DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

I. Apuntes metodológicos
II. Aplicación al español y análisis

Por Josse DE KOCK
Centro de Estudios Hispánicos
Universidad de Lovaina (Bélgica)

Estas notas fueron escritas pensando en la enseñanza del español en el segundo año de las secciones de filología románica de las universidades e institutos superiores de traductores e intérpretes de Bélgica. La enseñanza preconizada en este estadio se incluye dentro de un programa completo, pero no prejuzga el método a seguir ni la materia a dar en el primer año y en los años siguientes. La ilustración de las ideas expuestas se encuentra en los textos seleccionados y editados por separado en colaboración con R. Verdonk. (1). Su elección se basa en nueve años de experiencia en las clases referidas. No es una selección definitiva. Sería posible hacer lo mismo para otras lenguas. Una enseñanza análoga del francés y del inglés, lenguas muy favorecidas en el ciclo secundario belga, se situaría evidentemente antes, probablemente en el primer año del ciclo superior.

* * *

Los apuntes presuponen la necesidad o el interés de una enseñanza de lengua para casi todo el mundo, incluso en el caso de la primera lengua. Escasos son los que llegan a elevar sus conocimientos a un nivel elevado sin apoyarse en ningún momento en una formación lingüística o gramatical. La enseñanza implica que el aprendiz posee las facultades de inteligencia y de asimilación necesarias para el aprendizaje de una lengua y que esté decidido a utilizarlas. El porcentaje exacto que corresponda a cada factor en los resultados finales será siempre impreciso.

Es por supuesto esencial que la enseñanza prevea y estimule la iniciativa personal del principiante y que le incite a desarrollar un aprendizaje paralelo en lugares y momentos distintos. El método que se propone en las páginas siguientes presupone dicho esfuerzo libremente consentido, pero éste no es en sí el objeto de esta investigación.

Hay que tener en cuenta que la tarea que se le asigna a la enseñanza en nuestra civilización es la de formar la mayor cantidad de estudiantes con los mejores resultados posibles. Si bien la enseñanza colectiva se concibe en función de un estudiante medio con vistas a resultados medios, es fundamental que a los estudiantes mejor dotados, voluntarios e interesados les sea dado ir más allá a lo largo de la misma enseñanza.

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

El aprendizaje de una lengua es un ejercicio difícil que no termina nunca. Esto es válido tanto para la lengua llamada materna como para las lenguas extranjeras, es decir, para aquellas que sólo se practican ocasional o tardíamente. Sin embargo, a niveles muy diferentes, muchos ya no progresan más. El bloqueo se debe a razones muy variadas y con frecuencia complejas: psicológicas, sociales e intelectuales. A ello puede concurrir también la educación lingüística recibida en la escuela, y así ocurre frecuentemente en lo que a las lenguas extranjeras se refiere. Algunos métodos de enseñanza, actualmente de moda, contribuyen a ello. Las condiciones de la enseñanza en el país de aprendizaje, casi siempre ineluctables, pueden estar implicadas. Las enseñanzas especializadas orientan y restringen la mayoría de las veces el aprendizaje hasta tal punto que toda abertura o profundización posteriores resultan difíciles.

* * *

Es costumbre hablar de conocimiento activo y pasivo de una lengua. Estas nociones se confunden a veces con enseñanza activa y pasiva. En estas notas se entiende que el conocimiento pasivo puede transmitirse de forma activa. La importancia final y respectiva de los conocimientos activo y pasivo es muy relativa. No obstante se comprueba que la producción "activa" de una lengua (hablar, redactar, traducir a una lengua extranjera, etc.) se ve limitada si no va acompañada de una comprensión "pasiva" (escuchar, leer, traducir a otra lengua, etc.). La práctica activa se nutre y enriquece con la práctica pasiva. Sin duda alguna es conveniente hacer avanzar conjuntamente los conocimientos activo y pasivo; no obstante es un buen método, el que a la aplicación activa preceda siempre, tanto temporalmente como en profundidad, la asimilación pasiva.

* * *

Cualquier enseñanza de idiomas que pretenda ser actual empleará en lo sucesivo un método "audio-visual". Por desgracia el método se limita con frecuencia a desarrollar, de forma repetida, en un "laboratorio" de idiomas, cintas sonoras comercializadas. Al principio el método hace maravillas, luego, si no va acompañada de una enseñanza complementaria adecuada, se revela desastroso. Con este método los estudiantes adquieren rápidamente un cierto número de automatismos, pero nunca una conciencia cualquiera de los fenómenos lingüísticos. Ahora bien, esta conciencia lingüística es esencial para el futuro: a partir de cierto nivel es fuente de progresos posteriores; es indispensable para el desarrollo postescolar; es la única capaz de poner a alguien en condiciones de variar y matizar por iniciativa propia la expresión lingüística.

* * *

Para tomar conciencia de la lengua es necesario aprender la "gramática". Por supuesto, no se trata de memorizar un número fijo de reglas estereotipadas para luego aplicarlas ciegamente, sino de reflexionar a la vez sobre la amplitud de los recursos originales de la lengua y sobre las barreras que se le ponen; en otras palabras, se trata de evaluar la coherencia relativa del sistema que sirve de infraestructura al uso y a sus caprichos.

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

Para todos y a cualquier edad los tratados normativos son necesarios en el ejercicio de la lengua. Desgraciadamente las buenas gramáticas no son legión, y menos aún aquéllas que además tienen calidad pedagógica. Si hay un tiempo para la enseñanza sistemática de la norma —al principio y en su más simple expresión—, no se puede reducir la gramática a dicha norma. Todo el mundo sabe que ésta no es más que el reflejo provisional, con frecuencia atrasado, siempre incompleto, muchas veces mutilado, de lo que los "autores" escriben. En ellos se halla la verdad gramatical. Es indispensable que se complete, verifique y enmiende la norma enseñada con textos de autores. Luego es preciso que la enseñanza sistemática inicial de la norma gramatical vaya seguida rápidamente de una enseñanza detenida y ocasional cada vez que en los textos surja oportunidad para ello.

Todo fenómeno gramatical está ilustrado en los textos. Y no queda aislado artificialmente o mutilado, como sucede en los ejemplos de las gramáticas, sino que permanece en el medio natural completo que lo motiva. Variaciones, excepciones y "anomalías" se aclaran y encajan, por así decirlo, en la regla.

Debidamente clasificados, los fenómenos gramaticales, de los más simples a los más complejos y de los más regulares a los más inestables, pueden ser examinados en los textos, en sus numerosas variaciones concretas. De un ejemplo a otro, por medio de análisis particulares cada vez más sutiles, la síntesis se verifica en la mente del aprendiz según un plan ideado para él; imperceptible y naturalmente, como se hizo en la lengua materna. Una gramática así fundada no le parecerá un rompecabezas heteróclito y absurdo, que se ajusta mal a la realidad y cuyas piezas no llega nunca a juntar (2).

* * *

Si se tiene en cuenta lo que precede, la elección de los autores y de los textos es crucial. El lenguaje estereotipado y empobrecido de los textos técnicos no abre ningún horizonte lingüístico. La lengua académica, forzada, conduce al estudiante a un sistema cerrado de estricta obediencia. A causa de la personal y marginal búsqueda estética los escritos literarios no pueden servir de ejemplo. Por principio, el método preconizado proscribe el uso de textos "normalizados", como se encuentran a veces en los manuales escolares.

Los textos no-literarios o vulgarizantes de los grandes autores modernos (3) parecen los más apropiados: ensayos, artículos de revista o de periódico, conferencias o discursos sobre temas generales (4). Como estos textos son generalmente cortos es posible reproducirlos íntegramente: la fragmentación corre el riesgo de mutilar la imagen lingüística impidiendo que el estudiante capte la motivación, a menudo puramente contextual, de muchas fórmulas lingüísticas; el contexto es a menudo todo el texto.

El número y la amplitud de los textos son función del tiempo disponible en el curso del año. Con un número de horas limitado no se pueden aumentar uno y otro; el equilibrio es difícil de mantener. Si la elección se impone preferimos textos más largos a una mayor variedad de autores. Los textos de "antología" son demasiado breves y no proporcionan más que medias estadísticas abstractas y artificiales, de las que no se desprende ninguna imágen lingüística o estilística. Por otra parte el riesgo de que un menor número de textos no sea re-

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

presentativo no es muy grande. De cualquier modo siempre es preferible aprender el lenguaje de alguien que la lengua de nadie.

Aconsejamos textos difíciles desde el punto de vista lingüístico: aquellos que explotan sistemáticamente y al grado máximo las posibilidades de la lengua, en beneficio de una mejor comunicación y sin buscar efectos estéticos. Es probable que el estudiante familiarizado con su lenguaje no tenga problemas ulteriores máximos en otra parte. Buscamos textos difíciles sintácticamente: contienen, dentro de lo posible, pasajes cuyo sentido no ha podido comprender el estudiante al no ser capaz de desentreñar la estructura gramatical exacta aún conociendo todas las palabras y nociones. Las dificultades de léxico no son interesantes a este nivel: el diccionario permite solucionarlas ahora y más adelante. Por el contrario, ningún manual enseña cómo encontrar la estructura gramatical de una frase y los matices significativos que a ella van asociados.

Al proponer los textos escogidos según un orden de dificultad creciente, la enseñanza será naturalmente progresiva. La variación del tipo de textos ofrecerá al estudiante una gama, casi completa, de las explotaciones autorizadas y posibles.

Subrayemos que estos mismos textos no se proponen como modelos a imitar. La iniciación en la escritura es otra disciplina, que sigue a la de la comprensión, y exige otro tipo de textos básicamente diferentes.

* * *

Cada lengua posee una estructura gramatical, relativamente coherente, que le es propia. Esta estructura es diferente de la de otras lenguas, aun estando emparentadas históricamente. La mayor parte de las elecciones concretas que supone el ejercicio de una lengua se inscriben dentro de una lógica lingüística que le pertenece. El aprendizaje de esta "lógica" extranjera —lo mismo que el de la lógica de la lengua materna—, su asimilación y su aplicación se hacen más fácilmente en circuito cerrado, sin la intervención de ninguna otra lógica lingüística. Los mejores resultados se adquieren en un medio unilingüe. Referirse a otra lengua con una lógica diferente complica inútilmente la presentación de la estructura estudiada, la entorpece y acaba incluso falseándola.

Hacer traducir es frecuentemente la manera más fácil y rápida para un profesor de darse cuenta de si un texto en lengua extranjera ha sido comprendido por sus alumnos. Muchas veces no hay otra salida, pero tales trasposiciones de control no tienen nada que ver con el ejercicio de la traducción tal y como lo entienden traductores e intérpretes. Para éstos la corrección del texto de salida es tan importante como la comprensión del texto de entrada. Algunos afirman incluso que, para traducir bien, la lengua a la que se traduce prevalece, o que el conocimiento de la lengua extranjera es subsidiario. Si confirman así que el "traditore" no puede ser sino "traditore", el ejercicio de la traducción no puede ser útil para el aprendizaje de una lengua extranjera, más que en la medida que obliga a una práctica asídua de ésta. Puede ser incluso nocivo porque tiende a desviar la atención de la lengua de entrada para fijarla principalmente en la lengua de salida.

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

Gracias al ordenador pueden establecerse para los textos propuestos índices exhaustivos, alfabéticos y alfabéticos inversos. Estos índices, eventualmente concordancias, permiten reunir y estudiar concreta y globalmente todos los hechos gramaticales que son reconocidos formalmente. Las formas léxicas se pueden estudiar por comparación de sus contextos y el empleo de los diccionarios así reducirse al mínimo. Las cifras de frecuencia permiten al estudiante hacerse una idea del uso relativo de las palabras y formas gramaticales.

La automatización permite que cada año se pueda proporcionar una nueva serie de textos, total o parcialmente diferentes. La posibilidad de variar y combinar indefinidamente textos diferentes al tiempo que se dispone de una documentación de la que se puede sacar partido exhaustivamente es ya en sí una ventaja. Se logra así descartar los tradicionales manuales impresos que ni cambian ni pueden cambiar durante años, faltos de interés para los estudiantes que repiten año y cansados para el profesor, mal adaptados a la investigación. Por otra parte el repetir una misma investigación con textos distintos es la mejor garantía de control de los resultados precedentes.

* * *

El estudio de la lengua por medio de textos así tratados favorece la enseñanza de un método objetivo de análisis lingüístico. El estudiante universitario se acostumbra a manejar un gran número de ejemplos efectivos, en vez de trabajar con algunos fragmentos repetidos hasta la saciedad, con frecuencia inventados y no siempre pertinentes. Aprende a derivar la regla de la realidad y no a aplicar mal que bien una teoría a los textos. Se inicia en la confrontación de los hechos y en la investigación experimental. Se familiariza con un cierto número de técnicas útiles tales como la estadística, la automatización, etc. Para los estudiantes universitarios puede ser provechoso que el aprendizaje práctico del principio sea compatible con el estudio científico en una etapa posterior. Por otra parte, ¿por qué disociar investigación científica y lingüística aplicada?

* * *

Los textos elegidos como se ha indicado más arriba desempeñan también la función que el latín asume en otro tipo de enseñanza. Su lectura no ofrece menos dificultades gramaticales que la de los mejores autores "clásicos"; su trama lingüística no es menos compleja ni su sistema lingüístico subyacente menos rico, matizado y riguroso. Desmontar y utilizar este instrumento moderno, tal como lo encontramos en los textos escogidos, son tan propicios al desarrollo de una cierta sagacidad de espíritu como el latín en otro tiempo. Al no estar el latín a la orden del día, sería hora de intentar reemplazarlo en la formación lingüística de los estudiantes de lenguas. La ventaja de aprender además una lengua viva tampoco parece despreciable.

II. Aplicación al español y análisis

Han colaborado: W. BREMS en la automatización y R. VERDONK en la selección y análisis de los textos.

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

El método de enseñanza esbozado precedentemente (1) se aplica a título experimental en tres universidades (2) y en un instituto para traductores e intérpretes (3).

La serie de textos valederos para el curso 1973-1974 de donde provienen los datos citados, se compone de cuatro discursos y conferencias. Los textos y sus abreviaturas son los siguientes:

GA : R. Gallegos, *Yo querría ser el presidente de la concordia nacional* (1947);
MA : A. Machado, *Sobre la defensa y la difusión de la cultura* (1936);
PR : G. Prieto, *Discurso* (1933);
UN : M. de Unamuno, *Palabras de agradecimiento al ser nombrado ciudadano de honor de la República* (1935).

Los datos estadísticos conocidos son:

	Formas (4)	Nombres-propios y geográficos	total	Oraciones		
				(. ! ? . . . :)	(;)	Total
GA	7321	52	7373	166	18	184
MA	2167	47	2214	85	13	98
PR	4981	120	5101	95	25	120
UN	1773	39	1812	73	4	77
Total	16242	258	16500	419	60	479

En las páginas siguientes evocaremos tan sólo dos aspectos del método sugerido: los que ofrecen mayor novedad. En primer lugar *examinaremos* en qué consiste la automatización y cuáles son sus resultados. Seguidamente estudiaremos qué provecho puede sacarse a propósito de algunos problemas gramaticales.

El proceso de automatización que se describe a continuación no es ideal sino práctico. Obedece a apremiantes imperativos de enseñanza y queda sometido a diverso orden de restricciones tanto económicas como técnicas. Cada año se aplica el programa a textos diferentes y se entrega un expediente completo a cada estudiante.

Los textos elegidos se copian y se almacenan con vistas al proceso automático. La primera operación automatizada consiste en producir una copia a razón de 60 caracteres por línea y numerar las líneas dentro de cada texto. El ordenador proporciona una lista alfabética y una lista alfabética inversa de todas las formas registradas con su referencia respectiva (texto más línea) así como su frecuencia en cada texto. Los nombres propios y geográficos, previamente señalados, se reúnen en listas separadas. Al propio tiempo se obtienen el número de formas, formas diferentes, nombres propios y geográficos y, por el sesgo de los signos de puntuación, el número de oraciones de cada texto.

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

El texto producido por la impresora del laboratorio de cálculo contiene un cierto número de problemas de lectura. Va todo en mayúsculas, los signos diacríticos tales como el acento, la tilde y la diéresis se marcan con un símbolo inhabitual, —un número delante de la letra en este caso—, y las palabras, en lugar de separarse en sílabas al final de la línea, son segmentadas arbitrariamente. Por razones pedagógicas es preferible efectuar, con los medios tradicionales, una copia para el estudiante, respetando la numeración de las líneas pero restableciendo los signos diacríticos tradicionales y la división silábica. Esto no es imprescindible para las listas de referencia y de frecuencia que sólo son instrumentos de trabajo ocasionales. Al establecerlas se pueden desdeñar los símbolos ajenos al alfabeto a fin de no perturbar el orden alfabético.

Las listas de formas establecidas automáticamente facilitan el estudio sistemático en los textos de casi todos los problemas gramaticales, sin excesivo trabajo material por parte del estudiante. Resulta factible hallar rápidamente todos los pasajes donde se manifiesta un fenómeno gramatical reconocible total o parcialmente por la forma (vocablos, morfemas, afijos) y localizable por medio de una u otra lista: el empleo de *a* acusativo, del subjuntivo, de los tiempos del pasado, la elección entre las distintas formas pasivas o los pronombres relativos, etc. El estudiante puede comprobar por sí mismo la frecuencia relativa de las formas examinadas. El profesor puede pedir incluso que establezca sólo, o en equipo, un balance preciso para cada texto en particular y para los textos en su conjunto. Gracias a los datos estadísticos globales que se le proporcionan automáticamente, puede medir la importancia relativa de una regla gramatical. Seguidamente examinaremos este aspecto. Resulta obvio añadir que la consulta combinada de textos y listas puede ser de provecho bajo otros puntos de vista.

Precisemos de antemano que el papel del ordenador y la participación de los estudiantes a través de éste podrían y deberían incrementarse. Si los estudiantes tuvieran libre acceso al ordenador y en el supuesto de que estuvieran preparados para utilizarlo —desde el punto de vista técnico (lenguajes artificiales) y desde el punto de vista lingüístico (formalización) — podrían interrogar por sí mismos los textos sobre puntos gramaticales cada vez más complejos y precisos. Evitarían así una gran parte del trabajo manual que tienen que realizar todavía en la situación actual, y que las listas alfabéticas y alfabéticas inversas facilitan, pero acrecientan al tiempo. En efecto, dichas listas recopilan un cierto número de datos pero estos datos son, a su vez, más abundantes que de costumbre. Sería necesario poder recurrir a una clasificación automática más perfeccionada que eliminase las últimas selecciones manuales. Sería una especie de "computer aided instruction"

Las condiciones para llevarla a cabo concurren tan pocas veces, que nos parece cuando menos prematuro hacer un análisis detallado de una automatización ideal. Por frecuentes que sean las concesiones y las medias tintas, y a pesar del carácter primario de la automatización en la experiencia actual, ésta parece positiva desde el doble punto de vista pedagógico y científico.

A continuación comentaremos algunos problemas de sintaxis desde el punto de vista ya esbozado. Confrontaremos después los textos y el manual de gramática que utilizan los estudiantes con los cuales la experiencia se ha intentado: el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española,* de la Real Academia Española (5). Queda por precisar que, salvo indicación contraria, las informaciones estadísticas sacadas de los textos coinciden con otras que se desprenden de textos análogos de otros autores modernos.

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

Los errores que los estudiantes cometen en el ámbito de la expresión pasiva, son numerosos e importantes: formas pronominales pasivas españolas interpretadas como reflejas, giros pasivos extranjeros traducidos inadecuadamente en español por *ser* + adjetivo verbal, ausencia de utilización de las formas pronominales de ciertos verbos intransitivos, *estar* en lugar de *ser* o inversamente. Es sobradamente conocida la plétora de explicaciones complicadas sobre el empleo de *ser* y *estar* en las gramáticas escolares extranjeras, la imprecisión de todas en cuanto al empleo de *ser* como auxiliar de la pasiva, y el estudio marginal dedicado a las formas pronominales en funciones pasivas. Por último, la abundancia y la amplitud de los estudios (científicos) sobre estos mismos problemas y las polémicas que con regularidad suscitan, son de dominio público (6).

El empleo del subjuntivo plantea también algunos problemas a los estudiantes tanto latinos como germánicos. Existe sobre este punto una abundante bibliografía, donde se trata por lo general de explicar el subjuntivo a través del verbo de la oración principal, por la conjunción de la subordinada o por cualquier otro vocablo que "rija" subjuntivo. Se sabe también que el error común a todo neófito extranjero es el empleo escaso que hace del subjuntivo en español, y, al traducir en su propia lengua, la eliminación de toda la gama de matices que este modo implica.

Se puede someter el método a prueba sobre otros numerosos puntos diferentes de la gramática.

El *Esbozo* consagra casi dos páginas (§ 3.3.3.6) al problema de *ser* y *estar* + adjetivo calificativo. Ninguna otra cuestión común a los dos verbos acapara tanto espacio. Sin embargo, en los textos, los estudiantes encuentran tan sólo tres veces *estar* con *claro*, en la expresión *claro está,* donde es igual de frecuente hallar *ser, presente,* que no parece dejar lugar a dudas y *seguro* (7). Todos los recuentos realizados hasta la fecha confirman dicha diferencia. La oposición entre *ser* y *estar* con adjetivo calificativo no se manifiesta muy a menudo. Exceptuando algunos adjetivos cuyo sentido cambia por completo cuando se emplean con uno u otro verbo, —y en este caso la cuestión se atañe más bien al diccionario que a la gramática—, la importancia que se le concede parece desmedida, tanto en lo referente al espacio como al momento en que se enseña de costumbre. Resaltarla parece crear mayores dudas y empleos incorrectos de las que su ignorancia podría acarrear.

El empleo poco frecuente de *ser* + adjetivo verbal para expresar un sentido "pasivo" se formula en el *Esbozo* de la manera siguiente (§3.12.9): *limitaciones de la pasiva con el auxiliar "ser":* "Nuestro idioma tiene marcada preferencia por la construcción activa. Ya en el *Cantar de Mío Cid,* la pasiva con *ser* se usa menos que en latín, y este uso relativamente escaso ha ido decreciendo desde entonces acá. Entre las oraciones *Los corresponsales han transmitido nuevas informaciones* y *Nuevas informaciones han sido transmitidas por los corresponsales,* o *Por los corresponsales han sido transmitidas nuevas informaciones,* el sentido lingüístico hispano prefiere decididamente la primera. (...) Las lenguas francesa e inglesa emplean la pasiva (...) en proporciones mucho mayores que la nuestra. Conviene que los traductores tengan en cuenta esta preferencia, para no cometer faltas de estilo y aun incorrecciones gramaticales. Por otra parte, el empleo creciente de la pasiva refleja e impersonal contribuye a limitar la frecuencia de la pasiva con *ser.*" Para un extranjero que no sepa latín, francés o inglés de manera consciente la aclaración no es evidente. ¿Cómo comparar con el empleo de las formas pronominales cuyas condiciones de utilización tampoco se describen?

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

El análisis de los textos revela que *ser* + adjetivo verbal aparece 14 veces en 11 pasajes —en un pasaje se trata de verbos seguidos, con un promedio de 1 vez cada 43 oraciones, compuestas o no. Por el contrario hay 191 formas verbales pronominales en tercera persona cuyas tres cuartas partes por lo menos pueden interpretarse sin lugar a dudas como una pasiva; es decir, por término medio una forma pronominal pasiva de cada tres oraciones.

El *Esbozo* indica igualmente al estudiante que *la paz fue firmada por los embajadores* equivale a *se firmó la paz por los embajadores*. Los textos le muestran que cinco construcciones van acompañadas por un complemento proposicional que introduce *por*: se trata en los cinco casos de una construcción con *ser*.

En cuatro párrafos de los once que se consagran a las formas pronominales del verbo, el *Esbozo* cita construcciones con dos grupos nominales, sujeto uno, complemento de objeto directo el otro: *Luisa se ha puesto un sombrero nuevo,* etc. (§3.5.4.a), *Tú te haces un traje,* etc. (§3.5.4.b), *Ella se tomó el café* (§3.5.4.a), *se obsequia a las señoras* (§3.5.6.b). El análisis de los textos proporciona 14 ejemplos de este tipo, uno de los cuales va con *a*. La documentación no contiene ningún ejemplo del tipo *se vende botellas* (§3.5.6.c).

Es más que probable que no es posible en una gramática agrupar todo y bajo todos los puntos de vista. Sin embargo sorprende un tanto que se tenga que buscar en el *Esbozo* el modo de expresar la pasiva en dos capítulos diferentes: en el capítulo *perífrasis verbales* (§3.12.8: *la voz pasiva,* 3.12.9: *limitaciones de la pasiva con el auxiliar "ser".* 3.12.10: *pasiva con "estar")* (8), y en el capítulo *Clasificación y nomenclatura de las oraciones de predicado verbal.* (3.5.2: *oraciones de verbo en construcción pasiva,* 3.5.3: *pasiva refleja,* 3.5.6:*oraciones impersonales).* A propósito de este último capítulo, hay que hacer notar que los párrafos consagrados a la expresión de la pasiva quedan a su vez separados entre sí por otros párrafos: 3.5.4: *oraciones de verbo reflexivo,* 3.5.6: *oraciones de verbo recíproco;* en el párrafo 3.5.2 no se habla más que de la expresión de la pasiva con *ser,* giro al cual se atiende por otra parte en el capítulo 3.12, —y no de la expresión de la pasiva con *se* a la cual se alude en los párrafos que siguen.

Esta división se basa esencialmente en un esquema antiguo donde salvando matices y ciertas reticencias, se considera la fórmula *ser* + adjetivo verbal como la expresión de la voz pasiva, en tanto que la fórmula pronominal se interpreta en primer lugar como la expresión de lo reflexivo y lo recíproco y accidentalmente de la voz pasiva. Dicha escisión refleja el sentido original de ambas fórmulas y probablemente traduce la situación en romance.

A grandes trazos, el análisis de los hechos indica que en español moderno la fórmula con *se* es una "perífrasis" verbal donde el pronombre desempeñaría una función auxiliar. Es la expresión principal de la "voz pasiva" y encierra aún a veces un sentido reflexivo y recíproco (en cuyo caso coexiste a menudo una precisión lexical: *a sí mismo, los unos a los otros,* etc.). La fórmula pronominal tiene una variante: la "perífrasis" con *ser*, empleada preferentemente cuando hay un complemento agente con preposición (9). La forma pronominal del verbo no suele ir acompañada por un complemento de objeto directo.

Cabe preguntarse si el orden de la presentación y el orden de la enseñanza no sacarían provecho ajustándose a la jerarquía de la frecuencia.

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

Al examinar el subjuntivo una desproporción análoga se manifiesta entre la frecuencia de empleo en ciertas condiciones, y el espacio y la atención que en la gramática se le consagran. En los textos estudiados, el subjuntivo en las oraciones relativas es el tipo más frecuentemente empleado: 103 subjuntivos de 263, casi 40 por 100, omitiendo 12 subjuntivos introducidos por *cuando, donde, cuanto* y *como* (10). Sin embargo, es el empleo del subjuntivo en las relativas donde el *Esbozo* se detiene menos: un solo párrafo, 17 líneas con ejemplos incluidos (§3.13.3.I.B.b), entremedias de cuatro páginas sobre el subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas y circunstanciales (§ 3.13.3 y 3.13.4), y, sin una llamada que remita de uno a otro, seis líneas separadas al final de las oraciones condicionales (§3.22.6.e) (11). Sin embargo, para los extranjeros, la dificultad de empleo del subjuntivo radica en las relativas, ya que no se puede hallar justificante en un verbo principal o en una conjunción que anuncien previamente su empleo. El escollo es evidente para los estudiantes con quienes se realizó la experiencia y que han aprendido francés antes que español. El recuento de los subjuntivos en los cuatro textos nos muestra que GA emplea mucho más subjuntivos que UN, PR ó MA. Las cifras absolutas y los porcentajes con relación al número total de formas y al número total de oraciones en cada texto son:

UN	27	1,4 por 100	35 por 100
MA	27	1,2 por 100	27 por 100
PR	59	1,1 por 100	49 por 100
GA	150	2 por 100	81 por 100

Esta diferencia es notable cuando se lee el texto de GA. El estudiante tropieza con un alud de subjuntivos que lo desconcierta primero, pero que acaba por darle la clave del empleo del modo. Cuando se dé cuenta de que el uso frecuente del subjuntivo queda explicado por el hecho de tratarse de un discurso electoral, habrá captado, mediante el ejemplo, su sentido profundo.

Aisladas de su contexto, ninguna de las frases del texto de GA hubiera podido proporcionarle esta motivación; sólo el conjunto le explica cada subjuntivo, separadamente. La fuerza de impacto de 150 subjuntivos casi seguidos es mayor que la que pudieran tener unos cuantos ejemplos sueltos. La pequeña estadística arriba citada y que el estudiante puede realizar por sí mismo gracias a los índices automáticos le ayuda a hacerse cargo del fenómeno.

Es evidente que las breves observaciones precedentes no pretenden agotar los problemas planteados. Se podrían abordar los mismos problemas en los mismos textos desde otros puntos de vista que fuesen igual de legítimos y útiles. Se podrían estudiar otros puntos de sintaxis y otros campos lingüísticos (lexicológico, semántico, etc.). Las posibilidades de explotación "automática" son numerosas.

Está claro que el propósito de estas notas no es ser una gramática de recambio. Pero una gramática provista de un índice de frecuencia, o incluso reelaborada en base a éste, no es inimaginable.

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

NOTAS DE LA I PARTE

(1) Véase la segunda parte de este artículo.

(2) Recurrir a los textos no significa que la enseñanza de la palabra pueda ser descuidada; esta enseñanza comenzará más o menos pronto según los casos y las circunstancias. Es indispensable, sin embargo, tener en cuenta las diferencias importantes que existen entre la lengua escrita y la lengua hablada. Sus gramáticas respectivas ni se superponen, ni son intercambiables en bloque: las adaptaciones, necesarias en ambos sentidos, son perturbadoras para el aprendizaje. Aun siendo la más progresiva, la gramática de la lengua hablada es, con mucho, la más inestable y la menos organizada y por consiguiente la más difícil de enseñar. Si muchas veces parece más fácil de asimilar es, sobre todo, gracias a su mayor libertad y por lo tanto a una mayor posibilidad de elección. En nuestra civilización, todavía libresca, la lengua escrita es la principal depositaria de todas las explotaciones posibles, inclusive las de la palabra. En ella, pues encuentra la enseñanza sus mejores fuentes.

(3) Pensamos que es conveniente, por una parte, no remontar más allá de la tercera generación de autores, porque el uso ha cambiado y evitar, por otra, textos contemporáneos en los que los fenómenos de moda, y por lo mismo pasajeros, son todavía difícilmente discernibles.

(4) Los textos elegidos no deben ser inabordables por la tecnicidad del tema tratado: el genio de la lengua es ajeno al saber enciclopédico.

NOTAS DE LA IIª PARTE

(1) Véase *De la enseñanza de las lenguas extranjeras. Apuntes preliminares (Cuadernos del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad de Lovaina* (K.U.L.).

(2) Son las unviersidades de Lovaina (K.U.L.), Kortrijk (K.U.L.A.K) y Amberes (U.I.A.).

(3) El Instituto Superior para Traductores e Intérpretes, Gante.

(4) Sin nombres propios y geográficos y sin signos de puntuación.

(5) Madrid, 1973.

(6) No podemos citar aquí la bibliografía completa sobre cada uno de estos problemas. A título de ilustración nos limitaremos a la de la forma pronominal del verbo. Ha contado siempre con numerosas publicaciones. No incluimos aquí más que las que se han publicado desde el XIº Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas, en 1965, en Madrid. Renunciamos a historiar la polémica sostenida desde entonces a propósito de algunos aspectos de esta fórmula. Omitimos los estudios más generales donde se trata eventualmente del problema.

C,P. Otero, *El otro se*, en *Letras*, I, Londres, 1966, 49-57 y Barcelona, 1972, 85-96.; L. Contreras, *Significados y funciones del "se"*, en *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 82 (1966), 1/2, 298-307; E. Alarcos Llorach, *Valores de "se" en español*, en *Archivum*, XVIII, (1968), 21-28, luego en E. Alarcos Llorach, *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, 1970, 156-165; J.D. Bowen et T. Moore, *The Reflexive in English and Spanish: A Transformational Approach*, en *TESOL Quaterly, 2 (1968), 12-26;* D. Bolinger,

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS
Centro Virtual Cervantes

Of Undetermined Nouns and Indetermined Reflexives, en *Romance Philology*, 22 (1969), 484-489; S.S. Babcok, *The Syntax of Spanish Reflexive Verbs*, La Haya, 1970; D.W. Foster, *Spanich So-called Impersonal Sentences*, en *Anthropological Linguistics*, 12 (1970), 1-9; A.G. Lozano, *Non-Reflexivyt of the Indefinite "Se" in Spanish*, en *Hispania*, 53 (1970), 452-457; M. Roldán, *Spanish Constructions with "se"*, en *Language Sciences*, 18 (1971), 15-29; N. Cartagena, *Las construcciones pronominales de sujeto pasivo-indeterminado*, en *Estudios Filológicos*, Valdivia, 7 (1971), 145-171; W. Moellering, *On the Indefinite "Se"* en *Hispania*, 54 (1971), 300.; R.N. Sabatini, *Further Considerations of Passive Substitutes*, en *Hispania*, 54 (1971), 4, 883-884; J. Schroten, *Concerning The Deep Structures of Spanish Reflexive Sentences*, La Haya, 1972; H. Contreras, *Grammaticality Versus Acceptability: Spanish SE case*, en *Linguistic Inguiry*, IV (1973), 1, 83-88; P.G. Jordan, *La forma "se" como sujeto indefinido en español*, en *Hispania*, 56 (1973), 597-603; C. Otero et J. Strozer, *Linguistic Analysis and the Teaching of "se"*, en *Hispania*, 56 (1973), 4, 1950.

NOTAS Y..... 2

(7) Se podrían añadir *exento de* y *lindante a* si no se consideran estas formas como participios. Tampoco es evidente dónde hay que clasificar *confuso* en el ejemplo siguiente: *pudieran quedar las cosas infinitamente más confusas que lo estaban.*

(8) Precisemos que la gramática tiene un párrafo, §3.12.11, que se limita a remitir a otro apartado para la "pasiva refleja" e "impersonal".

(9) Hemos soslayado aquí el comentario de los pasajes particularmente significativos en los textos que ilustran uno u otro punto de gramática. La oración siguiente donde Machado pasa de la forma pronominal a la perífrasis con *ser* en presencia de un complemento agente es un ejemplo. Es obvio que una enseñanza que recalca la frecuencia relativa y global de los fenómenos gramaticales, debe insistir igualmente sobre sus realizaciones concretas e individuales: "(...) no pensamos ni en el caudal, ni en el tesoro, ni en el depósito de la cultura, como en los fondos o existencias que puedan *acapararse*, por un lado, o, por otro *repartirse* a voleo, mucho menos que puedan ser *entrados* a saco *por* las turbas." (MA, 163-166). No es preciso demostrar el partido que se puede sacar de tales oposiciones. Dentro del marco del análisis que acabamos de hacer resulta aún más patente.

(10) La distribución desigual del subjuntivo en una relativa en los cuatro textos (su número oscila entre 1/4 : UN y 1/2: MA y GA aproximadamente del número total de subjuntivos) obliga, sin embargo, a interpretar el porcentaje medio con prudencia. Otro recuento da 1/5 (M. Tavernier, tesina, 1974).

(11) A estos párrafos hay que añadir 3.22.8.c dedicado a las fórmulas estereotipadas con un verbo repetido y un relativo interpuesto *(sea cual fuere*, etc.).

BOLETÍN AEPE Nº 12. Josse De KOCK. DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Centro Virtual Cervantes