

«LA PALABRA MECÁNICA» APUNTES PARA LA CREACIÓN DE UNA GRAMÁTICA DE E/LE

Javier Villatoro
Equipo EdiEle

La tarea de enseñar o posibilitar el aprendizaje de la propia lengua es similar a la sensación de caminar por un espacio vasto y desconocido, intentando reconocer las señas de identidad de lo que es, sorprendente, mágicamente, nuestra propia casa, nuestro propio espacio en el que no habíamos reparado. Raramente antes nos habríamos planteado *por qué* una mesa es femenina, ni dónde se encuentra la línea que diferencia lo que *creo que no es* de lo que *no creo que sea*. Enseñar lo que concebimos como nuestra «lengua natural», es intentar explicar hechos que hemos dado por supuestos, transmitir la sustancia de nuestra propia realidad, la base misma bajo la que se extiende la raíz de nuestro pensamiento.

Y a esa tarea singular nos dirigimos a diario apenas pertrechados con los conceptos que en su día nos ofrecieron en las clases de lengua en la universidad¹ y que sirvieron, mal o bien, para dar una descripción de algo que ya sabíamos usar. Sin embargo, y hasta hoy, muchas de las herramientas de consulta de que dispone nuestro sector para trabajar contenidos gramaticales, bajo la etiqueta más o menos genérica de ser específicas para E/LE, esconden, bajo una delgada capa de barniz, una simple versión de la gramática clásica².

La antigua lucha entre los partidarios de «gramática sí» o «gramática no»³, ha ido siendo limada por el tiempo desde que comenzó a producirse a partir de la introducción, en la década de los setenta, del enfoque comunicativo. Ya muy pocos dudan de la necesidad o, al menos, de la ventaja de trabajar en el aula conceptos gramaticales que permitan al alumno de E/LE un avance más veloz y al mismo tiempo más seguro en su aprendizaje de la lengua. La «gramática pura y dura, de toda la vida», que sólo parece tener sentido para su estudio sistemático en ámbitos académicos, se ha ido acercando a una gramática más unida al uso real que a las reglas preceptivas. Hoy, tras la revisión de los planteamientos más tradicionales, se aboga por incorporar los temas gramaticales de forma más real y productiva dentro de un marco que apunta a la comunicación como fin último del objeto de estudio.

Para la realización de una gramática que quiera servir de herramienta para enseñar una lengua extranjera, pensamos que deberían concurrir, al menos, las características que intentaré glosar a continuación⁴.

1. OBJETO

1.1 PRIMORDIAL ATENCIÓN AL HECHO DE SER UNA GRAMÁTICA PARA L2

El primer aspecto a tener en cuenta, el punto de partida decisivo, es el de observar desde el principio que el objeto de nuestra atención es la elaboración de una gramática orientada hacia el

¹ A veces, dada la no necesaria especificidad de los profesionales que se dedican a este sector, la información sobre lingüística puede llegar a reducirse a la del bachiller. Queda pendiente la gran asignatura, en la mayoría de las Universidades, de crear una licenciatura específica para esta rama en expansión.

² «La presentación de los contenidos gramaticales ha de partir necesariamente de una descripción de la lengua basada en un análisis del uso del español, en ocasiones bastante alejado de la norma y articulado por reglas que difieren bastante de las presentadas en muchas de las gramáticas descriptivas, basadas en modelos estructurales de lengua que parten de la frase como unidad de análisis». (Díaz y Hernández, 1993).

³ Todos conocemos la polisemia que encierra esta palabra, que bajo una misma denominación genérica nos podemos referir a un libro, a una asignatura o a una serie de normas. Que no entremos aquí a dilucidar esa cuestión no significa que se le reste importancia, pero para el reducido espacio de esta comunicación baste decir que lo que se plantea en este trabajo es la necesidad de una gramática (entendida como un libro) que contenga una gramática (un conjunto de descripción de los mecanismos del lenguaje) para poder enseñar gramática (como asignatura o contenido de nuestras clases) específica para E/LE.

⁴ Para simplificar el objeto al que me refiero, he preferido centrarme principalmente en ejemplos referidos al sistema verbal, al ser el tipo de palabra más controvertido de nuestro sistema (para un alemán sería probablemente el sistema nominal, con sus flexiones casuales, el elegido).

objetivo de *adquirir una lengua no materna*. Se hace necesario un nuevo planteamiento que dé respuesta cabal a preguntas y cuestiones que sólo pueden ser respondidas desde el trabajo con un corpus comunicativo real lo suficientemente amplio como para poder comprender y hacer comprender los hechos básicos de nuestro campo de trabajo. Sin embargo, en una mayoría de casos, estos planteamientos parecen no haber pasado en gran medida de las buenas intenciones y nos encontramos en un momento en el que resulta necesaria la elaboración de materiales más cuidados, más sistemáticos, que busquen explicación a los hechos de habla y den a conocer las reglas que subyacen a los mismos.

1.2 ANÁLISIS DE LA LENGUA EN CONDICIONES DE USO

Una gramática de L2, debe dotar al usuario de una serie de herramientas que le permitan rentabilizar el tiempo de estudio, de forma que su avance en el conocimiento y uso del idioma se realice de la mejor forma y en el menor tiempo posibles.

No hay que olvidar que lo que se está solicitando en todos los casos, ya sea a entidades públicas o empresas privadas, son los servicios de especialistas en la adquisición de lenguas, y que la obligación contractual a la que en mayor o menor medida nos comprometemos como parte contratada, es la de la posibilitar el acceso a esa información y a facilitar el proceso de adquisición del bien objeto del contrato: el dominio efectivo de una lengua en el nivel correspondiente, acelerando y rentabilizando este proceso en la medida de lo posible.

La enseñanza de la gramática, basada en los estudios normativos o de autoridades, se ha decantado tradicionalmente por el aprendizaje a través de las reglas. Sin embargo las reglas, por sí solas, apenas contribuyen a un avance efectivo en la adquisición de la lengua meta. Es necesario la elaboración de materiales más cuidados, sin dejar por ello de ser sistemáticos, tanto para los profesionales como para los propios aprendientes, que busquen explicación a los hechos de habla y que den a conocer las reglas que subyacen a los mismos.

2 TERMINOLOGÍA

2.1 VOLUNTAD UNIVERSALIZADORA Y NIVELADORA

La diferencia terminológica que existe entre la corriente europea y la americana oscilan entre las denominaciones usadas por Bello y las establecidas por la RAE.

El crecimiento de la enseñanza del español en el continente americano, como demanda y como destino, ha ido recortando paulatinamente el antiguo predominio de mercado que ostentaba España para la gran demanda de estudiantes europeos y asiáticos. Por otra parte, el desarrollo de las nuevas plataformas de e-Learning, accesibles desde cualquier rincón del planeta, hacen urgente la necesidad de impulsar un acuerdo internacional en esta materia.

2.2. NECESIDAD DE CONNOTACIÓN

Con respecto a la terminología adoptada para el sistema verbal, la RAE adoptaba en el *Esbozo* la siguiente postura que cito textualmente:

En Lingüística, como en la mayor parte de las disciplinas científicas, la terminología es convencional. (...) Amo es, en efecto, un presente, pero también un futuro, un tiempo histórico (...) y hasta una forma con significación irreal (...). No cabe, pues, ser muy exigente en la elección de los términos gramaticales y toda discusión acerca de su propiedad o impropiedad resulta en último término una discusión bizantina (RAE, 1973: Esbozo..., 2.11.1.b).

Aunque puede chocar, de entrada, la pretensión de ser una disciplina científica contra esta aparente laxitud en elegir los términos apropiados para referirse a los elementos básicos objeto de estudio, no es extraño encontrarse con este tipo de postulados en una publicación que, en principio, está destinada a hablantes nativos, conocedores y perfectos usuarios del sistema. Llevado al terreno de la enseñanza de la lengua a extranjeros, en cambio, se convierte en un arma de doble filo que la sitúan bien lejos del estilo de Bizancio con el que la RAE pretende poner punto y final al tema.

Porque la realidad es bien distinta: trabajamos con términos ya marcados, que poseen su propio significado en la realidad extralingüística. No son términos unívocos, como pueden ser en otros campos *diámetro*, *proa* o *bacteria*, ni tampoco se trata de neutros genéricos, del tipo *x* o *y*. Nuestro *indicativo* puede de hecho no indicar realidad alguna y, como la propia Academia advierte en un discutible análisis, el *subjuntivo* puede no encontrarse ni *bajo* ni *junto* a ningún otro elemento.

Términos extendidísimos como el de *indefinido* (este es el caso más flagrante de inadecuación por designar, precisamente, a la forma más definida de todo el sistema y ya fue incluso censurado por la propia Academia⁵), inducen a la confusión. La denominación *futuro imperfecto de indicativo*, para una forma cuyo uso mayoritario es el de presente hipotético, dificulta, cuando no impide, la comprensión del carácter modal en que esta forma incurre de continuo. La propia denominación *tiempos verbales*, cuestionada hace ya más de una década por autores como Alarcos (Alarcos Llorach, 1994: 219-222), contribuye decisivamente a crear en el aprendiente la falsa ilusión de que a cada *forma* verbal corresponde un tiempo cronológico.

Todas estas inadecuaciones, estas vaguedades, entorpecen, como se ha dicho, una adecuada comprensión del sistema, la empañan con un vaho de denominaciones genéricas que apuntan en una dirección equivocada: son términos deficitarios desde una perspectiva de rentabilidad. Se hace, pues, urgente una revisión de la terminología actual en beneficio de una mayor transparencia.

3. PROBLEMAS DE ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

Es necesaria, asimismo, una reconsideración de la organización del sistema sintáctico y morfológico basada en necesidades de uso comunicativo. Frases como: *se estudia el subjuntivo cuando se saben bien los pasados*, o *eso lo verás en el próximo curso* son todavía lamentablemente frecuentes en un sistema de enseñanza que hace de la linealidad una característica del avance en un pretendido ascenso de dificultad⁶.

Pongamos como ejemplo la regla formada por «condicional compuesto+pluscuamperfecto de subjuntivo en condiciones pasadas irreales». Cuando el aprendiente consigue, después de unos meses de estudio, articular un glorioso: *Si lo hubiera sabido, no habría venido*, quizás puedan sus profesores respirar satisfechos de haber cumplido su objetivo. Pero en el fondo saben que eso, en realidad, se dice *Si lo sé, no vengo*, y que todas las reglas clásicas sobre lo que es un presente y, además, de indicativo, no aciertan a dar cuenta cabal de estos usos, por lo demás correctísimos en nuestra lengua.

Lo que en realidad importa es enseñar cómo decimos las cosas y no el cómo se supone que deberíamos decirlas y al final no las decimos. Se trata, de que el objeto de estudio se asemeje en lo posible al discurso natural de un hablante común. Ofrecer estrategias, opciones en fin, para hablar, para ser lo que etimológicamente se entiende como coloquiales, dialogadores, para participar en la conversación diaria sin ser considerados como extraños. Hay reglas que parecen servir más para revestir nuestro trabajo de una pátina de cientifismo que para ser términos aclaratorios y facilitadores del objeto de aprendizaje. O, lo que es peor, para darle el carpetazo del «esto es así» a lo que no somos capaces de explicar.

4. METODOLOGÍA

4.1 READECUACIÓN DE CONCEPTOS

Una gramática de E/LE alimentada por las modernas corrientes metodológicas, debe tanto poder ofrecer respuestas y soluciones prácticas como incitar a la creación de un pensamiento crítico que lleve necesariamente al planteamiento de más preguntas y que anime al planteamiento de hipótesis. Sólo de esta manera se podrá contar con que sean los propios involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje los que aporten a la colectividad sus conclusiones, extraídas de la experiencia en un campo de trabajo tan completo, complejo y privilegiado como es el aula.

⁵ Censurado ya por la misma RAE en 1973 (op. cit. 2.11.1).

⁶ Un trabajo de revisión podría establecer unos nuevos parámetros de linealidad en los que la horizontalidad (representada por las diferencias modales) primase sobre la verticalidad (en la que se expresarían las diferencias de *tiempo* o, más correctamente, de *perspectiva*). Ello, estamos seguros, redundaría en un evidente beneficio sobre el tiempo y la eficacia del aprendizaje.

4.2 DESESTIGMATIZACIÓN DE ELEMENTOS TRADICIONALMENTE MARCADOS

Para muchos de nuestros estudiantes el español es, en cierto modo, una lengua diabólica, llena de sinuosidades, en la que uno nunca sabe si decir *iba* o *fui*, *soy* o *estoy*, *va* o *vaya*, *por* o *para*. Las famosas «parejas malditas».

La elección entre estos pares dista mucho de poderse abrochar y liquidar con reglas más o menos amplias o explicativas. La distinción aspectual es, como la modal, una cuestión de imaginación, de recreación del propio hecho; la distinción entre verbos atributivos depende básicamente de la consideración del objeto a describir; la causa y la consecuencia tienen una estrecha relación con lo pasado y lo porvenir. Y todo ello, a su vez, depende en gran medida de la voluntad, de la decisión del hablante a la hora de presentar y representar un contenido. No se puede dejar todo el peso a las reglas. Hay que imaginar, describir, revivir, narrar, dialogar.

Puede ser una obsesión comprensible, pero a todas luces pobre de miras la de encontrar a toda costa «reglas de oro» que aplicar en cada caso, como si el uso de cada elemento de estos pares se pudiera reducir a un listado de usos fácilmente glosable y, por ende, memorizable y aplicable en cada caso.

5. EDICIÓN

El mundo editorial, a pesar de ser considerado en ocasiones como un sector «tangencial», cuya principal función parece poder reducirse a la de ofrecer herramientas para el desarrollo de las clases (verdadero núcleo del sector de la enseñanza), ha participado sin embargo directamente en los procesos de investigación y desarrollo de las teorías de la enseñanza. No obstante, ya es sabido, razones comerciales y de otra índole muchas veces externas a los motivos pedagógicos, inciden y deciden sobre la publicación de un material determinado y sobre los contenidos que deben aparecer en el mismo.

Pero no hay que olvidar que la mayoría de las llamadas «gramáticas pedagógicas» se encuentran insertas en los libros de texto. De hecho, son la principal fuente de información y referencia para el aula. En ellos, de forma más o menos acertada y estructurada, podemos encontrar diversos acercamientos a un mismo objeto, a veces tan distantes unos de otros que resulta difícil reconocerlos, divergencia que se acentúa si comparamos materiales publicados en diferentes países.

Todo ello influye de manera decisiva no sólo en el desarrollo de las clases, o en la rentabilidad que el estudiante, como presunto destinatario último de estos productos puede hallar en ellos, sino, y muy directamente, en la propia preparación del profesional encargado de gestionar y posibilitar el proceso de aprendizaje.

Resulta imprescindible también la publicación de colecciones y materiales (afortunadamente, su número y calidad es cada día mayor) específicamente dirigidas al profesional de E/LE y, más concretamente, a ofrecer claves, explicaciones, reflexiones y soluciones prácticas para su quehacer diario.

Y por último, y entrando ya más de lleno en el tema que nos ocupa, la adopción y publicación de una nueva gramática específica desligada de la voluntad normativa de trabajos destinados a la comunidad nativa hispanohablante.

Quizás entonces podamos ver el motor que subyace bajo nuestras palabras, la mecánica interna que rige y mueve el sentido de lo que queremos decir y de lo que nos esforzamos cada día para que nuestros estudiantes quieran, sepan y puedan decir.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Castañeda, A. y Ortega Olivares, J. (2001): *Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE* Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante. Publicación electrónica en PDF: <http://publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica9.pdf>
- Coronado, M L. y García, J. (1997): «Gramática explícita y aprendizaje inductivo: descubrir la gramática», *Frecuencia-L*, nº 5, 33-37
- Díaz, L. y Hernández, M. J. (1993): *Gramática y comunicación en la clase de E/LE*, Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua.
- Lewis, M. (1993): *The lexical approach*, Londres, Language teaching Publications.

- Matte Bon, F. (1994): *Hacia una gramática de los porqués y los cómo*s Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua.
- RAE, Comisión de Gramática (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.