GRAMATICA CIENTIFICA Y DIDACTICA

Por Bernard PY
Université de Neuchâtel, Suiza

1. Desde que existe la lingüística se viene planteando el problema de su posible incidencia en la didáctica de las lenguas. En efecto, parece evidente que la lingüística, en la medida en que aporta informaciones sobre el funcionamiento del lenguaje en general, o de una lengua determinada en particular, tiene también algo que decirnos a los profesores de lenguas. La toma de conciencia de la posibilidad de esta colaboración coincidió —históricamente— con el desarrollo rapidísimo de la lingüística a partir de la última guerra mundial y la necesidad social del aprendizaje de las lenguas. Así fue como nació una ciencia nueva: *la lingüística aplicada.* En sus primeros momentos, la razón de ser de la lingüística aplicada pareció muy clara: aplicar a la enseñanza de las lenguas los modelos teóricos recién elaborados por la lingüística estructuralista (particularmente el modelo del norteamericano Bloomfield).

Una de las realizaciones más célebres de esa primera época de la lingüística aplicada fue el llamado "ejercicio estructural", el cual consiste en efectuar operaciones de sustitución o transformación sobre una estructura dada con el presupuesto implícito de que el estudiante llegará, de este modo, a ser capaz de utilizar dicha estructura para comunicar. Se pensaba que el estudiante, después de practicar así el conjunto de las estructuras propias de una lengua, poseería ésta más o menos como un locutor nativo. Se presuponía así también una teoría psicológica del aprendizaje, basada esencialmente en los trabajos de Skinner. Según dicha teoría, aprender una lengua consiste en adaptarse progresivamente a nuevas normas de comportamiento, utilizando el proceso tan conocido de la serie stímulo → respuesta.

El modelo lingüístico estructuralista y el modelo psicológico conductista utilizados entonces tenían una ventaja enorme para la lingüística aplicada: se compaginan perfectamente el uno con el otro. Basta, para eso, con asimilar las estructuras básicas de la lengua con las unidades lineares del aprendizaje. Por ejemplo, si se trata, para el profesor, de enseñar las formas del perfecto español, se puede tomar como estímulo una serie de frases del tipo de:

¿Sales con nosotros?

A las cuales el alumno deberá contestar:

Ya he salido antes.

Luego se pasa a otra estructura, etc., hasta agotar la lista de las estructuras que constituyen la lengua.

BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. Bernard PY. GRAMÁTICA CIENTÍFICA Y GRAMÁTICA DIDÁCTIC
Centro Virtual Cervantes

2. Esta concepción de la lingüística aplicada ha dado vida a numerosísimos cursos audio-orales programados, sobre todo en Estados Unidos, durante los veinte años que han seguido la última guerra mundial. Ahora bien, no han tardado mucho en manifestarse una serie de dificultades y problemas que han modificado de manera considerable todo el campo de la lingüística aplicada. He aquí algunos ejemplos:

2.1. Estos cursos han resultado ser muy aburridos. Lo menos que se pueda decir de ellos es que no han aumentado el interés de los estudiantes. O si no se aburrían éstos, era más bien *a pesar del curso,* gracias por ejemplo al entusiasmo del profesor.

2.2. Es probable que esta falta de interés se debiera a una especie de "adulteración" de la lengua, propia a la concepción lingüística subyacente: estos cursos presentan la lengua no como un *medio para comunicar,* sino como un mecanismo, cuya única razón de ser es él mismo. Es como si, a un aprendiz de conductor, se le enseñara únicamente el funcionamiento del coche en lugar de llevarle a hacer prácticas en carretera. Una manifestación significativa de esa situación es una constatación que todos hemos hecho alguna vez: un estudiante, después de practicar en clase, de manera satisfactoria, una forma dada, resulta incapaz de *utilizarla* luego al hablar con el profesor de un tema ajeno a la misma clase. Esta ruptura se debe posiblemente a que la actitud de un locutor real tiene muy poco que ver con la actitud del alumno cuando practica estructuras: mientras, para el primero, el código es sólo un medio utilizado para decir algo, para el segundo el contenido semántico y el valor comunicativo de la estructura son periféricos con relación al código.

2.3. Las teorías lingüísticas y psicológicas subyacentes a esta concepción didáctica han sido objeto de ataques cada vez más radicales por parte de la nueva generación científica. Primero los generativistas, luego (desde otro punto de vista) los sociolingüístas, han demostrado que el estructuralismo clásico es incapaz de dar cuenta de ciertos fenómenos esenciales, y, por tanto, debía ser sustituido (o, al menos, ampliado) por un marco teórico profundamente distinto. En cuanto a la psicología, todos los estudiosos coinciden hoy en la opinión de que el conductismo de Skinner es, si no falso, al menos totalmente insuficiente e incapaz de explicar el aprendizaje en general. En el caso particular del aprendizaje lingüístico, esta conclusión es común a los numerosísimos trabajos que se han realizado en este campo, tanto sobre la adquisición de la lengua materna como sobre el aprendizaje de la segunda lengua.

3. La conjunción de estos factores ha ido creando una situación de crisis: mientras los pedagogos empezaban a dudar de la utilidad, para ellos, de los lingüístas, éstos llegaron a la conclusión de que sus investigaciones no tenían porqué tomar en cuenta los problemas didácticos. Dicho de otra manera, lo que al principio se consideraba el objetivo principal de la lingüística aplicada, esto es, la aplicación de la lingüística a la didáctica, dejó de ser evidente. De hecho, se produjo una división, dentro de la lingüística aplicada, entre dos tendencias: por un lado, se trató de mantener a cualquier precio un contacto directo con la lingüística teórica. Los trabajos de esta tendencia se caracterizan por un alto nivel de abstracción y una utilidad didáctica a menudo dudosa. Por otro lado, se llegó a la convicción de que la lingüística aplicada no podía ser otra cosa que una mera reflexión sobre la enseñanza de lenguas, y poco tenía que ver con la lingüística teórica.

A consecuencia de esta situación, se sintió la necesidad de un nuevo planteamiento de las relaciones entre lingüística teórica y didáctica, esto es, de una redefinición de los objetivos de la lingüística aplicada. Esta operación está actualmente en curso. Estriba principalmente en los siguientes principios:

BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. Bernard PY. GRAMÁTICA CIENTÍFICA Y GRAMÁTICA DIDÁCTIC
Centro Virtual Cervantes

3.1. La lingüística aplicada no es solamente la aplicación de la lingüística general a la didáctica. Es más bien una zona de contacto entre ambas, un diálogo entre dos actividades humanas que, por muy distintas que sean la una de la otra, tienen sin embargo algo en común: las dos tratan de la lengua, la una para estudiar sus características, la otra para determinar los procesos de su aprendizaje y ayudar al profesor. Ahora bien, un auténtico diálogo requiere dos condiciones:

- Cada dialogante es a la vez receptor y emisor. Es decir, la didáctica no sólo *recibe* informaciones de la lingüística, sino que también le *facilita* datos pertinentes para la investigación teórica.
- Cada dialogante sigue fial a sí mismo. Ni la lingüística tiene que evitar las abstracciones que le parecen necesarias, desde su punto de vista, ni la didáctica debe hacer caso omiso de su experiencia de la praxis pedagógica.

3.2. Las incidencias de la lingüística en la didáctica, y viceversa, no puede ser sino *indirectas*. La noción de *aplicación* ha dejado de ser evidente, hasta el punto de que uno de los objetivos más importantes de la lingüística aplicada es determinar las condiciones bajo las cuales el diálogo entre lingüística y didáctica puede ser fructífero.

4. Ahora quisiera dar algunos ejemplos para hacer más claros los dos principios que acabo de mencionar.

4.1. *Gramática contrastiva* (comparación de las estructuras de la lengua meta con las correspondientes estructuras de la lengua materna, con el fin de identificar diferencias y paralelismos). Los iniciadores de la gramática contrastiva (por ejemplo Roberto Lado) pensaban que bastaba con que los lingüístas emprendieran tales estudios (los cuales, además, no parecían plantear problemas particulares) y transmitieran los resultados y los profesores, para que aumentaran de manera considerable la calidad y eficacia de la enseñanza de idiomas.

Ahora bien, los mismos especialistas en gramática contrastiva llegaron pronto a dos tipos de conclusiones:

4.1.1. Dos gramáticas contrastivas pueden desembocar en resultados muy diferentes según los modelos lingüísticos y los métodos que se hayan utilizado. Esto es, la teoría lingüística por sí sola no facilita los criterios que permitan escoger *la* gramática contrastiva correcta, eliminando las otras. Tomemos como ejemplo la siguiente diferencia:

francés: sortir / español: salir / sacar

Una gramática contrastiva de inspiración distribucional (Bloomfield) o taquiémica (Pike) interpretaría esta diferencia de la siguiente manera: mientras en español "salir" y "sacar" corresponden a dos estructuras diferentes:

(1) sujeto + verbo (+ compl. de lugar).

(2) sujeto + verbo + objeto (+ compl. de lugar).

en francés el verbo "sortir" forma parte de las dos (como, en español, "subir" o "bajar" por ejemplo).

BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. Bernard PY. GRAMÁTICA CIENTÍFICA Y GRAMÁTICA DIDÁCTIC
Centro Virtual Cervantes

Dicho de otra manera, nuestra gramática contrastiva presentaría la diferencia como un problema de *clasificación lexical* de "sortir", "sacar" y "salir". Posiblemente el medio pedagógico más adecuado sea, en esta perspectiva, el ejercicio de sustitución, donde cada uno de estos dos verbos alternaría con otros de su misma categoría.

Una gramática contrastiva de inspiración semántica generativa (Fillmore, Anderson, etc.) propondría otra interpretación diferente:

Juan saca el perro de la caseta
AGT OBJ LOC

El perro sale de la caseta
OBJ LOC

Esto es, "sacar" y "salir" mantienen relaciones ya no sólo lexicales, sino sintácticas: la sustitución de "salir" por "sacar" se debe a la intervención de un "agentivo" en la estructura de partida, formada ya por un "objetivo" y un "locativo".

Este análisis apunta a una praxis pedagógica donde el esfuerzo del alumno ya no consistiría en atribuir cada verbo a la estructura sintáctica preexistente que le corresponde (clasificación del léxico), sino en escoger un verbo en función de una estructura sintáctica (definida en términos semánticos). Esta operación es sin duda más difícil de realizar con ejercicios, pero, a mi juicio, se atiene mejor a las condiciones auténticas de la expresión lingüística.

4.1.2. La gramática contrastiva busca diferencias y paralelismos. Ahora bien, no es evidente en absoluto que las diferencias gramaticales constituyan automáticamente dificultades de aprendizaje, y los paralelismos, facilidades. Además, los criterios lingüísticos que permitan evaluar el tamaño de una diferencia no tienen porque tener valor psicológico: una diferencia lingüísticamente compleja (esto es, por ejemplo, que requiera varias reglas para formalizarse) puede plantear un problema de aprendizaje menor que una diferencia más sencilla. En otras palabras, nada nos autoriza para establecer correspondencias inmediatas y unívocas entre hechos lingüísticos y hechos psicolingüísticos, aunque sí es probable que exista alguna relación *indirecta* y *compleja* entre las dos series de hechos. El descubrimiento de este tipo de relaciones es justamente uno de los principales objetivos de la actual lingüística aplicada.

5. Vamos a ilustrar esta problemática con algunos datos experimentales, sacados de un estudio que se ha llevado a cabo estos últimos años en la universidad de Neuchâtel. Uno de los objetivos de dicho estudio era comparar los resultados teóricos de una gramática contrastiva de la interrogación francesa con relación a la española y a la italiana, y el comportamiento efectivo de varios grupos de alumnos hispanohablantes e italianos de francés, en el transcurso de una serie de "tests".

Sin entrar en detalles técnicos, voy a mencionar dos de las principales conclusiones a las cuales hemos llegado en aquella ocasión.

5.1. Un mismo tipo de diferencias sintácticas entre L_1 y L_2 puede llevar al alumno a comportamientos diferentes.

Por ejemplo, (1) y (2) son frases agramaticales. Están en la misma situación contrastiva con relación al español.

BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. Bernard PY. GRAMÁTICA CIENTÍFICA Y GRAMÁTICA DIDÁCTIC
Centro Virtual Cervantes

(1) Est-ce que a tiré le chasseur?

(2) Est-ce que diront-ils quelque chose?

En efecto, ambos ejemplos se caracterizan por la sobregeneralización de una regla del francés que no existe en español.

Ahora bien, (1) ocurre mucho más frecuentemente que (2) en el corpus de faltas que hemos estudiado. Esto es, intervienen otros factores que, aparentemente, se sitúan fuera del campo de la gramática contrastiva. El problema, pues, se complica bastante. Es preciso no solamente identificar estos factores, sino también averiguar el tipo de relaciones que mantienen entre ellos, y con los factores propiamente contrastivos.

Son pocos los ejemplos que se explican *únicamente* con factores contrastivos. Hasta se puede decir que no hay ninguno, ya que falta explicar *por qué,* en un caso determinado, el factor contrastivo ha sido fuente de error, mientras en otros el alumno no se ha confundido. En realidad, todo pasa como si la "contrastividad" no fuera más que uno de los planos capaces de dar cuenta del aprendizaje. La diferencia o el paralelismo entre lengua meta y lengua materna constituyen uno de los elementos de la situación con la cual se encuentra el estudiante en el curso de su aprendizaje. Ahora bien, hace frente a esta situación con estrategias que rebasan el campo de la lingüística.

El caso particular que acabo de describir, y, más generalmente, la gramática contrastiva, me parece significativo desde el punto de vista de nuestro propósito. Pone de manifiesto uno de los rasgos que constituyen las relaciones existentes entre gramática científica y didáctica: su carácter indirecto. En este caso, la lingüística facilita a la didáctica uno de los factores que permiten comprender el aprendizaje. Lo que deja en la sombra son los demás factores y también, por lo tanto, el papel del factor lingüístico dentro del conjunto.

6. Vamos ahora a enfocar otro aspecto de la actual lingüística aplicada a través de otro ejemplo: los problemas planteados por los cursos llamados "nocionales". A pesar de las tentativas que se han hecho para elaborar "gramáticas del texto", esto es, gramáticas que den cuenta de las relaciones existentes entre las oraciones que componen un "texto" (en el sentido más amplio de la palabra), las gramáticas científicas disponibles hoy parten todas de la oración, considerada como la unidad suprema de la lengua. La consecuencia didáctica de tal situación es que el objetivo de un curso de lengua es habitualmente capacitar al estudiante para producir o comprender oraciones sueltas.

Ahora bien, este objetivo no puede satisfacer al estudiante ni al profesor, en la medida en que ambos consideran la lengua estudiada principalmente como medio de comunicación. Antes, he dicho que ni la didáctica ni la lingüística tienen que dejar de ser fieles a sí mismas. Pues en este caso también, la didáctica tiene que preocuparse por sus propias necesidades, es decir, analizar lo que tienen que ser los objetivos pedagógicos que trata de alcanzar, sin pararse en las limitaciones teóricas que sufre la lingüística actual. El análisis de objetivos ha desembocado en una noción muy interesante, que, en francés, se llama "besoins langagiers" (necesidades verbales), esto es, el deseo individual del estudiante, o la necesidad objetiva, para él, de llegar a ser capaz de desempeñar diversos "actos de lenguaje". Ahora bien, estos actos de lenguaje no se definen en términos gramaticales (listas de reglas, léxico, etc.), sino como comportamientos sociales. Por ejemplo: "pedir un favor", "rehusar", "aceptar", "manifestar alegría", "criticar", "alabar", etc. Se llama "curso nocional" a un curso que se

BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. Bernard PY. GRAMÁTICA CIENTÍFICA Y GRAMÁTICA DIDÁCTIC
Centro Virtual Cervantes

organiza alrededor de estos actos de lenguaje. Estos (y no elementos gramaticales) forman las etapas de un tal curso nocional.

Por ejemplo, no es la *negación* lo que deben aprender los estudiantes, sino el acto de rehusar una proposición, negarse a obedecer, o constatar la ausencia de alguien, etc. La *negación* como fenómeno morfosintáctico se convierte meramente en *uno* de los procedimientos lingüísticos aptos para realizar tales actos.

Ahora bien, este enfoque, por muy satisfactorio que sea desde el punto de vista de la enseñanza de la llamada *competencia de comunicación*, plantea un grave problema, tanto teórico como práctico. En efecto, los "actos de lenguaje" obedecen a una lógica propia. Esta lógica la conocemos muy mal todavía. Lo que sí sabemos, es que tiene poco que ver con la lógica de la lengua (que la lingüística tiene misión de descubrir). Este es otro ejemplo más de los conflictos que surgen en cada momento entre didáctica y lingüística. Y aquí, el papel de la lingüística aplicada (como la hemos definido antes: zona de diálogo entre dos actividades antónomas) consiste en plantear a los lingüístas el problema didáctico que hemos esbozado, y pedir informaciones (y, si es necesario, también investigaciones) sobre la manera de compaginar esas dos lógicas (la lógica del código lingüístico y la lógica de la comunicación). A esta petición responde en parte el desarrollo actual de la sociolingüística, cuyo objetivo fundamental es situar la lengua de los lingüístas en el marco social que constituye su razón de ser, su ambiente vital. Infelizmente las aportaciones de la sociolingüística son todavía muy limitadas, y el problema didáctico que acabamos de presentar sigue sin solución satisfactoria. De momento sólo disponemos de estudios preliminares, que plantean más problemas de los que solucionan.

7. Con este último ejemplo, me parece que tenemos bastantes datos concretos para justificar las siguientes conclusiones, sobre relaciones entre gramática científica y didáctica, y sobre la significación práctica que tiene para nosotros, profesores de idiomas:

7.1. La lingüística puede aportarnos datos útiles, pero sólo de manera *indirecta*. El profesor tiene que integrarlos a una visión pragmática del aprendizaje y de la enseñanza, visión que integra de hecho (por el momento, de manera sobre todo empírica) el factor lingüístico con otros factores (psicológicos, sociales, etc).

De aquí también resulta que, actualmente, el profesor de idiomas no tiene más remedio que ser *ecléctico*, recurriendo a las aportaciones de la lingüística que mejor satisfagan sus necesidades didácticas. El eclecticismo sólo podrá sustituirse por una doctrina más científica y coherente cuando dispongamos de una teoría *integrada* del aprendizaje y enseñanza de las lenguas, que estribe no sólo en la lingüística, sino también en la psicología, sociología, etc.

7.2. En el necesario diálogo con los lingüistas, los profesores tenemos que *reivindicar* la originalidad de nuestra praxis, insistiendo en los problemas que la lingüística deja sin solución. Por su parte, los lingüistas deben averiguar la posible significación que, para ellos, puede tener la experiencia didáctica.

8. En conclusión, puede afirmarse que las relaciones entre lingüística y didáctica son al mismo tiempo conflictivas (por las diferencias de métodos, objetivos y campos de actividad) y fructíferas (en la medida en que cada cual se enfrenta con aspectos complementarios de una misma realidad: la lengua).

BOLETÍN AEPE Nº17, OCTUBRE 1977. Bernard PY. GRAMÁTICA CIENTÍFICA Y GRAMÁTICA DIDÁCTIC
Centro Virtual Cervantes