

José Luis Cifuentes Honrubia
(Universidad de Alicante)

Abstract

This paper exposes grammar's role in second language acquisition. Determining the metalinguistic concept of grammar (the grammar of a language is a structured inventory of conventional linguistic units, and so it is nonconstructive), differentiating between grammar and language, so concluding its utility in second language acquisition.

1. El concepto de «gramática».

El papel de la enseñanza de la gramática dentro de los diseños curriculares de segundas lenguas, ha tenido un cuestionamiento crítico en los últimos años que ha conducido a posturas encontradas al respecto. Sin embargo, y por mucho que puedan estar en desacuerdo las teorías al uso, hay un aspecto de obligada asunción: la gramática forma parte de lo que una lengua es, de ahí que la enseñanza de la gramática deba ser constitutiva dentro de la enseñanza de una lengua.

Un aspecto fundamental de la divergencia programática —independientemente de toda especulación acerca de teorías sobre la adquisición de segundas lenguas— ha sido la propia noción de lo que la «gramática» es. La gramática no se debe confundir con la adquisición de una lengua. Sigue siendo actual Brackenbury (1987: 80) al señalar que mucha de la enseñanza de la gramática ha fracasado por no tener un concepto claro de la disciplina, tendiendo a confundirla con el estudio de la lengua.

El concepto de gramática es una categoría explicativa dependiente de determinados planteamientos metodológicos. Y, como toda disciplina orientada a la descripción y explicación de un objeto, es una práctica, metodológicamente científica, constituida por el entrecruzamiento de dos lenguajes: una *lengua-objeto* y una *metalengua* que la describe, siendo la primera, además, un componente que en la perspectiva disciplinaria global no alcanza su sentido si no es considerado en el ámbito de la metalengua, pues, como dice Rastier (1991: 33), el propio objeto de una lengua es una construcción teórica, no un dato empírico, siendo deformado y reformado por la propia actividad científica. Así pues, como nos diría Coseriu (1978: 19 y 130), no debemos olvidar toda la tradición lingüística de distinguir una «gramática objetual», la estructura material y funcional de una lengua, y que resulta indeterminada por no ser sino técnica, y una «gramática metalingüística», que se propone establecer la realidad gramatical objetiva de determinada lengua. No debemos entender esta gramática metalingüística de manera

«formalista», pues si algún carácter debe poseer es semántico, en la medida en que tiene que estudiar y describir el lado semántico de la lengua, es decir, los significados o funciones específicamente gramaticales (Coseriu, 1978: 132 y 139). Al primar el significado en relación a la expresión, estamos focalizando que las lenguas son esencialmente estructuraciones semánticas del mundo extralingüístico y, en consecuencia, las identidades y diferencias en la expresión no son más que el medio de manifestación de las distinciones semánticas, de las identidades y diferencias en el plano del contenido (Coseriu, 1989: 12). Y, por otro lado, debemos considerar que no hay semántica que sea pura representación, y, por ello, independiente de la actividad pragmática de los sujetos socialmente determinados.

En esta perspectiva entonces, al considerar la gramática como una metodología de la descripción, podremos definirla como un «inventario estructurado de unidades lingüísticas convencionales» (Cifuentes, 1994: 9-19), pero ello no debe interpretarse como que las unidades son discretas y las entidades no relacionadas. El inventario debe ser entendido como estructuración, en el sentido de que algunas unidades funcionan como componentes de otras. La gramática de una lengua será entonces entendida como un inventario de unidades estructurado en jerarquías interconectadas. Al concebirse de esta manera, es simple y sencilla, ya que no requiere el esfuerzo constructivo necesario para dar cuenta de la creación de estructuras nuevas; la gramática, entonces, no es una descripción generativa que suministra una enumeración formal de todas y cada una de las oraciones bien formadas de una lengua. La generatividad, por ejemplo, excluiría como anómalos muchos usos llamados «figurativos», centrales, por otro lado, para una comprensión de la estructura lingüística. De ahí que, por ejemplo, una Gramática Cognitiva, de base semántica (Langacker, 1991: 532-535; Cifuentes, 1994) no se defina como constructiva ni como generativa: no es generativa porque la enumeración de todas, y sólo, las oraciones gramaticales de una lengua es imposible, al ser un conjunto no bien definido; y no es constructiva, al entenderse como un inventario de unidades convencionales accesibles a la categorización de los acontecimientos de uso. Pero esto no supone negar el establecimiento de reglas en su descripción explícita, simplemente se reconoce que un lenguaje comprende regularidades sancionadas convencionalmente que los hablantes tienen que aprender y que tienen algún papel en el procesamiento del lenguaje. Y las reglas no son otra cosa sino *esquemalizaciones de expresiones*, no concibiéndose distinta e independientemente de la interacción de las expresiones, sino inmanentes en sus instanciaciones.

Parece claro, pues, que una gramática así diseñada debe ser un modelo basado en el uso, y donde significado y gramática sean indisociables (Langacker, 1991: 532). El problema de la creatividad se sitúa en el hablante, no en la gramática (Langacker, 1987: 71-72), y se trata de una actividad resolutora de problemas que pide un esfuerzo constructivo y que se da cuando la convención lingüística es usada en circunstancias específicas. Una Gramática Cognitiva da cuenta de la proyección de reglas gramaticales

en expresiones nuevas mediante los mismos rasgos básicos requeridos para el uso figurativo, por ejemplo. En esta perspectiva, entonces, las unidades lingüísticas deben ser consideradas como *esquemas sancionadores*, no reglas constructivas, de forma que la relación entre un esquema y sus instancias sea elaborativa y no exclusiva. La creatividad se puede examinar mejor no dentro de los confines de una gramática autónoma restringida, sino en el contexto general del conocimiento humano.

La perspectiva generativista y constructivista conduce al innatismo como soporte explicativo, pues cómo si no induce reglas el niño a partir de los ejemplos de las oraciones bien formadas: el conjunto de conceptos léxicos de un individuo se construye a partir de las bases innatas de posibles conceptos, modulado por la contribución de experiencia lingüística y no lingüística. Como el «almacén» de posibles conceptos léxicos es muy amplio, y las bases innatas para adquirirlos deben ser codificadas de una forma finita, nos vemos forzados a concluir que las bases innatas deben consistir en un conjunto de principios generativos: un grupo de primitivos y de principios de combinación que colectivamente determinan el conjunto de conceptos léxicos y oracionales en toda su variedad y que son aprendibles sobre la base de algún tipo de combinación de experiencia lingüística y no lingüística.

Pero que el lenguaje sea un sistema formal autónomo de carácter innato es algo no demostrado. Por contra, una visión semántica y cognitiva de la gramática entiende que la estructura lingüística sólo puede ser comprendida y caracterizada en el contexto de una consideración más amplia del funcionamiento cognitivo: el lenguaje utiliza nuestro aparato cognitivo general, de forma que organizamos nuestro conocimiento por medio de estructuras llamadas Modelos Cognitivos Idealizados, y las estructuras de categorías y los efectos de prototipos son productos de esa organización. Por otro lado, la inevitable interrelación texto-contexto a que el planteamiento anterior conduce, nos lleva a la consecuencia de negar la tesis autonomista del lenguaje (Cifuentes, 1994: 21-28).

Debemos insistir en que la definición de gramática como inventario estructurado de unidades lingüísticas convencionales no supone una simple vuelta a un estructuralismo entendido taxonómicamente. Funcionan regularidades, reglas concebidas como grupos de signos, masas organizadas que son ellas mismas signos —lo que se aplica a todo tipo de unidad: sintagma, frase, texto (Trives, 1979: 166-169)—, reteniéndose en la memoria tipos de unidades más o menos complejos que pueden ser actualizados en cualquier momento. Es decir, se trata de *esquemas de expectativas*. El esquema se entenderá estructuralmente como una invariante, es decir, como una estructura formada por determinadas magnitudes semánticas abstractas y por determinadas funciones, también abstractas, establecidas entre dichas magnitudes. Cuando una estructura se oponga diferencialmente a la de otros esquemas de la misma lengua funcional, podremos hablar de un esquema perfectamente delimitado. Así pues, es, por ejemplo, la posibilidad de establecer tipos de relaciones sintáctico-semánticas delimitadas, no

susceptibles de admisión por otro esquema invariante diferente, lo que determina el carácter invariante de los esquemas.

La multitud de ocurrencias que actualizan las expresiones se pueden entender como variantes de la invariante, es decir, serán variantes todas las modificaciones que no alteren las relaciones y magnitudes que definen diferencialmente un esquema. Además, desde el momento en que los esquemas predicatanciales sintáctico-semánticos son dependientes de los esquemas lógico-semánticos o conceptuales, estamos reconociendo que las unidades son caracterizadas según M.C.I.

Así pues, el carácter no constructivo de la gramática en modo alguno supone deslindarse de la actividad del lenguaje, constantemente creación, simplemente se apuesta epistemológicamente por la distinción entre invariantes metodológicas, y usos o variaciones que se reconocen en las invariantes, dejando la capacidad creativa al hablante, pero previendo también la posibilidad de descripción de la multiplicidad de usos.

Cuestión aparte merece el hecho de que la gramática se haya hecho equivaler usualmente con los esquemas morfosintácticos oracionales de una lengua, obviando en muchas ocasiones la pertinencia de los esquemas sintáctico-semánticos y de los esquemas pragmáticos que condicionan el uso, evidentemente no restringidos a un nivel exclusivamente oracional.

2. Gramática y competencia.

Realmente quien crea que es suficiente con enseñar gramática (morfosintaxis) para que los alumnos incorporen a su competencia las estructuras oracionales deseadas, está desconsiderando la realidad. Ya nos decía López Morales (1984: 14) que enseñar gramática no es enseñar la lengua, sino enseñar cosas sobre la lengua, por lo que no es sino un intento de explicación de su funcionamiento, por ello algo externo a ella —reconociendo la dualidad lengua-objeto/metalingua explicitada anteriormente—. Este hecho se comprueba fácilmente constatando que unos mismos fenómenos pueden explicarse de distintas maneras según los planteamientos de cada escuela gramatical. Además, es evidente el hecho de que saber más o menos bien la gramática no implica usar una lengua, al igual que hay mucha gente que usa la lengua y no sabe nada de gramática. No hay que confundir, por lo tanto, la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática, son cosas diferentes que, como tales, persiguen diferentes finalidades.

Los métodos estructuralistas, de fundamento conductista, pusieron bien de manifiesto que aunque un alumno puede repetir una y otra vez las formas de la lengua, al hacerlo puede que no esté usando la lengua. Esta idea parece expresar el sentimiento de insatisfacción que muchos profesores mostraron en alguna ocasión, debido, fundamentalmente, al hecho de que el lenguaje usado en la clase no era el real, no

servía para la comunicación, sino para ejercitar e inculcar el sistema (Ebnetter, 1982: 283). Este desajuste entre ambas realidades se traduce con frecuencia en que las explicaciones y ejercicios de gramática no ejercen el influjo esperado en la producción comunicativa de quienes aprenden. Un uso discursivo basado en los esquemas anteriores poco ofrece al desarrollo de la comunicación auténtica (Ortega, 1993: 117), ya que no se negocia sentido alguno (Lozano - Peña & Abril, 1982: 40-43), pues no interesan las respuestas del alumno, sino cómo el alumno construye formalmente una respuesta, con lo que el fin no es la comunicación, sino la producción de determinada conducta verbal acorde con un modelo previo morfosintáctico. Así pues, con este tipo de prácticas se consigue que los alumnos lleguen a hacer ejercicios, pero difícilmente a comunicar, pues se atiende sobre todo a las formas del enunciado, antes que a la totalidad funcional y de sentido del mismo.

Pero esto no supone: a) negar la participación que la enseñanza de la gramática pueda tener en la adquisición de una lengua —lo que es evidente—, sino estudiar de qué modo se conjuga con la adquisición (Ortega, 1991: 10; 1993: 110); ni b) que la enseñanza tradicional fuese totalmente inadecuada, pero sí que tenía grandes defectos, y, en cuanto a la variedad de procesos mentales requeridos resultaba incompleta, por lo que se consideró como superación necesaria (Franck & Rinvolucrí, 1983: 6) una visión de la enseñanza de lenguas extranjeras como adquisición de una «competencia comunicativa» en vez de «competencia lingüística», y la idea de que el lenguaje es acción y uso.

Una «gramática comunicativa», pues, parece poder definirse mediante dos aspectos al menos: sus objetivos son el análisis del uso de la lengua, y no una mera descripción de la norma, y para llegar a ello reivindica el papel de los interlocutores en el intercambio lingüístico, es decir, los interlocutores y la interacción que existe entre ellos es el centro del análisis, en definitiva el intercambio de información y la negociación del sentido, en la que intervienen tanto referentes lingüísticos como referentes extralingüísticos (Matte Bon, 1992: VI-VII).

Es claro que el lenguaje es acción, más concretamente una forma de interacción socialmente regulada. Por ello el alumno debe estar capacitado para asumir y responder continuos cambios de situaciones, y sus respuestas deben ser efectivas y socialmente aceptables, de ahí que intentar enseñar una lengua sin ninguna forma de interacción social sea una contradicción. Además, aprendiendo mediante la interacción se sitúa al alumno como eje y centro de la enseñanza. La personalización es muy necesaria, y no sólo porque practicar las estructuras en series personales de contextos sea mucho más emocionalmente real que hacerlo en el mundo ficticio de un libro de texto, sino porque —como pone de manifiesto concluyentemente Alcaraz (1993: 106)— no debemos olvidar la importancia del papel del alumno: la buena enseñanza debe guiarse desde el conocimiento de los alumnos y de sus necesidades comunicativas.

Parece asumirse por tanto que el objetivo último a perseguir en una clase de lengua consiste en interiorizar la gramática, pero una gramática entendida como competencia comunicativa. Puesto que a comunicar se aprende comunicando resulta muy conveniente que los esquemas discursivos en clase descansen, hasta donde sea posible, en este presupuesto, en la auténtica comunicación, es decir, donde los participantes elaboren sentido conjuntamente (Ortega, 1991: 15; 1993: 119), por lo que los ejercicios deberán concebirse según los presupuestos del enfoque comunicativo (Castañeda, 1990: 69-70).

Será conveniente entonces, si lo que nos preocupa son los usos comunicativos de la lengua, concebir una gramática que además de estudiar el funcionamiento de la lengua en sí, se plantee el problema de las posibilidades expresivas, del uso. Así, y tomando como nuestras las palabras de Matte Bon, una gramática de este tipo se preocupará más por las distintas maneras de dar órdenes que por los usos del imperativo, o por las maneras de expresar condiciones antes que por los usos del subjuntivo. El objeto del análisis no será saber emplear el imperativo, etc., sino saber expresar condiciones, dar órdenes, etc.

La competencia lingüística, tal como la concibe Chomsky, es el conocimiento lingüístico a priori de que dispone el hablante: su capacidad, previa al aprendizaje, para codificar y descodificar mensajes lingüísticos abstractos. Pero la competencia lingüística no puede reducirse a eso —ya lo puso de manifiesto hace tiempo Coseriu (1978: 130 y ss., y, especialmente, 1992)—, debe incluir también la capacidad para usar los mensajes lingüísticos en situaciones concretas, para expresar y dejar entender intenciones comunicativas. Este saber utilizar, en tanto que saber poner en funcionamiento la capacidad descrita por Chomsky con situaciones reales, no puede calificarse de competencia extralingüística ni relegarse al marco de la psicolingüística. La competencia comunicativa es también competencia lingüística, por lo que no debemos abandonar su descripción. La estructura del lenguaje no puede ser caracterizada independientemente del uso del lenguaje. La competencia comunicativa supone reglas de correspondencia entre textos lingüísticos y escenas para su aplicación en situaciones reales. Al mantener que esa competencia comunicativa es también competencia lingüística en sentido amplio —obvia, por otro lado, al haber supuesto el lenguaje integrado dentro de la cognición en general—, resulta totalmente incompatible con la tesis chomskyana que sostiene que la lingüística es una rama de la psicología o de la biología, ya que esos principios que regulan el comportamiento comunicativo, como cualquier otra regla que regula el comportamiento social de una comunidad, tienen un carácter intersubjetivo supraindividual, de ahí la consideración hermenéutica y fenomenológica en las ciencias sociales de la lingüística (Cifuentes, 1994: 121).

Matte Bon (1988) deja bien claro cómo desde la experiencia y desde la reflexión sobre enseñanza de segundas lenguas, los aspectos pragmáticos no pueden ser considerados un filtro pragmático a posteriori (en clara alusión chomskyana). En una

lengua todos sus aspectos están estrechamente relacionados entre ellos, de ahí que la mejor manera de concebirlos sea un modelo unitario del lenguaje, como hace la Gramática Cognitiva, aunque ello no significa que no puedan existir disciplinas independientes.

Además, debe quedar bien claro que, epistemológicamente, el concepto de «competencia comunicativa» difiere radicalmente del concepto de «competencia lingüística», pues no se considera constructivo. Así pues, son tres los aspectos que debemos considerar: a) la gramática entendida como morfosintaxis, y limitada fundamentalmente a la noción de competencia lingüística; b) la gramática entendida desde una perspectiva semántica, y coincidente grosso modo con la noción de competencia comunicativa; c) el uso.

La gramática entendida como morfosintaxis constituye todo un problema en la enseñanza de segundas lenguas, pues se tiende a rechazarla desde ciertos enfoques comunicativos, producto de la tendencia humana a la polarización, ya que se consideraba viciada de principio la gramática por su asociación con modelos no comunicativos, como el de «gramática y traducción» o el «estructuralista-conductista» (Leech, 1990: 16). Los aspectos comunicativos son adicionales a los formales, pero no los remplazan. Ya Widdowson (1979) nos decía que una propuesta de enseñanza comunicativa representa que se debe enseñar no simplemente en términos de unidades lingüísticas formales, sino también en términos de las funciones comunicativas que cumplen. Es decir, que el foco de atención sea el significado y su uso no implica el rechazo de la gramática, todo lo contrario, sino su complementación, puesto que lo formal no es sino la manera de transmitir un contenido.

En la tradición didáctica, la gramática ha sido a menudo tratada como un fin en sí misma, como un tema académico separado de las realidades comunicativas. Pero en la metodología comunicativa la gramática no debe verse como un fin, sino simplemente como un medio (Leech, 1990: 17; Rutherford, 1987: 145). La atención a los aspectos comunicativos sin conocimiento gramatical resulta de una visión empobrecedora de lo que es la lengua.

La enseñanza de la gramática (morfosintaxis) no tiene por qué ser no comunicativa. No se trata de memorizar un número fijo de reglas estereotipadas para aplicarlas automáticamente, sino de evaluar la coherencia relativa del sistema que sirve de infraestructura al uso (De Kock, 1987: 76). En este sentido, debemos recordar que todo fenómeno gramatical está ilustrado en los textos, y no queda artificialmente aislado, como suele suceder en las gramáticas, sino que permanece en el medio natural completo que lo motiva. Debidamente clasificados, los fenómenos gramaticales, sea cual sea su grado de complejidad y regularidad, pueden ser examinados en los textos, en sus numerosas variaciones concretas (De Kock, 1987: 77). Una gramática así fundada no parecerá un rompecabezas absurdo.

La explicación gramatical no puede desatenderse ni deslindarse de las muestras de lengua, debidamente contextualizadas. Los ejercicios deben concebirse según los principios propuestos por el enfoque comunicativo. Así, por ejemplo (Castañeda, 1990: 70), los ejercicios planteados en forma de juego son especialmente propicios para la práctica gramatical comunicativa, pues mediante la práctica interactiva los elementos gramaticales son experimentados inconscientemente de forma simultánea a su búsqueda consciente. La enseñanza inductiva¹ en general —que no hay que confundir con enseñanza implícita o explícita, así, puede ser inductiva y explícita, como, por ejemplo, el aprendizaje mediante descubrimiento— tiene la ventaja sobre la instrucción gramatical tradicional en que ofrece a los alumnos un cambio, y les hace partícipes intelectuales en las operaciones lingüísticas.

En vez de insistir a los alumnos con leyes, reglas y generalizaciones, los propios alumnos pueden participar en las actividades de resolución de problemas: los datos son presentados, y los propios alumnos tienen que llegar conscientemente a sus propias reglas o generalizaciones para dar cuenta de los hechos. A menudo, al observar los ejemplos de la lengua, pueden llegar a descubrir cosas que ninguna gramática ha llegado a establecer. A veces también pueden descubrir cosas que cuestionan las reglas que la gramática nos dicta. Pero, como dice Leech (1990: 22), esto no es malo, pues es saludable descubrir que las lenguas, lejos de ser sistemas perfectos de reglas mecánicas, son organismos vivos, que no pueden ser confinadas dentro de las rigideces de un código gramatical. De esta forma se estimula la discusión en clase, y por ello es importante para los alumnos finalizar con algún tipo de explicación de lo observado.

Así pues, se trata de decantarnos hacia un procedimiento deductivo o inductivo según aconsejen las circunstancias, y concibiéndose de forma que el alumno realice determinada operación sin que tenga por qué conocer la regla en cuestión (Alonso & Castañeda, 1991: 27): la creación de contextos explicativos y su carácter de proceso permite jugar con la posibilidad de implicar al alumno en la creación del ejemplo, lo que tiene como efecto la ralentización de la explicación, al no poder precipitar el proceso dejando atrás al alumno. El hecho de que las reglas que puedan construir no sean apropiadas no constituye un grave problema, lo importante es la negociación de sentido con los alumnos, la reconstrucción contextual que supone la elección de las expresiones en cuestión en términos de estrategias pragmático-discursivas.

Pero fijémonos que, desde el momento en que la explicación gramatical no puede separarse de las muestras de lengua contextualizadas, estamos abocando la gramática a un modelo que aborde no sólo las reglas de construcción, sino también las de uso, es

1. Se trata de un mero ejemplo, es decir, no se trata de decantarse totalmente hacia un procedimiento deductivo o inductivo, pues esto puede depender de múltiples circunstancias, así, por ejemplo, los niveles (las técnicas inductivas parecen más apropiadas para los niveles intermedio y avanzado —Leech, 1990: 22-23—), y el mecanismo neurológico preferencial de los alumnos (Hammerly, 1975; Seliger, 1975; Hartnett, 1974; Krashen, Seliger & Hartnett, 1974), ya sean más analíticos o más analógicos.

decir, una gramática dirigida a explicar la competencia comunicativa. Una diferencia clara entre las reglas de uso y las de construcción es el alto grado de abstracción y complejidad de las primeras² (Salazar García, 1990: 274), de ahí que la exposición de los datos sea un factor fundamental, pues ya sea más o menos abstracta la regla, más o menos formal, lo importante es que está contextualizada de forma que el alumno puede construir el significado funcional de la misma.

Otro problema con que a veces se ha cuestionado la gramática es no ya que la gramática es difícil, sino que la instrucción formal no tiene un papel en la adquisición de una L2 (Leech, 1990: 19). Los estudios sobre la relativa utilidad de la instrucción formal han producido todo tipo de resultados, pero en general mantienen la hipótesis de que la instrucción ayuda en la proporción del éxito o logro de la adquisición de una segunda lengua (Ellis, 1985: 229). Una de las razones teóricas fundamentales del cuestionamiento de la instrucción formal ha sido el hecho de que los determinantes reales de la adquisición de segundas lenguas son internos al alumno más que factores situacionales: a pesar de diferencias en los datos observados, el alumno de L2 seguirá el mismo camino; instrucción formal y natural siguen el mismo camino de desarrollo. Puesto que el desarrollo de la interlengua en alumnos instruidos en clase no difiere significativamente de los alumnos que la adquieren de forma natural, se sigue que los procesos y secuencias en el desarrollo de la L2 deben ser los mismos en ambos contextos de adquisición, por lo que algunos autores han propuesto la provisión de las experiencias de la enseñanza natural de la lengua para los alumnos en clase, y la eliminación de la gradación estructural, la focalización sobre la forma y la corrección de errores. Sin embargo, de los diversos estudios hechos al respecto, tenemos que hacer nuestras las siguientes conclusiones (Larsen-Freeman & Long, 1991: 299-331):

a) La instrucción formal de L2 no parece capaz de alterar las secuencias de adquisición, excepto temporalmente, y en casos triviales, puede estorbar para el subsecuente desarrollo. Por otro lado, la instrucción tiene efectos positivos sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas, efectos claramente positivos sobre la medida o proporción en la adquisición, y probablemente efectos beneficiosos sobre su nivel último de disposición.

b) No hay investigaciones suficientes que puedan concluir sobre otras áreas que las señaladas.

c) La posición adoptada por algunos teóricos de que la instrucción formal en una L2 es de uso limitado, es obviamente prematura y seguramente falsa.

d) Se necesitan más experimentos y más rigurosos que los hechos hasta ahora.

2. Pensemos, por ejemplo, en algunas reglas diferenciadoras del uso de «sobre» y «encima», como su perspectiva déctica o inherente, la relación perceptivo funcional entre figura y base, o el tipo de expresión localizadora (Cifuentes, 1988).

Además de todo esto, debemos considerar a) que la mayoría de los experimentos llevados a cabo asumen una noción de instrucción gramatical no comunicativa, y válidos fundamentalmente para una enseñanza de la lengua en el país de origen, pero no en el propio del alumno, donde se reduce la L2 a la clase prácticamente (Leech, 1990: 19), y b) que la enseñanza de la gramática no es igual para todos los tipos de situación de aprendizaje (nivel educativo, nivel de dominio, finalidad de la enseñanza, etc.).

Así pues, parece necesario concluir que la contextualización obligada de la enseñanza gramatical conduce, en mayor o menor grado, a una cierta competencia comunicativa. Digo «cierta» porque puede haber situaciones y circunstancias en las que el peso de la formalización parezca difícil de diseñar comunicativamente. Es por ello que un punto fundamental de la enseñanza sea la exposición a los datos observados de la L2 de donde obtener las reglas precisas. Este hecho también supone un cambio epistemológico fundamental en la noción de «gramática» imperante en los últimos años. No nos referimos al hecho de que la gramática deba ser de base semántica, sino al estatuto de constructividad con que en muchas ocasiones se ha adornado.

Competencia lingüística y competencia comunicativa no pueden deslindarse en el dominio lingüístico, y no podemos dar cuenta de un conjunto de condiciones de buena formación de oraciones cuya combinatoria diese cuenta de la totalidad de oraciones de una lengua, porque ello supone confundir la lengua objeto con la metalengua. El paso de competencia lingüística a competencia comunicativa deja claro su carácter metodológico, no objetual, pues no se pueden aislar unos primitivos pragmático-funcionales cuya combinatoria dé cuenta de todas las unidades y estructuras que definen la competencia comunicativa.

Pero junto a los conceptos metodológicos de competencia lingüística y competencia comunicativa hay una tercera fase en el proceso de aprendizaje que metodológicamente es necesario distinguir (Alcaraz, 1993: 107): la actuación. Más concretamente, el concepto de «dominio del uso lingüístico» difiere de los conceptos de competencia comunicativa o gramatical de varias maneras (Richards, 1985: 146): a) viene referido no en relación al conocimiento o competencia, sino a la realización, es decir, a cómo se usa el lenguaje. b) Se define en relación a situaciones, propósitos, tareas y actividades comunicativas específicas. c) Se refiere al nivel de destreza en la realización de una tarea, es decir, a la efectividad. d) Se refiere a la habilidad de dominar una variedad de subdestrezas para realizar diferentes tipos de tareas en diferentes niveles de efectividad (competencia gramatical, competencia sociolingüística, etc., todas ellas constituyentes de la competencia comunicativa).

El nivel, pues, en el que se desarrolla el dominio lingüístico, es en el nivel objetual, no en el metodológico como lo eran los anteriores de competencia. Y es claro que cuando se aprende una lengua el objetivo a perseguir es ese dominio lingüístico.

Para determinar el estatuto de la gramática dentro del curriculum del lenguaje es necesario considerar cómo el conocimiento gramatical contribuye al dominio lingüístico. La gramática (morfosintaxis) no se considera un principio de organización central de la comunicación, sino, más bien, un componente importante de la misma. Su importancia, sin embargo, varía según el tipo de tarea comunicativa que el alumno realice y según su nivel de dominio. No se trata de que a más gramática más dominio; la destreza gramatical interactúa con otras destrezas lingüísticas y juntas determinan lo que los hablantes pueden hacer en cualquier dominio y cómo lo pueden hacer.

Así pues, creemos suficientemente atestiguada la idea de que la gramática (morfosintaxis) es un componente necesario pero no suficiente del dominio del uso lingüístico. Una teoría de la gramática, o del desarrollo gramatical, no puede proveer un punto de partida para un programa orientado hacia el dominio, aunque tal curriculum debe reconocer el papel de las habilidades gramaticales dentro de los diferentes tipos de niveles de destreza. Focalizar sobre la gramática en sí misma no es una propuesta válida para el desarrollo del dominio lingüístico. Por ello, las tareas y actividades seleccionadas para el uso en diferentes niveles de dominio deben reflejar el grado de importancia atribuido a la gramática en cada nivel. Se trata, por tanto, de hacer que la previsión gramatical forme parte del proceso comunicativo, en vez de focalizar sobre el estudio de la gramática en sí mismo (Richards, 1985: 157). En conclusión, pues, aunque la gramática siempre debe jugar un papel central en la enseñanza de la lengua, su importancia puede derivarse y relacionarse con los dominios que diseñemos como resultado de la programación lingüística, pues algunas tareas requerirán poca atención a la forma lingüística, mientras que otras muchas (conversación informal vs. discurso escrito, por ejemplo).

Se trata, pues, de integrar la competencia lingüística en la competencia comunicativa, por lo que la exposición a los datos observables al alumno es fundamental y más aún si consideramos que el aprendizaje es más efectivo cuando el alumno realiza los análisis por él mismo (Rutherford, 1987: 159), siendo la adquisición del lenguaje no una progresión lineal, sino cíclica, e incluso metamórfica, pues el alumno está constantemente reanalizando datos, reformulando hipótesis, etc.

3. Gramática y monitorización.

La teoría del monitor de Krashen comenzó siendo un modelo sobre la realización de una L2, no una teoría sobre la adquisición de L2. En su primera versión era un intento de agrupar y reconciliar dos fenómenos: a) una generalización que surgía sobre los estudios de morfemas: la asociación entre los órdenes de aparición de ciertos morfemas gramaticales en inglés y el habla y escritura según edades; b) se observaban alteraciones a este «orden natural» en ciertas tareas de realización, específicamente de lectura y escritura, comparándolas con otras de audición y habla. Krashen pretendía que hay dos sistemas de conocimiento separados que subyacen a la realización de una L2:

el *sistema adquirido*, producto de la aplicación por los alumnos de las mismas capacidades de aprendizaje lingüístico que las usadas para su primera lengua, y consistente en el conocimiento inconsciente de la gramática de L2. El *sistema aprendido*, producto de la instrucción formal —normalmente la enseñanza en clase—, y compuesto de conocimiento consciente de fáciles reglas gramaticales de L2. El sistema adquirido era típicamente el único conocimiento que los hablantes podrían usar en la comunicación real, cuando se preocupaban por el significado, no por la forma; el sistema aprendido servía sólo de editor con el que inspeccionar o monitorizar los resultados del sistema adquirido. El sistema aprendido era únicamente accesible bajo tres condiciones: tiempo, focalización sobre la forma —prueba gramatical— y conocimiento de las reglas.

En una serie de libros y artículos aparecidos entre 1978 y 1985 el modelo del monitor sufrió una serie de modificaciones, convirtiéndose en una teoría articulable en torno a cinco propuestas: la hipótesis adquisición-aprendizaje; la hipótesis del orden natural; la hipótesis del monitor; la hipótesis de los datos observables; y la hipótesis del filtro afectivo. De estas propuestas, las principales conclusiones que se pueden obtener con vistas al papel de la gramática en la adquisición de segundas lenguas son las siguientes: hay una disociación entre adquisición y aprendizaje; las reglas de la L2 son adquiridas en un orden predecible, que no es reflejo de las secuencias instructivas; el sistema aprendido funciona como editor y conector bajo determinadas circunstancias; la adquisición de una L2 se produce mediante el procesamiento de datos comprensibles; varios factores afectivos juegan un papel facilitador, aunque no causal, en la adquisición de una L2.

Así pues, los determinantes reales de la adquisición de segundas lenguas son factores internos al alumno más que factores externos, lo que supone que la ASL posee ciertas propiedades estructurales que son inmunes a las diferencias ambientales propias de la clase o de los encuentros naturales. Según la teoría del monitor, el aprendizaje consciente actúa como un editor, como un monitor que corrige los errores percibidos. El conocimiento consciente de las reglas no es responsable de nuestra fluidez expresiva. El aprendizaje no se convierte en adquisición, y aunque el aprendizaje puede preceder a la adquisición, no lo necesita, e incluso puede no ayudarlo directamente. Más bien adquirimos a lo largo de un orden natural predecible, y esto ocurre cuando recibimos datos comprensibles. Ocasionalmente aprendemos ciertas reglas antes de adquirirlas, y esto nos da la ilusión de que el aprendizaje causa la adquisición (Krashen, 1982: 83-89). La conclusión obligada de Krashen, entonces, es la no intervención de la gramática en la adquisición. Krashen establece dos usos para la gramática (1982: 89): a) capacitar al monitor a funcionar para proporcionar el aprendizaje, pero esto se ve restringido por el hecho de que haya tiempo suficiente para ello, y porque sólo una parte de las reglas son aprendibles; b) satisfacer la curiosidad del alumno acerca de la naturaleza del sistema gramatical de L2. Krashen cree, por ello, que el papel de la

gramática es proporcionar oportunidades para la comunicación más que dirigir la atención al código de la L2.

Además de ello debemos considerar que el uso del monitor es restringido, pues, por un lado, nos arriesgamos a diversos peligros: consumir demasiado tiempo, tener un estilo difícil, estar tan concentrado en sí mismo que no se preste atención suficiente a los interlocutores, y, por otro, que las reglas que pueden ser monitorizadas no son las primero adquiridas, ni las más importantes para la comunicación, sino las de mayor simplicidad lingüística, ya formal o funcional. E incluso nos habla del caso del «usuario limitado del monitor», que sería aquel que ha adquirido una regla pero no es consciente de la misma —lo que según Krashen sería una prueba de la independencia entre adquisición y aprendizaje—. Aún así deja abierta la posibilidad de focalizar sobre las reglas conscientes para aquellos alumnos que tengan ciertas necesidades específicas (Krashen, 1982: 89-104).

En cuanto al debate entre enseñanza inductiva o deductiva, del que en páginas anteriores hemos hecho unas breves referencias, deja claro que tanto el aprendizaje deductivo como el inductivo son *aprendizaje*. Ninguno tiene relación directa con la adquisición, tampoco el inductivo (Krashen, 1982: 113-115), pues el único punto en común con la adquisición es que los datos son antes que las reglas, pero se diferencia en que la regla es consciente, se focaliza sobre la forma, puede ocurrir en un proceso rápido y puede darse tras la exposición a pocos datos; mientras que en la adquisición la regla no es consciente, se focaliza sobre el significado, se trata de un proceso lento y requiere gran cantidad de datos. Entonces, desde el punto de vista de la ASL (adquisición de segundas lenguas), Krashen concluye que la controversia deducción/inducción no es central para la pedagogía de una L2, ya que focaliza sólo sobre qué estilo de aprendizaje es el mejor.

Un último punto que, dentro del debate que sobre la gramática Krashen plantea, es la corrección de los errores (1982: 116-119). La ASL implica que cuando la finalidad es el aprendizaje los errores deben ser corregidos —aunque no siempre y no todas las reglas—; pero para la adquisición, la corrección de errores no se usa, ya que estima que eso sería focalizar sobre la forma, y la adquisición se produce cuando se comprenden los datos en cuanto a su significado.

Los errores que pueden ser corregidos son los siguientes: a) errores globales, que interfieren la comunicación o impiden la inteligibilidad del mensaje; b) los errores más graves, que causan la mayor cantidad de reacciones desfavorables, son los más importantes de corregir; c) los errores más frecuentes tienen una prioridad fundamental. En cuanto a la forma de corregir los errores, ésta puede ser doble: suministrando la forma correcta o descubriéndola.

La ASL predice que la corrección de errores sólo tendrá resultados positivos si se reúnen las siguientes condiciones: a) los errores corregidos se limitan a reglas que se pueden aprender y son simples; b) los errores son corregidos bajo condiciones que

posibilitan el uso del monitor—que haya tiempo suficiente para considerar la regla violada—; c) las medidas que evalúan la eficacia de la corrección de errores son administradas bajo condiciones que posibilitan el uso del monitor, para permitir tiempo al alumno de referirse a su conocimiento consciente; d) los sujetos deben ser buenos usuarios del monitor.

Han sido muchas las críticas que la teoría de Krashen ha tenido, y mayor todavía su repercusión. Pero, independientemente de otras problemáticas, creemos que el punto de partida de todo el planteamiento radica en su concepción de lo que es la gramática. Así, por ejemplo, la distinción adquisición/aprendizaje parece evidente mantenerla —otra cosa es hacerlo en los términos de Krashen—, pues en el fondo reposa en la diferencia entre lengua objeto y gramática metalingüística: lengua y gramática son cosas distintas, que hemos recordado en páginas anteriores, y el dominio de la gramática no nos asegura el uso de la lengua.

Las primeras críticas de McLaughlin (1978), sin embargo, eran relativas fundamentalmente a la metodología usada por Krashen para la distinción entre adquisición y aprendizaje. En definitiva, un psicólogo cognitivo dudaba del uso subjetivo y de la evidencia introspectiva y anecdótica como método de diferenciar aprendizaje de adquisición. También criticó la propuesta del «orden natural» de Krashen, producto de la adquisición y obtenido bajo condiciones libres de monitor, pudiendo alterarse ese orden cuando el monitor actuaba, producto del aprendizaje.

Desde una perspectiva cognitiva (McLaughlin, 1987: 133-153), el aprendizaje de una L2 se entiende como una habilidad cognitiva compleja. Aprender una L2 es aprender una habilidad, puesto que varios aspectos de la tarea deben ser practicados e integrados en una realización fluida. Esto requiere la automatización de subhabilidades componentes. El aprendizaje es un proceso cognitivo, porque se piensa que afecta a representaciones internas que regulan y guían la realización. En el caso de la adquisición del lenguaje, estas representaciones están basadas en el sistema lingüístico, e incluyen procesos para seleccionar el vocabulario apropiado, reglas gramaticales y convenciones pragmáticas que rigen el uso del lenguaje. Como la realización nos muestra, hay una constante reestructuración por parte de los usuarios para simplificar, unificar e incrementar el control sobre sus representaciones internas. Estas dos nociones —automatización y reestructuración— son centrales para la teoría cognitiva, puesto que la adquisición del lenguaje no es una progresión lineal, sino cíclica, en la que el alumno está constantemente reanalizando y reformulando fenómenos.

Otras críticas adicionales a la teoría del monitor pueden ser las siguientes: a) no hay explicación de por qué el filtro no existe en los niños y sólo actúa en la pubertad; b) una distinción tan simple como el mayor o menor uso del monitor es inadecuada para dar cuenta de algo tan complejo, pero sistemático, como es la variabilidad observada en la interlengua; c) un contenido limitado (reglas fáciles de la gramática) y el dominio del sistema de aprendizaje (pruebas de puntos de discreción) no pueden dar cuenta de todos

los datos sobre los efectos de la instrucción en el desarrollo de la interlengua; d) la teoría del monitor no ofrece explicación alguna para los órdenes de los morfemas en que se basan muchas de sus propuestas, y supuestamente se atestiguan, ni para otras secuencias de desarrollo; e) la llamada a la explicación chomskyana supone adolecer de los mismos defectos que su teoría³ (Larsen-Freeman & Long, 1991: 248-249).

Asumir la diferencia entre adquisición y aprendizaje no supone admitir las tesis de Krashen: si la enseñanza de la gramática (morfosintaxis) no supone automáticamente la adquisición, podríamos pensar que es problema de la «enseñanza gramatical», es decir, de cómo enseñar la gramática para que una lengua se adquiriera, pues dominio y conocimiento de la gramática, y dominio y conocimiento de la lengua son cosas distintas. Lo que hay que buscar es el aprovechamiento de la gramática para llegar al dominio de una lengua —en tanto adquisición—.

Krashen distingue demasiado entre forma y significado, y parece asociar en demasía forma con gramática (morfosintaxis) y aprendizaje, al igual que significado con adquisición, pero ya hemos comentado en páginas anteriores lo vano en establecer tajantemente tal disociación, pues la gramática debe ser de base semántica.

De igual forma, la noción de «pobre usuario de monitor» lo único que demuestra claramente es que hay una disociación entre lengua y gramática (morfosintaxis). Y esta misma disociación la podemos constatar comprobando cómo — desde la perspectiva de la lengua materna— hablantes hay muchos, pero conocedores de la gramática no tantos.

En las lenguas naturales la distinción entre gramática (morfosintaxis) y lengua-objeto es fundamental, principalmente por la necesidad que hay de dar cuenta de distintos procesos cognitivos en el funcionamiento de esta última. Sin embargo, en los sistemas de lenguajes artificiales, tales procesos de cognición tratan de ser suplidos mediante mayor número de reglas formales y abstracción, pero ello no quiere decir que deban aplicarse los mismos principios a las lenguas naturales, que son históricas.

Frente a la postura de no intervención de la gramática (morfosintaxis) en los procesos de adquisición postulada por Krashen, han existido voces contrarias que han acentuado la contribución del código (Sharwood-Smith, 1981), viendo en la enseñanza de la gramática un mecanismo que acelera la capacidad comunicativa. La conclusión fundamental de este autor no es tanto en qué momento enseñar las reglas como de qué

3. Las principales críticas al modelo innatista específico desde la perspectiva de la adquisición de segundas lenguas, e independientemente de otras críticas teóricas y metateóricas (Cifuentes, 1994: cap. II), consisten fundamentalmente en tres aspectos cuestionales: a) es cierto que el aprendizaje se produce rápidamente y está principalmente completo a los cinco años, pero muchos aspectos sintácticos no se dominan hasta más tarde; b) se supone que ciertos principios, por no ser aprendibles, son innatos, por ejemplo las cláusulas de relativo incrustadas, pero quizás puede replantearse el problema entendiendo que las cláusulas relativas modifican un SN y no requieren un conocimiento innato de dependencia estructural; c) el hecho de que los estímulos de los alumnos sea inadecuado no supone un conocimiento lingüístico innato, sino que el aprendizaje es un proceso, un continuo de desarrollo con complejidad gradual en incremento, regido por una teoría del aprendizaje y guiado por la evidencia positiva (Larsen Freeman & Long, 1991: 235-240).

manera deben ser enseñadas, a lo que nosotros debiéramos añadir, claro, la propia consideración del objeto reglas.

De igual forma, la posición de la variabilidad acentúa la importancia de conjugar los procesos de aprendizaje con el tipo de instrucción (Ellis, 1985: 237). Según Bialystok (1982: 205) la instrucción debe considerar las finalidades específicas del alumno e intentar suministrar la forma apropiada de conocimiento para llevar a cabo estas finalidades. Las finalidades vienen referidas al tipo de uso del lenguaje que el alumno necesita desarrollar. Por ejemplo, se puede ser más comunicativo sin necesidad de focalizar sobre el código, o más cuidadoso, con una planificación consciente, mediante la adquisición de un conocimiento de L2 automático y analizado, lo que puede ser mejor cumplido mediante la instrucción formal, que focaliza sobre el código⁴.

La posición de la variabilidad enfatiza la interrelación entre uso y adquisición. Adquirir el conocimiento lingüístico necesario para realizar un tipo de actividad no garantiza la capacidad para realizar un tipo diferente de actividad, lo cual nos explica las alteraciones a la secuencia natural de desarrollo en la ASL —que Krashen achacaba al aprendizaje— (Ellis, 1985: 238). En cuanto al porqué en la rapidez de desarrollo, puede ser porque los datos observables de la clase son más ricos, en el sentido de que estimulan el surgimiento de una variedad de tipos de conocimiento, mientras que los datos naturales sirven para estimular solamente conocimiento inanalizado en el cerebro. El alumno que tiene acceso a una variedad de estilos está mejor equipado para la realización (Ellis, 1985: 241).

4. Gramáticas pedagógicas.

En la década de los años 50 se estableció un movimiento en EE.UU. a raíz de que Fries, Lado y otros estructuralistas establecieron una relación de causalidad entre el grado de dificultad de aprendizaje de una lengua y el grado de divergencia contrastiva. El mayor número de desviaciones erróneas o inapropiadas parecía deberse a la influencia de la lengua materna; las áreas de mayor dificultad y susceptibilidad de desviación errónea se situaban donde la lengua materna y la lengua segunda diferían estructuralmente más; los estudios de Weinreich y Haugen sobre la interferencia en los contactos bilingües apoyaban estos presupuestos, así como la teoría del aprendizaje en boga, según la cual la tarea de aprendizaje se veía facilitada o impedida por la transferencia positiva o negativa de hábitos ya aprendidos. De esta forma se concluía que los resultados de la comparación sirven como predictores de errores y dificultades, debiendo basarse la enseñanza en el control y la eliminación de la influencia negativa de la lengua materna, y en la potenciación positiva de lo estructuralmente similar y beneficiosamente transferible, por lo que la metodología debía incorporar estos

4. Krashen (1982: 112) deja abierta la posibilidad de focalizar sobre las reglas conscientes para aquellos alumnos que tengan ciertas necesidades específicas.

principios en la selección, secuenciación y evaluación de materiales lingüístico-pedagógicos (Martín Morillas, 1987: 814).

A pesar de estas primera propuestas pronto quedó claro que los errores no son debidos únicamente a la interferencia de la lengua materna, no debiendo confundirse de igual forma diferencialidad contrastiva con índice de dificultad⁵. Sin embargo, se puso de relieve un hecho fundamental para nuestros propósitos: el papel del análisis contrastivo era fundamentalmente el de coadyuvante en la preparación de *gramáticas pedagógicas*.

Los objetivos de una gramática pedagógica no son los mismos que los de una «gramática científica» (Allen, 1987: 148): el autor de una gramática pedagógica no tiene como primera preocupación ofrecer una descripción sistemática de la competencia de un hablante nativo ideal, sino suministrar un marco informal de definiciones, esquemas, ejercicios y reglas explícitas que puedan ayudar al alumno a adquirir un conocimiento del lenguaje y un uso fluido. En la elaboración de una gramática pedagógica no se apela a la introspección intuitiva, a la abstracción o a un hablante ideal, simplemente trata de ser un compendio empírico donde sistematizar la experiencia docente de la enseñanza de una segunda lengua según las necesidades de los alumnos, en forma de una interrelación descriptiva conceptual (y no una mera taxonomización) de formas y funciones. Cuando se ha establecido la base de los datos lingüísticos, descrita siguiendo una o más «gramáticas científicas», hay que reordenar los principios lingüísticos formales transformándolos en modelo de presentación que puede ayudar a aprender más rápida y eficazmente a un conjunto determinado de alumnos, por lo que debemos tener presentes una serie de factores —edad, objetivos, etc.— que no tienen una relación directa con lo implicado en las gramáticas formales. Por tanto, una gramática pedagógica no tiene por qué poseer el nivel de adecuación descriptiva propio de una «gramática científica», ni tampoco que sea coherente con ninguna teoría formal para poder obtener buenos resultados en clase, lo único que debe procurar es decidir cuál es el modo más eficaz y pedagógico para organizar la información obtenida en las gramáticas científicas. A pesar de todo, no hay razón en principio que impida una estrecha correspondencia entre ambos tipos de gramáticas, todo lo contrario, pues la aplicación de distintos dispositivos pedagógicos para impartir al alumno un determinado conocimiento lingüístico no puede alterar las características de una lengua, pues de lo contrario se emitirían oraciones incorrectas. Tanto gramática pedagógicas como científicas serán modelos válidos en la medida en que sean exactas, completas, explícitas y simples (Di Pietro, 1986: 245). Cualesquiera que sean los dispositivos pedagógicos que el profesor desee emplear han de evaluarse en términos de en qué medida contribuyen al aprendizaje.

5. La ampliación de perspectiva no conduce a negar el análisis de errores, sino más bien a incorporarlo en un análisis de la realización —en un marco discursivo—, un análisis de la realización de la interlengua del alumno no limitado a analizar los errores que comete.

Así pues, la gramática es un instrumento de valor singular para el profesor, y, en los primeros cursos, quien tiene que saber gramática además de él es el programador o redactor de textos, no tanto el alumno. Realmente, cuando el alumno ha alcanzado un cierto grado en la adquisición del uso de la lengua, la gramática —morfosintaxis— puede ser un medio de ayudarlo a conseguir el dominio completo, pero es imposible empezar por ahí. La misión de una gramática entendida así es muy modesta, pues simplemente se trata de llevarle a pensar, de traer a la conciencia del alumno lo que ya sabe empíricamente, explicar unos mecanismos de funcionamiento que ya empieza a manejar en su expresión cotidiana, es, en todo caso, un refuerzo teórico a lo ya sabido, no una nueva vía de adquirir la lengua (López Morales, 1984: 15). Enseñanza de la lengua y enseñanza de la gramática son cosas diferentes con diferentes finalidades.

5. Conclusiones.

Tanto como reacción a Krashen como por otras motivaciones intrínsecas, las investigaciones en ASL comienzan a sugerir que la instrucción explícita de la gramática puede ser beneficiosa (Long, 1983; Pica, 1983) y necesaria (Higgs & Clifford, 1982), no siendo suficiente, como mantenía Krashen, la mera exposición a los datos (Swain, 1985), pudiendo desembocar el aprendizaje en clase en una mayor adquisición que cuando se trata de contextos no de clase (Paresi, 1986). Aunque, bien es cierto, que la simplicidad de las reglas, que dijera Krashen, es importante, pues los efectos de la instrucción explícita se ven condicionados por el grado de poder ser aprendidas de las mismas (Pienemann, 19876).

La investigación previa sobre la gramática en ASL se ha visto limitada porque tanto la gramática enseñada como la manera de hacerlo afectaban muy poco al proceso subyacente a la adquisición de una lengua. La presentación tradicional de la gramática y su práctica no alimentaban el sistema de desarrollo directamente, sino que resultaban en un sistema de conocimiento diferente —en línea similar a la propuesta de Krashen, aunque con las explicaciones que adujimos anteriormente de disociación entre gramática y lengua—.

Independientemente de la gramática —morfosintaxis— como útil de reflexión o ejercicio de pensamiento, como práctica monitorizada para la corrección o alguna otra cosa, es claro que la gramática —en cualquiera de sus concepciones— es fundamental para el profesor o equipo que prepare las secuencias en el desarrollo de la adquisición lingüística de los alumnos, pues la selección y secuenciación de los materiales son aspectos fundamentales para la adquisición. Incluso la gramática entendida en su vertiente más formalista puede contribuir al desarrollo de la adquisición de la lengua, siempre y cuando comprometa en participar cooperativamente al alumno en los ejercicios en cuestión. Piénsese, por ejemplo —aparte de los ejercicios inductivos y de juego—, en los experimentos llevados a cabo por Van Patten y Cadierno (1993a y 1993b), en los que se demuestra cómo al intervenir sobre las estrategias del alumno en

el procesamiento de los datos, se consigue un efecto significativo en el sistema de desarrollo del alumno. Los resultados de sus estudios demuestran que la instrucción parece más beneficiosa cuando se dirige hacia cómo perciben y procesan los datos los alumnos, que cuando se focaliza sobre la práctica de los alumnos via los resultados gramaticales. Los alumnos con instrucción que altera el procesamiento de los datos reciben una doble recompensa: mejor procesamiento de los datos y mejor conocimiento, que también parece accesible a la producción. Y ello es posible porque consideran los datos no desde una perspectiva meramente formalista, sino ligados a un significado. Es por ello que la tendencia a una gramática de base semántica, que puede tener su expresión última en un modelo metalingüístico de competencia comunicativa, sea un instrumento fundamental para llegar a dominar una lengua objeto. No podemos desconsiderar el hecho de que las lenguas están hechas fundamentalmente para significar, no para hacer juegucitos formales, de ahí que la exposición gramatical basada en un compromiso creativo del alumno con la lengua objeto puede acelerar y mejorar los resultados de una adquisición hecha de forma natural, puesto que se conduce y guía al alumno en la adquisición, evitándole gran cantidad de pertrechos inútiles, vagos y engañosos que pueden aparecer en la adquisición natural. De la adquisición natural de una lengua debemos aprender el compromiso significativo del alumno con respecto a los datos a que esté expuesto, por ello una buena preparación gramatical del equipo docente puede hacer que una selección y secuenciación de los datos, siempre de forma participativamente significativa, contribuya al desarrollo de la interlengua, y al dominio del uso de una lengua segunda.

Referencias bibliográficas.

- ALCARAZ VARÓ, E. (1993): «La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras», in V. García Hoz (ed.): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Rialp, Madrid, págs. 19-107.
- ALONSO RAYA, R. & CASTAÑEDA CASTRO, A. (1992): «Propuestas para la presentación y explicación de contenidos gramaticales y discursivos en la clase de español lengua extranjera», in P. Barros García et alii (eds.): *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad de Granada, Granada, págs. 45-58.
- ALLEN, J. P. B. (1987): «Gramática Pedagógica», in J. M. Álvarez Méndez (ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, págs. 147-171.
- BIALYSTOK, E. (1982): «On the relationship between knowing and using linguistic forms», *Applied Linguistics*, 3, págs. 181-206.
- BRACKENBURY, L. (1987): «La enseñanza de la gramática», in J. M. Álvarez Méndez (ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal, págs. 79-91.

- BUSTOS, E. (1986): *Pragmática del español: negación, cuantificación y modo*, Madrid, UNED.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1990): «Enseñanza comunicativa de la gramática del español: actividades para el aula», in R. Fente et alii (eds.): *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Universidad de Granada, Granada, págs. 67-78.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1988): «Acerca de ‘sobre’, ‘encima’ y ‘arriba’: análisis de las condiciones de su empleo», *RESLA*, 4, págs. 129-152.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1994): *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*, Madrid, Eudema.
- COSERIU, E. (1978): *Gramática, semántica y universales*, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1989): «Principes de syntaxe fonctionelle», *TraLiLi*, 27-1, págs. 5-46.
- COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos para la teoría del hablar*, Madrid, Gredos.
- CHOMSKY, N. (1989): *El conocimiento del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- DE KOCK, J. (1987): «Sobre ejercicios y exámenes de gramática», *RESLA*, 3, págs. 23-47.
- DI PIETRO, R. J. (1986): *Estructuras lingüísticas en contraste*, Madrid, Gredos.
- EBNETER, T. (1982): *Lingüística Aplicada*, Madrid, Gredos.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- FRANCK, C. & RINVOLUCRI, M. (1983): *Grammar in Action*, Pergamon Press, Oxford.
- HAMMERLY, H. (1975): «The deduction/induction controversy», *Modern Language Journal*, LIX, págs. 15-18.
- HARTNETT, D. (1974): *The Relation of Cognitive Style and Hemispheric Reference to Deductive and Inductive Second Language Learning*, MA Thesis, Department of English (TESL), UCLA.
- HIGGS, T. V. & CLIFFORD, R. (1982): «The Push Toward Communication», in T. V. Higgs (ed.): *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*, Lincolnwood, IL; National Textbook, págs. 57-79.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S. - SELIGER, H. -HARTNETT, D. (1974): «Two studies in second language learning», *Kritikon Litterarum*, 3, págs. 220-228.

- LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, I*, Stanford, Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar, II*, Stanford, Stanford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, New York.
- LEECH, G. (1990): «Grammar and language learning», in *Actas del VII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, AESLA, Sevilla, págs. 15-25.
- LONG, M. H. (1983): «Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research», *TESOL Quaterly*, 17, págs. 359-382.
- LÓPEZ MORALES, H. (1984): *La enseñanza de la lengua*, Playor, Madrid.
- LOZANO, J. - PEÑA, C. - ABRIL, G. (1982): *Análisis del discurso*, Madrid, Cátedra.
- MARTÍN MORILLAS, J. M. (1987): «La lingüística contrastiva y las gramáticas pedagógicas: relevancia y limitaciones», *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, AESLA, Córdoba, págs. 812-826.
- MATTE BON, F. (1988): «La gramática en un enfoque comunicativo», in L. Miguel & N. Sans (eds.): *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
- MCLAUGHLIN, B. (1978): «The Monitor model: some methodological considerations», *Language Learning*, 28, págs. 309-332.
- MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of second language learning*, Edward Arnold, New York.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1990): «Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua», in R. Fente et alii (eds.): *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Universidad de Granada, Granada, págs. 6-20.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1993): «Gramática y comunicación», págs. 109-119.
- PAVESI, M. (1986): «Markedness, Discourse Models and Relative Clause Formation in a Formal and Informal Context», *Studies in Second Language Acquisition*, 8, págs. 38-55.
- PICA, T. (1983): «Adult Acquisition of English as a Second Language under Different Conditions of Exposure», *Language Learning*, 33, págs. 465-497.
- PIENEMANN, M. (1987): «Psychological Constraints on the Teachability of Languages», in C. Pfaff (ed.): *First and Second Language Acquisition Processes*, Cambridge MA: Newbury House, págs. 143-168.

- RAMÓN TRIVES, E. (1979): *Aspectos de semántica lingüístico-textual*, Madrid, Istmo-Alcalá.
- RASTIER, F. (1991): «La croisée des chemins. Situation de la linguistique», *Bulletin de la section de linguistique de la Faculté des Lettres de Lausanne*, 11, págs. 33-45.
- RICHARDS, J. C. (1985): *The Context of Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RUTHERFORD, W. E. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Longman, London & New York.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1990): «La adquisición de la gramática en la clase de lengua; el caso de *pero* y *aunque*», in R. Fente et alii (eds.): *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Universidad de Granada, Granada, págs. 269-275.
- SELIGER, H. (1975): «Inductive method and deductive method in language teaching: a reexamination», *International Review of Applied Linguistics*, 13, págs. 1-18.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1981): «Consciousness-raising and the second language learner», *Applied Linguistics*, 11, págs. 159-168.
- SWAIN, M. (1985): «Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development», in S. M. Gass & C. G. Madden (ed.): *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, págs. 235-253.
- VAN PATTEN, B. & CADIerno, T. (1993a): «Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction», *The Modern Language Journal*, 77-1, págs. 45-57.
- VAN PATTEN, B. & CADIerno, T. (1993b): «Explicit Instruction and Input Processing», *Studies in Second Language Acquisition*, 15, págs. 225-243.
- WIDDOWSON, H. G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, New York.