

Pautas de investigación para el área DLL

Alfredo Rodríguez López-Vázquez

La delimitación científica de un área (no siempre clara, ni siquiera en un área de probada antigüedad) implica, para el investigador, toda una serie de cuestiones que condicionan, y a veces determinan, el proceso general de la investigación. En el caso de la DLL, el terreno de actuación parece claro, aunque a primera vista excesivamente amplio: los aspectos de la enseñanza de la lengua o de la literatura que tengan que ver de manera prioritaria con el hecho de la transmisión de saberes, conceptos, o procedimientos operativos. Multiplíquese esta primera aproximación por el hecho de que en un país como España, compuesto por varias nacionalidades con idioma propio, y en el que se estudian distintos idiomas extranjeros, y por el hecho anejo de delimitar lo que entendemos por literatura, no sólo en cuanto a su destinatario (niño, adulto, escolar, universitario...), sino en cuanto a su formato (libro, tebeo, película, vídeo, etc.) o a su entorno sociocultural (¿es literatura la serie «Cristal»? ¿Son literatura los excelentes guiones de «Barrio Sésamo»?). Vamos a efectuar una primera cala temporal muy sencilla. Comparemos dos textos clásicos que llevan el nombre de Didáctica de la Lengua y la Literatura, publicados con diez años de distancia, a finales de los sesenta y finales de los setenta. No citaré nombres concretos. El mero cotejo demuestra inmediatamente cómo ha cambiado la percepción de la disciplina en tan sólo un decenio. Otro buen ejercicio: compárese la situación de las lenguas peninsulares en el panorama educativo de finales de los setenta y de finales de los ochenta. El cambio es aquí rotundo. Esto nos hace ver un fenómeno esencial: una parte de la delimitación de la disciplina está constituida por la modificación que el cambio social perceptible directamente introduce en los hábitos de la enseñanza. Cuando hablo de cambio social no me refiero tan sólo al que se refleja en las distintas orientaciones de los libros de texto, sino también a la forma global en que una cultura es percibida por la sociedad que la refleja, y en qué medida los objetos que integran nuestra cotidianidad se articulan en los diferentes niveles del proceso global educativo.

Venimos a decir con esto que la educación como proceso implica la creación constante de campos de investigación dentro de áreas o zonas que, fuera del ámbito educativo, presentan menor delimitación y menores riesgos. Por poner dos ejemplos muy claros que afectan a los apellidos de nuestra disciplina, el objeto de análisis «lengua», ha conocido a lo largo de este siglo una expansión extraordinaria en cuanto a métodos, procedimientos, terminología y, conviene no olvidarlo, prestigio social. Palabras que eran sin duda prestigiosas en cuanto a que denotaban vitola universitaria, como «semántica, semiótica, paradigma, fonética», han pasado a formar parte del vocabulario cotidiano, por lo menos en lo que atañe al uso periodístico en muy diferentes ámbitos. Así oímos que el político X es «el paradigma» del populista, o que un locutor de televisión no dispone de buena «fonética». Por no decir nada sobre el vocabulario que utilizan los críticos de cine, donde abundan la «sintaxis fílmica» o la «semiótica gestual».

Así pues, el objeto de análisis «lengua» ha llegado a adquirir tal prestigio social que en este momento son los propios especialistas -léase lingüistas- quienes protestan de un hecho educativo actualmente observable: la enseñanza de los conceptos de lingüística en los niveles de EGB y BUP, no sólo no cumple con la función «interna» que debería cumplir (que los alumnos conozcan el sistema conceptual y terminológico que estudian), sino que parece ir en menoscabo o deterioro de la primera de las funciones educativas en el área de lengua: que, sencillamente, los alumnos entiendan y desarrollen lo que es el uso de su medio de expresión en el nivel y código que les corresponda, oral o escrito.

Hasta aquí hemos venido describiendo algo de lo que todos, didactas o lingüistas, somos conscientes. Voy a pasar ahora a exponer mi punto de vista sobre los factores que condicionan, al menos en parte, la investigación didáctica en el área DLL.

La delimitación del problema es un factor esencial para abordarlo con perspectivas críticas claras. Antes de proponer algunas pautas para hacer algo, voy a tratar de exponer algunas «pautas para no hacer», o para acogerme a la autoridad de Bacon, voy a exponer algunos «ídola tribu» que acechan al investigador.

En primer lugar, el ídolo objeto. El ídolo objeto procede de las capas más profundas de nuestra formación universitaria, y consiste en mantener a flote, frente a la evidencia didáctica, aquello que hemos aprendido en nuestros años de universidad

y tratar de inculcarlo a los alumnos amparados en nuestra coincidencia con los libros de texto. Me voy a referir a una entrevista reciente en un periódico de amplia difusión, en donde un catedrático de lengua señalaba que los alumnos de enseñanza media no tienen por qué aprender teorías gramaticales (opinión que comparto) pero sí deben conocer a cambio conceptos esenciales como «sujeto, predicado o complemento». He aquí un espectacular ejemplo de «ídolo objeto»: no se deben enseñar los conceptos teóricos de la gramática, pero sí la terminología que corresponde a esos conceptos teóricos. Al mismo tiempo, el profesor en cuestión arremete contra la profusión terminológica. Se debe enseñar terminología, pero poca.

El problema de tratar el ídolo objeto es central para poder abordar una investigación didáctica en regla. El ídolo-objeto consiste, en el terreno de la teoría gramatical, en darle prioridad al aprendizaje de la terminología frente al aprendizaje del fenómeno que la terminología describe. Y antes de que nadie vaya a tacharme de gramaticlista señalaré que entiendo que, para el docente, al nivel que sea, es necesario el conocimiento extenso de los modelos gramaticales y de los conceptos que subyacen en esos modelos. Ningún trabajo didáctico serio puede llevarse a cabo sin este requisito previo. Este conocimiento previo es el que le va a permitir proyectar correctamente el trabajo didáctico y desarrollar la investigación gramatical de los fenómenos de la lengua en el ámbito educativo. Quien necesita la gramática es el docente, no sus alumnos; y el docente la necesita para entender los problemas de la evolución de la lengua de sus alumnos, y para, conociendo dichos problemas, evitar incurrir en el error pedagógico de transmitir abstracciones en vez de usar esas abstracciones para mejorar los hechos concretos y los procesos que los explican. Pero volvamos al ídolo-objeto. Por mi experiencia de más de una docena de años como tutor de los alumnos en prácticas en las distintas escuelas de la provincia de La Coruña, he podido obtener un perfil general, más o menos fiable, de la mayor parte de los profesores del área de lenguaje que imparten en lengua española, gallega o extranjera, y de los objetivos que se marcan en lo que atañe a la enseñanza de los conceptos gramaticales y a su función en la enseñanza de la lengua. Para este profesor-tipo abstracto (que responde a no pocos, aunque no a todos, los profesores concretos) una buena estrategia profesoral es la siguiente: primer paso: encontrar una buena definición. Segundo paso: conseguir que los alumnos se la aprendan. Tercer paso: practicar con ejemplos escogidos que se adecúen a la definición. Cuarto paso: evaluar correctamente.

Estoy seguro de que la mayor parte de los profesores de EGB y BUP asentirían a este modelo procedimental. Si uno cumple todos esos pasos correctamente, se encontrará con los mejores resultados posibles. Según esta interpretación, el resultado de la evaluación no sanciona la estrategia del profesor, que se sobreentiende impecable, sino que representa el medio para evaluar correctamente el nivel de conocimientos de cada alumno en particular y del curso en general.

¿Cómo ha actuado aquí el ídolo-objeto? Ha actuado previamente al hábito profesoral. Veamos, para explicarlo, un ejemplo sacado de mi propia experiencia. El eje es el concepto de oración, que, de acuerdo con todos los lingüistas, es básico y central en una teoría gramatical. En los manuales de nivel elemental y avanzado el desarrollo del tema de la oración requiere, al menos, un capítulo entero, cuando no son dos, con gran cantidad de explicaciones de detalle, ejemplos, contraejemplos y exposición de abundantes definiciones y matices. Basta cotejar media docena de manuales para observar que no hay dos definiciones coincidentes, ni dos argumentos presentados con el mismo valor. Y aquí está el procedimiento que sigue el ídolo-objeto para engañarnos. Se ha estado definiendo, matizando, argumentando, discutiendo, en torno a la reelación entre término y concepto (lo cual en sí no es malo) y al final se ofrece una definición-tipo que parece facultar al alumno para el uso del término, en tanto que dicha definición asume la extensión del concepto. Prosigamos con la trampa: si el alumno se aprende de memoria la definición, ello es prueba de que conoce el concepto y sabe usar el término. Si además de contestar a la definición, añade uno o varios ejemplos, para completarlo, ¿qué duda puede haber? El problema para el didacta, y para el investigador en didáctica es casi el mismo: se trata de diseñar un conjunto de pruebas que permitan verificar la realidad de dicho aprendizaje teórico y su auténtica valía práctica. Antes de abordar este punto haré otro excursus. Si observamos a un individuo que emite la siguiente secuencia: «Quedamos uno de estos días. Ya te llamo», deducimos que este individuo «habla español» y que, al menos de acuerdo con esa muestra, lo habla con soltura, corrientemente. Si a continuación alguien se dirige a nosotros y nos pregunta: «Señor, dónde yo ir hotel estación, ahora?» deducimos que no habla español como lengua propia, pero conoce algunas palabras que le permiten hacerse entender para fines muy escuetos.

El problema del niño de EGB o de BUP es básicamente el mismo. Todos ellos hablan por medio de un concepto implícito, de un conocimiento interno, de cierto grado de competencia comunicativa, y al hablar no solamente forman un número correcto de oraciones gramaticales que se parecen a las que los libros de texto proponen; de hecho, su nivel de conocimientos es muy superior al de los libros de texto, ya que son capaces de detectar (asignándoles interpretaciones correctas) un gran número de construcciones que contravienen la regla básica de formación de la oración española, que es la relación de concordancia entre el sujeto y su verbo. En el habla cotidiana, por efecto de toda una serie de factores que afectan a la realización de cada unidad de comunicación, muchos sujetos se sustituyen por otros antes de haber cumplido la concordancia con su verbo previsto, o muchos verbos enunciados se reutilizan para aludir a un nuevo sujeto, encontrado en el proceso de generación de la frase. El alumno ha aprendido a manejar todas estas estrategias del habla no gracias a su conocimiento o desconocimiento de la gramática, ni de las definiciones de la oración, sino gracias a su uso constante de la lengua en situaciones de comunicaciones y en contextos variados. Uso que, efectivamente, es mejorable, y aquí volvemos a coincidir lingüistas y didactas. El objetivo de la enseñanza de la asignatura «lengua» consiste en crear las condiciones para mejorar ese uso cuya capacidad en el nivel de comunicación habitual ya ha demostrado el alumno. Mejorar las «destrezas básicas».

escribir, leer, hablar, entender ¿En qué medida el aprendizaje de conceptos gramaticales puede servir para esta tarea? Una vez que hemos localizado el ídolo-objeto podemos ofrecer el problema de modo más asequible. En principio, una buena enseñanza gramatical debería poder contribuir en algún grado a la mejora en el uso de la lengua. Para ello debería reunir ciertas condiciones: apuntaré al menos dos de ellas, que me parecen obvias: las nociones que el alumno aprenda deberían poder permitirle distinguir construcciones correctas y construcciones erróneas; el alumno debería poder entender y explicar por qué una construcción dada es o no correcta.

Estamos proponiendo, como se ve, criterios de distinto tipo al habitual para juzgar la conveniencia de enseñar gramática.

De acuerdo con el criterio clásico, la enseñanza de la gramática se justifica por sí misma dentro del currículum escolar: si se aprenden las definiciones gramaticales y sus ejemplos, se aprueba una parte del currículum de lengua y literatura. La otra parte, la literatura (en la medida en que aún pervive) consiste en el aprendizaje histórico de títulos de obras, corrientes literarias y nombres y fechas. Lo cierto es que alumnos con un nivel escaso de elegancia en su expresión, pero conocimientos históricos sólidos de la materia, tendrá mejores calificaciones que otros alumnos cuyo uso de su lengua presenta mejor nivel estético. No se califica la producción real literaria del alumno, sino sus conocimientos sobre la producción ajena. El planteamiento que nosotros hacemos, como interesados en la didáctica de la lengua y la literatura a dos niveles diferentes, práctico y teórico, es muy distinto: es importante que el alumno sea capaz de comprender y expresar ciertos fenómenos de la lengua, porque esa comprensión influye en su entendimiento y práctica de lo que es hablar y escribir, y le permite elegir entre las diferentes posibilidades que su lengua le ofrece. Pero el método para hacer que el alumno adquiriera esa habilidad gramatical para entender su propia lengua no puede ser el método del aprendizaje de definiciones gramaticales. La tarea del didacta debe ser la de proponer métodos alternativos que excluyan los ídolos terminológicos para llegar a los fines perseguidos; la tarea del investigador en didáctica debe ser afín y complementaria de ésta. Como teórico debe explicitar y precisar con claridad cuál es el fenómeno que se va a estudiar desde el punto de vista didáctico; como investigador de campo debe elaborar modelos complejos y exhaustivos sobre la aplicación práctica de dichas propuestas, y, en su caso, modificar los modelos o los procedimientos de acuerdo con los resultados que vaya obteniendo.

Y para que este trabajo no se quede en el mero plano de una exposición de principios, lo completaré con varios ejemplos prácticos en donde, partiendo de textos concretos, ofreceremos cuestiones gramaticales que pueden ser explicadas y enseñadas por medio de ellos.

Expondré en primer lugar los enunciados aislados, numerados:

1. esa no la pueden aprenderse los niños.
2. no creo que me haya pasado eso. No creo que me lo haya pasado.
3. Los precios de venta se espera que disminuyan en el sector inmobiliario.
4. Drogadictos que andaran tras algo que pudiera vender.
5. Tus libros cuestan de comprender.
6. Como si los estén absorbiendo del mismo universo.
7. Oí la radio decir eso.
8. El llamado telefónico.
9. Estaba enterada que nada sabía de esa lengua.
10. Si hubiera podido disponer, lo había hecho.

Todos estos enunciados han sido recogidos de la realidad. En unos casos proceden del lenguaje infantil (niños de seis años) en un momento en que el sistema sintáctico no está todavía definitivamente fijado. En otros, de texto periodístico y en otros de traducciones de novelas de un autor norteamericano. La propuesta didáctica consiste en lo siguiente:

- a) proponer una variante de cada enunciado.
- b) cotejar el enunciado original y la variante.
- c) Determinar en qué consiste la variación.
- d) Proponer una explicación de la diferencia.

Es importante actuar diferenciando con claridad las fases que se piden, ya que esto introduce al alumno en el hábito de reflexionar sobre el lenguaje, y de reflexionar de manera razonada y metódica sin recurrir directamente al criterio de corrección, criterio que elimina el proceso de pensamiento sobre las causas que han producido el error. Vamos a explicitar aquí nuestra propuesta para los enunciados 1 y 3, de modo que el lector pueda tener una aproximación al modelo de trabajo didáctico que proponemos.

a) variante: «esa no se la pueden aprender los niños» o bien «esa no pueden aprendérsela los niños».

b y c) la diferencia está en que en el enunciado 1 las formas «la» y «se» están separadas, y en las variantes están seguidas. Otra diferencia es que en las variantes ponemos el «se» delante del «la».

d) El enunciado 1 " no se puede decir" (¡pero de hecho se dice en algún caso, como hemos visto!) . La explicación aquí tiene tres niveles distintos: explicación de «por qué» se ha dicho (porque quien lo ha dicho no tiene todavía bien adquirido

el sistema gramatical de su lengua); explicación del «hecho de habla» (el elemento gramatical «eje» no está en el sitio adecuado); explicación de criterio de corrección (cuando aparecen dos pronombres asociados a un verbo modal y un infinitivo, ambos tienen que estar en la misma posición, «pre» o «posverbal»).

Como se ve, en el último apartado hemos introducido conceptos gramaticales muy sencillos: pronombre, verbo modal, infinitivo, posición pre- o posverbal. Es imposible explicar nada relacionado con la lengua si no se usan conceptos gramaticales, como se ve. Se trata de saber qué conceptos gramaticales son realmente necesarios para explicar los hechos de lengua.

Antes de proseguir, voy a explorar algo más esta construcción. Tanto el enunciado 1 como las dos variantes propuestas entran en una serie mucho más amplia, que es fácilmente recuperable, por lo menos parcialmente: BASE: Los niños no pueden aprenderse esa N. Variantes incorrectas: Esa N los niños no pueden aprenderse.

Esa N los niños no pueden se la aprender.

Esa N los niños no pueden la aprenderse.

Variantes correctas: a) Esa N no pueden aprendérsela los niños.

b) Esa N no se la pueden aprender los niños.

Obviamente, la supresión de N en esos contextos lleva directamente a la construcción pronominal, típica del contexto oral, en donde N responde a un elemento de una categoría «presente en el discurso».

A partir de aquí tenemos una excelente posibilidad de explicar la relación del nexo oracional. La idea es la siguiente: ¿cuál es el sujeto gramatical de las frases u oraciones correctas? Estamos aquí en la parte gramatical que se refiere a «PROCEDIMIENTOS DE DESCUBRIMIENTO». El sujeto, ¿es «esa» o es «los niños»? La concordancia de persona y número evidencia que el sujeto es «los niños». Entonces, ¿por qué aparece «esa» en primera posición? Pasemos ahora a la frase o enunciado 3. Cotejemos:

3) los precios de venta se espera que disminuyan

3a) se espera que los precios de venta disminuyan.

Encontramos aquí un ejemplo clásico de procedimiento típico del habla: la tematización. Los precios no puede ser el sujeto de «espera», por falta de concordancia. El verbo de «los precios» es «disminuyan». Entonces, ¿cuál es el sujeto de «espera» o «se espera», que es la oración principal? Y, ¿por qué se ha desplazado el sujeto en la oración secundaria? Para explicar este fenómeno es necesario «verlo» primero, y cotejarlo después. La reflexión gramatical nos confirmará que en la lengua existen procedimientos de variación (¡explicados por el profesor de gramática de Monsieur Jourdain: sus lindos ojos de amor morir me hacen...!) que afectan a la posición de los elementos de un enunciado. Explicar estos procedimientos es esencial para después «darles nombres». La explicación del fenómeno, y, en consecuencia, su comprensión, debe ser PREVIA a su concreción terminológica.

No voy a extenderme más: señalaré tan sólo que el conjunto de enunciados propuesto anteriormente recubre variantes morfológicas («andara» por anduviera), sintácticas («como si los estén», por «como si los estuvieran»), diatópicas (en Hispanoamérica es correcto «el llamado» frente al peninsular «la llamada»), y otras variantes que implican relaciones interoracionales que pueden ser descritas a través de conceptos como «inordinadas» o «subordinadas», etc. El verdadero trabajo didáctico consiste en hacer entender los procedimientos que el hablante tiene a su disposición para producir enunciados, y hacer reflexionar sobre la diferencia entre unos enunciados y otros, tanto en lo que atañe a la corrección gramatical como a la intención comunicativa. Es este modo de entender la gramática lo que realmente puede contribuir a mejorar el uso de la lengua del alumno. Pero, por supuesto, para diseñar, elaborar y analizar el uso en el aula de todo este sistema de propuestas conviene tener las ideas claras sobre la diferencia metodológica entre «procedimientos», «hechos de lengua», «conceptos gramaticales» y «terminología».