De la enseñanza de las lenguas extranjeras*

Josse de Kock

1. 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[1]. Escasos son los que llegan a elevar sus conocimientos a un alto nivel sin apoyarse en ningún momento en una formación lingüística o gramatical. La enseñanza implica que el estudiante posea las facultades de inteligencia y de asimilación necesarias para el aprendizaje de una lengua y que esté decidido a utilizarlas. El porcentaje exacto que corresponde 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 distin-

* En estas reflexiones no figuran ejemplos en ninguna lengua. No por ello son sólo teóricas. Al contrario, emanan de una larga experiencia de la enseñanza del español y se aplican actualmente en varias universidades e institutos superiores para traductores e intérpretes en Bélgica. Podrían aplicarse a la enseñanza de cualquier lengua extranjera sin perjuicio de la primera lengua del alumno. Se encontrarán más detalles sobre el método, ejemplos para el español, el corpus utilizado así como los instrumentos de trabajo elaborados mediante el ordenador en Josse de Kock, *Gramática española: enseñanza e investigación*, t. 1: *Apuntes metodológicos*, t. 2a y 2b: *Notas*, en colaboración con R. Verdonk, C. Gómez Molina y N. Delbecque, t. 3: *Textos*, reunidos en colaboración con R. Verdonk y C. Gómez Molina, t. 4: *Indices*, establecidos en colaboración con R. Verdonk, C. Gómez Molina y W. Brems, Lovaina, 3.ª edición parcial y experimental, 1986.

[1] Hay pocos autodidactas que hayan alcanzado éxito pleno. El carácter excepcional de tal logro incita a la opinión pública a utilizarlos como punta de lanza y a ponerlos de parangón. Orientar hacia el autodidactismo equivale a empujar al fracaso y fomentar el resentimiento. Ningún aprendizaje —medio— es tan rápido y eficaz como el dispensado por la enseñanza, incluso si ésta es mediocre. Sólo una experiencia larga y meditada logra paliar la ausencia de enseñanza. En algunos casos puede proporcionar de manera ocasional y desordenada la reiteración y la diversificación, —la relatividad— que la enseñanza aporta, en teoría, de manera sistemática (ordenada y graduada). Lo aventurado de tal experiencia impide que se hagan conjeturas a su propósito.

La mayoría de los métodos de auto-enseñanza que pretenden ayudar al autodidacta inseguro no son más que sustitutos comerciales, basados en razonamientos seudo-científicos, cuyos resultados decepcionan. Las enseñanzas paralelas o complementarias (formación acelerada, cursos por correspondencia, cursos de vacaciones, escuela nocturna, educación popular, etc.), incluso si aportan ventajas reales, no tienen casi nunca influencia profunda y a largo plazo. Aun cuando la cantidad de conocimientos adquiridos parezca grande, su calidad dista de ser satisfactoria porque suelen ser improductivos. Se trata ante todo de un saber enciclopédico. El fracaso relativo de los métodos aplicados fuera de las aulas no puede achacarse en primer lugar a la falta de competencia o de dedicación de los profesores o de los alumnos, ni al material que tienen a su alcance, ni siquiera a su organización, sino más bien a las condiciones en que se prodiga la enseñanza. Si no alcanzan su objetivo es en gran parte porque no se someten a la disciplina sistemática, permanente y acaparadora que impone la enseñanza con plena dedicación. Insistimos en que nos referimos aquí a la enseñanza o aprendizaje de base, y no a la investigación que por esencia sólo puede ser personal y autónoma. Asimismo conviene no olvidar la infinita variedad de condiciones y circunstancias que rodea a toda enseñanza.

Centro Virtual Cervantes

tos. 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 asigna a la enseñanza en nuestra civilización actual es la de formar cuantos más 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.

2. El aprendizaje de una lengua es un ejercicio difícil que no termina nunca, tanto para la lengua llamada materna como para las lenguas extranjeras, es decir, para aquellas que sólo se practican de manera ocasional o tardíamente. Sin embargo, a niveles muy diferentes, muchos ya no progresan más. Este 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 sucede frecuentemente en cuanto a las lenguas extranjeras se refiere. A ello contribuyen algunos métodos de enseñanza actualmente de moda. Las condiciones de la enseñanza en el país de aprendizaje, casi siempre inevitables, 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.

3. 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 de otra lengua, etc.).

La práctica activa se nutre y enriquece con la práctica pasiva. Sin duda alguna es conveniente hacer avanzar conjuntamente, aunque en distintos niveles, los conocimientos activo y pasivo; no obstante, es un buen método el que a la ampliación activa preceda siempre, tanto temporalmente como en profundidad, la asimilación pasiva.

4. En la práctica lingüística de una primera lengua, saber desenvolverse y hablar con soltura son fruto de una larga experiencia. La «experiencia» de la primera lengua consiste entre otras cosas en la adquisición y en la aplicación casi automáticas de una gramática.

La falta de «experiencia», en el adulto que aprende una nueva lengua, es una de las principales dificultades para el empleo de esta lengua. Está de moda paliar los obstáculos con diferentes métodos «audiovisuales» practicados o no en «laboratorio». El método tiende a reconstituir las condiciones de aprendizaje de una primera lengua, de forma, en principio, sistemática y controlada.

Sin embargo, parece absurdo querer reproducir unos veinte años de experiencia en unas horas de clase. Es olvidar que las aptitudes de aprendizaje del niño y del adulto son diferentes en diversos sentidos. ¿Puede pensarse que la madurez compensa la falta de experiencia? Se sabe que aprender una lengua como lo hace un niño, es más difícil a medida que se avanza en edad y que el haber empezado demasiado tarde es a menudo un obstáculo insuperable. Las facilidades que tiene la memoria en la infancia, se pierden rápidamente y sería inútil acudir a ellas en la edad madura en la que la capacidad de abstracción y de generalización prevalecen. En un laboratorio no se utilizan estas facultades.

Por ser diferentes en lo esencial las condiciones exteriores e interiores, parece inadecuado querer enseñar al adulto una lengua extranjera como aprendió la primera lengua. En este aspecto enseñar una lengua extranjera a un adulto por medios audiovisuales podría compararse con enseñar la gramática de la primera lengua a un niño de seis años.

En lugar de querer imitar el proceso de aprendizaje de la lengua materna en condiciones inimitables, quizás fuera más provechoso tener en cuenta las aptitudes propias del adulto.

Centro Virtual Cervantes

El niño practica la lengua inconscientemente, la asimila y termina por sacar una «gramática», llamada entonces «intuición», «sentimiento lingüístico», etc. El adulto puede aprender deliberadamente la gramática para ayudarse conscientemente en la práctica lingüística. El resultado al que llega uno, puede ser el comienzo para el otro.

Se entiende que se trata tan sólo de una prioridad. A nadie se le ocurriría que es suficiente conocer la gramática para practicar una lengua. Y nadie pone en duda que su conocimiento debe ir acompañado de la práctica de múltiples formas. Pero no es provechoso para el adulto practicar sin haber reflexionado sobre el uso del instrumento.

Esto es incluso válido para la pronunciación, que es el aspecto más mecánico de la palabra para la que el laboratorio puede emplearse con más utilidad.

En lo sucesivo cualquier enseñanza de idiomas que pretenda ser actual empleará 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. En un principio el método hace maravillas, luego, si no va acompañado de una enseñanza complementaria adecuada, puede ser un desastre. 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 la única capaz de poner a cualquiera en condiciones de variar y matizar por propia iniciativa la expresión lingüística[2].

5. 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 presentan; en otras palabras, se trata de evaluar la coherencia relativa del sistema que sirve de infraestructura al uso y a sus caprichos.

Para todos y a cualquier edad los tratados normativos son necesarios en el ejercicio de la lengua. Desgraciadamente las buenas gramáticas no abundan, y menos aún aquellas que además tienen calidad pedagógica. Si bien 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. Por lo tanto 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 haya 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 que aprende según un plan proyectado para él; imperceptible y naturalmente. 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] Para aquellos, numerosos, que deban en el futuro enseñar esa misma lengua, sea cual sea el nivel, esta conciencia es igualmente indispensable. No basta que la lengua enseñada sea la lengua materna del que enseña, para que éste sea capaz de enseñar su funcionamiento. Explicar, y no tan sólo hablar, exige reflexión y análisis previos.

Centro Virtual Cervantes

6. 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 estilística, 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 parecen los más apropiados: ensayos, artículos de revista o de periódico, conferencias o discursos sobre temas generales[3]. Como estos textos son normalmente cortos es posible reproducirlos íntegramente: toda 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.

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 cuyo objetivo no es en primer lugar obtener efectos estéticos. Es probable que el estudiante, familiarizado con su lenguaje, posteriormente, no tenga problemas mayores 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 desentrañar la estructura gramatical exacta aun 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 da la clave para 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 dificultades 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.

A fuerza de buscar textos difíciles, se termina a veces seleccionando algunos, cuya escritura no está exenta de inelegancias, inadvertencias o de rudezas, bien debidas a una redacción rápida (en el caso de artículos de periódico) o a ciertas manías, e incluso a descuido del autor consagrado.

En una palabra, los textos propuestos quizá no sean siempre modelos de la llamada lengua académica, correcta o de buen tono como es corriente en las antologías. No nos pertenece el juzgarlo, y podemos preguntarnos quién tiene derecho a juzgar a autores reconocidos como entre los más importantes de su tiempo. De todas formas los estudiantes se encuentran con este tipo de textos para leer, asimilar o comentar en sus estudios, trabajos personales y más tarde en el ejercicio de su profesión.

Conviene preparar al estudiante para afrontar la realidad lingüística más elevada con una actitud crítica positiva más que educarlo prematuramente como purista pusilánime. Poner en evidencia la eficacia de un uso anormal será siempre más rentable que condenarlo sin recurso en nombre de preceptos ciegos. La educación en cámara esterilizada no puede más que engendrar inadaptados lingüísticos. Una cierta abertura de espíritu lingüístico es la mejor arma contra la esclerosis pedagógica del que enseña.

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.

7. La enseñanza de una lengua está en función del objetivo que el alumno se fija o que otros que se consideran responsables de él, proponen o imponen. Este objetivo es variable,

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

Centro Virtual Cervantes

poco preciso para la mayoría y con frecuencia establecido en función de razones secundarias o ficticias. Según el objetivo, los textos, que los responsables creen que convienen para la enseñanza, pueden variar considerablemente. No nos proponemos pasar revista a todas las finalidades posibles y a la elección de los consiguientes textos: son sobre todo selecciones técnicas. En el nivel de la enseñanza superior, especialmente universitaria, el número es limitado.

A nivel universitario, aunque con variantes según las circunstancias históricas, geográficas y sociales, existe una gran tradición que convierte la enseñanza de la lengua en una enseñanza literaria: la adquisición de conocimientos lingüísticos se considera únicamente o ante todo como un medio necesario para acceder al paraíso de «las bellas letras», a menos que para el aprendizaje de la lengua baste el estudio de la literatura. El que los autores estudiados sean «antiguos» o «modernos» es mera lucha de capillas.

Los criterios convencionales y subjetivos de belleza, buen gusto, moda, interesante y a veces edificante, etc. no garantizan que un texto sea apropiado para la enseñanza de la lengua. Es evidente que el texto apropiado puede también ser bello, edificante, etc. pero éstas no son más que cualidades accidentales que no pueden presidir la elección. Ocurre con bastante frecuencia que bajo pretexto de interesar, educar, brillar, además falsamente, por tradición, por rutina escolar, o bajo presión académica, se eligen textos cuya escritura no sólo no es rica por los recursos gramaticales empleados para transmitir información, sino que plantea además diferentes problemas de lengua que se deben en gran parte a la búsqueda de efectos estilísticos (expresivos, psicológicos, sonoros, rítmicos, retóricos, etc.) y que se atribuyen con frecuencia a la inspiración, a la intuición, la sensibilidad o la habilidad profesional. Se observa con frecuencia que estas particularidades estilísticas por su carácter estético, afectivo o excepcional, o por la insistencia misma con la cual se subrayan, llaman más la atención al alumno que otras, y son éstas las que intenta imitar, torpemente la mayor parte del tiempo.

En los niveles superiores de la enseñanza, los términos y los giros implicados se recogen en comentarios (notas, glosas, índices, apéndices) con diversa amplitud. En niveles inferiores los textos se «adaptan» a veces «por razones pedagógicas» mediante abreviación, simplificación, omisión y modificación.

Si se trata de enseñar la lengua más valdría cambiar de texto en cada caso.

8. Hoy en día, con frecuencia se lee que el estudiante debe aprender la lengua hablada primero o únicamente. Muchos estudiantes no pretenten otra cosa: son los que no tendrán más que mantener conversaciones superficiales sobre temas de la vida cotidiana. A éstos no es necesario enseñarles más. Por parte de los profesores esta postura se explica de diversas maneras: por reacción contra una situación anterior en que sólo la lengua literaria parecía digna de ser enseñada; o como consecuencia de una lingüística nueva que ha puesto de relieve la imagen hablada de la lengua mostrando las insuficiencias, los artificios y las limitaciones de la lengua escrita, por ejemplo. También, a veces, desgraciadamente, por demagogia.

Para los que se puede esperar que tienen como finalidad ir más lejos de un conocimiento práctico e inmediato por gusto, por necesidad o por deber, la enseñanza de la lengua hablada únicamente, primero o incluso paralelamente al de la lengua escrita, nos parece inoportuno. Si se admite que el conocimiento de la gramática es importante para el aprendizaje de una lengua (y que se empleen textos como los que hemos indicado anteriormente) esto parece evidente. La gramática de la lengua escrita es la única que puede aprenderse de manera consciente; la que se asimila más fácilmente; la más fácil para aplicar correctamente; la que permite la mayor precisión en la variedad. Estas razones —prácticas— se encuentran en la misma lengua; no están inspiradas por consideraciones de prestigio, de finalidad, de moda u otras. En efecto, si se comparan las dos gramáticas se percibe que la de la lengua escrita es más estricta que la de la lengua hablada. No puede beneficiarse de los recursos numerosos de los que con frecuencia cada uno echa mano cuando habla o escucha: entonación, gestos,

Centro Virtual Cervantes

mímica, pausas y el volver a empezar a gusto del hablante o del que escucha. En ausencia de estos medios supletorios la gramática escrita debe ser capaz de formular el contenido de la comunicación completa, explícitamente y sin equívoco por sus propios medios. Lo consigue —y sólo a veces de manera aproximativa— por una organización rigurosa. Aunque natural, la gramática de la lengua escrita se encuentra a este propósito en cierto modo entre la gramática de la lengua hablada y la de una lengua artificial.

Por esto, y porque debe servir a una multitud de gentes durante mucho tiempo en circunstancias muy diversas, la gramática de la lengua escrita está también más estandarizada (normalizada) que la de la lengua hablada: ésta no sirve más que localmente y para pocas personas a la vez. La gramática escrita se resume en menos reglas que la gramática hablada y sus reglas son de aplicación más uniforme. La lengua hablada se rige por una multitud de «costumbres» de aplicación limitada, cambiante o concurrencial: locuciones y frases hechas, fenómenos de reacción especial, etc. que no sufren ninguna codificación. Tiende a diversificarse mucho en el tiempo y en el espacio. La representatividad de cada corpus disminuye y la norma es difícil de discernir.

El carácter libresco de la civilización occidental hace que la lengua escrita sea explotada de manera más sistemática que la lengua hablada. La legislación, de cualquier tipo, la reflexión filosófica y científica así como la literatura concebidas para una transmisión generalizada han contribuido a completar, refinar y estructurar el instrumento de la transmisión. Este ha adquirido cualidades suplementarias e incluso diferentes, por conscientes, que pueden ser inventariadas, descritas y enseñadas. El carácter fugaz de la palabra —incluso grabada— por sus soportes y por su finalidad hace que su explotación, y por lo tanto su análisis, sea una historia que siempre comienza.

La leyenda escrita y su gramática es también más simple que la lengua hablada. No sufre —sino de manera consciente y muy artificial (por ej. en la literatura dramática)— de fenómenos parásitos que perturban la lengua hablada y su gramática: las redundancias, las interrupciones, las construcciones inacabadas, las asociaciones heteróclitas, en la sintaxis y en la morfología, por no hablar de las irregularidades fonatorias y acústicas que son autorizadas, normales y frecuentes en la lengua hablada. Estas son difíciles de analizar, difíciles de enseñar y difíciles de aprender. Es una ilusión creer que uno se expresa y se hace entender bien con más rapidez oralmente que por escrito. Esta ilusión proviene de que cada uno, auditor y locutor, admite normalmente tanto para el otro como para sí mismo, un cierto grado de incomprensión o de imperfección en la expresión. El locutor está dispuesto a poner remedio por la repetición, diversificación o inserción de otros medios de comunicación y recurre a ellos además automáticamente; el auditor puede interrumpir y pedirlos.

9. En algunos programas de enseñanza los textos llamados de conversación preceden a los literarios. Estos textos que proceden de una elección a la vez temática y lingüística, donde uno influye sobre el otro, no son nunca la transcripción de una verdadera conversación: son diálogos sacados de obras de teatro[4] o de novelas, de composiciones confeccionadas por el autor del manual.

En la mayoría de los casos, los autores de un manual intentan llegar a un compromiso entre la lengua escrita y la hablada sacando de una y de otra. Tal o cual fórmula gramatical o expresión concreta se juzga admisible o incompatible según intuición propia, la opinión de un colega o de un locutor «nativo» ocasional, o según lecturas y audiciones fortuitas y

[4] Sabemos que por las exigencias de la representación escénica el lenguaje teatral sufre necesaria e idealmente cierto número de transformaciones que lo distinguen del lenguaje hablado real a todos los niveles. Aunque sea el tipo de lengua literaria más próximo a la lengua hablada, la lengua teatral puede confundirse con aquélla bajo pena de graves equívocos. Sucede lo mismo con la novela.

Centro Virtual Cervantes

dispersas, y nunca como consecuencia de una encuesta. En general se observa que se juzga como bueno lo que la categoría social, verdadera o elegida, del profesor admite.

Estas gestiones se basan, entre otras, sobre el postulado de que existe un sistema gramatical único en el que la lengua hablada y la escrita ocupan compartimentos diferentes, y que llenándolos —los de una y otra lengua— a merced de las necesidades o preferencias, es posible establecer una gramática coherente. La lengua hablada y la lengua escrita se parecen en muchos puntos y tienen en común muchas exigencias; las interferencias entre una y otra son numerosas. Pero las dos lenguas no constituyen partes que se entrecruzan, se completan o corren paralelamente en un sistema único.

Las gramáticas de la lengua escrita y de la lengua hablada no son sólo más o menos sobrias, sistemáticas, estandarizadas y estrictas, sino fundamentalmente diferentes. Si se toman en consideración las variantes sociales no hay gramática común que ordene la frase, el orden de las palabras, la pronominalización, las relaciones entre núcleos verbales, etc. No hay menos diferencias entre la expresión escrita y oral de la lengua moderna, que entre los antiguos dialectos; y hay que tener en cuenta que a título individual todas las amalgamas son posibles. Por la misma razón por la que se ha calificado de bilingüe al que habla al mismo tiempo un dialecto y la lengua estandarizada que le corresponde, se podría llamar bilingüe al que es capaz de hablar al mismo tiempo como el obrero de una fábrica y escribir académicamente. La verdad es que hay pocos que sean capaces de ello y es sin duda un signo de la diferencia.

Prácticamente nos parece que la enseñanza (el aprendizaje) de una lengua extranjera debe pasar por tres etapas, en este orden: el estudio de la norma nominal de la lengua escrita estándar, el análisis reflexivo de las variaciones infinitas, sistemáticas y caprichosas de los grandes autores que explotan a fondo las posibilidades de la gramática, la asimilación de gramáticas paralelas y en primer lugar de la gramática hablada, en cualquier nivel sociológico, por medio de una participación activa. En este orden cada una de las etapas precedentes forma una base adecuada para las siguientes y se reduce el número de perturbaciones.

De la misma manera que la enseñanza preconizada aquí supone el estudio previo de la norma, supone también la estancia prolongada en el extranjero. Esto constituye la ocasión soñada y única de aprender a hablar inconscientemente; no es el momento adecuado para estudiar la gramática. Los «cursos de verano» cometen la equivocación de organizarse como cursos; una clase no puede pretender reemplazar una estancia en el extranjero.

10. 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.

Se sabe que en el siglo XVI los primeros gramáticos quisieron dar cuenta de las lenguas nacionales en función del latín y en qué equivocaciones incurrieron. En nuestros días el latín ha sido sustituido por otra lengua nacional, la lengua materna, bajo el nombre de lingüística «contrastiva», antiguamente «comparada». La comparación de dos lenguas es un ejercicio útil mientras se practique en doble dirección. Se comprueba que se hace generalmente en dirección única: la lengua extranjera se describe en función de la primera lengua.

Esto implica que a través de un sentido idéntico —llamado «profundo»— el que enseña y el alumno trasladan sobre la lengua extranjera las estructuras gramaticales de su propia lengua: una pasiva se interpreta como activa, un régimen directo como indirecto, un régimen

Centro Virtual Cervantes

indirecto como sujeto, etc., como si la traducción —correcta— les autorizara a decir cualquier cosa sobre la estructura gramatical de la lengua de origen.

Referirse a la primera lengua para enseñar una lengua extranjera es inútil ya que el estudiante no tiene conciencia de esta última. Incluso aquellos que la utilizan correctamente, —y no forman mayoría—, no podrían «decir» cómo funciona. No es realista pretender inculcar con conocimiento de causa una gramática desconocida basándose en una gramática adquirida espontáneamente y que funciona de manera automática.

Hacer traducir es frecuentemente la manera más fácil y rápida para un profesor de juzgar si un texto en lengua extranjera ha sido comprendido por sus alumnos. Muchas veces no hay otra salida, pero tales transposiciones 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 que prevalece es aquélla a la que se traduce, es decir que el conocimiento de la lengua extranjera es subsidiario. Si se afirma así que el «traduttore» 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 en que obliga a una práctica asidua de ésta. Puede ser incluso nocivo porque tiende a desactivar la atención de la lengua de entrada para fijarla principalmente en la lengua de salida[5].

Hay sin duda ventajas pedagógicas en el hecho de poner en evidencia las particularidades de la lengua extranjera en contraste con la lengua materna. De la oposición puede surgir una mejor comprensión de la dificultad y puede ponerse de relieve todo lo que es distintivo. Pero el poner en evidencia por contraste no puede ser sino secundario y solamente será beneficioso si se practica con circunspección en las condiciones recordadas anteriormente.

El estudio contrastivo puede ser de interés científico, pero es preciso llevarlo a cabo completamente con anterioridad a cualquier aplicación. Antes de ser sometida a comparaciones, cada lengua debe haber sido estudiada a fondo y aisladamente. Por un proceso psicológico complejo, en el que entra una cierta dosis de autosatisfacción lingüística, fruto a veces de nacionalismos exacerbados, la lengua extranjera se ve a menudo tratada como un pariente pobre en los estudios contrastivos con pretensiones pedagógicas. ¿No queda esto demostrado por el hecho de que están redactados en la lengua materna?

11. Gracias al ordenador pueden establecerse para los textos propuestos índices exhaustivos, alfabéticos y alfabéticos inversos. Estos índices, eventualmente concordancias, permiten reunir y estudiar de manera global todos los hechos gramaticales que son directamente o indirectamente reconocibles de manera formal.

Los índices permiten verificar inmediatamente en clase todo problema gramatical o de léxico planteado por cualquier persona presente, tanto si ello estaba previsto como si no. La fuerza persuasiva de la verificación realizada por los estudiantes mismos o ante ellos en el momento exacto en que la cuestión surge, por azar o fomentada por el profesor, es mayor que si este último procede a una demostración prefabricada con material preparado de antemano. La regla que el estudiante deduce de los abundantes materiales a su alcance tiene mayores probabilidades de ser admitida, comprendida y asimilada que la que se enseña ex cátedra, aunque sea con ejemplos meticulosa y previamente escogidos y con aplicaciones posteriores. La posibilidad de controlar, ejemplarizar y contabilizar de inmediato y simultáneamente varias construcciones pone en manos del que imparte la enseñanza una libertad de maniobra que contrasta con el orden inmutable de los manuales clásicos. Tal método tiende a sustituir la enseñanza dogmática de la clase de gramática en un laboratorio de investigación.

[5] Los textos que aquí se proponen se prestan perfectamente al ejercicio de traducción dentro del marco de una enseñanza especializada. Pero éste es un aspecto técnico que no nos incumbe analizar aquí.

Centro Virtual Cervantes

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 aplicar mal que bien una teoría a los textos. Se inicia en la confrontación de los hechos y en la investigación experimental.

A largo plazo, la repetida observación del conjunto de los textos, finalmente recogidos y explotados, da lugar a un repertorio en el que se puede encontrar el conjunto de los fenómenos gramaticales. Todas las reglas gramaticales importantes se encuentran ampliamente representadas, e incluso de manera suficiente como para autorizar un estudio estadístico. La mayoría de los fenómenos menores están también ilustrados.

Este repertorio sintáctico, preciso y relativo, del español moderno escrito, está lleno de enseñanzas, inéditas, casi inagotables en número para un investigador aislado. Al consultarlo no es raro descubrir errores y afirmaciones no comprobadas y corregir intuiciones basadas en una documentación demasiado limitada o inconexa, o por el contrario aportar la confirmación a las numerosas intuiciones no comprobadas sistemáticamente.

El interés científico supera el tiempo disponible y la competencia del estudiante. Sin embargo, para el estudiante universitario la perspectiva científica puede ser enriquecedora; participar en ella puede ser atrayente para algunos. La enseñanza de la lengua se aprovecha a la larga e indirectamente de las lecciones sacadas de la experiencia. El profesor que se niega a repetir únicamente lo que ha aprendido encuentra aquí materia abundante, original, de investigación lingüística. No es frecuente reunir estas ventajas en una clase de lengua práctica, a favor de cada uno.

12. Es fácil para el ordenador completar las listas alfabéticas y las alfabéticas inversas o cualquier otro repertorio automatizado con las frecuencias de aparición. Las ventajas y la necesidad de los índices de frecuencia en el caso de los fenómenos gramaticales merecen ser subrayados dentro del marco lingüístico actual. Las razones para su elaboración son numerosas y tanto pedagógicas como científicas.

El aprendizaje de la primera lengua se basa en la captación y la repetición incesantes. En el niño, la asimilación de la lengua se lleva a cabo con arreglo a la frecuencia con que los fenómenos lingüísticos se repiten ante él y él mismo repite, hasta tal punto que sin repetición no se establece la producción lingüística. Al correr de los años la primera lengua se ve favorecida por una cantidad impresionante de repeticiones, cuya frecuencia relativa determina cuáles serán las prioridades, los modelos, las reglas que, salvo en caso de escolarización prolongada y de interés particular, permanecen inconscientes en la práctica (de la primera lengua). Las lenguas extranjeras no llegan nunca al mismo ritmo de repeticiones o lo alcanzan con gran retraso a una edad en que el cerebro no dispone ya de la misma facilidad de asimilación. Para un estudiante consciente, el índice de frecuencia relativa puede suplir en parte la falta de repeticiones inconscientes.

Ni que decir tiene que la frecuencia relativa de los fenómenos sintácticos no puede ser por sí sola un objeto de estudio o de enseñanza para estudiantes principiantes. Pero es una noción que debería ser tenida en cuenta de manera sistemática en las clases de metodología que pretenden formar al futuro profesor de lenguas, y en la elaboración de los programas y de los manuales de enseñanza. La frecuencia relativa puede orientar en parte el orden en la enseñanza, el tiempo o la importancia de la presentación, y puede ayudar a dosificar los ejercicios correspondientes. Con demasiada frecuencia sucede que la excepción o el caso raro gocen de una importancia desproporcionada desde un principio, o que se otorguen las mismas prerrogativas a dos soluciones cuyas probabilidades de aparición son dispares, como también que en los ejercicios el caso excepcional surja y se repita en la misma medida que el más frecuente, etc. El hecho de que no se admita aún en sintaxis lo que desde hace tiempo

Centro Virtual Cervantes

es la norma en la enseñanza de vocabulario, se explica sólo por la carencia de análisis exactos. Cabe la esperanza de que no hayan sido algunas modas lingüísticas las que hayan contribuido a aumentar este retraso.

Se da por admitido que la frecuencia relativa de los hechos de la lengua influye en su evolución. Pero se presta menor atención al hecho de que en un estado de lengua, un intrincado conjunto de relaciones cuantitativas determina o apoya las estructuras gramaticales[6]. Ya en otras ocasiones la frecuencia relativa se ha confirmado como un método de definición y de clasificación eficaz. Es interesante para el estudiante universitario poder verificar tal instrumento en lingüística, con un número abarcable de casos. Incluso si no se concede al criterio de frecuencia un papel determinante, es menos subjetivo y discutible que las definiciones semánticas, y menos insignificante que el orden alfabético, por ejemplo[7].

En comparación con las gramáticas actuales, en las que todos los fenómenos gramaticales se enumeran como si tuvieran igual importancia, una gramática que incluya de un modo u otro[8] cifras de frecuencia relativa cobraría una dimensión suplementaria; sería, por decirlo así, «tridimensional».

En lugar de poner remiendos para paliar las insuficiencias del sistema de enseñanza existente, mejor sería reformarlo.

13. Los textos elegidos como se ha indicado anteriormente desempeñan 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, es tan propicio al desarrollo de una cierta sagacidad de espíritu como lo fue el latín en otro tiempo. Al no estar el latín de actualidad, sería hora de intentar sustituirlo en la formación lingüística de los estudiantes de lenguas. La ventaja de aprender además una lengua viva tampoco parece despreciable. A los que así lo deseen, este tipo de enseñanza les permite abordar el latín más tarde con mayor provecho y facilidad de lo que se hace actualmente.

---

[6] De un modo algo contradictorio se enseña en la Facultad el papel accesorio de la frecuencia en diacronía, mientras se olvida su papel importante en sincronía.

[7] Puesto que la técnica del proceso de datos y de la estadística que la cuantificación implica no se imparten en la enseñanza a este nivel, el análisis nunca puede hacerse a fondo, ni ello sería conveniente en ese estadio de la enseñanza. Por otra parte los textos, por su extensión limitada, no serían los más adecuados para tal propósito.

[8] La manera de indicar la frecuencia tiene importancia. Debería expresarse de manera pormenorizada en el comentario y a la vez como un código en los cuadros y los títulos. No proponemos ningún sistema de anotación por el momento.

Centro Virtual Cervantes