

LOS OBJETIVOS DE LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA

Carlos Sánchez Avendaño

RESUMEN

En este artículo se examina el valor que se le adjudica a la enseñanza de la gramática en la clase de español como lengua materna en la secundaria costarricense, por medio del análisis de los programas de estudio del año 2005 y la opinión de los profesores en formación. Seguidamente, se revisa el marco gramatical que sirve de sustento a la enseñanza tradicional y se propone como alternativa un enfoque funcionalista para tratar la gramática en la clase. Por último, se esbozan cinco objetivos que podría cumplir la didáctica de la gramática en la asignatura de español como lengua materna.

Palabras clave: instrucción gramatical, gramática de la lengua materna, gramática tradicional, enfoque gramatical funcionalista, objetivos de la instrucción gramatical.

ABSTRACT

In the following article, the value related to Spanish grammar teaching as a first language within Costa Rican secondary education is examined through the analysis of the 2005 curriculum and opinions of future teachers. Moreover, the grammatical framework for such traditional education is reviewed and a functional approach is proposed as an alternative to introduce grammar in class. Lastly, five objectives for grammar teaching are outlined.

Key words: grammatical instruction, first language grammar, traditional grammar, functional grammatical approach, objectives of grammatical teaching.

En la sencilla y hermosa edad de oro en que no se sabía qué cosa era la ciencia, los hombres vivían felices de acuerdo a sus deseos ni otra guía que la de sus instintos (...). Poco a poca esta edad de oro fue perdiendo su pureza, hasta que un genio maléfico inventó las ciencias. Al comienzo eran pocas y tenían escasos adeptos; pero pronto la superstición de los caldeos y la frivolidad de los griegos las multiplicaron hasta el infinito para tortura de las inteligencias. La gramática, una sola de ellas, es suficiente para torturar y volver loco a un hombre.

Erasmus de Rotterdam, *Elogio de la locura*, 1511.

M.L. Carlos Sánchez Avendaño. Profesor de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, Universidad de Costa Rica. San Pedro, San José, Costa Rica.
Correo electrónico: tocumarama@yahoo.com

Recepción: 31- 5- 2007

Aceptación: 13- 7- 2007

1. Introducción

Al examinar el tratamiento que se le da a la enseñanza de la gramática dentro de los programas de estudio de lengua materna en los sistemas educativos, se podría inferir que existen al menos dos posiciones, ambas extremas: el estudio de la gramática, ya sea como metalenguaje o como reflexión sobre el sistema de estructuración de la lengua y los recursos formales que este contiene, se encuentra ausente; o bien, el currículum está organizado a partir de contenidos gramaticales, con un énfasis en la taxación de diversas unidades y estructuras morfosintácticas (programa estructural).

En el primer caso, nos hallamos frente a una concepción que niega cualquier valor que pueda tener la reflexión metalingüística. En el segundo caso, estamos frente a una perspectiva gramaticalista de la didáctica de la lengua, la cual por lo común concibe que enseñar lengua consiste en enseñar nomenclatura y que, automáticamente, se desarrollan con ello las habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa del estudiante.

Una tercera posibilidad contemplaría la enseñanza de la gramática como la reflexión sobre la existencia y el empleo de un conjunto de recursos formales de la lengua para lograr determinados objetivos comunicativos (postura por la cual nos decantaremos más adelante¹), al lado del adiestramiento en las llamadas destrezas lingüísticas.

En las líneas sucesivas nos ocuparemos de analizar el lugar de la gramática en la enseñanza del español como lengua materna. En primer lugar, nos proponemos examinar brevemente el valor que le conceden los futuros profesores de la materia y los programas de estudio oficiales de secundaria, en Costa Rica, a la instrucción gramatical. En segundo lugar, se esbozan algunas indicaciones sobre cuál valor podría tener la instrucción gramatical si se la enfoca desde otras ópticas no tradicionales.

2. La gramática en los programas de español del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica

Hemos querido referirnos a los programas de estudio vigentes para el tercer ciclo de la Educación General Básica y para la Educación Diversificada, emitidos por el Ministerio de Educación Pública en el 2005, como representantes de la propuesta educativa oficial de Costa Rica.

En la justificación de dichos programas de estudios, se asegura que estos pretenden incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento. El enfoque para la enseñanza del español que se plantea se basa en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, escucha y expresión oral, concebidas estas como procesos de producción textual, como un conjunto de elementos en interacción constante y conformadoras de un todo integrado: el componente motivacional (intención del hablante), el componente conceptual (conocimientos, información, procesos cognoscitivos), el componente lingüístico (uso del código lingüístico para organizar los motivos y los conocimientos).

Al examinar los contenidos, salta a la vista la insistencia en que el estudio de la morfosintaxis tradicional debe concebirse en función de la producción de textos; sin embargo, valdría la pena preguntarse qué incidencia puede tener el estudio de, por ejemplo, muchos de los temas incluidos, tales como la clasificación de los sustantivos, los nombres de los llamados tiempos verbales, la clasificación de las oraciones e, incluso, los empleos normativos de las preposiciones en el desarrollo de la destreza de expresión escrita. A todas luces, se sigue manejando una visión conservadora que considera indispensable estudiar gramática tradicional

para poder desarrollar el manejo eficiente del código escrito. Los temas de morfosintaxis no son más que un compendio de términos provenientes de la gramática normativa tradicional.

A pesar de lo anterior, es justo también recalcar que los autores de los programas manejan una concepción en alguna medida renovada del lenguaje, pues incluyen temas como las variedades regionales y sociales del español (por ejemplo, el estudio del voseo en el paradigma verbal) y la inclusión de temas relativos a la construcción de distintos tipos de párrafos, estrategias de exposición y argumentación, operaciones de síntesis y comentario crítico, elaboración de informes y ensayos, entre otros contenidos de índole discursiva. No obstante, no parece notarse mayor peso de la investigación realizada en el país sobre los problemas de expresión escrita del estudiantado costarricense ni de las propuestas teóricas sobre la enseñanza de la lengua materna (cfs. Sánchez Avendaño 2006a).

3. El valor de la instrucción gramatical en la perspectiva de los futuros profesores

En lugar de intentar recoger la visión sobre el valor que los profesores en servicio le conceden a la instrucción gramatical, nos pareció conveniente analizar las opiniones de los estudiantes universitarios en formación que se convertirán en los futuros docentes de la materia de lengua materna, con el propósito de observar si es previsible un cambio de enfoque en las aulas. Estas opiniones las recolectamos durante la primera sesión de un curso de gramática española contemporánea, mediante un cuestionario de tres preguntas abiertas, que respondieron en total treinta estudiantes de Filología española y Enseñanza del castellano y la literatura de la Universidad de Costa Rica. Lo que pretendemos es dar una idea de la concepción que manejan los futuros docentes, aunque es claro que la muestra no es representativa ni se escogió el grupo encuestado aleatoriamente.

En primer lugar, se recogió la definición de gramática que manejaban dichos estudiantes. En general, encontramos tres posiciones, las cuales presentamos en orden de frecuencia:

- 1) la gramática es el estudio de la normativa que permite catalogar los usos lingüísticos como correctos o incorrectos y que se aplica en especial en el registro escrito;
- 2) la gramática se encarga de estudiar las formas de las palabras y la composición de las oraciones, además de incluir en algunos casos la ortografía;
- 3) la gramática se concibe como el estudio sistemático de la estructura interna de la lengua, especialmente de los niveles morfológico y sintáctico.

Como se puede observar, las dos primeras definiciones corresponden a la noción de la gramática normativa tradicional; de hecho, lo más común es que aparezcan juntas en las respuestas de los estudiantes. La última definición parece apuntar a la influencia de otras corrientes lingüísticas, aunque ciertamente ninguna de las respuestas define la gramática como un componente de la lengua, sino únicamente como la disciplina encargada de estudiarlo. Evidentemente, el modelo de análisis basado en la palabra y la oración es todavía el marco de referencia de los futuros profesores de español como lengua materna.

Al preguntárseles a los mismos encuestados para qué sirve aprender y estudiar gramática, hallamos cuatro argumentos principales, los cuales son, nuevamente en orden de frecuencia, los siguientes:

- 1) para hacer un uso correcto del idioma y librarlo de variaciones;
- 2) para poder redactar de forma correcta y, en segundo lugar, facilitarnos el proceso de comprensión de textos;
- 3) para comprender y aprender con mayor facilidad otras lenguas al establecer comparaciones,

4) para formarnos integralmente como usuarios del lenguaje (lo que implica el desarrollo de la abstracción idiomática y ampliar los conocimientos sobre nuestra lengua).

Nuevamente, resalta el valor otorgado a la gramática como herramienta para ceñirse a los usos normativos, especialmente en la escritura, lo cual nos dirige otra vez a la visión tradicional.

Por último, se les preguntó a los encuestados si consideraban necesario o importante enseñar gramática en la educación primaria y secundaria. Ninguna de las respuestas fue negativa; en otras palabras, ninguno de los encuestados puso en duda la utilidad de enseñar gramática. Son cuatro los argumentos señalados para defender la necesidad de tal instrucción explícita:

- 1) el estudio de la gramática conlleva el aprendizaje de la manera correcta de escribir y hablar,
- 2) lo estudiado en gramática sirve para la redacción de textos,
- 3) el mero conocimiento de una materia académica como la gramática constituye un valor en sí mismo,
- 4) el estudio de la gramática permite el desarrollo de destrezas de abstracción, comparación y comprensión.

Lo primero que –en nuestra opinión– salta a la vista es la concepción reiterada de que la gramática (como componente de la lengua, no como disciplina académica) debe enseñarse para que los hablantes nativos puedan utilizar su lengua; es decir, parece que se concibe que la lengua materna no se adquiere en el proceso de desarrollo cognoscitivo y de socialización, por lo menos no de forma completa o sistemática: “*En la escuela es importante para que los niños vayan aprendiendo el idioma, y en el colegio para que los estudiantes hagan un repaso de la gramática y que también la mejoren*”.

Como era de esperar, los argumentos de la corrección idiomática y del manejo del registro escrito son los más frecuentes y aparecen ligados en la gran mayoría de las respuestas; sin embargo, también es llamativa la mención, aunque sea aislada, de los argumentos que agrupamos en el punto cuatro: “*El significado se construye a partir del discurso. En cuanto el estudiante pueda comprender la estructura gramatical de su lengua, será capaz de develar y proponer nuevos significados, cada vez más complejos, con esto estará en disposición de mejores herramientas culturales*”; esto es, el estudio de la gramática puede servir como un instrumento para analizar los recursos y estrategias con que cuenta la lengua y para aprender a manejarlos.

Es necesario insistir, no obstante, en lo equivocados y contraproducentes que pueden resultar algunos de estos argumentos. El primero, el relativo a la corrección idiomática, puede desencadenar un proceso de inseguridad lingüística, en el que los estudiantes consideran que su forma de hablar es, por definición, incorrecta y viciosa, partiendo de criterios sin sustento científico, como se muestra de forma esclarecedora en la investigación de Solano y Umaña (1994) sobre los estudiantes universitarios. Como resultado, el alumno podría verse inseguro para expresarse oralmente o en forma escrita, pensando que se le van a censurar sus usos idiomáticos, lo cual repercutiría de modo negativo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de expresión.

El segundo argumento resulta igualmente engañoso. La investigación realizada en Costa Rica hasta la fecha indica contundentemente que tal objetivo no se ha cumplido. Después de once o más años de instrucción escolar con una perspectiva gramatical normativa, se hallan múltiples deficiencias en el empleo del registro escrito por parte de los estudiantes. Tales deficiencias no son solo de índole textual, sino también de tipo normativo; es decir,

luego de estudiar repetidamente los usos normativos de determinados rubros, los alumnos siguen empleándolos en sus escritos de forma no normativa (cfs. Sánchez Avendaño 2005/2006a/2006b, Rodino y Ross 1985, Rojas y Umaña 1986).

La mayoría de los libros de texto para la enseñanza de la expresión escrita en el país siguen el método gramaticalista-normativo, una conjunción de los enfoques gramaticalista y patológico (Sánchez Avendaño 2004). En esencia, se trata de la equiparación de la enseñanza de la expresión escrita con el estudio de gramática tradicional, ya sea porque se parte de esta última como base para poder escribir o porque sencillamente se homologan. Además, en cuanto al enfoque patológico, se concibe que el habla de los alumnos es defectuosa, que está plagada de incorrecciones idiomáticas que hay que eliminar, sin tomar en cuenta nociones de pertinencia según la formalidad, adecuación al contexto comunicativo, relación con los interlocutores ni valoración de la heterogeneidad lingüística.

Como resultado de los enfoques citados, los libros de texto y los cursos de esta naturaleza se concentran, en cuanto a la gramática, en la clasificación y etiquetación de las partes oracionales, la identificación de los procedimientos formativos de palabras, los tipos de oraciones; y, en lo que respecta a la visión patológica, dirigen su atención a los llamados vicios del lenguaje (barbarismos, cosismo, tautologías, cacofonías, solecismos, anfibologías, queísmo) y, en general, a la corrección desde una perspectiva acrítica y acientífica de diversos empleos de ítemes morfosintácticos particulares.

Como se muestra en Sánchez Avendaño (2006b), las redacciones de un grupo de estudiantes que siguió este método presentan las mismas deficiencias en el manejo del registro escrito diagnosticadas para el estudiantado costarricense en general: serios problemas de índole morfosintáctica y léxica; subutilización (uso restringido) de los recursos gramaticales, léxicos y de puntuación con que cuenta la lengua; faltas ortográficas consistentes en la confusión de las letras c-z-s, h, j-g, r-rr, c-qu, n-ñ, y-ll, y en la omisión o mal empleo de las tildes; poco uso de conectores discursivos; mala utilización de los signos de puntuación como mecanismo de segmentación de las porciones informativas del texto; problemas en el manejo de las referencias discursivas, la coherencia y la informatividad; manejo discursivo general deficiente: mala estructura de los escritos (introducción, desarrollo, conclusión), ideas poco desarrolladas, desajuste temático, etc. En suma, el segundo objetivo que los futuros profesores le adjudican a la instrucción gramatical no se ha verificado en absoluto.

4. El enfoque de la clase de lengua materna y la gramática normativa tradicional

El interés por reflexionar en torno a la concepción prevaleciente en Costa Rica sobre la enseñanza del español como lengua materna ha sido el motivo de publicación de algunos artículos y libros desde 1985, año en el que Rodino y Ross abren la polémica con observaciones bien planteadas y profundas.

En su investigación sobre los problemas de expresión escrita de los estudiantes universitarios costarricenses, Rodino y Ross (1985) señalan como probables causas las siguientes: el desplazamiento de la palabra escrita y su sustitución por parte de los medios audiovisuales; la poca práctica de redacción que se da en la educación formal; la poca claridad en la definición de los objetivos y los métodos empleados en los cursos de redacción; los enfoques erróneos con los que se ha enfrentado el problema (concentración en los problemas de ortografía y puntuación, referencia a las normas gramaticales tradicionales y a la polaridad correcto/incorrecto); el enfoque patológico con el que se aborda la situación: rectificar “errores” desde un punto de

vista purista y anacrónico, con la consecuente desviación de la verdadera causa (por ejemplo, concentrarse en detalles aislados como el uso de las preposiciones); la insistencia de los cursos remediales universitarios de utilizar los mismos métodos de los colegios.

Estos autores afirman que la educación lingüística en Costa Rica no tiene una base científica. Proponen que se debe abandonar, entonces, la postura purista y la norma ideal inexistente y promover el aprendizaje de la elección de la variedad apropiada al contexto y a la intención comunicativa; en otras palabras, se debe dejar de lado el criterio de corrección y enfatizar el de eficacia.

Un año después, Ovares *et al.* (1986) ponen el dedo en la llaga al referirse a las deficiencias conceptuales de nuestra educación lingüística a partir de su análisis de los libros de texto empleados al momento en los colegios. Su esclarecedor ensayo, *La palabra al margen. La enseñanza del español en crisis*, profundizará y extenderá algunas de las críticas esbozadas por Rodino y Ross (1985) con respecto a la didáctica de la asignatura de español en relación con la gramática o teoría lingüística, la literatura y la expresión escrita.

Ovares *et al.* (1986) aseguran que la enseñanza del español como lengua materna se reduce al estudio de una serie de definiciones desarticuladas, mediante una teoría gramatical anacrónica que desconoce el avance de la lingüística contemporánea y un método de aprendizaje unidireccional que no toma en consideración al destinatario del mensaje para su construcción. Además, se evidencia una deshistorización y una descontextualización de la materia, que marcan todo elemento de variación lingüística como vicio del lenguaje. Por todo ello, los autores concluyen:

No parece necesario insistir en las consecuencias negativas de esta actitud normativista ante el estudio de la lengua que sólo estimula la memorización de datos sin ninguna funcionalidad práctica y niega la posibilidad de pensar analíticamente sobre el español y de usarlo creativamente en situaciones comunicativas auténticas (Ovares *et al.* 1986: 56).

En esta misma línea, para Wilson (1996), las causas de este desatino pedagógico son la filosofía conductista de la educación costarricense y la tradicional enseñanza del idioma a partir de la gramática normativa, lo cual ha llevado a una comprensión errónea del estudio del lenguaje como la memorización de metalenguaje tradicional, en lugar de ejercitar a los estudiantes en el uso de determinados recursos del español con fines expresivos.

Vale la pena, por lo tanto, examinar brevemente la epistemología de base del modelo gramatical que ha servido de sustento a la enseñanza del español como lengua materna en nuestro país, con el fin de explicarnos los desaciertos este paradigma educativo seguido en el país.

Desde sus inicios, la gramática tradicional sigue modelos que se usaban para el estudio de lenguas como el griego y, posteriormente, el latín; surge como una reflexión filosófica sobre la naturaleza del pensamiento; se alimenta de la preceptiva idiomática iniciada por los filólogos alejandrinos y absorbe criterios disímiles en la descripción de los datos lingüísticos. Tomar conciencia de la diversidad de fuentes que han alimentado la gramática tradicional permite situarla y juzgarla críticamente, ubicándola en las circunstancias sociohistóricas que la hicieron nacer, y finalmente reconocer sus límites.

Como se anticipó, esta gramática nace confundida con las reflexiones filosóficas; en particular, con las disquisiciones dentro de la rama conocida como lógica o estudio de la estructura del pensamiento. Muchos conceptos, como sujeto y predicado, provienen de la concepción lógica y ello se observa con claridad cuando hallamos definiciones del tipo:

SUJETO es aquello de que se afirma algo. En los ejemplos: DIOS *es todopoderoso*; JUAN *estudia, Dios y Juan* son los sujetos (...).

El PREDICADO es lo que se afirma del sujeto. En las oraciones antes citadas, *Dios es TODOPODEROSO*; Juan *ESTUDIA, todopoderoso y estudia* son los predicados respectivos (Pérez-Rioja 1968: 277- 278).

Dicha definición puede conducir a error en el análisis, pues en realidad lo que se hace es trasladar una categoría de la lógica (el sujeto: *ónoma* en los análisis griegos, que constituye un componente del *lógos*) al análisis de la gramática; es decir, se equipara la estructura del lenguaje con la estructura del pensamiento (según la concepción de los lógicos griegos). En los ejemplos citados por Pérez-Rioja, efectivamente, el sujeto es de lo que “se afirma algo” (o “de lo que se habla en la oración”, como se encuentra también comúnmente en los manuales de gramática tradicional) y el predicado es lo que se dice del sujeto, pero sobran los casos en los que no se da esta correspondencia entre sujeto lógico y sujeto oracional. Por ejemplo, en una oración como “*En cuanto al contrato, no existe duda de que hubo una alteración de los términos...*”, de lo que se habla es del contrato, pero evidentemente la construcción “*en cuanto al contrato*” no constituye el sujeto. No obstante, si se trata de seguir las definiciones, no sería en absoluto inadecuado que un estudiante etiquetara dicha frase como sujeto.

Entre las críticas que se le hacen a la orientación logicista, en cuanto a la forma en que se describe la organización gramatical de la lengua y su relación con la organización lógica del pensamiento, Panfilov (1972: 12- 13) incluye las siguientes:

a) Se concibe que la oración expresa un juicio o pensamiento completo, lo cual conlleva a problemas de análisis de estructuras con una función comunicativa concreta, pero que difícilmente se puede tratar como “pensamiento completo”.

b) No se resuelve el problema de cuál es la forma del pensamiento que expresan las oraciones impersonales y unimembres, por cuanto la estructura lingüística pone en duda su configuración sujeto-predicado.

c) La estructura del juicio y la estructura de la oración no coinciden con frecuencia, dado que, en primer lugar, en la oración se destacan no solamente el sujeto y el predicado gramaticales, sino también los miembros secundarios, mientras que el juicio está constituido solo por dos miembros, el sujeto y el predicado lógicos; en segundo lugar, el sujeto lógico no se expresa siempre por medio del sujeto gramatical, sino también con otros miembros de la oración o un grupo de ellos, del mismo modo que el predicado lógico puede coincidir no sólo con el predicado gramatical sino con otros constituyentes.

d) Un concepto no solo se expresa por medio de una palabra, sino también por una combinación de ellas; además, algunas clases de palabras (interjecciones, preposiciones, conjunciones) no expresan ningún concepto.

Y más adelante, este mismo lingüista apunta:

De aquí se dedujo que las definiciones de muchos conceptos gramaticales, adaptadas por los representantes de la concepción lógica en lingüística, eran erróneas, a saber: la definición de la oración (un juicio expresado por palabras es una oración), la definición del sujeto (el sujeto gramatical es aquello de lo que se habla en la oración), la del predicado (es aquello que se dice en la oración), etc., y que al definirse esos conceptos debían tenerse en cuenta también los criterios propiamente lingüísticos (...).

(Se) puso de relieve, no tanto una falta de correlación y de dependencia entre la estructura del pensamiento y la estructura gramatical de la lengua, sino el error de querer hallar para todos los fenómenos lingüísticos de distintos niveles una relación directa y unívoca en el pensamiento, como lo habían hecho los logicistas, al tratar de establecer esa correlación entre las partes de la oración y las categorías del pensamiento, entre los miembros de la oración y los componentes estructurales del juicio (Panfilov 1972: 13- 14).

Aunado a la concepción lógica de la estructura gramatical, hay que considerar asimismo que la gramática tradicional se origina como una descripción de la lengua griega y que, por consiguiente, las categorías de análisis corresponden a la configuración de este idioma. Posteriormente, estas mismas categorías se aplicarán al latín, lo cual produjo pocos problemas de compatibilidad entre los datos y el modelo de análisis, en vista de que ambas lenguas están íntimamente emparentadas. El problema lo encontraremos posteriormente, cuando, con la misma terminología acuñada para nombrar los fenómenos lingüísticos greco-latinos, los gramáticos traten de describir el funcionamiento de lenguas que, en esencia, carecen de tales estructuras o *accidentes*, como sucede con las declinaciones. En el siguiente ejemplo, pese al reconocimiento de la ausencia de este fenómeno en español, el autor insiste en emplear la terminología en aras de sistematizar el análisis:

(...) nuestra declinación es sintáctica, pues el valor o función gramatical de las palabras se determina, ya por su orden, ya, esencialmente, por medio de preposiciones.

Dentro de la nomenclatura sintáctica es muy útil la clasificación en casos de los oficios gramaticales del sustantivo, como un medio de sistematización que facilita el análisis.

Las diferentes funciones sintácticas que puede desempeñar un sustantivo en la oración se reducen a los seis casos siguientes: *nominativo, vocativo, acusativo, dativo, genitivo y ablativo* (Pérez-Rioja 1968: 293).

La inadecuación de este modo de proceder es patente. Por un lado, se propone el uso de etiquetas que se refieren a un fenómeno morfológico para designar funciones sintácticas, forzando la correspondencia entre una y otra categorías. Por otro, se establecen seis funciones sintácticas para el sustantivo en español, independientemente de que estas correspondan con la realidad gramatical del idioma; por ejemplo, ¿cuál función sintáctica desempeña el vocativo?, ¿el ablativo incluye todos los complementos circunstanciales y también los complementos verbales (los propios del denominado régimen preposicional)? Nuevamente, se aprecia cómo de lo que se trata en el análisis es de etiquetar formas con una terminología rígida y poco acertada, sin importar la reflexión metalingüística propiamente dicha.

En relación con las dos fuentes de la gramática tradicional que comentamos, Alarcos (1971) señala tanto los aciertos y desaciertos de esta perspectiva, lo cual nos permite reconocer sus límites:

(...) esta es su equivocación: partir de supuestos extralingüísticos y afirmar la tesis del perfecto paralelismo entre el pensar y el hablar, al querer identificar las categorías gramaticales con las categorías lógicas. Este error fundamental, sin embargo, conduce a una apreciación justa: la existencia de una gramática general o teoría del lenguaje, de la que las gramáticas particulares no son sino su aplicación a las diferentes lenguas. Lo inexacto es la creencia de que ese sustrato común a todos los idiomas sea de índole lógica. En dos puntos, pues, la vieja gramática estaba acertada: en la consideración sincrónica o estática de los fenómenos de un idioma, y en la afirmación de que había una constante tras las múltiples variaciones de la lengua humana. En otros dos puntos se equivocaba radicalmente: en la identificación de las categorías gramaticales con las lógicas, pues trataba de ver cómo estas se reflejaban en la lengua y no al contrario, y en la creencia de que la constante o norma general era precisamente la de una lengua determinada, el griego o el latín, pretendiendo que las categorías válidas en esa lengua se proyectaban en los demás idiomas (Alarcos 1971: 11- 12).

Se suele considerar la *Téchne grammatiké* (τέχνη γραμματική) de Dionisio de Tracia (I a.C.) como la primera descripción que conservamos del griego, aunque con toda probabilidad se trata de un texto que recoge una centenaria tradición, que se remonta a Platón y se nutre de Aristóteles y los estoicos (Robins 2000). En esta, Dionisio sistematiza la concepción de las clases de palabras y categorías gramaticales. La visión de este gramático corresponde a la concepción de los alejandrinos:

La gramática es el conocimiento práctico de los usos generales de los poetas y prosistas. Tiene seis partes: primera, la lectura esmerada (en voz alta) con la debida consideración de la prosodia; segunda, la explicación de las expresiones literarias de las obras; tercera, la provisión de notas sobre fraseología y tema; cuarta, el descubrimiento de las etimologías; quinta, la elaboración de regularidades analógicas; sexta, la apreciación de las composiciones literarias, la cual es la parte más noble de la gramática (Robins 2000: 63).

De las tareas del análisis gramatical, o, más posiblemente, de la labor del profesor de gramática, Dionisio desarrolla la quinta, que en realidad es la única que corresponde con lo que modernamente concebiríamos como objeto de estudio de esta disciplina, y desarrolla lo que se conoce como una gramática de la palabra, perspectiva en la cual lo que interesa es clasificar cada ítem en una clase, a partir de una serie de criterios semánticos y morfosintácticos.

Las ocho clases de palabras que se proponen en la *Téchne* apenas si han sufrido alguna modificación en las gramáticas de corte tradicional que se manejan en lenguas como el español: ónoma (sustantivo), rhéma (verbo), metoché (participio), árthron (artículo), antonymía (pronombre), próthesis (preposición), epírrhema (adverbio), syndesmos (conjunción). Para el latín, Prisciano (V d.C.) separará el epírrhema en interiectio (interjección) y adverbium (adverbio) y eliminará el árthron (pues esta categoría no existía en este idioma). En la concepción moderna de las nueve clases de palabras, se separa el ónoma (griego) o nomen (latín) en sustantivo y adjetivo, el metoché (griego) o participium (latín) se fundió con el verbo y se restableció la categoría del artículo (Robins 2000).

El problema de esta clasificación en nueve clases radica, especialmente, en el encajonamiento que se realiza de las palabras, pues todas y cada una de ellas debe pertenecer a una categoría. Así, por ejemplo, la clase de los adverbios resulta de etiquetar como tales palabras de muy disímil naturaleza y función que muchas veces se clasifican de este modo por exclusión: “no es sustantivo ni adjetivo ni...”; en otras palabras, se trata de un verdadero cajón de sastre. Como ejemplo de lo anterior, es particularmente llamativo, en español, examinar el caso de los cuantificadores.

En muchas gramáticas tradicionales, las palabras ‘más’ y ‘menos’ se catalogan como adverbios, clase que se suele definir como “palabra invariable que modifica a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio”; empero, en una oración como “*Tenemos más tiempo*”, ‘más’ ciertamente no se refiere a ‘tenemos’, sino a ‘tiempo’, un sustantivo, con lo cual está cumpliendo más bien una función adjetiva: modifica a un sustantivo. Claro, se trataría entonces de un adjetivo bastante atípico, pues carece de flexiones de género y número que aparezcan en concordancia con el sustantivo rector; es decir, morfológicamente se comporta como adverbio, pero sintácticamente como adjetivo. No es de extrañar que este tipo de inconsistencias provoquen incertidumbre en el estudiante y que la lección se convierta en una simple memorización de largos listados de clases y elementos pertenecientes a ellas, sin ninguna reflexión.

La preguntas que surgen de inmediato son: ¿por qué se afirma que existen únicamente nueve clases de palabras?, ¿con qué criterios se han de establecer las categorías?, ¿con cuál modelo vamos a realizar la categorización?²

Se puede afirmar que, como campo con cierta autonomía, la gramática tradicional nace en Alejandría (III a.C.). Aquí, los filólogos se dieron a la tarea de conservar y restablecer los textos homéricos y clásicos originales, debido en parte a la profusa diversidad de copias que contenían formas lingüísticas distintas y en parte también porque la lengua de tales textos resultaba ya arcaica en relación con las variedades de la época. En gran medida, los alejandrinos se dedicaron a redactar comentarios, glosas léxicas y tratados de gramática destinados a facilitar

la comprensión de las grandes obras de la literatura de la Antigüedad. De aquí nació su actitud normativa, ya que el dialecto ático clásico se empezó a considerar como la única variedad correcta y los escritores clásicos como modelos a seguir en la enseñanza. Podemos rastrear en la actitud de los filólogos alejandrinos, entonces, dos de las más notables características de la gramática tradicional que han pervivido hasta nuestros días: basar la descripción y ejemplificación de los hechos gramaticales en la lengua de los escritores consagrados de la literatura en la lengua respectiva (lo cual se puede constatar sin gran dificultad al abrir cualquier libro de gramática tradicional del español) y catalogar los usos no pertenecientes a dicha variedad y los fenómenos de cambio como incorrectos.

En este momento, la gramática tradicional se convierte en normativa en el tanto no se limita a describir los hechos del uso idiomático, sino que decide entre empleos correctos o legítimos e incorrectos o ilegítimos, con lo cual la clase de lengua materna se ha convertido en una sesión de cacería de “delitos lingüísticos”, basada en el criterio de autoridad, de forma acrítica e irreflexiva. Es la definición de gramática que encontramos en los textos más clásicos: “La GRAMÁTICA de una lengua es el arte de hablar correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada” (Bello 1964: 27); y también la que señalaron como primordial los profesores en formación.

Como lo apunta con claridad Crystal (1995: 2), la tradición prescriptiva implanta la visión de que una variedad de la lengua tiene un valor inherentemente mayor que otras, y que debe imponerse al resto de la comunidad de habla, en particular en lo relativo a la gramática, el vocabulario y la pronunciación. La variedad favorecida es, generalmente, la versión formal del registro escrito. El estudio de la gran mayoría de las lenguas europeas ha sido abordado prescriptivamente, especialmente en el siglo XVIII, a partir de cuyo momento se empezaron a producir gramáticas y diccionarios de corte normativo. Los cometidos de estas gramáticas tempranas eran los siguientes: codificar los principios de las lenguas, para mostrar que había un sistema debajo del caos aparente del uso; proponer un medio de aclarar las disputas sobre el empleo de determinadas formas; y señalar lo que los gramáticos consideraban errores comunes, con el fin de “mejorar” la lengua.

En este mismo sentido, aunque desde una posición mucho más crítica, Robert de Beaugrande (2000) argumenta:

Desde antiguo, los *guardianes de la lengua* han convocado a ‘conservar el buen lenguaje’ y ‘rescatarlo de su destrucción por el habla vulgar’. Invocaron ideales tan elevados como la ‘lógica’ y la ‘pureza’, pero su motivo real ha sido *legitimar la variedad de lengua de la gente poderosa como el único ‘uso correcto’ o ‘adecuado’*. De este modo, otras personas podían ser *desprovistas de poder* al excluirlas del discurso público o forzarlas a participar en él con sentimientos de ansiedad y humillación. Así, la mayor parte de los usos ‘incorrectos’ o ‘impropios’ fueron escogidos de la lengua normal de los grupos sociales que serían despojados de poder. Debemos entender que las cuestiones de uso en torno a las cuales se combatió usualmente en la campaña *no tenían relación con la comunicación exitosa*; asimismo, debemos entender por qué. Eran puntos técnicos o remilgos elaborados o simplemente inventados por los ‘guardianes de la lengua’, por lo común maestros de escuela o clérigos que estaban naturalmente atentos a su habla e interesados en complementar sus magros ingresos dando lecciones o escribiendo libros y tratados acerca del ‘uso correcto’. Al carecer de métodos científicos para reunir y clasificar los datos, los guardianes sencillamente seguían sus propias intuiciones y buenos deseos (de Beaugrande 2000: 79).

El resultado de seguir partiendo de esta concepción como la base para las lecciones de español es harto conocido por todos:

a) Provisión de largas listas desordenadas dispuestas en dos columnas: una con la forma incorrecta y otra con la correcta; por lo general, la “incorrecta” pertenece al habla

local y la “correcta” es la versión menos marcada, menos local o simplemente la más prestigiosa por ser la propia del registro escrito formal. La falacia consiste en hacerle creer al estudiante que una de las formas es incorrecta *per se*, cuando en realidad de lo que se trata es de que las dos formas contrastadas son adecuadas en situaciones comunicativas distintas: usualmente la “incorrecta” pertenece a los ámbitos más informales o coloquiales y la “correcta”, a las esferas de uso más formales o al discurso escrito. No se trata, entonces, de corrección, sino de adecuación sociolingüística. Además, resulta bastante frecuente que las formas contrastadas no sean equivalentes exactos en términos semánticos o pragmáticos, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

Ejemplos de barbarismos (Pacheco y Álvarez 2000: 13):

<i>Incorrecto</i>	<i>Correcto</i>
baboso	tonto
cantá (vos)	cantad
comé (vos)	comed
comelón	comilón
deschingar	desnudar
molestadera, jodedera	necedad
pajoso	mentiroso
perrear	no pagar o enamorarse
samueleador	curioso sexual (figón)

Tampoco es raro encontrar casos de rubros léxicos cuyo uso se censura, pero que en realidad difícilmente se oyen en la comunicación cotidiana, como ‘coupe’ por ‘cupé’ o ‘parquet’ por ‘parqué’ (Pacheco y Álvarez 1997: 11), con lo cual el desatino pedagógico no puede resultar más evidente. Estos constituyen claros ejemplos de lo que Beaugrande llama “remilgos”.

b) Inclusión de explicaciones confusas e impracticables con la intención de lograr que los estudiantes “hablen bien”. Nuevamente, se trata de “puntos técnicos” que en realidad no resultan fáciles de comprender si no se cuenta con formación en gramática tradicional (como en el primer ejemplo a continuación) o que, en todo caso, corresponden a juicios valorativos sobre la variación lingüística que no consideran en absoluto cuáles son los criterios de adecuación que rigen la selección de una forma frente a otras posibles (como en el ejemplo del “noísmo”, en el cual es claro que las formas contrastadas no significan realmente lo mismo):

El pronombre debe concordar con el sustantivo al que hace referencia y en este caso, concuerda con él, en género y número. El antecedente o consecuente, está representado por un sustantivo o conjunto de palabras, sustituido por un pronombre; por lo tanto, éste debe conservar las características de su antecedente (situado antes) o de su consecuente (situado después) y debe concordar con el género y el número, que cualquiera de los dos posea (Pacheco y Álvarez 2000: 53).

Noísmo (Pacheco y Álvarez 2000: 63)

Consiste en usar un lenguaje negativo o abuso de ‘no’ en vez de su antónimo, ejemplo:

No canta mal canta bien

c) Elaboración de ejemplos inventados sobre supuestas formas incorrectas y explicaciones que muchas veces carecen de sustento. Este punto es quizás el más preocupante desde una perspectiva científica, pues los rubros “incorrectos” ni siquiera lo son desde un punto de vista normativo ortodoxo. Se trata de invenciones del autor y no de prescripciones “oficiales” o basadas en la gramática tradicional:

Confusión de tiempos de subjuntivo

“Si él **cambiara** la situación, sería diferente”

En esta oración se está presentando un deseo de que otra persona realice a futuro una acción que puede ser la causa de que una situación varíe. Sin embargo, lo que el modo tal como está escrito plantea, es un deseo en pasado frente a una acción posible, lo cual no tiene lógica.

La oración debe ser:

“Si él **cambiare** la situación, sería diferente” (Pazos 2001:84, formas destacadas en el original).

El adverbio tiene una forma definida y no admite las variantes que se le hacen al adjetivo, tales como: plural femenino, diminutivo, superlativo, etc. Cuando por arrastrarse de otras palabras dentro de un texto se le hacen variantes, se incurre en un error:

(...) c) La gasolina, para un viaje hasta Guanacaste sale carísima.

verbo adv.

(superlativo)

Corrección:

(...) c) ‘... sale muy caro’” (Pazos 2001: 84).

Esta práctica ha resultado en la creación de un sentimiento de inseguridad lingüística en los hablantes, quienes suelen declararse “malos usuarios de la lengua” y suelen mostrarse inhibidos a la hora de hablar en público o conversar con un “especialista” del lenguaje, pues la educación formal se ensañó en convencerlos de que sus usos son ilegítimos y que prácticamente es imposible aprender los empleos que cuentan con “abolengo”.

Para ejemplificar la afirmación de arriba, resulta esclarecedor el estudio sobre lingüística popular de Jara (2006), quien propone la existencia de cuatro modelos culturales sobre el español costarricense, de los cuales prevalece la actitud que concibe nuestra habla como incorrecta, desviada, degradada, deformada, contaminada o desmejorada, debido –según los encuestados– a las siguientes razones: problemas de vocabulario (presencia de pachuquismos y extranjerismos, uso incorrecto de las palabras y su significado, escasez), de pronunciación, de gramática, de educación, de degeneración provocada por los jóvenes o los medios de comunicación. La conclusión de esta lingüista al respecto resulta más que atinada:

(...) la fuerza directiva de los modelos culturales se asocia con su fuerza ideológica y con su uso como instrumento en la instauración de la hegemonía ideológica. El discurso político de la “pureza del idioma”, en el cual se fetichiza el concepto de lengua como un objeto que debe ser correcto, perfecto e invariable y que las clases dominantes imponen a la comunidad lingüística, se refleja en el modelo cultural más frecuente, M3. En este modelo, el hablante común percibe con nostalgia el objeto “español” como un bien perdido que ha devenido en “espCR” [español de Costa Rica]: un objeto lleno de defectos de los cuales los más acentuados son el anglicismo (pérdida de pureza) y el pachuquismo (proletarización/vulgarización). El modelo está sedimentado en la cognición popular y funciona como un mecanismo autorrepresivo con el que la gente se castiga a sí misma culpándose de “hablar mal” (Jara 2006: 146).

En suma, las características o fuentes de la gramática tradicional que hemos comentado nos explican mucho de la concepción que se sigue manejando en nuestro medio sobre lo que constituye el objeto de estudio y enseñanza en la clase de español como lengua materna: etiquetar formas, sin importar cuál es su función dentro de la comunicación ni si estas etiquetas son acertadas o no; prescribir y memorizar listas y explicaciones confusas y muchas veces falsas sobre los usos correctos e incorrectos, con la consecuente promoción de la inseguridad lingüística en los hablantes; prestar poca atención al trabajo de desarrollo de las destrezas lingüísticas, pues a estas se dedica el poco tiempo restante y habitualmente con una actitud también normativa y no de desarrollo textual. De estas prácticas no se puede esperar otro resultado que el presente:

apatía por parte de los estudiantes en relación con la clase de español y poca competencia en el uso estratégico de las variedades formales de la lengua, en particular las relativas al registro escrito (cfs. Rodino y Ross 1985, Sánchez Avendaño 2005 y 2006a).

5. Redimensionar la instrucción gramatical: La perspectiva funcionalista del lenguaje

Si bien, tal como lo expone Lomas (1999), la educación lingüística debe promover la competencia comunicativa; es decir, su finalidad ha de ser “cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”, no por ello hemos de pensar que el análisis gramatical no tiene un lugar en la educación general, sobre todo si se produce como consecuencia de un cambio de paradigma lingüístico y una reconceptualización del valor de la instrucción metalingüística. Sin embargo, el mismo Lomas nos previene al respecto, pues se corre el riesgo de realizar un simple cambio de nomenclatura, por ejemplo, al dejar de referirse a la concordancia y hablar ahora de cohesión. No se trata de un cambio de etiquetas, sino de recuperar lo que subyace a las nociones contemporáneas y, en particular, de resaltar la relevancia de los nuevos enfoques en la construcción textual y la reflexión metalingüística.

Si hemos de partir de que la gramática ocupa un lugar en la clase de lengua materna y de que, presumiblemente, esperamos que dicho estudio tenga un impacto positivo en la formación académica de nuestros escolares (mejoramiento de sus destrezas orales y escritas, aumento de sus repertorios lingüísticos, toma de conciencia sobre el valor sociolingüístico y estratégico de los rubros que conforman la lengua, etc.), resulta indispensable un cambio de perspectiva, pues la gramática normativa tradicional, como hemos visto, es inadecuada, reduccionista e inconsistente en el análisis y la descripción de los hechos lingüísticos.

En primer lugar, habrá que distinguir con claridad las dos acepciones del término ‘gramática’. Por un lado, el componente de la lengua (las estructuras y los repertorios) y, por otro, la disciplina encargada de describir dicho componente o nivel. En este mismo sentido, será fundamental tener siempre presente la prevención de considerar la independencia de los hechos idiomáticos (lo que existe en la realidad, la ‘gramática’ en su primera acepción) y el enfoque con el cual nos aproximemos a dichos hechos (el tipo de corriente lingüística que nos sirva de marco teórico, la ‘gramática’ en el segundo significado): nuestra perspectiva puede diferir (gramática normativa tradicional, gramática generativa, gramática funcional, gramática cognitiva, etc.), así como nuestra valoración de los hechos (“correctos/incorrectos”, “apropiados/inapropiados” para la situación comunicativa, “prestigiosos/estigmatizados” en la sociedad, “formales/coloquiales”), pero no es lícito negar la existencia de los fenómenos o recurrir a la salida fácil de pasarlos por alto aduciendo su “incorrección”.

En el panorama de la ciencia lingüística moderna, la corriente que quizás con mayores posibilidades se presta para servir como base teórica para la formación del profesorado, la concepción de los materiales didácticos y el enfoque de la clase de español como lengua materna es la funcionalista, en sus dos vertientes más cosechadas: el funcionalismo tipológico y el funcionalismo sistémico. Aunque este no es el lugar para entrar en detalle sobre las bases epistemológicas de estas escuelas, es necesario detallar con mayor precisión en qué consiste este cambio de perspectiva.

En primer lugar, partiendo del enfoque funcional del lenguaje, la gramática no ha de concebirse como normativa, reglas de acatamiento obligatorio y una formalización de

Por último y situándonos en la corriente sistémica como soporte teórico, la noción de que la gramática guarda relación tanto con el eje sintagmático (las estructuras, las relaciones de distribución de unas unidades con otras, su concatenación y disposición lineal) como con el paradigmático (los sistemas, los repertorios de unidades que cumplen las mismas funciones y que constituyen una gama de opciones) puede servir como una guía sumamente útil para establecer los objetivos de la clase de morfosintaxis. Asimismo, la concepción de la corriente tipológica de que las lenguas cuentan con tres estrategias (léxico, morfología y sintaxis) para codificar el significado y producir efectos semántico-pragmáticos en la comunicación puede servir para analizar el valor de los diversos recursos con los que contamos.

6. Los objetivos de la instrucción gramatical

En relación con la importancia del estudio de la gramática, Lyons (1995) menciona muy brevemente una serie de posibles objetivos:

Las técnicas de análisis gramatical pueden usarse para demostrar el enorme poder de creatividad de una lengua: cómo, a partir de un conjunto finito de patrones gramaticales, incluso un niño pequeño puede expresar un conjunto infinito de oraciones. Puede ayudarnos a identificar los fascinantes límites del lenguaje, cuándo la gramaticalidad cae en agramaticalidad, y dónde encontramos los muchos tipos de efectos humorísticos y dramáticos, tanto en la literatura como en la lengua cotidiana (...). Conforme descubrimos más sobre la forma en que usamos la gramática como parte de nuestra sobrevivencia lingüística diaria, inevitablemente afinamos nuestro sentido del estilo y promovemos nuestras habilidades para manejar construcciones más complejas, tanto en el habla y la escucha como en la lectura y la escritura. Nos hacemos más capaces de reconocer las ambigüedades y las construcciones sueltas, y de hacer algo al respecto. Además, los principios del análisis gramatical son generales, aplicables al estudio de cualquier lengua, así que nos podemos encontrar a nosotros mismos desarrollando un sentido más agudo de las semejanzas y diferencias entre los idiomas (Lyons 1995:89).

Por su parte, Núñez y del Teso (1996) consideran que el componente gramatical debe ser una parte esencial de la descripción de las estructuras lingüísticas (junto con la fonología y la semántica) en la enseñanza de la lengua materna, actividad que, para ellos, se debe combinar con el adiestramiento en las destrezas comunicativas (habla, escucha, lectura y escritura). Estos autores proponen tres argumentos para defender la permanencia de la gramática descriptiva como contenido de la educación en lengua materna.

En primer lugar, sostienen que la gramática (en su acepción de disciplina) provee un metalenguaje con el cual el profesor se puede referir a la lengua en sus explicaciones, elucidaciones y prácticas, lo cual elimina el problema de no poder recurrir a tecnicismos para hablar del comportamiento del idioma. En segundo lugar, la gramática conlleva el desarrollo de la capacidad de segmentar secuencias, de analizar las partes de un todo y poderlas estudiar en cuanto a partes y también en relación con la totalidad a la que pertenecen, lo que no difiere en gran medida de lo que se lleva a cabo en toda asignatura (como en ciencias):

Sólo un buen adiestramiento en el análisis sintáctico y la reflexión gramatical permitirá que el profesor pueda razonar sobre los componentes de las secuencias lingüísticas con la seguridad de que la segmentación en la que se desgajan esos componentes es percibida y comprendida por quien recibe las explicaciones (Núñez y del Teso 1996: 45).

Finalmente, a su modo de ver, no existe otra asignatura que ejercite tan a fondo al estudiantado en el análisis de estructuras compuestas por unidades organizadas jerárquicamente y en el estudio de las relaciones de dependencia que se instalan entre unidades aglutinadas en una totalidad.

Siguiendo las ideas anteriores y a manera de esbozo, queremos plantear los siguientes objetivos de la instrucción gramatical. Evidentemente, creemos indispensable recurrir a otros saberes distintos a los que nos proporciona la gramática para diseñar cursos y programas que tengan como norte formar hablantes muy competentes en los diversos registros y modalidades del idioma; entre ellos, debemos incorporar las propuestas provenientes del análisis del discurso, de la pragmática, de la sociolingüística, de la didáctica de lenguas, etc. No obstante, en este espacio únicamente nos interesa resaltar el valor que podría tener el estudio de la gramática en la clase de español como lengua materna, sin perder de vista de que dicha asignatura debe ser mucho más que el estudio de la morfosintaxis del idioma.

6.1. Enseñanza de estructuras morfosintácticas

Algunas veces la enseñanza de la gramática será, efectivamente, enseñanza de algunas estructuras morfosintácticas que los hablantes nativos no hayan adquirido, no comprendan o no puedan utilizar de forma productiva (es decir, que puedan comprenderla si la escuchan o leen, pero no emplearla de modo competente o efectivo).

En el caso de Costa Rica, Constenla Umaña (2000), luego de estudiar una muestra de 10.000 oraciones provenientes de narraciones orales de campesinos vallecentrales, sostiene que las llamadas estructuras impersonales con 'se' no aparecen ni una sola vez y que, en su lugar, se encontraron tres oraciones pasivas con 'se' con sujeto humano no genérico:

"todos...se vían más diferentes..." ('a todos se los veía diferentes')

"se veía el que cruzaba..." ('se veía al que cruzaba')

"las personas que mueren debiendo plata se arrastran sobre la calle..." ('a las personas que mueren debiendo plata se las arrastra sobre la calle')

Asimismo, realizó una encuesta a informantes con baja escolaridad en la que les preguntaba sobre la normalidad o eufonía de determinados pares de oraciones, una pasiva y otra impersonal con 'se', y las respuestas se decantaron por el primer tipo de estructura:

Todo el tiempo se oyen Juan y María peleando / Todo el tiempo se oye a Juan y María peleando

Se atendieron los heridos de inmediato / Se atendió a los heridos de inmediato

Como consecuencia, Constenla establece la hipótesis de que las estructuras impersonales con 'se' no son propias del español costarricense, que su introducción es un préstamo de otro dialecto y que, por lo tanto, estas se adquieren por contacto con el registro escrito. Por consiguiente, según este lingüista, antes de exigir su reconocimiento (como usualmente se hace en las clases de español), habría que dedicar algún tiempo a su enseñanza y uso:

Los problemas de orden sociolingüístico y estructural son a mi parecer causa de las grandes dificultades que tienen los estudiantes a la hora de enfrentarse al estudio de las oraciones llamadas por la Real Academia *pasivas con se* e *impersonales con se*.

Si se toma conciencia de que no son dos tipos de oraciones distintas, sino variantes de un mismo tipo de oración que tiene manifestaciones que no se someten a dicha clasificación y que, en el caso de Costa Rica (y de otros países hispanohablantes), una de las manifestaciones, la *impersonal con se* transitiva con complemento directo humano no genérico probablemente sea una estructura gramatical que no pertenece al habla espontánea que primero aprenden los niños en sus hogares, se podrían diseñar estrategias para que los educandos lleguen a dominar y reconocer el tipo de construcción en cuestión y a aprovechar las posibilidades que la misma da para expresarse con un estilo que sea al mismo tiempo eficaz y apreciado socialmente como bueno (Constenla 2000: 398).

Un primer objetivo será, entonces, incentivar la adquisición y uso de algunas estructuras de adquisición tardía o pertenecientes a variedades sociolectales y estilísticas formales distintas a las propias de la comunicación cotidiana coloquial. Asimismo, la instrucción gramatical debe responder a una planificación curricular que se dedique a desarrollar la madurez sintáctica de los estudiantes (véanse al respecto los artículos compilados en López Morales 1991).

6.2. Planificación y revisión de lo escrito

En cuanto a su valor dentro de la práctica y desarrollo de la expresión escrita, el estudio de la gramática no parece ser tan indispensable como los programas de estudio comentados, los libros de texto y los futuros profesores sostienen. Para una adecuada y rica expresión escrita, el estudiante necesita manejar recursos de construcción textual mucho más complejos que lo que plantea el modelo oracional o el de palabra. Por ejemplo, necesita emplear efectivamente mecanismos de cohesión, mantener la coherencia a lo largo del escrito, segmentar la información en unidades bien definidas e interrelacionadas. Precisamente, todo apunta a que los principales y más graves problemas de expresión escrita del estudiantado costarricense son de naturaleza discursiva y conceptual, no morfosintáctica:

Los aportes realizados por las investigaciones previas a la nuestra siguen vigentes. Efectivamente, las redacciones aquí estudiadas muestran muy poca conciencia por parte de sus autores de los rasgos propios de la escritura formal y de la oralidad coloquial; por lo general, la primera se halla invadida por características de la segunda. Asimismo, el problema es mucho más profundo: los estudiantes no manejan las estrategias propias del registro escrito, las subutilizan o de plano las desconocen. Los años de escuela y colegio no parecen haber ayudado a madurar el uso del código de forma competente.

Nuestro aporte consiste en haber llamado la atención sobre el valor de la perspectiva que se asuma a la hora de analizar las deficiencias de redacción. Si estamos hablando de la calidad de los textos, debemos observar sus problemas y sus aciertos como textos; esto es, en cuanto a su constitución como unidades semántico-pragmáticas de la comunicación cuando los participantes no se encuentran en una relación cara a cara ni inmediata, lo que implica que no se puede descansar en el contexto compartido para llenar los vacíos y despejar las ambigüedades.

Desde nuestro punto de vista, entonces, los textos examinados no solamente presentan problemas en el manejo de la morfosintaxis, el léxico, la puntuación o la ortografía de la lengua, sino que sus mayores déficits –los más relevantes si lo que evaluamos es su calidad de textos– son de naturaleza textual; en particular, (...) en tres normas de textualidad: la cohesión, la coherencia y la informatividad. Las tres se muestran profundamente dañadas por el deficiente empleo de las unidades micro (v.g. mala subordinación, palabras equivocadas), pero también por la organización del texto como unidad. En este sentido, no parece existir una clara conciencia de la cohesión como estrategia de ligazón y de esclarecimiento de la identidad de las referencias; de la coherencia y las incongruencias, incompatibilidades o contradicciones; ni de la informatividad y el manejo de la novedad y de la progresión temática de lo que se escribe. El problema, por ende, es de índole especialmente discursiva y de poca práctica en el proceso de construcción textual (planificación, elaboración de borradores y revisión) (Sánchez Avendaño 2005).

En todo caso, Cassany (1989) señala que algún tipo de instrucción gramatical podría serle útil al estudiante en la fase de revisión y corrección de lo escrito. El objetivo será, por lo tanto, mostrar la gramática como un conjunto de herramientas que permiten verificar si hay concordancia patente entre los distintos componentes de las unidades textuales; por ejemplo, entre los pronombres y sus respectivos referentes discursivos. También ha de servir el estudio de la morfosintaxis para, al decir de Crystal (1995), tomar mayor conciencia acerca del empleo de construcciones más complejas y para reconocer ambigüedades y reparar las estructuras truncadas o sin desarrollar.

Si se recurre a un marco funcionalista, entonces la clase estará encauzada a reflexionar sobre las distintas posibilidades (repertorios y estructuras) que nos brinda la lengua y de las

que debemos escoger las que mejor se ajusten a nuestros propósitos; es decir, la elaboración del texto se convierte en una actividad meditada y bien planeada en la que selecciona no solo el léxico y la estructura discursiva, sino también los recursos morfosintácticos que expresen mejor los significados y provoquen los efectos deseados. Del mismo modo, debe reconocerse que tal instrucción metalingüística puede resultar beneficiosa en el desarrollo de la expresión oral de naturaleza formal.

6.3. Análisis de las divergencias entre los recursos y usos propios del registro oral frente al escrito

La creencia de que la gramática pertenece al registro escrito es recurrente, pero totalmente injusta. Obedece a la idea de que el registro oral es desordenado, desarticulado, caprichoso y una lista interminable de valoraciones peyorativas. Por ello mismo, se cae fácilmente en el desacierto de juzgar los textos orales a partir de los modelos de la escritura formal prestigiosa, sobre todo la de índole literaria, con lo que se elaboran las bien conocidas y perniciosas listas de barbarismos, vicios del lenguaje e incorrecciones.

Un objetivo de la instrucción gramatical puede ser analizar estas divergencias de recursos y usos en ambos registros, enfatizando su especificidad (lo que es adecuado en el registro oral no es necesariamente lo mejor en el escrito y viceversa) y relacionarlos con criterios de formalidad, precisión, planificación de lo que se dice, dependencia del contexto, etc., con el fin de que los estudiantes desarrollen una mayor competencia en su empleo dependiendo de sus propósitos comunicativos, sus interlocutores y la situación de habla. Por ejemplo, reconocer que el registro oral costarricense se inclina por el uso de ‘palo de naranja’, pero señalar que, junto a la construcción analítica, también existe la posibilidad del recurso morfológico: ‘naranja’, el cual podría ser más apropiado en una determinada situación comunicativa.

En este objetivo, las posibilidades que ofrece la gramática han de analizarse en función de factores de índole pragmática, sociolingüística, dialectal, estilística, discursiva, puesto que solo así podemos valorar las estructuras como más o menos apropiadas a la situación comunicativa. Este es el espacio, asimismo, para comentar el valor que se les asigna a los distintos elementos, no con una perspectiva ultranormativa, descontextualizada y acrítica, sino partiendo de consideraciones sobre la valoración social de los rubros léxico-gramaticales.

Por ejemplo, la clase de lengua ha de señalar el carácter estigmatizado de la forma ‘haiga’ frente a ‘haya’, pero no porque la primera esté mal formada o sea “un invento de la gente inculca” o “un vicio del lenguaje” (afirmaciones todas falsas y que se vienen al suelo con solo estudiar gramática histórica del español), sino porque su empleo se subvalora y se rechaza, lo cual es un asunto social y no lingüístico (la forma ‘haiga’ está tan bien formada como ‘traiga’, pero a nadie se le ocurre pensar que deba decirse ‘traya’). El hablante debe adquirir conciencia de estas valoraciones, no para juzgar a la gente que utilice las formas menos prestigiosas (comportamiento que no raras veces inculca el estudio normativo de la lengua) o para sentirse un “mal hablante”, sino para seleccionar la forma más adecuada (‘haiga’ o ‘haya’) dependiendo de los interlocutores y la situación de habla.

La práctica de aducir argumentos gramaticales (perspectiva normativa tradicional) para mostrar la incorrección de un fenómeno conlleva el problema de que igualmente podemos encontrar razones gramaticales (enfoque científico) para explicar por qué aparece dicho fenómeno en el habla. Por ejemplo, el plural ‘los lápiz’ que se escucha no pocas veces en habla espontánea en Costa Rica, frente al normativo ‘los lápices’, se explica por razones fonológicas y

gramaticales. Recuérdese que los sustantivos con acentuación grave terminados en /s/ no tienen una forma de plural distinta a la de singular: (la) crisis/(las) crisis, (el) martes/(los) martes; así, el sustantivo ‘lápiz’, pronunciado [lápiz], cumple con este criterio y, por lo tanto, es razonable que haya hablantes que hagan el plural ‘los lápiz’. La forma normativa ‘los lápices’ es, en nuestro medio, una forma irregular aprendida, que no se ajusta a las reglas morfofonológicas del español seseante³.

En principio, todos los fenómenos que la perspectiva normativa califica de “incorrectos” se pueden examinar con esta óptica científica y mostrar así que los hablantes simplemente están siguiendo las posibilidades y reglas que el sistema les ofrece, como de forma esclarecedora lo prueba Ross (1987) para el verbo ‘haber’ en forma personal.

De acuerdo con este lingüista, existen varias razones para que la gran mayoría de los hispanohablantes hayamos llegado a interpretar el grupo nominal que acompaña al verbo ‘haber’ como sujeto y, por lo tanto, que hagamos concordar este verbo con dicho grupo nominal: ‘haber’ pasó de significar ‘tener’ (como en latín: *domina habet domum* ‘la señora tiene una casa’) a ‘existir’, lo cual produjo el cambio siguiente en tres etapas: personal transitivo > impersonal transitivo (uso normativo y más extendido en España) > personal intransitivo (uso censurado por la norma, pero completamente extendido en Hispanoamérica en todos los estratos sociales). El uso impersonal transitivo es el que encontramos en una oración como “Antes *había* más niños en esta calle”, mientras que en la interpretación de verbo personal intransitivo se expresaría “Antes *habían* más niños en esta calle”.

Este cambio se explica, a grandes rasgos, según Ross, porque ‘haber’ dejó de acompañarse de dos grupos nominales (el sujeto y el complemento directo), pues eliminó el sujeto al adquirir el sentido de verbo existencial. No obstante, es anómalo que un verbo transitivo sea impersonal, pues la tendencia de la gramática del español consiste en considerar el único grupo nominal como sujeto; es decir, los verbos que como ‘existir’, ‘ocurrir’, ‘suceder’ se combinan únicamente con un grupo nominal tratan a este como sujeto y no complemento directo (v.g. “*Existen muchas razones*”, “*Ocurrieron varios incidentes*”). En este sentido, resulta irregular para el sistema que el verbo ‘haber’ se construya con complemento directo y sin sujeto (como dicta la norma), en contra del funcionamiento gramatical del español. La reinterpretación de dicho grupo nominal como sujeto resuelve dicha inconsistencia. Este caso es uno más de los que apuntan a comprobar que, numerosas veces, lo normativo contraviene las tendencias y regularidades del sistema de la lengua.

6.4. Reflexión metalingüística

En el ámbito del desarrollo de destrezas cognoscitivas, el análisis gramatical científico puede servir para ayudar a madurar distintas estrategias de pensamiento deductivo, inductivo y analógico. Por ejemplo, realizar prácticas de formulación de generalizaciones a partir de un conjunto de datos puede ser útil para desarrollar destrezas de analogía, síntesis e inducción. Por su parte, buscar datos para verificar o contradecir una generalización puede ayudar a diseñar estrategias de deducción y análisis (por ejemplo, si la gramática tradicional afirma que el sujeto es el que realiza la acción, ¿qué pasa en una oración como “El perro se murió”? ¿Qué es el sujeto entonces?). Para este objetivo, evidentemente, habrá que recurrir a aparatos conceptuales distintos de la gramática normativa tradicional, la cual, por estar tan centrada en la etiquetación y taxonomía de unidades con nombres poco reveladores y con criterios tan poco sistemáticos, resulta insatisfactoria para esta finalidad.

Este objetivo consiste en una reflexión metalingüística, la cual conlleva analizar por qué existen tales o cuales formas, cuál es su función en la comunicación, por qué un hablante escoge una forma en un momento específico frente a otras posibilidades que le ofrece el sistema. Por ejemplo, en el siguiente diálogo, comprendería meditar en qué consiste la estrategia comunicativa empleada por el hijo (indicar que algo sucedió sin que él tenga una participación directa en lo ocurrido), establecer cómo se relaciona la estructura sintáctica con el propósito semántico-pragmático de su enunciado (emplear una cláusula media con el propósito de dar a entender que algo le sucedió al paciente ('el bombillo') y que no hay un agente que haya intervenido en el evento) y dar cuenta de cómo contrarresta la madre tal propósito (introducir el agente ('vos' = el hijo) codificado como sujeto en estructuras transitivas para adjudicarle la responsabilidad de lo ocurrido):

- *Hijo: Otra vez se quemó el bombillo de la cocina*

- *Madre: Diay, sí, si te la pasás prendiéndolo y apagándolo a cada rato*

En el caso en que se estudie nomenclatura gramatical, ha de considerarse lo que señala Wilson (1996: 56): "el estudio de la lengua materna debe consistir en algo más que simples clasificaciones. Sin embargo, si se insiste en hacerlas, deben tener algún sentido y deben basarse en algo". Por consiguiente, no podría continuarse empleando la terminología tradicional que no encierra ninguna aclaración en sí misma, como ocurre con etiquetas del tipo "pretérito pluscuamperfecto" o "tiempo condicional", en el caso específico del paradigma verbal.

Este objetivo también guarda relación con los efectos humorísticos de los que habla Crystal (1995), los cuales pueden resultar muy amenos para los estudiantes y se enmarcan dentro de la reflexión metalingüística que venimos comentando. Por ejemplo, ¿por medio de cuál estrategia sintáctica se logra el efecto jocoso de los siguientes chistes lingüísticos?:

No es lo mismo decir un cura con sotana negra, que un cura en el sótano con una negra.

No es lo mismo decir una pelota vieja, que una vieja en pelota.

No es lo mismo decir mi auto Mercedes Benz, que Mercedes ven a mi auto.

6.5. Incremento de los repertorios formales

Hemos insistido en que el sistema provee no solo estructuras, sino una gran gama de repertorios de elementos relacionados o de la misma clase, pero cuya selección cumple propósitos distintos en algunas ocasiones, aunque en otras se trata, en general, de opciones similares. Un quinto objetivo de la instrucción gramatical será aumentar tales repertorios, para que el hablante no solo tenga una competencia pasiva de los rubros (esto es, que los reconozca cuando los oiga o vea), sino que también los emplee de forma efectiva (competencia activa).

Por ejemplo, el tema de los recursos de formación de palabras resulta de una riqueza enorme si se lo enfoca con esta finalidad, en vez de quedarse en el mero reconocimiento de elementos y procedimientos y su respectiva etiquetación. Poco importa en este objetivo si se trata de un mecanismo de composición o de derivación; lo relevante es que se analicen los procedimientos y se estudien los repertorios de afijos que para cada tipo de significado

se pueden emplear, con sus limitaciones y diferencias expresivas. El énfasis estará en los procedimientos y los recursos más productivos, partiendo de los factores de frecuencia (número de veces que aparece un afijo), predictibilidad (de la forma y el significado que van a aparecer), la transparencia semántica (reconocimiento fácil del sentido que aporta el afijo a la base léxica), versatilidad (posibilidad de un afijo de adjuntarse a diversos tipos de base) y las condiciones sociolingüísticas y psicolingüísticas (surgimiento de la necesidad de codificar una nueva entidad, tendencias de la época, etc.), entre otros (cfs. Almela 1999). En este caso, el objetivo último consistirá en aumentar el repertorio léxico, tanto pasivo como activo, del estudiante, a partir de la práctica de los mecanismos que le permitan “crear” y comprender nuevos rubros.

Con los aspectos apenas esbozados anteriormente, lo que pretendemos es señalar que la instrucción gramatical puede llegar a adquirir un papel importante en la educación general, si se libera de tantos mitos y concepciones erróneas de raigambre milenaria. Nuestra posición es que la instrucción gramatical puede estar en función de reflexionar acerca de los usos lingüísticos de los hablantes (cómo, por qué, cuándo y dónde emplean las estructuras morfosintácticas, por qué tal persona recurrió a tal posibilidad gramatical y no a esta otra) y de diseñar programas de desarrollo y maduración de determinados componentes formales del espectro de posibilidades que ofrece el idioma, aspectos que se recogen en los objetivos mencionados:

En un enfoque funcional de la enseñanza de la gramática, la morfosintaxis deja de ser objeto de enseñanza en sí misma, para convertirse en un medio para conocer y mejorar el funcionamiento de la lengua en los actos de habla. La reflexión sobre los mecanismos de construcción del texto, de adecuación a la intención comunicativa y al tipo de texto y el reconocimiento y uso adecuado de las marcas y recursos de coherencia y cohesión textual deben ser los principios para la enseñanza gramatical en la etapa escolar (Prado 2004: 279).

Todos los objetivos planteados –y otros que no consideramos en este trabajo– deben ser operacionalizados, implementados y evaluados en cuanto a su eficacia en las clases de español como lengua materna, con el fin último de corroborar su funcionalidad y conveniencia dentro del plan de estudios para formar hablantes competentes en diversas variedades lingüísticas y distintas situaciones comunicativas. En última instancia, se trata de que el estudio de la gramática en la secundaria responda a objetivos claros y deje de servir, como diría Erasmo de Rotterdam, para torturar y volver locos a los estudiantes.

Notas

1. Para una revisión exhaustiva de la historia de la enseñanza de la gramática en un país hispanohablante, concretamente Argentina, el artículo de Di Tullio (2002) resulta fundamental. Para Costa Rica, se puede revisar la concepción de la didáctica de la expresión escrita como dependiente del estudio gramatical en Sánchez Avendaño (2004).
2. Una revisión crítica y didáctica de algunas clasificaciones en español se puede encontrar en Wilson (1997).
3. Diferente es el caso del español no seseante; es decir, las variedades peninsulares que oponen el fonema /s/ fricativo alveolar al /θ/ fricativo interdental. Aquí, ‘lápiz’ no se ajusta a la regla morfofonológica comentada, pues, aunque lleva acento en la penúltima sílaba, termina en /θ/ y no en /s/ y ello explica el plural ‘los lápices’.

Bibliografía

- Almela Pérez, Ramón. 1999. *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Bello, Andrés. 1964. *Gramática de la lengua castellana*. Buenos Aires. Editorial Sopena.
- Butler, Christopher *et al.* 1999. *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, Daniel. 1989. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Chen Sham, Jorge (ed.). 2000. *Memoria del VII Congreso Costarricense de Filología, Lingüística y Literatura*. San José: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- Constenla Umaña, Adolfo. 2000. “En torno a las dificultades de la distinción de la pasivas reflejas y las impersonales con se para los estudiantes de gramática”. En: Chen (ed.), 395- 398.
- Crystal, David. 1995. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Beaugrande, Robert. 2000. “La saga del análisis del discurso”. En: van Dijk (comp.).
- de Rotterdam, Erasmo. 1990. *Elogio de la locura*. México: Editores mexicanos unidos.
- Di Tullio, Ángela. 2002. “La otra crisis de la gramática escolar”. En: Parodi (ed.), 281- 295.
- González Nieto, Luis. 2001. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Halliday, M.A.K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Hodder Arnold.
- Jara Murillo, Carla Victoria. 2006. *El español de Costa Rica según los ticos. Un estudio de lingüística popular*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Lomas, Carlos. 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- López Morales, Humberto (ed.). 1991. *La enseñanza del español como lengua materna*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Martín Arista, Javier. 1999. “La gramática de Dik y las teorías funcionales del lenguaje”. En: Butler *et al.*, 13- 39.

- Núñez, Rafael y Enrique del Teso. 1996. *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- Ovares, Flora *et al.* 1986. *La palabra al margen. La enseñanza del español en crisis*. San José: Editorial Nueva Década.
- Pacheco Salazar, Viria y María Angelina Álvarez Flores. 2000. *Comunicación escrita y oral*. San José: G.Q. Impresos.
- Panfilov, V.Z. 1972. *Gramática y lógica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Parodi, Giovanni (ed.). 2002. *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Pazos Jiménez, Éthel. 2001. *Frecuentes errores en el uso de la lengua*. San José: Editorial Guayacán.
- Pérez-Rioja, José Antonio. 1968. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Tecnos.
- Prado Aragonés, Josefina. 2004. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Robins, R.H. 2000. *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Rodino, Ana María y L. Ronald Ross. 1985. *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense*. San José: EUNED.
- Rojas Porras, Marta y Róger Umaña Chacón. 1986. *Actualización escrita de la variable estándar de la lengua y de los códigos de habla: aportación para una descripción crítica*. Tesis de Licenciatura en Filología Española, Universidad de Costa Rica.
- Ross, Ronald. 1987. "El caso de 'haber'". *Revista de Filología y Lingüística*. 13 (2): 105- 108.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2004. "Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: Los libros de texto". *Revista de Filología y Lingüística*. 30 (1): 219- 246.
2005. "Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto". *Revista de Filología y Lingüística*. 31 (1): 267- 295.
- 2006a. "Historia de un desencuentro: Investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica". *Revista de Filología y Lingüística*. 32 (1): 223- 245.

2006b. “¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita”. *Revista Educación* 30 (1).

Solano Rojas, Yamilet y Jeanina Umaña Aguiar. 1994. “Inseguridad lingüística del universitario costarricense”. *Revista de Filología y Lingüística*. 20 (1): 169- 178.

van Dijk, Teun (comp.). 2000. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Wilson, Jack. 1996. *Mitos del lenguaje. Expertos y autoridades*. San José: EUCR.