La lingüística formal y la clase de L2: en pos de aunar teoría y práctica

Julio Villa-García y Hugo Sánchez-Llana
Universidad de Mánchester e *Instituto Cervantes de Leeds*

1. Introducción: la aversión a los enfoques teóricos y tipos de gramáticas

Es innegable que para muchos profesores de lengua, términos y expresiones como la lingüística teórica, la gramática como ciencia o el estudio científico del lenguaje humano suscitan, cuando menos, aprensión. Los aprendientes, por su parte, especialmente aquellos con un bagaje de letras, reaccionan de manera similar o aún peor. Sin embargo, otro hecho también innegable es que a todo experto en la enseñanza de lenguas le gustaría tener claras las claves del idioma, especialmente de la gramática: los algoritmos que den cuenta de los hechos del lenguaje y que le digan al aprendiente de manera clara y directa —y de una vez por todas— cómo y cuándo usar determinada estructura o fenómeno de la lengua. El conocimiento tácito o subconsciente de la lengua es un tesoro que posee cualquier hablante; por el contrario, adquirir conocimiento declarativo o explícito de (los mecanismos formales que subyacen a) la lengua no es tarea sencilla. Como se suele decir al final de las clases introductorias de lingüística, «como habéis podido comprobar, esta asignatura ha tratado sobre aquellos aspectos del lenguaje humano que no sabíais que sabíais».

Frente a las gramáticas tradicionales, con un tinte marcadamente normativista que intenta(ba) modificar la conducta natural de los hablantes, las gramáticas descriptivas, compiladas por lingüistas teóricos, van mucho más allá del aspecto prescriptivo. Su propósito es hacer explícito lo implícito por medio de la descripción de los hechos lingüísticos, sin entrar a valorarlos. Tales datos tienden a ser aquellos que tanto las gramáticas de toda la vida como las específicas para la enseñanza de lenguas —las gramáticas pedagógicas— han pasado por alto. No solo esto, sino que las gramáticas con carácter descriptivo fruto de la investigación reciente en lingüística teórica nos proporcionan descubrimientos sobre el funcionamiento de la lengua que con toda probabilidad habían pasado desapercibidos pese a la atenta mirada de los expertos. Y es precisamente esto lo que pretende la lingüística teórica aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas: proporcionar herramientas que permitan el descubrimiento, el aprendizaje y la consolidación de aspectos gramaticales de la L2, especialmente aque-

llos que plantean mayores dificultades.

Como indica Rothman (2010), el beneficio principal de aplicar la gramática teórica a la enseñanza de lenguas reside en la capacidad de optimizar el *input* —o muestra— que les presentamos a los aprendientes. Este *input* tiene ahora el potencial de mejorar substancialmente en términos de calidad, lo cual es uno de los principales requisitos del aprendizaje de una L2 (Montrul, 2013). Las oraciones que les presentemos a nuestros estudiantes incluirán un mayor número de contextos en los que se emplea la estructura X, con ejemplos reales de textos escritos, de redes sociales o del habla espontánea, y por tanto que se acercan más al modelo de la lengua meta. Sin duda, este desiderátum es consonante con el modelo comunicativo de enseñanza de lenguas (véase el apartado 3).

La causa tanto del miedo a la gramática como de la desconexión existente entre la investigación teórica y la práctica pedagógica en el aula estriba, al menos parcialmente, en la concepción tradicional de la gramática como un código creado quizás por una élite intelectual del pasado y que ha sido impuesto sobre los hablantes. Esta perspectiva contrasta con la visión del lenguaje humano como una capacidad mental consustancial a las personas, un sistema que es parte de nuestro cerebro y de nosotros mismos, y que se rige por reglas naturales de gran sofisticación, difíciles de observar o de generalizar a simple vista, pero que gobiernan nuestro uso de cualquier idioma. Como apunta Bosque (2018), si estudiar la lengua propia fuese descubrir cómo funciona y qué puzles nos plantea, sería mucho más interesante conocerla (véase también Bosque y Gallego [2016]). En definitiva, saber sobre la lengua y sobre el lenguaje como facultad humana sería una manera de descubrir más sobre nosotros mismos y sobre nuestra naturaleza; por ende, el estudio de la gramática no se vería como una tarea tediosa y con la que no nos identificamos. Para nosotros, esta perspectiva científica se puede extrapolar de manera natural al aprendizaje de una segunda lengua.

En las páginas siguientes, nos centramos en un ejemplo concreto de cómo tender puentes entre la investigación teórica lingüística reciente y el aula de ELE.

2. SIMPLIFICANDO LOS DESCUBRIMIENTOS TEÓRICOS

Algunas de las preguntas iniciales que se plantean los docentes de ELE incluyen cuánta gramática presentar y cómo presentarla, con cuestiones más concretas como cuánto metalenguaje necesitaremos y cómo podemos hacer esta tarea compatible con la filosofía del enfoque comunicativo. Desde nuestra perspectiva conciliadora entre la teoría y la práctica, otra pregunta que cabe hacerse es cómo puede acceder el docente a los descubrimientos de la investigación teórica, que suelen ser divulgados en revistas científicas especializadas y que incluyen, entre otros, conceptos abstractos y excesivos tecnicismos, lo que los hace inaccesibles al público general. Aunque volveremos a estas cuestiones en las páginas que siguen, la respuesta a la última pregunta depende de varios factores, incluyendo la inclinación que tengan los docentes de L2 a interesarse por cuestiones de lingüística. Por fortuna, la lengua española cuenta en la actualidad con la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE 2009), realizada por un excelente grupo de lingüistas teóricos capitaneados por el reputado gramático español Ignacio Bosque. Esta obra monumental, escrita de forma divulgativa, lejos de quedarse en preceptos normativistas sobre la morfología y la sintaxis del español, tiene en cuenta los resultados de muchas décadas de investigación teórica exhaustiva, al tiempo que toma en consideración la extraordinaria variación dialectal de nuestra lengua. Los cuantiosos datos del español que se incluyen en esta gramática pueden servir como *input* y reciclarse fácilmente para su uso en la clase.

En este breve artículo, queremos centrarnos en un ejemplo de construcción «exótica» en español que tiende a causar problemas recalcitrantes y persistentes en los aprendientes, que se menta de soslayo en muchas gramáticas pedagógicas y que, como veremos, pone de relieve que en general las gramáticas pedagógicas tienden a tratar muchos fenómenos de manera imprecisa. Nos referimos a la (mal llamada) «*a* personal».

Desde un punto de vista más optimista, nuestra intención es mostrar que los descubrimientos teóricos sobre diferentes fenómenos lingüísticos pueden ser traducidos al aula de lengua sin mayor problema, lo que ayudará a mejorar la muestra a la que exponemos a nuestros estudiantes y por tanto facilitará la adquisición de la estructura en cuestión y de la lengua meta por extensión. La «*a* personal» servirá para ilustrar nuestra propuesta, aunque nuestro modelo se puede hacer fácilmente extensible a otras estructuras igualmente problemáticas.

2.1. El paradigma de la «*a* personal»

El español, como muchas otras lenguas del mundo, pero en contraste con otras lenguas románicas vecinas como el italiano o el francés, muestra lo que se ha denominado el marcaje de caso diferencial («*a* personal» en el contexto de ELE u objeto directo de persona con preposición *a* según el Plan Curricular del Instituto Cervantes). Para algunos autores, la *a* que acompaña a ciertos objetos directos es una preposición, y para otros es una simple marca de caso antepuesta al grupo nominal: acusativo, para el objeto directo. Esta *a* tiende a asociarse con objetos directos humanos (*Vi la mesa* vs. *Vi a Ana*), aunque veremos que su inserción se rige por requisitos más concretos que el rasgo meramente humano. Un problema adicional es que esta *a* es homófona con la *a* de objeto indirecto (caso dativo), que no plantea tantos problemas, porque su presencia es obligatoria tanto con humanos como con no humanos (*Le pinté la cara a Juana* vs. *Le pinté la pata a la mesa*).

De entre los numerosos estudios que abordan el problema de la «*a* personal» en español, basaremos nuestra discusión en los trabajos de Rodríguez-Mondoñedo (2007) y López (2012), así como en las generalizaciones incluidas en la *Nueva gramática…* (RAE-ASALE 2009). Se ha propuesto que hay dos rasgos que determinan la inserción de la marca *a* ante objetos directos en el español estándar. El rasgo fundamental es la animacidad: el objeto tiene que ser animal o persona; el otro es la especificidad, o que el hablante tenga en mente un referente en el mundo real. Así, tenemos varias posibilidades para los objetos directos, que pueden ser por tanto:

1. [+animados, -específicos];
2. [-animados, +específicos];
3. [-animados, -específicos]; o
4. [+animados, +específicos].

Solo en este último caso (i.e. [4]) tiene lugar la inserción de la partícula *a*, tal y como muestran los ejemplos correspondientes:

5. Busco un perro cualquiera;
6. Busco ese libro;
7. Busco un libro cualquiera;
8. Busco a mi perro.

Estos paradigmas no requieren ser lingüista teórico para su manejo, ya que no exigen excesivos términos metalingüísticos o conocimientos técnicos de gran complejidad o sofisticación, mejoran la calidad del *input* y demuestran que las descripciones tradicionales manifiestan ciertas imprecisiones (p. ej. la «*a* animada + específica» en lugar de la «*a* personal»).

La complejidad del fenómeno de la «*a* personal» ha captado y sigue captando la atención de numerosos gramáticos, y no podemos hacerle justicia en este artículo. En consecuencia, sería justo interpretar la descripción que damos en los párrafos anteriores como una primera hipótesis o un punto de partida en el que apoyarse. En este sentido, el lector puede consultar la descripción y cuantiosa ejemplificación que se ofrece en la *Nueva gramática…* (RAE-ASALE 2009) para más información sobre contraejemplos, variación geográfica y otros factores que contribuyen a la presencia o ausencia de *a*: la personificación, el tipo de verbo (que exige, prohíbe o le otorga a la presencia de *a* un carácter potestativo), el rasgo determinado o el empleo de la *a* con ciertos predicados verbales para evitar confusión con otros sintagmas de la oración. Esta complejidad, lejos de confundir y frustrar al docente o de crear situaciones de estrés, debería tomarse como una oportunidad para explotar el fenómeno a distintos niveles, con las cuestiones más obvias para los niveles más bajos y otros aspectos más sutiles y abstractos para los niveles más avanzados, como veremos a continuación.

3. RELACIONANDO LOS DESCUBRIMIENTOS TEÓRICOS CON EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Uno de los conceptos más importantes en la enseñanza de ELE es el papel del alumno activo y capaz de comunicarse. El aprendiente de una L2 es un sujeto que se está preparando para actuar como agente en una sociedad (y cultura) que es diferente de la suya; el hablante incipiente debe asumir un papel protagonista en su aprendizaje que lo prepare para cualquier situación comunicativa en su nuevo entorno. Así, la consideración del enfoque comunicativo en el aula es esencial si queremos garantizar que el alumnado adquiera las capacidades necesarias para comunicarse en situaciones reales con otros hablantes de la lengua meta.

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, el refuerzo de la competencia lingüística comunicativa (oral y escrita) de los aprendientes conlleva la implementación de actividades de aprendizaje significativas enmarcadas en una secuenciación didáctica apropiada. Por consiguiente, podríamos distinguir entre dos tipos de actividades: (i) las tareas de capaci-

tación, orientadas a activar las habilidades del alumno, presentar fenómenos lingüísticos concretos, iniciar el proceso de andamiaje y, crucialmente, sentar las bases del segundo tipo de tarea. Este segundo tipo son (ii) las actividades comunicativas, cuyo principal objetivo es redundar en la capacidad comunicativa de los aprendices.

Con respecto a la aplicación de nuestro ejemplo concreto (la «*a* personal»), cabe destacar lo que el Plan Curricular del Instituto Cervantes recoge en torno a la implementación en el aula de las cuestiones gramaticales que se interpretan como un «componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación». En otras palabras, y en consonancia con lo que hemos manifestado anteriormente, el tratamiento de la gramática no ha de ser nunca un obstáculo en el proceso de adquisición de una lengua, sino un elemento más en el camino de los estudiantes hacia la capacidad comunicativa cuasi-nativa o nativa. A tal fin, las estrategias y recursos que el docente utilice para investigar, seleccionar y adaptar el *input* (en función de los objetivos marcados y de la tipología y necesidades de los alumnos meta) son esenciales para garantizar el éxito.

3.1. Introduciendo la «*a* personal» en el aula de ELE

A modo ilustrativo, y en la línea tanto de los principios y el paradigma resultantes de la investigación en lingüística teórica como de las premisas del enfoque comunicativo, vamos a plasmar un ejemplo de explotación didáctica del fenómeno lingüístico que nos atañe; se trata de una actividad propuesta para un taller desarrollado en el contexto de las XI Jornadas Didácticas de ELE del Instituto Cervantes de Mánchester, celebradas en junio de 2018.

El proceso de elaboración de la propuesta didáctica se inició con dos objetivos clave: (a) introducir la «*a* personal» en el aula y (b) presentar el modelo de dicho fenómeno para facilitar a los estudiantes la asimilación de este aspecto gramatical. Para alcanzar este último objetivo, y de acuerdo con nuestra filosofía, nos dedicamos a verificar el funcionamiento del paradigma, así como a investigarlo de la mano de un recurso clave: la *Nueva gramática…* (RAE-ASALE 2009) (véase el apartado 2). Seguidamente, aplicamos estrategias para filtrar datos; a saber, descartamos aquellos aspectos complejos (excepciones, variación dialectal, etc.) para una primera toma de contacto por parte del estudiante y seleccionamos aquellos otros que facilitan la elaboración de una muestra facilitadora, adaptada y mejorada.

El resultado fueron las siguientes cinco oraciones (correspondidas, cada una de ellas, con una imagen representativa de apoyo):

9. King Kong destruyó la ciudad y…

10. María besó a Juan y…

11. El gato observó la luna y…

12. María vio a la luna con el niño y…

13. María y Marco buscaban un dentista para su clínica y, de repente…

Este *input*, que es el resultado de la comunicación factible entre la investigación en lingüística teórica y el aula de ELE que aquí defendemos, permite activar el proceso de autodescubrimiento del fenómeno gramatical que lleva a los alumnos a generar hipótesis sobre el mismo; estamos creando por lo tanto un pretexto que facilita el mecanismo natural de la inducción («de lo general a lo particular»).

El marco para organizar las oraciones (y sus respectivas imágenes) de más arriba se elaboró a modo de ejemplo de actividad que podría implementarse como tarea de capacitación (que presenta un fenómeno lingüístico concreto e inicia el proceso de andamiaje) en una secuenciación didáctica más amplia basada en el Enfoque por Tareas como parte del enfoque comunicativo. Las instrucciones para dicha actividad, titulada *Una historia «de locos»*, fueron las siguientes:

> Con tu pareja, mira las imágenes y las oraciones; escoged tres de ellas y cread una historia «de locos». Podéis alterar el orden.
>
> Habla con tu compañero/a antes de escribir.
>
> Ejemplo → A: King Kong destruyó la ciudad y… ¿Qué pasó después?
>
> B: Creo que después vio a María en el cine con Juan y…

A través de esta propuesta, los estudiantes pueden realizar la actividad de manera comunicativa. En primer lugar, elaboran una historia en parejas siguiendo las instrucciones. En segundo lugar, comparten su historia con otra pareja y viceversa. Finalmente, hacen una puesta en común y escogen la historia «más loca» o ganadora. En este sentido, durante su desarrollo en el taller, comprobamos que la propuesta cumplió varias de las características que el *Diccionario de términos clave de ELE* recoge como principios generales para las actividades de comunicación: (a) vacío de información resuelto entre los alumnos que se comunicaron eficazmente narrando

acontecimientos en el pasado, (b) dependencia interna en los sucesivos pasos de la tarea y (c) retroalimentación y clarificación del contenido en las dos últimas fases. No obstante, esta actividad es solo un ejemplo de explotación con el fin de presentar a los alumnos el fenómeno de la «*a* personal» sin necesidad de dar una clase de gramática explícita tradicional. Por lo tanto, esta tarea podría ser ampliada o secuenciada de diferentes maneras en pro de beneficiar a los estudiantes.

Una vez que la actividad de presentación del fenómeno lingüístico ha concluido, el docente ha de guiar a los estudiantes hacia un proceso de reflexión sobre ese fenómeno a través de las dinámicas que considere más oportunas (p. ej. reflexión en parejas o en grupos a la luz de preguntas concretas, intercambio de opiniones a través de un *speed dating* con todos los compañeros del grupo, una puesta en común, una lluvia de ideas de oraciones con el punto gramatical en cuestión aplicado correctamente, etc.). Por consiguiente, los alumnos han de ser capaces de generar sus propias hipótesis, compartirlas con sus compañeros, debatirlas en clase abierta y consultar las dudas que se generen. A partir de ese momento, se podrán desarrollar ejercicios de producción guiada y, posteriormente, de producción libre, en aras de afianzar el nuevo fenómeno. Queda a gusto del consumidor el presentar el algoritmo de la «*a* personal» de forma explícita. Con respecto a esta cuestión habrá sin duda posiciones divergentes. Nuestra experiencia pasada indica que una gran parte del alumnado aprecia el concepto de «fórmula» sencilla y precisa que genere las oraciones adecuadas con respecto a un fenómeno concreto. De nuevo, es importante insistir en que esta práctica no estaría nunca reñida con el enfoque comunicativo, pese a ser el resultado de una visión teórica de la gramática.

Volviendo al ejemplo concreto del taller, durante la celebración del mismo, comenzamos el proceso de reflexión a través de una dinámica de parejas en la que los asistentes comentaron un ejemplo concreto extraído de la actividad *Una historia «de locos»*. Dicho ejemplo, que ilustramos a continuación en (14), fue incluido con el fin de ser determinante en la detección del paradigma de la «*a* personal».

14.



Pinterest

a. El gato observó la luna y…



Decoideas

b. María vio a la luna con el niño y...

Como podemos observar, ambas oraciones hacen referencia a un astro (la luna) conocido por todos y, por tanto, cumplen el criterio de especificidad. Sin embargo, el criterio de animacidad parece no ser igual en ambos casos. En la oración (14a) vemos que un gato mira hacia un astro específico pero no animado (i.e., [-animado, +específico]). En la oración (14b), por el contrario, aparece lo que sería una persona (María) que mira detenidamente el dibujo de una luna sonriente (que es, por tanto, una luna personificada) cogiendo a un niño en brazos; en este último caso el objeto directo en cuestión —el astro lunar— es animado y específico (i.e., [+específico, + animado]), y efectivamente se desencadena la inserción de la *a*.

Como hemos visto, establecer canales de comunicación entre la investigación en lingüística formal y la clase de ELE es gratamente ventajoso para adaptar el *input* y facilitar a nuestros estudiantes la comprensión de algunos fenómenos que normalmente generan dudas y dificultades, así como errores persistentes. Del mismo modo, podríamos ampliar y/o modificar la propuesta que presentamos para niveles más altos del Marco Común Europeo de Referencia y abordar, por ejemplo, cuestiones más sutiles, tal y como la interacción entre la «*a* personal» y el modo en oraciones como:

15. Busco un dentista que hable 50 idiomas

16. Busco a un dentista que habla 50 idiomas

En la oración (15), con subjuntivo en el verbo de la oración de relativo y sin *a* ante el objeto de la oración principal, se busca cualquier dentista

con esa cualidad (hablar 50 idiomas), si bien esta persona podría incluso no existir (véase también el ejemplo [13]). En cambio, en la oración (16), el hablante busca a un dentista al que ya conoce —que tiene en mente— y que habla 50 idiomas. Este objeto directo es animado y específico y por consiguiente lleva la marca de caso diferencial, en contrapunto con el objeto directo de (15). Como no estamos ante un caso hipotético, empleamos el modo indicativo en (16). En otras palabras, el contraste subjuntivo/indicativo que muestran las oraciones de (15) y (16) manifiesta la dicotomía *irrealis/realis*, a la vez que nos brinda un ejemplo significativo de la compleja relación que se establece entre diferentes aspectos de la gramática.

4. CONCLUSIONES

En definitiva, no debemos entender la teoría y la práctica como dos disciplinas herméticas, sino como agentes colaboradores en el proceso de desarrollo del mundo de ELE. Un lingüista teórico no debe nunca olvidar la parte más aplicada del campo de la lingüística y un profesor de lenguas no puede obviar la importancia de descubrir los intricados mecanismos que rigen las lenguas naturales. Sin duda la relación entre ambas subdisciplinas puede ser altamente beneficiosa, a la par que pone de relieve una clara aplicación de impacto de la investigación en lingüística teórica. La comunicación entre ambas subdisciplinas tiene que mejorar, pero la base de un diálogo fluido la constituye sin que quepa duda nuestro común denominador: la pasión por los idiomas y por el lenguaje humano en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bosque, I. 2018. ¿Qué es hoy la enseñanza de lengua y qué debería ser? *Universidad de La Habana* 285: 8- 24.

Bosque, I. y Gallego, Á. 2016. La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la Gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, año 54: 63-83.

Diccionario de términos clave de ELE. 1997-2018. Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes.

López, L. 2012. *Indefinite objects: Scrambling, Choice Functions, and Differential Marking*. Massachusetts: MIT Press.

Montrul, S. 2013. *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.

RAE-ASALE. 2009. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.

Rodríguez-Mondoñedo, M. 2007. *The Syntax of Objects: Agree and Differential Object Marking*. Tesis doctoral, Universidad de Conética.

Rothman J. 2010. Theoretical Linguistics Meets Pedagogical Practice: Pronominal Subject Use in Spanish as a Second Language. *Hispania* 93: 52-65.