La gramática descriptiva en la enseñanza del español como lengua extranjera

RAMÓN SARMIENTO
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

En este trabajo me propongo reflexionar sobre la función que debe cumplir la gramática descriptiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. En consecuencia, comenzaré por clarificar la relación existente entre la teoría lingüística y la enseñanza práctica de las lenguas. Dividiré el trabajo en dos partes: en la primera señalaré algunos problemas de naturaleza teórica y metodológica; en la segunda, les ilustraré la enseñanza de la gramática con ejemplos en uso.

2. Teoría y praxis

Cuando se discuten conceptos y teorías de una ciencia que posee una aplicación práctica, se corre el riesgo de confundir la ciencia con la técnica. En realidad, todos los progresos humanos nacieron directa o indirectamente de la teorización científica. Por ejemplo, los actos médicos de finalidad terapéutica, la mecánica del alunizaje o de aterrizaje de los satélites..., son fruto de la investigación teórica en varias ciencias. Hasta se puede afirmar que existe una interacción entre las ciencias y sus consecuencias prácticas: la lingüística teórica posibilitó una evolución más intensa de la lingüística aplicada, y ésta, a su vez, aportó fuertes impulsos a la elaboración de la

teoría. Ahora bien, los resultados, en tanto aplicaciones concretas, no conforman el objeto de la ciencia, sino de la técnica. La ciencia no se propone la praxis, sino el episteme. Conviene, pues, distinguir entre aplicaciones concretas donde pueden confluir los resultados de varias ciencias, y la investigación científica pura. En este sentido, la enseñanza de un idioma como lengua extranjera requiere utilizar técnicas y métodos procedentes de otras investigaciones teóricas como son la pedagogía, la sociología o la psicolingüística. El concepto de lingüística aplicada sirve, por tanto, para designar determinados campos estrechamente ligados al uso lingüístico y que la didáctica de lenguas extranjeras, en cuanto aplicación, ha de tener presentes para una enseñanza cada vez más eficaz.

3. La ciencia lingüística y la enseñanza de lenguas

Casi todos los lingüistas coinciden en señalar que en el nacimiento de la moderna lingüística aplicada han estado presentes dos factores: uno teórico, cual fue el enorme desarrollo de las teorías del estructuralismo lingüístico en Europa y otro esencialmente práctico, como fue la necesidad de aprender rápidamente lenguas desconocidas y sin gramaticalizar, sobre todo, en EE.UU. Dicho esto, debo añadir que la ciencia lingüística siempre ha tenido como aplicación más importante, aunque no única, la enseñanza de las lenguas. Ello significa que la didáctica de lenguas es una vieja práctica, por más que su técnica se haya modernizado. En este sentido, conviene recordar que cada etapa histórica ha profesado un paradigma científico dominante y, en consecuencia, con ello ha adoptado unas técnicas y unos métodos considerados como los más útiles y los mejores para favorecer el aprendizaje de lenguas (Sánchez Lobato y Marcos Marín, 1988). En efecto, sabemos que el nacimiento de la lingüística histórica y comparativa, a principios del siglo pasado, supuso una ruptura total, una revolución en la concepción teórica del lenguaje y en su estudio. La lingüística anterior había sido, en parte, una descripción normativa y sincrónica, condicionada por la necesidad de regular el uso escrito de las lenguas que habían reemplazado gradualmente al latín como medio de comunicación en las nuevas nacionalidades surgidas en el Renacimiento. Así, la Biblia de Lutero supuso la creación de una lengua alemana unificada. Las Remarques de Vaugelas y la literatura clásica se convirtió en modelo para Francia. La Gramática Castellana de Antonio de Nebrija fue la guía lingüística en los territorios hispanohablantes en rápida expansión, por citar sólo unos pocos ejemplos.

Como las gramáticas romances estaban en ciernes, las categorías lingüísticas necesarias para gramaticalizar las nuevas lenguas fueron tomadas de las gramáticas griega y latina, cuyos sistemas eran considerados como el

ideal y las desviaciones en las lenguas modernas eran consideradas como un efecto de la decadencia. Por otra parte, los filósofos creían en la gramática general del tipo de la famosa de Port-Royal (1660). Aunque discutible en los detalles y en algunas conclusiones, la Cartesian Linguistics, de N. Chomsky (1966), vino a rehabilitar esta lingüística temprana, juzgada frecuentemente, incluso por este autor, como acientífica. Justificado o no este renacimiento de la denominada lingüística cartesiana, es indudable que el estudio del lenguaje en los siglos XVII y XVIII proporcionó una base científica para la planificación lingüística y para la enseñanza de las lenguas. Por lo menos, ofreció argumentos para justificar una elección mejor que otra en concordancia con los modelos clásicos.

No obstante, estos presupuestos teóricos y su aplicación fueron reemplazados por un planteamiento empírico, como consecuencia de la introducción del comparativismo y el historicismo que representaron Jakob Grimm, Rasmus Rask y otros grandes lingüistas a principios del siglo pasado. La ciencia histórico comparativa consideraba que el sistema debía ser estudiado como disiecta membra (miembros inconexos) y en constante cambio, donde, además, no había lugar para las regulaciones ni las prescripciones, ni tampoco ningún criterio para definir el tipo mejor, más correcto y más racional de lenguaje. De esta manera, cualquier análisis de los recursos que están a disposición del hablante individual —lo único real y primeramente importante para el profesor de lenguas— quedó excluido por el planteamiento diacrónico estricto. Según B. Malmberg (1967), si la lingüística del siglo XX ha contribuido tanto al proceso en los métodos y técnicas de enseñanza en comparación con las épocas precedentes fue porque aplicaron los hallazgos del lenguaje como estructura y como fenómeno social.

La tesis de la arbitrariedad del signo lingüístico y su origen meramente social implicaban que todo sistema lingüístico, todo signo lingüístico y toda estructura estaban condicionados sólo por la convención social. El cambio de un código arbitrario a otro requería el uso de nuevas distinciones, nuevas oposiciones y nuevas reglas sintagmáticas, nuevos medios para expresar la emoción y el énfasis. Su diferencia con respecto a la lengua materna constituía una dificultad del nuevo idioma que se quería aprender. Es más, la lengua conocida era un obstáculo para aprender una segunda o una tercera. Para superarlo, al final de los años treinta Arthur M. Jensen, inspirándose en ideas de Jespersen y de Hjelmslev, ideó el método natural, que evocaba la idea parcialmente falsa de que una segunda lengua se podía aprender del mismo modo que la lengua materna durante la infancia. Un término más neutro fue el de método directo. Y el más extendido de estos métodos directos suponía normalmente que los elementos de la nueva lengua debían asociarse directamente con las cosas simbolizadas y no indirectamente como una traducción de los signos nativos. El fondo teórico de esta posición supone la inexistencia de conceptos y de categorías extralin-

güísticas generales, el hecho bien conocido de que una palabra en una lengua no cubre exactamente el mismo campo semántico que la palabra equivalente en otra.

La aplicación casi general de algunos de los principios básicos del método directo en la enseñanza de la lengua en los años cuarenta y cincuenta supuso un enorme progreso en comparación con la tradición gramatical clásica, heredada de la enseñanza del latín en la Edad Media. Esta evolución supuso, en cierta medida, que la abstracción (reglas gramaticales, elementos léxicos aislados) ha sido sustituida por el material lingüístico concreto agrupado en modelos y presentado en su contexto. El modelo sustituyó a la regla, al ejercicio de modelos, al estudio memorístico de los paradigmas y de las preposiciones que rigen genitivo o acusativo. El resultado fue el semidestierro de la gramática. La cuestión no era si debemos enseñar gramática o no, sino cómo debemos enseñarla. Una gramática en el sentido pedagógico de la palabra es una lista de diferencias entre dos lenguas. Pero el método directo ha descuidado a menudo la consideración de los fines y objetivos que tienen que estar presentes en la enseñanza de una lengua extranjera, así como las distintas necesidades del estudiante; no es lo mismo enseñar a un adulto que a un joven. Aquél probablemente rechazará realizar ejercicios de modelos o prácticas de laboratorio que éste indudablemente aceptará de buen grado. Por estas y por otras razones, el método directo no ha sido todo lo satisfactorio que debiera haber sido (Sánchez, 1997).

4. El nuevo auge de la gramática

La tendencia a cambiar del estructuralismo clásico a la gramática generativa y transformacional ha sido seguida también de una modificación de los métodos de enseñanza. Sin embargo, lo más llamativo es el renacimiento de la gramática, de los paradigmas y de las reglas como práctica en los nuevos métodos. Desde el momento en que las diferencias entre el estructuralismo y el planteamiento generativo no son tan profundas como N. Chomsky y su escuela pretenden, las implicaciones de estos cambios en los métodos de enseñanza tampoco son tan amplios como algunos acostumbran a pensar. En realidad, el problema consiste en saber cómo podemos conseguir con más éxito que los estudiantes sean conscientes de las reglas que tienen que aplicar para expresar un discurso en una lengua extranjera, donde **consciente** no significa necesariamente lo mismo que **ser capaz de formular reglas.**

Llegados a este punto, no podemos evitar tocar el problema del fundamento de la denominada competencia lingüística del hablante. ¿Es el lenguaje un fenómeno totalmente social y su estructura, cuestión de simple con-

vención? ¿Es la capacidad del hombre para usar el lenguaje y para aprender idiomas una capacidad general independiente de cualquier forma que pueda adoptar? Considero que por ahora todavía no se han aportado suficientes pruebas que corroboren la **tesis biológica** de Chomsky y Lenneberg (1985). Por el contrario, pienso que el fundamento social del lenguaje está apoyado en pruebas más sólidas y concluyentes. Los estudios experimentales realizados por Elizabeth Shipley, Carlota Smith y Lita Gleitman en 1969 confirmaron que las reacciones de los niños de dieciocho a treinta meses a determinados estímulos lingüísticos (conversación adulta, conversación infantil, discurso de una o dos palabras, discurso sin sentido) son más una actitud (innata) general de selección de estímulos que otra cosa. Por otra parte, sabemos que el lenguaje es mucho más que un vehículo para transmitir información pre-existente y pre-formada de hechos exteriores. Conocemos que el modo en que la información es dada, es efecto de convenciones lingüísticas (es decir, sociales) y varía de una lengua a otra y de una cultura a otra (Hymes, 1974). En este sentido, el **método comunicativo** viene a responder a todas las necesidades de un aprendizaje adecuado a todos los parámetros de que hemos hablado. Ahora bien, en todos los métodos tanto antiguos como modernos ha estado presente la enseñanza de la gramática como componente ineludible. El problema consiste, pues, en responder a las preguntas siguientes: ¿qué gramática se debe enseñar?; ¿cómo debe ser enseñada?

5. ¿Cómo enseñar la gramática a extranjeros?

Nadie parece discutir hoy que la enseñanza de la gramática sea necesaria para el aprendizaje de una lengua extranjera. Más problemático resulta ponerse de acuerdo en qué tipo de gramática se ha de elegir, en qué grado, o dosis se ha de enseñar según los niveles y cómo se ha de enseñar. El primer aspecto, el del tipo de gramática, es ciertamente preocupante. Existe una tendencia a desechar las enseñanzas de la gramática tradicional o de la gramática normativa más por un desconocimiento real de sus presupuestos científicos y de sus prácticas que por otra cosa y este desconocimiento impide que los profesores recurran a prácticas y enseñanzas seculares verdaderamente fructíferas. Por otra parte, se utiliza abusivamente el término **gramática descriptiva**, como si en aquellos modelos de gramática no se hubiera practicado descriptivismo alguno; como si fuera un descubrimiento moderno o como si en este término se resumieran todas las ventajas aplicables a la enseñanza de lenguas. Por gramática descriptiva, hoy no suele entenderse más que la simple descripción del uso estándar vigente, tanto oral como escrito, de una lengua. Por consiguiente, en lo que toca a la gradación de la enseñanza gramatical, está probado que en los niveles iniciales resulta más adecuado acceder al

conocimiento de la gramática **inductivamente,** mediante ejercicios de modelos o por la observación de un modelo de la lengua que se ha de aprender. En los niveles avanzados, conviene profundizar ya en el estudio de la descripción gramatical y en la terminología para ayudar a los alumnos a comprender mejor la estructura y el funcionamiento de la lengua.

Y, ¿cómo se ha de abordar la enseñanza de la gramática descriptiva? Hasta ahora, se han venido utilizando tres estrategias para enseñarla: la situacional, la de práctica de modelos y la explicación gramatical. El objetivo de la enseñanza situacional es propiciar que el lenguaje que se enseñe se use siempre adecuadamente, esto es, en el contexto real de referencia. Su finalidad es que, a través de la observación y de la imitación del lenguaje en situaciones realistas, el estudiante domine inductivamente las reglas sin necesidad de ser consciente de ellas por medio de generalizaciones gramaticales directamente expuestas. La práctica de los modelos intenta que el alumno sea capaz de producir y responder a las señales del significado estructural sin necesidad de ser explícitamente consciente de los principios gramaticales implicados. Para desarrollar estos hábitos, se ofrece gran cantidad de modelos orales para que mediante la práctica se provoquen asociaciones fuertes entre los modelos sintácticos y las situaciones de la vida real a que se refieren.

El método de explicación gramatical difiere notablemente de los dos anteriores, porque su objetivo es ofrecer sistemáticamente al alumno un conocimiento reflejo de las reglas. La justificación de este procedimiento hay que buscarla en el hecho de que parece que los esquemas se enseñan con mayor eficacia si se aprovecha la capacidad de razonamiento de los estudiantes en vez de utilizar sólo la práctica de modelos y la memorización. Aunque algunos modelos han supuesto que estas tres estrategias se excluyen, sin embargo se han aprovechado de las tres desde hace tiempo. Mi opinión es que una enseñanza eficaz de la gramática, como componente principal de la enseñanza de español a extranjeros, debe apoyarse en una mezcla de los tres procedimientos de la formación de hábitos analítico-deductivos, en proporciones variables según la naturaleza del aprendizaje y los intereses de los estudiantes.

6. Prácticas

6.1. Enseñanza de gramática por el procedimiento situacional

Una técnica para ayudar a los estudiantes a descubrir las reglas subyacentes al uso sin necesidad de dedicar mucho tiempo a hablar de gramática, es la ofrecida en el libro del profesor de *Situational English* (Commonwealth Office of Education, Longman, 1966):

UNIDAD: DÓNDE CUÁNDO CÓMO

Escriba lo siguiente en el cuaderno:

¿Dónde?	¿Cuándo?	¿Cómo?
Londres	Junio	Avión
Nueva York	Julio	Barco
Roma	Agosto	Tren
Edimburgo	Septiembre	Coche
Madrid	Octubre	Autobús

Diga: *Quiero ir de vacaciones. ¿A dónde iré?*

Respuesta señalando Londres:

Iré a Londres

Después, pregunte:

¿Cuándo iré?

Responda señalando Junio:

Iré en junio.

Pregunte luego:

¿Cómo iré?

Responda:

Iré en avión.

Escriba las tres preguntas en el cuaderno como parte de una tabla de sustitución, que deberá completarse luego:

¿Adónde	*iré yo?*
¿Cuándo	*?*
¿Cómo	*?*

Repetir la serie con el pronombre **nosotros** y después, preguntando y respondiendo las tres preguntas, añadir pronombre de tercera persona al recuadro.

6.2. Técnica de prácticas de modelos

Tomo esta práctica del *Intensive Course in English* realizado bajo la dirección de Robert Lado y C.C. Fries en el Instituto de Lengua Inglesa de la Universidad de Michigan. El material propuesto supone que aprender una lengua extranjera **no** consiste en aprender **sobre** la lengua, sino en desarrollar un conjunto nuevo de hábitos. Estos hábitos son considerados como los correlatos de conducta de modelos sintácticos y fonológicos. Cada lección en el modelo ofrecido por Lado-Fries tiene seis partes: 1) un compendio de ejemplos básicos; 2) un marco que contiene un índice de atención, el nuevo modelo y uno o más comentarios que resumen la gramática enseñada;

3) un conjunto de ejemplos ilustrativos, que muestran el nuevo modelo en varias circunstancias; 4) modelos de ejercicios prácticos; 5) notas en nuevos modelos solo para poder reconocer; 6) un repaso de ejemplos básicos.

Ejemplo básico: *¿Qué estás tú estudiando? Gramática.*

Observa el orden de las palabras en las preguntas.

Modelo anterior: *Nosotros estamos estudiando gramática.*
Nuevo modelo:

Preguntas	Respuestas
¿Estás tú estudiando gramática?	Sí, estoy.
¿Estás tú estudiando en clase?	Sí, estoy.
¿Está Juan aprendiendo Inglés?	Sí, está.
¿Está él visitando a un amigo?	Sí, está.
¿Estoy yo hablando lentamente?	Sí estás.
¿Qué estás estudiando?	Gramática.
¿Dónde estás estudiando?	En clase.
¿Qué está Juan aprendiendo?	Inglés.
¿A quién está visitando?	A un amigo.
¿Qué está haciendo ahora?	Estudiando.

Comentarios

1. Utilice **estás, está, estoy** antes de **tú, Juan, él** y **yo** en las preguntas con gerundio **-ndo**.
2. Utilice **qué, dónde, a quién,** antes de **está, estás**...

6.3. Técnica de explicación gramatical

Hasta ahora se han elaborado pocos manuales con esta finalidad, porque tiene poca aplicación en los niveles elementales. Sin embargo, la formulación explícita de las reglas gramaticales, con gran cantidad de práctica a través de ejercicios y diálogos es una técnica adecuada para estudiantes de niveles avanzados que prefieren utilizar su capacidad de razonamiento para avanzar en el dominio del discurso espontáneo.

Sabido que en español sólo existen tres artículos: el determinado, el indeterminado y el artículo cero y dados unos usos de nombres con artículos, el alumno debe descubrir las reglas que rigen su uso mediante el análisis del valor que adquiere cada nombre en el contexto, independientemente del léxico. A continuación debe averiguar bajo qué rasgos sintácticos del recuadro pueden ser clasificados:

David tiene ***poco valor*** *porque solo superó* ***una prueba*** *de las cuatro. Su amigo no tiene* ***coche,*** *pero corrió con* ***un coche*** *prestado y fue* ***una maravilla.*** *Cuando está en el circuito bebe* ***agua*** *y, a veces, come* ***chocolate.***

Rasgos sintácticos

Nombre	sg.	pl.	mucho/poco	muchos/pocos	numeral	art.	cero
agua	+	–	–	–	–	–	+
valor							
coche 1							
coche 2							
maravilla							
chocolate							

Comentarios:

Según el ejemplo analizado, el alumno descubre que el nombre masa **agua** funciona aquí como nombre genérico, es decir, que significa que bebió agua y no vino sin que por ello la referencia pase de la categoría nominal abstracta. Con ello, se logra reflexionar sobre un aspecto muy difícil de la gramática, que es que los nombres genéricos en español se caracterizan por ser utilizados en singular con el artículo cero.

Juan prefirió en el restaurante comer ternera.
María demostró valor al enfrentarse al atracador.
Carlos llevaba alfiler de corbata.

Son ejemplos de un nombre contable (ternera), utilizado como nombre incontable; de un nombre abstracto (valor), utilizado también como incontable; y de un nombre concreto (alfiler) en el sentido de incontable. Todos ellos funcionan como nombres genéricos.

7. Consideraciones finales

La ciencia lingüística siempre se ha propuesto como una de sus aplicaciones la gramaticalización de una lengua, esto es, la descripción del uso mediante un método o esquema conceptual. En este sentido, la enseñanza de la gramática de una lengua ha sido y es un elemento indispensable en la

didáctica de las lenguas. En la forma de gramática descriptiva, se ha de enseñar conforme a unas estrategias que dependen de la naturaleza y de los fines del aprendizaje, y de otros aspectos concretos.

Bibliografía

CHOMSKY, N., y LENNEBERG, E. (1985), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, traducción española, 3.ª edición, Madrid, Alicante editorial.

HYMES, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics*, Pennsylvania, University of Pennsylvania.

MALMBERG, B. (1971), "Applications of linguistics", en PEREN, G. E., y TRIM, J. M. L. (Ed.), *Applications of linguistics Selected Papers of the Second International Congres of Applied Linguistics*, Londres, Cambridge University Press, pp. 3-18.

SÁNCHEZ, A. (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ, J., y MARCOS, F. (1988), *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.

SHIPLEY, E.; SMITH, C., y GLEITMAN, L. (1969), "A Study in acquisition of language", *Language*, 45.2: 322.