

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

# Gramatica, lexico y naturaleza del lenguaje - Concepto de gramatica, adquisicion de lenguas y del enfoque por vocabulario eficiente -

著者	MAYORAL MUNOZ Miguel Angel
journal or publication title	Journal of foreign studies
volume	65
number	3
page range	103-117
year	2015-03-01
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1085/00001723/">http://id.nii.ac.jp/1085/00001723/</a>



# GRAMÁTICA, LÉXICO Y NATURALEZA DEL LENGUAJE

## “Concepto de gramática, adquisición de lenguas y del enfoque por vocabulario eficiente”

Miguel Ángel Mayoral Muñoz

### Introducción

Es innecesario decir que la gramática ha jugado un papel protagonista en la tradición de enseñanza de lenguas a lo largo de la historia. Desde los atávicos métodos de gramática-traducción a los más modernos métodos comunicativos, se ha discutido siempre sobre cuál es el papel que se le debe dar a la gramática en el aula de enseñanza de lenguas. Lo que sí que es necesario decir sin embargo es que durante todo este proceso de evolución de la enseñanza se ha seguido contemplando a la gramática como el “sistema de reglas” que rigen las relaciones entre las partes de una lengua, es decir, se ha seguido manteniendo la concepción funcionalista de la gramática.

Veamos qué ocurre si buscamos la definición de la palabra gramática en el diccionario de la R.A.E. La primera definición que arroja es: “*Ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones*” y más allá el diccionario define la gramática estructural como el “*Estudio de una lengua regido por el principio de que todos sus elementos mantienen entre sí relaciones sistemáticas.*” O en el caso del epígrafe gramática funcional la define como el “*estudio de las funciones de los elementos que constituyen una lengua*”. Como podemos observar, todas estas definiciones tienen un trasfondo estructural, es decir conciben la lengua como un conjunto de elementos y a la gramática como el elemento cohesor, la base, el elemento aglutinador de una lengua.

Sin embargo, no hay duda de que todos, en algún momento de nuestra carrera como profesores, nos hemos encontrado con estudiantes que, pese a conocer las reglas gramaticales que rigen la formación de ciertas estructuras, son incapaces de producir frases correctas en una situación comunicativa, o bien al hacerlo producen una lengua no natural pese a ser gramaticalmente correctos. ¿Cuál es la causa de esta aparente paradoja? Michael Lewis (1993) recoge la intuición general al defender que no existe una relación directa entre el conocimiento de las reglas gramaticales de una lengua y la capacidad para usar esta. Dave Willis (2003) va más allá al decir que hay ciertas reglas de gramática que son imposibles de aprender y que sólo pueden ser adquiridas mediante

la exposición repetida y el uso hasta que sean “internalizadas” por el aprendiente de la lengua. Es más, ¿qué ocurre en el caso de una frase en sentido figurado como “*no me vayas a llamar esta noche ¿eh?*” cuyo significado viene dado por el contexto y la entonación, no por su estructura gramatical *per se*?

En esta línea, Scott Thornbury en su libro *Uncovering Grammar* (2001) expresa esta idea a través de una analogía muy reveladora. Compara el hecho de enseñar el idioma a través de la enseñanza explícita de la gramática con el intentar enseñar a hacer una tortilla a través de enseñar pequeños pedacitos de ella. Hacer una tortilla es un proceso que incluye batir huevos, freír etc., y cuyo resultado es una tortilla. El resultado es, por tanto, diferente de los ingredientes. De la misma forma, el lenguaje es el resultado de un proceso, en este caso mental, individual del estudiante, para producir lengua a partir de elementos como léxico, conocimiento del mundo, situación, intención, etc.: el resultado es diferente a dichos ingredientes. Lo que se ve y se escucha en un idioma es muy diferente del proceso llevado a cabo para producirlo. Por tanto, no se puede inferir el proceso a través del resultado, pues eso sería equivalente a enseñarle a alguien pedacitos de tortilla y pedirle que cocine una.

Este tema también ha sido discutido recientemente en Sanz and Igoa (2012), Labruyère (2014) y Sanz y Labruyère (2014) quienes representan el problema como el “Espejismo de la lengua E, o lengua externa, término sobre el que volveremos a hablar más adelante. “The E-language delusion”, como denominan a este fenómeno, se basa en la Gramática Generativa para afirmar que la enseñanza de segundas lenguas se encuentra atrapada en la creencia persistente de que el lenguaje es una entidad que realmente existe fuera del cerebro humano, una creencia que habría que transcender si se pretende lograr una mayor eficacia de la pedagogía.

### 1.- Gramática no es lo que vemos, es lo que hacemos

En resumen, en la sección anterior hemos defendido que una descripción de la lengua usada es diferente a la capacidad de producir lengua. ¿Quiere decir todo lo anterior que debemos abandonar la gramática y excluirla del aula de enseñanza de lenguas? Ciertamente no. Lo que debemos hacer es cambiar nuestra concepción de la gramática, abandonando la idea de que la gramática es un ente externo al idioma para en su lugar entender que la gramática es un proceso, algo que se produce y crece, que en palabras de Scott Thornbury de nuevo, podríamos definir con el verbo “gramatizar”. Un proceso

dinámico que emerge en determinadas condiciones.

Podríamos decir que el conocimiento de la lengua supone conocer su léxico y las reglas gramaticales que rigen sus combinaciones. Afinando más, podríamos decir que conocer una lengua abarca no sólo esto, sino también un conocimiento de las funciones del lenguaje y de las estrategias necesarias para su uso en un momento comunicativo particular para generar lo que la bibliografía define como “aceptable” en una situación—un nivel más alto de lo “posible”— que incluiría un conocimiento cultural y unas habilidades comunicativas más refinadas. Sin embargo, incluso si afinamos mucho en nuestras definiciones como en el último caso, no estamos dejando de analizar el lenguaje como un ente externo al ser humano y observable desde fuera objetivamente, y esa visión no puede ser coherente con la idea indiscutible de que el lenguaje es un proceso mental, un ente generado por el cerebro humano, como venimos diciendo. Por tanto, hagámonos las siguientes preguntas, preguntas que han sido abordadas desde diferentes ángulos en las últimas décadas:

- ¿Qué es una lengua y qué constituye el conocimiento de una lengua?
- ¿Cómo se adquiere dicho conocimiento?
- ¿Cómo se usa ese conocimiento adquirido?

Para contestar a la pregunta de qué es el lenguaje nos remitimos a Chomsky y en particular a su teoría de la gramática generativa, teoría que se centra en la descripción del funcionamiento de la capacidad cognitivo-lingüística de la mente humana. Chomsky (1995) distingue entre una I-language o la representación mental del conocimiento lingüístico que posee el hablante de una lengua y el E-language o la forma externa de dicha lengua. Para decirlo de una forma más intuitiva, y simplificando el concepto original de Chomsky, la E-language sería lo que oímos, leemos, escribimos o decimos mientras que la I-language serían los principios lógicos que nuestro cerebro comprende, en pocas palabras, el lenguaje de la mente. En la I-language se encuentran marcados o empaquetados esos principios lógicos o representaciones lingüísticas a través de rasgos. Son el código legible por el cerebro. Estos rasgos encuentran su encarnación en forma de morfemas o fenómenos visibles en la E-language, de manera que al escucharlos o leerlos se hagan comprensibles.

Podríamos decir que todas las lenguas están compuestas de un número finito de estas

representaciones lingüísticas o rasgos y a su vez podríamos decir que el número de principios lógicos o rasgos lingüísticos comprensibles al cerebro humano es finito e igual a todos los seres humanos. Esta idea es muy fácil de entender si imaginamos una situación en la que, por ejemplo, dos individuos con distintas lenguas sean capaces de transmitirse un mensaje mediante gestos o cualquier tipo de comunicación no verbal, como telepatía (Chomsky, 1995). Podríamos decir que pese a no haber existido una codificación lingüística y pese a no ser un fenómeno que involucre ningún mecanismo lingüístico propiamente dicho, la idea transmitida y comprendida por el cerebro ha sido la misma, pues los principios lógicos de entendimiento son universales a todos los seres humanos.

¿Quiere decir esto que todas las lenguas son idénticas en sus principios lógicos? La respuesta de Chomsky es negativa. Pese a poder compartir muchos principios, la diferencia entre las distintas lenguas estriba en que no todas las lenguas marcan visiblemente y de la misma forma todos los principios y por tanto una lengua puede marcar visiblemente unos y otros no y viceversa. La forma en que esos principios se representan varía en función de una serie de parámetros que los lingüistas tratan de establecer (véase, por ejemplo, Eguren 2012, quien hace un repaso de la evolución de la teoría de parámetros y de su estado actual). Por tanto, la forma en que los principios se representan en la E-language, la forma de marcar el rasgo, puede ser diferente entre lenguas. Por supuesto, otra diferencia fundamental es también el hecho de que las lenguas difieren en la forma del vocabulario. Cada lenguaje rellena los “huecos” o principios de la estructura interna del lenguaje de una forma diferente y eso, junto con la forma del vocabulario, condiciona la forma, la apariencia externa del lenguaje.

En respuesta a la pregunta de cómo se adquiere el conocimiento, Chomsky, ya desde sus obras iniciales, argumenta que la capacidad de conocimiento o los principios lógicos del lenguaje son innatos e inherentes al ser humano (esto se sustenta aludiendo a la “pobreza del estímulo” (Chomsky 1965), el hecho de que los niños conocen una propiedad  $p$  del lenguaje que no aparece en el input de forma visible). Se asume que los bebés están equipados con los principios universales y la capacidad para analizar el input en busca de los datos necesarios establecer los parámetros de su lengua.

Por último, para contestar a cómo se usa el conocimiento adquirido, Chomsky contesta que el conocimiento de los principios básicos es recursivo. Esto quiere decir que si

hemos adquirido e interiorizado la forma que toma un rasgo lingüístico en nuestro idioma, ese conocimiento puede ser reciclado y reutilizado para generar infinitos outputs a partir de diferente vocabulario. Esto constituye la competencia lingüística, que es completamente independiente de la forma externa del lenguaje. Podemos tener competencia lingüística y equivocarnos y eso no quiere decir que no dominemos el rasgo lingüístico correspondiente.

En este sentido, el objetivo del estudio del lenguaje debería ser el encontrar lo que Chomsky denomina una **“gramática de adecuación explicativa”** e.d. una explicación de la gramática que penetre en las propiedades universales de la lengua que resultan de las estructuras innatas que se encuentran en la mente humana, en contraste con la **“gramática de adecuación descriptiva”** que describe las reglas para la construcción de la (infinitas) oraciones de una lengua a partir de su apariencia externa.

En resumen: el estudio de un idioma no puede basarse en una observación de la lengua externa que no profundice en la lengua interna y en la representación que tienen los rasgos lingüísticos en el idioma de estudio. La gramática no es un conjunto de reglas externas sino el proceso que lleva a cabo la mente humana para marcar con rasgos lingüísticos el léxico de forma que le sea entendible. Es un proceso dinámico, adquirible de forma innata y recurrente.

Por tanto, más allá del estudio de las reglas sintácticas en el sentido tradicional del término y dado que, como hemos dicho, el cerebro humano tiene una capacidad innata para reconocer los rasgos lingüísticos “empaquetados” en el léxico, en este artículo argumentamos que la enseñanza de una segunda lengua debería consistir en dirigir ese proceso “gramatizador” de la mente del estudiante. Para ello proponemos dos cuestiones: una es la creación de contextos en el aula que hagan necesario el uso de la gramática, para lo cual el concepto de distancia, que desarrollaremos en la sección siguiente, es esencial. La segunda consiste en centrarse en una aproximación por léxico para a través de éste ir realizando ejercicios que fomenten la reflexión sobre la forma que toman los rasgos lingüísticos en la lengua meta. En la línea de Widdowson (1990) y Lewis (1997), nuestra propuesta es: gramática sí, pero desarrollada como proceso mental a través de contextos comunicativos que la requieran y a través del léxico.

En esta línea, defiendiendo que la adquisición de una lengua no es un proceso que vaya de

la forma a la idea, sino que es un proceso de asociación que hace el individuo desde una idea ya existente a la forma que toma esa idea en la lengua meta. Cuando se trate de ideas o conceptos concretos y simples como “perro” o “casa”, bastará con aprender la palabra correspondiente en ese idioma. Al tratar de ideas más complejas o abstractas, deberemos aprender más profundamente las formas de marcar esas ideas en la lengua meta. Los ladrillos necesarios para construir ese edificio son el léxico, y el léxico viene imbuido de su propia sintaxis interna.

En los siguientes apartados vamos a reflexionar sobre dos puntos fundamentalmente: en primer lugar, vamos a reflexionar sobre las condiciones en las que es más necesaria la gramática, como punto de partida para el diseño de ejercicios que fomenten la reflexión sobre los rasgos citada anteriormente. En segundo lugar, haremos una revisión del principio de “gramática a través del léxico” y en particular planteándonos lo siguiente: ¿léxico sí, pero qué léxico?

## 2.- Un paso hacia el diseño de ejercicios de reflexión gramatical.

### ¿Cuándo aparece la gramática?

La gramática es un proceso metalingüístico que aplicamos al léxis y que ocurre siempre en la comunicación, pero que se da más en determinadas condiciones ¿Qué condiciones son esas? Si observamos el lenguaje real, hay inequívocamente contextos en los que la gramática se reduce o es innecesaria, ya que un gesto o una palabra son suficientes para transmitir un mensaje.

Observemos el siguiente diálogo en una tienda de ropa:

A: *¿Te gusta ?*

B: *eh...*

A: *¿Ese?*

B: *No, no...*

A: *¿Caro...?*

B: *(asiente)*

A: *Entiendo.*

B: *(gesto de la cabeza hacia la puerta)*

A: *(asiente)*

Como vemos en este ejemplo, la situación y la proximidad crean un contexto en el que el conocimiento compartido de los agentes hace innecesaria una cantidad excesiva de gramática para la comunicación e incluso podríamos decir que la comunicación es más completa al transmitir el silencio un cierto recelo o vergüenza por parte del interlocutor B, que no tiene suficiente dinero para adquirir la prenda que le gusta.

Observemos que, si introducimos la gramática que falta, obtendríamos el siguiente diálogo:

*A: ¿Te gusta el jersey rojo de rayas?*

*B: Bueno, sí, me gusta mucho este jersey.*

*A: ¿Te gusta más ese otro jersey verde de allí?*

*B: No, no me gusta tanto el jersey verde.*

*A: Ah, entiendo, lo que pasa es que es muy caro ¿verdad?*

*B: Sí, el jersey rojo de rayas es muy caro para mí.*

*A: ¿Qué te parece si vamos a otra tienda más barata?*

*B: Sí, de acuerdo. Vámonos a otra tienda.*

Este tipo de diálogos que se pueden ver en muchos manuales de corte estructural no solo suenan poco naturales y redundantes sino que, como hemos dicho, en este caso, transmite peor el sentimiento de azoramiento del interlocutor B, pese a tener una cantidad de gramática mayor.

¿Qué ocurre si aumentamos la distancia física, por ejemplo si el interlocutor B cuenta lo sucedido a un tercero.

*A: El otro día fui a comprar ropa con Luis, sabes quien es ¿no? Luis Rodríguez, de la clase de Lola. Es que teníamos que comprar un jersey para el viaje a la nieve, el mes que viene. Macho, es que vamos a Granada y allí hace un frío que no veas. bueno, pues estuvimos todo el día de aquí para allá y al final encontramos una tienda con jerséis súper bonitos, pero claro, eran caros, y allí estaba Luis mirando un jersey verde a rayas que le molaba, y lo miraba y lo miraba, y yo ya estaba harto de caminar y quería terminar ya, pero el no se decidía y al final le pregunté que qué pasa, si es que no le gusta o qué, pero resulta que no era eso tío, era que no tenía pasta para comprarlo y yo me quedé un poco pasmado porque ¿sabes? No era tan tan caro. Bueno, el caso es que*



*al final nos fuimos a la primera tienda donde estuvimos y compramos un jersey, que además era feo que te mueres...*

Como podemos observar en este segundo caso, para narrar un hecho con **distancia física** a una persona fuera del contexto donde se produjo el hecho, es necesaria una cantidad de gramática y de información adicional muy superior.

Si además incluyéramos deseos o hipótesis, es decir pasáramos **de lo real a lo irreal**, la cantidad de gramática necesaria iría en aumento.

*“Si por lo menos se hubiera decidido por el primer jersey y hubiera pensado que no tenía pasta, no habiéramos estado todo el día por ahí para nada y yo hubiera podido ir al partido con vosotros.*

*Me hubiera gustado un montón jugar, pero si no hubiera estado con el te juro que no se habría comprado el jersey en un año y luego seguro que hubiera andado pidiéndome la chaqueta en Granada y paso tío”*

También observamos que el hecho de que los interlocutores sean jóvenes y compañeros de instituto da lugar al uso de expresiones que en caso de dirigirse a, pongamos, el director del instituto, no se darían, siendo substituidos a su vez por estructuras más gramaticales.

*“Sr. López, verá, lo que pasó es que no pude ir al partido porque tuve que acompañar a Luis, de tercero B a comprar ropa para el viaje de fin de curso a Granada pero como no se podía decidir por un jersey u otro al final se me hizo tarde para llegar al partido y bueno, ya sé que parece una excusa pero es que le prometí que iríamos hoy. Siento no haber podido ir al partido.”*

La **distancia social**, pues, aumenta también la necesidad de gramática.

Si aumentamos las dos distancias, la física y la social, en el caso de que la madre del chico escribiera una nota de disculpa, vemos que el aumento de la gramática necesaria es espectacular.

*Estimado Sr. profesor López:*

*Le escribo para pedir disculpas por la no asistencia de mi hijo Manolo Rodríguez ( Lolo) al partido que tuvo lugar el sábado. Como sabe, mi hijo y su amigo van a ir al viaje de fin de curso a Granada el próximo mes y por esa causa mi hijo tuvo que acompañar a su amigo a comprar prendas de abrigo y al parecer, lo que parecía una compra sencilla se les complicó bastante por razones que no vienen al caso y a mi hijo se le hizo tarde para el partido.*

*Ya sé que su participación era importante y el mismo está muy disgustado por no haber podido participar y preocupado por la reacción de sus compañeros de equipo, le ruego que hablé con ellos en ese sentido. Yo por mi parte ya he tenido una conversación con él sobre cómo debe gestionar su tiempo y ser más ordenado y responsable.*

*Sin otro particular le saluda atentamente y le desea un feliz verano, Antonia Riquelme.*

La siguiente figura recoge lo explicado en esta sección.

### FIGURA 1

Las tres condiciones en las que el aumento de la gramática es necesario se pueden resumir en la fig. 1:

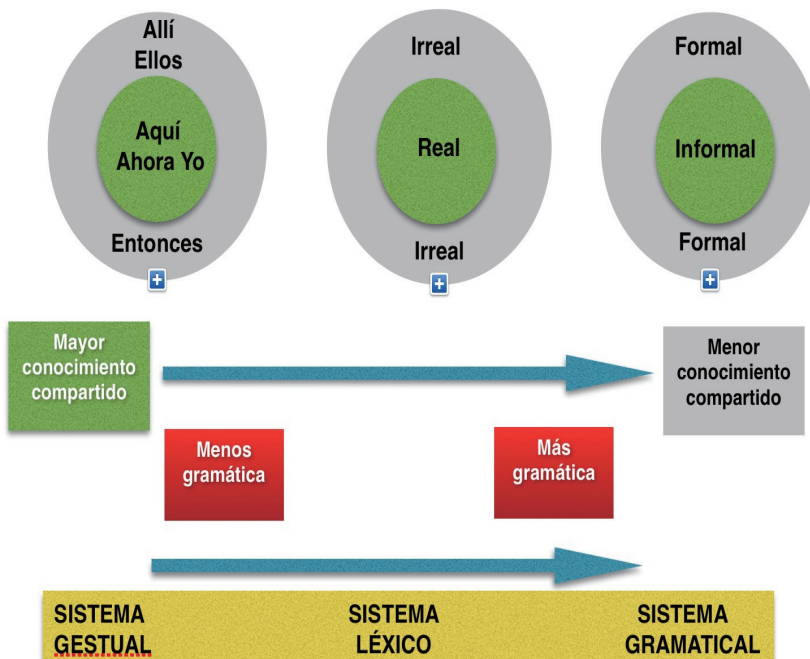


Fig. 1. Condiciones para el aumento de la gramática. Basada en Scott Thornbury 2001

La aparición de una cantidad mayor de gramática está relacionada con el proceso lingüístico que se lleva a cabo cuando nos vemos confrontados con la distancia, sea esta física, social o de realidad, un proceso en el que pasamos de lo no lingüístico (gestos, léxico) a lo lingüístico. Un proceso por el que aprendemos a “gramatizar” el léxico y que se da tanto en la L1 como en la L2. Los primeros pasos en una lengua son siempre léxicos, para a partir de estos elementos básicos ir aportando elementos gramaticales. En consecuencia, debemos diseñar ejercicios en los que aumentemos la distancia, pues estos exigirán una cantidad de gramática mayor y una reflexión sobre cómo aplicar esta.

### 3.- La aproximación por léxico y la gramática

En el apartado anterior hemos defendido la idea de una aproximación a la enseñanza de una segunda lengua basada en el léxico, para a partir del léxico introducir una reflexión sobre el proceso de “gramaticalización” o de cómo codificamos los principios lingüísticos en la E-language, una vez que la distancia establecida en la actividad hace necesario el proceso de gramatización. En este apartado vamos a desarrollar y profundizar en esta idea.

Henry Widdowson, uno de los promotores del enfoque comunicativo, defendía el uso del *léxico como punto de partida para el aprendizaje, para después ir enseñando al estudiante cómo este debe ser modificado gramaticalmente para ser comunicativamente efectivo* (1990: 95). Michael Lewis, en su obra *Implementing The Lexical Approach* (1997), desarrolló esta idea y sentó las bases para un enfoque basado en el léxico en la enseñanza. Según Lewis, debemos entender el lenguaje como léxico más que como una combinación de gramática y vocabulario, idea que recoge en la frase *“Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar”* (Lewis 1997: p.13) . En la línea del enfoque natural de Krashen y en la tradición del enfoque comunicativo, Lewis centra su enfoque en la transmisión de significado, y por tanto considera que el papel central en la enseñanza lo deben tener las unidades portadoras de significado, es decir, el léxico.

Cuando hablamos de léxico, debemos explicar que en Lewis, es un concepto que abarca más allá del vocabulario, ya que incluye otro tipo de “multiwords”, ítems como las “colocaciones”, frases hechas, “semi colocaciones” o patrones que se repiten en el lenguaje en uso, lo que denominamos “chunks” en la literatura inglesa.

Para Lewis, la idea esencial es que la fluidez esta basada en la adquisición y almacenaje de una serie de expresiones fijas, semifijas, chunks y vocabulario que están siempre a disposición del aprendiente para ser usadas en caso necesario como “fundamento para la creatividad lingüística”. También afirma que “El conocimiento gramatical permite la recombinación creativa de vocabulario para crear nuevo output, pero que la gramática no puede ser útil hasta que el aprendiente ha almacenado una cantidad de léxico suficiente al cual el conocimiento gramatical pueda ser aplicado” (ibídem p.15).

Nosotros compartimos la primera afirmación. La aproximación por léxico se centra en la transmisión de significado y existen unidades y estructuras léxicas de rango superior a la palabra que se dan con relativa frecuencia y en colocaciones fijas para transmitir ideas completas que sirven como unidades de adquisición del lenguaje.

Discutimos, en cambio, la segunda afirmación de Lewis cuando habla de recombinación a través de la gramática, pues vuelve a una interpretación de la gramática como algo que se aplica al léxico, haciendo de nuevo una división entre léxico y gramática como si esta última fuera un ente externo al primero. Considero que esta idea va en contra de los fundamentos básicos del mismo enfoque por vocabulario y en su lugar defiende que el léxico aprendido es interiorizado a través de la transmisión de una idea completa, que una vez comprendida a nivel de I-language, sirve de fundamento a la adquisición de los patrones gramaticales (rasgos lingüísticos y su representación en la E-language) inherentes a ese léxico, contribuyendo a la formación del sistema gramatical del aprendiente, un sistema que se va expandiendo para, como hemos comentado antes, pasar de lo no lingüístico a lo lingüístico complejo.

La gramática no se aplica al léxico almacenado. La gramática está inherente en el léxico almacenado en forma de rasgos lingüísticos y es asimilada desde la comprensión de la idea, desde el significado que transmite dicho léxico, al crearse una asociación entre una idea o principio lógico perteneciente a la I-language y la forma que toma esa idea en la E-language de la lengua meta.

Al proceso de asociar los rasgos lo llamamos gramatización interna. De E-language a I-language.

Al proceso de generar output recursivamente lo denominamos gramatización externa. De I-language a E-language.

#### 4-. Léxico sí, pero...¿qué léxico?

De todo lo dicho hasta ahora se puede deducir que el aprendizaje de una lengua se da de forma instintiva, natural e inconsciente en el ser humano, dada la capacidad innata del cerebro para extraer los rasgos presentes en la lengua, lo lingüístico, y asociar dichos estímulos lingüísticos con ideas para después generar representaciones de esas ideas de forma recursiva, asociativa y creativa. Pero, dado que la adquisición de una L2 rara vez se produce en las mismas condiciones que la de la L1 (fuera del país de origen de la lengua meta, e incluso en el caso de un aprendizaje por inmersión, la cultura, el entorno y la edad del estudiante, por poner sólo algunos ejemplos, son factores que impiden recrear el entorno de aprendizaje de un nativo), existe una necesidad de enseñanza de la L2 de forma explícita y formal. Pero, ¿cuál es el papel de los profesores? En mi opinión, el papel del profesor de lenguas consiste en conseguir que el aprendizaje sea eficiente. Ser eficiente implica maximizar el rendimiento dado el tiempo. Es decir, conseguir el mayor aprendizaje posible dado el tiempo docente a nuestra disposición, que como bien sabemos, es limitado, por no decir escaso en la mayoría de los casos.

En el caso de nuestra teoría de aproximación por léxico, esto se traduce en confrontar al estudiante con el léxico que le permita una mayor adquisición en el menor tiempo posible. La idea que parece sencilla no lo es tanto si analizamos el término adquisición, que en la línea de lo expuesto en este artículo equivaldría a conseguir que el estudiante adquiriera el mayor número de rasgos de la E-language posible en un tiempo X dado.

¿Qué criterio de selección de léxico debemos seguir? ¿Una selección por rasgos? Es decir, analizar los rasgos de la lengua meta, los del léxico a enseñar y asegurarnos de que se incluya una representación lo más amplia, completa y didáctica posible de los rasgos presentes en la lengua meta en dicha selección de léxico. ¿O debemos llevar a cabo una selección por uso? es decir, seleccionar el léxico más usado en la lengua meta. La pregunta no es banal.

Defiendo el criterio del uso por encima del criterio del rasgo y lo hago a través del planteamiento de un axioma que, aunque discutible, denomino “principio del uso” y tomo como hipótesis de trabajo:

*“Si definimos competencia como la capacidad para usar la lengua, entonces los rasgos necesarios para adquirir la competencia en una lengua estarán contenidos*

*necesariamente en el léxico más usado en dicha lengua”*

Este axioma se sostiene por el método de reducción al absurdo: Supongamos que existe un rasgo presente en el léxico menos usado tal que es necesario para tener competencia lingüística. Eso quiere decir que existe un rasgo en el léxico menos usado tal que es necesario para el uso de la lengua, por la definición de competencia. Pero eso es imposible porque si es necesario para el uso de la lengua implica que pertenece al conjunto de lo usado. En cualquier caso, y aunque fuera posible que un rasgo poco usado o visible fuera necesario para la competencia lingüística, asumimos que para un aprendiz de L2, lo más productivo es que su proceso de gramatización se emprenda desde el léxico más usado en la lengua meta. Por lo tanto, proponemos que la selección de léxico eficiente se realice extrayéndolo del conjunto de léxico más usado de la lengua meta, por medio de estudios de corpus y listas de frecuencia.

## 5.- Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos realizado una revisión del concepto de gramática que viene siendo usado habitualmente en la enseñanza de lenguas, en el cual se sigue contemplando a la gramática como un ente externo a la lengua en sí que actúa como un conjunto de reglas de formación del lenguaje. En contraposición, hemos definido la gramática como un proceso natural de reconocimiento de los rasgos que marcan un lenguaje para hacerlo comprensible al cerebro. Una concepción que establece un paralelismo entre el concepto del proceso “gramaticalizador” con el concepto mismo de la adquisición.

Por un lado, hemos presentado las teorías de Thornbury (2001), quien llama la atención a que, a más distancia física, social o con la realidad, más necesidad de generar gramática existe en el discurso, por lo que las actividades comunicativas deberían basarse en situaciones que impliquen alguna distancia con lo inmediato. Por otro, hemos defendido que el camino más eficaz hacia la gramática comienza en el léxico, siguiendo las teorías de Widdowson (1990) y Lewis (1997). Sin embargo, hemos cuestionado su adherencia a la tradicional división entre gramática y léxico como dos entes independientes. Defendemos que la transmisión de significado, la piedra de toque del enfoque comunicativo, es esencial como centro en la enseñanza de lenguas. En la línea de Lewis y los seguidores del enfoque por vocabulario compartimos la idea de que las unidades que transportan el significado y la gramática, por contener los rasgos

lingüísticos necesarios para la estructura de la oración, son el léxico, entendido éste en su más amplia dimensión, y por tanto el léxico debe ser el centro del enfoque didáctico en el aula. Léxico como base esencial del lenguaje y portador de significado, sí, pero también como portador de gramática. En nuestra opinión, significado equivale a comprensión de la idea, y comprensión de la idea implica una descodificación al lenguaje cerebral I-language de los portadores de significado o rasgos de la E-language, y ese proceso de descodificación y codificación recursiva es el proceso al que denominamos gramática.

En el último apartado hemos formulado el principio de eficiencia como filosofía subyacente a la enseñanza de lenguas y causa última de la necesidad de la instrucción en el aula. A su vez, a la hora de seleccionar el contenido de la enseñanza hemos planteado el “principio del uso” como axioma a la hora de seleccionar el léxico de la forma más eficiente posible. Este principio y su validez en la práctica del aula en términos de adquisición están pendientes de ser demostrados y va a constituir la línea de investigación que va a seguir el autor en sucesivos trabajos.

En resumen, en nuestra opinión, la enseñanza de lenguas debe dar un salto cualitativo desde la mera descripción de la lengua, desde la mera observación de lo que escuchamos o leemos, en suma, desde la mera descripción de la E-language, para entrar de lleno en la comprensión de qué es y cuales son los procesos mentales que subyacen al lenguaje en el ser humano.

En el camino a la comprensión de este proceso es necesaria la colaboración de diversas disciplinas y en especial juegan un papel importante la lingüística y la psicolingüística, cuyos esfuerzos se centran en la comprensión profunda del lenguaje y de la capacidad cognitivo-lingüística humana. Debemos tender un puente desde la comprensión teórica que aporta la lingüística y la psicolingüística en dirección a la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas en el aula. Debemos comprender que es necesario conocer el proceso para poder enseñar el resultado, pues el dominar una lengua pasa por dominar el proceso de crearla, pasa por “gramatizar”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory and Syntax*. MIT Press.  
Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. MIT Press.

- Eguren, Luis. 2012. "Parametric Syntax. An Overview". En Sanz e Igoa (Eds.): 53-88.
- Labruyère , Michael. 2014. "The E-Language Delusion: A neuropsychology of L2 Pedagogy to the rescue?". Invited talk at the Max Planck Institute for Psycholinguistics. Leipzig. Germany. October 7<sup>th</sup>, 2014.
- Lewis, Michael. 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications. Hove, England.
- Sanz, Montserrat y José Manuel Igoa (eds.) 2012. *Applying Language Science to Language Pedagogy. Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Language Teaching*. Cambridge Scholars Publishing.
- Sanz, Montserrat y Michael Labruyère. 2014. "Applied Biolinguistics: Dismantling the "E-language delusion" in Second and Foreign Language Education". Manuscript. Kobe City University of Foreign Studies and AFPA-Limousin (France).
- Thornbury, Scott. 2001. *Uncovering Grammar*. MacMillan Heinemann. E.L.T.
- Willis, Dave. 1990. *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. London, Collins Cobuild.