

HACIA UNA GRAMÁTICA PARA EL NO NATIVO: REPLANTEAMIENTO Y DEFINICIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

CLARA MIKI KONDO

I. PUNTO DE PARTIDA: GRAMÁTICAS DESCRIPTIVAS Y GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

“Las gramáticas descriptivas de gran calidad son las gramáticas pedagógicas por excelencia”. Esta afirmación (Muñoz Licerias, 1988) con la que abrimos el presente trabajo no está falta de razón, aunque también da mucho que pensar a quien en algún momento se ha planteado qué es realmente una gramática pedagógica y qué características debería reunir. Evidentemente, una gramática pedagógica debe ser descriptiva y sin duda existe una relación muy estrecha entre ésta y la gramática descriptiva. ¿Tendríamos que llegar a un “hipotético” estadio en la descripción en el que ambas constituyeran una identidad?

Dentro de la teoría de la comunicación, entendida en su sentido más amplio, en el que todo profesor de lenguas extranjeras se mueve en menor o mayor grado, sabemos que existen tres elementos básicos: emisor, mensaje y receptor. Asimismo, dentro de este enfoque amplio de la teoría de la comunicación es por todos sabido que para que el mensaje llegue con claridad al receptor se tiene que dar una serie de condiciones entre las cuales cobra especial importancia la adecuación. Es decir, para que el receptor pueda interpretar correctamente el mensaje del emisor éste debe adecuar dicho mensaje a su destinatario. Expresado en términos más sencillos: la forma en la que hablamos depende de a quién nos dirigimos.

Así, las descripciones gramaticales entendidas como mensajes dependen fundamentalmente de quién sea nuestro interlocutor. Fue Corder (1973) quien afirmó que ES EL PUNTO DE PARTIDA LO QUE CREA EL OBJETO; y esta máxima es a nuestro entender la que debe constituir el punto de partida de toda descripción gramatical. De acuerdo con esta máxima y según los principios de la teoría de la comunicación deberían existir diferentes descripciones gramaticales dependiendo de dos hechos fundamentales:

- a.Cuál es la intención o el objetivo del mensaje que se emite
- b. Quién es el destinatario del mensaje

Observemos las siguientes descripciones gramaticales, todas ellas referidas a un mismo contenido gramatical –los sujetos nulos en español– y tratemos de identificar el posible destinatario:

(1) “ [...] La explicación anterior sugiere que, en primer lugar, disponemos de pronombres plenos y nulos (no realizados fonológicamente y representados a través de la categoría vacía *pro*) y, en segundo lugar, que el pronombre pleno, en situaciones no marcadas por énfasis, es necesario sólo cuando no podemos identificar claramente el sujeto por ser éste un pronombre vacío. [...] Las oraciones con pronombres personales plenos con valor contrastivo tendrían una representación estructural semejante a las estructuras dislocadas: los pronombres tónicos en función del sujeto están adjuntados al SF. ”

(2) “También pueden aparecer *yo* y *tú*, aunque su referencia personal es evidente e inequívoca en cada acto de habla. Por tanto, la aparición de los sustantivos personales (pronombres personales tónicos) en estos casos de redundancia, tiene un marcado carácter enfático y expresivo, y trata de contraponer la persona aludida a otras”

(3) “El estudiante extranjero debe tener muy en cuenta que estas formas se utilizan muy poco en función de sujeto delante del verbo, ya que las desinencias verbales en español indican con total nitidez las diferentes personas. Así, en el lenguaje normal, se dice: *como, viajas, estudiamos, suben*, etc., y no *yo como, tú viajas, nosotros estudiamos, ellos suben*, etc. Cuando el hablante usa estas formas sujeto, normalmente se pretende dar un matiz de énfasis o intensidad. ”

(4) “En español, normalmente, y a diferencia de otras lenguas, no se usan los pronombres *yo, tú, él, ...* porque la forma del verbo (las terminaciones) ya nos dicen de qué persona se trata. Sin embargo, cuando SE CONTRASTAN informaciones, opiniones, etc., SÍ ES OBLIGATORIO el uso del pronombre”.

El caso (1) parece que se trata de una descripción de un lingüista para otro lingüista, ya que requiere un grado de dominio de los términos y reglas abstractos considerablemente alto (obsérvese, cuando menos, la terminología). En (2) no se aprecia un grado de abstracción tan elevado, a pesar de que se sigue requiriendo cierta familiaridad con algunos términos y contenidos gramaticales. Evidentemente tiene un carácter más divulgativo y el destinatario no tiene que ser necesariamente un especialista; bien podría ser un estudiante nativo del español. Aunque (3) supuestamente se trata de una descripción gramatical para el no nativo, parece más bien idónea a modo de reflexión para el profesor. (4) por el contrario muestra una simplicidad en la exposición (que no en la explicación) adecuada para un destinatario no nativo.

En principio podríamos pensar que las gramáticas dirigidas a los profesores de una L2 y las gramáticas dirigidas a los alumnos son básicamente iguales: si las gramáticas para profesores presentan los hechos de una forma que resulte fácil para la enseñanza, entonces esa presentación tendrá que ser también fácil para el aprendizaje. Ahora bien, esta afirmación no siempre se cumple. En realidad, tal como ya apuntó Corder (1973), las gramáticas para profesores deberían ser semejantes a manuales de metodología de la presentación gramatical.

Tampoco deben coincidir las descripciones para el nativo no especializado y las descripciones para el hablante no nativo, ya que a éste último le faltan las intuiciones como hablante de aquél y también los recursos lingüísticos para entender no ya el contenido de la explicación, sino la forma misma de la explicación.

Por ello, y aunque parezca excesivamente complejo, tampoco pueden coincidir las descripciones para un no nativo de nivel inicial y las descripciones de un nativo de nivel avanzado. En nuestra concepción de los mensajes adaptados al interlocutor, NO PODEMOS CONCEBIR UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA QUE NO SEA POR NIVELES o que, por lo menos, no atienda a los diversos niveles de los posibles receptores.

Una vez que hemos tomado conciencia de quién es la persona a quien vamos a dirigir nuestro mensaje (la descripción gramatical en el caso que nos ocupa), conviene replantearse el objetivo de dicho mensaje, lo cual equivale a determinar cuáles son las necesidades que tiene el destinatario cuando recurre a una gramática pedagógica.

En primer lugar, parece claro que una gramática pedagógica no pretende que el usuario sepa cómo está construida la lengua, sino que obtenga ayuda para saber qué hacer con ella. Yo puedo saber que el japonés es una lengua de núcleo a la derecha, sufijal con variación de tiempo en el adjetivo, no sólo en el verbo, pero ello no me lleva a producir enunciados adecuados en japonés, por poner un ejemplo.

Al usuario de una gramática pedagógica le interesa más su poder globalizador que su grado de abstracción.

Además, como apuntábamos anteriormente, el hablante extranjero carece de las intuiciones que un nativo tiene sobre la LO, y, por lo tanto, es necesario que una buena gramática pedagógica consiga hacer explícitas dichas intuiciones, sin por ello desatender los aspectos normativos.

Muñoz Licerias (1988) ha establecido algunos de los requisitos que deben reunir las gramáticas pedagógicas y que podemos resumir en la siguiente caracterización:

- a. Deben tener un gran poder globalizador y reunir toda la información posible sobre los diferentes niveles de la lengua, además de reunir toda la información posible sobre los registros y la variedad de dialectos estándar.
- b. Deben ser claras y explícitas, por lo tanto les está vetada toda ambigüedad.
- c. Deben plasmar las intuiciones del hablante de forma transparente y realista
- d. Deben servir de base para la comparación y el contraste.

Si se observan bien las características anteriormente mencionadas, se podrá apreciar que hay tres problemas en la base de toda gramática pedagógica (Baralo, 1998):

1. El problema teórico
2. El problema psicolingüístico
3. El problema metodológico

El primer problema enunciado en realidad está en la base de cualquier estudio gramatical; el principal reto reside en los aspectos psicolingüísticos y metodológicos, aspectos que, por otra parte, no se pueden concebir aisladamente, dado que los primeros determinan los segundos. Es decir, el desafío está en cómo presentar la información para que ésta ayude al desarrollo de la competencia comunicativa y cuál es la forma más adecuada de presentar los contenidos gramaticales a los destinatarios. Dar respuesta a estas cuestiones no es tarea nada fácil e indefectiblemente debemos recurrir a lo que la Teoría de la Adquisición nos pueda aclarar sobre cómo se aprende una lengua. Veamos, pues, qué nos puede aclarar la psicolingüística al respecto.

II. FUNDAMENTACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA

En el marco del cognitivismo, teoría que, en nuestra opinión, da cuenta de forma más rigurosa de cómo se produce el proceso de aprendizaje, se otorga un lugar privilegiado a los procesos mentales internos del aprendiente. Según Baralo (1998), hay dos interrogantes a los que tendría que dar respuesta la Teoría Cognitiva:

1. ¿Cómo se establece el conocimiento?
2. ¿Cómo se hace automático dicho conocimiento?

Ahora bien, antes de intentar dar respuesta a estos dos interrogantes, conviene tener muy claro a qué nos referimos con el término *conocimiento*.

2.1. CONOCIMIENTO EXPLÍCITO, CONOCIMIENTO IMPLÍCITO Y GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

Existen dos tipos de conocimiento: el conocimiento explícito, consciente o declarativo y el conocimiento implícito, inconsciente o procedimental.

El primero permite conocer la regla, pero no se traduce en su utilización efectiva en una comunicación real y espontánea. Es raro el docente que no ha tenido la dura experiencia de haber creído enseñar, incluso innumerables veces, que, por ejemplo, los verbos de opinión o creencia negados exigen un subjuntivo; el alumno lo sabe, conoce la regla, incluso puede enunciarla y reconocerla, pero para la desesperación del profesor en la comunicación libre sigue produciendo enunciados como “no creo que voy a su fiesta”.

El segundo, por el contrario, implica la aplicación espontánea en el uso de la lengua, aunque no necesariamente se sepa formular la regla implícita subyacente. Digamos que es éste el tipo de conocimiento que desarrolla el hablante nativo sobre su propia lengua materna y que es el tipo de conocimiento que todo profesor desearía que llegara a desarrollar el aprendiente.

Una gramática pedagógica está constituida necesariamente por una serie de reglas gramaticales explícitas y por lo tanto en principio tenderá a favorecer el desarrollo del conocimiento explícito. Sin embargo, una gramática pedagógica debería también sentar las bases para el “despertar” del conocimiento implícito (sobre este aspecto volveremos más adelante).

2.2. ¿CÓMO SE ESTABLECE EL CONOCIMIENTO?

Actualmente sigue abierta la polémica acerca de las diferencias y semejanzas precisas entre la L1 y la L2. Una de las teorías más recurrentes sostiene que la enseñanza tiene muy poca influencia en los dos procesos. Esta idea se fundamenta en gran medida en dos conclusiones extraídas del Análisis de Errores, según el cual:

- a. Los errores tienen un carácter evolutivo. Los aprendientes construyen sus propias reglas, independientes de la L1 (de ahí que se hable de la Interlengua).
- b. Es posible que exista una secuencia natural de adquisición de rasgos gramaticales común a diferentes lenguas maternas, lo cual vendría a constatar que, en el fondo, el aprendizaje de la L2 es similar (que no idéntico) al aprendizaje de la L1 en tanto que fruto de la construcción creativa del hablante.

Estos dos hechos han llevado a suponer que el aprendizaje de una LE debe producirse de forma natural y automática mediante la exposición a los datos de entrada (*input*) y un alto grado de motivación. Éste es el caso de la famosa aportación de Krashen (1977, 1985) a la Teoría de la Adquisición con las hipótesis del monitor, del *input* comprensible y del filtro afectivo. Esta propuesta de carácter psicolingüístico tiene su correlato metodológico en el Enfoque Natural, ideado por Terrell y el propio Krashen (además de todos los llamados métodos de aprendizaje natural, aunque la mayor parte de éstos originariamente surgieran antes de los estudios de Krashen sobre la adquisición. Digamos que su fundamentación teórica era todavía de carácter “intuitivo”).

Obviamente esta teoría pone el énfasis en el papel del *input* como desencadenante de los procesos mentales y la construcción interna de una gramática por parte del alumno. Una hipótesis de este género indirectamente plantea la polémica de la necesidad o de la utilidad de la instrucción formal (IF) y, consecuentemente, de una gramática pedagógica, que, en todo caso, se concebiría como una serie de muestras de lengua destinadas a despertar en el aprendiente la construcción de la lengua. Es más, los seguidores de las propuestas de Krashen ponen en duda que el conocimiento explícito llegue a convertirse en conocimiento implícito (en todo caso, sólo lo haría una mínima parte).

¿Qué hay de verdad en todo esto? Lo cierto es que en un futuro la Teoría de la Adquisición podrá arrojar luz sobre este oscuro mar de dudas, pero todavía debemos aguardar pacientemente a que exista un

amplio abanico de hechos irrefutables. Lo que sí parece cierto es que los fenómenos mentales tienen un papel preponderante en el desarrollo del conocimiento gramatical tanto en la L1 como en la L2.

Ya apuntaba Chomsky (1972, 1975, 1986) en su famoso *problema de Platón* la cuestión de la pobreza de estímulos que percibe el niño en comparación con su enorme capacidad para producir enunciados diversos. ¿Es esta situación equiparable a la L2? Sin duda lo es, pero en grado superlativo, dado que la pobreza de estímulos (*input*) –a no ser que el hablante se encuentre en un contexto de inmersión– es aún mayor y, además, a esta dificultad hay que añadir el problema de la posible existencia de un periodo crítico para el aprendizaje de lenguas.

Por lo tanto, a pesar de las semejanzas desde el punto de vista de la construcción creativa de la lengua, no consideramos que sean idénticas las condiciones ni el estado en los que el hablante no nativo y el nativo aprenden la LO. Para el nativo bastan los procesos mentales innatos y los datos de entrada caóticos e imperfectos para desarrollar un sistema y una conocimiento implícito de éste, pero, ¿y para el hablante no nativo?, ¿basta la exposición a los datos de entrada?. Son muchos los que opinan que sí y afirman que la IF incluso puede interferir negativamente en el aprendiente. Por supuesto, hay ciertos datos que avalan esta teoría y que son dignos de mención, pero también hay datos en contra que permiten presumir todo lo contrario. Veamos en el siguiente cuadro las dos posturas encontradas:

DATOS A FAVOR Y EN CONTRA DE LA IF

NO	SÍ
<ul style="list-style-type: none"> ● Sólo una pequeña parte de las propiedades gramaticales puede aprenderse de forma consciente 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sin IF no se produce mejor lengua
<ul style="list-style-type: none"> ● No redundan en una mayor fluidez y exactitud comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sí es importante en la obtención de una mayor fluidez y exactitud
<ul style="list-style-type: none"> ● Se generalizan reglas incorrectas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Su ausencia provoca la fosilización y las estrategias de omisión
<ul style="list-style-type: none"> ● El monitor puede bloquear la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ● El monitor puede ser útil para el aprendiente ● Ayuda a la comprensión y la segmentación de los datos de entrada ● Facilita la asociación forma-significado ● No todas las reglas se pueden adquirir a través de los datos de entrada derivados de la comunicación

¿Qué conclusiones podemos extraer relevantes para la caracterización de una gramática pedagógica basándonos en hechos claros?:

1. Es evidente la importancia de los procesos mentales (nadie la ha puesto en duda)
2. Puede existir una secuencia natural de adquisición de los contenidos gramaticales común a las lenguas.

Estos dos hechos derivan en la necesidad de que una buena gramática pedagógica favorezca el desarrollo de la construcción creativa, lo cual impone a este tipo de gramáticas la necesidad de atender a LOS PROCEDIMIENTOS INDUCTIVOS Y LA OBSERVACIÓN DE LA LENGUA.

3. Sea o no el único factor que interviene en el desarrollo del conocimiento implícito, es evidente la importancia del *input* comprensible.

Este hecho deriva en otro requisito fundamental de las gramáticas pedagógicas: proporcionar muestras de lengua y ejemplificaciones claras.

4. Existe más de una razón para creer en la importancia de la IF.

Esta conclusión obliga a proporcionar información gramatical fácilmente comprensible para el estudiante.

2.3. ¿CÓMO SE AUTOMATIZA EL CONOCIMIENTO?

El segundo interrogante que nos hemos planteado es no ya cómo se establece el conocimiento, sino cómo llega a hacerse automático. Nos movemos en un terreno igualmente movedizo, pero sirva al menos como "aperitivo" la siguiente cita de López Ornat (1999):

"El proceso de adquisición del lenguaje muestra, como sucede con todos los aspectos del desarrollo humano, un alto grado de variación. Por ejemplo, la organización del cerebro para el lenguaje y otras funciones superiores cambia interindividualmente hasta ser única, como las huellas dactilares" (p.530)

De ello podemos deducir que existen diferentes capacidades y diferentes estilos de aprendizaje.

Siempre en el marco del cognitivismo, autores como Vygotsky (1962) o Bruner (1984) han hecho hincapié en la necesidad de poner la lengua en funcionamiento para que se produzca su automatización. También Rivers (1980), Stevick (1980) Sharwood Smith (1982) o Gregs (1984) apuntan que el conocimiento aprendido se hace automático a través de la práctica y se convierte en conocimiento disponible para ser usado en la conversación espontánea.

Concretamente Vygotsky (1962) puso sobre el tapete la importancia de las estrategias comunicativas, no sólo de las cognitivas, en el niño que aprende una lengua materna. Desde nuestro punto de vista, esta idea es extensible al hablante que aprende una L2.

Por su parte, Bruner (1984) sigue un enfoque sociocultural y subraya la importancia de la cultura y el contexto para la adquisición.

¿Pueden tener alguna repercusión estas hipótesis en las gramáticas pedagógicas? Probablemente sí:

1. Evidentemente no conviene confundir una gramática pedagógica con un manual de clase. Una gramática no tiene entre sus objetivos ofrecer actividades variadas para potenciar la comunicación, sino tan sólo dar los recursos gramaticales necesarios para que dicha comunicación sea lo más correcta, adecuada y rica posible. Sin embargo, sí que debe tener en cuenta el hecho de que no todos los alumnos aprenden igual, que existen diversas capacidades y diversos estilos de aprendizaje.

Esto implica la elaboración de presentaciones deductivas, presentaciones inductivas, presentaciones que requieran en ocasiones una reflexión sobre la lengua y presentaciones que requieran un aprendizaje más mnemónico o más visual.

2. Puesto que existe la posibilidad de que el conocimiento se automatice más fácilmente a través de la contextualización y de la atención a los aspectos culturales, deberá proporcionar contextos ricos y adecuados para los contenidos gramaticales que aborde, entendiendo por contexto mucho más que una mera ejemplificación. La gramática debe mostrar el contenido gramatical EN USO, en toda su viveza, a través de contextualizaciones no ambiguas que favorezcan la reflexión por parte del usuario sin exponerlo a un gran esfuerzo adicional. Los contextos pueden ser desde diálogos hasta breves textos adaptados al nivel del alumno.

3. Dado que a una gramática no le es plausible la incitación a la interacción real, sí debería hacer algo para al menos hacer que el alumno interactúe con el propio material de trabajo proporcionando práctica adecuada y contextualizada.

Veamos en el siguiente cuadro los aspectos más relevantes destacados en los puntos 2.2 y 2.3:

CÓMO SE ESTABLECE EL CONOCIMIENTO	CONSECUENCIAS PARA LA G. PEDAGÓGICA	CÓMO SE HACE AUTOMÁTICO EL CONOCIMIENTO	CONSECUENCIAS PARA LA G. PEDAGÓGICA
Importancia de los procesos mentales	Favorecer el desarrollo de la construcción creativa: procedimientos inductivos y observación de la lengua	Diferentes capacidades y diferentes estilos de aprendizaje	Respetar los estilos de aprendizaje
Secuencia natural de adquisición de los contenidos gramaticales común a las lenguas	Proporcionar muestras de lengua y ejemplificación	El lenguaje se desarrolla en interacción	Proporcionar contextos adecuados
Importancia del <i>input</i> comprensible	Proporcionar información fácilmente comprensible	Importancia de los factores culturales y del contexto	Proporcionar práctica adicional adecuada y contextualizada
Importancia de la IF			

III. LAS REGLAS EN LAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

Al principio de este trabajo convenimos que en una gramática descriptiva se privilegia su poder globalizador frente a su grado de abstracción. Esta afirmación se refiere al tipo de reglas gramaticales que deben componer este tipo de gramáticas.

Sin abandonar nunca el marco del mentalismo, conviene tener en cuenta que existen tres tipos de reglas: innatas, implícitas y explícitas. Una gramática pedagógica debe atender a esta diversificación, lo cual conlleva en primer lugar tomar conciencia de que la existencia de las reglas innatas hace pensar que cualquier persona que se dispone a aprender una L2 ya sabe mucho *a priori* sobre ella por el simple hecho de ser hablante de una L1; de lo contrario el proceso de aprendizaje sería indescriptiblemente lento.

Es decir, hay un buen número de fenómenos gramaticales relacionados con la estructuración del léxico, la formación de palabras y los comportamientos sintácticos cuya aparición resulta innecesaria en una gramática pedagógica, puesto que no requiere un tratamiento explícito; basta la exposición a los datos de entrada para que se desencadene la activación de las reglas innatas. Por ejemplo, gran parte de la morfología derivativa no requiere un tratamiento específico. Esta es una de las diferencias existentes entre una gramática descriptiva para el nativo y una gramática pedagógica, ya que aquella sí aborda los aspectos a los que el hablante puede llegar autónomamente y de forma inconsciente a través de las reglas innatas.

Por su parte, las reglas implícitas a las que llega el aprendiente sin necesidad de una explicitación no son tampoco el principal objeto de estudio de una gramática pedagógica, aunque si convenimos que el papel del *input* sigue siendo principal incluso en este tipo de instrumento para el autoaprendizaje, no se pueden obviar las reglas implícitas y el hecho de que el hablante extranjero va a generar sus propias hipótesis sobre la lengua, con lo cual no se debería rechazar el procedimiento inductivo a partir de muestras de lengua y acompañado, por supuesto, de la clave aclaratoria y explicativa para que el alumno verifique la autenticidad de sus hipótesis.

Ahora bien, no cabe la menor duda de que el plato fuerte de toda gramática pedagógica son las reglas explícitas, ya que de ellas está compuesta. Es más, incluso el recurso del procedimiento inductivo debe desembocar finalmente en la explicitación de las reglas. Pues bien, estas reglas que se enseñan explícitamente al destinatario también deben ser sometidas a revisión.

Las reglas explícitas no deben coincidir necesariamente con las reglas descriptivas y/o normativas para el hablante nativo, sino que deben adaptarse a las necesidades del alumno (asunto tratado al inicio de este trabajo). Por lo tanto, cabe distinguir entre reglas gramaticales propiamente dichas y reglas pedagógicas (no en vano denominadas en inglés *rules of thumb*). Las primeras suelen ser altamente abstractas y su calidad reside en su profundidad lingüística, en tanto que las segundas tienen un carácter más "informal" y una validez y alcance más limitados lingüísticamente hablando, aunque, por el contrario, producen efectos prácticos verificables en el uso comunicativo de la lengua.

Por otro lado, cómo abordemos las reglas pedagógicas depende en gran medida de nuestra propia concepción del término "gramática". En una concepción amplia de este término resulta prácticamente imposible desligar la gramática de otros factores como son la forma, la semántica y la pragmática, dado que en realidad no constituyen compartimentos estancos, sino un *continuum* en el que los factores interactúan de forma ineludible.

Sea cual fuere el contenido gramatical que se aborde siempre se tienen que tener en cuenta los tres factores interrelacionados, puesto que los tres conjuntamente constituyen el contenido gramatical en sí. Ahora bien, no hay duda de que el grado de dificultad de un contenido gramatical puede residir más en un aspecto que en otro.

Las gramáticas pedagógicas, según las concebimos, deben partir de un análisis previo por parte del autor que le lleve a identificar dónde se encuentra la mayor dificultad del contenido gramatical para el no nativo, sin descartar la posibilidad, en absoluto infrecuente, de que la dificultad resida en más de un factor o incluso en los tres. Pongamos algunos ejemplos sencillos:

1. Las construcciones con el verbo *gustar* no plantean ningún problema desde el punto de vista semántico y tampoco desde el punto de vista pragmático, pero sí desde el punto de vista formal, dado que la concordancia se efectúa con lo que se interpreta como sujeto lógico, que no gramatical.
2. El uso de *tú vs usted* plantea problemas desde el punto de vista formal, pero la verdadera dificultad radica en los aspectos sociolingüísticos, y por lo tanto en la pragmática entendida en su sentido más amplio.
3. El contraste entre *ya, todavía y todavía no* sin duda conlleva problemas formales y pragmáticos, pero en este caso es la semántica el talón de Aquiles.

Dependiendo de cuál sea el núcleo de la dificultad, la gramática pedagógica deberá optar por una presentación u otra del contenido: ¿un tratamiento deductivo apriorístico?, ¿incitar al alumno a la reflexión y a la inducción al principio?, ¿aportar más o menos *input*? Incluso este hecho puede afectar al tipo de ejemplificación y al tipo de ejercitación que se plantee.

IV. ALGUNOS OTROS RETOS POR RESOLVER

Antes de concluir esta reflexión sobre las gramáticas pedagógicas sería interesante poner en el punto de mira algunas cuestiones polémicas, aún sin resolver, y que podrían ser por sí mismas objeto de un tratamiento independiente pormenorizado. Nos referimos concretamente al problema de la metalingüística y al problema del purismo normativo.

4.1. EL USO DE TÉRMINOS METALINGÜÍSTICOS

Probablemente no se pueda dar una respuesta a este asunto en términos absolutos. Al igual que el conocimiento del hablante no nativo evoluciona y con él evolucionan también las reglas pedagógicas,

asimismo el empleo de la terminología específica también puede evolucionar de acuerdo con el nivel de estudiante.

En niveles bajos, cuando para el usuario absolutamente todo es un fascinante pero confuso mundo por descubrir, trataremos de evitar el empleo de términos incomprensibles o que supongan una dificultad añadida. En estos casos, los términos –no sólo los metalingüísticos- tenderán a ser lo más transparentes posible. Sin embargo, como señala Corder (1973) el dominio de ciertos términos lingüísticos es poco menos que indispensable si queremos que el alumno llegue a formular él mismo las reglas y generalizaciones.

El reto, a pesar de todo, sigue siendo establecer qué tipo de terminología específica hay que enseñar y dónde están los límites que se van a establecer.

4.2. EL PURISMO NORMATIVO

No siempre resulta fácil establecer lo que es gramatical y lo que es agramatical, pero sobre todo no siempre resulta fácil decidir qué actitud vamos a adoptar respecto a los fenómenos que se producen en la lengua y que siendo normativamente inaceptables o de dudosa aceptabilidad se han generalizado en la lengua para la comunicación cotidiana.

Pensemos en el siguiente ejemplo

- (1) Ayer cené con una compañera cuyo marido es rico
(2) * Ayer cené con una compañera que su marido es rico

¿Qué postura debería asumir una gramática pedagógica? El dilema parece fácil de resolver a simple vista: queremos que el hablante se exprese correctamente y no inducir a la producción de barbarismos, vulgarismos o desviaciones gramaticales. Ahora bien, no es menos cierto que también es uno de nuestros objetivos que las producciones de los alumnos “suenen” como las de los verdaderos nativos (especialmente cuando han alcanzado un nivel casi bilingüe o por lo menos avanzado), hecho que a menudo no se produce a pesar de que la corrección gramatical sea absoluta. ¿No nos hemos preguntado muchas veces por qué a determinado alumno “se le sigue notando” que es extranjero (problemas de pronunciación y acento aparte) si no comete errores gramaticales?

Sin duda una de las posibles causas es que hayamos desatendido factores que actúan con la gramática, como puede ser la pragmática o los aspectos culturales (y de ahí la necesidad de atender siempre a la relación de la gramática con otros factores apuntada en el punto III al abordar las características de las reglas explícitas). Pero también puede ser debido a que el alumno produzca enunciados correctos, “demasiado correctos” incluso para nosotros, nativos “malhablantes”.

Por ello, ante un ejemplo como el planteado arriba, la gramática pedagógica debe mostrar, explicar y trabajar la forma correcta, pero también deberá indicar que sólo se usa por escrito e informar al usuario de que en el español hablado, aunque incorrecta, es frecuente la opción (2).

En el siguiente cuadro se recogen a modo de síntesis las conclusiones derivadas de los aspectos tratados en este trabajo:

CARACTERÍSTICAS DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

- El punto de partida debe ser quién es el destinatario y cuál es el objetivo de la descripción gramatical que se le va a ofrecer
- Debe atender a los diferentes niveles del alumno
- Debe atender a la diversidad en los estilos de aprendizaje
- La claridad debe presidir las explicaciones

- Debe constituir un instrumento para saber qué hacer con la lengua
- Debe reflejar las intuiciones del hablante sobre la LO
- Debe tener un gran poder globalizador
- Debe favorecer la construcción creativa de la lengua
- Debe proporcionar *input* rico y adecuado
- Debe relacionar la gramática con otros factores interrelacionados con ella
- Debe proporcionar práctica adecuada y contextualizada

En conclusión, una gramática pedagógica debería servir al alumno como libro de consulta, pero también como material de autoayuda y, consecuentemente, de autoaprendizaje.

En este trabajo hemos pretendido únicamente indagar tímidamente en la fundamentación y posible base teórica de lo que concebimos como una gramática pedagógica y esbozar algunas pautas que probablemente requieran mucha más profundización. En cualquier caso, el campo de batalla sigue abierto y en él el objetivo no es simplemente desarrollar una buena teoría gramatical, ésa sólo sería una victoria. El *quid* de lo que nosotros consideramos una auténtica gramática pedagógica estriba en librar la batalla psicolingüística y metodológica.

BIBLIOGRAFÍA ÚTIL Y REFERENCIAS

- ANDERSEN, R. W. (ed.) (1986): *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, M. A.: Newbury House
- BARALO, M. (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija
- BRUNER, J.S. (1984): *Acción, pensamiento y Lenguaje* (compilación de J.L. Linaza. Madrid: Alianza)
- CELCE-MURCIA, M., y HILLES, S. (1988): *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press
- CELCE-MURCIA, M. (1991): "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching", en *TESOL Quarterly*, 25, 3, pp. 459-480
- CHOMSKY, N. (1959): "Review of Skinner, Verbal Behaviour", en *Language*, 35, pp. 26-58
- CHOMSKY, N. (1972): *Language and mind*. Nueva York: Harcourt. (Trad. esp. *El lenguaje y el Entendimiento*. Barcelona: Seix Barral, 1977)
- CHOMSKY, N. (1975): *Reflections on Language*. Nueva York: Panthenon. (Trad. esp. *Reflexiones acerca del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1977)
- CHOMSKY, N. (1986): *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. Nueva York: Praeger. (Trad. esp.: *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1989)
- CODINA SPURZ, V. (1995): "La instrucción gramatical y su efecto en una tarea oral", en *Actas del XI Congreso General de AESLA*, pp. 233-238
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education.
- CORONADO, M.L., y GARCÍA, J. (1997): "Gramática explícita y aprendizaje inductivo. Descubrir la Gramática", en *Frecuencia-L*, 5, pp. 33-37
- CHAUDRON (1983): "Research on Metalinguistic Judgments: a Review of Theory, Methods and Results", en *Language Learning*, 33 (3), pp. 343-377.
- DIRVEN, R. (1990): "Pedagogical Grammar", en *Language Teaching*, Enero 1990, pp. 1-18
- DOMÍNGUEZ, J.A. (1994): "La enseñanza de la sintaxis: su influencia en el uso inconsciente de la lengua", en *Actas del XII Congreso Nacional de AESLA*, pp. 129-136
- FELIX, S.W y WEIGL, N. (1991): "Universal Grammar in the Classroom: the Effects of Formal Instruction on Second Language Acquisition", en *Second Language Research*, 7, 2, pp. 161-181
- FLORES, A. (1996): "Necesidad y utilidad de enseñar las normas gramaticales", en *Frecuencia-L*, vol. 1, pp. 51-52
- FOTOS, S. (1993): "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction", en *Applied Linguistics*, 14, 4, pp. 385-407
- GARCÍA SANTOS, J.F. (1994): "¿Qué gramática?" (Intervención en una mesa redonda), en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 69-77
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. (1995): "Tareas para la enseñanza de la gramática en la clase de Español lengua extranjera", en *Contextos para la enseñanza del lenguaje mediante tareas*. Barcelona: Anthropos.
- GREGS, K.R. (1984): "Krashen's Monitor and Occam's Razor", en *Applied Linguistics*, V, 2, pp. 79-100
- HARTNETT, D. (1985): "Cognitive Style and Second Language Learning", en Celce-Murcia (ed.), *Beyond Basics*. Rowley M.A.: Newbury House
- HATCH, et. al. (1984): "What Case Studies Reveal About System Sequence and Variation in Second Language Acquisition", en CELCE-MURCIA, M., *Beyond Basics*. Rowley, M.A.: D.C. Heath and Company
- KRASHEN, S. (1977): "The Monitor Model for Adult Second Language Performance", en Burt, M., Dulay, H., y Finocchiaro, M. (eds), *Viewpoints of English as a Second Language*. Nueva York Regents C. (Trad. esp. En Muñoz Licerias (ed.), *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visor. 1991)
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman

- LEECH, G. (1990): "Grammar and Language Learning", en *Actas del VII Congreso Internacional de AESLA*, pp. 15-25
- LICERAS, J.M. (1988): "La adquisición del español y la gramática pedagógica". *Congreso EXPOLINGUA* Madrid
- LIGHTBOWN, P.M. (1985): "Can Language Acquisition Be Altered by Instruction", en Hyltenstam, KY Pienemann, m., *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon (Avon): Multilingual Matters
- LONG, M. (1983): "Does Second Language Instruction make a difference?", en *TESOL Quarterly*, 17 (3), pp. 359-382
- LONG, M. (1985): "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching", en Hyltenstam, KY Pienemann, M, *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon (Avon): Multilingual Matters, 18.
- LONG, M. (1991): "Focus on Form: a Design Feature in Language Teaching Methodology", en Kees de Bot, Ginsberg, R., Kramersch, C., *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins
- LÓPEZ ORNAT, S. (1999): "La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas", en De Vega, M Cuetos, F. (coor.), *Psicolingüística español*. Madrid: Trotta. pp. 469-533
- MCLAUGHLIN, B. (1990): "Conscious versus unconscious Learning", en *TESOL Quarterly*, vol. 24, pp. 617-634
- ODLIN, T (ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press
- RIVERS, W.M. (1989): "Foreign Language Acquisition: Where the Real Problem Lie", en *Applied Linguistics* 1, 1, pp. 48-59
- RUTHERFORD, W. (1980): "Aspects of Pedagogical Grammar", en *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 60-73
- SCHMIDT, R. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, Vol. 11, pp. 17-46
- SHARWOOD SMITH, M. (1981): "Consciousness Raising and the Second Language Learner", en *Applied Linguistics*, 2, pp. 159-168
- SOKOLIK, M.E. (1990): "Learning without Rules. PDP and Resolution of the Adult Language Learning Paradox" *TESOL Quarterly*, vol. 24, 4, pp. 685-695
- STEVICK, E.W. (1980): *Teaching Languages: a way and ways*. Rowley, Mass.: Newbury House
- TERRELL, T.D. (1991): "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach", en *The Modern Language Journal*, 75, pp. 52-63
- VAN PATTEN, B. (1989): "Can Learners Attend to Form and Content While Processing Input?" *Hispania*, 72, pp. 409-417
- VICENTE, S. (1995): "Aplicación de la Gramática Lingüística (GL) en la enseñanza de las lenguas extranjeras: Gramática Didáctica (GD) y Gramática Pedagógica (GP)", en *Actas del XI Congreso Nacional de AESLA*, pp. 907-912
- VYGOTSKY, L.S. (1934, original ruso): *Thought and Language*. Nueva York: Wiley. (Trad. esp. en *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade)
- ZANÓN, J., et al. (1994): "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales". Comunicación presentada en el Congreso de ASELE