

Teoría lingüística y modelos gramaticales en la enseñanza de lenguas: múltiples perspectivas hacia una gramática pedagógica

Linguistic theory and grammatical models in language teaching: multiple perspectives on a pedagogical grammar

Shirley de Sousa PEREIRA (UFPE)
shirleye@yahoo.com.br

Recibido em: 20 de jan. de 2022.
Aceito em: 02 de mar. de 2022.

PEREIRA, Shirley de Sousa. Teoría lingüística y modelos gramaticales en la enseñanza de lenguas: múltiples perspectivas hacia una gramática pedagógica. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2391, p. 76-94, jan.-abr./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-12391.

Resumen: Este trabajo pretende ofrecer una breve síntesis de las principales teorías lingüísticas surgidas en los siglos XIX y XX tratando de ver cómo sus postulados teórico-metodológicos repercutieron en la enseñanza de lenguas en dos aspectos fundamentales: la conexión entre la investigación lingüística y la labor docente y la consecuente adaptación de la gramática teórico-científica a una gramática pedagógica. Para tanto, apoyándonos en las revisiones de Pastor Cesteros (2000), Gaiser (2011), González Nieto (2011) y Bernardi (2010) haremos, inicialmente, un repaso por los tres paradigmas lingüísticos más conocidos que sirvieron de base para la evolución de los estudios sobre el sistema lingüístico y su modelo gramatical: el tradicional, el formal y el funcional o comunicativo. Asimismo, apuntaremos las principales contribuciones de cada modelo lingüístico en la formulación de modelos y métodos de enseñanza. La evolución de dichos modelos, desde el método audio-oral o audio-lingual hasta el nocional-funcional, señala la necesidad del trabajo conjunto entre lingüistas y docentes y de la adopción de un enfoque interdisciplinar en el manejo del diversificado cuadro de teorías científicas, en el que se impone

una metodología didáctica, capaz de ofrecer subsidios para la incorporación y adaptación de los contenidos científicos a la clase de lenguas.

Palabras clave: Lingüística. Gramática. Enseñanza.

Abstract: This work aims to offer a brief synthesis of the main linguistic theories that emerged in the 19th and 20th centuries, trying to see how their theoretical-methodological postulates had an impact on language teaching in two fundamental aspects: the connection between linguistic research and teaching work and the consequent adaptation of the theoretical-scientific grammar in a pedagogical grammar. Therefore, based on the reviews of Pastor Cesteros (2000), Gaiser (2011), González Nieto (2011) and Bernardi (2010) we will initially review the three best-known linguistic paradigms that served as the basis for the evolution of studies on the linguistic system and its grammatical model: the traditional, the formal and the functional or communicative. Likewise, we will point out the main contributions of each linguistic model in the formulation of teaching models and methods. The evolution of these models, from the audio-oral or audio-lingual method to the notional-functional one, points out the need for joint work between linguists and teachers and the adoption of an interdisciplinary approach in the management of the diversified framework of scientific theories. In which a didactic methodology is imposed, capable of offering subsidies for the incorporation and adaptation of scientific contents to the language class.

Keywords: Linguistics. Grammar. Teaching.

Introducción

Las diferentes teorías científicas sobre el sistema de la lengua han ejercido, directamente o indirectamente, su influencia en el campo de la enseñanza de lenguas. De las principales escuelas lingüísticas se originaron los diferentes modelos de gramática, de entre los más conocidos, figuran la gramática normativa, gramática descriptiva, gramática funcional, gramática generativa, etc. En este trabajo, haremos, inicialmente, de forma muy reducida, un recorrido por los tres paradigmas lingüísticos más conocidos que sirvieron de base para la evolución de los estudios sobre el sistema lingüístico y la idealización de modelos gramaticales tales como el tradicional, el formal y el funcional o comunicativo. Trataremos de exponer algunos de los principios teórico-metodológicos de dichos paradigmas gramaticales, poniendo de relieve sus principales aportaciones en el tratamiento de los hechos lingüísticos, así como de sus contribuciones al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Citaremos algunos puntos de intersección entre el desarrollo de teorías lingüísticas y la creación de metodologías de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, por lo que discutiremos sobre la utilidad de esas teorías lingüísticas para la enseñanza de la gramática y el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

Las ciencias del lenguaje y los modelos lingüísticos

En los estudios del lenguaje subyace la idea de dos corrientes diferenciadas con respecto al lenguaje: la que concibe el lenguaje como actividad y la que lo concibe como producto o resultado, lo que se traduce en dos perspectivas que conciben la lengua de un lado, como sistema y de otro lado, como medio utilizado por los hablantes. Según Alonso-Cortés (2015), las teorías lingüísticas se dividen en teorías sistémicas y no sistémicas. Para las teorías sistémicas, la lengua es tratada como un objeto externo al hablante, al paso que para las teorías no sistémicas la lengua es un objeto interno al hablante, con realidad psicológica y biológica.

El recorrido trazado por los distintos modelos de las ciencias del lenguaje constituye un cuadro complejo que ha bebido de las fuentes ideológicas y científicas del momento histórico vigente, como lo demuestra el surgimiento de la gramática histórica y comparada, en consonancia con la tendencia comparatista propia del positivismo que predominó en el siglo XIX. Así, siguiendo la pauta de ideologías vigentes, un nuevo modelo nace de la crítica al modelo anterior que pasa a considerarse ultrapasado o bien limitado en algunos aspectos que merecen desarrollo.

De forma general y muy simplificada, se puede decir que la historia de los estudios del lenguaje ha estado desde siempre vinculada a la tradición y a la Lógica, la Literatura y la enseñanza, con fuerte influencia del modelo dictado por la Retórica. Además, se ha caracterizado por su normatividad y aplicación práctica de la teoría orientada al comentario de textos en la enseñanza, de modo que las disciplinas de gramática y retórica se complementaban la una a la otra como “artes del buen hablar”. Ante ese modelo de fuerte carácter normativo, el cual tuvo una larga duración en los dos últimos siglos, la Lingüística empieza a configurarse como ciencia autónoma con el surgimiento de la escuela de los neogramáticos en el siglo XIX y la influencia del positivismo en el estudio de las lenguas, cuando se detiene la mirada hacia el origen y “parentesco” de las familias de lenguas que desembocó en el interés por la dialectología. (GONZÁLEZ NIETO, 2011).

Las distintas escuelas del estructuralismo norteamericano y europeo hacen su aparición en el siglo XX, compartiendo el postulado del principio de autonomía con base en el carácter inmanente de la Lingüística, cuyo interés principal recae ahora en la descripción formal

y sistemática de la lengua, en su aspecto sincrónico descartando así la diacronía y alejándose de la vertiente pedagógica. La lingüística generativa, así como otros modelos, surge como reflejo de este modelo que tiene como aspecto positivo haber posibilitado descripciones formales de las lenguas, de su estructura fónica, sintáctica y léxica, con categorías propias.

A partir de la mitad del siglo XX bajo la influencia, en cierta medida, de las contribuciones de otras ciencias como la Filosofía, la Psicología y la Sociología, se produjo un gran giro en la orientación anterior de los estudios lingüísticos cuyo enfoque centrado, hasta entonces, en el sistema de lengua se extiende hacia la actividad comunicativa de los hablantes, por lo que deja de ceñirse únicamente al nivel de la sintaxis oracional y pasa a tratar de las cuestiones relacionadas al contexto discursivo (GONZÁLEZ NIETO, 2011).

Los modelos gramaticales: tradicional, formal (estructuralista y generativista) y funcional

La gramática tradicional corresponde a un modelo normativo con objetivos notablemente didácticos. Se centra en la palabra, las partes de la oración: sustantivo, adjetivo, adverbio, artículo, pronombre, verbo, preposición, conjunción e interjección. Tales categorías son clasificadas a partir de criterios mixtos que atraviesan el aspecto semántico, morfológico o funcional. Así, por ejemplo, los sustantivos árbol y belleza se denominan, según el criterio semántico, en concreto y abstractos, respectivamente; de acuerdo con el criterio morfológico, varían número (árbol – es) y género (masculino / femenino). Desde el criterio funcional, el sustantivo árbol puede ejercer las funciones de sujeto (El árbol da buenos frutos) o complemento directo (He plantado un árbol). Dicha clasificación perpetrada en las gramáticas tradicionales arranca del principio aristotélico de que las categorías o modos de predicación equivalen a modos de ser, es decir, la organización del lenguaje es una copia de la estructura del mundo, el cual está formado por sustancias u objetos con determinadas propiedades o accidentes. La oración, definida como una proposición de sentido completo, se presenta con funciones basadas en el criterio semántico de modo que el sujeto es aquél que “realiza” la acción y el complemento directo es el término donde recae la acción del verbo (BERNARDI, 2010).

Como primer representante del modelo formal tenemos la corriente lingüística del estructuralismo estadounidense surgida hacia 1930, de la que se derivaron posteriores trabajos que se inscriben en el llamado modelo distribucionalista, el cual se basa en los postulados teóricos propuestos por Saussure, centrado en el estudio sincrónico de la lengua, tomándola como un sistema constituido de unidades mínimas que se obtienen por segmentación. Como uno de sus principales representantes, Leonard Bloomfield desarrolla postulados teóricos para cada uno de los niveles de análisis siguientes, tales como oración: Los jugadores patean la pelota; frases: Los jugadores / patean la pelota; palabras: Los / jugadores / patean / la / pelota; morfemas: Lo / s / juga / dor / es / pate / a / n / l / a / pelot / a; fonemas: L / o / s / j / u / g / a / d / o / r / e / s / p / a / t / e / a / n / l / a / p / e / l / o / t / a.

Posteriormente, se proponen cadenas de categorías representadas por símbolos que permiten describir de manera simplificada las diferentes configuraciones o esquemas en que se organizan las oraciones:

- (1) El gato maúlla: Det + N + V
- (2) El gato juega con el ratón: Det + N + V + Prep + det + N
- (3) Un gato cruzó la calle: Det + N + V + det + N

Este modelo distribucional de análisis se amplía con la aparición de la Gramática de Constituyentes inmediatos, concretamente, en el modelo propuesto por Hockett de modo que, en la (O) oración *El espejo refleja el rostro* hay dos constituyentes inmediatos: el sintagma nominal (SN) *El espejo* y el sintagma verbal (SV) *refleja el rostro*. (BERNARDI, 2010).

La corriente del estructuralismo supuso en su momento un cambio importante en la orientación de la enseñanza las clases de lengua, moldeada desde siempre por el peso de la tradición normativa de la transmisión y aprendizaje memorístico de reglas. Las listas de palabras y paradigmas verbales fueron sustituidos por sintagmas y el análisis oracional se hace por medio de gráficos que representan con detalle las relaciones de constituyentes en una estructura jerárquica. Asimismo, es notable su contribución en los estudios de fonética y fonología con excelentes trabajos desarrollados por las diferentes escuelas estructuralistas de Praga, Copenhague, la americana, la francesa, etc. No obstante, las aparentes ventajas del método estructuralista se ven, en cierto modo, empañadas en relación con su aplicabilidad al campo de la didáctica de lenguas, en la medida en que se introdujo en las

clases una gran cantidad de ejercicios de análisis gramatical de forma esquemática, restándole tiempo y atención al desarrollo de las destrezas y habilidades necesarias para la competencia comunicativa, lo que viene a ser reflejo directo del modelo estructuralista cuya propuesta fue idealizada para el análisis de estructuras de la lengua en cuanto sistema y, como tal, excluyendo aspectos del habla, asistemática e individual (LOMAS; OSORO; TUSÓN, 1997).

En disconformidad con el método inductivo y al corpus utilizado para las generalizaciones analíticas, la Gramática Generativa surge en la década de los años cincuenta. Noam Chomsky, su más notable representante, concibe la gramática como un conjunto de instrucciones que posibilitan predecir no sólo las oraciones de un corpus lingüístico dado, sino todas las oraciones de una lengua determinada. A semejanza de un modelo de reglas matemático, propone un sistema explícito de reglas para definir la oración $O' = SN SV$ (BERNARDI, 2010).

Por otra parte, como teoría no sistémica, para la gramática generativa de Chomsky la lengua es una propiedad fisiológica y mental del cerebro del hablante y, por lo tanto, constituye un saber lingüístico interno de cada hablante, denominado por eso de lengua I. De acuerdo con la teoría de la lengua I, el hablante posee la 'competencia gramatical', es decir, sabe la "gramática interna" de su lengua, de modo que la lengua I es individual de cada hablante e interna a él y como estado mental particular, su estudio se da de forma aislada del hablante y por eso no contempla factores externos como la comunicación (ALONSO-CORTÉS, 2015).

Pese a desconsiderar el habla al separar competencia de actuación, a la gramática generativa se debe la renovación en el tratamiento del objeto lingüístico, al presentar una visión ampliada y conjunta de los distintos niveles de que se compone la lengua, con especial destaque para el componente sintáctico, la explicación de las regularidades sintácticas y morfológicas en la formulación del carácter innato de facultad lingüística. Por ello, su contribución se hizo notar, no solo en el campo de lingüística, sino también en otras áreas como la Psicología, la Biología, la Neurología y las Ciencias cognitivas. Las teorías elaboradas por Chomsky siguen vigentes en la actualidad y sirven de base epistemológica para diversas investigaciones en el campo de la Psicolingüística con valiosas contribuciones a los estudios que tratan de la adquisición de lenguas. Si bien es cierto que el aparato teórico formalista de la gramática generativa no tuvo trascendencia

en el contexto escolar por su excesivo grado de esquematización y de abstracción, se reconoce que algunas de sus principales aportaciones teóricas pueden ser útiles para la formación y práctica de los profesores:

Desde el punto de vista de la formación del docente, la gramática generativa puede ser útil básicamente en dos sentidos. En primer lugar porque, gracias a su rigor teórico y metodológico, permite un acercamiento al estudio de la lengua, desde un punto de vista interno, serio y basado en una reflexión desprovista de prejuicios. En segundo lugar, los conceptos de innatismo y creatividad lingüística, así como la idea de que todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencialidad como aparatos formales, proporciona una visión filosófica del lenguaje y de las lenguas en la que no caben estereotipos ni actitudes acientíficas que valoren una lengua o una variedad por encima de otra u otras, y esta actitud abierta, seria y científica tendría que constituir uno de los pilares de la formación inicial y de la práctica profesional de los docentes. (LOMAS; OSORO; TUSÓN, 1997, p. 25).

A diferencia de los modelos estructuralista y generativista, la Gramática Funcional no opone sistema al uso, sino que considera que la comunicación determina la propia organización de la lengua. Por ello, desde el enfoque funcionalista, el componente sintáctico pierde su status de relevancia para un enfoque centrado en el aspecto semántico y pragmático, por lo que interesan ahora las relaciones entre lenguaje y mundo y entre el lenguaje y contexto, respectivamente. Así, por ejemplo, Michael Halliday formula una sintaxis sistémico-funcional basada en las elecciones del hablante que conforman las funciones comunicativas. El sistema de la lengua equivale a un conjunto de elecciones para realizar el significado (ALONSO-CORTÉS, 2015). Por otra parte, las elecciones que los hablantes hacen de entre las varias posibilidades y recursos que les aporta la lengua representan, en el nivel semántico, una situación o 'función ideativa', una 'función interpersonal' o interacción entre los sujetos y una 'función textual' o el modo como el hablante elabora sus emisiones, textos y discursos (BERNARDI, 2010). En ese sentido, para el modelo funcional, la gramática, más allá de un inventario de estructuras, se presenta como una red de elecciones de significado que se interrelacionan entre sí ofreciendo al hablante un abanico de posibilidades de entre las que deberá optar por la que mejor se adecue a su propósito comunicativo. Dichas elecciones componen el entramado textual por lo que el texto es un producto de la selección realizada (GAISER, 2011).

A partir de los años 90, el modelo comunicativo de Halliday se implantó en los currículos escolares y los manuales de lengua

dejaron atrás las propuestas gramaticales tradicionales y estructurales e incorporaron los postulados de la gramática funcional, con notable presencia del análisis textual y elementos, tales como la coherencia, cohesión, progresión temática, registros, etc. No obstante, como observa Gaiser (2011), constituye un gran reto adaptar la teoría gramatical funcionalista en la enseñanza de la lengua, ya que ello requiere por parte del docente un buen conocimiento de la gramática oracional.

Aunque el discurso pedagógico estableció la enseñanza de saberes de tipo textual, éstos no llegaron a repercutir de forma significativa en la producción escrita del alumnado, en la medida en que el trabajo con los textos se limitó a los elementos de cohesión y coherencia. Por otra parte, el componente gramatical quedó relegado al olvido en el currículo pues, pese a todos los avances de las teorías lingüísticas y su repercusión en la creación de diferentes modelos gramaticales, en la práctica, se siguió perpetuando la visión caduca de la gramática como un listado de reglas prescriptivas sin relación con la construcción de sentidos (GAISER, 2011).

A modo de conclusión, se puede señalar que la aportación más relevante de los modelos epistemológicos de la gramática formal fue la sistematización del estudio sobre la lengua con rigor científico, superando el modelo tradicional. Sin embargo, aunque se reconoce que los postulados teóricos de las escuelas formales como la estructuralista y generativista inauguraron una etapa de avance en el desarrollo de los estudios gramaticales y en los niveles del sistema de la lengua como el fonológico y morfosintáctico, se les reprocha el hecho de que, con su visión demasiado inmanentista de los fenómenos lingüísticos y su exagerada preocupación por el sistema abstracto de la lengua, hayan despreciado el estudio de las prácticas discursivas de la comunicación verbal y no verbal de las personas, los actos de habla y los diversos mecanismos de producción de sentido (LOMAS; OSORO; TUSÓN, 1997).

Por otro lado, a los estudios funcionalistas se debe la retomada de la relación entre lengua y habla y la concepción del lenguaje como medio importante de expresión y comunicación (BERNARDI, 2010).

Teorías lingüísticas y su impacto en la enseñanza de lenguas: ¿se aplica o no?

Al que parece, hay una constatación generalizada de la falta de un puente de unión entre los campos de la lingüística teórica y la didáctica

de lenguas lo que, probablemente, se debe al ostracismo que demuestra el medio académico en el estudio y desarrollo de teorías lingüísticas cuyos trabajos de investigación distan mucho de orientarse a una posible aplicabilidad a las prácticas docentes y menos aún de aportar posibles soluciones para el incremento de prácticas y metodologías innovadoras en el contexto de enseñanza de lenguas segundas o extranjeras.

Hernández (2001) afirma que, invariablemente, ha habido una distancia enorme entre los lingüistas teóricos y los creadores de métodos lingüísticos adaptados a situaciones concretas de la enseñanza. Sobre el divorcio aparente entre la lingüística teórica y la llamada “lingüística aplicada” o, en otras palabras, de la utilidad de las teorías lingüísticas que se estudian y se reproducen en los centros académicos, concretamente, en las facultades de filología, comenta, respecto de la enseñanza de la gramática, sobre la gran dificultad que supone transformar la gramática científica (de un dado método / escuela lingüística) en gramática pedagógica. Según el autor:

Si casi siempre ha sido un grave problema convertir la gramática teórico-científica en gramática pedagógica, y ha sido mayor la distancia entre los teóricos de lingüística y los creadores-adaptadores de métodos lingüísticos a metodologías concretas de la enseñanza, que la existente entre éstos y el profesor que las aplica (HERNÁNDEZ, 2001, p. 24).

En la misma línea, Neves (2001) discute acerca de la falta de diálogo entre los trabajos de investigación que se producen en los centros académicos y la práctica docente en el contexto escolar. Según la autora, la investigación académica se divide en pura y aplicada, las cuales siguen sosteniéndose sin que se produzca una real interacción con la escuela. En consecuencia, se verifica una escasa o nula trascendencia de los estudios desarrollados en el ámbito universitario para profesores que actúan en los niveles fundamental y medio de enseñanza (primaria y secundaria) y señala que, en la práctica, el contacto del profesor universitario con el profesor de la escuela fundamental se reduce tan sólo a una oportunidad para “aplicar” los resultados de sus investigaciones, las cuales supone que resultan de gran importancia e interés. Tal situación adviene, en buena medida, de la propia constitución de los objetivos institucionales de la universidad brasileña, como nos lo explica la autora:

Esta misma cuestión puede abordarse desde el ángulo de la “opresión” sobre el profesor universitario. El significado de esta “dedicación exclusiva” o “dedicación integral” a la investigación y a la docencia aún no se ha resuelto muy

bien en Brasil, ni se ha resuelto la tríada de “investigación”, “docencia” y “servicio comunitario” en que se mueven – o se empantanar? – los profesores de las universidades. ¿Actuar con la educación primaria y secundaria está brindando servicios a la comunidad? Entonces – piensan – hagamos las dos: una cierta cantidad de investigación (e insistir en ella porque es lo que se exige en todas las instancias [...] y un poco de desempeño en educación básica, si les da tiempo, y sin mayores compromisos. Esta falta de compromiso implica incluso – insisto – llevar los “interesantes” resultados de la última investigación que hemos realizado a los profesores de primaria y secundaria, porque, seguro, si fue interesante para nosotros, tendrá que serlo para ellos. Y cuanto más hermético sea, más respeto tendremos, y más gratificados seremos por el respeto que nos hemos ganado, al final de nuestra interacción. Pensándolo bien, lo que no ha sucedido, y no está sucediendo, en general, ¡es el diálogo! (NEVES, 2001, p. 230-231, traducción nuestra¹).

Para intentar comprender la dinámica de la relación entre los teóricos de la lengua y los didactas, hace falta el conocimiento del trayecto evolutivo que han experimentado las teorías lingüísticas con el paso del tiempo, y cómo sus postulados epistemológicos han repercutido en la orientación de los modelos de enseñanza tanto de la lengua materna como de segundas lenguas y extranjeras.

Hemos visto anteriormente, de forma sumaria, el camino evolutivo de los tres paradigmas más representativos de los modelos lingüísticos desde el siglo XIX y XX, apuntando sus principales contribuciones para la descripción de los fenómenos lingüísticos, al tiempo que hemos podido atisbar sus posibles (o inexistentes) puntos de intersección con el aspecto utilitario del contexto escolar. Buscando explicitar, de forma más directa y sucinta posible, las repercusiones de cada modelo lingüístico en la formulación y creación de modelos y métodos de enseñanza, Pastor Cesteros (2000) nos ofrece un cuadro sinóptico de las cuatro etapas en que se reparten los modelos de enseñanza de segundas lenguas, según las teorías lingüísticas vigentes

¹ En el original: “Essa mesma questão pode ser focalizada do ângulo da “opressão” sobre o professor universitário. Ainda não se resolveu muito bem no Brasil o que significa essa “dedicação exclusiva” ou “integral” à pesquisa e à docência e nem se resolveu bem o trinômio “pesquisa”, “docência”, e “prestação de serviços à comunidade” em que se movem – ou se atolam? – os professores nas universidades. Atuar junto ao ensino fundamental e médio é prestar serviços à comunidade? Então – eles pensam – vamos fazer as duas coisas: uma certa quantidade de pesquisa (e insistir nela porque ela é ela que é cobrada em todas as instâncias [...] e um pouco de atuação no ensino básico, isso se der tempo, e sem maiores compromissos. Essa falta de compromisso implica, inclusive – insisto –, levar para os professores de ensino fundamental e médio os “interessantes” resultados da última pesquisa que tivermos feito, pois, com certeza, se ela foi interessante para nós, há de ser para eles. E quanto mais hermética ela for, mais respeito teremos, e mais estaremos gratificados com o respeito que tivermos obtido, ao final de nossa interação. Pensando bem, o que não terá havido – e não está havendo, no geral, – é diálogo!” (NEVES, 2001, p. 230-231).

a lo largo del tiempo, cuyas características se exponen a continuación de forma esquemática:

1ª. Etapa. Anterior al surgimiento del estructuralismo (1940-1950)

- Todavía no existe relación directa entre métodos de enseñanza y modelos teóricos;
- Predominio de la gramática tradicional en Lingüística y aplicación del método gramática-traducción en la enseñanza;
- Enfoque hacia la corrección normativa, por lo que prevalece el interés por la lengua escrita, culta, y literaria;
- Aprender una lengua equivalía a conocer la definición de las partes de la oración, un vocabulario aceptable y algunas reglas de combinación de palabras;
- La metodología de enseñanza seguía una tendencia más receptiva (poder traducir y leer) que productiva (poder comunicarse).

2ª. Etapa. Estructuralismo norteamericano (1950-1960)

- Se produce una aproximación entre profesores de lenguas extranjeras y lingüistas;
- Esta corriente lingüística se aplica a la enseñanza a través del método audio-oral o audio-lingual, predominante durante los años 50 y 60;
- En el método audio-oral se cristalizaron ciertas tendencias que hacia tiempo se dejaban ver en algunos manuales: el énfasis en la necesidad de aprender a hablar;
- La Segunda Guerra Mundial fue un marco histórico que ocasionó el avance de los cambios pedagógicos en la enseñanza de lenguas debido a la necesidad de que los soldados aprendieran la lengua de otros países, como el alemán, francés y japonés. El ejército estadounidense recurrió a lingüistas como Bloomfield, cuya obra de 1942 *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* fue utilizada como referencia en el programa ASTP (*Army Specialized Training Program*);
- Aprendizaje de una gramática descriptiva, de modo implícito y deductivo, escuchando y repitiendo diálogos que contenían las estructuras lingüísticas;
- Interiorización de los conocimientos gramaticales a través del trabajo por estructuras, la fonética a base de repeticiones;
- El uso de la lengua materna en el aula estaba prohibido, una vez que se creía que la LM interfería negativamente en el aprendizaje.

3ª. Etapa. El generativismo (1950-1970)

- Se habla de un distanciamiento cada vez mayor entre los teóricos y los docentes;
- La crisis del método audiolingual sentó las bases para una nueva concepción de la enseñanza;
- Aparición de un enfoque cognitivista, fundamentado en la concepción chomskyana de la lengua y de la adquisición del lenguaje;
- Enseñanza deductiva y explícita de los contenidos gramaticales desde un punto de vista descriptivo;
- La premisa de que todas las lenguas tienen unos elementos comunes, pero que se diferencian en algunos aspectos superficiales desembocó en la comparación explícita con la lengua materna como estrategia facilitadora al aprendizaje del alumno, que, a través del análisis contrastivo, toma conciencia de los aspectos semejantes y diferentes.

4ª. Etapa. Enfoque Nociofuncional (1970-1980)

- Reencuentro entre lingüistas y docentes, con la presencia de la teoría lingüística actual en la metodología de E/LE;
- El Consejo de Europa, en la primera mitad de la década de los setenta, promueve el proyecto de la programación nociofuncional del Nivel Umbral que inaugura un período de renovación en la enseñanza de segundas lenguas;
- Surgen la Lingüística textual, Pragmática y el “enfoque comunicativo”;
- Los nuevos métodos comunicativos proponen la superación del límite oracional puesto que la lengua se concibe como fenómeno global y dinámico lo que, por parte, exige un tratamiento interdisciplinar del lenguaje;
- La competencia comunicativa se convierte tanto como objeto de descripción teórica como objetivo del aprendizaje. (PASTOR CESTEROS, 2000, p. 3-8)

Según se desprende del esquema anterior, hasta la aparición del estructuralismo no se podía hablar específicamente de la existencia de una metodología de enseñanza derivada de un marco teórico lingüístico. Fue debido a necesidades traductológicas impuestas durante la Segunda Guerra que surgió lo que se puede llamar de una Lingüística “Aplicada” cuando lingüistas y profesores de lenguas trabajaron conjuntamente en la elaboración de programas y manuales de enseñanza de lenguas extranjeras basados en el método audio-lingual.

Con el generativismo se produjo una cisión entre lingüistas y docentes, a pesar de los frutos importantes que han dado las teorías del modelo generativista tales como los estudios sobre el proceso de adquisición de lenguas y el rol de la lengua materna en el aprendizaje, cuyos desarrollos posteriores redundaron en el nacimiento de la Lingüística Contrastiva.

La aparición del enfoque nocio-funcional marca una etapa importante de grandes cambios en los planteamientos teórico-metodológicos tanto en el campo de la lingüística teórica como en el área de la didáctica de lenguas. La implantación del modelos de enseñanza y aprendizaje basados en el enfoque comunicativo y su posterior desarrollo en el enfoque por tareas y nocio-funcional hizo que el foco de interés de los investigadores, hasta entonces centrado en el aspecto lingüístico, se desplazara hacia otras áreas de conocimiento como el campo de la pedagogía, lo que ocasionó la incorporación de teorías educativas de aprendizaje a la metodología de lenguas extranjeras, cuyo efecto inmediato se refleja directamente en la ampliación del concepto de currículo en el contexto de enseñanza (PASTOR CESTEROS, 2000).

Ante esta nueva perspectiva pragmática o comunicativa de los estudios sobre la lengua, va tomando cuerpo, gradativamente, la idea de sintetizar las propuestas del diversificado cuadro de modelos lingüísticos, para poner en marcha un modelo de enseñanza y aprendizaje que aspira a la idealización de una gramática comunicativa para las lenguas, capaz de aunar la teoría lingüística actual en sus descripciones gramaticales del español con los postulados de la didáctica (PASTOR CESTEROS, 2000).

Debido a su carácter conciliador de las diferentes perspectivas teóricas, algunos autores ven en el paradigma comunicativo, amplio e interdisciplinar, un modelo de referencia para la enseñanza de lenguas, ya que permite la incorporación de propuestas que tienden a un notable sincretismo epistemológico de diferentes enfoques que, lejos de fomentar prejuicios y conceptos cristalizados oponiendo una teoría a otra, valora y aprovecha las distintas visiones de los hechos lingüísticos.

En relación con ello, González Nieto (2011) aboga por una visión interdisciplinar en el manejo de las teorías científicas en la enseñanza de lengua, evitando en lo posible las posturas dogmáticas e irreductibles en torno a determinadas teorías lingüísticas y no es partidario de la especialización excesiva en la formación de docentes. Por el contrario, el docente debe ser capaz de distinguir los principios

que subyacen a las diferentes teorías y luego de un análisis crítico, extraer lo que considera útil o viable a su práctica de enseñanza, por lo que deja de ser un mero reproductor o “aplicador” de una dada teoría o teórico (GONZÁLEZ NIETO, 2011).

Similarmente, Pastor Cesteros (2000) defiende que el perfil del profesor de lengua debe compaginar formación lingüística y pedagógica a fin de que esté capacitado para seleccionar y adaptar en el aula un modelo teórico:

Partimos de la base de que en todo buen profesor de idiomas una sólida formación lingüística es inseparable del bagaje didáctico; la utilidad que tenga después una determinada teoría lingüística o gramatical dependerá de la aplicación que se haga de ella o, lo que es lo mismo, de la habilidad didáctica y de la sensibilidad del profesor para extraer de ella cuanto considere que puede mejorar el aprendizaje (PASTOR CESTEROS, 2000, p. 2).

Ahora bien, claro está que la admisión de cierto eclecticismo de diferentes modelos exige cierto grado de prudencia y la necesidad de establecer criterios en su implementación, en la medida en que, mientras unos enfoques son más compatibles entre sí, otros lo son menos – en apariencia– como los formales y funcionales, pese a que, en determinadas ocasiones necesitemos utilizarlos a ambos, con arreglo a nuestra necesidad.

Con todo, por mucho que un dado modelo lingüístico o gramatical sea más coherente y útil a la práctica docente, seguirá pendiente de solución uno de los problemas cruciales y de todos conocido en el ejercicio de la docencia: la adaptación de los contenidos científicos en contenidos pedagógicos. La difícil y compleja tarea de trasladar las teorías de los modelos lingüísticos y, concretamente, de un paradigma gramatical a las clases constituye un escollo para el profesor de lengua, que muchas veces se encuentra apabullado en medio a tantas propuestas teórico-metodológicas de las distintas escuelas lingüísticas y una ingente y variada terminología casi imposible de manejar. Como lo observan Lomas, Osoro y Tusón (1997):

Desgraciadamente, la falta de coordinación entre los autores y entre las editoriales y la ausencia de unas directrices generales sobre enfoques y metodologías provocan la profusión de terminologías diferentes que, en muchos casos, confunden a alumnos y a profesores. Es de todos conocida la existencia de varias generaciones de estudiantes que, a lo largo de su escolaridad, han tenido que aprender tres o cuatro sistemas terminológicos diferentes. Nos encontramos de nuevo ante el

problema de la adaptación didáctica de una teoría lingüística (LOMAS; OSORO; TUSÓN, 1997, p. 24).

No obstante, en el seno de este contexto novedoso de propuestas que buscan unir lengua y habla de un lado y teoría lingüística y didáctica de otro, nace la llamada “gramática pedagógica”. Así, siguiendo esta orientación, para Moreno (2005) una gramática pedagógica debe tener el doble propósito de contemplar el sistema lingüístico y sus regularidades, a partir del contexto de uso o de las funciones comunicativas, así como de considerar el nivel y las necesidades del público objetivo. A continuación, citamos, a modo de síntesis, algunos de los principios y reglas de la gramática pedagógica descritos por la autora:

- Ofrece un cuadro comparativamente informal de definiciones, ejercicios y reglas explícitas.
- Se basan en el conocimiento profundo y analítico del sistema, cuyo modelo de descripción de la lengua no se ciñe a la estructura oracional, sino que contempla el aspecto socio-pragmático o contexto de uso.
- Incorpora diferentes perspectivas teóricas de análisis del hecho lingüístico.
- Posee reglas amplias y que se corresponden con el uso, reuniendo una gran cantidad de casos.
- Las reglas son claras y adaptadas al nivel del grupo, evitando, así, la ambigüedad al transmitir las.
- Inducen a la reflexión y autonomía a fin de que el alumno haga sus propios planteamientos y pueda avanzar tanto en el dominio del idioma cuanto en sus estrategias de aprendizaje. (Cfr. MORENO, 2005, p. 166).

Si bien no son la panacea para resolver la compleja cuestión de la transposición didáctica de la teoría lingüística y gramatical, las gramáticas pedagógicas sí representan un gran avance en el intento, al presentar criterios y modelos metodológicos de “repase” teórico aplicables a la enseñanza. A ese respecto, Gaiser (2011) elabora una interesante y muy oportuna observación acerca de la pertinencia de una gramática pedagógica, que identifica como resultado del proceso de adaptación didáctica de los contenidos gramaticales, teniendo en cuenta que el papel del docente de lengua en la escuela consiste en

hacer una reformulación consciente de las diferentes vertientes teóricas desde las que se explican el sistema lingüístico, seleccionando aquellas que sirven al desarrollo de las destrezas comunicativas, como leer y escribir adecuadamente. En palabras de la autora:

Se trata de una instancia previa necesaria porque la escuela no es el espacio adecuado para la aplicación fiel de determinada teoría gramatical puesto que el objetivo de la enseñanza no es que el alumno sea un lingüista adscripto a determinada corriente sino un usuario competente del lenguaje que puede desenvolverse con autonomía dentro de la cultura escrita. El circuito escolar debería funcionar como el ámbito idóneo para el desarrollo de las praxis de lectura y escritura en los alumnos y de la revisión crítica y selectiva de las distintas perspectivas de análisis sobre el sistema de la lengua en relación a los procesos de lecto-escritura por parte de los docentes. (GAISER, 2011, p. 92).

En la misma línea, otros autores coinciden en que unos de los objetivos principales de la escuela es formar buenos lectores y escritores y, en suma, desarrollar la educación lingüística de los alumnos, esto es, presentarles el mayor caudal posible de recursos que les aporta la lengua para que puedan utilizarlos coherentemente en la producción de textos y en la interacción comunicativa. En ese sentido, Travaglia (2011) señala que el sentido primordial de la educación lingüística es promover la discusión acerca de cómo un recurso de la lengua adquiere un significado particular dentro del texto. En razón de ello, la enseñanza-aprendizaje de teorías lingüísticas y gramaticales que intentan explicar la naturaleza y funcionamiento de la lengua, así como de elementos del metalenguaje (nomenclatura) no debe constituir un fin en sí mismo en la labor docente, sino, más bien, un medio que facilita al alumnado el alcance de la deseada competencia en comunicación lingüística.

Consideraciones finales

Recapitulando la ruta de las discusiones planteadas anteriormente, presentamos, a continuación, una síntesis de las ideas fundamentales que hemos apuntado en este trabajo, para luego extraer de ellas algunos puntos importantes en la formación y práctica del docente de lenguas.

En la presentación de los tres principales modelos gramaticales se distinguen perspectivas muy diferentes de interpretar el hecho lingüístico. La gramática tradicional está basada en principios filosóficos que ven la lengua como reflejo de estructura del mundo

cognocible. Se caracteriza por su fuerte cuño normativo y didáctico, de ahí su aspiración al “arte del buen hablar”. El surgimiento de la gramática formal supuso una renovación para la enseñanza de lenguas. La corriente estructuralista introdujo la noción de sintagma y el análisis de unidades mínimas como el fonema. Por su parte, la gramática generativa de Chomsky destaca la propiedad fisiológica y mental de la lengua y de la “gramática interna” del hablante. A la gramática formal se le atribuye el mérito de ofrecernos un cuadro amplio de la lengua, de sus regularidades sintácticas y morfológicas, pero de limitada utilidad en el contexto escolar por su excesiva esquematización.

Descollándose de los modelos anteriores, la gramática funcional privilegia los aspectos semántico y pragmático en el estudio de la lengua. El paradigma funcional se alza como modelo conciliador y complejo, pues incorpora la evolución de los modelos lingüísticos formales y las contribuciones de las ciencias cognitivas, filosóficas, psicológicas y sociales, cuyas propuestas se complementan entre sí, al compartir características comunes, tales como privilegiar la interacción comunicativa entre los hablantes, considerando su variedad funcional y social.

En el apartado sobre las teorías lingüísticas y cómo repercutieron en la enseñanza de lenguas, hemos traído la discusión de algunos autores sobre la falta de conexión entre la investigación lingüística y la labor docente, poniendo en evidencia la cuestión del conocimiento teórico versus conocimiento aplicado, así como de la falta de diálogo entre lingüistas teóricos y didactas. Con todo, al repasar las cuatro etapas que caracterizaron los modelos y métodos de enseñanza creados paralelamente al surgimiento y evolución de los modelos lingüísticos, hemos constatado la existencia de puntos de intersección entre los campos de la lingüística teórica y la didáctica de lenguas, motivados, esencialmente, por la necesidad apremiante de comunicarse en una lengua extranjera. Con el modelo funcionalista, se aprovecharon los aportes más recientes de la Lingüística para la creación de una metodología específica para la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras. Se inaugura, así, un nuevo paradigma que propone una visión interdisciplinaria de teorías científicas diversas, en el que se impone la necesidad de una metodología didáctica, capaz de ofrecer subsidios para la adaptación de contenidos científicos en la clase de lenguas. De ahí que se crean las gramáticas pedagógicas, que traen la doble propuesta de conciliar el estudio del sistema lingüístico con el contexto de uso.

Ante esa coyuntura de propuestas innovadoras y diversificados abordajes teórico-metodológicos, el profesor de lengua asume el doble papel de pedagogo e investigador que estudia y analiza distintos marcos teóricos para evaluar de qué manera pueden ser viables, tanto para desarrollar y mejorar métodos ya existentes, como para crear otros nuevos. El reto que se le plantea está en ofrecer soluciones para determinados problemas de adquisición, enseñanza y aprendizaje de lenguas, en general, e indicar nuevas rutas que lleven al logro de la competencia en comunicación lingüística. En este aspecto, cabe recordar que la doble función del docente como investigador y pedagogo está presente en la propuesta del proyecto pedagógico curricular (PPC) de la mayoría de los cursos de Letras (Filologías) en Brasil.

Por lo tanto, el profesor puede utilizar las aportaciones de las ciencias del lenguaje para actuar sobre una realidad social determinada y un público de alumnos específico, cuyas necesidades pueden variar mucho y exceder sus expectativas previstas antes de la ejecución de un programa de curso. En esta realidad del aula, ciertamente se deparará con las limitaciones de algunas de las teorías científicas y descripciones del sistema lingüístico que ha visto en su formación académica. Y aquí, vale decir, que lejos de criticar irresponsablemente el currículo universitario, lo que se desea es apuntar un camino viable que le sirva de guía al futuro docente, a partir de la conciencia de que no existe un único camino o método ideal, ni mucho menos milagroso.

Quizás, la solución pasa por adoptar una visión interdisciplinar e integradora, hasta dónde eso sea posible y coherente, de las diferentes aportaciones, tanto de dentro de la lingüística como fuera de ella. Incluso porque no hay una sola teoría que por sí sola pueda dar cuenta de las distintas facetas del lenguaje humano y mucho menos de los retos a los que se enfrenta el profesor ante los problemas de aprendizaje que detecta en sus alumnos. En ese sentido, no cabe la estrechez de miras ante las diferentes propuestas epistemológicas, sino la sensata tarea de analizarlas críticamente y tratar de encontrar las ventajas que puedan tener para la labor docente, buscando alejarse de la postura de fiel seguidor de cierto modelo teórico, si éste no resuena con la realidad del aula.

Referencias

ALONSO-CORTÉS, A. **Lingüística** 3. Ed. Madrid: Cátedra, 2015.

BERNARDI, L. El lenguaje y la gramática. In: CUCATO, A. (org.). **Introducción a los estudios del lenguaje y la Comunicación**. Teoría y práctica. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010. p. 145-181.

GAISER, M. C. Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. **Didáctica, lengua y literatura**, n. 23, p. 87-114, 2011. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3759862>. Acceso em: 30 de mar. 2022.

GONZÁLEZ NIETO, L. **Teoría lingüística y enseñanza de la lengua** (Lingüística para profesores). Madrid: Cátedra, 2011.

HERNÁNDEZ, C. Nuevas perspectivas en la enseñanza de la lengua española. In: XXXV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Almería hacia el 2005: lengua, historia, arte, economía y turismo. Almería, 2000. **Actas del XXXV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español**. Almería: AEPE, 2001. p. 17-28. Disponible em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_35.htm. Acceso em: 30 de mar. 2022.

LOMAS, C.; OSORO, A; TUSÓN, A. **Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1997.

MORENO, C. Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad. In: Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes, XIII. Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del E/LE. São Paulo, 2005. **Actas del XIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. São Paulo: Consejería de Educación. Embajada de España en Brasilia, 2005. p. 157-172. Disponible em: <https://danielmazzarobh.files.wordpress.com/2010/03/xiii-seminario-de-dificultades-2005.pdf>. Acceso em: 30 de mar. 2022.

NEVES, M. H. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.

PASTOR CESTEROS, S. Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. **Cuadernos Cervantes de la Lengua Española**, n. 26, p. 38-44, 2000. Disponible em: <http://hdl.handle.net/10045/48779>. Acceso em: 30 de mar. 2022.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.