

2
ZET



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

FALLA DE ORIGEN

LA GRAMATICA EN EL PROCESO
DE ADQUISICION DE UNA
LENGUA EXTRANJERA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
Licenciado en Lengua y Literatura Modernas
(LETRAS ALEMANAS)

P R E S E N T A
ISRAEL RUBEN GARCIA DIEGO RAMOS



1995



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ISRAEL RUBEN GARCADIIEGO RAMOS

LA GRAMATICA EN EL PROCESO
DE ADQUISICION DE UNA
LENGUA EXTRANJERA

TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURA MODERNAS
(LETRAS ALEMANAS)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS
1995

**LA GRAMÁTICA EN EL PROCESO DE
ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

INDICE.....	2
INTRODUCCION.....	4
I. La gramática. Panorama general.	
I.1.	El concepto de gramática.....8
I.1.1.	Las distintas acepciones.....8
I.1.2.	Aspectos lingüísticos.....9
I.1.3.	Aspectos pragmáticos.....12
I.2.	Gramática de la lengua materna y de la lengua extranjera.....13
I.2.1.	Los fines de la gramática.....13
I.2.2.	Aspectos básicos de ambas gramáticas.....14
	Notas al capítulo I.....17
II. La lengua extranjera.	
II.1.	¿Adquisición o aprendizaje?.....18
II.1.1.	Adquisición de una primera lengua o lengua materna.
II.1.2.	Adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera.....18
II.2.	La clase de lengua extranjera.....20
II.2.1.	Objetivos.....20
II.2.2.	Competencia comunicativa vs. competencia lingüística.....22
	Notas al capítulo II.....25
III. El papel de la gramática en la clase de lengua extranjera.	
III.1.	El aspecto histórico.....27
III.1.1.	Objetivos de la gramática de la lengua extranjera.
III.1.2.	El método tradicional.....27
III.1.3.	El método audio-lingual.....28
III.1.4.	La gramática generativo-transformacional.....29
III.1.5.	El enfoque comunicativo-intercultural.....30
III.2.	Elección de la gramática en clase.
III.2.1.	La clase como base para concebir el modelo gramatical.....31
III.2.2.	Delimitación de la gramática para la clase.....33
III.3.	Hacia una gramática pedagógica.
III.3.1.	Gramática lingüística vs gramática pedagógica.....34
III.3.2.	El desarrollo de una gramática pedagógica.....36
III.3.3.	Factores en la concepción de la gramática pedagógica.....42
	Notas al capítulo III.....47

IV. Un ejemplo de la gramática en la praxis.

IV.1.	El carácter local de la preposición en alemán.	
IV.1.1.	El objetivo general.....	49
IV.1.2.	En torno al término preposición.....	50
IV.1.3.	Delimitación del tema.	
IV.2.	Las preposiciones y los verbos en su aspecto local.	
IV.2.1.	La preposiciones variables.....	54
IV.2.2.	La valencia verbal.....	55
IV.2.3.	El complemento situativo y el complemento directivo.....	57
IV.2.4.	Los verbos stehen-stellen, sitzen-setzen, liegen-legen y hängen.....	60
IV.3.	Las dificultades de enseñanza-aprendizaje para los hispanohablantes.	
IV.3.1.	Las metas de la clase de lengua extranjera.....	61
IV.3.2.	El aspecto semántico.....	62
IV.3.3.	El aspecto morfosintáctico.....	66
IV.4.	Fundamentos de la aplicación práctica.	
IV.4.1.	Enseñanza o aprendizaje.....	71
IV.4.2.	Fundamentos metodológico-gramaticales.....	73
IV.4.2.1.	La gramática dependencial del verbo para la clase de alemán como lengua extranjera.....	74
IV.4.2.2.	El libro de texto como factor en la aplicación de la gramática pedagógica.....	81
IV.4.3.	Fundamentos psicológico-afectivos.....	87
IV.4.3.1.	El estudiante.....	88
IV.4.3.3.	El profesor.....	94
IV.4.4.	El contexto de aprendizaje.....	96
	Notas al capítulo IV.....	101
	CONCLUSION.....	108
	BIBLIOGRAFIA.....	111

INTRODUCCION

La enseñanza de una lengua extranjera a adultos es un proceso complejo que involucra un gran número de variables. Una de las más importantes es bajo qué punto de vista se presentará un nuevo tema en clase, el decidir si se adoptará un modelo inductivo en el que se presenten una gran cantidad de ejemplos, mucha práctica y un mínimo de reglas gramaticales explícitas o por el contrario iniciar con una regla manifiesta y pocos ejercicios dando paso a un método más deductivo. La decisión entre uno y otro camino no sólo es un asunto de elección del profesor, sino también de qué tipo de lengua se maneja. Cuando la lengua materna y la lengua meta son cercanas entre sí, o bien sus estructuras gramaticales son parecidas, el uso de la gramática no se hace tan indispensable en el aula. Sin embargo, cuando los sistemas lingüísticos son muy diferentes entre ellos, se hace más necesario el hacer explícitas las desigualdades; tal es el caso del español y el alemán que por pertenecer a familias lingüísticas distintas poseen estructuras morfosintácticas muy distantes. En este caso el uso de la gramática para enseñar el alemán juega un papel de gran importancia pues es una de las herramientas principales para la realización de estructuras lingüísticamente correctas y adecuadas a la situación comunicativa. No obstante el objetivo fundamental de la clase de lengua no es que el alumno domine un listado de términos y estructuras de la gramática, sino el lograr que haga uso de ellos en un contexto adecuado y de esta manera lograr sus objetivos de comunicación. El cuestionamiento aquí no es el decir sí o no a la gramática llevándolo al extremo, sino más bien el saber dar el peso adecuado a las explicaciones gramaticales y encauzarlas como un medio necesario para producir una correcta realización de la lengua. Pues el adquirir una lengua extranjera no es el resultado de la pura observación, sino del quehacer práctico, que el estudiante no sólo tenga conocimiento de la lengua, sino que sea capaz también de usarla. Es decir, que le posibilite la habilidad de conectar

automáticamente las formas de la lengua con su uso adecuado, en otras palabras: el dominio de la lengua que está aprendiendo.

Para poder dar a la gramática su lugar adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas es necesario transformarla, trabajarla, moldearla de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y los requerimientos del programa, en suma didactizarla para que en vez de presentar una gramática descriptivo-prescriptiva se presente como una gramática pedagógica, que es más adecuada a los fines propios de un curso de lengua extranjera. Hablar de la gramática de una lengua extranjera implica una reflexión de cómo es que ésta se adquiere y de la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje. Aunque el término "adquisición de una lengua" se usa para el proceso en que ésta es asimilada como el resultado de una exposición casual, natural y prolongada y el término "aprendizaje" para la exposición estructurada a través de clases (cfr. Wilkins, 1975:26,), en el presente trabajo usaremos ambos términos indistintamente, pues se considera que no son términos tajantes ni excluyentes y en muchos casos se entremezclan teniendo de alguna manera el mismo resultado: que un estudiante haga suya otra manera de comunicación, que la aprenda ya que finalmente el aprender es la adquisición de un conocimiento nuevo (ver Cap. II).

Hacer mención de los aspectos que servirán de punto de partida para la enseñanza de una lengua extranjera implica también el considerar qué conocimientos lingüísticos previos tiene el estudiante, esto lleva a tener en cuenta a la lengua materna. El hablar una lengua extranjera no es expresar otra realidad sino experimentar una nueva visión de la misma. Es decir, ya se tiene conocimiento de una realidad a través de un sistema lingüístico (la lengua materna). La persona que aprende normalmente aprovecha un proceso de aprendizaje ya asimilado en otra situación de aprendizaje, de ahí la importancia de aprovechar el trasfondo y la experiencia previa que representa la lengua materna de un estudiante de idiomas.

En este trabajo se abordará el problema de cómo mejorar la

presentación de un tema gramatical del alemán (las preposiciones variables, *Wechselpräpositionen*) a hispanohablantes mexicanos desde el enfoque de la gramática pedagógica tomando en cuenta el aspecto contrastivo. Para ello se considerará a la gramática como una herramienta útil en el desarrollo de la capacidad comunicativa en otro idioma basándose en los diversos factores que toman parte del proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua extranjera y destacando sobre todo lo más importante: el alumno y su entorno y dentro de éste sus objetivos con el idioma, sus motivaciones para aprender, su entorno cultural, su lengua materna, etc. Tomar en cuenta estos factores es muy importante para presentar un aspecto gramatical de la lengua y que el estudiante no sólo lo entienda, sino de que también lo asimile mejor, lo haga suyo y después lo aplique correctamente en el uso práctico que haga de la lengua que está aprendiendo. En nuestro ejemplo, las preposiciones variables del alemán (*Wechselpräpositionen*), se puede dejar atrás el método de memorización-mecanización para poder desarrollar mejores técnicas de presentación y ejercicio a partir de un análisis de los errores que se presentan, de la visión que el alumno tiene del tema, de las intenciones comunicativas que les son más cercanas a él y de un estudio comparativo del tema en ambas lenguas el español y el alemán.

El desarrollo del presente trabajo parte de un breve análisis de las diversas definiciones generales del concepto "gramática" para después establecer la diferencia entre las características de la gramática de una lengua extranjera y las de una gramática de la lengua materna a fin de delimitar el objeto de estudio. Después de tratar las diferencias de aprendizaje o adquisición de ambas lenguas y de poner énfasis en la clase de lengua extranjera y sus objetivos, se pasa a considerar el papel que juega la gramática dentro de la clase analizándose brevemente los diversos enfoques que se han dado a este aspecto, junto con las consideraciones de la gramática pedagógica y su utilidad para la clase. Finalmente se toma como ejemplo de la aplicación de una gramática pedagógica la presentación de las preposiciones variables del alemán

(*Wechselpräpositionen*) a hispanohablantes adultos (edad promedio de 22 años). Se parte del concepto general de preposición y de una presentación de las preposiciones alemanas, para después centrarse en las preposiciones variables y analizar los problemas que se presentan a partir de errores de estudiantes que han participado de un curso de posesión no obligatorio de diez horas semanales durante dos semestres en instituciones diversas como los Centros de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la U.N.A.M (CELE) y del I.P.N. (CENLEX) así como del Instituto Anglo-Americano de la Ciudad de México. Para el mejor análisis, las dificultades de aprendizaje se presentan desde dos puntos de vista: el semántico y el morfosintáctico. Finalmente se analizan los factores humanos que influyen en la recepción del tema; para ello se aplicaron aproximadamente 70 cuestionarios en el grupo anteriormente mencionado en diversas áreas como motivación de aprendizaje y recepción de las explicaciones de temas gramaticales. El objetivo de los cuestionarios fue, más que hacer estadística, dar una idea acerca de cuales pudieran ser los problemas y puntos de vista del alumno al entrar en contacto por primera vez con el tema y sobre esa base desarrollar el tema. Con ello finaliza esta serie de consideraciones que tienen como fin hacer del aprendizaje de lenguas extranjeras más que un cambio cuantitativo un cambio cualitativo.

CAPITULO I

LA GRAMATICA. PANORAMA GENERAL.

I.1. El concepto de gramática.

I.1.1. Las distintas acepciones.

Los distintos puntos de vista bajo los cuales se presentan las diferentes definiciones de gramática toman en consideración el modo de abordar el problema y el método (gramática hermenéutica, gramática comparada, etc.), la escuela lingüística (gramática ligada al contenido, gramática generativo-transformacional, etc.), el grado de obligatoriedad (gramática descriptiva, gramática normativa, etc.). Esta corta selección de criterios muestra ya parte de la diversidad de las proposiciones que se dan bajo el concepto gramatical. La noción de gramática abarca varios significados (1):

- a) 'Gramática' puede referirse a las características propias de una lengua, a sus leyes estructurales, a sus relaciones, a sus efectos; en suma al sistema de reglas que es inherente al lenguaje, independientemente de que sea descrito o solamente observado por alguien.
- b) 'Gramática' puede designar la capacidad de una persona para satisfacer las exigencias prácticas que se le presentan al hacer uso de la lengua. Es decir, es un mecanismo de reglas, que un hablante ha constituido y que lo capacita para producir e interpretar las oraciones de una lengua. La norma que él sigue está en el hablante-oyente aún cuando no esté consciente de ella. De esta manera la gramática es entendida como un conocimiento, y su aplicación puede ser medido normativamente.
- c) 'Gramática' puede referirse a un libro de texto. En este sentido es como la mayoría de los estudiantes de la lengua materna o extranjera tiene su primer contacto con la palabra gramática. Estas gramáticas, en sus diversas acepciones y

nomenclaturas, comprenden generalmente normas de uso para distintos tipos de palabras y su posición en la oración. Estas son el producto de la observación y análisis de la gramática en el sentido del inciso a) y elevan su propósito a contribuir a la capacidad en el sentido del inciso b) de producir oraciones gramaticalmente correctas.

Las definiciones hasta ahora mencionadas se limitan al área formal y no mencionan nada del contenido de lo que describe la gramática. Esta observación se refiere sobre todo al inciso c) y de aquí surge la pregunta de si la tarea de la gramática es sólo hacer un listado o inventario de fonemas, morfemas y clases de palabras y de si a ello pertenece también la sintaxis y asimismo del papel que juegan la semántica y la pragmática.

I.1.2. Aspectos lingüísticos.

Para poder dar una respuesta a los cuestionamientos arriba mencionados es conveniente echar un vistazo a las definiciones que han hecho diversos lingüistas refiriéndose a la gramática. Si se consulta un diccionario como el de retórica y poética de Beristáin se encontrará lo siguiente:

Estudio descriptivo del estado que guarda, en un momento dado de su evolución, el sistema de la lengua, desde el punto de vista de la fonología, la sintaxis y la semántica; es decir, atendiendo a los componentes de las palabras (fonemas), atendiendo también a las estructuras de éstas, tanto en cuanto a la forma de la expresión o significante (lexemas), como en cuanto a la forma del contenido o significado (sememas) y en fin, considerando igualmente la forma en que se relacionan para construir el discurso. (...) (Beristáin, 1985:245).

Esta definición corresponde a algunos aspectos del contenido de la gramática. El sistema lingüístico se presenta como objeto de estudio desde varios puntos de vista. En ella se advierte claramente la influencia que ha tenido Ferdinand de Saussure en los lingüistas posteriores a él. Aquí se toma la gramática como el lenguaje en su calidad de sistema de medios de expresión y se nombra gramatical a lo sincrónico y significativo en la lengua. De

Saussure da además otra definición más explícita:

En efecto la morfología y la sintaxis reunidas es lo que se ha convenido en llamar gramática, mientras que la lexicología o ciencia de las palabras, está excluida de ella. (Saussure, 1985:186).

Así sostiene de Saussure que la sintaxis y la morfología no se pueden constituir como disciplinas diferentes, puesto que las formas y las funciones se encuentran en una dependencia recíproca. Con ejemplo en diversas lenguas indoeuropeas Saussure propone que se excluya la lexicología. Su argumento: Muchas relaciones entre unidades pueden ser expresadas por medio de palabras o elementos gramaticales. De Saussure ve la distinción entre relaciones sintagmáticas y relaciones paradigmáticas como el principio superior y racional sobre el que se puede constituir la gramática. Por lo tanto, se puede afirmar que para la determinación del concepto de gramática son válidos aspectos sintácticos y morfológicos.

Para Leonard Bloomfield toda descripción de la lengua empieza con la fonología que describe cada fonema y establece sus posibles combinaciones. Sólo después de la descripción fonológica detallada de la lengua, se puede pasar a la investigación de cuál significado pertenece a las formas observadas. A este estado descriptivo lo designa Bloomfield como semántica: "This face of the description is semantics. It is ordinarily divided into two parts, grammar and lexicon." (Bloomfield, 1965:138).

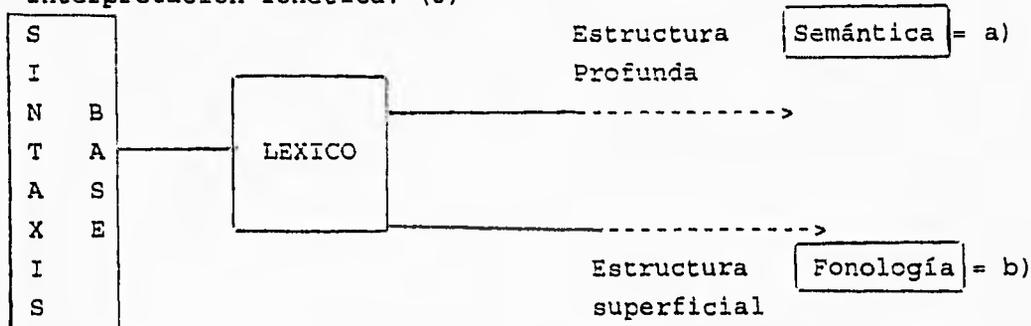
El significado de una forma lingüística es, según Bloomfield, la situación en la que el hablante expresa precisamente esta forma y la reacción que causa en el oyente. Para las lenguas que conocen las formas fijas, la gramática consta de dos partes, la sintaxis y la morfología (2). El léxico es para Bloomfield sólo un apéndice de la gramática.

De esto se puede concluir que las áreas lexicológica, sintáctica y morfológica se encuentran, como con de Saussure, relacionadas con la gramática. Sin embargo, el léxico está subordinado a la gramática. La tarea de la gramática es la

explicación del significado que se construye también por condiciones pragmáticas.

En este punto también es conveniente hacer referencia a la definición de la gramática generativa. La gramática sería, según la teoría generativo-transformacional de Chomsky, la descripción de la competencia o conocimiento intrínseco que el hablante-oyente ideal tiene del sistema de reglas finito que genera un conjunto infinito de oraciones en su lengua. Este sistema de reglas se divide en tres componentes principales: El componente sintáctico, el componente fonológico y el componente semántico.

El componente sintáctico sería entonces la base de reglas que genera las oraciones infinitas de una lengua, esta base contiene el léxico y a partir de ella se dan: por un lado, la forma fonética de la oración (componente fonológico) y por el otro el determinante de la interpretación semántica que se hace de esa oración (componente semántico), es decir, relaciona la estructura generada por el componente sintáctico con cierta representación semántica. De ahí que ambos componentes sean puramente interpretativos. El componente sintáctico debe especificar para cada oración una estructura latente o profunda que determina su interpretación semántica y una estructura patente o superficial que determina su interpretación fonética. (3)



- a) Interpretación.
- b) Transcripción fonética.

(Hartmann, 1975:15)

Además de las abstracciones teóricas debemos referirnos también a los aspectos pragmáticos menos formales de la gramática, pues ésta no solamente se limita a las teoretizaciones a la manera de Chomsky sino que también está ligada a aspectos prácticos de su uso.

I.1.3. Aspectos pragmáticos.

La definición b), citada en la página 8, trata de las exigencias prácticas que se le presentan al hablante; de él se exigen en su situación comunicativa diaria no sólo que se exprese fonética-, morfológica- y sintácticamente bien, sino ante todo que se comporte de acuerdo a la situación, que sus expresiones sean en conjunto e individualmente razonables, es decir, que sean suficientes las normas semánticas y que corresponden a los intereses y a las ideas de los participantes de la comunicación. Por consiguiente también se deben considerar los puntos de vista pragmáticos.

Las definiciones a), b) y c) tienen poco sentido sin la consideración del área semántica y pragmática. Desde este punto de vista la siguiente cita traerá mayor comprensión al concepto gramatical; una teoretización general de la gramática sería: "Una teoría de la constitución, del significado y del uso de los signos lingüísticos, es decir, una determinación de los principios según los cuales en todos los idiomas, los signos lingüísticos están constituidos, tienen significado y son usados." (4) (Hartmann, 1975:16). Después de echar un vistazo a las diferentes acepciones de la gramática se pueden resumir los puntos en común con las siguientes palabras:

- La gramática puede actuar sobre capacidades lingüísticas que pueden ser medidas con exigencias prácticas.
- La gramática puede considerar el potencial individual de ejecución de la lengua y se puede desarrollar a partir de esos modelos de acción en los que las decisiones y las formas de acción participan de manera muy amplia.
- La gramática posibilita la relación de formas con los contenidos, así como las formas con las situaciones pasadas,

actuales y futuras.

--La gramática puede explicar el significado, que está constituido por condiciones pragmáticas y no solamente mostrar la relación fija de forma-contenido, sino también variable, no sólo en general sino también de manera individual.

I.2. Gramática de la lengua materna y de la lengua extranjera.

I.2.1. Los fines de la gramática.

La lingüística designa básicamente bajo el concepto de gramática al sistema de reglas que le es inherente a una lengua y al que le es propio al miembro de una comunidad lingüística y que constituye una condición esencial para el entendimiento mutuo de los hablantes. Asimismo se entiende como gramática a las descripciones de este conjunto de reglas; el fin de dichas descripciones es, dependiendo del contexto en que se apliquen, fundamentalmente didáctico. Es éste el aspecto práctico más importante, puesto que contribuye al concepto del inciso c), es decir, el aspecto didáctico de la gramática es fomentar la capacidad de un hablante para enfrentar las exigencias prácticas que se le presentan al hacer uso de la lengua.

Podría suponerse una cierta unidad en los fines puesto que todas las gramáticas pretenden describir la estructura de la lengua; sin embargo, con respecto a los objetivos que persiguen se distinguen la gramática de la lengua materna y la gramática de la lengua extranjera. La enseñanza de la gramática de la lengua materna tiene varios objetivos, el principal es fomentar y mejorar las capacidades comunicativas del hablante haciéndolo consciente del sistema lingüístico que está manejando. Si se considera que con ella se pretende analizar la estructura de la lengua materna, entonces su determinación de objetivos es convincente y a este respecto las gramáticas de la propia lengua se justifican por sí mismas. Por otra parte, las gramáticas de la lengua extranjera sirven exclusivamente a la formación y mejoramiento de la

competencia comunicativa en la lengua meta. La gramática en la clase de lengua extranjera tiene una función eminentemente práctica. En este caso lo que fomenta y mejora la competencia comunicativa es justificable, lo que no la fomente o que la impida es desechable.

I.2.2. Aspectos básicos de ambas gramáticas.

Al empezar a confrontar ambas gramáticas surgen aspectos básicos para alcanzar sus objetivos que son muy importantes. En primer lugar la gramática tiene que ser accesible. La accesibilidad tiene mayor importancia en las gramáticas de la lengua extranjera que en las gramáticas de la lengua materna. Estas últimas se permiten describir de manera selectiva la lengua y pueden presentar exigencias más altas a sus lectores. Mientras que el estudiante de una lengua extranjera depende de una información más rápida y concisa que pueda orientarlo sin formalidades en caso de duda. Una gramática de la lengua extranjera cuyos detalles son entendibles para asimilarla y aplicarla realiza su propósito.

La accesibilidad de una gramática depende también del grado y de la forma de su carácter teórico, no hay gramática sin bases teóricas; sin embargo, se debe tomar en cuenta cómo se debe presentar el aspecto teórico. Por ejemplo, en caso de tomar en cuenta teorías novedosas, se debe reflexionar de qué manera su presentación contribuye a la presentación de un aspecto lingüístico o en qué forma la puede impedir. El que la gramática ocupe el término 'elemento oracional' y que haga por ejemplo, la diferencia entre *Ergänzung* y *Angabe* es justificable teórica- y diadácticamente porque aclaran las funciones que pueden tener algunos elementos en la oración. (5) Pero el que se ocupen dos tipos de nomenclatura para los componentes oracionales del verbo es algo más complicado de aprender y que hace difícil el proceso de adaptación a la lengua. E.g. La gramática Duden (Drosdowsky, 1984:576/603-4) reconoce *Objekte* y *Ergänzungen*, mientras que la de Schulz-Griesbach (Schulz-Griesbach, 1982:84) habla de *Objekte* y *Prädikatsergänzungen*) dado

que las diferencias conceptuales no me parecen tan notables como para constituir categorías distintas.

Otro aspecto que reviste importancia en la concepción de una gramática para la clase en el sentido de su aplicación práctica, es lo explícito y exhaustivo de sus explicaciones. En la gramática de la lengua materna se puede trabajar con ejemplos de fenómenos determinados para mostrar cómo funciona el lenguaje y cómo está estructurado, no se tiene que hacer explícito cada concepto, manifestación o relación de la lengua. Esto debido a que el hablante competente sabe cómo funciona su lengua aún cuando no posee un conocimiento consciente de ella.

Por lo contrario, la gramática de la lengua extranjera debe tomar en cuenta todo detalle y definir todos los términos que introduce el concepto gramatical, dado que el estudiante es ajeno a la lengua. En el caso de que este aspecto sea descuidado, el estudiante no entenderá, o lo que es peor, tratará de entender a partir de su lengua materna lo que traerá problemas al no coincidir los fenómenos que compara. Como ejemplo se tiene que se enumeran los elementos que pueden estar en el *Vorfeld* (es decir, la posición que precede al verbo conjugado) de la oración alemana, pero no se menciona que sólo uno de esos elementos puede estar en dicha posición; esto puede llegar a ser una fuente muy amplia de errores.

Otro aspecto que tendría una cierta importancia es el de la contrastividad. De una gramática de la lengua materna no se puede esperar que aproveche sistemáticamente la diferencia con otras lenguas. Para la gramática de la lengua extranjera el aspecto contrastivo es muy importante. El presentar la gramática en el idioma meta haciendo a un lado la lengua materna lleva al desperdicio de una fuente de conocimientos que podría servir de punto de partida para referirse a lo que se está asimilando. Esto tiene sus reservas, pues el método gramático-contrastivo puede ser de gran utilidad mientras no tome un carácter de regla universal y se utilice para explicar todos los fenómenos de la lengua, lo que traería muchas interferencias. Como por ejemplo, podría ponerse la explicación del caso acusativo del alemán basándose en la

distinción de forma y función tomando en cuenta la noción de objeto directo del español, por supuesto que se debe tomar en cuenta que ésta no puede ser la explicación general, pues este caso puede presentarse también por una preposición o por requerimiento de otro complemento en el alemán.

Después de analizar esta corta selección de definiciones nos referiremos a la gramática como un término que participa de algunas de las definiciones mencionadas a lo largo del presente capítulo. Es decir, la gramática será entonces el sistema de reglas que le es inherente a la lengua y que generalmente describe un libro de texto para fomentar la capacidad de una persona de satisfacer las exigencias prácticas en una lengua que no es la propia y posteriormente se constituya en un mecanismo que le posibilite el producir e interpretar oraciones en esa lengua, por ello consideramos a la gramática como uno de los elementos más importantes que toman parte en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. El hablar de una gramática de una lengua extranjera implica hacer una reflexión sobre cómo es que ésta se adquiere y qué papel juega la gramática en ese proceso. De su importancia y el grado de participación trataremos más adelante.

NOTAS AL CAPITULO I.

1

Para la clasificación de las definiciones presentadas se ha tomado como base el texto de Wilfred Hartmann (1975), citado en la bibliografía.

2

Las formas fijas están en contraste con las formas variables y las palabras son partes que no pueden aparecer libremente pero que sin embargo pueden adoptar significado. Por ejemplo, las declinaciones de caso o los determinantes de género. (Cf. Bloomfield, 1965:274).

3

(Cf. Chomsky, 1976:17-19).

4

"Eine Theorie von der Konstitution, der Bedeutung und der Verwendung sprachlicher Zeichen, d.h. eine Bestimmung der Prinzipien, nach denen sprachliche Zeichen in allen Sprachen konstituiert sind, Bedeutung haben und verwendet werden." (La traducción que aparece en el texto es nuestra.).

5

Ergänzung y *Angabe* son términos que se ocupan en la enseñanza del alemán basados en la gramática dependencial del verbo. El primero se refiere a los componentes esenciales para la formación de una oración lógica y el segundo a los elementos opcionales. Esta es la acepción más comúnmente usada; si se quiere ser más específico al caracterizar estos conceptos, se les puede nombrar elementos específicos de una subclase a la *Ergänzung* y elemento no específico a la *Angabe* considerando los conceptos que al respecto adoptan Rall-Engel-Rall, 1977:38 ss.).

CAPITULO II.

LA LENGUA EXTRANJERA.

II.1. ¿Adquisición o aprendizaje?

II.1.1. Adquisición de la primera lengua o lengua materna.

Durante la niñez se aprende a hablar sea cual fuere el medio lingüístico. Originalmente, y de acuerdo a teorías conductistas, se pensó que este proceso se daba por imitación; más tarde se tomaron en cuenta aspectos genéticos, así como la abstracción de reglas y su aplicación, además de otros aspectos diversos. De cualquier manera se puede afirmar que el niño aprende su lengua materna inconscientemente y de manera gradual de acuerdo a su desarrollo físico y mental. (1)

En este proceso la comunicación se lleva a cabo ligada a una situación y a un contenido; es decir, antes de pasar a cualquier posible abstracción, el hablante se enfrenta primero a la realización de la lengua. Los datos lingüísticos que ello implica conforman una gramática implícita que todos los hablantes poseen y que es observable en su habla espontánea. (2)

II.1.2. Adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

En contraste con la adquisición de la primera lengua, la adquisición de una segunda lengua (o lengua extranjera) se toma en general como una situación consciente. (3) Sin embargo, en muchos casos la lengua extranjera también se puede adquirir de manera similar a la lengua materna, es decir, de forma un tanto inconsciente y espontánea. Esto se puede dar simultáneamente con la primera lengua o bien después de tener un grado avanzado de dominio de ella. (4)

La principal característica de dicho proceso es que éste se da por interacción con los nativo-hablantes en el ámbito en el que se ocupa la segunda lengua (e.g. una estancia prolongada en el extranjero o en un país en el que se usen dos o más lenguas en el trato diario, etc.). La adquisición es rápida y se obtiene frecuentemente, dependiendo de la situación y de las capacidades del estudiante, un buen dominio del idioma. Esto es porque el individuo que aprende una lengua bajo estas circunstancias tiene que asumir un rol social y adaptarse de la mejor manera a un ambiente ajeno (Cf. Knapp-Potthof, 1982: 17-31).

Por otra parte se tiene la adquisición regulada de la lengua extranjera, esto es, la clase de idioma. Normalmente esta situación se da en el lugar de origen del estudiante y a través del profesor, aunque también cabe la posibilidad de que ésta situación se de en el extranjero. Aquí se tiene que tomar en cuenta el punto de vista pedagógico y entonces se habla del aprendizaje como el resultado de una forma de enseñar. A este tipo de adquisición se le puede aplicar en general el término 'consciente'.

Este proceso es, aunque no necesariamente, más prolongado y su grado de dominio puede ser menor que el que se da en la adquisición no controlada o natural de la segunda lengua. Generalmente el propósito de este aprendizaje es *a posteriori*, es decir, los objetivos no son inmediatos ni apremiantes (E.g. El estudiante que realizará estudios de especialización o alguien que en un futuro vivirá en el país donde se habla el idioma que está aprendiendo).

Al considerar ambos aspectos de la adquisición de una lengua se presenta la disyuntiva de elegir entre los términos 'lengua extranjera' y 'segunda lengua' y los conceptos de 'adquirir' o 'aprender'. La distinción entre ambos términos proviene de las teorías de S. Krashen. Para quién la adquisición es un proceso inconsciente, no racional, de manera natural y el aprendizaje es un proceso racional, controlado por un monitor. (cf. Krashen, 1981). En la realidad no se pueden tomar como definitivos, pues en una misma situación pueden darse circunstancias diversas. De esta manera, si tomamos en cuenta que la lengua materna además de

adquirirse también se aprende (la existencia de clases de lengua nacional en diversos países es evidente) y de que otra lengua puede adquirirse como en los casos mencionados anteriormente, el empleo de estos términos es ambiguo y puede hacerse indistintamente. Como otro ejemplo se tiene a la persona que en su país ha alcanzado cierto grado de conocimientos de una lengua que no es la suya y que realiza una visita más o menos larga al país de esta lengua. En este caso, ¿La está adquiriendo por su interacción con los hablantes?, o bien, ¿la sigue aprendiendo en otra situación?. También se puede citar al estudiante de determinada lengua que para mejorar su aprendizaje se enfrenta a textos y situaciones auténticos, como por ejemplo oír canciones para entender y tratar de aprender o bien establecer correspondencia con un hablante nativo. Como se puede apreciar, normalmente ambos procesos se mezclan, la adquisición (inconsciente) y el aprendizaje (consciente).

En el presente trabajo no se hará diferencia entre estos términos; y se usará la expresión adquisición de una lengua extranjera, que también lleva el título, como neutral y sobre todo referida al proceso que se lleva a cabo de manera regulada, estos es, la clase de lengua extranjera.

II.2. La clase de lengua extranjera.

II.2.1. Objetivos.

El fin último de una clase de lengua extranjera es el de posibilitar el dominio de una lengua que no es la propia y de que dicho dominio se manifieste de manera adecuada en el proceso de comunicación con los hablantes nativos. (5) Al dominio de dicha lengua pertenecen diversas capacidades:

- La de reconocer y reproducir los sonidos característicos de la lengua (fonología).
- La de combinar esos sonidos en secuencias con significado, morfemas, la de combinar los morfemas para formar palabras (morfología).

- La de combinar las palabras para formar oraciones y reconocer, además de entender, dichas combinaciones (sintaxis-semántica).
- La de hacer uso adecuado de las combinaciones en el evento comunicativo (pragmática).

En otras palabras, el manejo de los diversos aspectos de la lengua (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática) tanto en el aspecto oral como en el escrito del lenguaje.

La enseñanza de una lengua extranjera debe fomentar y mejorar la capacidad de combinar elementos lingüísticos de la estructura de la lengua en su producción y recepción (competencia lingüística). Sin embargo, la clase de lengua extranjera sólo alcanza su objetivo cuando la combinación de elementos es la correcta para hacer frente a una situación dada en el lenguaje. La capacidad de hacer frente a estas situaciones o actos de habla es conocida como competencia comunicativa. (6)

La capacidad de comunicación es el punto donde convergen los objetivos de las clases de lenguas, es decir, la comprensibilidad y el uso adecuado de la lengua adquirida. "Poseer competencia comunicativa significa entonces para un miembro de una comunidad saber juzgar el comportamiento de los demás y el suyo propio (...) a fin de evaluar si tal comportamiento es posible (en el sentido gramatical), practicable (en el sentido psicológico), apropiado y de uso normal." (Rall, 1982:41).

Como se puede apreciar, la finalidad de una clase de lengua extranjera puede fluctuar entre dos polos, por una parte está el fomentar la competencia gramatical y por la otra se tiene que estimular la competencia comunicativa. Ninguno de estos dos aspectos puede manejarse de manera totalmente independiente del otro. El fin ideal de una clase es preparar al estudiante de tal manera que éste no sólo tenga conocimiento de la lengua, sino que también sea capaz de usarla. Es decir, que el lenguaje alcance el propósito que le es natural y se use para realizar funciones comunicativas.

II.2.2. Competencia comunicativa vs competencia lingüística.

Como se ha visto, la capacidad de comunicación es el objetivo central de toda clase de lengua extranjera. Sin embargo, este objetivo es alcanzado en diversos grados de acuerdo a la orientación que tenga el método ocupado en clase. De esta manera se presentan dos extremos en la concepción del aprendizaje de una lengua.

Por un lado hay clases que se centran en estimular y desarrollar la competencia lingüística, es decir, el conjunto de conocimientos gramaticales de la lengua. Además se encuentran clases con la competencia comunicativa como objetivo central, en las que cualquier aspecto teórico se toma en un segundo plano de importancia.

Si se toma al lenguaje como un sistema es porque sus elementos forman parte de un todo e interactúan entre sí (7), el inclinarse hacia algunos de los aspectos antes mencionados está en contra de la capacidad comunicativa. Por lo general ésta es dividida en varios aspectos-meta como: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita y gramática. Teóricamente hay diferencias básicas entre la representación gráfica (producción escrita) y la representación fonológica (producción oral) de la lengua. El concebir un curso con base en estas diferencias y dar énfasis a uno de los aspectos anteriores es limitar la capacidad comunicativa.

Por ejemplo, si un curso se enfoca a la comprensión de lectura se olvida que gran parte de la comunicación está en relación directa con el aspecto oral y auditivo. También si se revisa el concepto convencional de que se debe partir de la explicación gramatical para llegar a la lengua, se puede cuestionar si la competencia se puede adquirir sólo a través de la explicación formal o no.

Ahora bien, si se toma en cuenta que el objetivo no es que el estudiante adquiera trozos de conocimiento abstracto acerca de cómo funciona la lengua, sino que pueda enfrentar situaciones

comunicativas con base en estos conocimientos, el problema no se centra en la cuestión de a qué hay que darle mayor importancia en la enseñanza de una lengua extranjera, si a la competencia lingüística o a la competencia comunicativa, sino a cómo fomentar la capacidad del estudiante para formar conexiones entre la forma de la lengua, ya sea léxica o gramatical, y su significado en la situación comunicativa. A esta capacidad de conexión Nina Garret la designa como *mapping ability*. (8)

Esta habilidad se forma o se adquiere produciendo y comprendiendo constantemente situaciones comunicativas específicas. El dominio de una lengua se desarrolla cuando esta habilidad de conectar la forma y el uso se hace automática y estable. El grado de dominio de una lengua no se mide en relación a los conocimientos abstractos que el estudiante tenga de una lengua o de uno de sus aspectos, sino en base a cómo enfrenta una situación comunicativa que se le presente. En otras palabras, la realización es realmente la base para la competencia.

Este proceso de conexión se da desde la adquisición de la lengua materna, pues el niño aprende primero a usar adecuadamente las formas que oye y es hasta después de esto que empieza a tener intuición de lo que es gramatical. Lo mismo pasa en la adquisición de una segunda lengua, pues no se trata de practicar y repetir reglas gramaticales hasta que son asimiladas y automatizadas, sino de practicar esta habilidad de conexión hasta que es tan automática que genera la intuición de decidir que es correcto en su nueva lengua aunque no lo haya oído nunca antes y pueda aplicarlo a una situación comunicativa dada.

En suma, la competencia o habilidad comunicativa es un conocimiento de la lengua que está constituido no sólo por intuiciones de lo que es gramatical, sino también por intuiciones de lo que es apropiado. El estudiante debe tener la habilidad de expresar sentidos a través de las elecciones que haga de léxico y formas gramaticales. Es decir, el desarrollo del sentido no puede estar separado de la forma ni puede ser transmitido sin ella.

El hacer un planteamiento de que el sentido o capacidad

comunicativa se opone a la forma gramatical (la lengua se centra en el significado no en la forma), es afirmar que la capacidad de comunicación se basa en el léxico. Sin embargo, como afirma N. Garret:

"(...) el sentido no es una expresión semántica sin forma; los puntos lexicológicos tienen características gramaticales fundamentales y muchas marcas gramaticales formales (fonología, morfología, sintaxis, suprasegmentos) tienen un sentido semántico, sociolingüístico, discursivo y pragmático decisivo." (9)

¿Cuál es el papel que la gramática juega en la comunicación y en el proceso de adquisición de la segunda lengua en general? De ello tratará el siguiente capítulo.

NOTAS AL CAPITULO II.

1

Acerca del conductismo y su relación con el aprendizaje del lenguaje puede consultarse: Skinner, B.F. Verbal behavior. Englewoods Cliffs. New Jersey, 1957. Para conocer algunas consideraciones de los aspectos genéticos en la adquisición del lenguaje se puede tomar en cuenta Lenneberg, Erich H. Biological foundations of language. New York, Wiley 1967.

2

El tema es tratado con mayor amplitud en: Krashen, 1975.

3

La diferencia básica entre la lengua extranjera y la segunda lengua se encuentra en el contexto de adquisición. La primera generalmente se aprende en el país propio mediante clases y la segunda se adquiere en el país de la lengua, como es el caso de inmigrantes, ciudadanos de países multilingües y minorías que tienen que usar la lengua dominante como lingua franca. El cuestionamiento principal aquí sería cómo es la consideración de la situación en que se da el proceso.

4

Es aquí donde entrarían los términos de bilingüismo y multilingüismo.

5

Se deben tomar en cuenta las clases con fines específicos que fomentan sólo una capacidad a adquirir en el proceso de dominio de una lengua extranjera (e.g. cursos de comprensión de lectura, traducción, etc.).

6

Para una mayor información de los actos de habla véase: Beristáin, 1985:24 y Todorov, 1986:384.

7

Así lo toma Lyons, 1984:3-7 mencionando a varios autores (Bloch, Trager, Hall, Robins, etc.) que corroboran esta consideración.

8

Este concepto aparece en el artículo titulado "Theoretical and Pedagogical Problems of Separating 'Grammar' from 'Communication'" en: Freed, 1991:74.

9

"But meaning is not formless semantic expression; lexical items have crucial grammatical features, and many formal grammatical markings (phonology, morphology, syntax, suprasegmentals) have crucial semantic, sociolinguistic, discourse and pragmatic meaning." Garret, N. en Freed, 1991: 81 (la traducción es nuestra).

CAPITULO III.

EL PAPEL DE LA GRAMATICA EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA.

III.1. El aspecto histórico.

III.1.1. Objetivos de la gramática de la lengua extranjera.

Al hacer referencia a la capacidad de conexión entre la forma de la lengua y su situación comunicativa debe tomarse en cuenta la descripción lingüística o la gramática de que se ha de partir para fomentar este proceso de conexión.

Tomando en cuenta que el fin de una clase de lengua extranjera es que el estudiante adquiera capacidad de comunicación en una lengua distinta a la suya, la participación del aspecto gramatical en el proceso es indiscutible puesto que la gramática es el aspecto que el estudiante debe dominar a fin de que pueda elaborar oraciones adecuadas, las pueda entender y relacionar entre sí para que tengan una recepción correcta y se lleve a cabo el proceso comunicativo.

Es decir, los conocimientos gramaticales deberán servir para fomentar y mejorar las habilidades comunicativas del estudiante en la lengua meta. Sin embargo, los teóricos interesados en el fenómeno del aprendizaje de una lengua extranjera no han enfocado el aspecto gramatical de la misma manera y la importancia que se le otorga a éste ha variado a lo largo de este siglo con los diversos métodos que han ido apareciendo. (1)

III.1.2. El método tradicional.

Durante mucho tiempo y hasta mediados de este siglo aproximadamente no hubo un método de enseñanza de una lengua extranjera que concibiera la presentación de problemas gramaticales con base en una reflexión didáctico-psicológica. Para esta época todavía tenía mucha influencia el método de traducción en el que el alumno aprendía deductivamente tras largas y elaboradas explicaciones en las que se aclaraban todas las regularidades e irregularidades en términos gramaticales a fin de aplicar reglas en la traducción de

ejercicios y lecturas a su lengua materna y algunos ejercicios selectos a la segunda lengua. Adquirida esta habilidad se consideraba aprendido el idioma. Siguiendo en parte la tendencia de este método se conforma, y hasta mediados de los años cincuentas, un tipo de clase que puede considerarse a nuestro criterio como la clase tradicional de gramática. En este tipo de clase el alumno infiere reglas a partir de ejemplos aislados bajo la dirección del profesor.

- Se compara la lengua materna con la lengua extranjera.
- Se presentan preguntas para hacer referencia a funciones y conscientizar datos morfosintácticos (e.g. ¿Qué tipo de palabras son *spielen* y *sehen*?).
- Se aplica terminología gramatical.
- Se usan reglas metalingüísticas.
- Se aplican las reglas en las oraciones-ejemplo.

Críticamente se puede hacer referencia a varios puntos de la clase tradicional de gramática; en ella se determinan los tipos de palabras de acuerdo a criterios morfológicos, funcionales y posicionales con base en gramáticas orientadas a las lenguas clásicas. La clase se concentra en áreas particulares de la gramática y se omite trabajar con explicaciones gramaticales ligadas a un contexto. No describe los fenómenos actuales del lenguaje, específicamente del lenguaje hablado. El aspecto gramatical tiene un carácter normativo, prescriptivo.

III.1.3. El método audio-lingual.

A principios de los años sesenta surgió el método audio-lingual con gran influencia de los avances que se dieron en la tecnología y en otras disciplinas como la psicología y la lingüística. (2) Como características principales de este método están:

- El aprendizaje de la lengua se da a través de la secuencia de cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita.
- Se implementan ejercicios de *pattern drill* para formar destreza

oral productiva.

- La asimilación de las reglas gramaticales debe hacerse a través de la creación de analogías (*drills* de acuerdo a un modelo, ejercicios de sustitución, etc.) pues se retiene de manera más efectiva que por análisis y comprensión.
- El proceso de aprendizaje parte de material estructurado en forma de diálogo y debe estar ligado a un contexto situacional. El material debe ser lo más auténtico posible.
- El dominio práctico, comunicativo, y especialmente el oral, de la lengua está en primer plano.
- El fomento del uso de medios tecnológicos (proyección de transparencias, cassettes, laboratorio de idiomas, etc.).

Con este método se presentan también algunas discrepancias prácticas. Dado que el objetivo es aprender la lengua extranjera a través del ejercicio constante se excluye el uso de la lengua materna, lo que puede traer falsas suposiciones de significado. Un principio que el método audio-lingual ignora es que haciendo claras y evidentes las principales características de una estructura se facilita su aprendizaje. Este método pone énfasis en la recepción por el canal auditivo para poder adquirir el lenguaje, pasando por alto que entre más asociaciones tenga un tema mejor es su aprendizaje y retención. El método audio-lingual no pone mucho énfasis en algunos aspectos semánticos del aprendizaje gramatical (e.g. los tiempos) en favor de los ejercicios de mecanización.

Por otra parte, los problemas semánticos pertenecen a un área difícil del aprendizaje de la gramática y pueden ser resueltos no sólo a través de procesos de condicionamiento (*drills*), sino también de procesos cognoscitivos (reglas).

III.1.4. La gramática generativo-transformacional.

A mediados de la década de los sesenta surgió la teoría generativo-transformacional de la gramática bajo la clara influencia de la teoría lingüística de Noam Chomsky que presenta un enfoque racional y sistemático centrado en el concepto de la

competencia lingüística. Aunque esta concepción no sea precisamente un método de enseñanza, su teoría ha influido en algunas concepciones didácticas de lenguas. La problemática que se presenta con esta teoría es la aplicación directa de conocimientos lingüísticos a la clase de lengua extranjera. Se trató de tomar a la gramática generativo-transformacional como un sistema continuo de reglas que sirve de modelo para producir oraciones correctas. Debido a su complejidad, las descripciones generativas de la lengua fueron aplicadas a varios métodos pedagógicos (e.g. *cognitive code learning*, que se fundamenta en el aprendizaje basado en reglas) en forma simplificada y reducida.

Sin embargo, esta teoretización tan marcada de la gramática no fue muy aplicable a la enseñanza de lenguas pues el interés se desviaba a los problemas de la lingüística y no al aprendizaje de la lengua extranjera.

III.1.5. El enfoque comunicativo-intercultural.

La consideración de las perspectivas anteriormente mencionadas llevaron a una reflexión acerca del objetivo de una clase de lengua extranjera. En vista de que su fin es eminentemente comunicativo, se tomó a la comunicación como el punto central, en torno al cual deberían estar centradas las actividades a realizar en clase a fin de proporcionar al estudiante una comunicación efectiva lo más pronto posible en su entorno social inmediato ya sea éste el país de la lengua o bien la clase de lengua extranjera. Sin embargo, se puede dar el proceso de transitividad del lenguaje referido por Harald Weinrich (1985:167-8), que consiste en que el interés del alumno no se enfoca a aprender la lengua, sino que la transita y se dirige más a los objetos y situaciones que representan los ejercicios y los ejemplos que se utilizan. Es decir, el objetivo debe ser la adquisición de la lengua y no el enfoque de otras situaciones al margen de la misma. Lo que fomente y mejore la comunicación en el proceso es deseable, lo que la dificulte o impida es desechable.

Para fomentar una mejor comunicación a través de una lengua extranjera se deben tomar en cuenta a los participantes del evento comunicativo. Al pertenecer a dos comunidades lingüísticas distintas, éstos vienen de ámbitos culturales diversos por lo que en esta relación se ven involucrados no sólo aspectos lingüísticos, sino también culturales. Por ello es de gran importancia tomar en cuenta que la clase de lengua extranjera es básicamente una situación intercultural. Estos enfoques más que ser un método en sí, son consideraciones que facilitarán el buen resultado de algún método.

III.2. Elección de la gramática en clase.

III.2.1. La clase como base para concebir el modelo gramatical.

Sin duda alguna todas las tendencias de la teoría gramatical han tenido influencia en la didáctica de lenguas extranjeras y han movido a una reflexión más detallada acerca de la concepción de un modelo gramatical para usar en clase.

Como resultado de la diversidad de las teorías gramaticales y sus discrepancias entre la proyección teórica y las ejecuciones prácticas, a principio de los años setenta empezó a crecer el número de publicaciones cuyo tema giraba cada vez más en torno al problema de la gramática en la clase de lengua extranjera. En ellas se tomaba más en cuenta la realidad y sus necesidades en el aula surgiendo así a partir de la lingüística aplicada, una tendencia didáctica orientada a la enseñanza de lenguas como una manifestación comunicativa en acción con una base teórica mejor estructurada y adaptada a responder a las necesidades prácticas de un curso de lengua extranjera.

Se considera entonces que la didáctica de lenguas extranjeras es según R. Müller:

... una ciencia que parte de los problemas prácticos y que retorna a ellos y que además está orientada a los cuestionamientos prácticos para asegurar una relación y una fructificación recíproca entre la ciencia y la praxis. (3)

Si se sigue esta orientación práctica, en una clase cuyo fin principal es el fomento de la competencia comunicativa antes de aplicar cualquier descripción lingüística teórica se deben tomar en cuenta aspectos como:

-- Los temas de los objetivos no deben ser categorías estructurales, sino categorías funcionales y nocionales (e.g. el objetivo no es *Perfekt* y *Präteritum*, sino referir hechos en el pasado). Es decir, los objetivos específicos serán formulados como habilidades que realizan una función comunicativa determinada, una intención comunicativa. Puesto que el uso comunicativo adecuado de la lengua otorga a la realización de ésta un término de interacción más largo y efectivo, se deben considerar también las unidades de organización del discurso.

-- Los materiales lingüísticos seleccionados deben ser auténticos ya desde la clase inicial. Es decir presentar desde el principio medios idiomáticos adecuados que correspondan a usos orientados a la realidad en situaciones cotidianas auténticas, las expresiones serán presentadas según el criterio de su adecuación comunicativa, independientemente de seguir una presentación sucesiva de las estructuras.

-- No se debe considerar la perfección absoluta como un objetivo primario en el uso de la segunda lengua. Más bien se debe tener tolerancia a los errores para posibilitar al estudiante una comunicación realista lo más pronto posible. La medida para el dominio de una lengua extranjera debe ser la eficiencia comunicativa en la realización de la intención lingüística del estudiante. Esto no exige la clase totalmente monolingüe.

-- Los temas y situaciones que se presentan en clase y que constituyen motivos de habla para el estudiante, deben ser lo más cercanos a sus intereses y a su vida cotidiana. Esto le permitirá comunicarse con su propia personalidad, es decir, realizar sus propias intenciones comunicativas en clase. (4)

Considerando el campo de aplicación de una gramática también es de tomarse en cuenta en qué grado se va a manejar ésta y a qué áreas del aprendizaje se va a aplicar.

III.2.2. Delimitación de la gramática para la clase.

Existe diferencia entre el número de fenómenos que integran el sistema gramatical de una lengua y lo que de ellos, por causas de tiempo, programa, etc. se tiene que presentar en clase a los estudiantes. De esta diferencia surge la necesidad de hacer una elección limitada de los aspectos que permitan crear un llamado mínimo gramatical. Es indiscutible que para poder codificar (escribir o hablar) o descodificar (oir o leer) un enunciado correctamente en la lengua extranjera se hace necesario poseer una base determinada y sólida de conocimientos gramaticales. Como ya se ha visto, el objetivo de una clase de lengua extranjera es desarrollar la capacidad comunicativa del estudiante y no sólo su conocimiento abstracto del idioma. De ahí que para la elección del mínimo gramatical se tomen en cuenta prioritariamente aquellos fenómenos que sirven directamente a la realización práctica del lenguaje. En otras palabras, las reglas lingüísticas se limitan de acuerdo a sus posibilidades de aplicación práctica. Se escogen aquellos aspectos que son muy frecuentes en el idioma, los que son aplicables en diversas situaciones y los que pueden sustituir a estructuras complejas de la lengua.

Se debe hacer la distinción entre los conocimientos gramaticales que sirven al uso productivo de la lengua y aquellos que sólo se necesita dominar de manera receptiva. En el primer caso se puede hablar de una gramática productiva o de comunicación, como por ejemplo el conocimiento de las reglas de formación y uso del perfecto y de la voz pasiva que son muy frecuentes en el alemán escrito y hablado. En cambio, en el segundo caso se habla de gramática receptiva o de identificación; por ejemplo, construcciones en las que aparezcan muchos elementos atributivos que sólo se encontrarán al leer textos complicados. (5)

Sin embargo, la reducción no se puede hacer sin medida pues una estructura gramatical debe ser transmitida con todos sus detalles, ya que no es útil una regla, que por facilitar el

aprendizaje, se ve tan reducida que pueda llevar a una codificación defectuosa del lenguaje.

El mínimo gramatical es escogido de una descripción detallada de la lengua. En algunos casos los fenómenos gramaticales suelen ser parecidos entre la lengua materna y la extranjera. Las descripciones contrastivas pueden ser una ayuda para la determinación de la materia gramatical de la clase. Con ellas se pueden mostrar equivalencias y similitudes entre las estructuras de ambas lenguas y así evitar posibles fuentes de errores. Cuando se presenta una concordancia amplia entre las formas gramaticales de una y otra lengua, éstas son fáciles de aprender con su consecuente ejercicio constante a fin de automatizarlas. En cambio, en los contrastes y equivalencias parciales la lengua materna actúa deficientemente y su influencia puede presentarse como una fuente de errores que dificulta el uso de la segunda lengua. Tales formas deben ser practicadas intensivamente después de haberlas hecho conscientes al estudiante.

En resumen, se debe distinguir entre los conocimientos que sirven principalmente para controlar y analizar la producción propia de la lengua, el saber la regla, y los conocimientos que posibilitan su uso adecuado, el poder aplicar la regla.

III.3. Hacia una gramática pedagógica.

III.3.1. Gramática lingüística vs gramática pedagógica.

Con base en los puntos anteriormente referidos, puede afirmarse que al considerar a la gramática dentro del contexto de una clase comunicativa se puede distinguir entre dos marcos de referencia. Por un lado se encuentra la gramática derivada solamente de la teoría lingüística según la tendencia estructuralista, generativa, tradicional, etc. y por el otro una gramática dirigida al objetivo de una clase comunicativa con un enfoque pedagógico. Esto se puede apreciar en el siguiente recuadro que presenta H.J. Krumm:

¿Qué gramática para la clase comunicativa?

Lingüística

-Amplio concepto gramatical que incluye descripciones lingüísticas.

-Colocación de la gramática en contextos comunicativos a fin de analizar efectos en el proceso de comunicación tomando en cuenta las variantes regionales, sociales y emocionales.

-La descripción gramatical rebasa el plano de la oración. y abarca más allá de ella. (Gramática del texto).

Pedagógica

-concepto gramatical con ejercicios que son semejantes al uso lingüístico real.

"prueba de contextualización"

-La gramática se concibe a partir del estudiante con la inclusión de las dificultades individuales de aprendizaje con ejercicios divertidos.

-Se utilizan formas de aprendizaje social en grupos y por parejas de manera inductiva. (6)

Tomando en cuenta estos puntos se puede empezar a considerar el modelo a elegir para la presentación de un tema gramatical en clase y si se puede optar por un modelo puramente lingüístico o habrá que irlo adaptando de acuerdo a las necesidades pedagógicas. En la clase de lengua extranjera se reconoce que una capacidad lingüístico-comunicativa sólida, como objetivo de la clase, no puede ser alcanzada sin conocimientos firmes del sistema de la lengua, y que el aspecto gramatical constituye un componente básico para el desarrollo de la capacidad comunicativa. Puesto que estos conocimientos conducen a una mayor seguridad en el manejo de la lengua, dentro del proceso de adquisición controlada (clase), el trabajo gramatical debe ser parte integral de un curso de lengua. Con influencia de la pragmadidáctica, Heyd, Desselmann y Hellmich reconsideran el enfoque del aspecto gramatical en el contexto de la clase y proponen la enseñanza de lenguas como una manifestación comunicativa en acción en la que:

- La gramática se va a mostrar en sus contextos y situaciones

naturales. Ya no se presentará una progresión de reglas gramaticales, sino una serie de actos de habla en que dichas normas se realizan. Actualmente la gramática sigue esta tendencia y se plantea el cuestionamiento de su importancia y contribución a la comunicación.

- Al elegir un aspecto gramatical se debe tomar en cuenta qué valor tienen los fenómenos sintácticos y morfológicos en un contexto que busca expresar una intención lingüística determinada.

- Las estructuras gramaticales deben ser impartidas y fortalecidas considerando cómo se pueden integrar convenientemente a la lengua práctica.

- La atención se debe dirigir al uso correcto de los conocimientos gramaticales en contextos prácticos. (7)

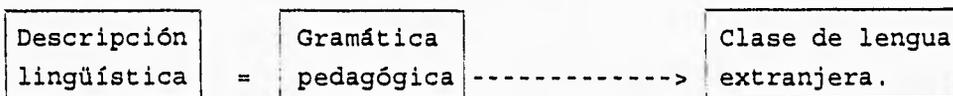
Es de esta manera como se origina en la lingüística aplicada un concepto más amplio de la gramática que considera ya la inclusión de un enfoque pedagógico para su aplicación en la clase de lengua extranjera.

III.3.2. El desarrollo de una gramática pedagógica.

El problema de desarrollar una gramática pedagógica es básicamente la cuestión de establecer relaciones entre la lingüística y la clase de lengua extranjera. Al presentar las diversas teorías gramaticales, analizamos algunas de sus discrepancias con el objetivo de la clase. Para llegar a un punto en que el aspecto gramatical esté ligado totalmente al fomento de la capacidad de comunicación, es necesario sobrepasar la etapa en la que se aplica directamente un modelo gramatical derivado puramente de la teoría lingüística para llegar a crear un modelo con un enfoque didáctico basado en las necesidades del curso en el aula. Este proceso puede ilustrarse con el siguiente esquema basado en un artículo de Karl-Richard Bausch (1979:2-24).

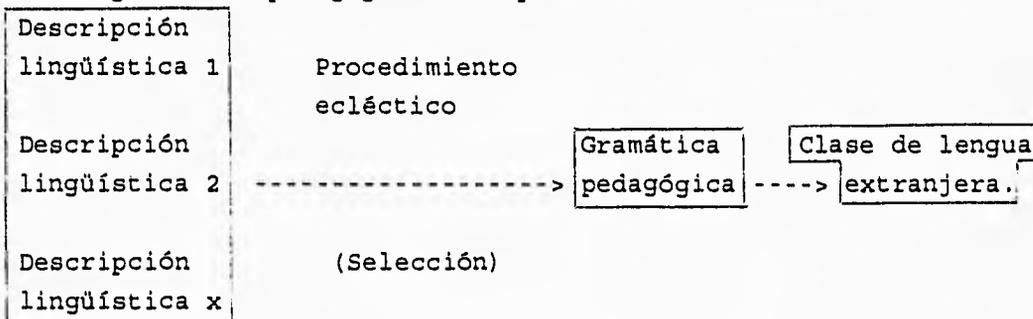
Modelos de presentación de la gramática pedagógica. (*)

1. El modelo lingüístico como gramática pedagógica.

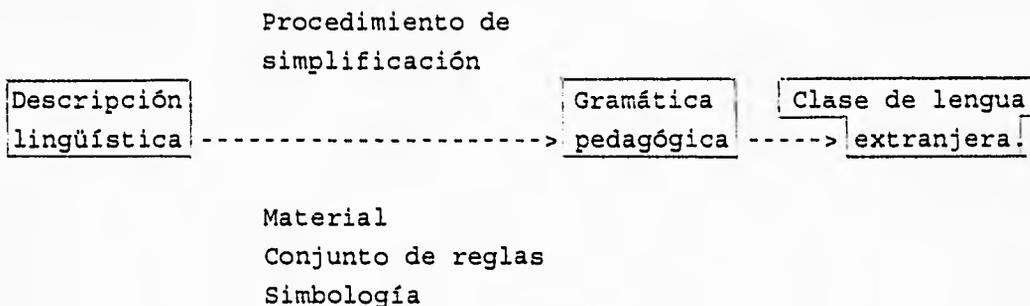


2. La gramática pedagógica como modelo orientado a la aplicación.

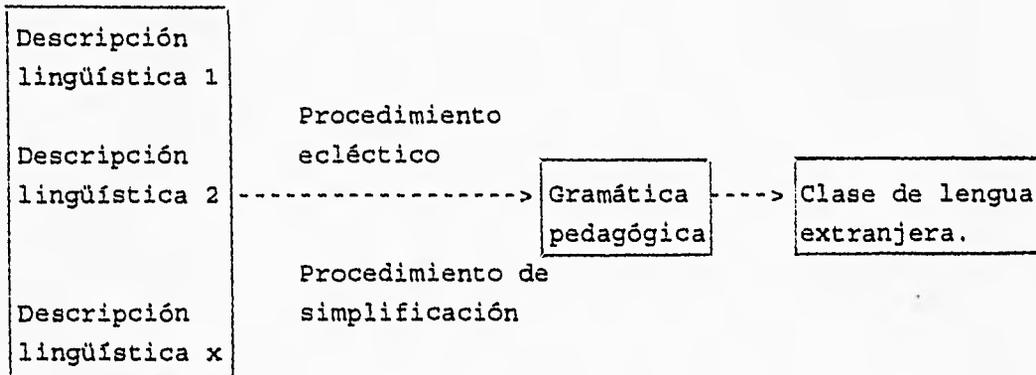
a. La gramática pedagógica interpretada eclécticamente.



b. La gramática pedagógica interpretada simplificada.

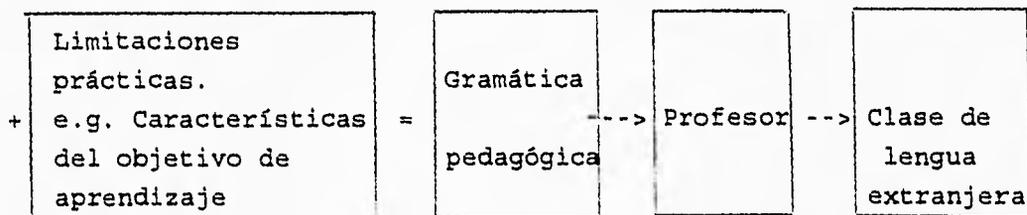
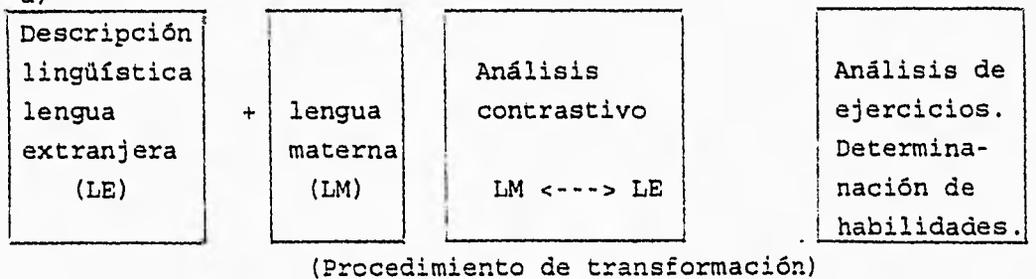


c. La gramática pedagógica concebida ecléctica- y simplificada.

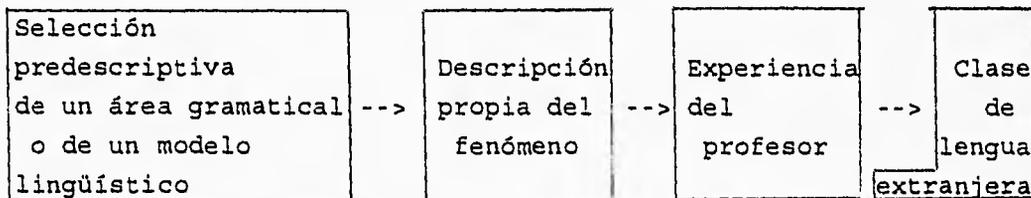


3. La gramática pedagógica como modelo interpretado aditivamente.

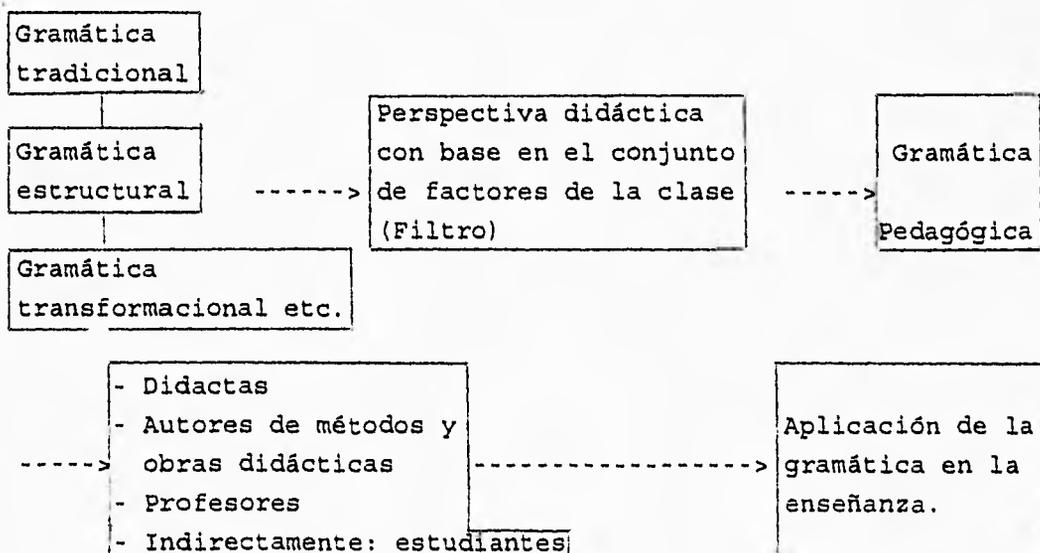
a)



b)



4. La gramática pedagógica como modelo filtrante.



(*)

Los niveles de desarrollo de la gramática pedagógica que presenta este esquema están considerados desde un punto de vista metodológico y no cronológicamente (La traducción es nuestra).

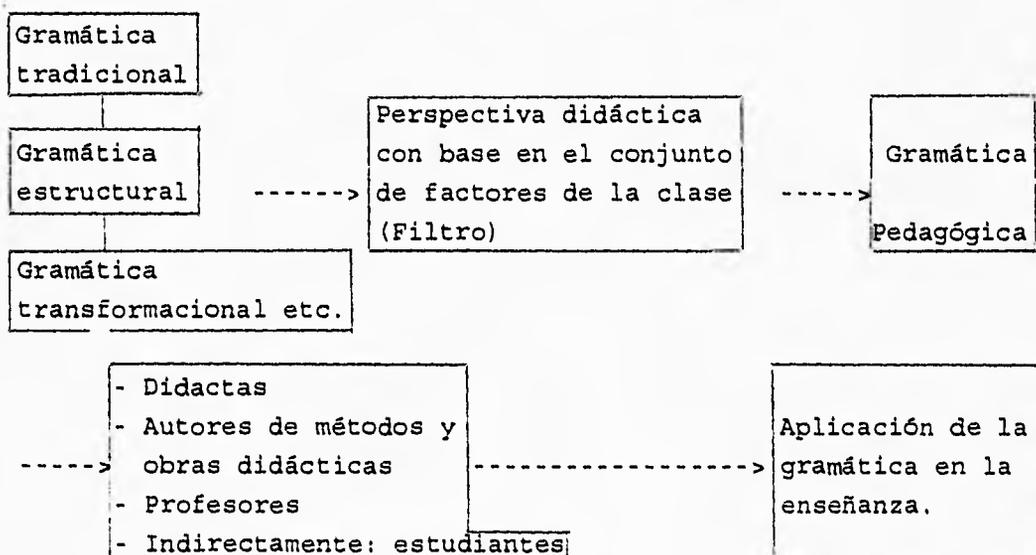
1.

El primer modelo de desarrollo de la gramática pedagógica aplica directamente y sin cambios cada concepto y regla de la descripción lingüística a la clase de lengua extranjera. Es decir, se toma a la lingüística directamente como si fuera la gramática pedagógica en

b)



4. La gramática pedagógica como modelo filtrante.



(*)

Los niveles de desarrollo de la gramática pedagógica que presenta este esquema están considerados desde un punto de vista metodológico y no cronológicamente (La traducción es nuestra).

1.

El primer modelo de desarrollo de la gramática pedagógica aplica directamente y sin cambios cada concepto y regla de la descripción lingüística a la clase de lengua extranjera. Es decir, se toma a la lingüística directamente como si fuera la gramática pedagógica en

sí y no se utiliza ningún proceso de transformación o adaptación ni en el nivel conceptual, ni en el nivel de realización de la lengua.

Este modelo se rige exclusivamente por criterios propios de la lingüística. Las consecuencias de la gramática pedagógica en este nivel son que permanece en consideraciones puramente teóricas y metalingüísticas siempre en torno a la descripción de la lengua que se eligió como base para el curso. Los factores y condiciones de enseñanza-aprendizaje de la clase no se toman en cuenta, lo que finalmente trae la confusión de la clase de lengua extranjera con la clase de lingüística.

2.

La segunda concepción de la gramática pedagógica se caracteriza principalmente por dos procesos que se dan después de la descripción lingüística: eclecticismo y simplificación. En este caso la descripción lingüística no es tomada sin cambios, sino que en primer lugar es transformada en gramática pedagógica con ayuda de los procedimientos mencionados para inmediatamente después dirigirla al campo de aplicación, es decir, la clase de lengua extranjera.

La primera variante aplica el criterio ecléctico a varias descripciones lingüísticas a fin de hacer una selección de elementos que culmine en una gramática - en el sentido de una gramática combinada - que sea relevante para la clase.

La segunda variante transforma los conceptos y estructuras de una descripción lingüística a través de un procedimiento de simplificación en una gramática aplicable a la clase. La simplificación se centra sobre todo en el material lingüístico, el conjunto de reglas, así como la terminología y simbología.

El tercer modelo comprende conceptos y estructuras a los que se aplica los dos procedimientos anteriormente descritos en una combinación post-descriptiva dentro del modelo orientado a la aplicación en clase.

Aún cuando ambos criterios aplicados en este modelo toman en consideración la realidad de la clase de lengua extranjera,

presentan todavía una orientación muy abstracta con un carácter deductivo unidimensional y corresponde en gran parte a los principios de la lingüística aplicada tradicional. El principio ecléctico, al introducir elementos de teorías diversas en una gramática combinada, puede traer confusión, contradicción o deformación en la praxis al confrontarse principios de muy diferente origen. Por otro lado la simplificación tiene el problema de que al tomar como base una teoría dada no puede aprovecharla del todo, pues sólo presenta aspectos transformados que constituyen una teoría diferente a la original.

3

En el tercer modelo de desarrollo de la gramática pedagógica, la descripción lingüística es transformada a través de varias etapas de trabajo consecuentes y la perspectiva de aplicación para ser presentada al profesor que luego la aplica en la clase. Este modelo también está orientado a la aplicación pero se diferencia del anterior en la complejidad del proceso post-descriptivo. El problema metodológico de este concepto se da en el carácter heterogéneo de las tres fases de transformación. Se ha cuestionado su contenido así como su compatibilidad. Además, al igual que en el modelo anterior, también se presenta la gramática pedagógica como un elemento reflexionado deductivamente y de manera unidimensional para aplicarlo al multidimensional conjunto de factores de la clase de lengua extranjera.

Una variante de este modelo está caracterizada por la selección predescriptiva del área gramatical, en la que se admite que la gramática es un problema de enseñanza pero también de aprendizaje y que el modelo descriptivo elegido es relevante para el fenómeno a tratar en clase. Además se presenta la experiencia del profesor, lo que le da un carácter subjetivo a su concepción. Este modelo de gramática pedagógica, a diferencia del anterior, ofrece una elaboración más sistemática del proceso postdescriptivo de transformación. El carácter aditivo por fases presenta el peligro de que se centre el trabajo en las etapas y no en el

proceso como un total.

4.

El cuarto modelo de desarrollo de la gramática pedagógica no debe limitarse a ser una transformación de una descripción lingüística dada, sino que debe de tomar un carácter interdisciplinario con la lingüística y la didáctica de lenguas extranjeras como ciencias base. La primera aporta las descripciones lingüísticas que sirven de fundamento teórico a la gramática y la segunda se presenta en forma de un filtro didáctico constituido por el conjunto multidimensional de factores de la clase de lengua extranjera, entre los cuales se encuentran los de tipo psicológico (e.g. la capacidad de abstracción de acuerdo a la edad, etc.), las condiciones y los medios que presenta la clase (e.g. obras de consulta, libros de texto, etc.), las instituciones pedagógicas (e.g. directivas, condiciones de admisión, etc.).

Este filtro tiene la función de dar una perspectiva didactizante con base en la realidad del campo de aplicación, es decir, la clase misma. Dado que los factores que intervienen en ésta son diversos, pueden resultar diferentes tipos de gramática pedagógica, pues cada tema gramatical tendrá sus propios criterios de valoración. Como ejemplo para ilustrar este proceso se han tomado las preposiciones variables del alemán que se tratan en el capítulo siguiente.

III.3.3. Factores en la concepción de la gramática pedagógica.

El desarrollar una gramática pedagógica es un proceso complejo en el que toman parte una serie de factores que deben ser considerados previamente y que forman parte del filtro didactizante de que se habló anteriormente.

¿Qué área del aprendizaje?, ¿Qué concepto didáctico?, ¿Qué tipo de textos?, ¿Qué condiciones teóricas y psicológicas del aprendizaje? ¿Qué situación institucional? y ¿Qué gramáticas lingüísticas como base?

Además de esta serie de factores, son de tomarse en cuenta cinco

áreas de proceso de aprendizaje en que debe funcionar adecuadamente una gramática pedagógica. (8)

1. Motivación. La gramática debe fomentar sobre todo la motivación del estudiante, a fin de que pueda servir como ayuda para eliminar dificultades de aprendizaje. Para ello son decisivos y de gran relevancia los diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como una organización, una distinción y una retención claras de los planos de formación de las oraciones y de las reglas adyacentes, una formulación precisa de explicaciones e instrucciones, la estructuración de actividades dirigidas al aprendizaje inductivo-deductivo y la elección de ejemplos que permitan la asociación temática con la realidad cotidiana del alumno y su mundo conceptual.

2. Selección. La gramática debe resultar del perfil de objetivos del curso (académico, profesional, o de la lengua estándar) y de la distribución de habilidades. Además también juega un papel importante la capacidad de concentración y retención del estudiante.

3. Claridad. (transparencia). Las reglas, los comentarios y los conceptos en los materiales didácticos son no pocas veces confusos e inconstantes. La claridad está en correspondencia con los hábitos de pensamiento y percepción del estudiante y no implica obligatoriamente exactitud. Pues es probable que el estudiante encuentre los conceptos lingüísticos confusos y trate de encontrar por su parte más claridad. De aquí que sea recomendable no tratar de alcanzar la claridad mediante terminología pura de la gramática, sino también usar designaciones tradicionales.

4. Relevancia lingüística. Las explicaciones e informaciones gramaticales deben resistir una prueba lingüística. Esto está implícito en muchos casos en que las gramáticas formulan pre-objetivos concretos y obvios que más tarde deben ser olvidados, cuando sigue información más compleja.

5. Cognición. Las informaciones cognoscitivas preparadas se retienen mucho mejor, las frases cognoscitivas o reglas dadas en la clase implican la retención de lo aprendido; las reglas bien

entendidas le parecen menos arbitrarias al alumno que las que sólo se tiene que aprender de memoria. Entender no significa solamente tener el conocimiento de reglas o prescripciones normativas, sino la comprensión de su sentido funcional dentro del sistema de la lengua meta.

Explicar es sobre todo:

... que se comparen estructuras determinadas con otras estructuras de la lengua extranjera (o de la lengua materna), en vez de presentarlas aisladas. (Confais, 1983:12-13).

Además de estar en relación estrecha con los conceptos didácticos antes mencionados, la gramática pedagógica puede concretizarse en los siguientes puntos que menciona G. Heyd: (9)

-- La gramática pedagógica debe incluir y hacer conciencia de las regularidades del uso del lenguaje; como por ejemplo, las diferencias entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, las variaciones sociolingüísticas, las variaciones regionales, la dependencia contextual de los medios elegidos (e.g. las formas de la cortesía).

-- La gramática debe ser presentada no sólo con los aspectos morfo-sintácticos, sino también integrar el significado (semántica) y su uso (pragmática). La gramática en una clase comunicativa requiere la inclusión de contextos que sirvan a la comunicación, ya sea a través de un uso provisional en las explicaciones del profesor o en el material de enseñanza; o bien a través de la presentación de las posibilidades del contexto lingüístico de tal manera que la función sea conocida antes de que la regla sea explicada.

-- Al fomento del aprendizaje inductivo y de la conscientización del estudiante pueden contribuir las reglas detalladas con las cuales el alumno puede ir descubriendo creativamente (e.g. la presentación del verbo alemán en segunda posición: el alumno puede ir descubriendo por si mismo la expansión de la oración y la inversión). Sin embargo, se debe tomar en cuenta que también el aprendizaje inductivo debe ser controlado, pues no puede ser principio para todo tipo de alumno.

-- Los principios de formación de la lengua deben ser presentados claramente e introducidos con señales marcadas. De gran ayuda puede ser también referirse al diferente efecto emocional de los distintos medios lingüísticos, esto puede aclararse con ejercicios de paráfrasis.

-- Los juegos didácticos y de palabras fomentan en especial la competencia comunicativa y el ejercicio de las reglas gramaticales. Así se puede distinguir entre:

Los juegos didactizados, que presentan el dominio de un objetivo preciso de aprendizaje que va más allá del juego mismo.

Los juegos comunicativos, que tienen objetivos más complejos y un equilibrio entre el objetivo de aprendizaje y el juego.

Los juegos interactivos, que presentan un dominio del juego y de la interacción social para conseguir un fomento del uso libre de la lengua.

-- Una gramática para fines didácticos debe tomar en cuenta la elaboración de textos, oraciones y palabras (producción) así como la asimilación de estructuras complejas y su entendimiento (recepción).

--- Al contrario de la teoría lingüística, la gramática con fines pedagógicos debe partir de las unidades más grandes a las más pequeñas (texto-oración-palabra). Esto es, de la manifestación de la lengua que el alumno enfrenta, el texto propiamente, a la oración y finalmente a la palabra.

En resumen, una clase de lengua extranjera sin gramática no es posible, puesto que entonces se perdería la seguridad que da el conocimiento de la estructura de la lengua. Sin embargo, el objetivo de una clase de lengua extranjera no es obtener conocimiento sistemático de la lengua, sino alcanzar capacidades y destrezas comunicativas; la clase comunicativa y la gramática no se contradicen y la clase de lengua extranjera parte del conjunto de experiencias reales del estudiante y hace de estas experiencias un tema de aprovechamiento.

Ante todo la gramática pedagógica toma en cuenta al alumno y reconoce su papel activo, más que receptivo, en el proceso de

adquisición de una lengua extranjera e invierte la relación tradicional gramática-estudiante; ahora es la gramática la que debe adecuarse a las necesidades y requerimientos del estudiante y no él el que deba adaptarse a ella.

Adecuada a la población a la que está dirigida significa, por un lado, que las preguntas a las cuales la Gramática Pedagógica pretende dar respuesta no estén tomadas del campo de la lingüística, sino de los mismos salones de clase. Por otro lado, los fenómenos incluidos deben ser dominados y presentados de tal manera que también el profesor sin formación lingüística se sienta animado a tratarlos así.

En otras palabras, la Gramática Pedagógica no es algo que un lingüista teórico pueda elaborar en la soledad de su estudio. Más bien es el resultado de un largo regateo entre autor y coautor, entre el lingüista y el pedagogo, entre el maestro y los alumnos. (10)

NOTAS AL CAPITULO III.

1

Para la siguiente cronología de los métodos de enseñanza y teorías que han influido en ellos, se ha tomado como base el texto de Zimmermann. 1977:7-36.

2

Para comprender mejor el método audio-lingual, es necesario tomar en cuenta la influencia del estructuralismo y del conductismo. El primero contribuyó, entre otras cosas, con el concepto de que el lenguaje es el conjunto de relaciones entre los elementos que lo conforman y la clasificación de estas relaciones (sintagmáticas y paradigmáticas); esto fue aplicado a la metodología de la clase de lengua extranjera a través de la implementación de ejercicios de sustitución y ordenamiento. (Cf. Fritz Baumgärtner: 1973). El conductismo, por otra parte, aportó con su teoría del condicionamiento la idea de que el aprendizaje es un proceso no sólo mental, sino también mecánico que responde al comportamiento estímulo-respuesta. (Cf. Bloomfield:1933, Skinner:1957). De ahí que se desarrollaran los ejercicios de mecanización (*pattern drill*) que junto con los ya mencionados deben permitir que se aprenda la gramática de una lengua independientemente de algún análisis o discernimiento en un proceso paulatino de habitualización.

3

Richard M. Müller, Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Studienfach. 1975 p. 146 Apud. Zimmermann, 1977:33-34.

4

Knapp-Potthof, 1982:162-163.

5

Cf. Rall et al. 1977:23, 139.

6

Según esquema por H.J. Krumm en: Dahl-Weiss, 1988:14.

7

Estos aspectos aparecen mencionados en Heyd, 1990:163 y en Desselmann, 1981:168.

8

Esta clasificación la presenta Jean-Paul Confais en Merkmale einer didaktischen Grammatik. en AKS-Rundbrief 9/83, p. 1-16.

9

Cf. Heyd, 1990.

10

Rall, 1985:9. La traducción que aparece en el texto es de Rocío Madrid, Laura Chávez y Gerardo del Rosal y apareció en el Anuario de Letras Modernas. México, U.N.A.M. Facultad de Filosofía y Letras, 1987. Volumen 3 p. 164.

CAPITULO IV

UN EJEMPLO DE LA GRAMATICA EN LA PRAXIS.

IV.1. El carácter local de la preposición en alemán.

IV.1.1. El objetivo general.

Después de haber visto y analizado algunos conceptos en torno a la gramática en general y su relación con la enseñanza de una lengua extranjera es importante considerar además la aplicación de estas teorías y nociones.

De nada sirven las teoretizaciones abstractas si sólo se presentan como algo intangible; para que éstas sean de utilidad deben estar ligadas a la realidad y a hechos cotidianos. Esto es válido en especial para la gramática en la clase de lengua extranjera. Pues en esta situación la gramática se convierte en un instrumento de acceso a la comunicación mediante el idioma que se aprende. Si se pretende alcanzar una gramática pedagógica debe darse igual importancia a ambas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente se ha centrado la atención en el aspecto más abstracto del problema, en cómo enseñar un tema o presentarlo para que el estudiante lo asimile mejor y de qué manera formular una teoría que el alumno acepte y le sea clara. Pero por otra parte se encuentra el aspecto concreto del asunto, el aprendizaje del alumno, el proceso que está ocurriendo en su mente al enfrentarse a un fenómeno lingüístico en una lengua ajena, los medios que él ocupa para hacer suyo el tema y la utilidad o confusión que le pueden traer la presentación y explicación que lleva a cabo el método.

En este capítulo se abordará el tema de cómo mejorar la asimilación de conceptos gramaticales en la clase de idioma tomando en cuenta el proceso de interiorización que hace el estudiante al entrar en contacto con un fenómeno gramatical determinado.

Para esbozar un plan de presentación de un tema gramatical en clase de acuerdo a criterios de la gramática pedagógica se deben

tomar en cuenta varios aspectos como: la elección de un libro de texto de acuerdo al grupo de destinatarios del curso, su importancia en la aplicación práctica del idioma, la duración del curso, etc.

En el plan de trabajo elegido se toma como referencia un curso de posesión para adultos que han tomado aproximadamente diez meses de clase con diez horas semanales que se da en escuelas de idiomas en las que el curso no es obligatorio. Además se incluyó la información aportada por una serie de los 70 cuestionarios aproximadamente que se mencionan en la introducción y cuya función es dar una idea de las dificultades, opiniones y sugerencias que tienen los alumnos que se enfrentan al tema de la preposición alemana, las principales preguntas estuvieron enfocadas, previa explicación del tema, a si estaba clara esa explicación, si el estudiante estaba de acuerdo con la terminología situativo y directivo, si tenía su propia explicación del fenómeno.

A través de la preposición se expresan relaciones y circunstancias muy diversas. De ellas se ha centrado la atención en el grupo semántico local que causa algunas confusiones al estudiante hispanohablante al elegir el caso correcto de acuerdo con el verbo utilizado.

IV.1.2. En torno al término preposición.

Las preposiciones están estrechamente vinculadas a la producción práctica del idioma desde los primeros niveles, por lo que se pueden considerar como parte de la gramática productiva, aunque también existe una parte de ellas que aparece principalmente en textos escritos y que no son necesarias más que como una parte del aspecto receptivo de la gramática.

Para iniciar la presentación del problema de la preposición del alemán es importante tomar en consideración una definición general que ayude a destacar sus características generales. La mayor parte de las definiciones coinciden en que:

Las preposiciones son partículas o sea palabras no

declinables pero que conllevan la declinación del grupo nominal que introducen en los casos acusativo, dativo o genitivo. Las preposiciones establecen relaciones entre palabras o grupos de palabras dentro de la oración. Estos presentan una declinación específica determinada generalmente por la preposición que además sirve para determinar funciones y diferenciar contenidos. Dada su diversidad, sólo en el contexto se puede precisar su significado.

(1)

Por su frecuencia y origen las preposiciones se dividen en primarias y secundarias. (2) Las primarias son las que no son derivados o compuestos. Su frecuencia de uso es muy alta tanto en la lengua hablada como en la lengua escrita (e.g. *an, neben, über, während*, etc.) (Cf. Helbig-Buscha, 1988:402 ss).

Por otra parte se encuentran las preposiciones secundarias que son básicamente una ampliación del conjunto de preposiciones primarias y pueden ser también derivadas de palabras de otra clase. Su uso se limita más frecuentemente a la lengua escrita (e.g. *seitens, gemäss, anhand, aufgrund*, etc.).

La mayoría de las preposiciones a que se enfrenta el estudiante en el proceso de aprendizaje son primarias, pues las secundarias se encuentran básicamente en el lenguaje que el alumno debe conocer de manera receptiva solamente. Por ello es que la atención de los cursos básicos se centra principalmente en el grupo primario.

La presentación vista anteriormente resalta básicamente tres aspectos de la preposición. Primero hace referencia a su relación con palabras o elementos de la oración, es decir, que aparece siempre junto con otra palabra que está en un caso específico. Por otra parte se menciona su régimen, es decir, la capacidad que tiene de determinar el caso en que se presenta la palabra adjunta dentro de la oración (capacidad que por otra parte también presentan los verbos y algunos adjetivos y sustantivos). Otro de los puntos a los que se refiere la definición antes vista es la diversidad del aspecto semántico de las preposiciones y su determinación de acuerdo al contexto.

Para la clasificación de las preposiciones podemos utilizar, a nuestro parecer, los mismos criterios que para su presentación, esto es, el semántico, el sintáctico y el morfológico:

1. Criterio semántico.

De acuerdo a su aspecto semántico las preposiciones del alemán pueden subdividirse en :

a) Preposiciones con carácter semántico definido.

Bajo este rubro las preposiciones presentan un significado concreto que puede agruparse bajo cuatro aspectos principalmente: temporal, modal, causal o local. (3)

(temporal)	<i>Nach dem Essen gehen wir ins Kino.</i>
(modal)	<i>Ich nehme Tee mit Zitrone.</i>
(causal)	<i>Wegen des Regens bin ich spät gekommen.</i>
(local)	<i>Wir sitzen um den Tisch.</i>

(Los ejemplos son nuestros)

b) Preposiciones sin carácter semántico definido.

Aquí las preposiciones se presentan de manera independiente de su significado original y adquieren más que una función semántica, una función gramatical dependiente de la sintaxis del verbo, sustantivo o adjetivo.

Rudolf fragt nach dem neuen Arzt.

(fragen nach)

Kroatien hat eine grosse Hoffnung auf Frieden.

(Hoffnung auf)

Mein Chef rechnet mit mir.

(rechnen mit)

Oskar ist stolz auf seine Arbeit.

(stolz auf)

Ich bitte Sie um Entschuldigung

(bitten um)

(Los ejemplos son nuestros)

2 Criterio sintáctico.

Bajo este criterio se toma en cuenta a la preposición en su función gramatical dependiente del comportamiento sintáctico de un verbo.

La aparición de la preposición será determinada por el régimen verbal en dos vertientes básicas:

La primera se puede relacionar con la preposición que conserva su carácter semántico definido. En este caso la preposición forma parte de una *Situativ-* o *Direktivergänzung* o bien de una *Angabe* que estará determinada por la noción temporal, causal, etc. Remitiéndose a los ejemplos anteriormente citados (Véase 1a); los elementos *Nach dem Essen, mit Zitrone, um den Tisch* serían *Temporalangabe, Modalangabe* y *Situativergänzung* respectivamente. (4)

Por otra parte está la preposición alejada de su significado concreto y que responde exclusivamente a las necesidades sintácticas de un verbo, adjetivo o sustantivo presentándose como una *Präpositionalergänzung*. Como en el caso de los ejemplos citados *nach dem neuen Arzt, auf Frieden, auf seine Arbeit, mit mir* y *um Entschuldigung*. (véase 1b)

3 Criterio morfo-sintáctico.

De acuerdo al criterio morfológico las preposiciones alemanas se pueden clasificar según el caso gramatical que requieran. De ahí que se tengan dos grupos, por una lado están las preposiciones con caso fijo o *Kasuspräpositionen*. Estas regirán siempre el mismo caso ya sea acusativo (*durch, für, gegen, ohne, um*), dativo (*aus, bei, mit, nach, seit, von, zu*) o bien genitivo, aunque la mayoría de este caso pertenecen a las preposiciones secundarias, (*wegen, während*). (5)

El segundo grupo tiene la posibilidad de variar el caso a utilizar. Las preposiciones de caso variable *Wechselpräpositionen* (*an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen*) tienen un carácter eminentemente local y de acuerdo al verbo regirán acusativo cuando designen una dirección o un cambio de lugar o bien dativo cuando refieran una posición estable o bien procedencia (*Situativ-* y *Direktivergänzung* respectivamente) (6). Aunque algunas de ellas (*an, auf, in, über* y *vor*) pueden aparecer en la *Präpositionalergänzung* y regir el caso de acuerdo al comportamiento sintáctico del verbo.

IV.1.3. Delimitación del tema.

Como ya se ha visto en la sucinta descripción antes presentada, el campo de las preposiciones es muy grande y dentro de él se encuentra una amplia serie de temas con los cuales se puede analizar algunos de los problemas de enseñanza-aprendizaje del alemán. En los grupos de preposiciones de caso fijo y las ligadas al verbo el principal problema es la determinación del contexto o situación en las que se deben usar. En el grupo que utiliza dos casos (acusativo o dativo) se conjuntan varios de los problemas de aprendizaje comunes a las preposiciones. Además de la situacionalidad, el alumno se enfrenta a la selección del caso gramatical a ocupar de acuerdo con el verbo que se presenta.

En otras palabras, hay dificultades tanto en el campo semántico, el uso del significado correspondiente en la situación adecuada; como en el aspecto morfosintáctico, la declinación, la sintaxis y la valencia del verbo. Por todas estas características y las dificultades que implica su aprendizaje, en especial para el hispanohablante, es que el presente capítulo se limitará a este grupo en combinación con los verbos 'stellen-stehen', 'setzen-sitzen', 'legen-liegen' y 'hängen-hängen' cuya similitud presenta una dificultad extra al estudiante.

IV.2. Las preposiciones y los verbos en su aspecto local.

IV.2.1. Las preposiciones variables.

Las preposiciones en general tuvieron originalmente un significado local (Cf. Drosdowski, 1984:379). En algunas de ellas este significado se ha modificado diametralmente. Sin embargo, en el grupo en que se centra este trabajo, las preposiciones variables (*Wechselpräposition*), ha permanecido y con ello sus características principales. Los significados locales de estas preposiciones se manifiestan de dos maneras a través de los casos acusativo o dativo (7). Este es el aspecto bajo el cual se clasifica más comúnmente a este grupo al presentarlo en la clase, pues es también el aspecto

que le es más inmediato al alumno al tratar de describir su entorno en la segunda lengua.

Es por eso que a pesar de que algunas de ellas tengan otro carácter semántico ya sea temporal, modal, etc. aquí se ha centrado el interés en su modalidad que designa el espacio o lugar.

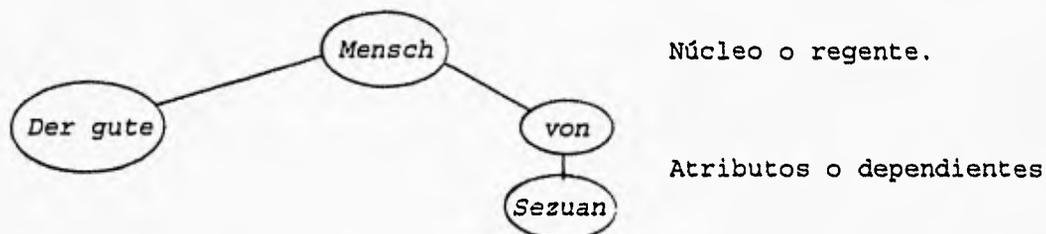
IV.2.2. La valencia verbal.

La manera en que el verbo determina el caso que tendrá la preposición es explicable mediante las nociones de dependencia y valencia verbal. Si se toma como ejemplo una oración compuesta, se dice que la oración subordinada depende de la oración principal, es decir, los dos elementos establecen una dependencia para formar una unidad. De la misma manera se puede analizar una oración simple como una unidad constituida a su vez por otras unidades; estos elementos constitutivos manifiestan una dependencia entre sí para formar la oración, de ahí que se pueda hablar de elementos regentes y elementos dependientes. (8)

Cuando se observa un grupo de palabras se puede ver un elemento que por su importancia es indispensable y del que dependen los demás elementos. A éste se le denomina núcleo y es el que le da nombre al grupo o frase. Los dependientes de las palabras se designan con el nombre de atributos, mientras que a los dependientes del verbo se les llama miembros de la oración. (9) Por ejemplo:

Der gute Mensch von Sezuan.

Aquí el elemento indispensable es un sustantivo *Mensch*, éste es el núcleo de un grupo de palabras al que se les denominará frase nominal. Los demás elementos serán entonces sus atributos. Por otra parte, la estructura dependencial de la frase se vería así:



De este análisis se puede deducir que pueden presentarse varios dependientes pero sólo un regente. Ahora bien, si un elemento presenta régimen, es decir la cualidad de regir dependientes, éste debe tener una característica que indique que elementos puede regir. En el caso del verbo se le llama valencia verbal.

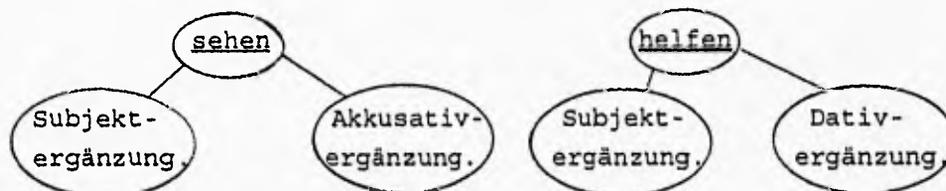
Así pues la valencia verbal sería la cualidad específica que tiene un verbo de regir un determinado número de complementos para constituir una oración. Si se presentan dos ejemplos:

Rudolf sieht den Lehrer heute nicht.

Martin hilft dem Lehrer heute nicht.

Se podrá apreciar que las relaciones dependenciales se presentan de manera distinta en ambos enunciados. En los dos ejemplos se presentan elementos en común: *Lehrer, heute, nicht*. Sin embargo, la valencia verbal sería distinta, pues en el primer ejemplo los elementos *Rudolf* y *den Lehrer* los condiciona la valencia del verbo que para funcionar requiere de un complemento en nominativo, o sea el sujeto, *Subjektergänzung* y de un complemento en acusativo *Akkusativergänzung* respectivamente. En la segunda oración los elementos regidos por la valencia del verbo serían *Martin* y *dem Lehrer*. La relación dependencial sería distinta, pues si bien el complemento de sujeto aparece en ambos ejemplos, el segundo está regido de otra manera, pues es complemento de dativo *Dativergänzung* ya que así lo exige la valencia del verbo *helfen*, así como el acusativo para el verbo *sehen*. A los elementos que son regidos directamente por la valencia verbal y que sólo son combinables con

ciertos verbos se les denomina en alemán *Ergänzungen*. La representación gráfica de estas valencias es:



(Presentado según el modelo aparecido en Häussermann et al. 1983:106)

Por otra parte tenemos que *heute* y *nicht* no son elementos que exija estrictamente el verbo y que son combinables con cualquier otro verbo. A estos elementos opcionales se les denomina en alemán *Angabe*. (10) En este análisis se puede apreciar la importancia que tiene la semántica y la valencia del verbo para determinar la naturaleza y extensión de los miembros de la oración. Por ello se ha decidido utilizar esta teoría de la gramática dependencial del verbo para presentar el tema del presente trabajo.

En el tema de las preposiciones locales el determinante del caso gramatical a usar es también el verbo. Según sea la naturaleza semántica del verbo se utilizará dativo con los verbos que requieran un complemento de situación *Situativergänzung* o bien acusativo con aquellos que necesiten un complemento de dirección *Direktivergänzung* que a continuación se analizarán con detalle.

IV.2.3. El complemento situativo y el complemento directivo.

Al considerar la valencia del verbo como factor determinante del caso gramatical a usar con una preposición local, se tiene que hacer referencia a las valencias de los verbos con que aparecen estas preposiciones. Dentro del campo semántico local se pueden distinguir básicamente dos vertientes: El complemento situativo (*Situativergänzung*) y el complemento directivo (*Direktivergänzung*). (11)

El primero tiene un carácter eminentemente local, aunque Engel

et al. (1976:68) le adjudican en algunos ejemplos (e.g. *Die Fabrik besteht seit 100 Jahren, Das Verbrechen geschah am Nachmittag*) también un carácter temporal. En cualquier caso el complemento designa una situación ya sea en el tiempo o en el espacio. Para el fin de este trabajo se concentrará la atención en el aspecto local. El complemento situativo se puede expresar mediante adverbios: *da, dort, etc.* o con una frase prepositiva: *an der Universität, im Hotel, etc.* Teniendo como pregunta *Wo?* (Dónde?).

Der Holzfäller arbeitet bis Mittag in dem Wald.

Neben dem Haus ist eine Buchhandlung.

Al indicar la situación o lugar donde se realiza la acción del verbo la preposición introduce el complemento en el caso dativo.

El complemento directivo presenta significado local y temporal e indica la dirección de una acción al nombrar su meta o punto de salida en el espacio o en el tiempo. (12) Puede expresarse también con partículas adverbiales: *hin, dorthin, etc.* o con frases preposicionales: *an die Universität, ins Hotel, etc.* que están en el caso acusativo cuya pregunta es *Wohin?* (A dónde?) o *Woher?* (De dónde), a esta última pregunta que indica procedencia contestan normalmente la preposición *aus* o *von* que es de caso fijo (dativo); es por ello que aparece en dativo a pesar de tratarse de un complemento directivo, al igual que las preposiciones *nach* y *zu* que presentan las mismas características sintácticas, aunque su significado local es de dirección *wohin?*.

Jan geht jeden Tag in den Wald.

Helmut fährt das Auto neben das Haus.

Jan läuft aus dem Haus.

Das Kind möchte nicht zum Frisör gehen.

Sie kam sehr besorgt vom Arzt.

Al indicar la dirección de la acción del verbo, la preposición ocupa el complemento en caso acusativo, excepto en las situaciones ya mencionadas.

Aquí cabría considerar que el definir si se trata de un complemento de dirección o de situación también tiene sus

dificultades, baste comparar los siguientes ejemplos:

Er fährt auf die Autobahn. (Wohin?)

Er fährt auf der Autobahn. (Wo?)

Asimismo dentro del aspecto semántico local no es fácil determinar con precisión entre 'Ergänzung' y 'Angabe', puesto que mientras en el enunciado:

Monika wohnte in der Stadt.

la semántica del verbo hace necesario el complemento situativo (*Situativergänzung*) en el enunciado:

Petra kauft ein neues Kleid in der Stadt.

Er arbeitet im Wald.

(cf. Engel-Schumacher, 1976)

se trata de un indicación de lugar '*Lokalangabe*' (Aunque no todos los autores están de acuerdo con esta clasificación, para Rall, Rall, Zorrilla: 1980 sería una *Situativergänzung*). La decisión entre uno y otro término estaría en la valencia del verbo; pues, a nuestro juicio, entre más alta es la obligatoriedad del complemento, más se acerca al concepto de *Ergänzung* y en cambio su opcionalidad le acercaría una *Angabe*. Sin embargo, los complementos (*Ergänzungen*) y las indicaciones (*Angaben*) no se rigen por criterios sintácticos de carácter obligatorio u optativo, sino por la intención comunicativa, la aparición de uno u otro elemento dependerá de la información que el hablante quiera transmitir. La problemática se centra en establecer que elementos tienen una dependencia más directa con el verbo y su valencia. De ahí que el complemento sea un dependiente específico de un verbo y la indicación pueda agregarse libremente.

IV.2.4. Los verbos 'stellen-stehen, setzen-sitzen, legen-liegen y hängen-hängen'.

Como ya se ha visto la capacidad de regencia de las preposiciones en alemán no sólo presenta asociaciones fijas de caso (*mit + Dat.*, *um + Akk.*, etc,) sino que además permite también combinaciones con los complementos situativo y directivo que son regidos por algunos verbos.

A partir de este criterio se pueden clasificar los verbos en dos grupos según el complemento requerido por su valencia. Sin embargo, unos verbos presentan gran similitud en las formas que pertenecen a uno u otro grupo o bien presentan la misma forma para cada variante. *Stellen-stehen, setzen-sitzen, legen-liegen y hängen-hängen* son verbos que por su frecuencia de uso, su valencia, y el uso de preposiciones traen confusión al estudiante, pues ambos requieren un complemento local, sin embargo, uno es situativo y el otro debe ser directivo. Aunado a esto, sus formas de los tiempos de pasado (*Präteritum y Perfekt*) son distintas puesto que hay que hacer la diferencia entre los verbos que presentan formas regulares (los primeros de cada par que rigen un complemento directivo) y los que presentan formas irregulares (los segundos que rigen un complemento situativo).

+	+
Direktivergänzung	Situativergänzung
stellen stellte gestellt	stehen stand gestanden
setzen setzte gesetzt	sitzen sass gesessen
legen legte gelegt	liegen lag gelegen

IV.3. Las dificultades de enseñanza-aprendizaje para los hispanohablantes.

IV.3.1. Las metas de la clase de lengua extranjera.

El objetivo ideal de una clase de lengua extranjera es que el alumno obtenga buenos conocimientos del lenguaje, de su sistema y de sus estructuras, pero también al mismo tiempo que adquiriera la capacidad de utilizarlos. Es decir, el lenguaje debe alcanzar su cometido sirviendo a la comunicación. A ello pertenece tomar en cuenta todos los factores que participan en el proceso de aprendizaje de la lengua, dentro de los cuales la lengua materna ocupa un lugar especial.

Al inicio del proceso de adquisición de una lengua extranjera el estudiante se encuentra en una situación en la que debe obtener nuevas habilidades a través de las ya adquiridas. En otras palabras, debe conocer una nueva serie de elementos lingüísticos (lengua extranjera) con base en un sistema que el ya conoce (lengua materna). Entre más consciente esté el estudiante de lo que conoce, más fácil será aprovechar esta experiencia, pues es de ella de donde parten sus primeros contactos con fenómenos del lenguaje así como sus conocimientos elementales del mismo.

La reflexión de la lengua materna es de especial importancia sobre todo para los estudiantes adultos, pues en esta edad no puede ya considerarse el mismo proceso mediante el cual se adquirió la lengua materna durante la niñez. La adquisición de una lengua extranjera es, en su mayor parte y dependiendo del tipo de alumno, un proceso que se lleva a cabo cognoscitivamente; esto es, de manera consciente, estructurada y receptiva, basándose en las teorías de Krashen. Este proceso requiere una preparación estructurada (y con ello gramatical) que actúe facilitando el aprendizaje de la lengua extranjera, de ahí la importancia pedagógica del aspecto contrastivo. Mediante la contrastividad se pueden aclarar problemas de aprendizaje y también resaltar las características propias de cada lengua. En un método contrastivo de descripción y análisis lingüístico el interés principal no debe

centrarse solamente en los aspectos en común, sino sobre todo debe considerar las divergencias existentes entre ambas lenguas. El alumno debe estar consciente de que está manejando dos sistemas lingüísticos con similitudes y diferencias; esto por analogía o discrepancia, le puede ayudar a una mejor asimilación de la lengua extranjera. Ambos sistemas tienen como finalidad la misma: expresar la realidad. Por ello cobra especial importancia para la didáctica de lenguas el trasfondo de experiencias sociales y comunicativas que tenga el alumno. Pues aprender una lengua extranjera no es aprender a transmitir una nueva realidad, sino experimentar una nueva concepción de la misma.

Es por eso que en este punto se ha tomado el aspecto contrastivo como perspectiva para describir las preposiciones locales con los verbos *stellen-stehen*, *setzen-sitzen*, *legen-liegen* y *hängen-hängen* y después analizar las dificultades de aprendizaje tratando de proponer una mejor manera de enseñanza del tema.

En este tema las dificultades de aprendizaje se presentan bajo dos aspectos. Por un lado está el asunto de la determinación del significado de una misma preposición y el verbo en un contexto (aspecto semántico) y por otra la determinación de las reglas de combinación y la regencia del caso que sigue la preposición en combinación con el verbo (aspecto morfosintáctico).

IV.3.2. El aspecto semántico.

El uso correcto de las preposiciones se presenta como una de las más grandes dificultades a que se tiene que enfrentar el estudiante hispanohablante que aprende alemán; por ello es de gran ayuda hacer una reflexión acerca de su significado y su función.

Una de las áreas en que se presentan primero los problemas de aprendizaje es en la semántica; pues el significado es el aspecto que le es más inmediato al estudiante. Cuando se comparan los sistemas preposicionales del alemán y el español, si bien se encuentran similitudes, se presentan contrastes bastante fuertes. Una de las características principales es que debido al número y la

variedad de las preposiciones que se utilizan en la *Situativ-* y en la *Direktivergänzung* éstas son léxicamente más exactas y matizadas que sus correspondientes 'complementos circunstanciales de lugar y de dirección' en español. De ahí que en la lengua española la preposición local parece tener un carácter menos concreto, mientras que en alemán es mucho más específico. Eso se hace manifiesto sobre todo en la diferencia entre *an*, *auf*, *in*:

In dem Wohnzimmer gibt es drei Blumentöpfe,
zwei stehen **an** dem Fenster und einer **auf**
dem Tisch.

En la sala hay tres macetas, dos están **en** la
ventana y otra está **en** la mesa.

Los hispanohablantes utilizamos la misma preposición para realizar diversos significados; en cambio, en alemán se ocupa una preposición diferente para especificar la posición que designa. Para muchos alumnos es difícil concebir, y por lo tanto entender, la diferencia semántica de estas preposiciones locales en alemán; debido a que no están acostumbrados a especificar de esta manera en su lengua materna.

Esta dificultad se presenta también al hacer la diferencia, quizá no tan grande para los hablantes de español, entre *an-neben* y *auf-über* dentro de las *Wechselpräpositionen* y *bei* en las preposiciones de caso. En el primer ejemplo la equivalencia española de las preposiciones alemanas es la combinación de adverbio más preposición 'junto a' que no tiene tanta especificidad como en alemán, o bien la expresión 'al lado de'. Las otras dos equivalen a la preposición 'sobre' del español, por eso al aplicar esto el estudiante realiza errores como: (13)

- * Fernando sitzt an dem Lehrer.
- * Der Käse liegt über dem Tisch.

La referencia específica que hace el alemán acerca de la cercanía directa o contacto parece un tanto ajena al hispanohablante mexicano. Con *neben* y *auf* la objeción no es tan grande, en cambio al introducir *an* y *über* la diferencia induce a buscar otras equivalencias, o bien traducciones que al alumno principiante le son tan naturales como difíciles de abandonar, como 'pegado a' o 'arriba de' respectivamente; la discusión del uso de estas expresiones es tan variada como los hablantes mismos.

Otra de las dificultades a superar cuando se presentan las preposiciones es la confusión entre *unter*, *über*, *hinter*, *vor* con los adverbios locales (*Lokaladverbien*) *unten*, *oben*, *hinten*, *vorn*. La similitud lleva al estudiante a elaborar enunciados como:

- * Die Tafel ist hinten Tisch.
- * Das Buch liegt unten den Stuhl.

Ocupando el adverbio cuando en realidad debería de ocuparse la preposición. En el primer ejemplo se omitió además el uso del artículo, en el segundo la terminación adverbial indujo a usar incorrectamente el acusativo por asociación fonética.

La similitud de formas causa también interferencia en las parejas de verbos en que se centrará el interés del presente trabajo: *stellen-stehen*, *setzen-sitzen*, *legen-liegen* y *hängen-hängen*.

Si se aúna a la similitud de forma y significado la dificultad de elegir entre el acusativo y el dativo, el alumno se enfrenta entonces a una situación confusa en la que debe hacer tres elecciones: verbo, preposición y caso:

- * Ich sitze mir in den Stuhl.
- * Die Blumenvase ist auf den Tisch gestellt. (14)

En el primer enunciado hay confusión no sólo con respecto a los verbos *sitzen-setzen*, sino que también se presenta interferencia con el dativo que se usa en lugar del pronombre reflexivo (*Reflexivpronomen*) en acusativo. Al interrogar al estudiante,

respondió que lo había tomado de ejemplos como: *Es geht mir gut.* (me va bien), o bien, *das gefällt mir.* (Me gusta). Este problema se presenta más frecuentemente con el verbo *setzen* pues su uso es más frecuente que en otras situaciones. El segundo ejemplo muestra una clara influencia con el 'estar parado' del español.

Junto con este grupo de verbos se asocia el verbo *hängen* que presenta la misma forma en presente para los complementos locales y para algunos estudiantes esto les agrava aún más la asimilación de este tema. (15)

* Er hat das Bild an die Wand gehangen.

* Der Schlüssel ist an die Wand gehangen. (16)

Aquí también se presenta una confusión entre las formas del verbo, que generalmente el estudiante encuentra en las listas como irregular (*hängen-hing-gehangen*) pero sin referencia al complemento situativo (*Situativergänzung*). El segundo enunciado presenta también la asociación con el español que frecuentemente hace el estudiante: 'estar colgado' y que lo lleva a la combinación de los verbos locales con el verbo *sein*. Este problema se presenta muy frecuentemente con los hispanohablantes mexicanos que tienden a sobregeneralizar esta asociación, dando como resultado frases como estar sentado = *ist gesessen* (*ist sitzen*), estar acostado = *ist gelegen* (*ist liegen*) y estar parado = *ist gestanden* (*ist stehen*).

La problemática de uso de las preposiciones locales del alemán en el campo semántico se centra básicamente en torno a su especificidad y en algunas ocasiones en su similitud de significado. Por otra parte, el uso de los verbos *setzen-sitzen*, *stellen-stehen*, *legen-liegen* y *hängen-hängen* no sólo se dificulta al hispanohablante por su uso en conjunto con una preposición variable (*Wechselpräposition*), sino además por su similitud de formas y la interferencia del español. Pero esto es sólo una parte de los problemas de aprendizaje de las preposiciones locales con el grupo de verbos anteriormente citado. Además se presentan otros aspectos relativos a la forma y a la sintaxis.

IV.3.3. El aspecto morfosintáctico.

Además del aspecto semántico de las preposiciones y los verbos locales, el estudiante de alemán tiene que enfrentarse a un nuevo obstáculo, las desinencias de caso o declinación.

La importancia de este aspecto es tan grande que es con base en ello que el conjunto de preposiciones alemanas se clasifica para presentarlas en la clase de lengua extranjera. Esta característica puede tornarse en una dificultad en el proceso de aprendizaje; ya que además del significado hay que asociar la preposición con el caso que rige y aplicar consciente- o inconscientemente la declinación, tomando en cuenta el género y el número del sustantivo al que precede. Esta es otra diferencia básica entre la lengua materna y la lengua meta.

El fenómeno del caso gramatical le es ajeno al hispanohablante, pues el español como lengua neo-latina perdió la desinencia de caso en su mayor parte (quedan sólo en el pronombre personal) y al evolucionar tomó un carácter más analítico, mientras que el alemán conservó más características sintéticas. (17) Este aspecto es una diferencia fundamental entre los sistemas lingüísticos del español y el alemán que si no se trata adecuadamente desde el principio puede convertirse en una fuente muy importante de errores. Uno de los aspectos fundamentales de este tema que en muchos casos se pasa por alto es que el mencionar que el caso sirve básicamente para diferenciar funciones gramaticales y relaciones sintácticas. Esto puede llevar a una interferencia entre las estructuras de ambas lenguas. Pues mientras el alemán hace la diferencia de funciones generalmente mediante los casos, el español tiende a hacer la diferencia de funciones generalmente mediante el orden oracional (18). Si se toma en cuenta esta diferencia entre ambas lenguas se podrá llegar a conclusiones que pueden hacer más comprensibles los errores surgidos de las diferencias entre ellas:

- * Unter das Bild ist einem Stuhl.
- * Auf der Tisch steht dem Buch.
- * Auf Bild 1 steht dem Tisch unter dem Stuhl.

En los tres ejemplos el estudiante asocia el orden de las palabras con el caso, dado que en español se tiende a colocar el sujeto en primer lugar de la oración, entonces todo lo que está antes del verbo es sujeto y por lo tanto debe estar en nominativo, de ahí que el alumno escriba *der Tisch* y *der Bild* sin declinación alguna. Lo que se presente después del verbo será un complemento situativo y se presentará en el caso dativo: *einem Stuhl, dem Buch y dem Tisch - dem Stuhl*. La ignorancia de este punto puede llevar al alumno a una confusión al tratar de seleccionar el caso a ocupar, pues entonces considera el uso del caso como algo arbitrario.

Uno de los aspectos que contribuyen a la dificultad de los casos del alemán para los hispanohablantes es la necesidad de aprender los sustantivos con su género gramatical; si desde el inicio del curso se descuida este aspecto, será mucho más difícil asimilar este tema pues aunado al aspecto sintáctico estará el problema de léxico. Hay que tomar en cuenta que un uso deficiente del diccionario también puede contribuir al problema.

Otra de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos es que el alemán al ser más sintético ocupa menos elementos en una oración y no tiene que recurrir a más palabras para expresar el aspecto específico de una preposición:

Peter wohnt beim Hauptbahnhof. (19)

Peter wohnt am Starnberger See.

En sí la preposición lleva gran parte de la información relativa a las relaciones sintácticas. *Beim* y *am* además de su significado, expresan el género, el número y caso del sustantivo mediante una contracción con el artículo para designar el complemento situativo (*Situativergänzung*). En cambio el español para expresar el mismo significado requiere de más elementos:

Peter vive en el (a orillas del) lago Starnberg.
 Peter vive al lado de (cerca de) la estación.

Se puede afirmar que por naturaleza misma las preposiciones del español no son tan específicas como en alemán; lo que resulta obvio en el problema 'en' = an-in-auf o en 'sobre' = auf-über. Para paliar esta carencia el sistema preposicional del español tiende a hacer uso de formas adverbiales para acentuar su especificidad. Esto se resalta en primer plano si se observa la tabla comparativa de las nueve preposiciones locales de dos casos del alemán (*Wechselpräposition*) y sus correspondientes en español:

Präposition	Preposición	Forma adverbial (Adv. + Prep.)
an	en (contra)	pegado a/ junto a
auf	en - sobre	arriba de
hinter	(tras)	detrás de
in	en	dentro de/ adentro de
neben	- - -	junto a/ al lado de
über	sobre	encima de/ arriba de
unter	(bajo)	debajo de
vor	(ante)	delante de/ frente a
zwischen	entre	enmedio de

La tabla también puede usarse como recuadro en la clase para hacer conscientes las diferencias y equivalencias entre ambos sistemas preposicionales:

DEUTSCH	an in auf	hinter über unter	neben vor zwischen
ESPAÑOL	en	detrás de arriba de debajo de	junto a frente a entre

Aún cuando existe la preposición equivalente (forma entre paréntesis) en la mayoría de los casos su uso está más limitado que la forma adverbial, p.e.:

El niño escucha tras la puerta.
(detrás de)

Sin embargo, sería forzado:

La silla está tras la mesa.
(detrás de)

O bien su significado tiene otro matiz, e.g.

El ladrón compareció ante el juez.
(en presencia de)

Que ya tiene otro sentido que el aspecto local que tratamos aquí:

El auto está estacionado ante mi casa.
(frente a)

Las preposiciones propiamente dichas cuyo uso local es frecuente en el español hablado son: 'en, sobre y entre'. En los demás casos y cuando se tiende a lo específico se usa la forma adverbial.

Por otra parte los verbos: *stehen*, *sitzen*, *liegen* y *hängen* presentan una situación similar a la de las preposiciones locales; en español los cuatro verbos equivalen al verbo 'estar':

Das Buch liegt im Schrank.
El libro está en el estante.

Die Lampe steht neben der Couch.
La lámpara está junto al sofá.

Das Kind sitzt auf dem Teppich.
El niño está en la alfombra.

Das Bild hängt an der Wand.
El cuadro está en la pared.

Para hacer más específico su carácter el español recurre a la paráfrasis verbo + participio: 'estar sentado', 'estar acostado', 'estar parado' o 'de pie', 'estar colgado'. Aquí existen también verbos equivalentes cuyo uso es más bien limitado como yacer o colgar (el cadáver yacía inerte en el suelo o el cuadro cuelga de la pared). En cambio, los verbos pares 'stellen, setzen, legen y hängen' presentan verbos menos específicos para cada forma:

Peter legt das Buch in den Schrank.
Pedro pone el libro en el estante.

Ich stelle die Lampe neben den Tisch.
Pongo/coloco la lámpara junto a la mesa.

Die Mutter setzt das Kind auf den Teppich.
La mamá sienta al niño en la alfombra.

Wir hängen das Bild an die Wand.
Colgamos el cuadro en la pared.

Esto puede representar una confusión para el estudiante al asociar ambos acusativos (complemento de acusativo o *Akkusativergänzung* y complemento directivo *Direktivergänzung* = preposición + acusativo)

sin hacer conciencia de que cada uno tiene una función distinta o la confusión también puede presentarse en la posición al no saber que orden seguir para armar una oración correcta:

- * Monika legt das Buch auf dem Tisch.
- * Ich stelle den Stuhl auf der Balkon.

En ambos ejemplos los estudiantes pensaron que no era posible utilizar dos veces el mismo caso en una oración. En vista de ello, el primer alumno decidió 'resolver' el problema usando un acusativo *das Buch* con un complemento situativo; mientras el otro optó por dejar en nominativo el sustantivo después de la preposición.

Se puede concluir que al presentar las preposiciones y los verbos locales del español y el alemán, en la clase de lengua extranjera se tiene que estar consciente de que los principales obstáculos a enfrentar son: la especificidad del alemán, la similitud de formas en los verbos y la declinación de caso basada en las diferencias entre el complemento directivo y situativo.

IV.4. Fundamentos de la aplicación práctica.

IV.4.1. Enseñanza o aprendizaje.

Después de identificar las principales áreas problemáticas de las preposiciones y los verbos locales alemanes para los hispanohablantes se debe considerar la manera de presentar el tema ante el estudiante tomando en cuenta las teorías anteriormente expuestas de la gramática pedagógica a fin de sobreponer los obstáculos que se le presentan al estudiante de la manera más adecuada al proceso de aprendizaje. Es aquí donde conviene hacer una reflexión acerca de qué debe tomarse en primer plano en la clase de lengua extranjera, la enseñanza o el aprendizaje.

El binomio enseñanza-aprendizaje tiene un carácter recíproco paralelo al que presentan la competencia lingüística y la competencia comunicativa.(20) Es decir, hay que encontrar conexiones entre uno y otro aspecto. Más que partir del método de

enseñanza para que el alumno realice su aprendizaje de la lengua se deben tomar en cuenta los factores de ambos aspectos que toman parte en el proceso de adquisición, para con base en ello dar forma al tipo de enseñanza a aplicar.

El grado de éxito de un curso es paralelo a la capacidad que tiene el profesor de conectar su método de enseñanza, su manera de presentar los temas, a la recepción que de ellos hace el estudiante. Entre más consciente se esté del proceso que lleva a cabo el alumno para asimilar y hacer suyos los conocimientos que se le presentan, mayor será la posibilidad de presentarlos con eficiencia.

Es precisamente considerando la clase como un grupo de individuos que llevan a cabo procesos de asimilación, de aprendizaje, como se contempla el término individual del título del presente trabajo. El propósito de la clase de lengua extranjera debe mantener un equilibrio entre los objetivos cognoscitivos y los afectivos, entre el lograr las metas del programa y satisfacer las expectativas del estudiante, entre la lengua y el individuo. Es por ello que se pretende hacer en este punto una referencia a algunos de los aspectos que pueden ayudar a solucionar problemas de presentación de un tema gramatical basándose no sólo en criterios teórico-abstractos, sino también aquellos en que se toma en cuenta la realización en el aula. Para ello se tienen que considerar tres elementos que participan en el proceso de aprendizaje de la lengua principalmente:

-- La manera en que se presentará el objeto de aprendizaje (el alemán como lengua extranjera); es dentro de este aspecto donde se tiene que tomar en cuenta por un lado la estructura lingüística (modelo gramatical) y por el otro su aplicación práctica (gramática pedagógica) basándose en una o varias tendencias del concepto de una gramática para la clase de lengua extranjera (tradicional, estructural, generativo-transformacional, etc.).

-- La manera en que el sujeto de aprendizaje (el estudiante) basándose en sus habilidades (capacidad de percepción, estímulo, almacenamiento, y transferencia de información lingüística) lleva

a cabo el proceso con sus consecuentes consideraciones de carácter psicológico-afectivo.

-- La situación o contexto de aprendizaje (el concepto de la clase de alemán como lengua extranjera) que será el resultado de la reflexión de los dos aspectos anteriormente expuestos para decidir el tipo de técnicas y ejercicios, en suma el tipo de trabajo pedagógico a desempeñar en clase.

Anteriormente se consideró ya el tema (la preposición alemana en su acepción local) y las características de un grupo (Véase IV.1.). Es decir, hay que tomar en cuenta nuevamente el binomio teoría-praxis; por un lado la base metodológico-gramatical, y es aquí donde entraría la lingüística, y por el otro el aspecto psicológico-afectivo, aquí se consideraría el aspecto didáctico, para finalmente llegar a esbozar una posible serie de elementos que sirvan de ayuda al desarrollo de una clase productiva de lengua extranjera.

IV.4.2. Fundamentos metodológico-gramaticales.

El presentar un tema en clase implica considerar objetivos de diversa índole. Por una parte están los objetivos gramático-estructurales ¿De qué medios se va a valer el estudiante para realizar su intención comunicativa? ¿De dónde va a partir el estudiante para llevar a cabo su realización de la lengua? Por otro lado se encuentran los objetivos de comunicación, es decir, la intención comunicativa ¿Qué es lo que va a comunicar, a decir, el alumno? ¿Cómo va a utilizar los medios lingüísticos que le fueron dados en clase? En otras palabras un área gramatical debe estar ligada a un contenido comunicativo, es decir, la categoría estructural tiene una categoría funcional que le es inherente y que se debe tomar en cuenta.

Como ya se ha visto, la creación de una competencia gramatical es una condición para poder obtener una competencia comunicativa adecuada en una lengua extranjera. Para ello se debe partir de un fundamento teórico, de un modelo lingüístico que sirva de punto de

partida para describir la lengua y poder llevarla a la práctica, es decir, de una gramática pedagógica, que no es un método en sí, sino más bien una disciplina concebida como un puente entre la lingüística y la didáctica tomando en cuenta el variado conjunto de factores que se ven implicados en una clase de lengua, para enfocarse cada vez más al receptor final y a sus necesidades. De las características de este tipo de gramática ya hemos hablado en el capítulo III. Ahora bien, ¿Qué factores se deben tomar en cuenta para poder llevarla a la práctica?

IV.4.2.1. La gramática dependencial del verbo para la clase de alemán como lengua extranjera.

La gramática para la clase de lenguas puede ser concebida de diversas maneras. Bajo el punto III.3.2. hemos hecho un análisis sucinto acerca de las formas de concebir una gramática pedagógica. Nuestro concepto de tal modelo gramatical lo podemos subordinar al cuarto modelo de desarrollo presentado. Es decir, la gramática pedagógica no debe ser una disciplina absoluta y excluyente sino más bien un filtro de diversas teorías didácticas y descripciones lingüísticas con un carácter interdisciplinario que aproveche las cualidades de cada una de ellas en favor de la clase de lengua extranjera. Ahora bien, si de cualquier manera en la gramática se tienen que dominar listas de unidades y reglas para la producción de expresiones correctas como proponen Klaus y Sigrid Vogel (1975:20) ¿cuál va a ser el fundamento lingüístico que va a sustentar la gramática pedagógica?

Ante todo y tomando en cuenta los fines prácticos de la gramática pedagógica debe escogerse un modelo descriptivo de la lengua que colabore con los objetivos de la clase. Considerando que el modelo gramatical para usar en clase tiene una función eminentemente explicativa, la gramática para aplicar en una clase de lengua extranjera tiene que hacer claros los fenómenos lingüísticos y además ayudar al estudiante a producir expresiones correctas en la lengua que está aprendiendo para así colaborar en

el desarrollo de su competencia comunicativa. A pesar de ello, las tendencias de la concepción gramatical han destacado principalmente la descripción del sistema, sin preocuparse muchas veces por los aspectos prácticos de la enseñanza, del proceso de aprendizaje. De ahí que existan modelos gramaticales para hablantes nativos y extranjeros que no toman en cuenta las dificultades de éstos últimos.

En los últimos años las investigaciones acerca de las estructuras gramaticales de la lengua alemana han dado resultados que han sido introducidos en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. De esta forma es como se ha considerado a la Gramática Dependencial del Verbo (DVG por sus siglas en alemán *Dependenz Verb Grammatik*) como favorable para describir la compleja estructura de las valencias verbales del alemán. (21)

La DVG presenta como innovación la superación de la etapa en que se describía binariamente a la oración (sujeto-predicado) en la gramática tradicional o bien como lo hacía la gramática generativa (frase nominal y frase verbal) basándose en la gramática estructural. A nuestro parecer, la gramática dependencial del verbo con su teoría de la valencia presenta más claridad que cualquier otro tipo de modelo descriptivo acerca de las relaciones sintácticas y sus reglas de aparición entre elementos oracionales, lo que facilita el uso correcto de las formas morfológicas para distinguir funciones sintácticas y hace más clara la noción de los casos gramaticales a extranjeros a quienes por su lengua materna les es totalmente ajeno el concepto. Esta gramática es recomendable por partir del verbo como núcleo y determinar primero los componentes más cercanos, lo que ayuda al alumno a analizar y entender las oraciones llegando de esa forma a entender su funcionamiento y parecerle menos arbitrarias las reglas presentadas. Por ello es que la hemos utilizado para describir el tema del presente trabajo. Una gramática pedagógica no se puede limitar a ser una gramática teórica reducida, debe responder a cuestionamientos distintos a los de la teoría. Pues no debe ocuparse únicamente del campo descriptivo para el profesor o el

que presenta la DVG pues en una lengua como el alemán el dispendio de explicaciones gramaticales se hace más necesaria a los hispanohablantes dada la estructura lingüística tan distinta de ambos idiomas.

En el caso de la preposición los esquemas también pueden ayudar a hacer consciente el uso del caso que ocupa la preposición en cada complemento, esquematizando se podría ayudar al alumno a asociar cada complemento con su respectivo caso (23):

E5 (Sit. erg.)

Situativergänzung

<Präposition + Dativ>

m dem

n dem

f der

pl den + (n)

E6 (Dir. erg.)

Direktivergänzung

<Präposition + Akkusativ>

m den

n das

f die

pl die

Es precisamente en la presentación y el uso de los complementos (una diferencia fundamental entre el alemán y el español) en donde la DVG tiene más éxito. Siguiendo con los esquemas se pueden utilizar también al presentar los pares de verbos que nos ocupan en este trabajo (24):

----->

[Subj. erg.] **stellen** <<Akk. erg.> <Dir. erg.>>.

[Ich] **stelle** <<den Tisch> <in den Garten>>.
(Nominativ) (Akkusativ) (Präp. + Akkusativ)

*

[Subj. erg.] **stehen** <Sit. erg.>

[Der Tisch] **steht** <im Garten>.
(Nominativ) (Präp. + Dativ)

----->

[Subj. erg.] **setzen** <<Akk. erg.> <Dir. erg.>> .

[Ich] **setze** <<mich> <auf den Stuhl>>.
(Nominativ) (Akkusativ) (Präp. + Akkusativ)

*

[Subj. erg.] **sitzen** <Sit. erg.>

[Ich] **sitze** <auf dem Stuhl>.
(Nominativ) (Präp. + Dativ)

----->

[Subj. erg.] **legen** <<Akk. erg.> <Dir. erg.>>

[Ich] **lege** <<das Tuch> <auf den Tisch>>.
(Nominativ) (Akkusativ) (Präp. + Akkusativ)

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

extranjera, entre ellos están el libro de texto y el profesor.

IV.4.2.2. El libro de texto como factor en la aplicación de la gramática pedagógica.

Se debe estar consciente de que para concebir una gramática pedagógica se tiene que partir del libro de texto y en las explicaciones del profesor y de que los criterios y principios de ambos determinan en cierto grado el estilo y el contenido de la enseñanza; es por ello que el libro y el profesor son los elementos principales mediante los cuales la gramática pedagógica ejerce influencia en el aprendizaje del alumno. Para ello se debe saber discernir con qué tipo de libro se está trabajando para poder aplicarlo de manera adecuada en clase o en todo caso saber enfocarlo hacia los objetivos del curso y así aprovecharlo de manera óptima.

Al echar un vistazo a la presentación que hacen algunos libros de texto del tema que nos ocupa podemos encontrar varios puntos en común y varias discrepancias:

La introducción del tema es generalmente mediante las preguntas *Wo?* y *Wohin?*, en el desarrollo del tema se presentan enfoques diversos; por un lado tenemos el enfoque tradicional con el método 'concepto-regla-ejemplo'. En donde se parte de un texto para de ahí inducir la regla y después hacer ejercicios. Lingüísticamente se va del texto hacia la oración. Tal es el caso de Deutsche Sprachlehre für Ausländer de Schulz-Griesbach que presenta una fuerte tendencia a sistematizar la estructura de la lengua. Este método presenta una visión amplia del tema que abarca las preposiciones variables (*Wechselpräpositionen*), los verbos locales *stehen-stellen*, etc. y el aspecto temporal de algunas de las *Wechselpräpositionen*, en una sola unidad lo que resulta una sobrecarga de información sobre el mismo aspecto; esto con la suposición de que el alumno maneja ya una terminología gramatical. Después vienen ejercicios de automatización y transformación poco comunicativos, pues no tienen una intención bien definida.

La tendencia del enfoque tradicional se mantiene también con Lernziel Deutsch 1 de W. Hieber. En este libro se añaden además ejercicios estructurados de *drill* con lo que se automatizan las estructuras presentadas. Se alterna con ejercicios de hueco y algunos escritos. Si bien aquí se fomenta más la comunicación interpersonal, no se presenta, al igual que en el anterior, una intención comunicativa clara. Tampoco se hace consciente que el uso de la combinación preposición-caso depende del funcionamiento del verbo, en ambos libros la terminología gramatical no es muy precisa a este respecto. En ambos libros las preposiciones son presentadas asociándolas a las preguntas *Wo?* y *Wohin?* y a los conceptos de *Ort* (lugar) y *Richtung* (dirección) para después presentar la preposición con su caso respectivo. Entonces el alumno asocia *Richtung* --> *Präposition* + *Akkusativ* y *Ort* --> *Präposition* + *Dativ.*, pero sin razonar que el verbo es el elemento decisivo para determinar el caso y declinación a usar. Los verbos *stehen-stellen*, *setzen-sitzen*, etc. solamente los presenta Schulz-Griesbach con el esquema: *Verb* + *Akkusativobjekt* + *Präposition* + *Akkusativ* para los verbos de dirección y *Verb* + *ohne Objekt* + *Präposition* + *Dativ* para los verbos de situación. No se especifica que los acusativos del primer esquema ejercen funciones distintas en la oración y esto puede llevar al alumno a confusiones de caso como las anteriormente vistas (véase IV.3.2.). Los ejercicios que se presentan, sobre todo en Lernziel Deutsch son muy mecánicos pues no dan pie que el alumno lleve a cabo su propia realización de la lengua, parece ser que la automatización de la regla y la adquisición de la estructura lingüística están en primer plano ante la intención comunicativa del alumno.

La contraparte de este tipo de tendencia serían los métodos comunicativo-funcionales de mediados de los años setenta como la serie de libros que se titulan Deutsch 2000 de R. Schäpers. Este método se basa en un vocabulario básico de 2000 palabras aproximadamente (de ahí el nombre) para fomentar una competencia comunicativa con base en él evitando al máximo posible el trabajo gramatical explícito y en detalle limitando los ejemplos a una sola

forma del paradigma (e.g. en nuestro tema sólo se presenta el masculino y neutro con la preposición *in* y las contracciones *ins* o *im* sin que tengan un contexto específico y sólo como parte de un tema más amplio). se trata de ocupar solamente las formas que tienen relevancia comunicativa, es decir, las de uso más frecuente en la lengua cotidiana.

Es ist infolgedessen sinnlos, dem Schüler ein ganzes morphologisches System zu geben, wenn er im Augenblick nur zwei oder drei Formen sinnvoll, d. h. im Textzusammenhang und semantisch richtig verwenden kann. (...) Wir trennen sehr scharf zwischen dem systematischen Einprägen grammatischer Formen anhand von Tabellen und dem eigentlichen Sprachunterricht, der sich als Frontalunterricht in der Klasse vollzieht und aus dem auf beiden Seiten aktiven Unterrichtsgespräch besteht.

(Schäpers, 1972b:10-11). (25)

Sin embargo, la gramática no se tiene necesariamente que ocultar, acortar o disimular, pues esto va en contra del proceso comunicativo que tiene que llevar a cabo el estudiante con la lengua que está aprendiendo. La imaginación, creatividad y sensibilidad que tiene el alumno al hacer uso de la lengua va en contra de la brevedad y la evasión en la presentación de los fenómenos gramaticales de la lengua extranjera.

A nuestro parecer existen algunas consideraciones que se deben hacer para tratar de manera pedagógica la gramática presentada en un libro. Los fines principales de tal presentación gramatical serían tomando en cuenta la utilización que de ella haga el alumno:

-- Posibilitar reglas que induzcan la producción de expresiones correctas de acuerdo a la variedad de interlocutores y a las condiciones de comunicación para responder a la pregunta: ¿Cómo me tengo que comportar lingüísticamente hablando para hacerles claras mis intenciones comunicativas a mis interlocutores?.

-- Fomentar el entendimiento de estructuras que deben dominarse de manera receptiva solamente ¿Qué medios tengo para que me sea accesible el entendimiento de este texto?.

-- Utilizar términos y formas de presentación que estén

basados en fenómenos aprendidos con anterioridad, para aprovecharlos en el entendimiento de los fenómenos nuevos ¿Cómo se adapta esto que acabo de aprender a lo que ya había aprendido con anterioridad?. (26)

Al tomar en cuenta los puntos anteriores se puede afirmar que el compromiso de la clase no tiene que estar entre los extremos de la enseñanza puramente cognoscitiva o puramente comunicativa, sino que se puede combinar y filtrar ambas para optimizar su uso en la clase de lengua extranjera.

Consideraciones como la anterior han llevado a cambiar paulatinamente las tendencias extremistas en la concepción de los libros de texto. La influencia de la DVG ha ido en aumento y se mejora la presentación de nuestro tema mediante la introducción de esquemas que hacen claras las estructuras gramaticales. Por ejemplo en Sprachkurs Deutsch 1. Neufassung, de U. Häussermann et al., un libro que da un enfoque cognoscitivo-comunicativo, se presentan esquemas que están comprometidos con la gramática dependencial del verbo (pág. 103 ss.), para facilitar la comprensión del funcionamiento de los verbos locales ya presentados en combinación con las preposiciones variables y permitir formular más claramente las estructuras al intentar aplicarlas en la realización oral de la lengua todo esto con una sistematización muy marcada enfocada a la comunicación oral basada en ejercicios mecanizantes de drill complementados con ejercicios de diversa índole (relación de columnas, llenado de espacio etc.) para interiorizar el tema, aunque sin ningún contexto comunicativo definido.

Otro libro que también busca el equilibrio entre lo cognoscitivo y lo comunicativo es Themen 1. de H. Aufderstrasse et al. Este método separa los dos complementos e introduce el complemento directivo en la lección 6 con tres preposiciones *in*, *an*, y *auf* además de introducir *durch* lo que posiblemente traería alguna confusión al alumno por tratarse ésta de una preposición de caso fijo. Después presenta el complemento situativo en la lección 8, esta vez con las restantes preposiciones variables (excepto *über*) y se retoma el complemento directivo con la preposición *zu*

que rige dativo. La gramática no está integrada conscientemente mediante tablas gramaticales (estas se encuentran al final del libro), sino más bien se dan tips en pequeños recuadros al margen de las ilustraciones principales. Todo esto se presenta en un contexto en el que se describe la ciudad de Hamburgo.

Uno de los libros más recientes es Sprachbrücke 1 de Gudula Mebus et al. En este libro el tema se va presentando progresivamente. Se empieza por la lección dos con el complemento situativo (que aquí se denomina *Lokalergänzung*) (27). Mediante un recuadro en que aparecen los verbos *stehen, liegen, hängen, sitzen*, con dibujos que explican el significado (véase también el recuadro de las preposiciones), las preposiciones variables, el paradigma de declinación del dativo y nombres de objetos en el salón de clase, se ofrece una visión amplia del aspecto gramatical y la asociación del uso de la declinación a la regencia del verbo. La asimilación del tema se hace mediante descripciones del propio salón de clase y de las ilustraciones del libro. En la lección 5 se presentan ambos complementos locales con el contexto de designar origen (*Woher? + aus*) y situación con un nombre propio de lugar (*Wo? + Ländernamen*). Ambos aspectos se tratan de nuevo en la lección 7 en donde se pone de manifiesto la especificidad semántica de la preposición local alemana al presentarse con un nombre de lugar, de persona etc. además se complementa el directivo con la preposición *zu*. En la lección 11 se presenta el complemento directivo con las preposiciones variables y los verbos respectivos (*stellen, legen, hängen, setzen*) en una tabla en la que se hace consciente el uso de dos complementos con el caso acusativo pero con funciones distintas a través de las preguntas *Was/Wen? = Akkusativergänzung* y *Wohin? = Direktivergänzung* al final del recuadro se retoma el aspecto situativo y se comparan ambos para evitar una posible confusión. Este método presenta a la gramática como una parte integral de la clase y además una serie variada de ejercicios.

Otro método en el que se equilibra muy bien la habilidad comunicativa con el conocimiento de las estructuras de la lengua es

Deutsch Aktiv Neu de G. Neuner et al. en que se presenta nuestro tema en la lección 7A mediante descripciones e instrucciones de colocar objetos. El trabajo gramatical de la clase se basa en la capacidad inductiva del estudiante para llegar a una concepción de la regla a través de esquemas de la gramática dependencial del verbo con colores llamativos y ejemplos claros, lo que permite al estudiante reconocer fácilmente qué complementos usa cada verbo para contruir oraciones lógicas.

Estas presentaciones toman ya en cuenta los aspectos de la gramática pedagógica y tratan de integrar el tema de las preposiciones y los verbos locales en la clase mediante diversas técnicas (esquemas, presentación progresiva, intenciones comunicativas definidas, etc.). Para los hispanohablantes resulta además muy importante hacer conciencia de que los casos gramaticales se pueden presentar en relación directa al verbo (casos puros) o mediante una preposición (casos preposicionales como los de los complementos situativo y directivo) y que estos últimos siempre serán los casos oblicuos, es decir, nunca el caso nominativo (casus rectus). Esta consideración es de utilidad para evitar errores con las preposiciones en relación a su caso gramatical. Otro aspecto que se puede resaltar en relación al tema de las preposiciones es que éstas pueden tener un carácter semántico definido como en los complementos situativo y directivo o bien pueden perderlo al formar parte de la sintaxis de un verbo como en el complemento preposicional (*Präpositionalergänzung*) P.e. *An jedem Abend stehe ich an meinem Fenster und denke an dich* (Cf. Sprachbrücke 1:162).

El considerar el desarrollo de competencia gramatical como fundamento de una buena competencia comunicativa y hacer de él una parte integrante y constante del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no debe ser un postulado excluyente basado solamente en una tendencia teórica del aprendizaje; sino, como ya se ha mencionado, el resultado de un modelo filtrante que tome en cuenta los diversos factores de que se compone la clase de lengua extranjera. Un buen ejemplo de esto serían las consideraciones de

M. Rall a fines de los años setenta en que concilia las posturas existentes hasta entonces:

"Wir sind mit unseren Vorstellungen eines reformierten Deutschunterrichtes weniger radikal als Carroll mit seiner Cognitive Code Learning Theory, da wir die Unterrichtstechniken des behavioristischen Ansatzes nicht über Bord werfen, "Die 'direkte Methode' hat einen guten Übungseffekt, darum ist sie sinnvoll..." (Kielhöfer 1975, S. 153). Aber wir ergänzen sie durch Bezugnahme auf Bewusstsein und Wille der Schüler "

(Rall, 1979: 99).(28)

Y surge así el eclecticismo, el equilibrio metodológico, el aprovechamiento de lo mejor de cada tendencia pero tomando en cuenta la otra parte (y la más importante) de la clase, su motivo mismo: el alumno. Pues precisamente la característica que hace pedagógica a una gramática es que tome en cuenta el aspecto humano del proceso de aprendizaje, que se adapte a las necesidades reales del estudiante y le haga más fácil el acceso a un nuevo sistema lingüístico. Es por ello que para considerar la teoría y presentación lingüísticas que servirán de base a la gramática pedagógica, se tienen que analizar también los aspectos psicológico-afectivos que se ven involucrados en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y que representan su aspecto humano.

IV.4.3. Fundamentos psicológico-afectivos.

Tradicionalmente la concepción de una gramática a usar en clase se ha enfocado de manera unilateral a la estructura del sistema lingüístico por describir, sin tomar en consideración los aspectos prácticos del aprendizaje. Sin embargo, la gramática pedagógica no debe limitarse a hacer un compendio de la estructura sistemática de la lengua meta, sino que debe considerar también criterios psicológicos, técnicos y receptivos del aprendizaje, aspectos que son en un sentido más amplio, factores humanos de la adquisición de una lengua extranjera.

Aunque tradicionalmente el desarrollo de la clase de lengua extranjera parte del libro y el profesor, no deben tomarse éstos como la única base a partir de la cual se va a concebir una clase, sino tomar en cuenta la parte más importante, su 'materia prima', es decir el estudiante. Considerar al alumno como la parte fundamental en el proceso de adquisición de una lengua, lleva a tratar aspectos que si bien tienen un carácter subjetivo, son fundamentales en la aplicación práctica del aspecto gramatical. El contacto con el alumno se realiza básicamente en el aula, en la clase práctica y aunque ésta es la parte menos accesible a un análisis científico y racional dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera por su carácter oral y por los factores subjetivos que la determinan, los datos que en ella se recaben serán una fuente valiosa de información para considerar la manera en que se llevará a la práctica los fundamentos de la gramática pedagógica.

IV.4.3.1. El estudiante.

Probablemente uno de los factores más difíciles de definir objetivamente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea el estudiante mismo; puesto que se está tratando el elemento en torno al cual gira toda la situación es imposible pasar por alto una referencia general a las características de los alumnos. Dentro de éstas se encuentran: la edad, la motivación y la aptitud.

Todo ser humano utiliza ciertas estrategias para realizar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, las estrategias cambian con la edad. El incremento de madurez conlleva una mayor capacidad de abstracción y pensamiento complejo, se tiene una necesidad mayor de tener experiencias de aprendizaje a través del pensamiento racional, se tiene que "entender" puesto que la capacidad de generalización y abstracción es más grande así como el autocontrol y la autocorrección en la producción y recepción de la lengua. Las dificultades que se presentan con los adultos están en que la

producción y reproducción de sonidos de una nueva lengua es más difícil y en que los errores conscientes pueden tener una influencia negativa en la motivación inhibiéndose el estudiante al hacer frente a una situación comunicativa en la lengua extranjera.

Por otra parte el aprendizaje del niño no es tan explícito, éste se lleva a cabo de una manera un tanto inconsciente y es de carácter explorativo y lúdico. Sus condiciones sensomotoras son más favorables para la reproducción de sonidos y la capacidad de captación inductiva es mayor así como su disposición espontánea al hablar. En los niños la capacidad de abstracción no se ha desarrollado totalmente, por ello la autocorrección del idioma por aprender es más lenta y su capacidad de memoria inmediata es menor. (Cf. Vogel, 1975:38-40)

Por ello es que un curso se tiene que adaptar adecuadamente a la edad de los participantes y de ahí que no se deban tomar totalmente las técnicas de enseñanza para niños en un curso dirigido a adultos a pesar de que ambos siguen básicamente los mismos pasos para enfrentar un mismo problema: la adquisición de una lengua extranjera.

Entre los aspectos humanos del proceso de adquisición de una lengua extranjera que más importancia tienen se encuentran los motivos de aprendizaje. Bajo el concepto de motivo se entiende: " las fuerzas duraderas que estimulan y que son condición para un comportamiento actual dirigido a un objetivo" la motivación puede ser entonces "un motivo actualizado a una situación concreta." (Vogel, 1975: 114.). (29) Dentro de la motivación se tiene que diferenciar la extrínseca, cuando la actividad no se hace por sí misma sino a causa de un factor externo, recompensa, castigo etc., y la intrínseca cuando se lleva a cabo la actividad por sí misma, por curiosidad o bien por interés.

En nuestro caso (véase las condiciones arriba, IV.1.) al hacer preguntas directamente a los alumnos se obtuvo que, el aprender una lengua extranjera amplía el acervo cultural, que posibilita eventualmente la comunicación con otras personas y culturas y que mejora las posibilidades laborales en las áreas de trabajo; todo

esto nos enfrenta a una motivación de carácter intrínseco. Como se puede apreciar la motivación se fundamenta básicamente en el interés por la materia y los aspectos profesionales. Ahora bien, ¿Cómo es que esa motivación se va desarrollando o disminuyendo al asistir regularmente a un curso? ¿Qué factores de la clase son los que más influyen en la motivación para aprender una lengua extranjera? Los encuestados consideraron que los factores que más influyen en la motivación dentro de un curso son el profesor y el libro ya que es a través de ellos como se obtiene la visión y la dinámica con que se adquiere la lengua de estudio.

Como ya se ha mencionado, uno de los aspectos que tienen gran importancia en la motivación del alumno es el libro de texto y dentro de él se encuentra la situacionalidad de la lengua; tradicionalmente las lecciones narran acerca de personajes y sucesos que le son un tanto indiferentes al alumno. Se habla sobre la vida cotidiana de un personaje X que vive en algún lugar de Alemania, o bien el libro se piensa para estudiantes que hacen su aprendizaje en un entorno de habla alemana con situaciones cotidianas en ese contexto como pedir un café, comprar algún objeto, etc. (Ejemplo de estas situaciones las podemos encontrar en libros como Lernziel Deutsch, Sprachkurs Deutsch o Themen) eventos que son más bien ajenos a la realidad del alumno si tomamos en cuenta el tipo de estudiantes con quienes se aplicaron los cuestionarios arriba citados. En este tipo de libro el estudiante actúa como un mero observador pasivo de la temática presentada. Esta situación de aprendizaje no motiva en ningún sentido la participación del alumno, pues para él es psicológicamente indiferente si se trata de *Fräulein Lau* o de *Frau Schmidt* o bien de orientarse en las calles de Hamburgo o Munich y su producción del idioma se verá limitada a una situación predeterminada de la lengua centrada en temas que le son hasta cierto punto ajenos; esto es contraproducente si se considera que el objetivo central es que el alumno logre su propia realización de la lengua. A nuestros alumnos me parece que, según la encuesta, les resulta más inmediato saber presentarse ellos mismos, presentar su cultura, las costumbres de

su país y su propia manera de pensar así como sus intereses que hablar sobre situaciones y personajes ficticios que no lo toman en cuenta como individuo.

El utilizar la lengua para fines que le son propios es uno de los estimulantes más eficaces dentro del aprendizaje de la lengua extranjera.

Otro de los aspectos que en muchas ocasiones se aleja de la situación real del alumno son los ejercicios de mecanización, también conocidos como *pattern drills* los cuales estimulan al alumno a automatizar la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en clase sólo a una situación determinada creando así un condicionamiento que si no se cumple, entonces la realización del idioma es defectuosa. Un ejemplo muy claro de ello lo presenta M. Rall (1979:102) al mencionar que cuando los *drills* de mecanización llegan a usarse en demasía se asimila la estructura pero que se pierde el sentido lógico de la expresión.

Esto se da sobre todo porque al alumno se le dan todos los elementos necesarios para que lleve a cabo la realización del idioma (en el ejemplo citado se da una lista de nombres de lugares que siempre quedan con la expresión "Ich fahre nach...") sin tomar en cuenta la realidad del alumno. Es decir, se predispone al estudiante a llevar a cabo un uso determinado de la lengua no dejándole la libertad de llevar a cabo su propio deseo de comunicación.

Los ejemplos anteriormente citados muestran que una de las necesidades fundamentales de una clase de lengua extranjera en cuanto a lo que el aspecto de motivación se refiere es que el alumno presente y conserve su propia intención comunicativa en el contexto en que se da su propia situación de aprendizaje. Las condiciones bajo las cuales los estudiantes mexicanos aprenden alemán en México es muy distinta a la de los extranjeros que lo hacen en un país de habla alemana.

En otras palabras es de gran importancia considerar la situación o contexto de aprendizaje. La situación comunicativa en que el alumno efectúa su realización del idioma debe originarse de

una necesidad real de comunicación. En nuestro tema considero que le es más inmediato a nuestros estudiantes el describir su entorno inmediato como el salón de clase, su habitación etc. que orientarse en una ciudad que no conoce y de la cual apenas sabe en donde queda. Así es como se contempla una gramática funcional, es decir, considerar a ésta como instrumento que ayude a la expresión y realice una función comunicativa en una situación determinada por el entorno del alumno y no que la situación sea un mero pretexto para la presentación y dominio de los medios formales del lenguaje. El alumno debe llevar a cabo en lo posible su propia realización del idioma. Es decir, la clase de lengua extranjera debe de ir dejando de lado las situaciones ya hechas y predisuestas así como los esquemas de comunicación ya elaborados para el alumno y tomar un carácter más libre para que se dé una comunicación y uso más auténticos del idioma.

Otro aspecto en el que también pueden considerarse algunos cambios es en el carácter descriptivo-prescriptivo que comúnmente toman las presentaciones que se hacen de los fenómenos gramaticales de una lengua extranjera. Normalmente los diversos métodos presentan los fenómenos gramaticales con una terminología lingüística haciendo una asociación desde la perspectiva del autor que se toma como la regla y el punto de vista a seguir.

Ahí también será interesante pensar en la manera en que el alumno asimila una regla gramatical en la clase de lengua extranjera, si es que admite la regla presentada o bien se explica el fenómeno con sus propios medios y si de esta manera se le facilita más el poder entender y luego aprender los fenómenos lingüísticos que se le presentan. Al introducir el tema de este trabajo en clase se llevaron a cabo preguntas acerca de cómo es que habían asimilado los estudiantes la explicación de las preposiciones variables del alemán (*Wechselpräpositionen*) ligando su uso a las nociones de valencia del verbo y complementos situativo y directivo (*Situativ- y Direktivergänzung*). La explicación ligada a estos conceptos generalmente es bien aceptada. Sin embargo, algunos estudiantes (12 de 27 cuestionarios aplicados)

no asociaron automáticamente los verbos *stellen-stehen*, *legen-liegen*, *setzen-sitzen* y *hängen-hängen* a los términos de dirección y lugar. Ellos asociaron los verbos de dirección a conceptos como un proceso activo y que se está realizando en el presente, mientras que los verbos de situación fueron catalogados como un estado pasivo y ya realizado en el pasado. Este aspecto es de suma importancia al tratar el tema en clase pues si en vez de presentarlo exclusivamente con conceptos y puntos de vista que les son ajenos, se les presenta con una alternativa de explicación que es más cercana a su concepción de la realidad, será mucho más entendible y por lo tanto asimilable el tema y por consiguiente más efectiva su aplicación y uso.

La validez de las consideraciones de los estudiantes hispanohablantes respecto a las preposiciones alemanas y los verbos locales del alemán pueden justificarse echando un vistazo a la historia de la lengua alemana. La visión de acción-estado, presente-pasado que le es cercana a los hispanohablantes podemos relacionarla con el fenómeno de transformación que tuvieron algunos verbos alemanes a lo largo de su historia. El alemán tuvo desde sus orígenes la capacidad de formar de manera sintética "verbos causativos". Los métodos que la lengua utilizó fueron la alternancia vocálica en la raíz del verbo (*Ablaut*) el resultado de este proceso son los pares *sitzen-setzen*, *stehen-stellen*, *liegen-legen*, *essen-atzen*, *springen-sprengen*, *fallen-fällen*, entre otros. Puesto que el contenido del verbo derivado designa un acontecimiento que es la causa para que se dé el estado o acontecimiento del verbo original se les denomina verbos causativos en relación al verbo primario. El que yo coloque, acueste, siente, etc. (*Ich stelle, lege, setze, usw.*) es la causa de que algo esté parado, acostado, sentado, etc. (*etwas steht, liegt, sitzt, usw.*).

(30)

Probablemente la variable más grande en todo el proceso de adquisición de una lengua extranjera sea el estudiante, es por ello que para encontrar "el método adecuado", es decir, la gramática pedagógica no se puede partir de un modelo lingüístico único ni de

un modelo de clase preestablecido, sino de las necesidades de quien aprende. Atender esas necesidades es en torno a lo que debe girar un curso de lengua extranjera. Sólo así podremos tener un resultado más real y aprovechable, es decir un aprendizaje significativo.

IV.4.3.2. El profesor.

La otra variable más importante en la situación de aprendizaje es el profesor mismo ya que representa al mediador entre el estudiante y la lengua, mediador que tiene asignada la tarea de hacer cognoscitivo un tema para después ponerlo en práctica dependiendo de sus capacidades, motivación y conocimientos gramaticales. El profesor debe tomar medidas para hacer alcanzar al alumno una solución adecuada para una actividad de aprendizaje, para ello debe de considerar las posibles áreas de dificultad basándose en su habilidad y personalidad que son elementos básicos en la creación de las condiciones de aprendizaje. Su habilidad depende de dos factores: Su capacidad con el idioma y sus experiencias y conocimiento de los métodos y las técnicas de enseñanza de lenguas.

La habilidad de los profesores con la lengua no puede ser garantizada. Existen países en los que los profesores han sido enseñados de manera deficiente, donde los recursos son escasos de tal manera que los maestros nunca tienen la oportunidad de visitar el país en donde se habla la lengua que enseñan, donde el sistema de educación no está muy desarrollado y por lo tanto los profesores mismos no están muy capacitados para usar el lenguaje en una comunicación real.

En contraste en los países en donde hay una gran tradición de aprender lenguas y donde existen los recursos adecuados, los profesores normalmente tienen mayor habilidad para usar el idioma con exactitud y fluidez. Sin embargo, esto no quiere decir que no existan diferencias considerables entre los maestros debidas a su personalidad. (Cf. Brown, 1980).

Los objetivos que el profesor alcance estarán limitados por lo

que su propio desempeño de la lengua le permita. Aún con los medios modernos como los video- y audiocassettes es el lenguaje del profesor el que continúa siendo el modelo principal para el estudiante. Por ello es necesario considerar los objetivos que se plantean en el curso, pues sería irreal el querer lograr metas que el propio profesor alcanza con dificultad.

Otro aspecto que es decisivo para el logro de los objetivos de un curso es el desempeño que el profesor tenga al aplicar los métodos y técnicas de enseñanza en el aula. En este punto el profesor también estará restringido por su experiencia. Esto es de especial importancia en tiempos de grandes innovaciones metodológicas, en especial si se quiere desarrollar una gramática realmente pedagógica. No se puede esperar que un profesor aplique pedagógicamente la gramática o introduzca un nuevo método si no está familiarizado con los principios y detalles de los mismos. Para desarrollar su creatividad en cuanto a otros aspectos de la clase, el profesor debe tener una base sólida de conocimientos lingüísticos pues entre mayor sea su dominio de la gramática y de los elementos que la didactizan menor será el tiempo que destine en la clase para ella y podrá presentar mejor el contrapunto pedagógico de su trabajo. Para lograr su cometido el profesor cuenta con una variedad determinada de auxiliares materiales en su actividad; gran parte del aprovechamiento del material disponible depende del profesor pues él actúa como introductor y enfocador de su tendencia pedagógica.

Probablemente sea cierto que los nuevos métodos y puntos de vista requieren de una preparación más cuidadosa y un gran despliegue de habilidades pedagógicas que los métodos convencionales. Aunque es más fácil formar maestros metodológicamente que lingüísticamente es evidente la necesidad de una formación de profesores lo mejor posible, esto es una cuestión de planeación educativa a largo plazo y no es el punto de discusión aquí. Lo importante es tener en cuenta que lo que los alumnos aprendan no puede ir más allá de lo que los profesores sean capaces de presentarles.

Sin embargo, el éxito de un profesor con sus objetivos en el salón de clase no solamente depende de factores de capacidad profesional. Las características de su personalidad pueden ser determinantes en el aprovechamiento máximo de las oportunidades de aprendizaje que los estudiantes tienen. Si el maestro tiene por si mismo una gran sensibilidad a las personas, se ganará fácilmente la simpatía de sus alumnos. De esta manera podrá darse cuenta de su éxito o fracaso en el cumplimiento de objetivos dentro del contexto de lenguaje que él está creando para ellos y como resultado adoptará la flexibilidad intuitiva que es característica de un buen profesor.

Si por otra parte el profesor es autoritario y rígido, sus alumnos aprenderán de forma menos entusiasta y como consecuencia con menor efectividad. Desgraciadamente un cambio de personalidad no es frecuentemente el producto de una formación profesional, a pesar de que es uno de los factores en el contexto de adquisición de una lengua extranjera y no puede ser fácilmente contabilizado dentro de los factores metodológicos.

IV.4.4. El contexto de aprendizaje.

Tras un breve análisis de las variables principales que se dan dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera se debe considerar el contexto en el que se desarrollan las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, es decir, la clase de lengua extranjera.

Para que se pueda considerar la aplicación de cualquier principio o modelo de gramática pedagógica en el salón de clase se tiene que considerar la manera en que se hace frente a la nueva situación de aprendizaje. El proceso de solución de un problema de aprendizaje nuevo es una serie de cinco pasos temporales y sucesivos según Dewler (31):

1.

Un estado de duda, perplejidad cognoscitiva, frustración o cautela frente a la dificultad.

2.

Un intento de identificar el problema incluyendo una designación de los fines a utilizar y las metas a alcanzar como están definidas por la situación que da origen al problema.

3.

Relacionando las proposiciones del problema con las estructuras cognitivas mediante la activación de las ideas relevantes en el conocimiento previo y las soluciones almacenadas con anterioridad que en orden son organizadas y transformadas en forma de proposiciones-solución del problema o hipótesis.

4.

Una comprobación sucesiva de la hipótesis y una reformulación del problema si es necesario.

5.

Incorporación de una solución exitosa a la estructura cognoscitiva, entendiendo primero el problema y después aplicando la solución a la problemática de primer orden y a otros ejemplares del problema.

Cualquiera de las técnicas que siga el profesor debe tomar en consideración estos cinco pasos para una introducción exitosa de un tema nuevo en clase. La presentación debe ser lo suficientemente clara para poder identificar y precisar los elementos nuevos que se están introduciendo, siempre basada en lo anteriormente aprendido. Después de ello y sólo hasta que esté bien definida la función comunicativa se puede hacer explícita la estructura lingüística de que se trata manejándola no como el objetivo en sí, sino más bien como la herramienta que ayudará a sobreponer la necesidad de una nueva forma de comunicación en la lengua extranjera.

Al ya hacer explícita la regla gramatical dan comienzo las estrategias de aprendizaje para aplicar las reglas que se están aprendiendo a la solución del problema de comunicación en la lengua meta, es decir el transfer. Bajo este concepto se entiende :

[...] the carryover of previous performance or knowledge to subsequent learning. Positive transfer occurs when the prior knowledge benefits the learning task, that is when a previous item is correctly applied to present subject matter. Negative transfer occurs when the previous performance disrupts the performance on a second task. (Brown, 1980:84-85)

El lograr un transfer positivo es en toda clase un objetivo necesario. en la clase de lengua extranjera y sobre todo al tratar el tema gramatical se debe dar un transfer de las reglas gramaticales a la realización efectiva de la lengua vía ejercicios. Para la formación de reglas se dan las siguientes fases (32):

a) La fase de encuentro con la regla, es decir, la etapa en la que se está posibilitando el dominio de la regla (e.g. por medio de subordinación a categorías disponibles que por medio de la lengua materna o conocimiento parcial ya fueron dadas).

b) La fase de la aplicación unívoca de la regla generalizante (e.g. también en aquellos contextos de la lengua extranjera en los que la aparición es si no defectuosa, si inoperante. La llamada sobregeneralización de la regla).

c) La fase de las diferenciaciones crecientes en la que el concepto del principiante no necesita corresponder exactamente al de la lengua extranjera (e.g. estimular textos y situaciones didácticos en la lengua extranjera y en cierta manera preparados).

d) La fase de afianzamiento de los usos diferenciados de la regla (e.g. a través de la presentación frecuente de contextos diversos que a través del ejercicio variado permiten el aprovechamiento de todos los usos de la regla).

El resultado del transfer depende en gran parte de las estrategias de aprendizaje con las que el estudiante inicia las nuevas tareas. En otras palabras es el resultado de aplicación adecuada de los principios en los que se basa la concepción pedagógica de la gramática.

Die pädagogische Grammatik wird also daran gemessen werden können, inwieweit in ihrer Konzeption die systematische Ausbildung und Entwicklung von fremdsprachen-lernpsychologisch zu begründenden Strategien zur Transferierung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten berücksichtigt worden sind. (VOGEL, 1975:104-105).

El objetivo o fin principal de la enseñanza de una lengua extranjera debe ser el lograr una transferencia exitosa de las reglas gramaticales aprendidas al contexto real de comunicación. Para elegir las técnicas y estrategias que participan en el desarrollo de una clase de lengua extranjera es importante considerar las etapas anteriormente mencionadas tanto al introducir el nuevo tema como las reglas gramaticales que van a ayudarnos a llevar a cabo correctamente la realización comunicativa. En ambos casos los ejercicios, la dinámica y las estrategias deben corresponder a la etapa en la que se encuentra el proceso de aprendizaje.

La presentación de las preposiciones variables (*Wechselpräpositionen*) en contraparte con el español, sobre todo para tratar su aspecto semántico, se basa en la primera fase del transfer en que el alumno busca en los conocimientos previos las herramientas que le ayuden a enfrentar una nueva situación de aprendizaje. Con los verbos *stellen-stehen*, *setzen-sitzen*, etc. se puede hacer la presentación contrastiva para acentuar el carácter específico del alemán y también tomar en cuenta la opinión del estudiante como una alternativa a la presentación *Lokal-Direktiv* que usualmente se hace del tema.

Para la fase de generalización de la regla normalmente se ocupan ejercicios que posibilitan la automatización, dentro de estos el *pattern drill* ocupa un lugar determinante pues se puede dirigir a la automatización de reglas sintácticas. Esta forma de ejercicio está basada en la teoría psicológica del estímulo-respuesta.

El aspecto criticable del *drill* es que basa la adquisición inductivamente y por analogía, lo que exige del alumno un comportamiento específico de respuesta a los ejercicios, lo que

puede originar errores al presentarse excepciones a la regla general. Las excepciones y expresiones hechas deben ser automatizadas por separado. El ejercicio de *drill* debe ser introducido con la comprensión de la regla conjunta. Esto significa en el aspecto metodológico hacer conscientes y claras las reglas gramaticales sin renunciar a la automatización, es decir, dar prioridad a afirmar bien el proceso cognoscitivo antes de seguir o iniciar los ejercicios de mecanización y automatización. Pues estos bajan la frecuencia pero no el origen de los errores. Después de hacer una automatización y generalización de la regla presentada, el conocimiento se transfiere a una aplicación práctica, aunque siempre didactizada, en nuestro tema son básicamente descripciones del entorno de un salón de clase, o de alguna ilustración que el mismo libro proporciona.

Para la fase de afianzamiento se deja una descripción libre de algún entorno ajeno al libro o los ejercicios anteriormente hechos o que combinen habilidades distintas para posibilitar las diversas aplicaciones reales de las reglas aprendidas. Es decir, el uso de la regla en contextos más amplios que los que la introdujeron.

Por último quedaría una fase de valoramiento del transfer y su calidad o evaluación en donde ya entrarían además de los contextos más amplios, una selección de puntos específicos a evaluar. Los ejercicios de complementación o de hueco, los ejercicios expansivos y sobre todo ejercicios que lleven a una mayor autonomía en el uso de la lengua serían recomendables aquí.

En suma el objetivo de la interacción entre los participantes del curso, las técnicas pedagógicas, incluyendo el modelo gramatical, y los materiales que se utilicen, debe ser el que alumno logre una solución exitosa al problema que representa la realización de una nueva función comunicativa en el idioma que está aprendiendo.

NOTAS AL CAPITULO IV.

1

Esta definición está basada en aportaciones de varias gramáticas del alemán como lengua extranjera (Engel, 1988:691. Rall-Engel-Rall, 1977:30. Helbig-Buscha, 1988:401-2. Schulz-Griesbach, 1982:239. Nieder, 1987:118.).

2

Este criterio fue tomado de Helbig-Buscha, 1988:402.

3

Algunos autores mencionan además de estos aspectos, el condicional, instrumental, etc. La atención se centra en los cuatro mencionados al presentarlos en la clase de lengua extranjera, pues son los que le son más accesibles al uso inmediato de la lengua.

4

La terminología así como el punto de vista bajo el cual se presenta esta descripción ha sido aplicado tomando en cuenta la teoría de la gramática dependencial del verbo. Para mayor información véase: Engel-Schumacher, 1976 y Rall-Engel-Rall 1977.

5

Existen algunas preposiciones más en torno a las cuales hay discusión acerca del caso que rigen, si dativo o acusativo, p.e. *gegenüber*, *entlang*, *bis*, etc. Un fenómeno similar presentan *wegen* y *während* que pueden ocupar genitivo o dativo, sin embargo con estas preposiciones el cambio de casos no sirve para diferenciar funciones como sucede con las *Wechselpräpositionen*. Además hay que tomar en cuenta que existen preposiciones que no exigen ningún caso como *als* o *wie*. Por razones didácticas, las limitamos a las presentadas en el texto.

6

Las preposiciones presentadas pueden coincidir también en otros aspectos semánticos como el temporal o el modal:

Ich habe im Juni Geburtstag.
Mi cumpleaños es en junio.

Sie hat nur auf deutsch gesprochen.
Ella habló solamente en alemán.

Ich komme am Nachmittag.
Yo vengo en la tarde.

(Los ejemplos son nuestros)

7

Existen también preposiciones de caso fijo Kasuspräposition que pueden tener un significado local. Por ejemplo, zu, nach y bei.

Ich habe bei meiner Tante in Köln gewohnt.
Petra geht jede Woche zum Zahnarzt.
Der Zug fährt nach Bern.

8

Para la ampliación de los conceptos introducidos aquí consúltese a Lyons, 1981. Engel, 1988 y Nieder, 1987.

9

La concepción y la terminología presentadas aparecen en Lyons, 1981: 98-107.

10

Esta nomenclatura ha sido tomada de Rall-Engel-Rall, 1985.

11

La terminología de *Situativ-* y *Direktivergänzung* la hemos tomado de Rall-Engel-Rall, 1985:43. Cabe mencionar que a estos dos complementos (*Ergänzungen*) Ulrich Engel los clasifica con las denominaciones numéricas E 5 y E 6 respectivamente en Engel-Schumacher, 1976:12.

12

El aspecto temporal de la *Direktivergänzung* tiene un carácter metafórico y responderían más a la pregunta *Bis wann?* que a *Wohin?* el mencionar este aspecto traería complicaciones a los estudiantes en la presentación del tema. Sin embargo hay que tomar en cuenta que existen ejemplos que pueden ser considerados como *Direktivergänzung*:

Er fährt in die Nacht.

Sie arbeiteten bis in den frühen Morgen.

13

Los ejemplos de errores son auténticos y se produjeron durante la aplicación de ejercicios de descripción que se indujeron en clase. Han sido recopilados en cursos de principiantes impartidos en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CENLEX) del I.P.N. y en el Instituto Anglo-Americano de la Ciudad de México.

14

Esta forma del verbo puede ser gramatical, pero el artículo no, como *Zustandspassiv*, pero se consideró error pues no corresponde a lo que el alumno quiere decir.

15

El mismo fenómeno sucede con los verbos *stecken* y *lehnen*.

16

Esta forma del verbo podría considerarse correcta, pero el artículo no en algunas variantes dialectales del sur, p.e. en Suiza, Austria o Baviera. Sin embargo, no es ésta la norma del alemán standard. (Información obtenida de la Dra. Marlene Rall).

17

Las lenguas sintéticas son aquellas en las que las relaciones sintácticas se expresan dentro de las palabras mismas y no por medio de elementos independientes como en el caso de las lenguas analíticas. Para mayor información véase: Lewandowski, 1984 Band 1:61 y Band 3:955. Bajo los conceptos *Syntaktischer Sprachbau* y *Synthetischer Sprachbau*.

18

Esta afirmación es válida generalmente. Sin embargo, no es inusual que se presenten ejemplos que la contradigan como por ejemplo:

Paul liebt Paula.

Die Katze sieht die Maus.

A Carlos lo ayuda Carolina.

En la mesa hay un libro.

en el primer ejemplo se presentan nombres propios que no llevan artículos, por lo que la diferencia de casos no es perceptible. En el segundo ejemplo la diferencia tampoco se percibe, pues ambos sustantivos son femeninos y por lo tanto no se declinan. Los ejemplos de español presentan un uso que también es muy frecuente. Los ejemplos presentados están tomados de una descripción que tiene como modelo la unidad 2, página 28 del libro Sprachbrücke 1 en donde se introduce la estructura de la oración invertida; es por ello que, en esta situación, es importante tener en cuenta la tendencia de orden que presenta el español para comprender de mejor manera la fuente de los errores cometidos por el estudiante.

19

Los ejemplos están tomados de Cartagena, 1989:589. Tomo II.
Se debe tomar en cuenta que estos ejemplos se limitan al masculino y neutro en dativo pero para el femenino y plural es diferente: *Bei der Schule, an der Uferpromenade*, etc. y que también se puede ejemplificar con el directivo en neutro: *ins Kino*.

20

Véase el punto II.2.2. Competencia comunicativa vs competencia lingüística.

21

Ya hemos tratado someramente algunos aspectos de la teoría de la gramática dependencial del verbo en el punto IV.2.2. Para una mayor información véase Rall, 1979.

22

Estos símbolos originalmente fueron concebidos para una gramática de identificación y se apegan a la concepción de Engel (Véase Engel-Schumacher, 1976) y aparecen en Rall, 1979:95. Se tiene diversos símbolos para distinguir las diferentes partes de la oración y sus funciones

- /V = Verbo de un solo componente (einteiliges Verb).
- /V1 + V2 = Verbo de más de un componente (mehrteiliges Verb).
- []/E subj. = Complemento de sujeto (Subjektergänzung).
- < >/E = Complemento en general (Ergänzung im allgemeinen).
- << > = Complemento con tendencia a la izquierda.
- < >> = Complemento con tendencia a la derecha.

Existen otros símbolos que designan nexos o bien las tendencias de posición de los diversos complementos. Por ser ésta sólo una referencia a la DVG nos hemos limitado a los presentados en el texto.

23

La concepción y organización de este esquema como del anterior es nuestra con base en los conceptos de la Gramática Dependencial del Verbo.

24

Los ejemplos están tomados de Häussermann et al, 1978:106-107 y el del verbo *hängen* de la página 109.

25

"(...)Es por ello que no tiene sentido dar al alumno un sistema morfológico completo si en el momento sólo puede aplicar dos o tres formas de manera sensata, es decir, en un contexto y semánticamente bien. (...) Hacemos una separación muy terminante entre la asimilación sistemática de las formas gramaticales mediante tablas y la clase de lengua propiamente dicha, que se lleva a cabo frontalmente frente al grupo y que se compone del diálogo activo de ambas partes de la clase." (La traducción es nuestra).

26

Cf. Gerdes, 1984:22.

27

Nosotros hemos utilizado la terminología *Situativ-* y *Direktivergänzung* que proponen Rall-Engel-Rall (1977:43) por parecernos más adecuada, ya que *Lokalergänzung* puede traer cierta confusión al mencionar también *Lokalangabe* además el termino *Situativ-* remite mas una 'situación' ya sea que se de en el tiempo (*temporal*) o en el espacio (*lokal*).

28

"Nosotros somos menos radicales con nuestras propuestas de una clase de alemán reformada que Carroll con su *Cognitive Code Learning Theory* ya que no arrojamos por la borda las técnicas de clase de los postulados conductistas ... "el método directo' tiene

un buen efecto de ejercicio es por ello que tiene mucho sentido". (Kielhöfer, 1975. S.153)... Nosotros lo complementamos refiriéndonos a la conciencia y voluntad de los alumnos." (la traducción es nuestra).

29

La traducción es nuestra.

30

Para una visión más amplia de la historia de este tipo de verbos consúltese Kolb, 1964:75.

31

Se tomó como base el texto que parece en Brown, 1980:84.

32

Esta presentación está basada en Vogel, 1975:102-104.

CONCLUSION

La importancia de la gramática en la clase de alemán como lengua extranjera es indiscutible. Sin embargo, no hay un modelo gramatical que se aplique sin restricción a la presentación de los temas gramaticales en clase, ya que cada modelo gramatical y punto de vista con respecto al proceso de aprendizaje son unidimensionales tomando sólo en cuenta un aspecto del proceso. Sin embargo, el proceso de adquisición de una nueva lengua es un fenómeno complejo y multidimensional en el que intervienen los factores variables más diversos a tomar en cuenta para conformar las técnicas adecuadas.

En este trabajo hemos ocupado la Gramática Dependencial del Verbo para presentar el tema de las preposiciones locales del alemán porque la presentación que hace de la estructura es muy clara, esta característica la transforma en el elemento básico de la presentación de la estructura gramatical, pues no hay que olvidar que el modelo gramatical en una clase de lengua extranjera tiene una función eminentemente explicativa y demostrativa. Pero el fin último no es hacer conocimiento de estructuras sino que también debe ser adecuado en el uso práctico de la lengua.

El tratar de alcanzar una gramática pedagógica es más que planear una serie de normas prescriptivas, es lograr un equilibrio justo entre el fomento de la capacidad de comunicación y los conocimientos de la estructura de la lengua, entre las necesidades del alumno y las posibilidades del profesor, para poder hacer de lo gramatical un sistema de reglas que fomente la capacidad del estudiante de satisfacer sus exigencias prácticas en una lengua que no es la suya y que posteriormente se constituya un mecanismo que le posibilite producir e interpretar oraciones de esa lengua.

Para lograr este propósito se deben considerar los diversos elementos participativos del proceso de adquisición de una lengua extranjera como los mencionados en este trabajo. Entre ellos están principalmente las necesidades del alumno. Es por eso que un curso no puede ser planeado desde el principio como una receta rígida y

de ahí que el profesor siempre tenga que adaptar cuando menos algunos aspectos en cada curso dependiendo de las necesidades y características de los estudiantes. Asimismo es de utilidad tomar en cuenta su punto de vista y la etapa del proceso psicológico de aprendizaje que está sucediendo en la mente del que aprende. Pues la psicología es a la pedagogía lo que la fisiología vendría siendo en relación a la medicina, la descripción del campo de trabajo para con base en eso poder diseñar las estrategias de enseñanza adecuadas.

Por esta variedad de factores humanos es que el diseño de una gramática pedagógica es mucho más difícil que el seguir una metodología establecida. Además la cuestión no es encontrar "la gramática pedagógica", sino una gramática pedagógica adecuada para el tipo de alumnos que participan de un curso. Por eso es que este punto de vista no sea el remedio único a todos los males de la clase de lengua extranjera, sino que pueden existir tantos remedios como males haya. La dificultad a vencer es más bien el saber discernir cuales son las necesidades de la clase y los elementos que nos pueden ayudar a cubrirlas.

En nuestro tema se tomaron en cuenta varios aspectos del entorno del estudiante. en primer lugar, la lengua materna del alumno, el presentar las preposiciones variables del alemán (*Wechselpräpositionen*) en comparación con las preposiciones y frases prepositivas del español conscientizan al alumno de las diferencias semánticas y de especificidad entre ambas lenguas. En cuanto al aspecto morfosintáctico se debe afianzar bien la noción de caso mediante la teoría de la valencia verbal y la Gramática Dependencial del Verbo a fin de sobreponer la aparente arbitrariedad en la aparición y uso de los casos gramaticales que por su entorno lingüístico le son ajenos al hispanohablante. Por otra parte el tomar en cuenta la percepción de acción-estado, causa-efecto del alumno hispanohablante al presentar los verbos locales facilita su asimilación, pues este punto de vista le es más cercano, que el que han elaborado los teóricos alemanes que no tuvieron que aprender la lengua en un salón de clase. Después de

reafirmar estos puntos se puede decidir qué sirve y qué dificulta el aprendizaje del tema en los libros, se puede ya discernir que es utilizable en esta o aquella técnica. En suma se puede empezar a canalizar los esfuerzos hacia el logro de una clase más amena y divertida que se convierta por sí misma en una motivación para alcanzar la meta: la comunicación con los hablantes de la lengua que se está aprendiendo, para lo cual la gramática es uno de esos elementos que hay que complementar y adecuar para que sirva a este propósito, para que deje de ser el esqueleto de la lengua que asusta, que se asocia de manera macabra al error; la tarea ahora es encarnar ese esqueleto nuevamente con imaginación, sensibilidad y uso práctico además de un juicio racional.

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

- ADMONI, Wladimir G.
(1971) Grundlagen der Grammatiktheorie. Übersetzt von LEWANDOWSKI, Theodor. Heidelberg, Quelle & Meyer. 138pp. (Uni-Taschenbücher, 94).
- BAUSCH, Karl-Richard.
(1979) Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele. Königstein/Ts. Scriptor. 265 pp. (Monographien: Linguistik und Sprachwissenschaft, Band 45)
- -- -- y KÖNIGS, Frank G. •
(1986) Sprachlehrforschung in der Diskussion. Tübingen, Gunter Narr Verlag. 185 pp. (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 302).
- BROWN, H. Douglas.
(1980) Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, Prentice Hall. 276 pp.
- AUFDERSTRASSE, Hartmut et al.
(1983) Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. München, Max Hueber Verlag. 152 pp.
- BERISTAIN, Helena.
(1985) Diccionario de retórica y poética. México, Porrúa. 508 pp.

BLOOMFIELD, Leonard.
(1965)

Language. New York; Holt, Rinehart and Winston. 564 pp.

BOETTCHER, Karl-Richard.
(1978)

Der andere Grammatikunterricht. München, Urban & Schwarzenberg. 390 pp.

BUHLMANN, Rosemarie y FEARNs, Annelise.
(1987)

Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Berlin, Langenscheidt. 400 pp.
(Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).

CARTAGENA, Nelson y GAUGER, H. Martin.
(1989)

Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch. Mannheim, Duden Verlag. Bände I und II. 641 pp./ 705 pp.

CONFAIS, Jean-Paul.
(1983)

" Merkmale einer didaktischen Grammatik " en
AKS-Rundbrief 9/83 p. 1-16.

CHOMSKY, Noam.
(1976)

Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass., The Massachusetts Institute of Technology Press. 251 pp.

DAHL, Johannes y WEISS, Brigitte. (Eds.)
(1988)

Grammatik im Unterricht. Expertisen und Gutachten zum Projekt "Grammatik im Unterricht" des Goethe Instituts München. Herausgegeben von Johannes DAHL und Brigitte WEISS. München, Druckerei Reindl GmbH. 209 pp.

DESSELMANN, Günter y HELLMICH, Harald.
(1981)

Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Leipzig, VEB
Verlag Enzyklopädie Leipzig. 330 pp.

DROSDOWSKI, Günter et al.
(1984)

DUDEN. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.
Herausgegeben und bearbeitet von... Mannheim,
Bibliographisches Institut, 803 pp.
(Duden in 10 Bände, 4)

EISFELD, Karl-Heinz et al.
(1983)

Themen 1. Arbeitsbuch Ausland. München, Max Hueber Verlag,
128 pp.

ENGEL, Ulrich.
(1986)

"Grammatik 'von innen' und 'von aussen'. Ein Beitrag zu
differentiae espezifical von Muttersprachen- und
Fremdsprachengrammatik des Deutschen." en Jahrbuch
Deutsch als Fremdsprache. Herausgegeben von WIERLACHER,
Alois. (München), Max Hueber Verlag. Band 11. 357 pp.,
p. 1-13.

--- --
(1988)

Deutsche Grammatik. Heidelberg, Julius Groos Verlag.
888 pp.

-- -- -- y GROSSE, Siegfried.
(1978)

Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des
Instituts für deutsche Sprache. Herausgegeben von ...
Düsseldorf, Pädagogische Verlag Schwann. 370 pp.
(Sprache der Gegenwart IdS, 44)

- -- -- y SCHUMACHER, Helmut.
(1976) Kleines Valenzlexikon deutscher Verben. Tübingen, Gunter Narr Verlag. 306 pp.
- FREED, Barbara F.
(1991) Foreign language acquisition research and the classroom. Lexington, Mass. Carnegie Mellon University. 422 pp.
- GERDES, Mechthild et al.
(1984) Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrerbuch. München, Max Hueber Verlag. 170 pp.
- GRUNIG, Blanche-Noëlle.
(1975) 'Definición de una gramática para la enseñanza de una lengua extranjera' en Jeanne MARTINET. De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua. Tr. CATALINA, Ma. Victoria. Madrid, Gredos. 256 pp.
(Biblioteca Románica-Hispánica. Estudios y ensayos, 234)
- HARTMANN, Wilfred.
(1975) Grammatik im Deutschunterricht. Didaktische Überlegungen auf generativer Grundlage. Paderborn, Ferdinand Schöningh. 99 pp.
(Information zur Sprach- und Literaturdidaktik, 2).
- HÄUSSERMANN, Ulrich et al.
(1978) Sprachkurs Deutsch 1. Frankfurt am Main, Wien, Aarau. Moritz Diesterweg/Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft/ Sauerländer. 242 pp.

HELBIG, Gerhard y BUSCHA, Joachim.
(1987)

Deutsche Übungsgrammatik. 4. Aufl. Leipzig, VEB Verlag
Enzyklopädie . 379 pp.

-- -- -- y -- -- --
(1988)

Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den
Ausländerunterricht. 11. Aufl. Leipzig, VEB Verlag
Enzyklopädie. 737 pp.

HEYD, Gertrude
(1990)

Deutsch lehren. Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg.
276 pp.

HIEBER, Wolfgang.
(1989)

Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache. Grundstufe 1.
México, Max Hueber Verlag/Ediciones Euroamericanas.
215 pp.

IDEM, Aliusque.
(1986)

Mister Knickerbocker und die Grammatik - oder warum der
Sprachunterricht nicht umkehrt. München, Max Hueber
Verlag. 71 pp.

KNAPP-POTTHOF, Annelie y KNAPP, Karlfried.
(1982)

Fremdsprachenlernen und -lehren. eine Einführung in die
Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der
Zweitspracherwerbsforschung. Stuttgart, Verlag W.
Kohlhammer. 254 pp.

KNIBBELER, Wil.
(1986)

The explorative-creative way. Implementation of a humanistic language teaching model. Tübingen, Gunter Narr Verlag. 197 pp.
(Language in performance, 2)

KÖHRING, Klaus H. y BEILHARZ, Richard.
(1973)

Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik. München, Max Hueber Verlag. 272 pp.
(Hueber Hochschulreihe, 10)

KOLB, Herbert.
(1964)

'Sprache des Veranlassens' en Friedrich HANDT (Hrg.)
Deutsch, gefrorene Sprache in einem gefrorenen Land.
Berlin, Literarisches Colloquium.

KOVACCI, Ofelia.
(1966)

Tendencias actuales de la gramática. Buenos Aires, Columba. 216 pp.
(Nuevos esquemas, 4)

KRASHEN, Stephen D.
(1975)

Developmental psycholinguistics and communication disorders. Earson/Rieber. New York.

(1981)

Second language acquisition and second language learning.
Oxford, Pergamon. 151 pp.

(1982)

Adult differences in second language acquisition. Rowley, Newbury House. 226 pp

- (1983) The natural approach: Language acquisition in the classroom. Oxford, Pergamon. 191 pp.
- LATOURE, Bernd.
(1988) Mittelstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München, Max Hueber Verlag. 220 pp.
- LEONT'EV, Aleksej A.
(1974) Psycholinguistik und Sprachunterricht. Übersetzt von SCHULZ, Gisela und SEYFAHRT, Gerhardt. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer. 122 pp.
- LEWANDOWSKI, Theodor.
(1984) Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg, Quelle & Meyer. 3 Bände.
(Uni-Taschenbücher, Band 1:200, Band 2:201 y Band 3:300)
- LENNEBERG, Erich H.
(1967) Biological foundations of language. New York, Wiley.
s/p.
- LYONS, John.
(1984) Introducción al lenguaje y a la lingüística. Tr. Ramón CERDA. Barcelona, Teide. 323 pp.
(Nuevos esquemas, 4)
- MATTHEWS, Peter H.
(1983) Gramática generativa y competencia lingüística. Tr. Enrique BERNARDEZ. Madrid, Espasa-Calpe. 151 pp.

MEBUS, Gudula et al.
(1987)

Sprachbrücke 1. Stuttgart, Klett Verlag. 217 pp.

METTENLEITE, Peter y NUSSBAUM, Rolf.
(1984)

Unterrichtsideen Deutsch. 24 Vorschläge für einen kreativen Deutschunterricht. Stuttgart, Klett Verlag. 136 pp.

NAGY HOFFMANN, Eva.
(1989)

La adquisición de los casos gramaticales del idioma alemán por hispanohablantes. Tesis de Maestría en lingüística aplicada. México, U.N.A.M. 200 pp.

NEUNER, Gerd.
(1986)

Deutsch Aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1A. Berlin, München. Langenscheidt. 128 pp.

(1987)

Deutsch Aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Arbeitsbuch 1A. Berlin, München. Langenscheidt. 135 pp.

NIEDER, Lorenz.
(1987)

Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München, Max Hueber Verlag. 294 pp.

PAULY, Peter.
(1975)

Integrativer Sprachunterricht. Grundzüge einer didaktischen Grammatik. Heidelberg, Quelle & Meyer. 171 pp.
(Uni-Taschenbücher, 415)

PIEPHO, Hans-Eberhard.
(1980)

Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen.
Heidelberg, Quelle & Meyer. 247 pp.

RAASCH, Albert
(1982)

Fremdsprachen lernen, aber wie?. München, Max Hueber
Verlag. 96 pp.

--- --
(1983)

Grammatische Terminologie. Vorschläge für den
Sprachunterricht. Herausgegeben von ... Tübingen,
Gunter Narr Verlag. 84 pp.
(forum Angewandte Linguistik, 1)

RALL, Dietrich, RALL, Marlene y ZORIILA, Oscar.
(1980)

Diccionario de valencias verbales alemán-español.
Tübingen, Gunter Narr Verlag. 289 pp.
(Tübinger Beiträge zur Linguistik, 134)

RALL, Marlene, ENGEL, Ulrich y RALL, Dietrich.
(1985)

DVG für DaF. Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als
Fremdsprache. Heidelberg, Julius Groos Verlag. 240 pp.

RALL, Marlene.
(1979)

"Von Nutzen der Dependenz-Verb-Grammatik für den
einzelnen Schüler" en Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.
Herausgegeben von WIERLACHER, Alois et al. Heidelberg,
Julius Groos Verlag. Band V. pp. 87-103.

--- --
(1982)

"Competencia comunicativa" en Casa del tiempo. Núm.
19/20, marzo-abril. México, D.F. pp. 39-54.

 (1985)

"Grammatik auf dem Silbertablett" en Zielsprache Deutsch.
 Heft 4. München, Max Hueber Verlag. 68 pp. , p. 4-10.

----- y RALL, Dietrich.

(1984)

"Gegen den Strich lesen: Das erweiterte
 Partizipialattribut als Lernschwierigkeit für
 Hispanophone" en Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1983.
 Herausgegeben von WIERLACHER, Alois et al. Heidelberg,
 Julius Groos Verlag. Band IX. pp. 133-145.

(1991)

Sprachbrücke 1. Arbeitsbuch. Deutsch-Spanisch.
 München, Klett Verlag. 248 pp.

SAUSSURE, Ferdinand de.

(1985)

Curso de lingüística general. 2a. Ed. Tr. Mario ARMIÑO.
 (México), Ediciones Nuevomar. 319 pp.

SCHADE, Günter.

(1988)

Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften.
 10. Auf. Berlin, Erich Schmidt Verlag. 310 pp.

SCHÄPERS, Roland.

(1972)a

Deutsch 2000. Band 1. München, Max Hueber Verlag. 167 pp.

SCHÄPERS, Roland.

(1972)b

Deutsch 2000. Lehrerheft. München, Max Hueber Verlag.
 96 pp.

- SCHMITT, Richard.
(1988) Weg mit den typischen Fehlern!. Ismaning/München, Verlag für Deutsch. 124 pp. Teil 1.
(Deutsch üben, 31)
- SCHULZ, Dora und GRIESBACH, Heinz.
(1969) Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band. München, Max Hueber Verlag. 256 pp.
- -- y --- -- .
(1982) Grammatik der deutschen Sprache. 11 Aufl. München, Max Hueber Verlag. 220 pp.
- SKINNER, Burrhucs Frederic.
(1957) Verbal Behavior. New Jersey, Englewood Cliffs.
- SOLMECKE, Gert.
(1976) Motivation im Fremdsprachenunterricht. Paderborn, Ferdinand Schöning Verlag. 244 pp.
(Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik, 6)
- SPERBER, Horst G.
(1989) Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb. Mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache. München, Iudicium Verlag.
344 pp.
(Studien Deutsch, Band 9)
- STADLER, Bernd.
(1978) Sprechhandeln und Grammatik. München, R. Oldenbourg Verlag. Band II. 380 pp.

- TARONE, Elaine y YULE, George.
(1989) Focus on the language learner. Oxford, Oxford University Press. 206 pp.
- TESNIERE, Lucien.
(1980) Grundzüge der strukturalen Syntax. Hrsg. und Übersetzt von U. ENGEL. Klett, Stuttgart. p. 93-122.
- TODOROV, Tzvetan y DUCROT, Oswald.
(1986) Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Por...12. Ed. Tr. Enrique PEZZONI. México, Siglo XXI. 421 pp.
- VOGEL, Klaus y VOGEL, Sigrid.
(1975) Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb. Tübingen. Max Niemeyer Verlag. 116 pp.
- VOGEL, Klaus.
(1990) Lernersprache. Tübingen. Gunter Narr Verlag. 302 pp. (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 341)
- WEINRICH, Harald.
(1986) "En torno al aburrimiento en las clases de lenguas" Sobretiro de Anuario de Letras Modernas. Vol. I; México, U.N.A.M. Facultad de Filosofía y Letras. pp. 165-183.
- WIERLACHER, Alois.
(1986) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1985. Herausgegeben von... (München), Max Hueber Verlag. Band 11. 357 pp.

WILKINS, D.A.
(1975)

Second-language learning and teaching. London, Edward
Arnold. 86 pp.

ZIMMERMANN, Günther.
(1977)

Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main,
Moritz Diesterweg Verlag. 189 pp.

(1984)

Erkundigungen zur Praxis des Grammatikunterrichts.
Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg Verlag.