextual y desarrollo de interlenguas.

Lo más importante es que, si bien hay que contar con la posibilidad de que la enseñanza sea incapaz de alterar el curso del desarrollo de la interlengua, parece probado que es capaz de acelerar el proceso general y de mejorar la calidad del nivel finalmente alcanzado: *Aun en el caso de que el conocimiento de L2 derivado de la enseñanza no se halle inmediatamente disponible para su uso en la conversación espontánea (...) pronto se adquiere sea condición cuando el discente tiene la ocasión de utilizar la L2 en ese tipo de comunicación*[24]. *De este modo, la enseñanza puede tener un potente efecto retardado.*

La intervención indirecta

Consiste en la realización de prácticas centradas en el significado, es decir, de prácticas comunicativas en el aula concebidas en estos términos:

- Los alumnos se ven implicados e interesados en aquello de lo que se está hablando.
- Tienen ocasión de controlar el tema de la conversación y de tomar la iniciativa en su desarrollo y gestión.
- Profesor y alumnos se esfuerzan por hacerse entender, recurriendo a las necesarias estrategias de interacción, mediante la reformulación de los propios enunciados cuando surjan problemas de comprensión y efectuando las necesarias solicitudes de clarificación.
- Los alumnos se ven estimulados a producir enunciados que pongan a prueba sus recursos lingüísticos, yendo más allá de la formulación de aquellos que dominan con seguridad.
- Se alternan convenientemente los tipos de discurso planificado y espontáneo.

[23] ELLIS, 1985:15.
[24] *Ibídem*, 16.

- En los estadios iniciales, los profesores proporcionan a los alumnos un andamiaje didáctico que les permita producir estructuras que aún resultan demasiado complejas para su producción autónoma.
- En los estadios avanzados, los alumnos tienen acceso adecuado a un tipo de discurso planificado rico en rasgos lingüísticos marcados.
- Los alumnos no se ven forzados a producir, sino que se sienten libres para elegir cuándo quieren hacerlo.

Conviene resaltar dos aspectos en relación con el aprendizaje de la gramática —entendida en su sentido amplio de dominio de la forma lingüística— y las actividades comunicativas (tan frecuentemente malinterpretadas como si su propuesta fuera en detrimento del la corrección gramatical):

a. Las actividades comunicativas se conciben como medios al servicio del desarrollo de la interlengua, es decir, del perfeccionamiento gramatical en su más amplio sentido.

b. La propuesta describe un conjunto de requisitos para que esos medios sean efectivos, proponiendo mecanismos particulares para los niveles iniciales y los avanzados.

La intervención directa

Consiste en realizar actividades en las que la atención de los alumnos está centrada en la forma lingüística. Es el tipo de intervención que ha constituido el grueso de la enseñanza programada y planificada hasta fechas recientes. Ahora bien, en relación con la concepción del trabajo gramatical en el aula ha sido propuesta una nueva forma de abordarlo, que tiende a alejarse de la práctica repetitiva (concebida generalmente como una automatización de las unidades que se desea aprender) y se orienta a la sensibilización lingüística (cuya finalidad consiste en despertar la conciencia del alumnos sobre la existencia de determinadas formas lingüísticas). Se trata de una conciencia que puede no ser inmediatamente convertible en conocimiento implícito, pero que es capaz de facilitar la adquisición a largo plazo.

La idea se basa en los estudios de Rutherford y Sharwood-Smith (1988), que han investigado el papel que la sensibilización lingüística puede desempeñar en el desarrollo del aprendizaje. En el contraste entre los dos tipos de trabajo posibles en la intervención directa —sensibilización a la forma y práctica repetitiva— Ellis encuentra las siguientes similitudes y diferencias:

— En ambos procedimientos se intenta aislar un determinado rasgo gramatical, que se constituye en el centro de atención de los alumnos.

Actividades de práctica	Actividades de sensibilización
Los alumnos deben producir frases que contengan el rasgo lingüístico en cuestión.	Se les suministran datos que ilustran el rasgo, al tiempo que también se les puede facilitar una regla explícita que los describa o explique.
Los alumnos realizan un ejercicio de utilización del rasgo.	Realizan un esfuerzo intelectual para entenderlo.
Las actividades están *orientadas al éxito*, es decir, a la producción correcta.	Las actividades están *orientadas al conocimiento*, es decir, a la comprensión de un rasgo y a la clarificación de posibles malentendidos.
Se proporciona a los alumnos retroalimentación —inmediata o retardada— acerca de la corrección de sus enunciados.	Se les puede pedir, aunque no necesariamente, que formulen una regla para describir el rasgo en cuestión.

Conclusiones

Los estudios sobre la lengua entendida como discurso y los de adquisición de segundas lenguas, de los que en las páginas precedentes se ha realizado una somera revisión, han arrojado una serie de datos que han obligado a un replanteamiento general de la enseñanza de lenguas. Sin renunciar a prácticas y procedimientos heredados de la tradición anterior, que siguen teniendo vigencia en los programas de muchas instituciones, actualmente existen numerosas áreas de interés en la renovación de la didáctica de las segundas lenguas.

En relación con el tema de la gramática son dos las áreas que quisiéramos destacar en este artículo: una es la de la elaboración de programas, otra la de la concepción de la gramática pedagógica.

La elaboración de programas

Como se ha señalado anteriormente, los métodos audioorales y audiolinguales realizaban una programación del material de aprendizaje a partir de las unidades lingüísticas suministradas por la descripción estructuralista de la lengua. Se suponía que el alumno las aprendía a medida que las trabajaba en el programa previsto. Se partía del supuesto de que enseñanza y aprendizaje seguían la misma ruta. Los estudios de ASL, como hemos visto, revelaron que esto no es así. ¿Tiene sentido entonces seguir elaborando unos programas que no están organizados secuencialmente de la

misma forma que los estadios evolutivos de la interlengua de los alumnos? El mismo Pienemann afirma que no tendría mucho sentido elaborar unos programas basados en esas secuencias, entre otras razones, porque habría que incluir formas erróneas desde el punto de vista de la gramática de la L2, aparte de otras dificultades derivadas de la insuficiencia de datos en la descripción de las interlenguas.

D. Wilkins efectúa una interesante aportación al analizar la cuestión desde un punto de vista distinto: qué es lo que se le pide al alumno, como esfuerzo de adquisición, mediante las programaciones que se le ofrecen. Desde este supuesto, Wilkins divide los programas de contenidos (*syllabus* es el término difundido en la didáctica del inglés) en dos grupos: *analíticos* y *sintéticos*. Entiende por programas *analíticos* aquellos en los cuales el alumno recibe el caudal lingüístico de forma integral, y su mente realiza procesos de análisis, mediante los cuales llega a establecer e interiorizar las distintas formas lingüísticas. Por contra, en los programas *sintéticos* la lengua ha sido previamente analizada por los expertos y desglosada en unidades que se le presentan por separado al alumno, para que luego sea él quien realice la síntesis. En principio, parece que los programas *analíticos* pueden ser más compatibles con el desarrollo de la interlengua, ya que dejan que ésta realice los sucesivos análisis que su maduración le permita; los *sintéticos* suministran datos para el conocimiento *declarativo*, pero probablemente entrarán en colisión en muchas ocasiones con el desarrollo de la interlengua.

La propuesta de Wilkins se plasma en unos nuevos programas, cuyas unidades no se derivan del análisis del sistema de la lengua, sino del análisis de su uso por parte de los hablantes. Son los programas nociofuncionales. Paradójicamente, sin embargo, y como ponen de relieve Long & Crookes (1992), Wilkins no rebasa la línea divisoria que él mismo ha establecido, y sigue proponiendo un nuevo *syllabus* sintético. En efecto, los alumnos deben realizar nuevamente una síntesis a partir de unidades discretas de la lengua, por más que éstas sean unidades de un nuevo orden (nociones y funciones, en lugar de oraciones y estructuras).

White hace una nueva propuesta, con dos nuevos tipos a los que llama *Tipo A* y *Tipo B*. Los programas de *tipo A* se centran en el contenido de lo que se desea aprender, es decir, los rasgos propios de una L2; los de *tipo B*, en la forma de aprenderlo, es decir, actividades de uso de la lengua. Se dan así dos posibles vías de operación en el establecimiento de los contenidos de un programa: la vía que va de la lengua a las actividades (primero se fijan las unidades lingüísticas que se desea trabajar, y luego se decide qué actividades se pueden realizar con ellas), y de las actividades a la lengua (primero se deciden actividades comunicativas, y éstas piden en su ejecución unas determinadas formas lingüísticas).

En el desarrollo de la enseñanza comunicativa encontramos, por tanto, una primera etapa en la cual se propone un trabajo a partir de un programa

de tipo sintético, de *tipo A*, y una segunda etapa en la que se plantea el trabajo con programas analíticos, de *tipo B*, de los que existen diversas versiones: de procedimientos (Prabhu) de procesos (Breën) y de tareas (Long, Candlin y Murphy, Nunan, Estaire y Zanón).

Parece existir unanimidad en que los programas de tareas, adecuadamente combinados con actividades de atención a la forma (lo que Ellis llama intervención directa) responden mejor que otros a lo que nos dicen las teorías de ASL.

Recientemente diversos autores se han manifestado sobre la función de las descripciones nociofuncionales de la lengua (e incluso de las descripciones estructuralistas) como listas de cotejo para los programas basados en tareas[25].

Otra de las funciones que pueden seguir teniendo estos datos proporcionados por los estudios lingüísticos es el de formar parte de las gramáticas pedagógicas.

Las gramáticas pedagógicas

El concepto de gramática pedagógica no solo mantiene su vigencia, sino que goza en la actualidad de una difusión y una aceptación generalizadas entre los estudiosos de la enseñanza de lenguas modernas. Corder, Roulet, Besse & Porquier, entre otros autores, han contribuido a configurarlo. Dirven (1990) efectúa una revisión de su evolución en la tradición de la enseñanza de segundas lenguas en Alemania, Francia e Inglaterra. Según Candlin, *si aceptamos que existe la necesidad de un filtro entre las gramáticas formales y la clase, entonces la función de la gramática pedagógica es la de actuar de intérprete entre un número de gramáticas formales y el público y los materiales de enseñanza de lenguas, que son distintos en cada situación.*

A la luz de los datos aportados por los estudios revisados en este artículo y de la propia tradición de la gramática pedagógica, podemos esbozar una caracterización de la misma, que responda a las necesidades actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera en estos términos:

1. Su propósito consiste en facilitar la comprensión tanto del sistema de la lengua como de sus distintos usos por parte de hablantes no nativos.
2. Para ello efectúa una selección de contenidos que se guía por estos criterios:

[25] NUNAN, 1989; ELLIS, 1993.

- *actualidad*: el estado actual de la lengua y sus usos,
- *descripción*: el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos,
- *frecuencia*: fenómenos más frecuentes en los usos lingüísticos,
- *relevancia comunicativa*: valores comunicativos más frecuentemente asociados a determinadas formas de expresión,
- *información para el destinatario*: otros fenómenos que los que contiene una gramática descriptiva o normativa para hablantes nativos.

3. Atiende a los fenómenos de variación lingüística, recogiendo usos tanto orales como escritos e informando sobre registros sociales y adecuación al contexto.
4. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático), estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.
5. Adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos: estructuralismo, generativismo, lingüística del texto, etcétera.
6. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuadas a las posibilidades de comprensión del destinatario. Los criterios de claridad y efectividad prevalecen sobre el de rigor científico[26].
7. En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones.
8. Toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática de su L1 que tiene el lector.

Bibliografía

BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

BERNÁRDEZ, E. (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.

BERNÁRDEZ, E. (Ed.) (1987), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco-Libros.

BESSE, H., y PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, París, Hatier-Crédif.

BREEN, M. (1984), «Process Syllabuses for the Language Classroom», en BRUMFIT, C. (Ed.), *General English Syllabus Design*, ELT Documents, 118, The British Council/Pergamon Press.

[26] Con demasiada frecuencia se da por supuesto que los alumnos poseen la misma terminología que los autores de la gramática; esto afecta también a las representaciones gráficas que suelen utilizar los autores, sin darse cuenta de que también ellas responden a un metalenguaje marcado culturalmente: en la cultura occidental el decurso del tiempo se concibe de forma lineal, mientras que en otras culturas es de carácter cíclico, lo cual influirá sin duda en la interpretación de los esquemas ilustrativos que se ofrezcan.

— (1987), «Contemporary paradigms in syllabus design», *Language Teaching*, XX/3.
BROWN, G. y YULE, G. (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
BRUMFIT, C. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
CANALE, M. (1983), «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy», en RICHARDS, J. C., y R. SMITH (Eds.): *Language and Communication*, Londres, Longman.
CANDLIN, C. (1990), «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.
CHAUDRON, C. (1988), *Second Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
— (1986), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor.
— (1988), *La nueva sintaxis: teoría de la rección y el ligamiento*, Barcelona, Paidós.
CHRISTIE, F. (1994), «Developing an educational linguistics for English language teaching. A systemic functional perspective», *Functions of Language*, 1/1, pp. 95-127.
CLARKE, D. F. (1989), «Communicative theory and its influence on materials production», *Language Teaching*, abril 1989, pp. 73-86.
COLL, C. (1987), *Psicología y Curriculum*, Barcelona, Paidós (3.ª reedición, 1993).
COM ensenyar català a adults. Suplement núm. 8: A l'entorn de la gramàtica textual, Barcelona, octubre de 1991.
COOK, V. (1994), «Universal Grammar an the learning and teaching of second languages», en ODLIN (Ed.).
CORDER, S. P. (1967), «The significance of learners errors», *IRAL*, 4, pp. 161-170 (traducido al español en: LICERAS, J. M., 1991, pp. 31-41).
— (1973), *Introducing Applied Linguistics*, (Versión en español: *Introducción a la lingüística aplicada*, Limusa, Grupo Noriega Editores, México, 1992)
CUENCA, M.ª J. (1992), *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem.
DE BEAUGRANDE, R., y DRESSLER, W. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, Londres, Longman.
DÍAZ, L., y HERNÁNDEZ, M.ª J. (1993), «Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera», en MIQUEL, L., y N. SANS (Eds.).
DIRVEN, R. (1990), «Pedagogical grammar», *Language Teaching*, January 1990, pp. 1-18.
ELLIS, R. (1991), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevendon, Multilingual Matters.
— (1993), «The Structural Syllabus and Second Language Acquisition», *TESOL Quarterly*, 27/1, pp. 91-115.
— (1995), *The Study of Second Language Acquisiton*, Londres, Longman.
ESCANDELL VIDAL, M. V. (1993), *Introducción a la Pragmática*, Barcelona/Madrid, Anthropos/U.N.E.D.
FLOWERDEW, J. (1988), «Speech acts and language teaching», *Language Teaching*, 21, pp. 69-82.
FOTOS, S. (1993), «Consciousness and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction», *Applied Linguistics*, 14: 385-407.
GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español como lengua extrnjera*. Madrid, Edelsa.
GIACOBBE, J. (1992), *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction (Études sur le développement du langage chez l'adulte)*, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique.
GUMPERZ, J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

HALLIDAY, M. A. K., y HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*, Londres, Longman.
HALLIDAY, M. A. K. (1993), «Towards a Language-Based Theory of Learning», *Linguistics and Education*, 5, pp. 93-116.
HERNÁNDEZ, M. J., y ZANÓN, J. (1990), «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp.12-19.
HYMES, D. (1971), *On communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
INSTITUTO CERVANTES (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares.
JOHNSON, R. K., (Ed.) (1989), *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
LADO, R. (1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press (traducción española: *Lenguas y culturas*, Madrid: Paraninfo).
LARSEN FREEMAN, D. (1980), *Discourse Analysis in Second Language Research*, Newbury House.
LARSEN-FREEMAN, D., y LONG, M. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, Londres, Longman.
LEGUTKE, M., y THOMAS, H. (1991), *Process and Experience in the Language Classroom*, Londres, Longman.
LEVINSON, S. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
LICERAS, J. M. (1991), *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
LONG, M. H., y CROOKES, G. (1992), «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design», *TESOL Quarterly*, 26/1, pp. 27-57.
LOZANO, J., y otros (1989), *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
LLOBERA, M., y otros (1995a), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, EDELSA.
LLOBERA, M. (1995b), «Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras», en SIGUÁN, M. (Coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas*, XVIII Seminario sobre «Lenguas y educación», Barcelona, Horsori.
MARTÍN PERIS, E. (1988), «La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, pp. 16-21.
MARTÍNEZ, R. (1997), *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Octaedro.
MATTE BON, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
MCCARTHY, M. (1991), *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
MCLAUGHLIN, B. (1990), «Restructuring», *Applied Linguistics*, 11/2, pp. 113-128.
MUNBY, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
NEMSER, W. (1971), «Approximative Systems of Foreign Language Learners», *IRAL*, IX/2, pp. 115-123. Traducido al español en LICERAS, J. M. (1991).
NUNAN, D. (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
— (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press (versión española: *El diseño de tareas para el aula comunicativa*, Cambridge University Press, 1997).
ODLIN, T. (Ed.) (1994), *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.
ORTEGA OLIVARES, J. (1990), «Gramática, Pragmática y enseñanza de la lengua», *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada.

— (1994), «Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras», en MIQUEL, L., y N. SANS (Eds.) (1994), pp. 83-104.
PERDUE, C. (Ed.) (1993), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, Cambridge, European Science Foundation - Cambridge University Press.
PIENEMANN, M. (1984), «Psychological Constraints on the Teachability of Languages», *Studies in Second Language Acquisition*, 6/2, pp. 186-212. Reimpreso en: RUTHERFORD y SMITH (Comps.) (1988).
— (1985), «Learnability and syllabus construction», en HYLTENSTAM, K., y M. PIENEMANN (Eds.), *Modelling and assessing second language development*, San Diego, College-Hill Press, pp. 23-75.
PRABHU, N. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
REYES, G. (1990), *La pragmática lingüística*, Barcelona, Montesinos Editor.
RIGAU I OLIVER, G. (1981), *Gramàtica del discurs*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
RUTHERFORD, W. (1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres, Longman.
RUTHERFORD, W., y SHARWOOD SMITH, M. (Comps.) (1988), *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*, Massachussets, Newbury House.
SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
SCHMIDT, R. W. (1990), «The Role of Consciousness in Second Language Learning», *Applied Linguistics*, 11/2, pp. 130-158.
SELINKER, L. (1972), «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231. (Traducido en LICERAS, J. M., 1991, pp. 79-105).
SKEHAN, P. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning*, Londres, Edward Arnold.
SLAGTER, P. (1979), *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
SLAGTER, P. (Dir.) (1994), *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Número especial de *Foro Hispánico*.
STERN, H. H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
STUBBS, M. (1983), *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of natural Language*, Oxford, Blakwell.
TRÉVISE, A. (1993), «Acquisition/apprenstissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention», *Études de linguistique appliquée*, 92, pp. 38-50.
VAN DIJK, T. A. (1980), *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid, Cátedra.
VAN EK, J. A. (1975), *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
VAN LIER, L. (1991), «Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures», *Applied Language Learning*, 2/1, pp. 29-68.
— (1994), «Language awareness, contingency, and interaction», *AILA Review*, 11, pp. 69-92.
VÁZQUEZ, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt a. M., Peter Lang.
WARDHAUGH, R. (1970), «The contrastive analysis hypothesis», *TESOL Quarterly*, 4, pp. 123-130. (Traducido al español en: MUÑOZ LICERAS, J. 1991).
WELLS, G. (1994), *Linguistics and Education*, 6, pp. 41-90.
WHITE, R. W. (1988), *The ELT curriculum. Design, innovation and management*, Oxford, Basil Blackwell.

WHITE, L., y otros (1991), «Input Enhancement and L2 Question Formation», *Applied Linguistics*, 12: 416-432.
WIDDOWSON, H. G. (1984), *Explorations in Applied Linguistics*, 2, Oxford, Oxford University Press.
WILKINS, D. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
ZANÓN, J. (1988), «Psicolingüística y didáctica de las lenguas», *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2, pp. 47-53 y 3, pp. 22-33.
— (1990), «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras», *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 19-28.