¿QUÉ GRAMÁTICA?

JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS
Universidad de Salamanca

Algo está cambiando —de prisa y, en mi opinión, para bien— en el no siempre tranquilo mundo de la enseñanza del español como segunda lengua. Hasta hace bien poco, la propia palabra «gramática» estaba estigmatizada y, por supuesto, no dejaba de ser una temeridad defender su presencia en clase. Pero de que algo ha cambiado es buena muestra esta misma mesa redonda y el programa de este Congreso, donde los temas gramaticales tienen una presencia importante. Superado el sarampión comunicativista, las aguas parecen remansarse, y al enfrentamiento con tintes de exclusivismo parece seguirle la síntesis integradora, donde la gramática se hace comunicativa, y el enfoque comunicativo se refiere más a unos objetivos que se pretende alcanzar que a los medios concretos para alcanzarlos.

El plantearse la pregunta básica: Gramática en la enseñanza de una segunda lengua, ¿sí / no? parece, pues, que no tiene hoy mucho sentido. La cuestión que hay que resolver es más bien esta otra: *¿Qué gramática?* La respuesta no se me antoja sencilla ni simple, ya que, al menos, habrá que tomar en consideración estos cuatro elementos: 1) la existencia de diferencias objetivas en el componente gramatical, 2) diferencias de nivel o de etapas en la adquisición de la segunda lengua, 3) diferencias en la complejidad lingüística de las funciones comunicativas, y 4) diferencias, de distinta naturaleza, en los sujetos destinatarios. De la correcta comprensión de estas cuatro variables, así como de su adecuada concreción en los materiales de enseñanza y/o aprendizaje o adquisición de una segunda lengua, dependerá que la gramática sea un instrumento más —imprescindible, por otra parte— en ese proceso de adquisición. O por el contrario, se convierta en un obstáculo —a veces casi insalvable— para el objetivo final, que no puede ser otro que el de posibilitar la comunicación a través de la nueva lengua.

No descubro nada si digo que los componentes gramaticales de una lengua no tienen todos el mismo *status* ni la misma incidencia en el proceso de comunicación, por lo que no pueden ser tratados como iguales ni concedérseles la misma importancia en el proceso de aprendizaje. Así, en el ámbito de la morfo-

ASELE. Actas IV (1994). JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS. La enseñanza de la gramática (iii)
Centro Virtual Cervantes

sintaxis —entendida en un sentido muy restringido de conocimiento de las formas y de dominio de su uso— no se pueden situar en un mismo plano, por un lado, cuestiones como la propia existencia de variaciones de género y número, de formas del artículo, del demostrativo, del posesivo..., la presencia de una variación formal en el verbo o, en fin, el hecho de la existencia de la concordancia nominal o verbal, y por otra parte, la realidad gramatical compleja que el uso de esos elementos supone. Pues bien, lo primero —la propia presencia o existencia de esos elementos gramaticales— constituye una «mismidad» de la lengua, por lo que no se puede anular ni se puede prescindir de ella, con independencia del método de aproximación que se adopte.

De hecho, el método comunicativo no ha prescindido nunca —no podía— de ese componente gramatical. Pero lo que sí ha hecho —y es uno de sus logros más importantes, sin duda— ha sido colocarlo en su lugar. Frente a aquellos antiguos libros, en los que la primera lección se titulaba: «El artículo en francés: formas y uso», y la segunda: «El nombre: el género y la formación del plural», el enfoque comunicativo supuso una verdadera revolución como consecuencia de la aplicación de dos principios básicos.

El primero, que se puede formular en estos términos: «el avance en la adquisición de la segunda lengua, y por lo tanto la ordenación y la presentación de los materiales, no vienen marcados por la complejidad o grado de dificultad de los elementos gramaticales, sino por las necesidades de comunicación», supuso, como se sabe, un vuelco total que se tradujo en hechos concretos como éstos que citamos a título de simples ejemplos: 1) la aparición de las formas del imperativo antes que las del presente de indicativo, puesto que son más primarias las necesidades comunicativas para pedir algo, por ejemplo, que las de describir, para las que resultan apropiadas las formas del presente; y 2) la aparición de verbos irregulares antes que los paradigmas regulares porque es un hecho conocido que, por lo general, en todas las lenguas, los verbos de uso más frecuente y de aparición en las funciones más cotidianas suelen ser irregulares.

El segundo principio básico, así como sus consecuencias prácticas, son igualmente conocidos. Frente al carácter autónomo de la presentación tradicional de la gramática, en el nuevo enfoque ésta pierde su independencia y no aparece sino ligada a una función comunicativa determinada, con lo que a la gramática se le da su verdadero sentido: el de una estructura formal al servicio de unos fines de comunicación.

La materialización de estos principios, es decir, su concreción en la presentación material de los libros de enseñanza y/o aprendizaje de corte comunicativo, se traduce en el hecho de que las explicaciones o ampliaciones gramaticales no suelen aparecer en el cuerpo central del libro, para no entorpecer la marcha del aprendizaje funcional, y son por lo general relegadas a un segundo

ASELE. Actas IV (1994). JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS. La enseñanza de la gramática (iii)
Centro Virtual Cervantes

plano que, con frecuencia, suele aparecer marcado con algún tipo de pobreza gráfica.

Estos y otros aspectos a los que podríamos haber aludido son suficientemente conocidos, pero he querido traerlos aquí para recordar que, por un lado, el enfrentamiento *gramática / método comunicativo* tuvo mucho de artificial —aunque fuera necesario: nada nuevo se suele imponer sin algún grado de radicalismo— y que, por otra parte, esa distinción u oposición no se puede tampoco plantear, como se hace con frecuencia, como una cuestión de niveles: enfoque comunicativo en los niveles de iniciación, y gramatical en los avanzados o de perfeccionamiento. Porque, por un lado, como acabamos de ver, la gramática —incluso en los niveles más básicos y en el ámbito en el que el enfoque comunicativo ha conseguido sus logros más significados— nunca estuvo ausente; digamos, simplemente, que «cambió de lugar», tanto en el espacio físico —«se fue al rincón»— como, sobre todo, en el jerárquico: quedó subordinada a la función comunicativa. Y por otra parte, como veremos enseguida, hasta la gramática más avanzada puede tener una presentación de corte comunicativo, ya que este enfoque, como todas las cuestiones metodológicas no alcanzan a la esencia de la cosa, sino que es más un modo, una manera, en definitiva una actitud ante el objeto.

Nos ocuparemos ahora brevemente —porque este aspecto tiene concomitancias evidentes con el anterior y con el que le sigue— del segundo de los elementos en que, en nuestra opinión, debe asentarse la respuesta a la pregunta *¿Qué gramática?*

Recordemos que este segundo aspecto hace referencia a la existencia de diferencias objetivas —y por lo demás archiconocidas— de nivel o de etapas en la adquisición de las segundas lenguas. Este hecho se concreta, en la práctica más cotidiana, en la distribución de los materiales, la organización concreta de cursos, o en fin, en la expedición de títulos que tratan de medir el grado de dominio de un idioma, en los tres niveles clásicos que, con distintas denominaciones, responden a los conceptos de iniciación o básico, intermedio y superior. Aunque esta división tripartita tiende últimamente a convertirse, sobre todo en los aspectos organizativos y de concepción de los materiales, en una división de cuatro grados que incluye una nueva fase: el nivel avanzado, que se intercala entre el intermedio o superior que, a su vez, tiende a llamarse y a considerarse como de perfeccionamiento.

Una simple ojeada a algunos de los materiales existentes en el mercado, así como a los contenidos evaluados en algunos de los diplomas y certificados más conocidos revela de inmediato el distinto tratamiento que la gramática recibe según los diferentes niveles: aparece más o menos "disfrazada" en los de iniciación, y se hace explícita en los restantes.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS. La enseñanza de la gramática (iii)
Centro Virtual Cervantes

Desde nuestro particular interés en este momento, creemos que es suficiente la distinción entre los dos niveles o etapas que hemos adelantado y dibujado en el párrafo anterior. Y una buena orientación teórica —que debe traducirse en la consiguiente adecuación práctica— será la que tenga en cuenta que, en los niveles de iniciación, el hecho de cubrir las necesidades comunicativas más primarias debe dominar sobre cualquier otra consideración, y en concreto debe anteponerse a cualquier intento, no ya de preciosismo o virtuosismo lingüístico, sino a la más simple y ramplona pretensión de corrección gramatical. El límite en la corrección gramatical se situará exactamente allí donde la transgresión de la norma pondría en peligro el intercambio comunicativo.

Ahora bien, a veces da la impresión de que la adquisición de una segunda lengua termina ahí, en los niveles que podemos llamar, para entendernos, umbrales. Pero son muchos, lógicamente, los hablantes de una segunda lengua que sienten o tienen la necesidad de superar esos niveles de iniciación. Pues bien, cuando ya se han cubierto las necesidades primarias, el progreso consiste —además de en las lógicas ampliación del vocabulario y una mayor riqueza o variedad de recursos o exponentes lingüísticos— precisamente en un intento de perfeccionamiento del instrumento de comunicación que se está adquiriendo. Esto supone un vuelco en los objetivos: ahora lo que se busca no es la posibilidad de comunicación —que ya se da por adquirida—, sino una comunicación mejor o más adecuada. Lo que tiene que llevar aparejado que la gramática cambie de lugar jerárquico y deba —junto con otros aspectos como el mencionado de la ampliación del vocabulario— ocupar, sin miedos ni prejuicios equivocados, un primer plano. Claro que, con lo que acabamos de decir, sólo nos referimos a la preminencia que se les debe dar a los aspectos gramaticales; todavía no hemos dicho ni prejuzgado nada sobre su manera y modo concretos de realización, ni sobre el orden en el que deben ser presentados. De estos aspectos nos ocuparemos más adelante.

Es evidente —y entramos en la consideración del tercer elemento— que hay diferencias, a veces enormes, en el grado de complejidad lingüística de los exponentes de las distintas funciones comunicativas. No son lo mismo los recursos lingüísticos de funciones como «saludar» o «pedir algo en la mesa», por ejemplo, que los de funciones, igualmente muy elementales, como «preguntar por la localización de algo o alguien» o «indicar dónde vive una persona». Los primeros se resuelven con fórmulas como "Buenos días", "Hola", "¿Qué tal?", etc. y "¿Me pasas la sal, por favor?" o "¿Páseme el pan, por favor?" Como tales expresiones o fórmulas hasta cierto punto invariables, pueden ser retenidos casi como modismos y ser utilizados de la misma manera, sin alusión alguna a los contenidos gramaticales.

Aunque es claro que, dentro de la función «saludar», no es lo mismo, desde

ASELE. Actas IV (1994). JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS. La enseñanza de la gramática (iii)
Centro Virtual Cervantes

el punto de vista gramatical, el exponente "Hola" que "Buenos días", ya que en este último se plantean unas primeras cuestiones básicas referidas al género, al número y a la concordancia. En los exponentes aducidos para la función «pedir algo en la mesa», por su parte, están implicados ya diversos aspectos con una entidad gramatical de una cierta, o mejor, de una gran complejidad: la colocación del pronombre, el uso de la forma verbal del presente para pedir algo, el uso de formas verbales diferentes en función del distinto tratamiento, etc. Todas estas cuestiones quizá puedan obviarse y, repito, ser asimilados y usados los exponentes como meras fórmulas.

Pero resulta que, dentro todavía de este nivel no sólo de iniciación sino de los primerísimos pasos en la iniciación, nos encontramos también con funciones tan elementales como las mencionadas arriba: «la localización de algo o alguien» o «indicar dónde vive una persona», para las que resultan apropiados exponentes tales como: "El bolígrafo está en la mesa" o "Marisa y Ana están en la calle", y "Vivo en Madrid" o "Antonio vive en Salamanca", respectivamente. Pues bien, aparte de aspectos nada fáciles, aunque quizá desdeñables por el momento, como el del tema de *ser* y *estar*, aquí nos tropezamos con un contenido gramatical que no *debería* —y difícilmente lo podrá— ser ignorado: la flexión verbal y la concordancia correspondiente.

Seguimos en los niveles de iniciación, pero ahora vamos a dar un pequeño salto y nos vamos a referir a funciones que suelen ser introducidas un poco más tarde en el proceso de aprendizaje y que aparecen, por lo tanto, en los materiales unas páginas más adelante que las que acabamos de analizar. Tomemos, por ejemplo, las funciones:

1) «Referirse a un hecho del pasado»: "Elvira nació en Cáceres; allí vivió hasta los quince años...";
2) «Describir las personas o las cosas en el pasado»: "Mi casa era pequeña, tenía tres habitaciones...";
3) «Expresar la razón o el motivo de algo»: "Juan no ha venido porque está enfermo";
4) «Someter un hecho a una condición»: "Si viene esta tarde Mónica, podemos ir al cine";
5) «Someter un consejo, un ruego o un mandato a una condición»: "Si viene Andrés, avísame";
6) «Especificar las características de alguien o algo que se necesita»: "Se busca chico/-a, de veintidós años, que hable inglés".

Aunque dudo que sea necesario, quizá convenga aclarar, antes de seguir adelante, que el principio del avance guiado sólo por las necesidades de comu-

ASELE. Actas IV (1994). JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS. La enseñanza de la gramática (iii)
Centro Virtual Cervantes

nicación *no está exento de excepciones*. Se trata, ciertamente, de un principio teórico que debe informar de una manera general la ordenación del material; pero todos los que tenemos alguna experiencia en la elaboración de materiales para uso con principiantes sabemos muy bien por qué ciertas funciones son introducidas en determinado lugar. Efectivamente, no se necesita ser muy perspicaz para darse cuenta de por qué las funciones que acabamos de mencionar se encuentran situadas, unas, hacia el centro del llamado nivel umbral, y otras, rozando el límite por la derecha si no en el comienzo del nivel inmediatamente superior.

No les voy a abrumar con un análisis de las cuestiones gramaticales implicadas en los recursos lingüísticos de las funciones que hemos enumerado. Destaquemos, entonces, tan sólo el hecho evidente de que entre "Hola", por un lado, y "Se necesita chico/-a, de veintidós años, que hable inglés", por otro, hay *alguna* diferencia, lo que posiblemente implique también *alguna* discrepancia de tratamiento. Pero no olvidemos que una y otra función se sitúan en el nivel de iniciación.

La complejidad gramatical, por lo tanto, no es una cuestión exclusiva —y yo diría que ni siquiera especialmente— ligada a los niveles o etapas de la adquisición de una segunda lengua, sino algo inherente a los exponentes y recursos lingüísticos de determinadas funciones. Por eso, y por lo que atañe a este aspecto concreto que estamos analizando de la complejidad gramatical de los exponentes, no hay una diferencia *esencial*, como con frecuencia parece darse a entender, entre el nivel de iniciación y las etapas posteriores. La diferencia entre niveles, siempre en el sentido que ahora estamos analizando, es más bien de simple *cantidad*.

Piénsese, por ejemplo, en un hablante extranjero de español que ya sabe «someter un hecho, un consejo, etc. a una condición», ese hablante tendrá ya cubiertas sus necesidades comunicativas primarias en ese campo, pero es claro que podrá seguir ampliando sus posibilidades de comunicación con la incorporación de recursos más específicos o más adecuados para determinadas situaciones. Pues bien, para ello no tendrá sino que —permítasenos decirlo así— aumentar el número de entradas de su propio *diccionario* personal e incorporar ese nuevo material a su uso activo del idioma, pero en poco o en nada tendrá que modificar su *gramática*. Así, y siguiendo con el ámbito que hemos elegido para ejemplificar, podrá incorporar funciones como:

1) «Expresar una amenaza condicionada»: "Como me levante, te parto la cara";
2) «Expresar un deseo condicionado»: "Como me inviten, voy";
3) «Expresar qué es lo máximo que el hablante está dispuesto a conce-

ASELE. Actas IV (1994). JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS. La enseñanza de la gramática (iii)
Centro Virtual Cervantes

der»: "No te doy ni un céntimo más, y eso si el coche está en buenas condiciones";

4) «Introducir la condición olvidada»: "Oye, que yo también voy. Bueno... siempre que la parienta no...";
5) «Hacer saber que se trata de la única condición»: "Sólo con que me dijeras una palabra amable de vez en cuando, ya verías cómo..."

Pero claro que el material lingüístico que acabamos de presentar lo podemos encontrar expuesto de otras formas, digamos más tradicionales. Por ejemplo, en estos o parecidos términos:

«Otras partículas y construcciones condicionales»

Usted ya conoce y sabe usar *si*, la partícula condicional de uso universal, y por eso mismo la de valor más neutro. Ahora bien, hay otras formas de expresar la condición en español, por lo general con valores más específicos, que usted debe incorporar a su uso activo del idioma si quiere seguir avanzando y que su español se aproxime cada vez más al de un hablante nativo. Para ello, tenga en cuenta y use:

1) Para amenazar, *como* + subjuntivo: "Como no me lo traiga, ése se entera";
2) Para indicar que es la única condición, *con tal de que, con que, sólo con que* + subjuntivo: "Sólo con que estudiara un poquitín más... Porque es una pena, hombre".

Llegados a este punto hay que preguntarse cuál de los modelos —de los dos de los que acabamos de dar una pequeña muestra— puede resultar más apropiado, más conveniente o más productivo. Con independencia de la complejidad gramatical, que como vimos pertenece más a la función comunicativa que al nivel de aprendizaje, creemos que el enfoque comunicativo, con lo que ello implica y hemos apuntado más arriba, debe informar de alguna manera el acercamiento a una segunda lengua en los niveles de iniciación. Pero, por lo que respecta a los restantes niveles, permítasenos manifestar, sencillamente, nuestra ignorancia o, en todo caso, la falta de una respuesta clara, porque estamos convencidos de que, entre otras cosas, aquí desempeña un papel importante ese cuarto elemento que incluíamos al comienzo y del que todavía no hemos dicho nada. Nos referimos a lo que calificábamos como diferencias en los sujetos destinatarios.

El «aprendiente» —como se dice ahora— no puede ser ignorado, ya que a veces el desarrollo de un curso, perfectamente programado con las teorías más modernas, puede resultar frustrante para el profesor y de poco provecho

ASELE. Actas IV (1994). JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS. La enseñanza de la gramática (iii)
Centro Virtual Cervantes

para el estudiante por el simple hecho de que no ha habido sintonía entre lo que el estudiante está acostumbrado a hacer en su clase de lengua y el planteamiento novedoso que se le presenta. Llevando el asunto a sus extremos y caricaturizándolo un poco, digamos, para entendernos, que difícilmente podrá ser idéntico el modo de acercamiento a la segunda lengua para un universitario que tiene una formación lingüística en su lengua materna, que para el jubilado que pretende conseguir los mínimos comunicativos imprescindibles para visitar un país, que para el niño al que sus padres empiezan a prepararle un futuro brillante. Factores como la edad, la formación previa, los intereses concretos e, incluso, unos hábitos de estudio determinados pueden, según la ocasión, determinar que sea el acercamiento de corte comunicativo el más apropiado, o bien que la gramática —entendida en un sentido más o menos tradicional— pase, de ser un obstáculo, a convertirse en el método más cómodo, más directo, y sobre todo, más económico y más productivo para alcanzar unas competencias lingüísticas determinadas, siempre, claro está, que se cuente con el *material humano* adecuado. ...Claro que los sanos eclecticismos y los justos medios, en este caso como en tantos otros, no suelen ser malos consejeros.

¿Qué gramática? Yo diría sencillamente que *gramática para extranjeros*, lo que significa, en un sentido muy general pero radical, que no se debe perder de vista en ningún momento que el objetivo no es describir una lengua, sino dotar al hablante extranjero de un instrumento de comunicación. Este principio básico se podría concretar en los siguientes términos, en los que resumimos los puntos esenciales a que hemos aludido:

1) La gramática está presente de manera *necesaria* en todos los niveles, pero en cada uno *habrá que colocarla en su sitio.*
2) Las cuestiones gramaticales podrán ser obviadas hasta donde se pueda o se considere oportuno, pero conviene tener en cuenta que, con independencia de la noción de nivel, hay funciones comunicativas que, por su complejidad gramatical, será difícil afrontarlas desde otra perspectiva.
3) En los niveles de iniciación, tanto la aparición material como la adquisición de la gramática por parte del «aprendiente», tienen que ir ligadas con las funciones comunicativas. Pero quizá no sea éste el modo más productivo en las etapas posteriores, donde, además, la gramática adquiere un protagonismo especial.
4) Los objetivos estrictamente comunicativos primarán, en los niveles de iniciación, sobre cualquier otra consideración como la corrección gramatical e, incluso, la adecuación. En las etapas posteriores, en cambio,

ASELE. Actas IV (1994). JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS. La enseñanza de la gramática (iii)
Centro Virtual Cervantes

se buscara el perfeccionamiento o afinamiento del nuevo instrumento de comunicación.

5) En todo caso, éstos y cualesquiera otros principios, estarán siempre subordinados a estos dos elementos: el objetivo —conseguir comunicarse en una lengua que no es la propia— y el «aprendiente», que presenta características e intereses no uniformes.

ASELE. Actas IV (1994). JUAN FELIPE GARCÍA SANTOS. La enseñanza de la gramática (iii)
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes