ENSEÑAR LO INCORRECTO, APRENDER LO ADECUADO

Mª Ángeles García Asensio / Mª Vicenta González Argüello
Universitat de Barcelona

Se observa en la esfera hispanohablante una creciente preocupación por el uso que de la lengua española se hace en los medios de comunicación, en contextos académicos, en las declaraciones de personajes públicos, y hasta en las conversaciones cotidianas. Más específicamente, se observa que cada vez son más las personas con inquietudes lingüísticas que se lamentan de la falta de interés general entre los hablantes por lograr un uso adecuado y rico del idioma. Al menos es cierto que en los últimos años ha ido aumentando la publicación de manuales de español correcto, de libros de estilo, de diccionarios de dudas, etc.; en general, de "obras normativas que prescriben determinadas reglas y proscriben determinados usos"(Álvarez, 1989: 435). En los medios de comunicación se recogen también quejas relativas al empobrecimiento del léxico o a la invasión de anglicismos, a la falta de cuidado por lograr una exposición clara de un pensamiento, a la sintaxis desbaratada o a la ortografía descuidada con que a menudo se escribe nuestra lengua. Subyace en estas quejas la convicción de que cualquier hablante debería concienciarse de que el dominio de la palabra es capital, porque el uso preciso de la lengua oral y escrita es la base de un pensamiento rico y el medio más eficaz de lograr una buena comunicación. Con palabras de M. Alvar: "sin una lengua correcta la comunicación es deficiente" (Alvar, 1990: 9).

Nuestra dedicación a la enseñanza del español como lengua extranjera exige que formemos parte de los que se preocupan por lograr un dominio preciso de la palabra. No en vano, los estudiantes que siguen nuestras clases reciben de nosotros *palabra*, herramientas lingüísticas que les permitirán comunicarse en un contexto hispanohablante. Llama la atención, sin embargo, que en el ámbito de la enseñanza del español como L2 se atienda mayoritariamente a cuestiones metodológicas y didácticas. Nos referimos a que en las publicaciones especializadas dirigidas a profesionales del español como lengua extranjera –*Cable*, *Versión Original*, *Frecuencia*, etc.– y también en congresos o en cursos de formación, el punto de mira se centra casi exclusivamente en la didáctica de la lengua y en la metodología más que en la lengua. Así, no se insta a los profesores a mejorar la expresión oral y escrita, lo que, sin duda, revertiría en un aumento de la calidad docente. Tampoco se suele profundizar en el estudio de los rasgos que caracterizan las variedades de uso de la lengua española, incluyendo aquí el conocimiento de la lengua estándar o normativa; ni se dedica gran atención a ahondar en la descripción de los niveles de análisis del sistema gramatical del español, ni a estudiar el español en su configuración textual y

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...
Centro Virtual Cervantes

discursiva. Con todo, no está de más recordar que un profesor de lengua, además de saber de didáctica y de metodología, tendría que ser un buen usuario de la lengua; y también, un buen conocedor de la lengua descrita como sistema, esto es, en su gramática, y descrita asimismo como diasistema o conjunto de variedades históricas, dialectales, diastráticas y de registro. Usar la lengua con eficacia y conocerla a fondo son requisitos básicos sobre los que apoyar metodologías y didácticas. Y, siendo críticos, no siempre conocemos tan a fondo la lengua que enseñamos ni la usamos con la eficacia con que sería deseable, a pesar de nuestra condición de hablantes nativos o de filólogos. Valgan estas palabras como motivo de reflexión, de autoevaluación y, tal vez, de debate.

En consonancia con lo dicho, el objeto de nuestra enseñanza, la lengua española, va a ser en este artículo el centro de interés: pretendemos reflexionar sobre la lengua que enseñamos. A este respecto, nos apoyamos en que de las variedades que conforman nuestra lengua es la variedad estándar o normativa aquella que sirve de base para la docencia del español a extranjeros. Efectivamente, la tradición didáctica ha sometido a censura constante las variantes lingüísticas no normativas (Jiménez, 1986: 46), porque uno de los objetivos que se ha pretendido alcanzar es que los estudiantes lleguen a expresarse correctamente en español. En ningún manual de español, por ejemplo, se insta a priori a que el estudiante aprenda a producir estructuras del tipo *Me se cayó*, con un orden pronominal no normativo y sentido por los hablantes como propio de un nivel sociocultural y lingüístico bajo; como tampoco se enseña a marcar con una *-s* final la desinencia de segunda persona del singular del indefinido, por mucho que esta –s sea producida con frecuencia en la conversación coloquial. Enseñar estas variantes del sistema morfosintáctico del español conduciría, además, a los estudiantes a ofrecer una mala imagen lingüística, a hablar de forma incorrecta y vulgar. En realidad, si alguna estructura lingüística incorrecta se incluye en un manual, parece ser que el celo por enseñar lo correcto a ojos de los académicos y de los gramáticos normativos empuja a los autores del libro a advertir de la incorrección. Así, en la *Guía didáctica* del método *A fondo*, por ejemplo, se leen notas a pie de página del tipo: "Este uso del pronombre posesivo [delante tuyo] es una incorrección bastante extendida en el español coloquial. Lo normativo en este caso sería decir "delante de ti" (Coronado, 1994: 33).

Señalaremos, además, que estas incorrecciones, con aviso sobre su incorrección, solo se recogen en los métodos cuando se pretende enfrentar al estudiante a muestras reales de lengua, no a una lengua producida específicamente para un manual. Así, el *delante tuyo* del ejemplo es emitido por un hablante nativo al ser entrevistado para un telediario. La entrevista se explota como ejercicio de comprensión oral.

Con todo, insistimos en que lo habitual es que o bien se seleccionen muestras de lengua reales que respetan la norma académica, o bien que las muestras creadas expresamente para un manual de español no recojan incorrecciones ha-

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...
Centro Virtual Cervantes

bituales en usos lingüísticos espontáneos, justamente por ser incorrecciones: probablemente, si el autor de un manual hubiese pretendido recrear una entrevista similar a la del ejemplo, de las dos variantes *delante de ti* y *delante tuyo* hubiera optado por la primera, por ser la correcta. Por último, añadiremos al respecto que el filtro normativo se respeta especialmente en las explicaciones gramaticales. En este sentido, por seguir ejemplificando, no se encuentra en los manuales mención alguna, pongamos, a la variante *que su* del relativo *cuyo*, porque el *quesuísmo* está proscrito por los gramáticos. A modo ilustrativo, en el manual *Materia Prima* sólo se dice: "Cuyo/a/os/as (culto, normalmente en lengua formal)" (Coronado, 1996:94), y se añade un ejemplo. En *Sintaxis del español. Curso de perfeccionamiento*, la explicación es más extensa, e incluso se ofrecen alternativas coloquiales a este *cuyo* formal y culto: "Cuyo: (...) Es de uso exclusivamente culto. (...) El grado de trabazón sintáctica que supone *cuyo* impide su uso conversacional. En la conversación resultaría afectado e incluso ridículo, por lo que se suele sustituir por: *y, que* +tener, *con, y su* (...)" (García Santos, 1993: 172-173). Pero ni aun cuando se mencionan las variantes coloquiales del *cuyo* se recoge el *que su* en los manuales, a pesar de su elevada frecuencia de uso.

Ejemplos análogos podrían aportarse respecto de la postura adoptada frente al *dequeísmo*, frente a las incorrecciones en las concordancias o en los regímenes preposicionales, etc. Tal postura se observa, por supuesto, en los manuales de perfeccionamiento, que en cuestiones fonéticas, morfosintácticas y léxicas, inciden en presentar la norma culta del estándar más que en la variedad coloquial: a ellos pertenecen los ejemplos aportados hasta ahora. Asimismo, tal postura se observa en libros para niveles intermedios y principiantes, que presentan esencialmente el nivel estándar medio. En síntesis, lo correcto impera en la docencia del español como L2. El prólogo al método *Para empezar*, por ejemplo, lo explicita en estos términos: "De todo lo anteriormente expuesto queremos deducir lo que consideramos una regla de oro en el aprendizaje de una lengua extranjera: todo estudiante debe llegar a ser capaz (...) de formular frases fonética y gramaticalmente correctas"(Equipo Pragma, 1984: 10).

Evidentemente, como profesores justificamos y nos sumamos a priori a este afán por la corrección, por que el estudiante formule "frases fonética y gramaticalmente correctas", porque con ello, además de preservar la buena imagen lingüística del estudiante, como ya se ha apuntado: lo correcto tiene un prestigio que no tiene lo incorrecto; también, en otra perspectiva, actuamos en beneficio de este estudiante: dado que lo normativo constituye la variedad estándar, además de la norma culta del estándar del español, se desestiman particularismos locales que restringirían la comunicación con hablantes de otros dialectos. Los manuales cuidan, pues, los usos lingüísticos prestigiados por las normas académicas, por los gramáticos y por los hablantes, y, a no ser que se dedique una lección específica a tratar sobre variedades diatópicas, en ellos se

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...
Centro Virtual Cervantes

oculta lo regional o local para mostrar lo generalizado, una lengua unificada (Catalá, 1989: 64). Se estará de acuerdo con que esta es la filosofía que subyace en todo manual.

Pues bien, a pesar de este principio general, nuestro trabajo como profesores nos ha llevado a localizar en manuales de español peninsular usos incorrectos, sin que se advierta de su incorrección. Hemos querido recoger aquí algunos de ellos, no sin especificar que en esta tarea no nos mueve un afán de crítica, sino la necesidad de reflexionar sobre el porqué de la inclusión de estas incorrecciones sin previa advertencia, y, más aún, sobre si conviene o no ocultar siempre las muestras lingüísticas que transgreden la norma del estándar. En cualquier caso, si se decide incluir una incorrección, ya sea en un manual o en el aula, nos interesa también reflexionar sobre cómo hay que presentarla, porque tal vez no baste solo con señalar que se trata de un uso incorrecto.

Respecto de las incorrecciones no señaladas como tales en los libros, empezamos por aportar ejemplos de un manual reciente: el *Libro de trabajo y resumen gramatical. Gente 2* incluye en la lista de expresiones para la función de consejo la estructura *Yo de ti* (Martín, 1999: 65). Sobre esta expresión se afirma en el *Diccionario de dudas* de Manuel Seco: "Son regionales, y por tanto no se aceptan en la lengua general, *yo de ti, yo de usted, si yo fuera de ti, yo como usted*" (Seco, 1986: s.v. *yo*).

También, en *Gente 2,* se recoge la estructura *La mayoría de* como forma de expresión de cuantificación indefinida. Según el manual, esta forma puede alternar con el sintagma *la mayoría de los/las+sustantivo*. En Seco (1986) se lee, sin embargo: "Es propio del castellano hablado por catalanes omitir el artículo del complemento que sigue a *la mayoría, la mayor parte* (...) u otras expresiones semejantes. El uso de los catalanohablantes se ha difundido también entre algunos que no lo son. (...) el uso normal del castellano sería *la mayoría DE LOS..., , el resto DE LOS...,(...)*" (Seco, 1986: s.v. mayoría).

Siguiendo con *Gente 2*, leemos en la página 64: *Pastillas para la tos*. Según el *Manual de español correcto* (Gómez Torrego, 1989: 342), deberíamos corregir este uso de *para* por *contra*, respetando el diferente significado de estas dos preposiciones.

Y mención especial requiere la ortografía. *Adónde*, que con valor interrogativo debe escribirse según mostramos, se presenta separado en *Gente 2* (Martín, 1999: 48). Más aún, en general, no solo en *Gente 2*, sino también en el resto de los manuales se incluyen con frecuencia textos reales o manipulados con mayúsculas inacentuadas sin advertir de que es obligatorio acentuarlas. Recordemos lo que se expone al respecto en el *Esbozo*: "Se recomienda que cuando se utilicen mayúsculas, se mantenga la tilde si la acentuación ortográfica lo exige" (RAE, 1973: 145). Y más contundente es la Real Academia en la *Ortografía de la lengua española*: "El empleo de la mayúscula no exime de poner tilde cuando así lo exijan las reglas de acentuación" (RAE, 1999: 31).

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...
Centro Virtual Cervantes

Ya que hemos hecho referencia general a los manuales, añadiremos que también en ellos, además de en el reciente *Gente 2,* se localizan usos desviados de la norma que no atañen ya exclusivamente a la ortografía. Así, en un diálogo de *Esto funciona B* se aporta la expresión *Me lo quedo*, con que finalizamos transacciones comerciales. En el *Diccionario de uso del español* de Mª Moliner, sin embargo, se especifica que, con el significado 'Adquirir algo por compra', la forma verbal *quedarse* rige la preposición *con*; y se añade: "La G.R.A. tilda (...) de barbarismo el empleo de esta forma pronominal como transitiva (...)" (Moliner, 1988: s.v. quedarse).

En otra perspectiva, también hemos hallado en un manual la forma pronominal *les* como variante de *los* para la función sintáctica de acusativo plural con referente de persona (Borobio, 1995: 213). Con ello se desatienden de nuevo los consejos de la Real Academia Española, que dice al respecto: "La Academia Española (...) recomienda para el uso culto y literario la siguiente norma general: *lo*, para el acusativo masculino; *la*, acusativo femenino; *le*, dativo de ambos géneros, y además como acusativo masculino de persona, pero no de cosa; en plural, *los*, para el acusativo masculino; *las*, para el acusativo femenino; *les*, para el dativo de ambos géneros" (RAE 73: 424-425). Manuel Seco (1986), en su *Diccionario de Dudas y dificultades de la lengua española* es también claro: "Para el plural [del Complemento Directo], la norma culta registra solo dos formas: una masculina, *los*, designando persona o cosa (...); otra femenina, *las*, designando también persona o cosa (...)" (Seco, 1986: s.v. él). De manera análoga queda expuesto en otras gramáticas: Marsá (1986: 138), Alarcos (1994: 200-204), Gómez Torrego (1989: 70), Montolío (1999: 57), etc.

La lista de ejemplos podría ser más extensa; pero baste con estos para preguntarnos ya por qué se incluyen estas incorrecciones sin advertencia en los manuales. En este sentido, tal vez la primera explicación que puede aportarse es el desconocimiento de la norma. Así, una lectura atenta de esta norma evitaría errores, como la separación de la preposición *a* del adverbio *donde* para el interrogativo *adónde*; o la falta de acentuación de las mayúsculas; y permitiría advertir asimismo de que la Real Academia, según expone en el *Esbozo* y en su última *Ortografía* (RAE, 1999: 50-51), permite no acentuar los demostrativos sustantivos no neutros, a no ser que exista riesgo de ambigüedad: *"El uso* de la tilde es potestativo en (...) éste, ése, (...). Es lícito prescindir de ella cuando no existe riesgo de anfibología." (RAE, 1973: 140). Precisamente, cabe decir de ello que no hemos localizado ningún manual en que se recoja la posibilidad de no acentuación gráfica de estos demostrativos en contextos no ambiguos. Y, en cuanto al adverbio *solo*, ya hemos de empezar a contemplar lo que se afirma en la *Ortografía* de la Real Academia Española: "La palabra solo puede funcionar como adjetivo o como adverbio. (...) Cuando quien escribe perciba riesgo de ambigüedad, llevará acento ortográfico en su uso adverbial" (RAE, 1999: 50-51). De acuerdo, pues, con la Real Academia, las nuevas ediciones de los ma-

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...
Centro Virtual Cervantes

nuales deberán suprimir el acento gráfico del adverbio *solo* si no hay riesgo de ambigüedad.

Si es cierto que los autores de manuales desconocen aspectos normativos, porque esto es lo que parecen reflejar en sus libros, tal vez tendríamos que defender ahora nuestra convicción de que conocer la normativa de la lengua estándar tendría que ser uno de los requisitos exigidos a todo profesional de la enseñanza. Argumentamos que de esta manera evitaríamos conducir al estudiante al error lingüístico, o no corregiríamos usos correctos, como la no acentuación del adverbio *solo* o de los demostrativos *este, ese, aquel* cuando funcionan como sustantivos, en contextos no ambiguos, por ahondar en los mismos ejemplos. Acaso también conociendo lo común, lo estándar, evitaríamos difundir dialectalismos como *Yo de ti* en calidad de formas propias del español común. Sirva esta primera reflexión para unirnos a los que hoy se quejan del desconocimiento de la labor prescriptiva de las academias, siendo cierto que la corrección contribuye a ofrecer una imagen lingüística cuidada y favorece la comunicación entre hablantes de diferentes procedencias dialectales: nuestros estudiantes merecen que les ofrezcamos las más eficaces herramientas lingüísticas.

Ahora bien, basar la enseñanza de una lengua en la obediencia estricta a la norma puede conllevar que, en ocasiones, se dañen otros objetivos docentes. Probablemente, si a los estudiantes les enseñamos solo la forma correcta del imperativo del verbo pronominal *Irse* en la segunda persona del plural, puede que en situación de conversación coloquial un hablante de español le replique que *Idos* no lo dice nadie, que lo correcto es **Iros*. Ojo, también, con solo enseñar a pronunciar correctamente formas como *elite*, y no incorrectas como *élite*. De igual manera, corregir un enunciado del tipo *Juan me ignora*, con un uso del verbo *ignorar* calcado del de la forma inglesa *to ignore* 'no hacer caso', por la solución más recomendada en una publicación normativa (Grijelmo, 1998: 89-90) *Siento que Juan me ningunea* –el significado recogido en el DRAE para *ignorar* es 'no saber algo, o no tener noticia de ello' (DRAE, 1992: s.v. ignorar)–, también puede llevar al estudiante a producir en una conversación real un ruido comunicativo, y ello, por muy correcta que sea la solución presentada: los hablantes han extendido el calco semántico del inglés en sus usos lingüísticos. En definitiva, hacer que nuestros estudiantes, por respetar la norma, lleguen a producir enunciados del tipo *Idos de aquí, que vosotros, las elites, me ninguneáis* es hacer que se dirijan, en este caso, al fracaso, y no por error lingüístico, sino por error pragmático (Gallardo, 1997:87-88), ya que un nativo difícilmente produciría enunciados similares en los que se incluya *idos*, *elites* o *ningunear*.

Así, el profesor que se empeñe en mostrar únicamente lo normativo al estudiante tendrá que luchar contra dos fuerzas: la fuerza de la norma académica y la fuerza de la extensión de los usos lingüísticos que contravienen la norma. Este profesor topará, pues, con que, en ocasiones, seguir la norma lleva a dañar la imagen lingüística y a impedir una comunicación óptima, porque la variante

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...
Centro Virtual Cervantes

normativa apenas se usa en situaciones comunicativas cotidianas: es el caso de *idos* o de *elite*, por ejemplo. En otras ocasiones, la solución incorrecta es más frecuente que la correcta, como ocurre con la construcción *Me los quedo* frente a *Me quedo con ellos*, como se afirma en Mª Moliner (1988) –copiamos ahora el texto integro–: "La GRAE tilda expresamente de barbarismo el empleo de esta forma pronominal como transitiva: 'Quédate ese libro si te gusta'. No cabe duda de que gramaticalmente no tiene justificación; pero su uso está tan extendido que el caso merece ser considerado como una de tantas mutaciones anómalas, pero permanentes del lenguaje" (Moliner, 1988: s.v. quedarse). También es frecuente el uso de *les* por *los* en función de CD. Así se recoge, por ejemplo, en el *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*: "El uso del plural *les* en función de (...) acusativo es considerado por la Real Academia Española como una "reprensible incorrección" (...). A pesar de tan severa admonición académica, el llamado leísmo parcial (limitado a personas) hay que considerarlo ya una adquisición en firme de la lengua española; más firme en singular, pero también en plural" (Marsá, 1986: 138). Es asimismo frecuente la construcción *Pastillas para la tos*, frente a *Pastillas contra la tos*. Igualmente tan extendido está el uso de *ignorar* en la acepción calcada del inglés como el de sus variantes *no hacer caso*, *pasar por alto*, etc.; eso sí, no *ningunear*. Estas incorrecciones, de uso tan extendido, no están desprestigiadas por los hablantes: esto hay que tenerlo en cuenta, como también que la mayoría de los hablantes no son conscientes de su incorrección.

Volviendo ya a nuestra hipótesis de que en los manuales se recogen usos incorrectos sin avisar de ello, por ignorancia de la norma común (piénsese en formas dialectales: *yo de ti*, etc.), tal vez lo adecuado sería decir ahora que sobre todo en los manuales se recogen sin advertencia formas incorrectas porque estas están tan extendidas como sus variantes correctas (*los*/les) o más extendidas que ellas (*me los quedo; pastillas para la tos*), y la comunidad de hablantes no las valora de forma negativa ni las siente incorrectas, con lo que no perturban la comunicación: la fuerza del uso vence a la fuerza de la norma. El resultado es que en los manuales o bien se ocultan las incorrecciones por muy extendidas que estén; o bien se introducen incorrecciones extendidas avisando de su transgresión normativa, o bien se incluyen incorrecciones también extendidas sin señalarlas como tales. Recordemos asimismo que a veces no se aportan todas las alternativas que ofrece la norma –pensemos en la acentuación de los demostrativos o de la forma adverbial *solo*–, mermando así la riqueza de recursos lingüísticos que ofrece el estándar del español.

Con estas reflexiones y esta descripción del tipo de muestras lingüísticas que se aportan en los manuales, como profesores de español hemos querido adoptar una postura frente a la presentación de los usos lingüísticos incorrectos en el aula. Y ya diremos que si hablamos de "presentación de los usos lingüísticos incorrectos en el aula" es porque estamos convencidos de que estas incorreccio-

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...
Centro Virtual Cervantes

nes, si son frecuentes en la lengua española general, deben desvelarse, a fin de evitar el peligro de presentar sistemáticamente una lengua artificial, alejada de la lengua en uso, y, a fin, por tanto, también, de evitar mermar las posibilidades de comunicación de un estudiante al que solo se le familiarice con los usos normativos.

Estimamos que las incorrecciones extendidas deben presentarse en el aula cuando los estudiantes hayan adquirido las herramientas lingüística básicas para la comunicación. Entonces los criterios que ha de conjugar el profesor en la selección de las muestras lingüísticas que lleve al aula han de ser tanto el de corrección como el de uso en una situación comunicativa dada, para, de esta forma, evitar el error pragmático, y, como consecuencia, la perturbación comunicativa. Así, procuramos que el estudiante conozca la lengua no solo en su funcionamiento como sistema, lo que implica desarrollar su competencia gramatical, sino también como diasistema, lo que exige desarrollar su competencia sociolingüística y estratégica, y, por tanto, presentar las circunstancias en las que los hablantes respetan o transgreden la norma sin fracaso en su interacción lingüística: consideramos que de este modo contribuimos a desarrollar la competencia comunicativa del estudiante (Canale, 1983, apud Llobera, 1995). Con tal fin, intentamos, pues, ser cuidadosos en la presentación de las muestras lingüísticas en el aula: las ofrecemos contextualizadas en un registro oral o escrito, formal o informal, conversacional coloquial, etc. Y dentro de cada registro, procuramos asimismo describir cómo los hablantes se comportan sociocultural y lingüísticamente en un contexto comunicativo dado, al tiempo que señalamos cuál debería ser su comportamiento ideal si quisieran cuidar sus usos lingüísticos y conseguir una comunicación eficaz.

A modo ilustrativo, sobre las situaciones comunicativas en contextos orales, conversacionales y coloquiales, no vemos por qué ha de ocultarse que los hablantes, sean de un estrato sociocultural alto, medio o bajo, en situaciones distendidas y no tan distendidas, tienden a elidir con más o menos frecuencia la -d- de la desinencia de los participios; recurren a formas de infinitivo para expresar órdenes, etc.; echan mano de un léxico expresivo no siempre recogido en el Diccionario de la Real Academia; producen estructuras como *Me los quedo*; *Les vi*; *Delante de ti*; desbaratan la sintaxis: los hablantes no critican estos usos en sus comunicaciones orales cotidianas; de hecho, la norma académica no está pensada para los usos orales y coloquiales de la lengua. En el mismo sentido, describiendo la lengua en uso también señalamos en el aula las formas consideradas tradicionalmente vulgares y desprestigiadas: **me se cayó*; **habíamos seis personas allí*; **si fuera venío;* y las que están empezando a dejar de sentirse reprobables: **vinistes; *andé; *hubieron más participantes de los previstos*. Acerca de estas últimas, las vulgares, no potenciamos, por supuesto, que el estudiante las use, a no ser que quiera ofrecer una imagen lingüística desprestigiada. Sobre las primeras, no las corregimos si el estudiante recurre a ellas y sabe lo que hace, porque de esta manera asimila sus usos lingüísticos a los de un nativo.

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...
Centro Virtual Cervantes

Creemos, en suma, en el principio de que no hay que negar la diversidad de una lengua, y que más que ocultar irregularidades, hay que ofrecer una descripción dosificada del funcionamiento del español en su sistema gramatical, con sus variedades de registro y de nivel. De hecho, ofrecemos recursos lingüísticos, ya que al estudiante se le va informando sobre usos correctos e incorrectos, usos extendidos, nivel de aceptación de las incorrecciones y de la norma en contextos formales e informales, orales y escritos. Impulsamos también al estudiante a adecuarse al contexto. Digamos que cuando reflexionamos en el aula sobre muestras lingüísticas, nuestras explicaciones se acercan a la que sobre *cuyo* se ofrece en *Sintaxis del español. Curso de perfeccionamiento*, tal como hemos recogido antes en este artículo. Solo que no ocultamos la forma *que su*, que añadiríamos a la lista de las variantes de uso conversacional *y, que+tener, con, y su*. Del *que su* especificaríamos que, siendo variante de uso muy frecuente y extendida, no es aceptada por la norma académica. De acuerdo con lo dicho, aquí nuestra meta sería que el estudiante asimilara que, para preservar una imagen lingüística positiva en una conversación, debería evitar el *que su* y recurrir a las otras variantes coloquiales aceptadas por hablantes y gramáticos; pero que en una conversación coloquial relajada podría alternar el *que su* con las otras variantes; sólo en contextos cultos tendría que optar por la forma *cuyo*. Abogamos, en consecuencia, por ofrecer explicaciones propias de una gramática descriptiva basada en el uso y en consideraciones sobre cercanía o lejanía de la gramática normativa, con el objetivo de que el estudiante siempre adecue su comportamiento lingüístico a la situación comunicativa. Y respetamos la norma, siempre refiriendo a ella, solo cuando es necesario respetarla, si el uso social así lo requiere, o por evitar dialectalismos.

En realidad, insisten quienes teorizan acerca de la didáctica de la lengua que sobre la corrección tendría que imponerse la adecuación; como sobre la gramática normativa, la pragmática. Toca ahora recoger el fragmento completo del prólogo al método *Para empezar* (Equipo Pragma, 1984:10): "De todo lo anteriormente expuesto queremos deducir lo que consideramos una regla de oro en el aprendizaje de una lengua extranjera: todo estudiante debe llegar a ser capaz no sólo de formular frases fonética y gramaticalmente correctas, no sólo de entender su significado y sus referencias, debe ser capaz, también, de utilizarlas de forma adecuada a la situación en que se encuentra y a sus propósitos como persona que las pronuncia; es decir, debe saber decir algo, debe saber también qué es lo que está diciendo y, finalmente, qué es lo que está haciendo al decir eso. En resumen: alcanzar una competencia comunicativa verbal y no verbal, esto es, un conocimiento práctico de las reglas sociolingüísticas que permiten el adecuado empleo de una lengua en situación".

El contenido del prólogo todavía hoy sigue siendo válido para lo que se ha consolidado como la *enseñanza comunicativa* de una lengua. En esta línea nos situamos: se debe conseguir que el estudiante adquiera un nivel de compe-

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...
Centro Virtual Cervantes

tencia comunicativa que le permita desenvolverse en cualquier situación como lo haría un hablante nativo culto. Por ello creemos que hay que enseñar lo incorrecto, como también hay que enseñar lo correcto: eso sí, hay que enseñar a ser adecuadamente correcto o incorrecto en una actividad comunicativa dada. En definitiva, la norma o la antinorma no pueden disociarse de la comunicación. La necesidad de comunicación es el motor que mueve la rueda de la enseñanza de una lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

Alarcos, E. (1994), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Alvar, M. (1990), "Hacia el año 2000", *Español Actual*, 63, 5-13.

Álvarez, Mª A. (1989), "Las gramáticas y las normas", *RSEL*, 19, 2, 435-442.

Boribio, V. (1995), *ELE 1. Curso de español para extranjeros*, Madrid, S.M.

Canale, M. (1983), "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 63-81.

Catalá, N. (1989), "Prescripción, norma e intuición", *RSEL*, 19, 1, 61-70.

Coronado, M.L. y otros (1994), *A fondo. Curso superior de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.

Coronado, M.L. y otros (1996), *Materia Prima. Gramática y ejercicios. Nivel medio y superior*, Madrid, SGEL.

Díaz, L. y Hernández, M. J. (1995), "Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera", *Cuadernos del tiempo libre*, Expolingua, Madrid.

Equipo Pragma (1984), *Para empezar*, Madrid, Edi 6, 1987.

Equipo Pragma (1985), *Para empezar A*, Madrid, Edelsa.

Equipo Pragma (1986), *Esto funciona B*, Madrid, Edelsa.

Gallardo, B. (1997), "La enseñanza del componente pragmático", *Español Actual*, 67,85-94.

García Santos, J.F. (1993), *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*, Madrid, Universidad de Salamanca y Santillana.

Gómez Torrego, L. (1989), *Manual de español correcto*, Madrid, Arco/Libros, 1997.

Jiménez, J.M. (1986), "La formación lingüística y gramatical en la didáctica de la Lengua Española", *Anales de Filología Hispánica*, 2, 43-58.

Llobera (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...

Centro Virtual Cervantes

Marsá, F. (1986), *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Barcelona, Ariel Lingüística, 1990.

Martín Peris, E. y Sans, N.(1998), *Gente 2*, Barcelona, Difusión.

Moliner, M. (1988), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

Montolío, E. (coord.) (1999), *Manual de escritura académica*, vol. 1, Barcelona, Ariel.

Real Academia Española (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Real Academia Española (1992), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Real Academia Española (1999), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

Seco, M. (1986), *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992.

ASELE. Actas X (1999). M.ª ÁNGELES GARCÍA ASENSIO y M.ª VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELL...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes