Aportes de historia de la lengua a la enseñanza de gramática en las clases de ELE

Sandro Marcío Drumond Alves
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

> La cultura puede ser considerada como la totalidad de los rasgos materiales y no materiales, junto a las estructuras comportamentales que se le asocian y los usos lingüísticos que una sociedad posee.
>
> Winston

INTRODUCCIÓN

Muchas veces, los profesores de español como lengua extranjera (ELE) encontramos dificultades específicas a la hora de enseñar a nuestros alumnos algunos temas gramaticales. Uno de los más grandes problemas en la enseñanza de ELE es que gran parte del profesorado, que no está preparado de manera adecuada, suele pensar que cultura y lengua son categorías distintas y por ello creen que gramática solo se explica por gramática. Hoy día, pensar cultura como entretenimiento o curiosidad en clases de lengua extranjera es un equívoco grave. Algunas de las dudas gramaticales, incluso, solo se pueden explicar por medio de la historia de la lengua y, por supuesto, no podemos aislar lo cultural de lo histórico ya que los dos son partes indivisibles de un todo.

Eugenio Coseriu (1986) afirma que las lenguas no se desarrollan (y tampoco existen) solamente por factores internos de su equilibrio como sistemas, sino también por los externos, que van desde causas personales de uso del lenguaje hasta fenómenos sociales más amplios que afectan el modo de hablar y escribir de una determinada comunidad. El mismo Coseriu (1986: 83) dice que «la lengua está íntimamente relacionada con la vida social, con la civilización, el arte, el desarrollo del pensamiento, la política, etc.; en una palabra, con toda la vida del hombre».

Por estas constataciones podemos verificar que ser profesor de ELE es, en verdad, tener un mosaico de informaciones articulado de modo a ofrecerles a los alumnos las explicaciones necesarias en el momento adecuado en el que aparezcan las dudas. Es decir, dominar los aspectos culturales y saber relacionar cada subcomponente de este al lenguaje de modo a darles a los alumnos una muestra de que el entorno pragmático y conocimientos afines a la lingüística son útiles y necesarios en las clases de gramática.

> Lo cultural no es simplemente un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las instituciones de un país; menos aún sobre las características turísticas de un país [...]. Todo ello no son más que datos en estado bruto. Tampoco se confundirá lo cultural con un simple conocimiento referencial

> necesario para comprender un texto [...]. Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, la edad, el sexo, las categorías socioprofesionales, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, de una época dada, y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad. (Charaudeau, ápud Guillén Díaz, 2004: 838)

Así, podemos afirmar que la historia externa, la que el autor posiblemente indica, no vale mucho si no está en conjunto con la historia interna y, además este ángulo de la pluralidad podemos entenderle como un análisis de fenómenos lingüísticos tanto en diacronía como en sincronía. Para ejemplificar lo que nos proponemos desarrollar, presentamos un par de las preguntas más usuales que surgen a lo largo de las clases de gramática de ELE y las respuestas van a depender del conocimiento histórico de la lengua que tiene el profesor, pues los manuales de enseñanza casi nunca traen informaciones capaces de minimizar estas dudas o, a veces, las abordan de modo simplificado o equivocado.

1. ¿POR QUÉ EL IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO TIENE DOS FORMAS DISTINTAS PARA EXPRESAR LO MISMO?

No se encuentra nada sobre la doble posibilidad de forma del imperfecto de subjuntivo en lengua española en los manuales de enseñanza de ELE. Solo lo que se verifica son informaciones de uso de las formas. A lo mejor esta es la pregunta más formulada por los alumnos ya que en otras lenguas románicas esta dualidad de uso no existe.

De acuerdo con Schmidely, Alvar Ezquerra y Hernández González (2001), las dos lenguas ibéricas (portugués y español) han conservado la forma heredada del pluscuamperfecto del indicativo latino: *amaveram*. Esta forma adquirió a lo largo de la Edad Media un doble significado:

a) temporal – mantiene el juicio de un pasado en modo indicativo;
b) modal – equivale a formas condicionales o a ideas de subjuntivo.

Por medio de esta doble posibilidad, las dos lenguas ibéricas acaban por privilegiar cada una de ellas, significados distintos. Mientras la lengua española opta por el elemento modal, el portugués ha mantenido su uso temporal y, por eso, es de posible sustitución por formas compuestas correspondientes como *havia amado* o *tinha amado*.

La otra forma sería la que viene del pluscuamperfecto de subjuntivo (*amauissem*) que pasó a ocupar el mismo espacio que el pluscuamperfecto de indicativo en términos modales. De esa manera, según Medina López (1999: 68):

> Las formas que han cambiado su valor originario son el futuro perfecto de indicativo (*amauero*), que ocupó la zona del futuro imperfecto de subjuntivo, el pluscuamperfecto de indicativo (*amaueram*), que a partir del siglo XIII se

traslada hacia el subjuntivo (*amauissem*), que ocupó la función de imperfecto del mismo modo.

Así, la doble posibilidad de formas verbales del imperfecto de subjuntivo es posible porque hubo un desplazamiento de formas de otros tiempos verbales latinos que en la época de los romances adoptaron criterios semánticos para designar juicios de condición y pasado en modo subjuntivo. Al contrario que muchos escriben o afirman, el uso de las dos formas dependen de la elección del hablante o de la comunidad de habla de la cual participa. Solo hay cuatro situaciones en las que las formas no pueden cambiar la forma *–ra* por la forma *–se*.

1) Cuando expresamos cortesía. Ej.: Quisiera una información.
2) En las regiones del norte y oeste del territorio peninsular cuando usan el imperfecto de subjuntivo con valor de pluscuamperfecto de indicativo *había amado*. Ej.: Él no recordó lo que le dijera su padre.
3) En el lenguaje periodístico, pues su valor es estilístico. Ej.: El que viniera ayer, el presidente [...].
4) Cuando utilizamos pretérito imperfecto de subjuntivo por condicional. Ej: Si estudiaras, outro gallo te cantara / Si me lo dijeras, me agradara.

Sin contar estos cuatro contextos presentados, en todos los demás las formas pueden alternarse sin ningún problema.

2. ¿POR QUÉ NO PUEDO UTILIZAR LAS FORMAS *LE(S) + LO(S), LA(S)?*

La mayoría casi absoluta de los materiales didácticos para enseñanza de ELE se limita a exponer un esquema del tipo



Este esquemismo se memoriza y se pasa a los alumnos sin ninguna explicación lógica para este cambio. Algunos pocos manuales se limitan a informar que el español es una lengua musical y que no admite choque de sonidos. Por eso la utilización de *le* no es adecuada. Este tipo de explicación implica en un pensamiento poco lógico en términos de lengua pues resulta que la transformación de *le* en *se* sea un rasgo arbitrario movido por razones fónicas.

Lo que puede observarse es que este tipo de información gramatical en su orientación metodológica aparece en los elementos de conceptualización[1]. No hay una explicación gramatical que pueda enseñarles a los alumnos algo relacio-

[1] El concepto de conceptualización usado está expreso en Santos Gargallo (1999).

nado a la lengua medieval y como ocurrió de hecho, aunque de modo simplificado, su evolución estructural. Para este tipo de explicación el profesor debe conocer algo de la estructura de la lengua madre de las lenguas románicas: el latín.

Es cierto que *le* > *se* está regido por la evolución histórica explicada también por las leyes fonéticas. Sin embargo, podemos considerar un reduccionismo lamentable explicar esta transformación solamente por medio de choque de sonidos. Nada arbitrario es este cambio. En latín la estructura sería la siguiente:



Illi (dativo) funciona como indicador de la estructura, o sea, a quien el verbo se refiere mientras *illum*, *illam*, *illos*, *illas* (acusativo) funcionan con el carácter de direccionalidad, o sea, qué cosa el verbo direcciona al indicador. Las transformaciones de los directivos son ocasionadas por la apócope en el acusativo de la nasal, por una asimilación progresiva de las vocales altas, por la aféresis de la sílaba inicial y la simplificación de la geminada. *Illi* morfológicamente se va a convertir en *le* con función de dativo (lo que permanece hasta hoy), pero fonéticamente permaneció hasta el siglo XIV como *ge* (producción palatal) y solo a fines del siglo XIV y posteriores asumió la forma *se*. De este modo, lo que conocen los alumnos es la forma morfológica de evolución de *illi* pero lo que usan cuando combinan los clíticos es una vuelta a la posibilidad fónica utilizada a partir del siglo XIV y que tuvo su origen en el retraso de las velares en palatales.

Como hemos visto, las transformaciones no tienen nada que ver con malos sonidos combinados aunque su elección remita a leyes fonéticas establecidas en el siglo XIV y, también, que el cambio de *le* > *se* en situación de clíticos articulados no es arbitraria sino explicada por un subcomponente cultural: la historia de la lengua.

3. ¿SI LA PALABRA *AGUA* ES FEMENINA, POR QUÉ LA ACOMPAÑA EL ARTÍCULO MASCULINO?

Encontramos en gran parte de los manuales de enseñanza de ELE explicaciones que el español distingue el uso de *el* en vez de *la* delante de los sustantivos femeninos que comienzan por *a* tónica (el agua, el hacha, el alma). Sin embargo, muchos de estos manuales insiste en afirmar que la forma *el*, que se debe usar antes de los sustantivos ya especificados, es un artículo determinado masculino. Incluso, en algunos manuales encontramos explicaciones de que este cambio ocurre porque hay un choque de sonidos *a-a* que no es admitido en español.

Una vez más nos vemos frente a una explicación insuficiente y a un reduccionismo del fenómeno que nortea este tipo de construcción sintagmática. En el ítem

anterior, hemos visto que las formas del acusativo latino *illum*, *illam*, *illos*, *illas* originan *lo*, *la*, *los*, *las*, que en lengua española suelen ser usados tanto con valor de pronombre como con valor de artículo. Aunque autores como Alvar y Pottier (1983) afirmen que los artículos tienen el mismo origen morfológico que los pronombres, o sea, del acusativo, Menéndez Pidal (1980) propone la teoría de que las formas plurales vienen realmente del acusativo, pero las singulares vienen del nominativo (*Ille* > *ell* > *el; Illa* > *ela* > *la*).

De todas maneras, al momento de reconstitución de formas, sendas teorías confirman que en el caso de palabras femeninas que empiezan por *a* tónica, lo que se pone delante es el artículo femenino que no sufre aféresis, sino apócope. Entonces:

EL**A** AGUA > EL AGUA (apócope: cae la «a» final)
ELA AMIGA > LA AMIGA (aféresis: cae la «e» inicial)

Es evidente que, una vez más, las leyes fonéticas permiten este cambio morfológico, sin embargo explicar este fenómeno como cambio de género es muy peligroso, además de equivocado, y puede llevar al alumno a creer que son arbitrarias las leyes morfológicas de la lengua de Cervantes. El artículo *el*, en estos casos, aunque parezcan masculino, es, en verdad, femenino que ha sufrido cambios en la historia de la lengua española.

4. CONCLUSIÓN

Todos estamos de acuerdo que la enseñanza de ELE no puede limitarse tan solo a las categorías estructurales. La expansión de la dimensión de la enseñanza de una lengua extranjera crea conexiones con los componentes culturales, sociales y pragmáticos. Incluso los parámetros establecidos por el *Marco común europeo de referencia (MCER)* exigen que el usuario, para que sea competente de la lengua extranjera, tenga conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural, habilidad para reflexionar sobre la lengua como sistema y domine las competencias comunicativas sociolingüísticas como las normas de cortesía y diferencias de registro.

Sin embargo, los estudios en perspectiva diacrónica (que suelen reunir gran cantidad de las habilidades propuestas por el *MCER*) no son privilegiados en la formación del profesorado de ELE. Aparecen como subgrupo del componente cultural, más bien como curiosidad (referencias a la historia externa) que como herramienta para deshacer muchos engaños que se propagan en la enseñanza del español. Según Santos Gargallo (1999:83) «el profesor de lenguas ha de contar con una amplia formación» y lo que se observa es que los estudios diacrónicos (que mezclan posibilidades de desarrollo de muchos subcomponentes culturales y que pueden ayudar en las clases de gramática) por medio de la lingüística histórica o de la

filología no aparecen como componentes relevantes en esta amplia formación sugerida.

No se puede olvidar que los estudios en sincronía dependen en parte del entendimiento histórico del fenómeno. Además, ayuda no solo en la formación lingüística del profesor de ELE sino también en la cultural, que está tan de moda en los nuevos medios de formación del profesorado. No se debe ver la lengua en diacronía como un producto acabado sino como un medio del sistema actual. Por medio de las preguntas expuestas a lo largo de este trabajo, y que están tan presentes en las clases de ELE, podemos ver que más que un componente cultural, la historia aparece como una necesidad lingüística, y privilegiarla sería una avance en la difusión de la lengua española.

BIBLIOGRAFÍA

Alvar, M. y Pottier, B., 1983, *Morfología histórica del español*, Madrid, Gredos.

Coseriu, E., 1986, *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos.

Guillén Díaz, C., 2004, «Los contenidos culturales», en: V.V.A.A., *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L 2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 835-851.

Gutiérrez Rivilla, R., 2004, «Directrices del Consejo de Europa: El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)», en: V.V.A.A., *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 619-641.

Medina López, J.,1999, *Historia de la lengua española I, Español medieval*, Madrid, Arco/Libros.

Menéndez Pidal, R.,1980, *Manual de gramática histórica española*, Madrid, Espasa Calpe.

Santos Gargallo, I.,1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/libros.

Schmidely, J. (coord.), Alvar Ezquerra, M., y Hernández González, C., 2001, *De una a cuatro lenguas. Intercomprensión románica: del español al portugués, al italiano y al francé*s, Madrid, Arco/libros.