

La tipología aplicada, vía de ampliación del enfoque comunicativo en enseñanza de idiomas.

Javier Orduña

Universitat de Barcelona – Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Gran Via de les Corts Catalanes, 585 – 08007 Barcelona
orduna@ub.edu

Resumen

Gracias a los enfoques comunicativo y constructivista la enseñanza de idiomas ha experimentado un notable desarrollo metodológico, reduciendo la preeminencia de nociones gramaticales y definiendo sus objetivos formativos según criterios de interacción. Sin embargo, la enseñanza de una L2 en el extranjero así como la mayoría de edad de los aprendices constituyen retos que reclaman una suma de esfuerzos, en aras a obtener el máximo rendimiento del tiempo empleado en ese aprendizaje desde el entorno de la L1. Desde los estudios lingüísticos, una *tipología aplicada* podría abordar problemas de interferencia realizando una labor de mediación en dos planos: integrando la aplicación de conocimientos generados en niveles de descripción separados tradicionalmente e incrementando la conciencia lingüística del aprendiz en la adquisición del nuevo hábito que es la L2.

Palabras clave: Enseñanza de idiomas, tipología lingüística aplicada, enseñanza alemán-español, contraste lingüístico románico-germánico

Zusammenfassung

Im Fremdsprachenunterricht (FsU) haben der kommunikative und der konstruktivistische Ansatz zu einem bemerkenswerten methodologischen Fortschritt verholfen. Dadurch wurde die Vorherrschaft von Grammatikauffassungen eingeschränkt sowie der FsU auf interaktive Herausforderungen eingestellt. Trotzdem stellen Umstände wie der Unterricht mitten in einer L1-Umgebung sowie ein hohes Lerneralter immer neue Herausforderungen dar, welche weitere Anstrengungen dann verlangen, wenn es um die bessere Ausnutzung der eingesetzten Zeit geht. Von der Sprachwissenschaft her könnte ein *angewandter sprachtypologischer Ansatz* auf zweierlei Weise einen Beitrag zur Vorbeugung möglicher Interferenzen leisten: durch Zusammenführung von Erkenntnissen aus lange selbständig gewordenen Beschreibungsebenen sowie durch die Förderung eines Sprachgefühls für die L2 im Lerner, damit die Aneignung der Fremdsprache im Sinne eines neuen Habitus schneller vor sich geht.

Stichworte: Fremdsprachenunterricht, Angewandte Sprachentypologie, Deutschunterricht, Romanisch-germanischer Sprachenkontrast

Abstract

Within the scope of teaching of foreign languages both Communicativism and Constructivism have brought about an important methodological improvement. Thanks to both notions, the role of grammatical concepts could be reduced and, furthermore, new priorities could be tuned in, so that interactive challenges come to the fore. Nevertheless, such questions as the learning of L2 in an L1-place on the one hand, as well as high learner-age on the other, issue ever new challenges to the teaching of foreign languages. They pose the question about which effort could be brought together in order to obtain more yields from the time spent learning L2 in a monolingual L1-environment. An *applied approach to Language Typology* could provide two sorts of help in order to prevent eventual interference: through the conflation of insights which have been developed in separate fields of language description as well as through the improvement of a feel for the new language in order to accelerate the acquisition of the new habit, which L2 should become.

Key words: Teaching of foreign languages, Applied Language typology, Teaching of German, Romanic-Germanic contrast

Tabla de contenidos

1. Introducción
2. Generalización del enfoque comunicativo
3. Limitaciones del enfoque comunicativo
4. Limitaciones de la gramática didáctica tradicional.
5. La tipología aplicada en la enseñanza de idiomas.
6. Conclusiones
7. Referencias bibliográficas

1. Introducción

Pronto hará veinte años que en materia de enseñanza de idiomas la Administración educativa española adoptó los postulados del denominado *enfoque comunicativo*; esto es, la vertiente pedagógica de la “organización nocional-funcional de los elementos gramaticales de una lengua” (Morales et al. 2000: 150). Tras decenios de experiencias en sucesivas orientaciones, que culminarían en un enfoque *gramatical*, de inspiración conductista y estructural, en 1991-1992 la Administración educativa incorporó el principio de la *competencia comunicativa* a los programas de enseñanzas mínimas de idiomas extranjeros en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como en Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI). Se sumaba así a una honda corriente impulsada por el Consejo de Europa. En los años setenta esta institución había auspiciado ya una primera serie (*Umbral*) sobre didáctica de diversas lenguas como lenguas extranjeras. Como es notorio, ése fue el germen de lo que luego sería el memorándum de referencia para los estándares de acreditación en el dominio de lenguas extranjeras, el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (*Marco Común* 2001).

En esta aportación proponemos repasar diversos hitos de esa expansión. A continuación, en las secciones tercera y cuarta, nos centramos en ciertos déficits del enfoque comunicativo y de la gramática didáctica que invitan a incrementar la colaboración entre la didáctica de idiomas y la lingüística aplicada, así como a recuperar, debidamente revisados, objetivos planteados ya con anterioridad. En la quinta sección planteamos las expectativas que puede suscitar esa modalidad de tipología aplicada y proponemos una adaptación de la dicotomía que en su día aportaron Donegan y Stampe (1983) entre *lenguas de palabra (fonológica)* o isoacentuales y *lenguas de sílaba o isosilábicas / isomóricas*. En conjunto, hay razones para pensar que ciertas aplicaciones de la tipología lingüística ayudarían a cubrir déficits de la actual gramática didáctica y a obtener un rendimiento mayor del enfoque comunicativo en pedagogía de idiomas.

2. Generalización del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo subsumía una aplicación del Constructivismo desarrollado por el epistemólogo suizo Piaget (Castorina et al. 1998). Con su ayuda la enseñanza de idiomas se emancipó de la tutela directa de la gramática normativa de cada lengua y pasó a ser considerada parte integrante de un proyecto de construcción de la identidad colectiva cuyas competencias y actitudes debían adquirirse en la formación educativa. En materia de lenguas, la competencia comunicativa comprendía la “suma de diferentes tipos de competencia” (Morales et al. 2001: 150): la competencia lingüística, la

competencia discursiva, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural.

En ese contexto continuará ocupando un lugar relevante la “competencia lingüística”, entendida como “conocimiento y utilización del sistema lingüístico, el cual incluye los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico y semántico” (Morales et al. 2000: 150), en el bien entendido que “la adquisición de esta competencia lleva consigo la puesta en práctica de las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua” (ibidem). Pese al lugar nuclear que la noción de “sistema de la lengua” debía seguir desempeñando, el alejamiento respecto a la lingüística se vivió como una emancipación: “La lengua se considera como un elemento central de las relaciones sociales y se estudia como tal, y no como un fenómeno que se pueda aislar y estudiar independientemente de su uso. Ya no es el campo exclusivo de la lingüística, sino de la sociolingüística y el de la pragmática” (Morales et al. 2000: 149).

Un primer factor que explica la expansión del enfoque comunicativo fue la revisión genérica de perspectivas que supuso. Revisó a fondo la tendencia al conductismo y diseñó una formación en idiomas integrada en el conjunto del aprendizaje que debía recorrer el sujeto aprendiz. Se corrigieron transferencias poco elaboradas de la descripción lingüística, como el tratamiento exento de la fonética, fiado en gran medida a la transcripción fonética. Y se definieron los contenidos gramaticales ubicándolos bien bajo una perspectiva nocional-funcional en el conjunto de habilidades que debían adquirirse —como revela el temario de oposiciones para los cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y, especialmente, de EOI (Morales et al. 2000: 250 ss.)—, bien ampliando la gramática tradicional con categorías del Análisis del Discurso. En España la propia Administración educativa se sumó a la renovación integrando sus postulados en el potente instrumento de estandarización que son las oposiciones.

Un segundo factor en la consolidación del enfoque fueron los materiales didácticos elaborados por grandes editoriales internacionales, desde países donde la L2 es la lengua nacional. Con ello se garantiza un modelo de L2 representativo y se contrarresta el riesgo de referirse a una lengua artificiosamente correcta, alejada del habla auténtica; lo que puede ocurrir cuando el material se elabora donde el idioma es L2. En el país de origen se elaboran, en suma, unos materiales que se actualizan regularmente debido a la necesidad de renovar los productos y al desarrollo de nuevas iniciativas metodológicas. Una edición genérica, destinada a un número indeterminado de países, permite además unas condiciones de producción más atractivas que las ediciones restringidas a entornos lingüísticos diferenciados

La aceptación del enfoque queda de manifiesto, en tercer lugar, en el hecho de que constituye el fundamento del “Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas” ya mencionado, el memorando del Consejo de Europa destinado a proporcionar “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc.” (*Marco común* 2002: 1). Frente al particularismo que representa toda lengua respecto a las demás, este documento acredita una innegable vocación globalizadora. Se trata de un ambicioso instrumento, “integrador, transparente y coherente para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas”, que descarta cualquier “imposición de un único sistema uniforme” (*Marco común* 2002: 7) y que a su vez debe estar “libre de contexto”, para poder así incluir “los resultados que se puedan generalizar” desde contextos diferentes, no intercambiables, como la enseñanza infantil

y la de adultos” (*Marco común* 2002: 23). Para ello la descripción de las categorías debería “estar basada sobre la competencia comunicativa”, aunque ello resulte —como reconocen los autores con encomiable sinceridad— “difícil de lograr porque la teoría y la investigación disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción” (*Marco común* 2002: 23).

3. Limitaciones del enfoque comunicativo

Si nos imaginamos la adquisición de una L2 como el recorrido entre dos puntos, podríamos caracterizar el enfoque comunicativo como el método que pone al acento en acompañar al aprendiz hacia el punto de llegada de la L2. Por el contrario, el enfoque denominado estructural-conductista era más consciente del punto de partida; de los hábitos lingüísticos que conviene suplir y complementar. En esa tesitura unos materiales didácticos que prioricen la competencia comunicativa en la L2 hasta el punto de desentenderse de las abstracciones que pongan de manifiesto los puntos de contacto y de divergencia entre L1 y L2, encierran un riesgo evidente de acrecentar la dependencia respecto a la gramática escolar de reglas de inspiración grecolatina que el enfoque comunicativo se proponía desterrar. La referencia intersubjetiva continúa paradójicamente fiada a una gramática normativa de mínimos morfosintácticos aparentemente universales, deslocalizada no sólo respecto a las transferencias del aprendiz sino a menudo respecto a la propia lengua hablada en L2.

Ésa es una limitación de las ediciones globales de materiales didácticos para la enseñanza de idiomas. Por muy amenos, dinámicos y fieles a una L2 auténtica que sean, se diseñan de manera homogénea para todo el globo, prescindiendo generalmente de las transferencias específicas que se den desde una u otra L1. A lo sumo, las editoriales facilitan versiones de un mismo manual con pasajes traducidos. No se trata sólo, por supuesto, de mera miopía comercial. El fenómeno se ha acrecentado con la priorización de la metodología y el alejamiento que se ha registrado entre la lingüística y esta enseñanza en tanto lingüística aplicada. (Brucart 2001, Fandrych 2005).

Mientras que desde ámbitos como la psicolingüística sí se ha colaborado en la definición de materiales didácticos, en gramática didáctica continúan echándose de menos enfoques que ayuden a consumir la emancipación de la gramática deudora la tradición grecolatina (Buscha y Schröder 1989). En su reducción a mínimos morfosintácticos y su inhibición ante factores performativos como la prosodia, ésta puede resultar desconcertante a la hora de facilitar el acceso a una lengua germánica desde otra romance. En el caso del alemán, el problema no llegó a resolverse con la publicación de las monumentales gramáticas contrastivas publicadas el último tercio del siglo XX. Aparte del mérito inherente a cada compilación, generalmente carecieron de un *tertium comparationis* que sirviera de eje y cayeron en una aporía bien conocida en tipología sintáctica, la heterogeneidad terminológica (Primus 2001). La gramática del alemán y el español de Cartagena y Gauger (1989) ofrece un ejemplo a la vez exhaustivo y desconcertante de exposición paralela.

La situación se agrava ante circunstancias ya previstas por la pedagogía, pero que a menudo se ven desatendidas en una gestión deslocalizada de los materiales. Nos referimos a la edad del aprendiz, si es adulto, y al factor ambiental del aprendizaje de la L2 desde el entorno de la L1. El aprendizaje de una lengua no ya después del período crítico de los cinco-seis años, sino en una edad superior a la de la escolaridad obligatoria

—esto es, en las edades de los alumnos las EOI en España—obliga a contar con la implicación cognitiva del sujeto aprendiz.

En muchos países el español es un segundo idioma aprendido también en edad adulta, lo que nos confronta con una preocupante evidencia. Según todos los indicios, el tiempo que el aprendiz alemán o ruso necesita para adquirir un nivel solvente de español es inferior en promedio al que se requiere en la dirección inversa. Si ello es así, habría que determinar las causas, entre las cuales no deben descartarse factores tipológicos —y la consiguiente predisposición a determinadas transferencias—, ni metodológicos, empezando por las gramáticas didácticas.

4. Limitaciones de la gramática didáctica tradicional.

El enfoque comunicativo ha conservado, en efecto, una gramática atávica en su interior. Es como si tras proclamar la emancipación de la lingüística se hubiese aferrado a un modelo de gramática de otra época, quién sabe si bajo la dinámica impuesta por las ediciones globales, la metodología educativa que inspira el *Marco común* o, en el caso de sistemas educativos tutelados, las inercias de la Administración. De ese modo se estaría postergando la interacción con resultados generados en otros terrenos, útiles probablemente para contrarrestar la deslocalización de los materiales didácticos. Sería el caso de los avances en tipología lingüística —eminentemente académica, pero cada vez más atenta a la política lingüística— o la prosodia y la teoría de la entonación, ámbito éste impulsado por un doble condicionamiento científico e industrial: la métrica autosegmental y la síntesis de voz (Beckman et al. 2006).

Ciertamente, en teoría de la entonación coexisten aún dos modelos —el autosegmental y la fonología natural— divergentes entre sí en cuestiones como la relevancia de los universales lingüísticos que estudia la tipología lingüística, o la relación que guardan entonación y prosodia con la sintaxis de una lengua, siendo ambas corrientes a su vez muy cautas a la hora de proponer aplicaciones (Jun 2006). Pero así como la lingüística aplicada no duda en actuar con sincretismo a la hora de vincular planos que la lingüística descriptiva y la teórica han mantenido separados, en zonas socioculturales necesitadas de mejorar el dominio de otras lenguas la pedagogía de idiomas debería afrontar con pragmatismo sus retos, haciendo acopio de sugerencias y probando modelos complementarios de abordaje de la competencia lingüística.

Dentro del continuismo respecto a la gramática morfosintáctica sorprende el escaso margen que se le brinda al alumno adulto para que tome conciencia de ciertos principios estructurales de su L1 y se sensibilice ante las novedades que le aguardan en la L2, no ya en materia de pronunciación, sino de tipología y prosodia aplicadas. Bien es verdad que entre los ejercicios ya habituales en gramática de la L2 figura inducir a la formulación de reglas como paso previo a su enunciación por el profesor. Pero la pauta sigue siendo un programa morfosintáctico que remite a una suerte de armonía universal entre las lenguas. El fundamento de dicha armonía serían la morfosintaxis de las lenguas clásicas (silábicas como las románicas y no acentuales, como las germánicas, por cierto) y su terminología. Mientras, los correlatos prosódicos de la sintaxis y la morfología continúan confinados en la pronunciación y la fonética articuladora.

No se trata, por supuesto, de hacer del aprendiz de una L2 un experto en su descripción. Pero la experiencia confirma lo eficaz que puede ser presentar tendencias estructurales

de una lengua desde una perspectiva holística, que comprenda prosodia, fonología y fonética, en lugar de remitir a correspondencias morfosintácticas generalizadas entre la L2 y una tercera tradición descriptiva. Del mismo modo que en el tratamiento del léxico no cabe esperar correspondencias unívocas, tampoco la gramática didáctica debe fingir correspondencias entre L1 y L2. Sugiriendo esa armonía se induce a practicar transferencias innecesarias que remiten a una sintaxis ajena a los usos reales de la L2.

La gramática didáctica del Alemán/L2 para hispanohablantes ofrece dos ejemplos elocuentes, en el tratamiento de la subordinación atributiva de relativo y en el de la subordinación circunstancial. A este respecto conviene no olvidar dos factores contextuales. Dentro de la enseñanza de idiomas, la del alemán en España constituye un caso doblemente paradigmático, por su demanda entre la población adulta y por los retos tipológicos que supone. En demanda, el alemán es la tercera lengua extranjera, pero se imparte de manera casi exclusiva a adultos. La presencia escolar no alcanza el 2%, lo que supone una tasa muy inferior a Francia, Italia, Portugal o Túnez. A la vez, presenta retos estructurales definidos. Aprender alemán supone para un hispanoparlante ampliar los recursos propios de una L1 prototípica del ritmo silábico incorporando a su competencia los de una L2 representativa del ritmo acentual.

A pesar de los progresos experimentados en la enseñanza de destrezas comunicativas, la gramática de los manuales continúa sugiriendo que las categorías morfosintácticas de la L2 alemán guardan una correspondencia genérica con los principios gramaticales del hispanohablante en virtud del vínculo común con la gramática tradicional. Lo cierto, sin embargo, es que existen discrepancias notorias, como ocurre en la atribución, donde las transferencias ocasionan un aprendizaje errático comparable a la falta de abordaje de la fonética y la pronunciación. El contraste afecta tanto a diferencias morfosintácticas y sistemáticas, referidas éstas a valores de uso y de marcaje.

En español la subordinación, en general, no supone ningún tipo de alteración de la posición del verbo. A su vez, la subordinación atributiva en particular muestra un uso muy extendido, en abierta competencia con las otras dos modalidades mayoritarias de atribución, el adjetivo pospuesto y el complemento del nombre. Por el contrario, la oración atributiva en alemán no sólo implica unas particularidades de topología sintáctica estrechamente condicionadas por la tipología prosódica de las lenguas germánicas, sino que su uso se da en un panorama de opciones claramente distinto. Si el alumno no advierte esa diferencia relativa se verá inducido a dar rodeos innecesarios.

Como generalmente ocurre con las oraciones subordinadas en alemán, también la atributiva comporta la particularidad topológica de desplazar el verbo conjugado al final del *paréntesis oracional* (“Klammer”) o *campo* (“Feld”). Independientemente, sin embargo, de que represente de manera paradigmática el principio del *paréntesis* o *campo* oracional, notoriamente extendido en las lenguas germánicas, la subordinación atributiva como en (1) supone en la lengua hablada una marca estilística de focalización, sujeta a restricciones prosódicas. La atribución pospuesta por defecto no es la subordinada de relativo sino el complemento del nombre (2).

- (1) Ich meine das Buch, **das** auf dem Tisch **liegt**.
- (2) Ich meine das Buch **auf dem Tisch**.

Al emplear una oración atributiva similar a la española (3) el aprendiz debería respetar una restricción prosódica clara: el acento de frase debe recaer sobre el sintagma antecedente (Konopka 2006). Si esa restricción no se atiende el calco sintáctico del español entorpecerá la entonación de la oración principal y ello de manera tanto más innecesaria, cuanto el alemán cuenta en el complemento del nombre (2) con un recurso que apenas conoce restricciones en el uso de preposiciones.

(3) Ich **habe** das Buch, das auf dem Tisch liegt, **gelesen**? *

Una manera de salir al paso de la transferencia de (3) es familiarizar al hablante románico con la diferencia existente entre el ritmo del alemán y el del español. Tal como nos muestra la tipología lingüística, en su condición de lengua de ritmo acentual el alemán tiende a explotar las diferencias de intensidad en la entonación no en el acento de palabra, sino en el acento de frase. Así genera la topología del *paréntesis* o *campo* que se crea entre la segunda y la última posición de la oración. El final del *campo* será ocupado por diversas categorías, desde la forma finita de la perífrasis verbal o el prefijo discontinuo de un verbo separable hasta el objeto directo del verbo.

Sin utilidad gramatical en la morfología de la palabra (cf. por contra esp. *tomoltomó*), el acento garantiza así la posición por defecto de una información equiparable al rema. (Independientemente de ello, acento y prosodia pueden introducir alguna variación de ese esquema, desplazando p.ej. el foco a la posición *precampo* del sujeto, pero siempre a partir de un esquema topológico estrechamente determinado por principios prosódicos muy eficientes en el curso de la historia de la lengua). Por el contrario, el español tiende a amortizar el acento en la morfología de la palabra (cf. *amplio/amplío/amplió*), lo que se corresponde con una explotación menor en la topología oracional.

Recordar ese tipo de tendencias permite salir al paso de una construcción como (3) y remitir a soluciones como (4) y (5), donde la oración atributiva queda fuera del *campo*; es decir, bien antes, bien después del marco constituido por *habe* y *gelesen*

(4) Das Buch, das auf dem Tisch liegt, **habe** ich **gelesen**

(5) Ich **habe** das Buch **gelesen**, das auf dem Tisch liegt

Para prevenir transferencias conviene advertir, a la vez, del potencial que encierra el complemento del nombre subrayando la tendencia del alemán a usarlo en lugar de la oración atributiva (6 y 7; si bien 7 puede encerrar una ambigüedad, pues cabe enunciar el complemento como circunstancial). Frente a las escasas restricciones que existen en alemán al uso de preposiciones en esa posición, el español (Rigau 1999) conoce un repertorio muy reducido de preposiciones.

(6) Das Buch **auf dem Tisch** habe ich gelesen

(7) Ich habe das Buch **auf dem Tisch** gelesen

Introduciendo una mínima perspectiva tipológica y apelando a la sensibilidad prosódica se pueden evitar recorridos por construcciones en apariencia correctas (3) pero que en realidad vulneran la gramática prosódica del alemán y agravan innecesariamente las transferencias

Las ventajas de una sucinta instrucción en prosodia tipológica se aprecian también en la didáctica de los conectores adverbiales (*trotzdem, dennoch, dabei...*), cuyo manejo de todos modos se ha depurado en los últimos decenios. Por una parte forman una categoría sintáctica diferenciada de las conjunciones coordinativas y subordinativas, pero por la otra compiten con ellas en la expresión de la circunstancialidad. Como es sabido, la concesión puede expresarse con una oración coordinada mediante la conjunción “aber” (8), una subordinada introducida por la conjunción “obwohl” (9) o bien oraciones paratáticas, unidas por conectores anafóricos adverbiales (10, 11).

- (8) Ich habe den Artikel gelesen, **aber** ich habe ihn nicht verstanden.
- (9) **Obwohl** ich den Artikel gelesen *habe*, *habe* ich ihn nicht verstanden.
- (10) Ich *habe* den Artikel *gelesen*. **Dennoch / Dabei / Trotzdem** *habe* ich ihn nicht verstanden
- (11) Ich *habe* den Artikel *gelesen*. Ich *habe* ihn **dennoch / dabei / trotzdem** nicht verstanden.

La gramática didáctica de los manuales instruye desde hace tiempo en este panorama, introduciendo pronto el uso del adverbio “trotzdem”, pero no incide ni en su frecuencia ni en la economía que para el aprendiz supone enunciar dos *campos* yuxtapuestos con *paréntesis* o *campos* similares (cf. 8, 9: *habe.... gelesen/verstanden*), en lugar de dos *campos* con límites diferentes (cf. 7: *obwohl... habe / habe... verstanden*).

Familiarizándose con la tipología de la parataxis adverbial el aprendiz hispanohablante, tendente a traducir la conjunción y usar la construcción subordinada de (9), puede superar antes ese tipo de transferencias y sensibilizarse ante el soporte prosódico de una u otra solución sintáctica. Confirmará así que la dimensión acústica no se agota en la pronunciación, sino que comprende una sintaxis de la entonación insospechada para el hablante de una lengua de ritmo silábico.

El privilegio de la mirada exterior se advierte en la evolución de la discusión gramatical. En este punto la gramática didáctica para extranjeros ha ido por delante de la descriptiva para uso interno. Aun sin justificar su frecuencia, los manuales de alemán/L2 practicaron pronto la equiparación de conectores en la presentación de las subordinadas circunstanciales. Por el contrario, y a pesar de la Gramática del Texto ya fuese partidaria de esa equiparación (Weinrich 2003 [1993]), la naturalización de los adverbios como conectores no se ha producido hasta que una gramática rigurosamente distribucional hubo integrado la entonación en su descripción (Pasch et al. 2003). De la traba que a pesar de todo pueden suponer los paradigmas morfosintácticos da idea la circunstancia que tanto una gramática sensible al componente fonético-fonológico (Eisenberg 2006: 231), como el gran compendio de alemán para españoles de Castell (Castell 1997: 393) se limiten a enfocar su estudio desde el paradigma del adverbio.

La pedagogía comunicativa tampoco ha supuesto avances en la instrucción fonética. Alejarse de una didáctica centrada en la transmisión de normas fue sin duda saludable porque franqueó la entrada de la lengua hablada en el aula. Pero habría convenido extender la revisión a la “servidumbre grafemática”; esto es, el hábito de adjudicar a la grafemática de la L2 los valores de la L1 (Gil Valdés 2006). Este fenómeno pertinaz se agudiza cuando se produce desde lenguas con índice bajo hacia lenguas con índice relativamente alto ya no de vocalismo, sino de reducción vocálica, como ocurre desde las romances hacia las germánicas. Mientras continúe siendo considerada pura

instrucción segmental y articulatoria, la fonética apenas podrá ser tratada en el aula; cuanto menos desde una pedagogía centrada en desinhibir la competencia comunicativa. Si bien últimamente hay materiales para Alemán/L2 que rectifican el eclipsamiento de la fonética (Hunold 2007), el peso de la costumbre es grande y el manual que mejor integra la fonética (*Dimensionen*) es el que registra menor implantación.

La postración de la administración educativa queda de manifiesto en el tratamiento aparte (expresamente contrastivo) que le adjudica a la fonética y la fonología en los temarios de oposiciones, frente a la integración que inspira el resto del programa (Morales et al. 2002). El enfoque contrastivo no deja de ser un punto de apoyo a partir del cual se puede progresar en la interlengua mediante “scaffolding” (Esteve 1999); pero si no se integra en la instrucción sintáctica y discursiva difícilmente se podrá compensar la inercia de una tradición que cifra el saber en la escritura, sin advertir el peso de la “servidumbre grafemática”.

La competencia fonética en L2 entraña retos diferentes según la dirección de aprendizaje. Todo apunta a que los hablantes adultos de una L1 con menor repertorio vocálico —de núcleos de sonoridad en la sílaba— tienen dificultades especialmente acusadas a la hora de iniciarse en lenguas con mayor repertorio de vocales; con todo lo que ello supone de insensibilidad hacia el papel distintivo que el sistema de la L2 encomienda no a la morfología flexiva, p.ej., sino a la variedad de alternativas dentro del núcleo de sonoridad de la sílaba. Por el contrario, los hablantes de lenguas de mayor repertorio vocálico difícilmente cometen errores fonológicos tan graves en el umbral de una lengua de vocalismo sencillo.

Ciertamente, las comparaciones ayudan poco en este terreno. Podrá señalarse que el hablante de la lengua de repertorio vocálico extenso también sufre un choque con la morfología gramatical de la lengua con vocalismo reducido. Pero por poco que se tenga presente la interacción existente entre los niveles de descripción de la lengua se advertirá la inoportunidad funcional de la traba fonético-fonológica. Se produce en los inicios del aprendizaje y acarrea consecuencias de gran calado. Relegar la fonética a la acción del paso del tiempo supone un alto coste, en tiempo precisamente.

5. La tipología aplicada en la enseñanza de idiomas.

A falta de una gramática didáctica que potencie la sensibilidad hacia determinada L2 desde una L1 específica o que integre los avances en cohesión textual y en entonación y prosodia, la tipología ofrece evidencias útiles a la enseñanza de idiomas. En los años setenta ya se concibieron esperanzas en esa línea, aunque de distinto signo, cuando la gramática contrastiva se perfiló como la fórmula para prevenir transferencias (König 1996): Pero se revisaron pronto, al descubrirse cómo éstas contribuían funcionalmente al desarrollo de una competencia comunicativa. Se evidenciaron además serias trabas instrumentales al despliegue de proyectos contrastivos: sin *tertium comparationis* no podía garantizarse el uso de categorías y terminologías homogéneas.

La nueva reivindicación de la gramática (Fandrych 2005) aspira ahora no tanto a contar con un instrumento de predicción como de sensibilización. Señalando sumariamente las tendencias de la L1 y de la L2, este tipo de lingüística aplicada apelaría exactamente al mismo tipo de aprendiz participativo de quien se espera un portfolio o a quien se le

invita a la retrotraducción. Una aplicación de la tipología lingüística debería caracterizarse por:

a) Fomentar la sensibilidad ante las diferencias y afinidades entre L1 y L2 procurando pistas materiales identificables. Volviendo al ejemplo del *campo* oracional del alemán, sería prioritario que al aprendiz identificara la función remática del cierre del *campo* y su relación con la prosodia. O viceversa, p.ej.: que el aprendiz alemán de español perciba la relevancia de las sílabas flexivas, aunque sean átonas, y se abstenga de neutralizarlas, evitando enunciados del tipo “Las oportunidades son muchas y hay que aprovechar**los***”.

b) Presentar las polaridades escalares existentes entre la L1 y la L2. Enseñar una L2 no debe suponer, por supuesto, centrarse de manera inopinada en la L1. Pero el éxito de la dosis de tipología aplicada que conviene en la enseñanza de adultos depende de la reflexión del hablante de la L1 sobre su propia lengua. Se trata de una intuición que en el contacto lingüístico se produce de continuo. La cuestión es utilizarla señalando las principales interacciones que se dan entre la fonología y la morfosintaxis tanto en la L2 como en la L1, que en ésta pasan lógicamente inadvertidas.

c) Poner de manifiesto probabilidades de transferencia, para que el aprendiz gane confianza advirtiendo “errores” que constituirán su interlengua. El aprendizaje formal de un idioma como adulto no es un proceso natural. Constituye un ejercicio de artificios de los que finalmente se derivará la adquisición de un nuevo hábito comunicativo.

La oportunidad de una aplicación como la que se reclama dependerá de la distancia tipológica entre L1 y L2. Entre lenguas genéticamente próximas como el inglés y el alemán el auxilio quizá sea mínimo. Los ámbitos a discutir serán básicamente morfosintácticos (p.ej. tendencias analíticas en morfología, presencia o no de partículas modales, expresión del dativo objetivo; König 2001). Por el contrario, entre lenguas que registren una distancia mayor, como el alemán y el español, el ángulo tipológico sería más eficiente, especialmente si facilita marcos holísticos como el que se desprende de la dicotomía planteada en su día por Donegan y Stampe (1983).

Como modelo de contrastividad tipológica de vocación holística, atento a las polaridades que se dan en planos diferentes podemos invocar, en efecto, la dicotomía elaborada por Donegan y Stampe (1983) para las lenguas austroasiáticas, que Auer (2001) luego matizó con objeto de depurar su potencial escalar.

La dicotomía entre *lenguas de sílaba* (isométricas o isomoraicas) y *lenguas de palabra* (isoacentuales) constituye un conocido modelo de covariación de base fonológica que descubre correlaciones morfológicas, sintácticas y estilísticas netamente verosímiles. Su adaptación a lenguas indoeuropeas como el español y el alemán, representativas de ritmo *isosilábico* e *isoacentual* respectivamente, resulta de gran solvencia pues a diferencia de la contrastividad morfosintáctica tradicional, ofrece un modelo de covariación holística basada en el acento, pues “[...] accent is the only factor which pervades every level of language structure” (Donegan/Stampe 1983: 20).

El modelo pone de manifiesto la importancia de la desacentuación en la lengua germánica, un rasgo prosódico de difícil realización para hablantes de lenguas romances, así como el oficio gramatical del acento de palabra en la lengua románica

hasta convertirse en uno de los ejes de la flexión verbal, en el español (cf. *ampliol amplió*),. Explica asimismo la covariación entre el acento de frase, el *paréntesis* o *campo* oracional y la expresión de la relación tema-remata, en la lengua germánica, frente a la tendencia a posponer la atribución, de la lengua romance. Poniendo de manifiesto la diferencia existente entre la amortización del acento español en la flexión y la del alemán en el plano de la frase, la tipología aplicada encierra potencialidades serias para la enseñanza de adultos en el entorno de la L1.

La aplicación del modelo al español y al alemán muestra que ambas lenguas registran una covariación notable. Con todo, se trata de tendencias escalares dentro de unas polaridades cuyos prototipos difícilmente se encontrarán de manera exclusiva e inequívoca en el español o el alemán. A la vez, tampoco se trata de tendencias que por su irreversibilidad den pie a una generalización universal, como revela la ubicación tipológica del portugués. Aun siendo una lengua romance, tanto el portugués europeo como el de Brasil muestran una marcada tendencia al ritmo acentual (Sánchez Miret 2001: 528); esto es, a la isocronía propia de las lenguas germánicas.

Seleccionando los rasgos tipológicos más ilustrativos la dicotomía de Donegan y Stampe se detectan las siguientes polaridades para el español y el alemán, respectivamente:

1. Respecto al acento de palabra, tendencia al acento libre vs. tendencia al acento fijo.
2. Tendencia a la isocronía silábica vs. tendencia a la isocronía acentual.
3. En la composición de la sílaba, tendencia a una estructura sencilla vs. compleja.
4. Tendencia a la espirantización y la reducción consonántica vs. tendencia a la reducción vocálica de las sílabas átonas.
5. Tendencia a unidades léxicas relativamente extensas vs. tendencia a unidades léxicas más breves.
6. Tendencia a la enclisis vs. tendencia a la proclisis y al uso de prefijos.
7. Tendencia a estructuras sintéticas ordenadas en torno a flexiones (cf. perífrasis verbales) vs. tendencia a estructuras analíticas (cf. recursos anafóricos: pronombres, adverbios, partículas modales).
8. En cuanto al acento de frase, tendencia al acento inicial vs. tendencia al acento final, dando lugar en este caso a un paréntesis o *campo* oracional con una notable variedad de cierres del *campo*.
9. Tendencia a posponer la atribución frente a su anteposición, reflejo ésta en el sintagma nominal de la estructura parentética o de *campo* que rige el sintagma verbal.
10. Respecto a la topología oracional, tendencia a una solución laxa vs. rígida.

6. Conclusiones

Un esqueleto tipológico de estas características arroja un complemento de la gramática de paradigmas morfológicos y morfosintácticos, útil en diversos planos.

En el plano de la adquisición propiamente dicha, propone pistas que ayudan al aprendiz a orientarse en la coherencia sistemática y la frecuencia de paradigmas que la descripción gramatical da sencillamente por buenos. Para ello acrecienta la sensibilidad ante contraposiciones que la gramática de paradigmas no trata, procurando con la

prosodia a la vez un *tertium comparationis* más consistente que el habitual en las monografías contrastivas y confrontativas.

En el plano de la elaboración de materiales y sistemas de evaluación estas contraposiciones no aportan, desde luego, el modelo de predicción que un día se esperó; pero sí permiten proponer analogías a partir de principios básicos de prosodia y acentuación y salir de ese modo al paso de riesgos de transferencia. De ese modo los creadores de materiales didácticos pueden evitar rodeos y ayudar a economizar el tiempo que el aprendiz dedique a la nueva L2, aspecto éste que en una sociedad del conocimiento y del rendimiento no puede pasar desapercibido.

7. Referencias bibliográficas

Auer, Peter (2001). "Silben- und akzentzählende Sprachen". En Martin Haspelmath et al. eds., vol 2, pp. 1390-1399.

Beckman, Mary E., Julia Hirschberg y Stefanie Shattuck-Hufnagel (2006). "The Original ToBI System and the Evolution of the ToBI Framework". En Sun-Ah Jun ed., *Prosodic Typology. The Phonology of Intonation and Phrasing*. Oxford: Oxford UP, pp. 9-54.

Brucart, José M. (2005). "La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias". En Red ELE 3. URL: <http://www.mec.es/redele/revista3/brucart.shtml>.

Buscha, Joachim y Jochen Schröder, eds. (1989). *Linguistische und didaktische Grammatik. Gerhard Helbig zum 60. Geburtstag*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Cartagena, Nelson y Hans-Martin Gauger (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. 2 vols. Mannheim etc.: Dudenverlag.

Castell, Andreu (1997). *Gramática de la lengua alemana*. Madrid: Idiomas.

Castorina, José Antonio y César Coll et al. (1998). *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. México: Paidós.

Donegan, Patricia J. y David Stampe ([1983]). "Rhythm and the holistic organization of language structure". [En John Richardson, Mitchell Marks y Amy Chukerman, eds., *Papers from the Parasession on the Interplay of Phonology, Morphology, and Syntax*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 337-353] URL: <http://www.ling.hawaii.edu/austroasiatic/>.

Eisenberg, Peter (2006). *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.

Esteve, Olga (1999). *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona

Fandrych, Christian (2005). "Ordnung und Variation in Satz und Text". *Fremdsprache Deutsch* 32, pp. 5-12.

Gil Valdés, M^a Jesús (2006). *La enseñanza de la fonética alemana a estudiantes universitarios españoles: Perspectiva articuladora y acústica*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

Haspelmath, Martin, Ekkehard König, Wulf Oesterreicher y Wolfgang Raible, eds. (2001). *Language Typology and Language Universals [...] An International Handbook*. Berlin / New York: de Gruyter. 2 vols.

Hunold, Cordula (2007). "Eintauchen wie ein *Delfin*? Oder lieber in kleinen *Schritten* ins Meer der deutschen Sprache? Oder gar neue *Dimensionen* bei der Aussprache erreichen? Zur Phonetik in ausgewählten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache". En *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online]* 12. URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Hunold_Rezension.pdf.

Jun, Sun-Ah (2006). "Prosodic Typology". En Sun-Ah Jun, ed. *Prosodic Typology. The Phonology of Intonation and Phrasing*. Oxford: Oxford UP, pp. 430-458.

König, Ekkehard (1996). "Kontrastive Grammatik und Typologie". En Ewald Lang y Gisela Zifonun, eds., *Deutsch — typologisch*. Berlin / New York: de Gruyter, pp. 31-56.

König, Ekkehard (2001). "Kontrastive Analysen Deutsch-English: eine Übersicht". En: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm, eds., *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: de Gruyter, vol 1., pp. 324-331.

Konopka, Marek (2006). Zur Stellung der Relativsätze. En: Eva Breindl, Lutz Gunkel y Bruno Strecker, eds., *Grammatische Untersuchungen. Gisela Zifonun zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, pp. 141-159.

Ladefoged, Peter (2001). *Vowels and Consonants: An Introduction to the Sounds of Languages*. Malden, MA & Oxford: Blackwell.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002 [2001]). URL: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

Morales, Carmen, Irene Arrimadas, Eulalia Ramírez, Alicia López y Laura Ocaña (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Neuner, Gerhard y Hans Hunfeld (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin etc.: Langenscheidt.

Pasch, Renate, Ursula Brauße, Eva Breindle y Ulrich H. Waßner (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren*. Berlin / New York: de Gruyter.

Primus, Beatrice (2001). "Word order typology". En Martin Haspelmath et al., vol. 2, pp. 855-873.

Rigau, Gemma (1999). "La estructura del sintagma nominal. Los modificadores del nombre". En Ignacio Bosque y Violeta Demonte, eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 311-362.

Sánchez-Miret, Fernando (2001). *Proyecto de gramática histórica y comparada de las lenguas romances*. Muenchen: Lincom.

Weinrich, Harald. (2003 [1993]). *Textgrammatik der deutschen Sprache. Zweite, rev. Auflage*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl und Eva-Maria Willkopp. Hildesheim: Olms