

Hacia una linguodidáctica general

Charles Hohmann

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES

1.1. LA NECESIDAD DE UNA TEORÍA LINGÜÍSTICA GLOBAL E INTEGRAL

Hoy en día nadie puede dejar de reconocer la necesidad de que la enseñanza de lenguas sea apoyada por una teoría lingüística en el sentido más amplio del término. Esto quiere decir que tal teoría debe integrar también otras sobre la naturaleza, el funcionamiento, la adquisición, etc. de la lengua. No se encontrará en la enseñanza de lenguas —a excepción del método “loro”— un método que no se base en concepciones lingüísticas, sean éstas preteóricas, implícitas o “ad hoc”, o que se manifiesten en teorías elaboradas.

Como se puede apreciar, el problema que aquí se nos presenta no es si necesitamos una teoría lingüística que fundamente la enseñanza de lenguas. El verdadero problema surge al tomar la decisión respecto a cuál es la teoría más adecuada, de las existentes, a nuestras exigencias. Esto se debe a que aún ninguna de las teorías conocidas ha logrado dar una descripción cabal de todos los fenómenos lingüísticos. El profesor de lenguas, ante esto, no puede esperar a que tal teoría aparezca para fundamentar su práctica; por lo tanto se ve limitado a realizar una elección *a priori*, invocando, en la mayoría de los casos, argumentos más bien de tipo especulativo.

No es difícil demostrar que *ciertas teorías son inadecuadas* para nuestros propósitos. Las teorías de corte tradicional, que solamente enumeran paradigmas y excepciones, no son del todo satisfactorias. Aunque sí pueden servir como rica fuente de material e información para elaborar teorías más completas y exigentes. Tampoco son adecuadas las teorías que limitan la realidad lingüística según criterios empíricos de tipo neopositivista, rechazando conjeturas

mentalistas. Estas teorías abarcan solamente una pequeña parte de la prob^lemática que se presenta en la enseñanza de las lenguas; por lo tanto, no tienen valor explicativo.

Más promisorias nos parecen algunas teorías que por lo menos cumplen los siguientes propósitos:

— *Explicar la mayor cantidad de fenómenos lingüísticos posible*, o tener por lo menos este objetivo.

— Intentar describir todas las lenguas y sus gramáticas mediante *criterios universales*, ya que esto permitiría una integración tanto de los diferentes métodos como de la enseñanza de las diferentes lenguas. Todo esto no significa menospreciar el valor de conceptos que parten de premisas opuestas (e. g. cada lengua requiere su propia teoría, diferente de las demás), sino, simplemente, decir que son menos aptos para servir de base a la enseñanza de lenguas en general.

Por lo tanto, a pesar de las diferencias en una “*linguodidáctica*” general, no se distinguirá e principio entre la enseñanza de la lengua materna y las extranjeras. Hay experiencias en colegios bilingües que parecen justificar este enfoque. En estos colegios los alumnos aprenden una segunda lengua desde el jardín infantil, y si bien en el transcurso de los años no logran hablarla como su lengua materna, sí la dominan con más habilidad que una persona que maneja una “lengua extranjera”. Durante esta enseñanza los profesores no pueden utilizar métodos exclusivos para la enseñanza de la lengua materna y para la lengua extranjera. Obligados a combinar ambos procedimientos, advierten aspectos compartidos y la necesidad de poseer teorías que también describan estas convergencias.

1.2. EL CARÁCTER DE LA RELACIÓN ENTRE LAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS Y LAS DIDÁCTICAS

La relación entre las teorías lingüísticas del tipo descrito —un ejemplo sería la gramática generativo-transformacional— y las exigencias didácticas, no es de dependencia unilateral; vale decir, que, visto el estado de la discusión actual, ni los lingüistas ni los educadores tienen autoridad para decidir sobre la utilidad de los conceptos lingüísticos para la enseñanza de lenguas. Postular dogmáticamente la supremacía de la lingüística sobre la didáctica sería ignorar finalidades diferentes; igualmente, postular la primacía de la didáctica sobre la lingüística equivaldría a hacer primar por principio lo pedagógico sobre lo ontológico. Por último, autorizaría de partida a un pedagogo

a describir —por ejemplo— la tierra como planisferio, argumentando que esta visión es más comprensible. La linguodidáctica se creará sobre la base de la compilación sistemática de sugerencias de ambas partes, que serán *compromisos entre verdad científica y objetivos educacionales* y que encontrarán su *confirmación en la práctica misma de la enseñanza de lenguas*.

1.3. PROBLEMAS DE UNA ACTITUD ECLÉCTICA

Considerando la enorme cantidad de modelos educacionales y las implicaciones que pretenden tener para la enseñanza de lenguas, como la variada gama de teorías lingüísticas que aspiran a ser explícitas y explicativas, se ha sostenido que el profesor de lenguas extranjeras debe proceder de manera *ecléctica*¹ y escoger entre varias teorías los elementos que mejor le puedan servir en su práctica.

Sin embargo, de este procedimiento, que parece por ahora *en gran parte inevitable*, no se debe hacer una virtud, ya que conlleva por lo menos los siguientes inconvenientes:

1) Combina datos de teorías diferentes, las que por tal motivo no comparten la totalidad de sus premisas, lo que da como resultado una mezcla de conceptos que aparecen distorsionados y que son causas de malentendidos. Los conceptos de teorías científicas tienen valores determinados por el contexto de otros conceptos, y por eso no pueden ser aislados arbitrariamente. Como ya mencionamos, una teoría de la enseñanza de la lengua no puede distorsionar la verdad científica.

2) Al combinar aspectos de diferentes teorías en un conglomerado híbrido, se quita la base para un “*tertium comparationis*”, prerequisite para el uso de técnicas contrastivas y la integración de la enseñanza de las diferentes lenguas.

3) El sujeto de aprendizaje que aprende y aprenderá varias lenguas, requiere apoyarse en un *sistema coherente de conceptos lingüísticos* para facilitarse la tarea. Sin embargo, el procedimiento ecléctico reintroduce el tipo de explicaciones “ad hoc” de la gramática tradicional. Este le hace al alumno imposible transferir y sintetizar los diferentes aspectos, en el aprendizaje de las lenguas, que

¹ “In practical terms, the task of applied linguistics might seem to be to take a grammatical topic and go to different formal grammars to discover what statements they have to offer and after examination with particular learners in mind, the target is the reproduction of language teaching material stressing particular aspects of the grammatical topic in hand” (CANDLIN, 1973) cit. por VIVANCO, H., 1974, “Relative Clauses in English”, *Lenguas modernas* [Santiago] 1, 58.

pueden ser tratados cognoscitivamente. Desde el punto de vista de la sicología del aprendizaje, esto resulta poco económico.

Esta situación, empero, puede corregirse en parte. Vertiendo su atención hacia marcos teóricos que parecen generalizarse en el ámbito científico internacional, el "linguodidacta" se atenderá a un marco en el cual podrá desarrollar gramáticas pedagógicas particulares según su necesidad.

1.4. L. REPERCUSIÓN DE LA DICOTOMÍA EXISTENTE ENTRE LA MICROLINGÜÍSTICA Y LA MACROLINGÜÍSTICA

La lingüística tradicional, taxonómica o generativa, analiza el lenguaje a nivel proposicional haciendo abstracción de niveles tales como el ilocutivo y, por ende, el perlocutivo. Los métodos empleados en el análisis por estas escuelas lingüísticas que centran su enfoque en la microlingüística, vienen de las ciencias fácticas y están en la tradición del empirismo lógico. El estructuralismo norteamericano, por ejemplo, refleja los procedimientos del positivismo. La metodología de Chomsky es una aplicación de muchos postulados de R. Carnap².

Este enfoque empírico, y por ende cuantitativo, se encuentra también en el modelo de la comunicación de Shannon y Weaver, que en cierta medida sirve de marco teórico a las lingüísticas nombradas anteriormente. Sin embargo, existe por lo menos desde Schleiermacher, pasando por Dilthey y Heidegger, otro enfoque de la lengua que hoy mantienen G. Gadamer o T. Habermas y que encuentra su realización en la *Sprachinhaltsforschung* en Alemania³. Este enfoque no está muy lejos de la filosofía de Oxford (Ordinary language philosophy) de Ryle, como tampoco de la filosofía de Wittgenstein en sus *Philosophische Untersuchungen*. Estos lingüistas ponen en tela de juicio a las filosofías hipotético-deductivas antes mencionadas y prefieren un filosofar sobre la lengua "ad-hoc"⁴. Para la escuela alemana se ha acuñado el término de "lingüística hermenéutica"⁵. Su meta no es la descripción o explicación de

² FINKE, P. 1972, "Sprachanalytische Philosophie", Arnold, H. L. y Sinemus, V., *Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft*: tomo 2. *Sprachwissenschaft*, München, dtv., 502.

³ BÜHLER, H., FRITZ, G. et al., 1971, *Linguistik I*, Tübingen, Niemeyer, 11.

⁴ FINKE, P., *op. cit.*, 504. Es característico en este contexto que los adeptos de la "Ordinary language philosophy" nunca hayan formulado sus hipótesis en una teoría coherente.

⁵ SEIFFERT, H., 1972, *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, München, Beck, tomo I, 1-11; tomo II, 1-9.

un sistema abstracto (e. g. el concepto de competencia de Chomsky), sino la explicación del *comportamiento comunicativo lingüístico*. Lo que debe ser explicado no es la lengua como sistema, haciendo abstracción de los hechos lingüísticos, sino estos hechos mismos⁶. Según estos autores, la aplicación de métodos derivados de las ciencias fácticas presupone que, dentro de un fenómeno puramente social, como lo es la comunicación, existe un objeto "lengua", y lo cosifica como un "sistema" ahistórico y asocial, en vez de analizarlo como el producto y la condición del comportamiento social humano. Aplicando esta crítica concretamente al modelo de la comunicación lingüística de la informática, se enfatiza que las categorías utilizadas, tales como receptor, emisor, texto, etc., en el fondo no tienen nada de objetivo cuando uno trata de diferenciarlas más.

Cualquier ampliación de estos conceptos implica interpretaciones históricas y sociales cuya neutralidad, respecto a valores, las pone fuera del alcance de procedimientos útiles en las ciencias fácticas y obligan al científico a proceder de manera *hermenéutica*⁷. Sin embargo, si es fácil demostrar las limitaciones de la lingüística hipotético-deductiva y comprobar que no puede integrar cabalmente ciertas variables pragmaticolingüísticas, se le puede reprochar a la lingüística hermenéutica el no haber logrado todavía una descripción adecuada de las estructuras superficiales y, además, de retroceder en ciertos logros indiscutibles de la metodología moderna.

Este antagonismo tiene una explicación natural. La lingüística, a diferencia de muchas otras ciencias, tiene un *objeto de análisis con dos aspectos de naturaleza diferente y ligados de manera arbitraria*. Parece natural que enfoques que parten de lados opuestos del signo lingüístico en su análisis de la comunicación, topen con incompatibilidades cuando tratan de reducir un aspecto de la lengua al otro.

La lingüística hipotético-deductiva parte desde el componente material y formal del signo lingüístico, del significante. En la macrolingüística, en cambio, empieza con el uso, la intención, lo conceptual, el contenido, el significado. Por enfocar objetos diferentes —es sabido que la relación entre método y objeto

⁶ El lema de este movimiento es significativo: "Don't look for the meaning, look for the use".

⁷ En este sentido arguyen: MAAS, U., 1973, "Sprachliches Handeln I: Auffordern, Fragen, Behaupten", 179-193, en *Funkkolleg Sprache*, tomo 2, Frankfurt a. M., Fischer; SWITALLA, B., 1976, *Kommunikation*, Baden-Baden, Nomos, 197-198.

es de dependencia parcial— se emplearán métodos diferentes. En el caso de la microlingüística, procedimientos en el umbral del empirismo lógico, y en el caso de la macrolingüística, métodos de tipo hermenéutico o fenomenológico como en muchas ciencias humanas. Esfuerzos de integración no faltan⁸, pero estas propuestas todavía no se han constituido en teorías elaboradas y mayormente aceptadas.

Según Denninghaus⁹, este aspecto dicotómico de la lingüística tiene repercusiones directas para la enseñanza de lenguas. Una hojeadá a los *textos escolares* en uso demuestra que los libros que parten de las estructuras y del léxico tienen dificultades en integrar elementos pragmáticos; mientras que textos que definen sus objetivos desde las intenciones y las situaciones comunicativas, presentan aspectos gramaticales de manera un poco avergonzada, reconociendo implícitamente el problema de explicar el lenguaje con una teoría monolítica. En este artículo enfocamo solamente los aspectos más relevantes para la enseñanza de lenguas de la microlingüística. Recordemos entonces que este trabajo *trata meramente un aspecto de la enseñanza de lenguas*, que se centra en la adquisición del sistema, y deberá ser complementado por una didáctica del uso. La separación de los dos enfoques es solamente metodológica, porque en la práctica de la enseñanza, donde uno se enfrenta a la lengua como una totalidad, no se puede separar tajantemente entre estos elementos de la lengua. La integración ecléctica —*en este caso forzosa*— de los aportes de los dos tipos de lingüística, quedará a cargo del “linguodidacta” o del profesor de lenguas en las unidades lectivas¹⁰.

2. EXIGENCIAS A LA MICROLINGÜÍSTICA POR PARTE DE LA DIDÁCTICA

Podemos distinguir tres clases de exigencias didácticas a la lingüística. 1) *exigencias por parte de una teoría del aprendizaje de la lengua y de los objetivos formulados a base de ella*; 2) *exigencias*

Citamos como ejemplo SCHNEIDER, H. J., 1975, *Pragmatik als Basis von Semantik und Syntax*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.

⁸ DENNINGHAUS, F. 1975, “Methoden der expliziten Lernzielbestimmung”, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2., 127-141.

¹⁰ Los objetivos del certificado de alemán “Zertifikat Deutsch als Fremdsprache”, están formulados tomando en cuenta el doble enfoque. Deutscher Volkshochschulverband, Goethe Institut, 1977, *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, Bonn y München.

por parte del sujeto de aprendizaje y 3) exigencias del contexto situacional. Para no sobrepasar los límites de este artículo enumeraremos solamente los aspectos esenciales de cada tipo de exigencias.

2.1. EXIGENCIAS POR PARTE DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y DE LOS OBJETIVOS GENERALES FORMULADOS A BASE DE ELLA.

Con una teoría del aprendizaje de la lengua de orientación cognoscitiva como telón de fondo, destacamos los siguientes objetivos generales de la enseñanza de lenguas:

– *el aprendizaje de la lengua materna*, en particular: ampliar la competencia gramatical; elaborar la base para la asimilación de otras lenguas; fundamentar la estilística, la ortografía y la ortofonía, etc.;

– *el aprendizaje de una segunda lengua*, en particular: desarrollar una competencia general en esta lengua; desarrollar competencias instrumentales, etc.;

– *la reflexión sobre la lengua*, en particular: hacer conscientes los diferentes registros, la relatividad de la visión del mundo; desarrollar el pensamiento correcto; proveer una propedéutica científica, etc.

La operacionalización adecuada de estos objetivos quedará a cargo del linguodidacta que, sin embargo, no deberá menospreciar objetivos que escapen a una operacionalización rigurosa. El no poder someterlos a un control curricular no significa que serán inoperantes en el sujeto de aprendizaje.

2.2. EXIGENCIAS DEL SUJETO DE APRENDIZAJE A LA LINGÜÍSTICA

Sin pretender ser exhaustivo, mencionaremos algunos factores determinados por el sujeto de aprendizaje que influirán en *la selección de opciones lingüísticas dentro de un marco teórico uniforme*.

El nivel de desarrollo mental alcanzado por un sujeto que aprende una lengua determinará en qué medida se aplicarán los procedimientos cognoscitivos. A la par con el creciente desenvolvimiento de las capacidades de razonamiento, se introducirán gramáticas pedagógicas de mayor complejidad¹¹.

De importancia son también *las condiciones motivacionales* en que se encuentra el educando, como la misma naturaleza de la ma-

¹¹ Por "gramática" se entiende aquí un sistema de reglas más o menos consciente, y no como Chomsky, a menudo solamente como un sistema de reglas internalizado y por esto inconsciente.

tería, factores situacionales del individuo y su personalidad. Sin entrar mayormente en este amplio campo, señalamos que los fenómenos lingüísticos que se presten a ser descubiertos por el sujeto de aprendizaje favorecerán la motivación.

Por la naturaleza arbitraria de la relación que existe entre significado y significante, *la memorización* juega un papel importante en la enseñanza de lenguas. A esto se agrega que datos lingüísticos ya asimilados serán la causa de *interferencias* tanto interlinguales como intralinguales. Aquí habrá que distinguir entre la diferente caracterización de la *memoria a largo plazo* en los sujetos unilingües o bilingües y, también, tomar en cuenta el historial lingüístico de las memorias.

2.3. EXIGENCIAS POR PARTE DEL CONTEXTO SITUACIONAL

En este rubro se reúnen algunas exigencias a la lingüística, tales como los niveles previos de *conocimientos* adquiridos en un curso, el *tiempo* disponible para la asimilación de una lengua, el *material* a disposición, el número de alumnos, etc.

2.4. LA FASE METÓDICA

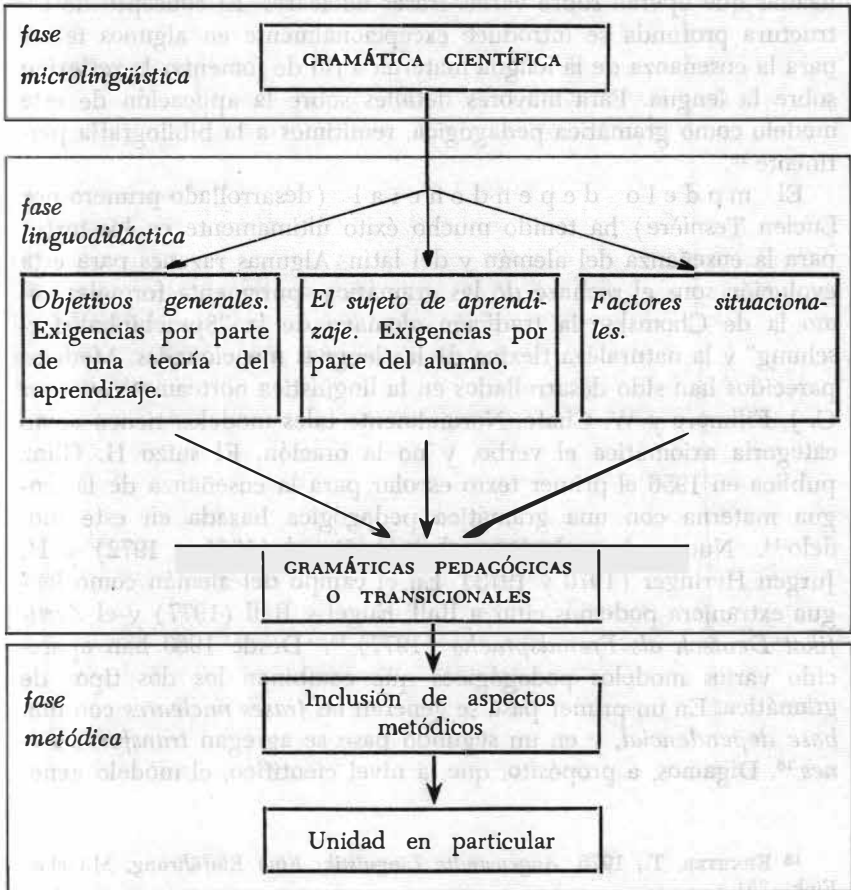
A los tres bloques de factores de selección en el nivel didáctico, se une la *fase metódica*, en la cual se decidirá sobre la presentación de los elementos lingüísticos. Basándose en una descomposición de dichos elementos en unidades nucleares y en transformaciones, por ejemplo, se podrá *controlar cuantitativamente* la complejidad de las estructuras y organizar su progresión. Para la enseñanza de lenguas extranjeras, Rall, Engel y Rall¹² proponen el posterior desarrollo de gramáticas pedagógicas en *gramáticas para la producción*. Estas facilitarán las capacidades lingüísticas activas, como, por ejemplo, la conversación y la redacción básicas; *gramáticas de identificación o identificadoras* permitirán la decodificación oral y escrita. Una gramática para la producción, derivada de una gramática pedagógica del alemán, no tomará en cuenta problemas del conjuntivo en la oración indirecta, porque en la lengua hablada esta forma no se da. Sin embargo, una gramática para la identificación que debe apo-

¹² RALL, M., ENGEL, U., RALL, D., 1977, *Dependenzverbgrammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg, Groos.

yar la lectura, tendrá que considerar este problema gramatical cabalmente.

A continuación damos un esquema que resume las diferentes exigencias por parte de la didáctica.

PROCESOS A TRAVÉS DE LOS CUALES DEBEN PASAR LOS DATOS DE LA MICROLINGÜÍSTICA



3. DOS MODELOS CIENTÍFICOS QUE HAN SIDO PROCESADOS

El modelo generativo de Chomsky⁵⁷ se divulgó bastante en la enseñanza de la lengua materna. En el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, se trabaja primero con el concepto de frases nucleares que se van contrastando con la lengua materna. En un segundo paso se utilizan transformaciones simples tales como "formular preguntas", "negaciones", etc. En una etapa ulterior se pasa a las transformaciones complejas, como las generalizadas que operan sobre varias frases nucleares. El concepto de estructura profunda se introduce excepcionalmente en algunos textos para la enseñanza de la lengua materna a fin de fomentar la reflexión sobre la lengua. Para mayores detalles sobre la aplicación de este modelo como gramática pedagógica, remitimos a la bibliografía pertinente¹³.

El modelo dependencial (desarrollado primero por Lucien Tesnière) ha tenido mucho éxito últimamente en los textos para la enseñanza del alemán y del latín. Algunas razones para esta evolución son: el rechazo de las gramáticas puramente formales como la de Chomsky, la tradición alemana de la "Sprachinhaltsforschung" y la naturaleza flexiva de las lenguas mencionadas. Modelos parecidos han sido desarrollados en la lingüística norteamericana por C. J. Fillmore y W. Chafe. Normalmente tales modelos tienen como categoría axiomática el verbo, y no la oración. El suizo H. Glinz publica en 1956 el primer texto escolar para la enseñanza de la lengua materna con una gramática pedagógica basada en este modelo¹⁴. Nuevas formulaciones dan U. Engel (1971 y 1972) y H. Jürgen Heringer (1970 y 1973). En el campo del alemán como lengua extranjera podemos citar a Rall, Engel y Rall (1977) y el *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (1977)¹⁵. Desde 1960 han aparecido varios modelos pedagógicos que combinan los dos tipos de gramática. En un primer paso se generan las *frases nucleares* con una *base dependencial*, y en un segundo paso se agregan *transformaciones*¹⁶. Digamos, a propósito, que, a nivel científico, el modelo gene-

¹³ EBNETER, T., 1976, *Angewandte Linguistik: Eine Einführung*, München Fink, 281.

¹⁴ EBNETER, *op. cit.*, 255.

¹⁵ Deutscher Volkshochschulverband, Goethe Institut, *op. cit.*

¹⁶ Por ejemplo: BAUMCARTNER, Klaus, 1965, "Spracherklärungen mit Mitteln der Abhängigkeit", *Beiträge zur Sprachkunde und Informationsverarbeitung* 5,

rativo-transformacional y el modelo dependencial no se excluyen mutuamente. Como lo comprobó Schefe ¹⁷, cualquier modelo dependencial formalizado se puede transformar en un modelo generativo y viceversa, gracias a la aplicación de determinadas reglas.

4. POR QUÉ ELABORAR GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA BASE DE GRAMÁTICAS CIENTÍFICAS

4.1. ARGUMENTOS POR PARTE DE LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE (VER 2.1.)

Las gramáticas pedagógicas basadas en gramáticas científicas pueden tener un alto *valor formativo*. En el contexto del fomento de *la reflexión sobre la lengua* y de *la formación del pensamiento lógico*, ellas permiten:

1. *una propedéutica científica*, porque introducen al modo de pensar de muchas ciencias modernas. A través de ellas el sujeto de aprendizaje puede aprender a describir, definir, identificar, clasificar, substituir, oponer, colegir, comparar y explicar, utilizando lenguajes análogos a los lenguajes científicos;
2. *un modo de pensar dinámico*, que desarrolla modelos constantemente y acepta modificarlos o rechazarlos según la necesidad de adecuarse al original;
3. *ver los límites de los métodos hipotético-deductivos* y de la racionalización;
4. *enseñar a concentrar la información* y clarificarla gracias a formalizaciones.

Nadie hoy en día mantiene la tesis de la correspondencia entre las gramáticas modernas como la generativo-transformacional y los procesos mentales. Sin embargo, hay muchas correlaciones entre postulados de estas gramáticas y procesos como *la velocidad de asimilación de una lengua, el orden de la adquisición de elementos* y

y ROBINSON, Jane J., 1970, "Dependency structures and transformational rules", *Language* 46.

¹⁷ SCHEFE, P. 1977, "Theoretische und hochschuldidaktische Aspekte der Integration von Phrasenstrukturgrammatik und Dependenzgrammatik". *Linguistik und Didaktik* 29: 36-50.

el hecho de que estos modelos consideran *factores implícitos* que solamente se pueden *apercibir*. Estas consideraciones serían suficientes para justificar tales gramáticas como fundamento de la enseñanza de lenguas.

4.2. ARGUMENTOS POR PARTE DEL EDUCANDO (VER 2.2.)

Las gramáticas citadas se componen de elementos bien definidos que se pueden clasificar en conjuntos de complejidad variable y que permiten generar una cantidad de oraciones determinadas con anterioridad. Diferenciando aún más las etapas del desarrollo sociolingüístico, se podrían construir *gramáticas para cada etapa en el desarrollo del niño*, agregando reglas de complejidad creciente en proporción con el desarrollo de las aptitudes lingüísticas. Así se remitirían a fases posteriores problemas gramaticales tales como la pasivización, la formación de frases subordinadas, etc.

Obviamente que por el hecho de simplificar habrá *falsificaciones* desde el punto de vista científico, especialmente en la aplicación consecuente de las formalizaciones, que son un rasgo importante de las gramáticas citadas. Pero estas distorsiones no son graves. Podemos compararlas con las distorsiones que existen entre teorías físicas o matemáticas y sus derivados en la enseñanza.

Juzgar intuitivamente sobre la *dificultad* de los modelos mencionados para el sujeto de aprendizaje, se presta a equivocaciones. Ya Andrés Bello señalaba en su "Prólogo"¹⁸ que los profesores encontraban su gramática difícil porque era nueva para ellos; sin embargo, para el alumno cualquier gramática siempre será nueva. Además, sería erróneo concluir que por el hecho de que las gramáticas científicas son *abstractas* hay que presentarlas de tal manera. El uso de las gramáticas pedagógicas descritas favorecerá la *motivación*, porque permiten aprender a través del descubrimiento. Sobre la base de su competencia parcial todavía inconsciente, el niño puede descubrir las reglas de su lengua materna utilizando las operaciones de segmentación, permutación y conmutación. Hans J. Heringer (1970) da ejemplos para la construcción de una gramática elemental a nivel de un cuarto año básico¹⁹.

¹ BELLO, A.: "Prólogo", *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos*, Paris, Roger, R. y Chernoviz, F. eds., 1913¹⁶, 10.

¹⁹ HERINGER, H. J., 1970, "Zur Analyse von Sätzen des Deutschen auf der Unterstufe", *Linguistik und Didaktik* 1: 1-28.

Por permitir la presentación de *conjuntos estructurados*, las gramáticas mencionadas facilitan la *asimilación en la memoria a largo plazo*. La facilidad de asimilación de una materia dada es directamente proporcional al grado de su estructuración, nos dice la sicología. No es ésta una característica del "pattern drill" de los métodos directos ni de la gramática tradicional. Esta última no podía combinar el análisis sintáctico con el morfológico. Las gramáticas nombradas permiten esta combinación como asimismo representar la estructura lineal de la frase en una estructura jerárquica.

Departamento de Lingüística y Filología
UNIVERSIDAD DE CHILE
Santiago

BIBLIOGRAFÍA

- ADER, D., BÜNTING, K. D., EICHLER, W., KRESS, A., 1976. "Didaktik und Linguistik", *Linguistik und Didaktik* 25, 27-37.
- BAUSCH, K. R., (ed.), 1979. *Beiträge zur didaktischen Grammatik*, Königsstein /Ts., Scriptor.
- BUTZKAM, W., 1977. "Semantik und Semantisierung", *Linguistik und Didaktik* 30, 101-119.
- EBNETER, T., 1976. *Angewandte Linguistik* Bd 2, *Sprachunterricht*, München, Fink.
- JUNG, L., 1975. *Linguistische Grammatik und didaktische Grammatik*, Frankfurt a. M., Diesterweg.
- KLEIN, W. (ed.), 1978. "Perspectives sur la didactique des langues étrangères en RFA", *Etudes de linguistique appliquée* 31.
- RALL, M., ENGEL, U., RALL, D., 1977. *Dependenzverbgrammatik für Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg, Groos.
- ROTH, E., 1971. *Transformationsgrammatik in der englischen Unterrichtspraxis*, Frankfurt, a. M., Diesterweg.
- VOGEL, K., VOGEL, S., 1975. *Lernpsychologie und Fremdspracherwerb*, Tübingen, Niemeyer.