Gramática versus lengua

Judit Gil Clotet
Instituto Cervantes de Múnich, Alemania

> Cuando un diplomático dice *sí*, quiere decir *quizá*;
> cuando dice *quizá*, quiere decir *no;*
> y cuando dice *no*, no es un diplomático.
> Cuando una dama dice *no*, quiere decir *quizá;*
> cuando dice *quizá,* quiere decir *sí;*
> y cuando dice *sí*, no es una dama.
>
> VOLTAIRE

Hoy en día a la hora de enseñar la gramática en el aula de ELE, no podemos dejar de preguntarnos acerca de una serie de cuestiones cuya reflexión nos llevará a tomar decisiones que repercutirán de una u otra manera en nuestra diaria práctica didáctica. Dichas cuestiones tienen mucho que ver con nuestra relación, como docentes, con la gramática, del lugar que le concedemos a esta en el complejo universo llamado lengua, del tipo de gramática que tomamos como referencia para nuestras clases así como del modelo teórico lingüístico que refleja la gramática elegida, de las creencias que compartimos, o no, acerca de las conceptualizaciones, de la manera en que nuestros alumnos analizan, estructuran y aprenden la lengua y, en definitiva, de cuál es el «lugar en el mundo» de la gramática en nuestras clases.

Parece evidente que ni podemos ni queremos prescindir de enseñar gramática. Más bien se trata ahora de decidir qué enfoque queremos adoptar para que el aprendizaje de nuestros alumnos sea, además de significativo, rentable y, quizás, hasta divertido. Para ello, visitaremos los distintos modelos gramaticales existentes, diferenciando cómo plasma cada uno de ellos la organización del lenguaje a través de las conceptualizaciones que se llevan a cabo a través del sistema formal de la lengua, o dicho de otra manera, veremos cómo las reglas gramaticales ordenan la estructura del complejo fenómeno que es el lenguaje.

Convencidos de que el uso de la lengua y no el afán diseccionador debe ser nuestro objetivo en el aula, en este artículo reflexionaremos sobre distintos aspectos de la lengua, atendiendo especialmente a la integración de los contenidos gramaticales, pragmáticos y socioculturales en el uso real de la lengua. También revisaremos varias muestras de lengua para observar su funcionamiento y aplicación en las tareas que proporcionamos a nuestros alumnos, y, tras el análisis de las conceptualizaciones en algunos materiales, veremos qué creencias compartimos acerca de la gramática y de su enseñanza en el aula de ELE para poder llegar a decidir si estas están en coherencia con los materiales que proporcionamos a nuestros alumnos.

Veremos, por último, que en numerosas ocasiones la gramática simboliza la red que sostiene su aprendizaje y que la elección de uno u otro modelo gramatical no solo tiene repercusiones metodológicas y didácticas sino que señala cuál es el punto de vista acerca de qué es la lengua.

Nuestro punto de partida es que en la lengua conviven dos dimensiones. Por un lado, la lengua, en su función referencial o representativa, recorta la realidad, y cada lengua lo hace según sus parámetros, y claro, según es percibida la realidad que ha de recortar. Por otro lado, la lengua adquiere una dimensión metalingüística, la lengua «habla» acerca de sí misma. En esta dimensión metalingüística se reflejan las diferentes teorías lingüísticas subyacentes en cada uno de los modelos de análisis que no son sino, en definitiva, las diferentes gramáticas.

Hoy en día hablamos de lingüísticas y lo hacemos en plural para marcar que hay diferencias entre ellas. La lingüística, podemos decir, no sigue un camino uniforme. Más bien asistimos a un vasto panorama que detecta distintos planteamientos, puesto que partimos de la convicción de que el lenguaje es un objeto complejo y que admite, por lo tanto, multiplicidad de interpretaciones.

Las principales líneas de pensamiento que atraviesan las diferentes teorías quedan resumidas en sus diferentes gramáticas como son la gramática tradicional, la estructural, la generativa, la lingüística del texto, la pragmática, la gramática pedagógica, la operativa o cognitiva. Cada una de ellas plasma un modo de organizar, analizar y conceptualizar el sistema formal de la lengua. En un mayor nivel de concreción, el de la lingüística aplicada ya en el aula, cada una de estas gramáticas recurrirá a unas muestras de lengua o a otras, así como permitirá unas conceptualizaciones que primen, en cada caso, la diferente perspectiva acerca de lo que es el lenguaje.

Sin embargo, y a pesar de las diferencias entre cada una de las diferentes teorías, se puede trazar una línea de división entre las que conciben el estudio del lenguaje como sistema virtual y las que analizan la lengua en el uso, tal y como veremos más adelante.

Sea como sea, y lejos de interpretar el lenguaje como un simple sistema de reglas codificadas, asistimos a un momento en que la gramática, como componente del lenguaje, se ha convertido en un objeto complejo, en un fenómeno global y globalizador cuyo análisis, creemos, no puede ser minimizado, alterado en definitiva, en la distancia investigadora lejana del aula.

En un mayor nivel de concreción, el ámbito de la aplicación, parece obligado consultar el apartado dedicado a la gramática del documento base para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Así, encontramos:

> [...] Hay varias teorías y modelos en conflicto sobre la organización de palabras en oraciones. No es competencia del Marco de referencia valorarlas ni preconizar el uso de ninguna, sino más bien procurar que los usuarios ma-

> nifiesten cuál han decidido adoptar y qué consecuencias tiene esa elección para su práctica (*MCRE* 2001: 110).

Dos son las cuestiones que nos llaman especialmente la atención del texto expuesto más arriba. En primer lugar, el hecho que en ningún momento se habla de texto sino de «organización de palabras en oraciones», en consonancia con el nivel de abstracción del documento, así como con la necesidad explícita de no abogar por el uso de una teoría lingüística por encima de otras. Sin embargo, y en segundo lugar, sí se hace referencia explícita en la cita a «el uso», «los usuarios» y «la práctica». Este subrayado que efectuamos va a ser el punto de partida para poder exponer, a modo de decálogo, una serie de creencias que un gran número de profesores de ELE ya compartimos de manera consciente o inconsciente y que, sin embargo, no siempre presentan coherencia en nuestra elección de materiales, en el análisis de las muestras de lengua, en las conceptualizaciones y en las actividades o ejercicios en nuestra práctica docente. Y es que

> En teoría casi todos decimos lo mismo… ¿pero estamos todos de acuerdo?

Se dice que las descripciones del funcionamiento del sistema así como las muestras de lengua deben ser claras, útiles y operativas.

Algunas de las muestras de lengua que se exponen a continuación se encuentran con facilidad en manuales al uso de ELE. En muchas ocasiones, el único criterio que ha primado para su elección es el de ejemplificar una regla gramatical, manipulando y forzando así el uso de la lengua hasta lo inverosímil.

1. Mientras tú miras la carta yo te pongo el vino.
2. La manzana es verde.
3. —Mi padre ha muerto.
   —¡Ah! Pues el mío no. (ej. de E. Martín Peris en el prólogo del manual *Para empezar*)
4. —¿Tienes hora?
   —Sí, tengo.

Se dice que las formas tienen que significar: aprendemos formas lingüísticas asociadas a significados. Es necesario entender el ejercicio para poder hacerlo. *Input verosímil*.

Para la práctica de la combinación de pronombres se proponen los dos ejercicios a continuación. En el primero, el alumno no solo se encuentra ante muestras de lengua poco creíbles «veo arder el bosque», por descontextualizadas, sino que, además, no tiene por qué asociar formas a significados, puesto que debe solamente sustituir mecánicamente los diferentes complementos por el pronombre en cuestión. Parece que el segundo ejercicio es de índole bien diversa, ya que cada

pronombre aparece explicitado en la frase reduplicando así la forma en aras de la necesidad del alumno de comprender el significado y uso de la forma pronominal.

Sustituir las expresiones en cursiva por las correspondientes formas de pronombre personal:

1. Veo arder el *bosque*.
2. Prometieron escribir *una carta* a Juan.
3. Prometieron escribir una carta a *Juan*.
4. Prometieron escribir *una carta* a *Juan*.
5. Oigo cantar *a los pájaros*.

(En *Nuevos modelos para ejercicio lingüístico,* Ed. Ariel)

Las instrucciones de este juego son un poco complicadas. Completa según el modelo:

Vamos a ver, Carmen, yo…te…doy a ti la pelota y tú…se…la das a Luis.

1. Y si no ……encuentro a ti, ¿a quién se la doy?
2. No importa. Luis……la da a mí y yo……la doy a vosotras, ¿vale? Sara y Sofía. ¿lo habéis entendido?
3. No, no lo hemos entendido. ¿Tú……la das a nosotras? ¿Sí? Y nosotras, ¿a quién……damos?
4. Vosotras……la dais a nosotros, a Luis y a mí.
5. Perdona, mamá, pero desde aquí no……veo a Luis y a ti.

(En la *GBE*, Ed. Difusión)

Se dice que las instrucciones, las muestras de lengua y las conceptualizaciones deben ser elaboradas teniendo en cuenta la perspectiva del estudiante.

Y para ello quizás sería oportuno evitar el abuso de terminología gramatical, así como adaptar el uso del vocabulario al nivel del alumno. Sin duda, ello revertirá en el aprendizaje autónomo y, por la tanto, significativo del alumno.

Se dice que la necesidad de aprender gramática debe atender por un lado al carácter sistemático de la lengua y por el otro a la rentabilidad comunicativa de los elementos tratados.

Combinar las frases de cada grupo en expresiones complejas empleando cualquier tipo de partícula relacionante:

1. El viajero se fue a dormir/El viajero estaba cansado.
2. La comida era muy sabrosa/La comida resultó demasiado cara.

3. Tú estabas a punto de llegar/Yo tenía mucha prisa/Yo tuve que marcharme.
4. Él fumaba su pipa/Ella cosía en su sillón—El teléfono sonó.

(En *Nuevos modelos para ejercicio lingüístico* de la Ed. Ariel)

Lee las frases sobre los hábitos de Belén. Después ordena las acciones en el cuadro de la derecha. Cuidado algunas acciones son simultáneas.

A. Se levanta cuando suena el despertador.	Primero……..……;
B. Cuando sale de casa, apaga la tele.	Después……..……;
C. Cuando se ha duchado, se viste.	1. después…….……..;
D. Desayuna cuando está vestida.	2. luego…….……..;
E. Se ducha cuando se levanta.	3. a continuación… y ……..……..;
F. Cuando termina el desayuno, sale de casa.	4. después…….……..;
G. Ve la tele cuando desayuna.	5. y, por último,…….……..;

(En la *GBE*, Ed. Difusión)

En una lengua existen simultáneamente dos dimensiones, la referencial y la metalingüística, que lejos de excluirse mutuamente, se enriquecen y conviven. «Con la lengua hablamos del mundo, pero también y constantemente, de lo que decimos, de nuestra manera de formular el mensaje que estamos expresando, de nuestra actitud con respecto a lo que decimos» (Matte Bon 2009: 79).

Se dice que hay que procurar promover la autonomía en el aprendizaje.

«Ningún curso puede predecir todas las necesidades lingüísticas de los aprendices y debe, por tanto, intentar prepararlos para hacer frente de manera independiente a la lengua que encontrarán a medida que se hallen en nuevas situaciones» (Crawford, 2000: 916).

Se dice que a la hora de seleccionar los ejercicios gramaticales, estos tiene que responder a la regla que se quiere practicar.

Observemos cómo los dos ejercicios que se plantean a continuación respetan la necesidad de coherencia entre conceptualización gramatical y la práctica didáctica.

Sé económico: sustituye la parte destacada por el futuro correspondiente.

Me da la impresión de que no le gusta estar con nosotros.
No le …gustará…estar con nosotros.

Me imagino que tiene cosas más interesantes que hacer.
……cosas más interesantes que hacer.

Yo pienso que no sabe dónde estamos.
No ……dónde estamos.

Posiblemente tiene demasiado trabajo.
……..demasiado trabajo.

(En la *GBE*, Ed. Difusión)

O también:

Relaciona lo que dice Pepe (a la izquierda) con la situación más probable en cada caso (a la derecha).

Es mejor no molestar a Luis ahora	a. Pepe sabe qué está haciendo Luis ahora.
Estará cenando	b. Pepe imagina qué puede estar haciendo Luis ahora.
¿Quién llama a la puerta?	a. Pepe está mirando por la ventana
Será el cartero	b. Pepe está duchándose.
¿De quién es este bolígrafo?	a. Pepe reconoce perfectamente su bolígrafo.
Será mío. Déjalo ahí	b. Pepe no recuerda exactamente si ese boli es suyo.

(En la *GBE*, Ed. Difusión)

Se dice que el ejercicio debe tener un contexto y un objetivo extralingüísticos.

Parece que la mera repetición no revierte en aprendizaje siginificativo. Alejandro Castañeda Castro dice al respecto que «La práctica gramatical en ejercicios comunicativos hace de este tipo de actividad un medio más eficaz que otros de carácter repetitivo, para la adquisición de los mecanismos lingüísticos de la forma más apropiada» (Castañeda 1988: 69).

Ordena los elementos de las siguientes frases:

(un/ sueco/ Tengo/ novio) .....y, por eso, este verano voy a Estocolmo.
(abierto/ un/ Hay/ grifo)..... Se oye el agua.
(el/ Ponte/ naranja/ jersey)..... Te queda muy bien.
(cenicero/ vacío/ Dame/ un)..... Este está lleno de colillas.

(En la *GBE*, Ed. Difusión)

E insiste «La **automatización** de un **aspecto formal** de la L2 será más rápida si en la actividad que suministramos a los alumnos, los procesos que pretendemos automatizar se presentan **subordinados** a otros procesos a los que necesariamente hay que **prestar atención**: *resolución* de una tarea, consecución de un problema comunicativo, etc.» (Castañeda 1988: 70).

De hecho:

1. No hay evidencia alguna de que la práctica controlada (descontextualizada) redunde en la adquisición de elementos formales.
2. Si tiene algún efecto positivo será solo con estructuras simples y no complejas.
3. Si tiene algún efecto es solo a medio-largo plazo no de forma inmediata (Ellis 2005).

Se dice que el ejercicio debe buscar la implicación del alumno.

Para ello, es oportuno permitir al alumno que tome alguna decisión en función de lo que resulte de la resolución del ejercicio. De la misma manera, habrá que conducir al alumno a que active procesos de inferencia que le lleven a interpretar el uso que se deriva de una forma. En una palabra, cuanto más hagamos protagonista al alumno del ejercicio más estimularemos su proceso de aprendizaje.

Se dice que las actividades de interpretación y reflexión sobre las formas deben preceder a los ejercicios de producción: input estructurado.

Parte de un planteamiento bien distinto, tras haber sistematizado, por ejemplo, las categorías de género y número, llevar a cabo un dictado a la manera tradicional o el hacerlo con espacios en blanco cuyas soluciones lleven a activar a los alumnos el input previamente estructurado.

Se dice que no hay que confundir el elemento estudiado con uno de sus contextos en uso.

Se ha solido abusar de una especie de conceptualización de dudosa eficacia, tal y como señala el profesor Matte Bon, para «explicar» la tan solicitada diferencia entre el uso del verbo *ser* y del verbo *estar* que ha consistido en asegurar que *estar* «expresa lo momentáneo en oposición a *ser* que sería lo permanente y estable». Ejemplificaciones del tipo «Madrid es la capital de España» frente a «Madrid está en el centro de España» no solo llevan a que los alumnos demuestren su inteligencia al decir que Madrid no ha cambiado de ubicación sino que además ponen de manifiesto la ingenuidad que presupone el no tener en cuenta que los elementos gramaticales se usan en contextos bien diferentes y que no podemos ni

debemos elaborar una regla para cada uno de ellos si queremos ser rigurosos. En definitiva, no hay que confundir el elemento estudiado con su contexto de uso.

Tras haber visitado el decálogo de creencias acerca de la gramática llevada al aula, volvemos a un nivel mayor de abstracción y presentamos un esquema de Jose Maria Castellà que creemos recoge e ilustra de manera sencilla e integrada lo que a nuestro modo de ver son las dos grandes tendencias actuales del estudio del lenguaje.

LINGÜÍSTICA DEL USO	=	EMPÍRICA	=	ACTUALIZADA
LINGÜÍSTICA IDEAL		RACIONAL		VIRTUAL
FUNCIONAL	=	INTEGRADORA	=	TEXTUAL
FORMAL		INTERNA		ORACIONAL

(Castellà 1992)

En él subyacen esas dos escuelas de pensamiento ya mencionadas más arriba, hasta el momento excluyentes. Por un lado, las que conciben el lenguaje como un sistema virtual, ideal, mientras que por el otro, las que analizan la lengua en uso en un intento de recortar la realidad.

Aunque de la exposición de nuestro decálogo de creencias se deduce que nos acercamos a un enfoque de la lengua en uso, no estamos seguros de que deban excluirse ambas tendencias. En este sentido, atendemos desde aquí con mucho interés a la reivindicación de la indisolubilidad de «*forma* y *significado*», tal y como explicita José Plácido Ruiz Campillo (Campillo 2007: 1).

Ya sabemos que las diferentes tradiciones gramaticales han centrado sus esfuerzos mayoritariamente en describir los sistemas. Y sabemos también que dichas descripciones no han sido fructíferas en el ámbito del aula, porque como descripciones que eran, no solo no tenían en cuenta el significado sino que acumulaban excepciones difíciles de digerir bajo el supuesto de que la lengua ofrece una imagen objetiva de la realidad.

Desde una óptica cognitivista, hoy sabemos que los límites entre la competencia gramatical y la competencia comunicativa, tan remarcados en las últimas décadas, son en realidad muy débiles, ya que forma y significado son dos caras de una misma moneda.

Estamos convencidos de la necesidad de concebir todo sistema *lingüístico* de manera estrechamente relacionada con sus condiciones de producción y recepción, en el marco de la comunicación, en definitiva, en la que el contexto es esencial, sea este lingüístico o extralingüístico, más funcional que formal, más textual que oracional. Un sistema en cuyo análisis y aplicación didáctica, sin lugar a dudas, no se puede prescindir del significado, así como tampoco de los agentes y de sus intenciones en la comunicación.

Lejos, por lo tanto, de concepciones que primen la idea de que las lenguas son códigos y de que comunicarse consiste en codificar y descodificar información. No entendemos la lengua como un objeto de laboratorio, disecado, estático y aislable. Dicho esto, entendemos que lo deseable sería una síntesis entre ambas escuelas para enriquecer la investigación y en aras a obtener una perspectiva global del fenómeno lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda Castro, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Lingüística y Método Ediciones.

Castellá, J. M. (1992). *De la frase al text. Teories de l' us lingüístic*. Barcelona: Empúries.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Disponible en web http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Crawford, B. A. (2000). «Embracing the essence of enquiry: New roles for science teachers», *Journal of Research in Science Teaching*.

Ellis, R. (2005). «La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes», Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, Wellington. Traducción y versión españolas de Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yague, editada en *redEle*.

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la Pragmática,* Ariel Lingüística.

Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español,* Edelsa.

— (1996), «Hacia una gramática de los porqués y de los cómos», en *Cuadernos de tiempo libre,* Colección Expolingua.