La adquisición de la gramática en la clase de lengua; el caso de *pero* y *aunque*

VENTURA SALAZAR GARCÍA
Grupo de Lingüística Aplicada
Universidad de Granada

La lingüística aplicada, desde su nacimiento y posterior auge en la segunda mitad de este siglo, ha tenido como uno de sus objetivos más importantes el de fijar el papel de la explicación gramatical, de la "gramática explícita", en la clase de lengua extranjera. En nuestra opinión, la tendencia general de las grandes corrientes en estos años va siendo la de reconocer que dicha explicación ocupa un lugar destacado en la enseñanza. En un primer momento y como probable reacción contra la tradición normativa anterior, la gramática fue hallada culpable de los males que aquejaban al aprendizaje de lenguas vivas. Hoy día, sin embargo, su rehabilitación parece ya un hecho. Pretendemos en este trabajo repasar sucintamente algunos momentos de la historia de nuestra disciplina en los que se defendió lo que llamamos "procedimiento natural" (que rechaza o deja muy al margen la explicación gramatical en la clase de lengua extranjera), intentando mostrar la inviabilidad del mismo. En una segunda parte, justificada ya la necesidad de una gramática pedagógica, haremos ya algunas observaciones acerca de los nexos del español *pero* y *aunque*. Dado que nuestra intención es ofrecer una mera aproximación teórica inicial, no se incluyen en estas páginas actividades para el aula.

1.—Los estudios de carácter conductista basaban el aprendizaje en la imitación por parte del alumno de los comportamientos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, de los hablantes nativos, representados básicamente por el profesor. Este proceso es, en principio, consciente, y conlleva "... aprender de memoria un cierto número de frases básicas o ejemplares (...) y construir luego (...) frases análogas que se irán modificando poniéndolas ora en plural, ora en singular, unas veces en futuro, otras en pasado, etc." [1]. La repetición de estas frases y modelos es necesaria para adquirir los "reflejos lingüísticos" que

1. Roche, André J., *El estudio de las lenguas modernas*, Barcelona, Luis Miracle, 1972 [5], p. 47.

ASELE. Actas I (1988). VENTURA SALAZAR GARCÍA. La adquisición de la gramática en la clase ...
Centro Virtual Cervantes

permitirán alcanzar el "instinto del idioma", ya inconsciente. El carácter inductivo y antimentalista de esta corriente explica el rechazo de las reglas gramaticales y su escasísimo valor en la clase. "La gramática teórica se limitará a lo esencial, pero cada principio gramatical será ilustrado con gran profusión de ejemplos *aprendidos de memoria*" [2]. Hay que señalar que, si bien las teorías conductistas hoy ya parecen superadas en el panorama actual de la psicología, las tablas de sustitución y los ejercicios (*drills*) inspirados por ellas se usan todavía abundantemente, y están en la base de buena parte de los métodos audiovisuales.

Se consideraba en su tiempo que éste era el modo en que los niños adquirían la lengua materna [3], por lo que el aprendizaje de la segunda lengua debía seguir un camino paralelo. Tal vez la opinión más radical es la defendida por Stern [4], la cual, vista desde la perspectiva de nuestros días, no deje de causar cierta 'perplejidad'. Se hace aquí presente la idea evangélica de "si no os hacéis como niños...". La clase de segunda lengua debe reproducir fielmente, y mediante las mismas técnicas, el proceso de adquisición de la lengua materna. Este modelo gradúa las fases de imitación y práctica: primero se imitan sonidos aislados, después palabras, luego frases; primero hay que escuchar y luego hablar, mientras que leer o escribir se introducen en fases avanzadas. Y, por supuesto, nada de gramática: 'it is equally unnecessary to use grammatical conceptualization in teaching a foreign language" [5]. No creo necesarias las valoraciones.

Una posición mucho más moderada, e innegablemente atractiva, es la sostenida por Krashen, cuyos estudios han despertado un notable interés durante los años setenta y principios de los ochenta. Krashen distingue entre *aprendizaje*, o conocimiento consciente de las reglas de una lengua, y *adquisición*, que supone un conocimiento interno e inconsciente [6]. La primera lengua, evidentemente se adquiere, y la enseñanza de la segunda debe tender igualmente hacia la adquisición, pues es el medio para alcanzar los niveles comunicativos deseados. Visto así, Krashen se encuadraría dentro del procedimiento natural. Pero se advierten dos puntos que la distancian ampliamente de lo anterior:

a) Los prejuicios antimentalistas han desaparecido, y con ellos la concepción mecánica estímulo/respuesta como base de los métodos de enseñanza.

b) La adquisición no tiene que seguir necesariamente el mismo proceso de la lengua materna.

2. *Ibidem*, p. 60 (subrayado en el original).
3. *Ibidem*, p. 48.
4. Stern, H. H., *Perspectives on Second Language Teaching*; Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1970.
5. *Ibidem*, p. 58.
6. Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981, pp. 1-3.

ASELE. Actas I (1988). VENTURA SALAZAR GARCÍA. La adquisición de la gramática en la clase ...
Centro Virtual Cervantes

Efectivamente, un adulto podría, sumergido en el ambiente de una segunda lengua, recibir información suficiente y necesaria como para inducir e interiorizar las reglas de funcionamiento. Lo que ocurre es que normalmente la información llega de forma caótica y la adquisición resulta difícil o muy defectuosa. La misión de la clase de lengua consiste, pues, en reproducir las situaciones comunicativas de la vida normal, pero organizando informaciones apropiadas (*intakes*) que coordinen lo ya conocido con lo nuevo. Una vez adquirida una determinada regla, puede usarse de modo automático e inconsciente en la comunicación ordinaria. El uso consciente de dichas reglas puede llevarse a cabo mediante el *monitor*. Krashen considera que los nativos usan el monitor de forma restringida, y es lo que deben procurar finalmente los alumnos. Discusiones posteriores en torno a este concepto han hecho aparecer la "ampliación de la teoría del monitor" [7].

Las controversias que han levantado las teorías de Krashen han sido numerosas, y la mayoría quedan aún pendientes. De momento, nos interesan los interrogantes más directamente relacionados con su aplicación en el aula, algunos de los cuales se desprenden de todo procedimiento natural. ¿Puede equipararse el discurso y el contexto específico de la clase, no ya con los que conducen a la adquisición de la lengua materna, sino con el desarrollado en la vida ordinaria? ¿Hasta qué punto es posible reproducir (y no sólo simular) esas situaciones? Y en el caso de que fuera factible, ¿qué utilidad reportaría a los fines pedagógicos pretendidos?

Dejando provisionalmente estas preguntas en el aire, queremos ahora fijar la atención en un hecho no bien observado hasta ahora y que, a nuestro juicio, condiciona algunas elecciones teóricas y metodológicas de Krashen. Con ello podemos contestar indirectamente las preguntas que preceden.

Krashen no tiene en cuenta el concepto de *competencia comunicativa*, antes bien, su idea de adquisición de una lengua parece identificarse con la de competencia lingüística, tal y como fue postulada por la teoría estándar de la gramática generativa. Ello produce un notable desequilibrio en el planteamiento global, puesto que lo que se busca es que el alumno logre una *actuación* apropiada en las diferentes situaciones comunicativas, mostrando su *destreza* ("communicative proficiency"). Pero tal destreza consiste en la aplicación concreta y actual de la competencia lingüística, que, no lo olvidemos, se concebía como un mero mecanismo de codificación y descodificación de oraciones. En definitiva, la comunicación aparece como un hecho de actuación y no de competencia.

Esta concepción previa tiene repercusiones metodológicas especialmente graves. En la Gramática Transformacional el concepto de *función* se considera inútil o, en todo caso, redundante. Paralelamente, no hemos hallado refe-

7. *Vid.* Krashen, S., Butler, J., Birnbaum, R., Robertson, J., 'Two studies in language acquisition and language learning", *ITL*, 39-40, pp. 73-92, y Morrison D. y Low, G., "Monitoring and the second language learner", en Richards, J. and Schmidt, R. (eds.), *Language and Communication*, Longman, 1983, pp. 228-250.

ASELE. Actas I (1988). VENTURA SALAZAR GARCÍA. La adquisición de la gramática en la clase ...
Centro Virtual Cervantes

rencias al mismo en los textos de Krashen. Es decir, no se tienen en cuenta los procesos de adquisición de las *funciones comunicativas*, cuyo desarrollo permite el desenvolvimiento en las más variadas situaciones. Y, si no se plantea la enseñanza de los elementos lingüísticos en el marco de las funciones comunicativas, no queda más remedio que hacerlo en el de las propias situaciones de comunicación. Por otro lado, en un curso en el que se pretende la adquisición de una competencia lingüística, el programa se graduará partiendo de las estructuras sintácticas (desde la más simple a la más compleja). Y con el primer bagaje de estructuras y léxico difícilmente un alumno puede producir correctamente en una situación comunicativa "real", por muy simple que ésta sea. Por eso, una de las propuestas más desafortunadas tal vez de este autor, la defensa de la comunicación unidireccional ("one-way communication") y del período de silencio en el primer nivel, viene motivada no sólo por un seguimiento del orden natural, que es el principal argumento utilizado, sino también por la propia dinámica de la clase, provocada en buena medida por los presupuestos teóricos del movimiento desde el que se parte.

Además de estos repartos internos, otras investigaciones ponen también en tela de juicio el procedimiento natural. Especialmente importantes son la hipótesis del período crítico y el término *interlengua* (interlanguage) [8]. La hipótesis del período crítico defiende, a partir de la observación de fenómenos como el de los "niños salvajes", que la adquisición de la lengua materna sólo es posible antes de una determinada edad, en torno a los seis u ocho años. A partir de ahí el proceso resulta irrepetible, y un adulto no puede adquirir una segunda lengua si no posee ya una primera, con todos los mecanismos superiores de conceptualización que ello comporta. El niño, además, aprende a comunicarse al mismo tiempo que aprende a hablar. Un adulto, por el contrario, es consciente de sus posibilidades de comunicación en su lengua materna, y de las limitaciones de las mismas en la lengua objeto. El término *interlengua* recoge los diversos estadios del proceso de adquisición de la competencia comunicativa. En este proceso las reglas interiorizadas son siempre provisionales, y su aproximación a las existentes en la lengua objeto produce la mejora progresiva de esa competencia. La clase de lengua se considera el marco apropiado en el que los alumnos cuestionan constantemente su interlengua. Por eso pensamos que en la clase se establecen unas necesidades, reglas y distribución de papeles entre los interlocutores que no pueden suplantarse en ningún momento por las que se desarrollan fuera del aula. Y en el ámbito específico de la clase de lengua la gramática explícita ocupa un lugar nada despreciable.

Krashen era partidario de la señalación casi absoluta de las clases de explicación gramatical con respecto de las de ejercicios de comunicación, probablemente porque la división básica de su metodología es la de adquisición/enseñanza [9]. Por el contrario, en un método realmente comunicativo, todos

8. *Vid.* Brown, H., *Principles on Language Learning and Teaching*; Prentice-Hall, New Jersey, 1987, pp. 42-54 y 168-169.

9. Krashen, S., *Second Language... (op. cit.)*, pp. 100-118.

ASELE. Actas I (1988). VENTURA SALAZAR GARCÍA. La adquisición de la gramática en la clase ...
Centro Virtual Cervantes

los elementos de la clase se dirigen hacia un objetivo común: la progresión de la interlengua del alumno. La explicación gramatical no puede desatenderse ni deslindarse de las muestras de lengua, debidamente contextualizadas, ni de las prácticas programadas. Antes bien, supone un eficaz medio de control para que el alumno confronte una regla provisional (inducida a partir de la práctica) con la de la lengua objeto. Ello permite hacer las correcciones pertinentes para obtener una nueva regla más apropiada, que igualmente será provisional y susceptible de posteriores modificaciones. Así, la fase de silencio carece de sentido, pues, ál tiempo que se ofrecen sucesivas funciones al alumno, conviene que éste las actualice en las distintas habilidades, lo que le permitirá ser consciente de las posibilidades de comunicación que se le van abriendo.

2.—Una vez hemos postulado la presencia de la gramática explícita en la clase de lengua extranjera, no podemos olvidar que existen múltiples puntos de vista desde los que afrontar la explicación gramatical, y que no todos resultan válidos para nuestro propósito. Se necesita una gramática que aborde no sólo las reglas de construcción sino también las de uso. Es decir, una gramática dirigida a explicar la competencia comunicativa, que incluye, en el análisis de M. Canale [10], además de la "competencia gramatical" (o lingüística ya mencionada), una competencia "sociolingüística", una "competencia discursiva" y una "competencia estratégica". Basados en esto, abogamos por un método de análisis pragmático-funcional.

En la Universidad de Granada, Juan A. Moya, Mª Dolores Chamorro y yo estamos estudiando desde esta perspectiva el comportamiento de los nexos interordinados *pero* y *aunque*. A pesar de que esta investigación aún se encuentra en fase de desarrollo podemos ya ofrecer algunos datos que son especialmente útiles para la clase de lengua. En primer lugar, nos hallamos en condiciones de ofrecer las reglas generales de uso (semántico-pragmáticas) de ambos nexos, que son las que deben adquirir finalmente los alumnos, cuya primera formulación sería la siguiente:

— *Pero* actúa sobre las posibles interferencias del oyente, corrigiendo sus expectativas.

— *Aunque* actúa sobre las interferencias del propio hablante, desestimando posibles expectativas [11].

10. Canale, M., "From communicative competence to communicative language pedagogy", en Richards and Schmidt (eds.) *op. cit.*, pp. 2-27. Posteriormente, L. F. Bachman ha realizado interesantes modificaciones a la caracterización de este concepto. Por desgracia, no hemos podido consultar su trabajo, del que sólo tenemos referencias a través de Brown, H., *op. cit.*, pp. 200-201. Sobre el origen y evolución de las teorías sobre la competencia comunicativa, *vid.* Martínez Marín, Juan, "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua", *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Vol. II, Córdoba, Universidad, 1986, pp. 827-840.

11. Al menos de momento, consideramos el término "inferencia" como sinónimo de "implicatura" o "implicación pragmática".

ASELE. Actas I (1988). VENTURA SALAZAR GARCÍA. La adquisición de la gramática en la clase ...
Centro Virtual Cervantes

Una diferencia clara entre las reglas de uso y las de construcción es el alto grado de abstracción y complejidad de las primeras, como se observa en las formulaciones anteriores. Ello comporta que mientras muchas reglas de construcción no plantean al alumno extranjero especiales problemas (por ejemplo: 'pero + indicativo'), las de uso requieren una elaboración previa por parte del profesor antes de la exposición. La posibilidad más productiva parece ser la de confeccionar reglas particulares, cuyo metalenguaje y concreción vengan condicionados por el nivel de interlengua del alumno y por las propias funciones comunicativas y muestras de lengua con las que se trabaje en ese momento. *Aunque* debe introducirse, por la propia complejidad de la relación que establece, relativamente tarde. Por su parte, *pero* aparece ya en el nivel inicial —en el que desarrollamos nuestra labor y del que poseemos más datos—, en algunos casos incluso en la primera hora de clase. Cuando en este momento aparece una oración como

"Soy de Zaragoza, pero vivo aquí" [12]

el profesor no puede mas que buscar una explicación *ad hoc*, carente prácticamente de metalenguaje, que posibilite la comprensión de la estructura "soy de... pero vivo en...". Esto, no obstante, ya provoca la aparición de la primera regla provisional de uso de *pero*.

Este planteamiento resulta especialmente útil en el control y corrección de errores. En el nivel inicial, y centrándonos nuevamente en *pero*, los errores que hemos detectado son, ciertamente, escasos, y en general responden a sobregeneralizaciones, que pueden agruparse fundamentalmente en dos tipos:

a) El contexto no permitía inferir la expectativa que se corrige, por lo que aparece una falsa relación copulativa:

*Olli tiene el pelo rubio pero liso

Esta oración no es inaceptable en el sistema. Simplemente no resultaba apropiada en el momento en que se emitió. Pueden imaginarse no obstante contextos en los que fuera perfectamente normal. Por ejemplo, una reunión de peluqueros que supieran que la moda este año consiste en llevar el pelo rubio y rizado.

b) Se actúa sobre el primer miembro de la interordinada, no sobre las inferencias que de ella pueden derivarse. Eso provoca el uso de *pero* con valor de *sino*:

*Pronto la CEE no va a tener doce países pero más

En esos casos influyen las gramáticas de otras lenguas, como el inglés, el fran-

12. *Para Empezar* 1 A (confeccionado por el equipo PRAGMA), Madrid, 1984, p. 12.

ASELE. Actas I (1988). VENTURA SALAZAR GARCÍA. La adquisición de la gramática en la clase ...
Centro Virtual Cervantes

cés, etc. Curiosamente, este error aparece tarde (no lo hemos detectado antes de la setenta y cinco primeras horas de clase). La causa residiría a nuestro parecer en que en un primer momento el alumno prefiere usar estructuras más simples, como la yuxtaposición (aquí hubiera sido: "...no va a tener doce países, va a tener más"). Esta sobregeneralización aparece pues cuando se tiene ya un cierto grado de confianza, gracias al cual el estudiante se atreve a introducir en la conversación construcciones más complejas.

Consideramos que nuestra hipótesis, que será presentada de modo más amplio próximamente [13], ofrece con mayor nitidez las semejanzas y diferencias entre *pero* y *aunque*, y supera los defectos de algunas formulaciones anteriores. Baste, por ejemplo, la de una gramática destinada precisamente al uso de extranjeros [14], donde se propone la siguiente regla:

"Coordinadas adversativas son aquellas oraciones en las cuales se contraponen una oración afirmativa y otra negativa". A lo que se añade este único ejemplo:

> Me gustaban las naranjas, pero no podía comérmelas [15].

Mucho nos tememos que más de un alumno extranjero haya sacado de ahí una conclusión radicalmente falsa: "*pero* va seguido siempre de una negación".

Ojalá estas palabras hayan contribuido en la medida de sus posibilidades al seguimiento de la tan necesaria gramática pedagógica de nuestra lengua.

13. En el XIX Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, Salamanca, 18-20 de diciembre de 1989.

14. Sánchez, A., Martín E., y Matilla, J. A., *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid, SGEL, 1985 [5].

15. *Ibidem*, p. 174.

ASELE. Actas I (1988). VENTURA SALAZAR GARCÍA. La adquisición de la gramática en la clase ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes