Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua

JENARO ORTEGA OLIVARES
Departamento de Lingüística General
Grupo de Lingüística Aplicada
Universidad de Granada

1.—El término *gramática* es utilizado a menudo para aludir a realidades diferentes. Hace referencia, por un lado, al funcionamiento interno de una lengua, esto es, el conocimiento intuitivo y funcional de que los hablantes disponen cuando comunican eficazmente; por otro, se emplea como denominación de las explicaciones y descripciones que de tal funcionamiento pueden llevar a cabo los lingüistas, o de los marcos teóricos que justifican a unas y otras. En el primer caso estamos ante la realidad que viene conociéndose como *competencia,* y en el segundo, respectivamente, ante las gramáticas que describen o explican esta competencia ("gramática del español", "gramática del inglés", etc.), y la teoría lingüística que las modela ("gramática generativa", "gramática estructural", etc.).

¿Qué relación guarda esta situación con la clase de lengua? A este respecto, parece prudente aceptar, como punto de partida al menos, los siguientes puntos:

a) El objetivo último que se pretende alcanzar en una clase de lengua consiste en "interiorizar" la gramática entendida como competencia.
b) El modelo metalingüístico utilizado ha de supeditarse en todo momento a los imperativos de la "interiorización".

Las razones de más peso que inducen a admitir esta dependencia radican, primero, en la existencia de las muchas y diferentes versiones gramaticales de una misma lengua que pueden ofrecerse, al descansar la elaboración de todas ellas en opciones teóricas diversas y en los datos siempre huidizos e indirectos en que la realidad interna de la lengua acostumbra a manifestarse; después, en que el proceso de adquisición de una lengua (el que lleva a la posesión de su competencia) se realiza sobre todo con el recurso a variados estímulos lingüísticos que siempre se enmarcan en algún acto de comunica-

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

ción. Así las cosas, nada asegura, en principio, que la enseñanza de un modelo metalingüístico o las prácticas gramaticales en él inspiradas conduzcan a quien aprende una lengua a la posesión de la competencia en la misma. Los estadios que recorre el aludido proceso de adquisición difícilmente coinciden, en tanto que debidos a fenómenos internos y dinámicos, con la progresión gramatical que, elaborada a partir de un modelo metalingüístico dado, a menudo se ofrece el estudiante como producto estático y externo. Este desajuste entre ambas realidades se traduce con frecuencia en que las explicaciones y ejercicios de gramática no ejercen el influjo esperado en la producción comunicativa de quienes aprenden. Esto, sin embargo, no equivale a negar la participación que la enseñanza de la gramática pueda tener en la adquisición de una lengua —lo que sería despreciar una evidencia—, sino a preguntarse de qué modo este tipo de enseñanza no interfiere o se acompasa, facilitándola, con la adquisición.

2.—Para comprender la manera en que esto se lleva a cabo se impone el examen, aunque sea somero, de una cosa: el medio natural en que el proceso de la adquisición tiene lugar. Este medio lo constituye, sin duda, el fenómeno que, *grosso modo*, se denomina *comunicación*. Los puntos de vista desde los que esta compleja ralidad admite ser estudiada son —a nadie se le oculta— tan numerosos como las facetas que muestra. Partiremos aquí de la distinción entre eventos comunicativos lingüísticos y no lingüísticos, y se mantendrá que los primeros constituyen el objeto de la disciplina que viene denominándose *pragmática*. Esta teoría, por tanto, ofrece un modelo de comunicación que, por una parte, depende de la teoría lingüística en todo lo que ésta tenga que ver con el significado de las expresiones utilizadas en la enunciación, y que aprehende, por otra, del modo más adecuado posible, cómo el hablante otorga a lo dicho cierta intención y cómo el oyente logra reconocerla.

2.1.—Esta situación se puede plantear en los siguientes términos: el fenómeno de la comunicación lingüística consiste, desde la perspectiva del hablante, en cómo éste establece determinada estrategia encaminada a la consecución de ciertos propósitos, y en plantear el producto de la misma (el enunciado) como problema; desde la perspectiva del oyente, consiste en cómo las operaciones interpretativas que éste debe realizar llegan a resolverlo y a favorecer, así, una respuesta adecuada. Un ejemplo aclarará lo expuesto. Supóngase que alguien siente, en un momento y lugar determinados, mucho frío. La reacción más natural de esta persona apuntará, muy probablemente, a cambiar la situación. Supóngase que se halla en casa ajena, con otra persona con la que no mantiene lazos de excesiva confianza. Si pretende hacer realidad el cambio aludido, se le impone realizar una acción que de alguna manera lleve a la consecución del objetivo propuesto. Levantarse, en estas circunstancias, y encender la estufa no parece lo más apropiado, ciertamente. Pero puede recurrir, en cambio, al procedimiento indirecto de establecer una comunicación lingüística, seguramente más aconsejable en este caso. De deci-

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

dirse por ella, se le plantean a nuestro personaje diversos problemas susceptibles de ser parafraseados en su conjunto del siguiente modo: "¿Cómo articularé mi enunciado para, a un tiempo, informar al oyente de lo negativo de la situación que pretendo cambiar, y crear *hic et nunc* una relación social respetuosa, no coercitiva, con la que se propicie el cambio?" Tras darles la solución que juzgue más conveniente, el hablante puede proferir, entre otras muchas la siguiente expresión: *Hace mucho frío aquí, ¿no?,* para lo cual ha recurrido a hablar de cierto estado de cosas (el hecho de "hacer frío en el lugar en que se ha proferido *Hace mucho frío aquí ¿no?")* y a presentar al oyente este contenido como pregunta. Lo que ha pretendido con estos actos el emisor no ha sido otra cosa que crear un marco de relaciones sociales en el que el receptor asume un papel positivo (se le pide una respuesta muy libre), en la esperanza de que este modo de presentar las cosas generará el efecto pretendido (por ejmplo, encender la estufa, ir a otro lugar menos frío, etc.). Se aprecia, según esto, que el hablante sopesa hipotéticamente el efecto que sus acciones comunicativas puedan ejercer, por medio de lo dicho, en el oyente, y las dispone al respecto de la forma estratégica que estime más eficaz. De cualquier modo, el resultado de este proceso es siempre un enunciado mejor o peor concebido, una realidad forjada en el dinamismo comunicativo.

2.2.—El oyente, por su parte, asume el producto de la enunciación anterior como un problema de interpretación que ha de resolver. Esta interpretación discurre, partiendo de la proferencia recibida, en términos de formulación de hipótesis, comprobación de las mismas y, caso de resultar la prueba con éxito, captación del sentido real asociado a la expresión. Según esto, el caso anterior *(Hace frío aquí, ¿no?)* primero es interpretado hipotéticamente en sentido literal (es decir, como una pregunta); esta interpretación, sin embargo, no supera la prueba del contexto (el hablante no ha hecho una pregunta "inocente"), por lo que la expresión en cuestión vuelve a ser interpretada con otro sentido (el de petición, sugerencia, etc.), y a sufrir la misma prueba, esta vez para superarla con éxito.

2.3.—Es evidente, por otra parte, que tanto el planteamiento del problema comunicativo como su resolución descansan en determinados "datos" contenidos en los siguientes aspectos del proceso:

a) Las *formas lingüísticas* utilizadas: transportan los datos necesarios con que se ha formulado el sentido referido a aquello de que se habla, además de otros que actúan como pauta en la interpretación de la fuerza ilocutiva de la exprexión (la que define el modo como se ha presentado lo dicho). Así, por ejemplo, la expresión *¡Cierra la ventana!* habla de cierto estado de cosas (predicar "cerrar la ventana" respecto de "tú"), para lo que ciertos elementos lingüísticos han sido elegidos y dispuestos según determinada estructura, e indica que la fuerza ilocutiva es, en principio, una petición u orden (considérense el uso del imperativo, la entonación, etc.).

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

b) El *contexto,* que, entendido aquí con un sentido muy amplio, encubre todo lo que pudiera entrar en el ámbito de lo "consabido" a saber, tanto lo que hablante y oyente de hecho comparten cognitivamente, cuanto lo que uno de ellos puede suponer compartido en este aspecto por el otro. Por tanto, cabe hablar de datos contextuales referidos a: la *situación,* entendiéndola como el momento concreto espacio-temporal en que tiene lugar la comunicación lingüística; el *trasfondo de creencias compartidas,* es decir, todo el universo de conocimientos a los que la expresión puede aludir; la *competencia lingüística,* en tanto que funcionamiento del mecanismo latente con que se generan y comprenden las facetas gramaticales de la expresión, y la *competencia comunicativa,* posesión de las normas interactivas y textuales con que los usuarios emprenden y regulan actos comunicativos de uno u otro sentido (el objeto primordial de la *pragmática*).

2.4.—Esta manera de entender el fenómeno de la comunicación lingüística explica, además, otros rasgos de la misma si se la observa como conducta. Uno lo constituye el hecho de que la comunicación se materializa siempre en forma de actividad participativa. Otro, consecuencia directa del anterior, el que esta actividad permite a quienes la realizan lo que se denomina "negociación del sentido". Veamos un ejemplo. Si cierta persona pregunta a otra *¿Dónde has puesto el libro?,* siendo esta expresión en su opinión adecuada a los requisitos del contexto, ello se debe a que ha considerado válidas, entre otras, las siguientes presuposiciones e inferencias:

1. Generales:

a) 'El oyente es comunicativamente cooperativo'.
b) 'El oyente sigue las máximas generales de comunicación'.

2. Ligadas de algún modo a la forma lingüística utilizada (es decir, han condicionado la selección de esta forma frente a otras):

2.1. Referidas a aquello de que se habla:

a) 'Existe determinado libro, propiedad del hablante'.
b) 'Este libro es conocido por hablante y oyente'.
c) 'El oyente ha puesto el libro en cierto lugar'.

2.2. Referidas al tipo de interacción:

a) 'Este lugar es desconocido para el hablante'.
b) 'El hablante necesita información sobre ese lugar'.
c) 'El oyente es capaz de ofrecérsela'.
d) 'El oyente no muestra síntoma alguno de dar esa información por su cuenta'.

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

3. No ligadas, o ligadas muy indirectamente, a la forma lingüística:

a) 'El oyente siempre coge las cosas del hablante sin permiso'.
b) 'El hablante, basándose en ciertos elementos del contexto, valora la actividad del oyente como desordenada (no deja las cosas en su lugar, donde las encuentra, por ejemplo) y la juzga merecedora de recriminación', etc.

La expresión *¿Dónde has puesto el libro?,* consecuentemente, es el instrumento con que el hablante trata de transmitir el "sentido" configurado por el conjunto de estas presuposiciones / implicaciones. El oyente, por su parte, cooperativo como es, emprende la labor de reconocer la expresión proferida e interpretarla. Estas operaciones descansan primero, como se ha dicho, en las formas lingüísticas para, paulatinamente, acceder a los posibles estratos del contexto. De esta manera, el oyente reconstruye a la inversa el proceso seguido previamente por el hablante: expresión, reconocimiento de la expresión, significado de la expresión, sentido de la expresión (= presuposiciones / implicaciones generadas por el significado en el contexto elocutivo), e infiere que se le ha formulado una "pregunta". No quedan, sin embargo, sólo con esto satisfechas las obligaciones que el principio de cooperación dicta al oyente, pues para mostrarse plenamente cooperativo debe proponer una nueva "versión" del sentido propuesto (una que contenga elementos nuevos, remodele los antiguos, etc.). Por tanto, lo que del interlocutor se espera es una reacción que provoque esta circunstancia. La respuesta (entiéndase el término como lo que sigue a un estímulo) al caso que nos sirve de ejemplo puede presentarse de bastantes maneras; he aquí algunas:

a) *En el cajón.*
b) *¿Qué libro?*
c) *Se lo presté ayer a Luis porque le hacía falta para un trabajo.*
d) *A mí no me preguntes.*
e) *Yo nunca cojo tus cosas.*
f) *¿Qué quieres decir con eso?*
Etc.

El sentido de cada una de ellas constituye una versión diferente del asociado a *¿Dónde has puesto el libro?* Veamos algunas. La opción a) lo muestra de este modo: se mantienen la veracidad de las presuposiciones / implicaciones del grupo 2.1) (concernientes a aquello de que se habla) y la legitimidad de las referidas a los grupos 1) y 2.2) (que justifican el tipo de acto perseguido: la pregunta), se ignoran las pertenecientes al grupo 3) (el oyente las pasa por alto, no las capta, etc.), y se añaden otras: a) 'sé dónde está el libro'; b) 'el interlocutor espera que conteste eficazmente a su pregunta'.

El sentido de la expresión b) corresponde al de una pregunta que presupone / implica, primero, el grupo 1); después, a) 'la suposición 2.1.b) de que "cierto libro es conocido por ambos interlocutores" es falsa'; b) 'la suposición

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

2.1.c) y, consecuentemente, las comprendidas en 2.2 son ilegítimas', e ignora el grupo 3).

Por último, en f) entran en juego los grupos 1) y 3). Por una parte, al discutirse la sinceridad de la pregunta ('el supuesto de que "el hablante necesita información sobre este lugar" es falso'), ésta queda descartada en tanto que acto efectivamente realizado (los restantes supuestos del grupo 2.2) pierden su fuerza), y se considera ficticia la información que transporta el grupo 2.1) ('la intención del interlocutor no apunta realmente a hablar de ninguno de los supuestos del grupo 2.1)'); por otra, aunque el grupo 3) contribuye al proceso, no sabe el oyente cuál de los supuestos que lo integran corresponde a la intención del hablante ('es cierto que el hablante implica a) o b) de 3)' y 'es cierto que el hablante ha realizado cierto "acto" con apariencia de "pregunta"'), por lo que decide responder con otra "pregunta": a) 'se desconoce que "acto" se ha realizado'; c) 'por esta causa, no es posible contestar a la "pregunta" del hablante', y d) 'se responde cooperativamente planteando otra "pregunta" sobre a) y b)'.

2.5.—Los análisis anteriores pasan por alto bastantes aspectos, pero ilustran suficientemente el desarrollo del proceso anteriormente aludido con el nombre de "negociación" del sentido. En efecto, muestran cómo se interpreta el sentido de una expresión y cómo éste se reelabora y adopta la configuración que una nueva expresión se encargará de concretar:

> Contexto $\equiv>$ interpretación del contexto + elaboración del sentido$_1$ $\rightarrow$ SENTIDO$_1$/ EXPRESION$_1$ $=>$ reconocimiento de la expresión$_1$ + interpretación del sentido$_1$ + reelaboración del sentido$_1$ $\rightarrow$ SENTIDO$_2$/ EXPRESION$_2$ $=>$ reconocimiento de la expresión$_2$ + interpretación del sentido$_2$ + reelaboración del sentido$_2$ $\rightarrow$ SENTIDO$_3$/ EXPRESION$_3$ $=; \ldots =;$ reconocimiento de la expresión$_{n-1}$ + interpretación del sentido$_{n-1}$ + reelaboración del sentido$_{n-1}$ $\rightarrow$ SENTIDO$_n$/ EXPRESION$_n$.

La misma naturaleza de estos hechos aconseja que su realización se haga de manera compartida: dos o más personas son los miembros requeridos para entablar semejante proceso negociador. Cada una de ellas materializa un eslabón de esta cadena (el constituido por las operaciones comprendidas entre los signos '>' y '=>' del esquema anterior, para el inicial, y '=>' para el resto). Así las cosas, se observa que de lo que se trata es de componer paulatina y "participativamente" una determinada realidad de sentido, y que ello exige, a quienes intervienen, la ocupación del "espacio" elocutivo en determinado orden y durante cierto tiempo. Los principios y máximas generales impulsan el desarrollo del proceso (la cooperación recomienda ser tan "participativos" como sea posible y dar "excusas" cuando ello no es viable), por un lado, y regulan la distribución del espacio aludido (distribución de los "turnos", expresión y modificación de los mismos, etc.), por otro.

3.—En resumen, analizando el fenómeno de la comunicación lingüística

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

en los términos antes descritos, resaltan en ella con fuerza, sobre otros, los siguientes aspectos:

a) La realidad que se ha dado en llamar "negociación del sentido" se constituye en la característica que con toda probabilidad mejor define el proceso comunicativo. Tanto es esto así, que debería hablarse de auténtica comunicación lingüística sólo en el caso de que el fenómeno tuviese lugar. Ello la distinguiría de otros comportamientos pretendidamente comunicativos.

b) Dada esta circunstancia, determinante de todas las demás, puede afirmarse que lo que intentan hacer los hablantes cuando comunican consiste por encima de todo en elaborar "sentido" (es decir, en contribuir al sostenimiento del intercambio comunicativo), supeditando a esta finalidad primordial cualquier otra realidad.

c) La elaboración del "sentido", según lo anterior, subsume el proceso de selección de las estructuras morfosintácticas y de las piezas léxicas que deban conformar la cara expresiva del enunciado. Esto equivale a admitir que las formas lingüísticas dependen siempre del proceso general de comunicación, en el cual se usan, y no al contrario.

d) Como consecuencia de los puntos anteriores, se hace aconsejable no identificar la gramática interna de una lengua únicamente con la *competencia lingüística* (la que da cuenta de los aspectos morfosintácticos, sobre todo, de la comunicación), pues hacerlo parece contradecir la realidad de los hechos. Ampliar, en cambio, el ámbito que ésta deba cubrir a todo lo que concierne al mecanismo comunicativo —lo que supone defender el concepto (y la realidad) de la *competencia comunicativa*— es la medida más apropiada que una visión más cabal de los hechos parece exigir.

4.—¿Hasta qué punto las explicaciones de la pragmática ayudan a entender los procesos de adquisición? ¿Qué consecuencias tiene en la metodología de la enseñanza de lenguas la aceptación de los presupuestos anteriores? Las respuestas a ambas preguntas pasan por lo siguiente: dado que el punto de partida adoptado aquí consiste en aceptar como auténtica comunicación sólo aquella conducta verbal que conlleve "negociación de sentido", en ello va implicado que esta actividad constituye el marco más adecuado para la adquisición de una lengua (hecho éste, dicho sea de paso, que legitiman las teorías actuales más influyentes en materia de adquisición). El que esto sea así condiciona, indudablemente, el tipo de "discurso" en que los procesos adquisitivos se materializan. Conviene dejar claro que la conducta comunicativa más natural, la que mejor se aviene con la aludida "negociación" y favorece, por ende, la adquisición es, sin reparo alguno, la conversación. Otros tipos discursivos, por el contrario, no facilitan en igual medida —o no lo hacen en absoluto— la elaboración de sentido, y poco ayudan, por tanto, al desarrollo de la competencia comunicativa. La conversación, en tanto que patrón discursivo, se muestra en numerosas variantes, ciertamente, pero en todas ellas puede apreciarse la característica mencionada. De acuerdo con esto, constitu-

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

yen muestras de semejante conducta, por ejemplo, la conversación "normal" entre dos o más participantes en igualdad de condiciones, la mantenida por los padres con sus hijos cuando éstos comienzan a hablar, o la que sostiene un hablante nativo con un extranjero inexperto en la lengua. Todos estos tipos posibilitan el hablar de algo y el hacerlo de manera interactiva, esto es, creando "sentido" conjunta y participativamente. Estas modalidades, sin embargo, se diferencian por la distinta conformación que en cada caso presenta la competencia de los participantes: más o menos similar, cuantitativa y cualitativamente, el caso del tipo conversacional llamado "normal", y muy diferente, también en ambos aspectos, en los demás. Si se otorga validez a recientes y rigurosas investigaciones al respecto, la eficacia de estos marcos resulta incontestable de cara a la adquisición de una lengua —sea la materna u otra— en contextos naturales, esto es, fuera del aula. Pero, ¿hasta qué punto una clase de lengua se constituye en marco apropiado para esto mismo? Consideremos, para intentar dar respuesta a tan comprometedora pregunta, algunos de los tipos de discurso que, entre otros (en absoluto pretendemos ser exhaustivos), pueden ser observados en una clase de lengua:

(Núm. inicial = turno de elocución; P. = profesor; E_n = estudiante; Cl. = clase.)

A) [Al entrar en clase, el profesor da algunas instrucciones sobre cómo organizar cierta actividad].

1 P.: Bernd, ¿me ayudas, por favor? Reparte estas fotocopias.
2 E.: ¿Cada persona una fotocopia?
3 P.: Sí, una fotocopia por persona.
4 E.: Una fotocopia por persona, OK.

B) [La profesora propone una actividad común, consistente en hacer una ensalada].

1 P.: Vamos a preparar algo, ¿os parece?
2 E_1: ¿Preparar algo?
3 P.: Sí, preparar algo para comer.
4 E_1: Ahh.
5 E_2: ¿Y debemos comer después? ¡Puaff!
6 P.: ¡Robert, qué dices! Nosotros hacemos cosas muy ricas. Venga, a ver, Peter, por favor, ¿me traes esos dos tomates?
7 E_3: Claro [va por los tomates].
8 P.: Sheila, por favor, coge esa lechuga y la cortas.
9 E_4: De acuerdo. ¿Cómo corto la lechuga? ¿Eh? ¿Cómo se dice en español 'pieces'?
10 P.: Trozos, pedazos.
11 E_4: ¿Cómo corto la lechuga en grandes o pequeños trozos?
12 P.: Pues no sé (...) en trozos normales. A ver, mira, déjame: así, ¿ves? [empieza a cortar la lechuga]; así: pedazos como éstos.
13 E_4: Vale.
14 E_3: Aquí tú estás [le trae a la profesora los tomates].

C) [Dos estudiantes, sin que el profesor los supervise y utilizando el vacío de información].

1 E_1: Dibuja un círculo grande.

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

2 E_2: Un círculo grande [lo dibuja].
3 E_1: Ahora dibuja un círculo pequeño.
4 E_2: ¿Dónde? ¿Junto el círculo grande?
5 E_1: [Pequeña pausa] No, no, no junto al círculo grande, en círculo grande [pequeña pausa] dentro, dentro el círculo grande.
6 E_2: ¿Dentro? ¿Aquí? [Señala con el dedo el interior del círculo dibujado].
7 E_1: Correcto, sí, sí.
8 E_2: [Lo dibuja].

D) [La profesora, ante la clase].

1 P.: [Señala a un estudiante]. Vas a un restaurante, ¿eh? ¿Has estado en un restaurante?
2 E_1: Sí.
3 P.: A ver, ¿qué se puede ver en un restaurante? ¿Me lo puedes decir tú? [Señala a otro estudiante].
4 E_2: ¿Yo?
5 Pr.: Sí, tú.
6 E_2: [Una pausa] Ehh (...) una puerta, una silla, el camarero (...).
7 Pr.: Sí, muy bien, una puerta, una silla, el camarero.

E) [La misma situación].

1 Pr.: Muy bien, ahora Sheila. Sheila, ¿qué es esto? [Sostiene a la vista un bolígrafo].
2 E_1: Esto es un bolígrafo.
3 Pr.: Muy bien. ¿Qué es esto? [Sostiene a la vista dos bolígrafos].
4 E_1: Son dos bolígrafos.
5 Pr.: ¿Son bolígrafos? [Señala los bolígrafos, que ahora están sobre la mesa].
6 E_1: Sí, son bolígrafos.
7 Pr.: Muy bien, ahora Ludwig. Ludwig, ¿qué es esto? [Sostiene a la vista un libro].
8 E_2: Un libro.
9 Pr.: Esto es un libro.
10 E_2: Esto es un libro.
11 Pr.: Muy bien, esto es un libro. ¿Qué es esto? [Señala dos libros que hay encima de la mesa].
12 E_2: Esto es unos libros.
13 Pr.: No, son libros.
14 E_2: No, son libros.
15 Pr.: No, no, Ludwig: [pequeña pausa] son libros [enfatiza la pronunciación].
16 E_2: Son libros [imita la pronunciación del profesor].
17 Pr.: Muy bien, Ludwig: son libros. Ahora todos: [alza la voz] ¿qué es esto? [Señala con un puntero en un cartel el dibujo de un coche].
18 Cl.: [A coro] Esto es un coche.

Como puede apreciarse, el primero surge de la necesidad de organizar las actividades internas de la clase; el segundo responde a una conversación en la que profesora y estudiantes participan espontáneamente y dirigen su actividad comunicativa al objetivo común de hacer la ensalada; y el tercero ilustra como interactúan dos estudiantes de nivel inicial. En los tres se da la "negociación del sentido" y se alcanza, por tanto, auténtica comunicación. Esto no

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

lo impide la desigualdad de competencias ni las imperfecciones formales inevitables (*vid.* los casos B y C), antes bien, se facilita el uso de estrategias de aprendizaje (en B, por ejemplo, los turnos 9, 10 y 11, en los que se suministra información cognitiva de índole lingüística al estudiante, con lo cual éste reformula la pregunta tal y como lo pudiera haber hecho un nativo), y se plantean problemas de comunicación (*vid.* el caso C, los turnos 4 y 5 por ejemplo). Estas muestras de discurso conversacional del aula pueden ser consideradas también muestras de "auténtica" comunicación y favorecedoras, en consecuencia, de los procesos de adquisición. No se puede afirmar lo mismo, en cambio, de las muestras restantes. La D es una realidad ambigua desde el punto de vista de la comunicación. En efecto, al principio parece un intercambio auténtico (turnos 1 y 2), pero pronto deriva en un modo poco elegante de indagar en el conocimiento léxico del alumno. Justo por ello fracasa. La E corresponde a un tipo de discurso muy estereotipado (comúnmente llamado "discurso pedagógico"), cuya estructura asigna a los participantes papeles demasiado rígidos: el profesor se constituye en fuente de información lingüística y el alumno en depositario de esa información. Esto, obviamente, condiciona negativamente el dinamismo y riqueza del intercambio, el cual, en sus versiones más radicales (como la presentada aquí), se ve reducido al esquema "pregunta-respuesta=evaluación". Un uso discursivo como el considerado poco ofrece al desarrollo de la comunicación auténtica. La razón de esto consiste principalmente en que no se negocia sentido alguno: por un lado, el profesor hace preguntas que apuntan a respuestas desviadas, esto es, no se interesa por la respuesta en sí, sino en cómo el alumno construye *formalmente* esa respuesta; no pretende comunicar, sino hacer que los estudiantes produzcan cierta conducta verbal acorde con un modelo previo (casi siempre morfosintáctico). Por otro, al alumno se lo encorseta para que dé la respuesta *correcta* (es decir, la que el profesor espera), y nada más. El peligro que supone este tipo de prácticas, sobre todo si se llevan a sus últimas consecuencias y se convierten en rutina, es que los estudiantes pueden aprender a *hablar,* o sea, a emitir en la lengua que aprenden expresiones con apariencia de verosimilitud. En realidad, producen muestras de modelos aprendidos. Pero difícilmente aprovecha este saber —si es que llega a serlo— en la comunicación. En pocas palabras, el procedimiento permite a los alumnos aprender a "hacer ejercicios", pero difícilmente a comunicar. El fracaso (o el éxito, según se mire) del "discurso pedagógico" en lo referido a la adquisición de una lengua se explica en gran parte si se tiene en cuenta que atiende sobre todo a las *formas* del enunciado, antes que a la totalidad funcional y de sentido del mismo.

De la consideración de los hechos arriba reseñados se desprenden dos conclusiones que, de momento, pueden servir de respuesta a la pregunta de que partíamos. Primera: en el marco del aula la conducta verbal responde a esquemas discursivos que propician en mayor o menor grado la comunicación auténtica (esto es, la "negociación del sentido"). Los ejemplos aducidos aquí son representativos de esta gradación: las muestras A, B y C exhiben in-

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

tercambios auténticamente comunicativos, mientras que las muestras D y E recogen conductas comunicativas desplazadas. Segunda: puesto que parece indudable el hecho de que a comunicar se aprende comunicando, resulta muy conveniente que los esquemas discursivos utilizados en clase descansen, hasta donde sea posible, en este presupuesto.

5.—Ahora bien, si la realidad parece ser así, ¿quiere esto decir, entonces, que la enseñanza de la gramática, práctica tan habitual en una clase de lengua, carece de sentido? Me apresuro a contestar diciendo que en absoluto, y ello, sobre todo, por dos razones. La primera la constituye la evidencia, sustentada en numerosos estudios de observación, de que quienes aprenden una lengua sobre la base de una "instrucción formal" (es decir, primándose en el aula los contenidos y prácticas metalingüísticas) llegan a producir respuestas verbales más correctas, formalmente hablando, que quienes no reciben este tipo de instrucción. Es más: si, como ocurre con los segundos, se ofrece a los primeros la oportunidad de participar en procesos comunicativos auténticos, éstos, aprovechándose de alguna manera del conocimiento metalingüístico de que disponen, podrán formular enunciados lingüísticamente más aceptables que aquéllos otros, que carecen de él.

La segunda razón contempla el fenómeno denominado "monitorización". Explicado muy a grandes rasgos, puede decirse que consiste en ciertos procesos de retroalimentación, consustanciales al mecanismo de la comunicación, mediante los cuales los hablantes evalúan de distintos modos y en diversos momentos la elaboración de un enunciado y sus resultados. Así, la producción espontánea y sin planificar recurre muy poco a este control, en tanto que la constreñida por la corrección expresiva (por ejemplo, en registros formales, al escribir, etc.), exige la presencia activa del mismo. Como en tantos otros aspectos del lenguaje, todo aquí es cuestión de grado. El funcionamiento de este mecanismo se apoya en cierto saber previamente almacenado de modo más o menos consciente. En este sentido, el "monitor", que es como se denomina comúnmente a este saber, proporciona a los usuarios en forma de reglas, convenciones, creencias, etc., una imagen *consciente* de su competencia. Puede decirse, en efecto, que se trata de un saber *metalingüístico,* de la explicitación gramatical que cada hablante se confecciona a su medida.

Se comprende mejor, llegados a este punto, por qué quienes han recibido "instrucción formal" se benefician de ello en la comunicación. De algún modo el conocimiento consciente de algunos aspectos gramaticales de la lengua que aprenden les ha servido para mejorar sus productos comunicativos. Este resultado es uno de los efectos de la "monitorización".

Todo esto concuerda, además, con algunos modelos recientes, muy sugerentes por cierto, de adquisición de una lengua segunda. No me refiero, obviamente, al propuesto en su momento por Krashen, pues según él no cabe síntesis alguna entre los procesos de adquisición (inconscientes) y los de monitorización (aprendizaje consciente), sino a los que propugnan la estrecha interdependencia de procesos primarios y secundarios en todo acto comunicativo y, por tanto, en la adquisición. Unos son responsables de los as-

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes

pectos automáticos y reflejos inherentes al mecanismo de la comunicación: los responsables de un tipo de discurso no planificado, distendido; de los otros dependen los aspectos que más planificación exigen en la actividad verbal: las formas, las estructuras textuales, etc. Ambos actúan simultáneamente, con mayor o menor intensidad, y a sus diversas formas de intersección se deben no pocas de las características más llamativas de los enunciados. Los procesos secundarios, que operan con datos de índole consciente y explícita (conocimiento metalingüístico), influyen —existe evidencia empírica de ello, aunque de hecho se sabe muy poco acerca de cómo esto ocurre— en los primarios, sustentados a su vez en realidades inconscientes, implícitas y operativas (la competencia). En esta peculiar simbiosis se origina, por ejemplo, la asimilación, por parte de los procesos primarios —y por ende su automatización en la comunicación—, del material consciente suministrado por los secundarios. Así, estructuras que en origen fueron enseñadas o aprehendidas metalingüísticamente, conscientemente, pueden pasar a engrosar el conjunto de las que se emplean en los procesos internos.

La gramática, por consiguiente, se puede enseñar (se debe enseñar), pues con ello se satisfacen las necesidades monitorizadoras (metalingüísticas) de los estudiantes y se facilita, a la larga —suponiendo en todo momento un medio comunicativo eficaz— el paso al automatismo de estructuras conscientes.

Estas precisiones ayudan, creo, a delimitar el papel que corresponde a la gramática, en tanto que contenido de enseñanza, en el marco de una clase de lenguas, pero plantean otra pregunta: ¿cómo se la debe impartir? La respuesta nos lleva obligatoriamente, a algo que ya hemos tratado: la elección del esquema discursivo que se juzgue más apropiado para enriquecer la imagen metalingüística de los estudiantes de cara a la monitorización. Desde luego, no cabe aquí, al parecer, la utilización de patrones discursivos que provoquen una comunicación desplazada, pues con ello convertiríamos a los alumnos en meros "repetidores" de palabras y sonidos con apariencia de realidad. Al enseñar la gramática conviene, por el contrario, un discurso que permita hasta donde sea posible la auténtica comunicación, es decir, uno en que los participantes elaboren sentido conjuntamente, con las mínimas trabas, sobre algo. Y este algo, en el caso que aquí nos ocupa, es la misma lengua que se aprende, y de lo que se trata es de hablar, reflexionando, sobre ella. Sólo así no llega a perderse de vista una meta fundamental, la de que a comunicar se aprende comunicando. Ya sólo resta que los metodólogos, pedagogos, psicolingüistas, autores de materiales didácticos, lingüistas y, por qué no, las altas instancias educativas, tomen cartas en el asunto y definan las directrices con las que los profesores de lengua —siempre desvalidos— resuelvan con más facilidad que hasta ahora cómo llenar los larguísimos minutos de una clase.

ASELE. Actas I (1988). JENARO ORTEGA OLIVARES. Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua
Centro Virtual Cervantes