

CARACTERIZACIÓN DA GRAMÁTICA NO ENSINO DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

Irene Doval Reixa*
 Universidade de Santiago
 de Compostela

O ensino da gramática é, desde hai tempo, unha importante fonte de controversia, máis quizais ca ningún outro aspecto do ensino de linguas. Ó seu redor xorden distintas cuestións; por unha banda trátase da pregunta radical de se ten que haber gramática no ensino das linguas estranxeiras (ELE); pola outra, estas discusións ocupáronse tamén de cómo ha de ser presentada esa gramática, é dicir, a perspectiva didáctica do problema. Por este motivo non resulta estranxo que o ensino da gramática fose propicio para as reflexións sobre a teoría e práctica da clase de lingua estranxeira.

Neste traballo analizámolo a legitimidade do ensino gramatical nunha clase de lingua estranxeira, revisámolo o concepto mesmo de gramática e de gramática didáctica e a relación desta última coa Lingüística, así como a perspectiva didáctica de inserción no ELE.

1. A EVOLUCIÓN DA GRAMÁTICA NO ELE E A SÚA DEPENDENCIA DAS CORRENTES LINGÜÍSTICAS

Na historia do ELE é unha constante a súa dependencia e relación con

outras disciplinas coma a Pedagoxía, Psicoloxía e, moi especialmente, coa Lingüística, coa que, como é lóxico, tivo sempre unha vinculación especialmente estreita. Agora ben, só nos últimos decenios acadou unha nova dimensión debido á aparición das chamadas teorías lingüísticas modernas (estructuralismo, gramática xerativo-transformacional, pragmalingüística, lingüística textual, etc.) que tentaron transmiti-lo seu enfoque e resultados ó ELE.

Este proceso ten os seus primeiros testemuños nos anos posteriores á Segunda Guerra Mundial, que se materializan no concepto de "Lingüística aplicada", que xurdiu nos EEUU na década dos corenta en estreita vinculación co de "ensino de linguas estranxeiras". Incluso foi usado, en parte, como sinónimo, nun senso —demasiado— restrinxido de Lingüística con resultados aplicados á didáctica das linguas estranxeiras.

Cun atraso de case dúas décadas produciuse a recepción en Europa das teorías lingüísticas desenvolvidas en

* Titular da Área de Filoloxía Alemana.

EEUU, coma o estructuralismo taxonómico ou a gramática xerativo-transformacional, o que á súa vez coincidiu coa reforma educativa dos anos sesenta, que se esforzou en dota-lo ensino dunha base científica. Para a didáctica das linguas estranxeiras significaba a lexitimación da xa tradicional orientación cara á Lingüística.

Efectivamente, desde os inicios do ensino escolar de linguas estranxeiras, a mediados do século pasado, e ata épocas relativamente recentes, practicouse un método que entón era considerado o único posible e que, posteriormente, recibiu o nome de “método grammatical de traducción”. Este, maioritariamente vinculado á gramática tradicional, caracterizábase por lle transmitir directamente ó ELE os coñecementos lingüísticos da época, tiña unha orientación exclusivamente grammatical, e adoitaba ter como modelo a gramática latina¹. Como resultado final, no mellor dos casos, os alumnos eran capaces de ler e incluso traduci-la lingua estranxeira, de determina-las clases de palabras e os membros da frase, pero a penas de usar esa lingua na comunicación real, así pois, os alumnos adquirían uns coñecementos, pero non a capacidade e destreza no seu manexo do idioma.

2. A COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO META DO ENSINO DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

A este proceder fíxoselle a merecida crítica de que o obxectivo último do ELE, a competencia comunicativa², non se podía acadar mediante ese método. A concepción de que a meta do ELE non era adquirir coñecementos gramaticais sobre a lingua, senón capacidades e destrezas comunicativas nesta, conduciu á moi xustificada reivindicación dun ELE comunicativo, xa que estas esixencias de dominio práctico, da capacidade comunicativa, non podían ser proporcionadas polo método grammatical de traducción.

Cara a mediados da década dos setenta produciuse un cambio que Helbig denomina “comunicativo-pragmático”, e supuxo un desprazamento no interese central da Lingüística das características internas do sistema lingüístico ás funcións da lingua na sociedade. Este proceso foi provocado pola constatación de que o sistema de signos lingüísticos non era ningún obxectivo en si mesmo, senón únicamente un medio para fins extralingüísticos, determinado por factores externos e só explicable por completo desta forma.

En analogía coa Lingüística xurdiu tamén no ELE unha escisión polarizada en torno ós conceptos de

¹ Esta era a situación que predominaba, con poucas excepcións, en España ata os anos oitenta, onde os efectos dese cambio se deixaron sentir máis tarde e ainda hoxe en día persisten parcialmente nos diferentes niveis educativos.

² Sobre este concepto, *vid. infra*.

gramática ou comunicación. O igual que o cambio comunicativo-pragmático na Lingüística significou unha desviación da gramática cara á comunicación, así tamén, no ELE, os antigos métodos gramaticais de traducción foron eliminados en favor doutros métodos comunicativos. Esta reorientación, provocada, como vimos, polas necesidades prácticas da clase de lingua, non se abriu paso sen embargo de maneira clara³ ata que acadou a súa base teórica en relación co cambio correspondente na Lingüística. A meta agora do ELE era a chamada “competencia comunicativa” (Hymes, 1972), definida como a capacidade individual de uso da lingua, en termos tanto do coñecemento coma da realidade, fronte ó concepto chomskiano de “competencia” como capacidade abstracta.

A discusión sobre o ELE orientábase cara ós elementos pragmáticos, polo que xurdiu unha nova conciencia para a significación dos elementos pragmalingüísticos, que ata entón quedaran maioritariamente fóra da discusión lingüística, e ás veces tamén da didáctica das linguas estranxeiras. Estes novos obxectivos levaron á introducción de novos medios (laboratorio de idiomas) e os seus correspondentes métodos (os audioorais) que xa se usaban en EEUU desde había tempo.

Ó abeiro desta noción comunicativa caeu en desgracia a gramática:

menosprezouse, dubidouse do seu valor e minimizouse o seu papel no ELE. Esta reorientación cara á comunicación conduciu a unha especie de aversión á gramática, especialmente ás regras gramaticais, presentadas como ríxidas e totalmente superfluas nun ensino comunicativo. Igualmente, o concepto mesmo de comunicación foi a miúdo restrinxido á competencia activa, en concreto á comunicación oral en situacións cotiás sinxelas e deste xeito foi reducido sen fundamento. Comunicación é sen dúbida algo máis amplio, onde se inclúe a recepción e a producción de textos xornalísticos, literarios ou científicos que esixen maiores coñecementos lingüísticos e gramaticais.

3. DETERMINACIÓN CONCEPTUAL DE “GRAMÁTICA”

Nesta discusión sobre o valor da gramática no ELE, é necesario cuestionalo concepto mesmo de gramática do que se parte, pois diso depende a polémica. O seu papel e a súa diferente resposta relaciónnanse substancialmente coa polisemia do propio termo, usado, como mínimo, con dúas acepcións distintas que Kleineidam (1986, p. 10) describiu da seguinte maneira:

a. Gramática como un sistema inherente de regularidades dunha determinada lingua, do que disponen os membros dunha comunidade

3 Esta reorientación comezou en época moi anterior, por exemplo en L. Bloomfield, *The Study of Language*, New York, 1914.



Teseo recibe o fío de Ariadna, gravado de Baccio Baldini, circa 1500. A gramática é coma o fío de Ariadna para guiar-nos no labirinto da nova lingua e non perdernos nas súas dificultades.

lingüística como presupuesto necesario para a súa actuación lingüística.

Neste sentido a gramática é un sistema de regras interiorizado polo falante que se forma no curso da súa adquisición da linguaxe; así entendido, podemos afirmar que non se pode aprender unha lingua sen aprender á vez a súa gramática ou que un neno, cando se escolariza, xa domina amplamente a gramática da súa lingua materna. Gramática designa, neste sentido, competen-

cia existente de modo inconsciente da que dispón o falante nativo e que forma parte dunha máis ampla competencia comunicativa. Este concepto pódese tamén aplicar á competencia grammatical específica que o alumno dunha lingua estranxeira forma no curso do seu proceso de aprendizaxe, e que supón un componente dese sistema que na discusión científica se coñece cos termos de "lingua de aprendizaxe", "lingua ínterim" ou "interlingua".

b. Gramática como unha descripción explícita de regularidades dunha determinada lingua. Esta segunda acepción comprende o amplio espectro dos asertos más ou menos sistemáticos sobre as regularidades gramaticais dunha determinada lingua. Isto refírese tanto ás afirmacións intuitivas metalingüísticas dos non lingüistas coma á recompilación de regras, pedagogicamente motivada, para un correcto uso lingüístico, así como tamén a descripcións lingüísticas da lingua que se fundamentan en determinadas teorías gramaticais coma a estructuralista, a xerativo-transformacional ou a gramática de dependencias.

De modo máis preciso Helbig (1992, p. 135) adopta, no primeiro sentido de Kleineidam, unha nova diferenciación entre unha gramática A en canto sistema de regras inherente ó obxecto lingua, independente da súa descripción lingüística e do seu dominio por parte do falante —a lingua externa—, e unha gramática C, o sistema de regras interiorizado polo falante. Por último, a gramática B é a descripción científica por parte da Lingüística deste sistema de regras, é dicir, a reproducción da gramática a través da Lingüística, que coincidiría co segundo sentido de Kleineidam.

4. A GRAMÁTICA NO PROCESO DE APRENDIZAXE DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

Dos dous (ou tres) significados do termo gramática que vimos cando fala-

mos de “gramática dunha lingua estranxeira” usámo-lo segundo sentido de Kleineidam, a gramática B de Helbig, isto é, a descripción de regularidades morfosintácticas (e léxicas) dunha lingua en forma de aseveracións metalingüísticas fixadas por escrito.

O que se cuestiona é se o alumno dunha lingua estranxeira necesita esa descripción explícita de regularidades. É evidente que o falante nativo non precisa ningunha regra gramatical da súa lingua, pois a súa competencia lingüística capacítao para unha comunicación efectiva, sen que para iso precise un saber gramatical explícito. Agora ben, aínda que o obxectivo final —un dominio completo da lingua— é o mesmo para os falantes nativos e non nativos, os camiños para esa meta son distintos na adquisición da lingua materna e da estranxeira. O dominio irreflexivo da lingua como fin non significa automaticamente unha adquisición irreflexiva como medio (Helbig), xa que depende das distintas situacións de aprendizaxe e, en xeral, non é válido para a maioría das formas de aprendizaxe dirixida.

Na aprendizaxe dunha lingua estranxeira (L2), a transmisión das estructuras gramaticais nativas só é posible en moi contados casos, e polo xeral hai que construír no proceso de aprendizaxe un sistema completamente novo de estructuras gramaticais. É evidente que unha lingua estranxeira se pode aprender dunha maneira natural, en forma de aprendizaxe non dirixida, cunha longa estadía por parte do alumno no entorno lingüístico da L2. O

continuo contacto coa lingua estranxeira pode conducir finalmente a unha competencia lingüística próxima á do falante nativo, no mellor dos casos; é dicir, acaba dominando esa gramática inherente. O que ocorre na clase de lingua estranxeira é que hai que recorrer á descripción explícita de regularidades por varios motivos: non se dispón do entorno lingüístico e, por outro lado acelera o proceso de aprendizaxe, xa que o tempo de que dispón é limitado⁴. Hai que considerar que nun ano de estancia no país da L2, supoñendo un contacto lingüístico diario de 12 horas, representa 4380 horas. Frente a isto, unha clase de lingua durante 6 anos (a 4 horas semanais e 40 semanas ó ano) supón só 960 horas, é dicir, un 22% do tempo dun ano de estancia no país da L2. O enfoque comunicativo non reduciu de ningunha maneira a importancia da progresión grammatical na clase de lingua estranxeira. Incluso os métodos que teñen a esixencia de segui-los principios pragmalingüísticos mostran na súa estructura unha coidadosa progresión grammatical e dan detalladas axudas cognitivas ós temas gramaticais individuais.

Certo é que, se por gramática se entende únicamente a mera aprendizaxe dos paradigmas da conxugación e declinación, o seu valor é reducido. O concepto de gramática non pode ser entendido demasiado restrictivamente limitado á morfosintaxe formal, senón

que entendemos que no ensino das linguis estranxeiras se ha de ter unha comprensión más ampla da gramática, que non pode ser separada do léxico. Esta idea de considera-lo léxico como parte integrante fundamental da gramática, toma cada vez más corpo tamén na Lingüística xeral⁵, xa que os significados nunha lingua se expresan de modo morfosintáctico e léxico.

5. CARACTERIZACIÓN DA GRAMÁTICA DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

Unha vez sentada a necesidade da gramática, chegamos á cuestión bosquexada inicialmente sobre a relación entre gramática ELE e Lingüística, xa que a presentación, orientada á sistemática dos fenómenos lingüísticos, aproxima a gramática dunha lingua estranxeira á descripción lingüística. Agora ben, a gramática ELE ha de posuér trazos específicos que proveñen da súa determinación para un contexto de aprendizaxe e transmisión dunha lingua estranxeira, debe servir para axuda-lo alumno á adquisición dun sistema de regras alleo, polo que se lle formularán determinadas esixencias que non son válidas para unha descripción lingüística sen finalidades prácticas.

A gramática dunha lingua estranxeira é unha gramática de uso, e como tal persegue sobre todo obxectivos prácticos. Como gramática de

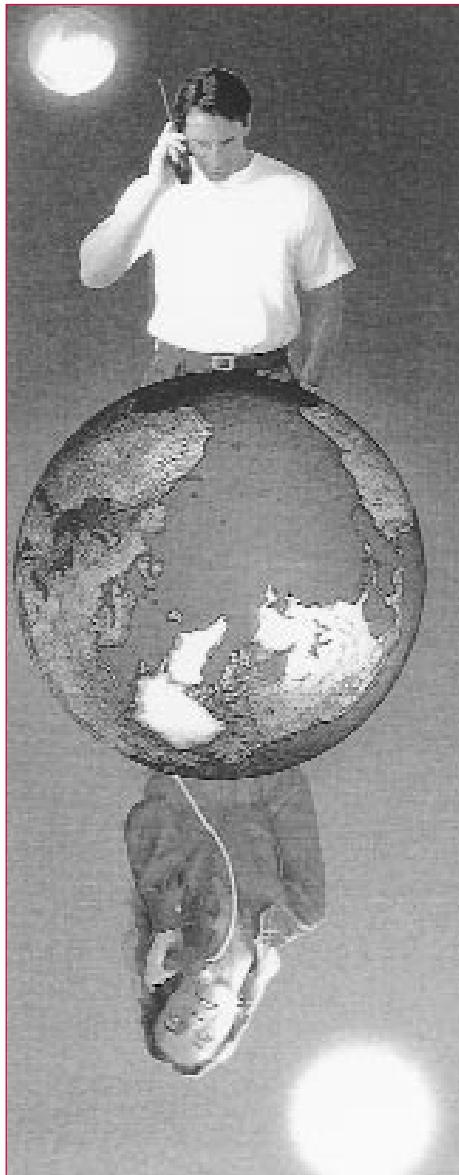
4 Estes datos están tomados de D. Mindt, 1989, p. 15.

5 Cf. R. Steinitz, "Lexikalisches Wissen und die Struktur von Lexikon-Einträgen", en *Linguistische Studien* (ZISW) A/116, Berlín, 1984.

referencia ou de aprendizaxe serve para a consulta, a aprendizaxe repetitiva ou a ampliación sistemática do aprendido. A gramática que podemos chamar “lingüística” serve para a discusión entre os lingüistas, está guizada polo interese de mellora-lo estado de coñecemento científico sen o referente dunha aplicación específica (Heringer/Keller-Bauer, 1984, p. 68).

A contraposición aquí presentada entre a descripción lingüística e a da gramática dunha lingua estranxeira lévanos ó centro da discusión sobre a gramática didáctica, que non imos presentar en detalle; só nos referimos a que gramática didáctica non é sinónimo de gramática dunha lingua estranxeira, senón que este é un aspecto parcial do dominio abranguido pola gramática didáctica, que significa, en xeral, unha descripción lingüística orientada ó ensino e á aprendizaxe (Bausch, 1979, p. 2).

A gramática dunha lingua estranxeira á que aquí nos referimos non é ningún método en sentido estricto. Un método reconduce a clase de lingua estranxeira na súa progresión e organización metódica, mentres que unha gramática dunha lingua estranxeira acompaña a clase como descripción lingüística independente da progresión. Un método de cuño moderno ha de perseguir-lo uso axeitado da lingua en determinadas situacíons comunicativas. O libro de gramática ten, pola contra, como obxectivo a estructuración cognitiva e memorización dos complejos gramaticais, así como a toma de



A gramática dunha lingua estranxeira persegue sobre todo un obxectivo práctico: a comunicación fluida entre persoas de diferente fala (tomado de Editorial Everest).

conciencia das correlacións gramaticais. Como gramática de referencia e aprendizaxe sérvelle sobre todo ó alumno avanzado para a consulta, repetición e perfeccionamento sistemático dos seus coñecementos. A gramática dunha lingua estranxeira á que aquí nos referimos, ten, en canto descripción lingüística independente dunha progresión didáctica, menos pretensións didácticas ca un método e está, na súa concepción, obrigatoriamente máis orientada cara ós criterios de clasificación lingüística e ós seus correspondentes procedementos descriptivos.

5.1 A GRAMÁTICA LINGÜÍSTICA FRONTE Á GRAMÁTICA DIDÁCTICA

A necesidade da gramática non quere dicir que esta deba ser transmitida á clase sen reelaboración previa desde a descripción lingüística, senón que hai que diferenciar entre unha gramática lingüística e unha didáctica. Mientras que a primeira serve para a descripción científica da lingua, a gramática didáctica⁶ ofrece unha descripción lingüística coa finalidade da aprendizaxe ou o ensino da lingua (Helbig, 1992, p. 137 e ss.).⁷

Hoxe xa se superou a tese mantida nunha fase caracterizada pola crenza optimista dunha directa aplicación dos modelos lingüísticos á gramática ELE, no senso de que a mellor teoría lingüística é tamén a mellor teoría para a gramática dunha lingua estranxeira. Baixo a impresión da rápida percepción da gramática transformacional nos anos setenta e a conseguinte decepción á hora da súa aplicación práctica, reina un grande escepticismo en relación á conveniencia da adopción de teorías lingüísticas. A consecuencia disto, chegou a ser un lugar común sinalar que os logros da Lingüística non son congruentes cos da Didáctica de linguas estranxeiras ou da súa investigación. En palabras de Wilkins (1972, p. 227): "The aims of language teaching and linguistics are very different".

Aínda coa restricción básica da limitación das descripcións orientadas lingüisticamente en relación á aprendizaxe de linguas estranxeiras, non se pode, con todo, menospresa-lo papel da Lingüística. Por tras do rexoitamento desta como ciencia está a crenza correcta de que unha descripción lingüística aplicada directamente na clase de lingua estranxeira non significa

⁶ Dados os reducidos límites deste traballo, non entramos na múltiple e confusa terminoloxía existente, nin facemos diferenciacións nese grupo xeral de gramática didáctica —por outros chamada gramática pedagóxica “pädagogische Grammatik” (cfr. Huelva, 1997, p. 25) ou de aprendizaxe “Lerner-Grammatik” (cfr. Schmidt, 1990, p. 153)—, dentro do cal a maioría dos autores distinguen entre gramática para o autor do libro de texto, para o docente e para o alumno (Helbig, 1992, p. 136).

⁷ Helbig expuso estas ideas con anterioridade nun artigo xa citado: “Zun Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht” (cfr. n. 5): sobre este mesmo tema véxase tamén J. Buscha e J. Schroeder, *Linguistische und didaktische Grammatik*, Leipzig, 1989, especialmente o artigo de H. Sitta, “Anforderungen an Grammatiken unter pädagogischer und linguistischer Perspektive”, pp. 29-39.

ningunha solución á multiplicidade de problemas que presenta, o cal nos pode conducir a un inadecuado menosprezo da base lingüística. Esta permanece, na nosa opinión, como un requisito esencial e fundamento imprescindible para toda descripción cunha orientación didáctica da lingua estranxeira que se vai aprender.

O enfoque comunicativo formulou ademais a necesidade dunha nova gramática, que parta dunha descripción lingüística pero deseñada especificamente para o ELE. Esta non pode se-la mera adaptación de gramáticas lingüísticas existentes, xa que non dan conta das necesidades da clase de lingua estranxeira. A situación do ELE está por isto caracterizada polo dilema de que, por unha banda, se ten a convicción de que polo de agora non existen para a elaboración dunha gramática ELE completa suficientes investigacións sobre o proceso de aprendizaxe lingüística e a estructura dunha gramática de aprendizaxe; por outra, está a necesidade práctica de elaborar unha gramática que cumpra os modernos requisitos.

5.2. REQUISITOS DUNHA GRAMÁTICA DIDÁCTICA PARA O ENSINO DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

Esta adaptación ou incluso simplificación dunha gramática lingüística ha de facerse tendo en conta factores psicolóxicos, metodolóxicos e didácticos. Esta diferénciase substancialmente, condicionada polos distintos obxectivos e usuarios. No tema que nos ocupa, o condicionamento principal é

que os alumnos teñen outra lingua materna, é dicir, será unha gramática destinada á adquisición dunha lingua estranxeira. Esta aplicación implica a toma en consideración dunha serie de puntos de vista didácticos, con aspectos esenciais dos que imos falar a continuación.

Unha decisión moi importante para a concepción da gramática dunha lingua estranxeira afecta á elección dos datos lingüísticos que se van tratar. O lingüista non interesado en cuestións didácticas, concentra o seu interese a miúdo en fenómenos gramaticais que presentan unha desviación da sistemática grammatical xeral dunha lingua; interésase fundamentalmente por ámbitos que mostran particularidades do sistema ou indicios possibles de cambio. Así, dedican ás veces un grande espacio á consideración de fenómenos un tanto marxinais que se arredan da significación normal e que resultaría desproporcionado nunha clase de lingua estranxeira. Ó contrario deste proceder, a gramática didáctica ha de trata-los problemas segundo a súa importancia para o uso da lingua obxecto, e distanciarse de problemas marxinais, áinda que lingüisticamente sexan de grande interese.

Unha gramática ELE ha de presentar unha selección dos fenómenos más frecuentes e importantes para a comunicación e das estructuras más difíciles ou que constitúen habituais fontes de erros para os alumnos non nativos. Na lingua materna só un reducido número de casos son fonte de

faltas, polo que se pode renunciar ó tratamento doutros fenómenos en razón da conciencia lingüística. Unha gramática ELE debe conter explicacións para feitos que ós nativos lles son totalmente inmediatos e non lles supoñen problema ningún⁸.

Por iso, para a elaboración dunha gramática é de capital importancia un aspecto que normalmente non se ten en conta, isto é, o corpus lingüístico do que parte a descripción gramatical. Este ten que se-lo máis amplio posible, e a súa compilación vai depender dos obxectivos pedagóxicos da clase que determinarán o tipo de textos elixidos, así como o seu estilo (Mindt, 1989, p. 16). Só así, cunha ampla base de datos lingüísticos, se pode determinar con precisión cáles son as estruturas más frecuentes, as que lles ocasionan maior dificultade ós non nativos, etc. Ademais do aspecto da elección está a cuestión da presentación do material elixido, onde se han de contempla-los seguintes puntos: os principios organizativos adecuados, a lingua de descripción gramatical e as esixencias da configuración externa.

Nunha gramática ELE non se pode partir da competencia nin apoiaresela, como se fai nunha gramática da lingua materna, senón que aquela ten que contribuír primeiro, como un medio entre outros, a formar esa competencia. Debe ser máis pormenorizada nas súas descripcións, conter regras

moito más explícitas que indiquen coa maior exactitude cómo se forman, interpretan e usan frases correctas. Estas regras han de estar organizadas de forma inductivo-empírica e non deductivo-teórica, é dicir, partindo dun texto e profundando con exercicios (Götze, 1995, p. 236).

Un aspecto moi importante é a análise contrastiva que, mediante unha comparación entre a L2 e a lingua materna, teña en conta as dificultades de aprendizaxe e as posibles interferencias. Efectivamente, unha lingua estranxeira apréndese sobre a base da lingua materna, por iso son importantes as investigacións contrastivas que poden axudar á elección dos puntos principais, qué é o que supón máis dificultade para os alumnos con esa L1, aqueles temas que máis se afastan dela e, polo tanto, son potenciais fontes de erros.

Como xa dixemos anteriormente a gramática didáctica ten que partir dunha concepción da gramática más ampla que inclúa fonética, morfoloxía, sintaxe, semántica e pragmática, xa que a interrelación entre as distintas análises é imprescindible no proceso de aprendizaxe dunha lingua estranxeira.

Unha gramática ELE non debe pretender ser unha gramática de problemas, senón de resultados. As descripcións lingüísticas están, en xeral, orientadas á presentación de problemas, isto é, explican por qué e cómo chegaron a

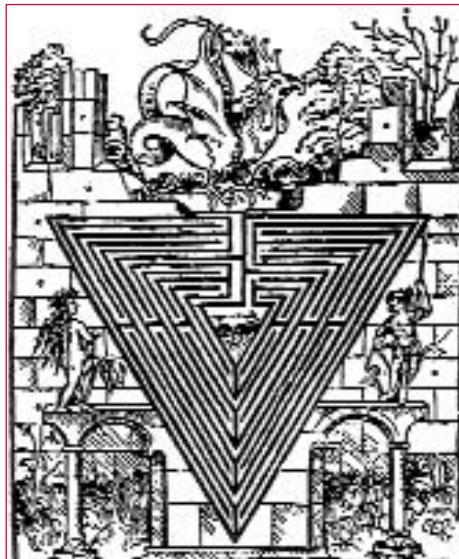
⁸ Por exemplo, podemos citar para o alemán a adscrición de xénero ós substantivos, a declinación do adxectivo ou a recepción, o uso dos verbos modais, etc.

eses resultados, fundamentan as súas posicións teóricas e o seu enfoque metodolóxico e enfróntanse dun xeito argumentado coa literatura específica. A gramática dunha lingua estranxeira é, a diferenza desta, unha gramática de resultados na medida en que non fai explícito o seu procedemento descriptivo, nin o fundamenta ou, se vén ó caso, o considera un problema, nin discute solucións alternativas, senón que se limita a presenta-los resultados como constatados.

Fronte á gramática lingüística, con versións contemporáneas que foxen do prescritivismo, unha gramática dunha lingua estranxeira ha de ser necesariamente normativa, na medida en que ten que seleccionar, de entre a cantidade de variedades lingüísticas, un uso determinado que se eleva a modelo. En xeral elixirase unha norma que goce dunha valoración positiva entre a maioría dos membros dunha comunidade lingüística. Por iso, non é casual que tradicionalmente a fixación da lingua na gramática corresponda á variedade denominada “lingua estandar”, que posúe unha validez suprarrexional e un prestixio social elevado condicionado historicamente.

5.3. A ORIENTACIÓN LINGÜÍSTICA BASE DA GRAMÁTICA DIDÁCTICA

Algunhas opinións son partidarias de desenvolver para o ELE modelos gramaticais diferentes dos da teoría lingüística, porque fornecería de exemplos de descripción morfolóxica e sintáctica especificamente concibidos para a



Dous labirintos do opúsculo *De Labyrinto*, de Johannes Stabius, Nuremberg, 1510. Cada lingua ten a súa estructura. A gramática ELE consiste nunha descripción adecuada á estrutura superficial das normas lingüísticas en cada caso.

adquisición de linguas estranxeiras. Nós entendemos, como xa dixemos, que ese non é o camiño, senón que os novos postulados lingüísticos han de encontra-lo seu reflexo tamén na didáctica da lingua, é dicir, debe haber un proceso de adaptación. Neste, o primeiro que se cuestiona é qué modelo teórico ha de adopta-la descripción lingüística tomada de base.

Hai que sinalar que unha gramática ELE non pode consistir na aplicación fiel dun modelo gramatical, senón dunha descripción adecuada próxima á estructura superficial das normas lingüísticas que se van describir, onde se toma como base un modelo, pero sen que impida, para temas puntuais, a utilización complementaria doutros. Algúns autores incluso consideran que este eclecticismo é unha característica intrínseca dunha gramática ELE (Helbig, 1992, p. 138). Isto vén dado polos seus condicionamentos xa que, ó ser tan completa e pormenorizada, empréganse xeralmente para a descripción da lingua en cuestión distintas teorías gramaticais, non unha soa, segundo a que se adapte mellor á explicación, sen que isto implique caer en contradiccións. Debido a isto, chamóuselles “theoretische Mischgrammatiken” (gramáticas de teorías híbridas) (Buscha, 1995, p. 177). Acéptase, en xeral, que non é posible unha teoría grammatical unificada.

O obxectivo da competencia comunicativa pode, en principio, ser máis asequible se se empregan descri-

cións individuais baseadas en distintos enfoques teóricos, sempre que formulen afirmacións relevantes sobre as regularidades superficiais da lingua. Este procedemento pode que sexa, desde un punto de vista estritamente científico-lingüístico, insatisfactorio e que se lle reproche certo eclecticismo. Pero hai que ter presente que a gramática ELE presenta os resultados lingüísticos relevantes dunha nova forma, axeitada ó usuario, pero tamén consistente. Isto implica unha descripción en sentido amplio, próxima á estructura superficial, que toma a oración —na súa configuración lineal— como punto de partida e mostra os seus constituíntes e funcións, amosando ademais —aspecto de grande importancia nunha lingua estranxeira— estructuras supraoracionais, isto é, os procedementos de ligamento textual. A pesar dunha básica apertura a descripcións lingüísticas baseadas en distintos modelos gramaticais, hai que face-la restricción de que unha gramática ELE só pode ser concibida como unha gramática da estructura superficial, pois as descripcións que expresamente traballan coa suposición das estructuras profundas e que postulan niveis abstractos de derivación das frases —ás que non se lles pode adscribir directamente ningunha estructura superficial conforme ás normas— son inadecuadas neste marco.

Os modelos más estendidos entre as gramáticas ELE son os tradicionais (as chamadas gramáticas escolares, onde as clases de palabras e as partes

da oración eran os conceptos básicos), os operacionais, os funcionais, os dependenciais e os xerativo-transformacionais (incluíndo a gramática estructural de constituyentes). Pódense atopar razóns para o predominio —xa que non exclusividade— duns ou doutros modelos e para a súa mestura. Na práctica, se se examinan as gramáticas de linguas estranxeiras⁹ das dúas últimas décadas atópanse só tipos mixtos, coa liña predominante tradicional, modelos da gramática xenerativa (en franco retroceso) e da sintaxe estructural de Tesnière.

6. RECAPITULACIÓN FINAL

O antigo sistema de ensino de linguas concedíalle unha preponderancia absoluta á gramática. A consecuencia das novas visións lingüísticas dos anos setenta, este sistema de valores inverteuse e xurdiron visións igualmente unilaterais, consumándose na didáctica das linguas estranxeiras un afastamento da gramática e da Lingüística sistemática, que finalmente conduciu a que unha perspectiva de investigación fose simplemente eliminada a favor doutra. O enfoque comunicativo no ELE relegou a un segundo plano o papel da gramática, asociado de forma un tanto ríxida ó ensino tradicional.

Fronte a isto, foi gañando terreo nos últimos anos a opinión de que non se trata de inverte-lo sistema de valores vixente, senón de poñer en relación a gramática e o sistema da lingua con outros determinantes comunicativos, interaccionais, psicolóxicos e sociais¹⁰ en beneficio da competencia comunicativa.

No ELE, por moi orientado que estea á comunicación, non se pode renunciar á gramática, o cal non quere dicir que non sexa necesaria a transformación dunha gramática lingüística nunha de tipo didáctico. Partindo dunha concepción desta como o que explicamos, non pode caber dúbida ningunha de que é imprescindible na adquisición dunha lingua estranxeira, posto que as regras gramaticais existen obxectivamente na lingua, son descriptas polos lingüistas e han de ser dominadas polos falantes.

A diatriba sobre o valor da gramática é só aparente, posto que tódolos métodos han de incluír necesariamente —e inclúen— contidos gramaticais e, de feito, a maioria dos libros de texto están estructurados gramaticalmente, teñen partes de exercicios gramaticais. Outra cuestión é cómo se debe transmitir (implícita ou explicitamente, qué modelo grammatical adoptar), cando e cánto é necesario transmitir. Estas son cuestións de tipo didáctico-metodoló-

9 Referímonos naturalmente ás linguas que coñecemos: alemán, inglés, francés e español.

10 Ademais da obra de Helbig xa citada, véxase tamén W. Motsch: "Sprechaktanalyse – Versuch einer kritischen Wertung", en *Deutsch als Fremdsprache*, 5, 1984, pp. 15-20; tamén W. Hartung: "Über die Gesellschaftlichkeit der Sprache", en *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 11, 1981, p. 1311.

xico moi importantes que dependen de cada grupo concreto, pero que non afectan necesariamente á cuestión básica de gramática si ou gramática non¹¹.

A base dunha gramática didáctica ha de ser unha gramática lingüística, sobre a que se ten que facer unha adaptación, sendo a elección da materia, a ordenación e a presentación o que non pode ser trasladado directamente. Respecto ó modelo lingüístico chegouse á conclusión, que se demostra na praxe, de que ningún dos modelos de descripción lingüística existentes é suficiente tomado en exclusiva, polo que se fai necesario combinalos.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz Varó, E., "La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras", en V. García Hoz (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, Rialp, 1992, pp. 19-107.

Andersen, R. W., "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition", en T. Huebner e C. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Vol. 2, Amsterdam, Benjamins, 1991, pp. 305-324.

Batstone, R., *Grammar*, Oxford, University Press, 1994.

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

Dirven, R., "Pedagogical grammar", *Language Teaching*, 23, 1990, pp. 1-18.

Gnutzmann, Claus, e F. Königs (eds.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen, Gunter Narr, 1995.

Götze, L., "Kommunikativ-funktionale Grammatik", en V. Ágel e R. Brdar (eds.), *Grammatik und deutsche Grammatiken*, Tübingen, Niemeyer, 1995, pp. 233-242.

Grotjahn, R., e G. Kasper, "Zur Konzeption und Bewertung didaktischer Grammatiken", en K. R. Bausch (ed.), *Beiträge zur didaktischen Grammatik*, Königstein/Ts., Scriptor, 1979, pp. 98-116.

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

— "Grammatiken und ihre Benutzer", en V. Ágel e R. Hessky (eds.), *Offene Fragen-offene Antworten in der Sprachgermanistik*, Tü-

11 Cfr. G. Helbig: "Das Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht", en *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 1972, pp. 10-18; cfr. tamén D. e M. Rall, "DaF gezielt - zu viel verlangt?", en U. Engel e S. Grosse, *Grammatik und Deutschunterricht*, *Jahrbuch des IDS*, Düsseldorf, 1978, pp. 249 e ss.

bingen, Niemeyer, 1992, pp. 135-150.

Hymes, D., "On communicative competence", en J. B. Pride e J. Holmes (comp.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972.

James, C., e P. Garret (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, London, Longman, 1992.

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

Llobera, M., e outros, *Competencia comunicativa*, Edelsa, Madrid, 1986.

Mindt, Dieter, "Eine neue Grammatik für den Fremdsprachenunterricht", en Goethe-Institut/ British Council / CREDIF, *La place de la grammaire dans l'enseignement*

et l'apprentissage des langues étrangères, Paris, Didier, 1989, pp. 13-24.

Müller-Küppers, E., *Dependenz-, Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Regensburg (Materialien DaF 36), 1991.

Odlin, T., *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, University Press, 1994.

Rutherford, W. E., *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres, Longman, 1987.

Schmidt, R., "Das Konzept einer Lerner-Grammatik", en H. Gross e K. Fischer, 1990, pp. 153-162.

Wilkins, D. A., *Linguistics in Language Teaching*, London, Eduard Arnold, 1972.

