

# LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Jean A. Rondal  
Université de Liege

Si hay un área que ilustre bien las incoherencias de los programas escolares, la insuficiencia de la formación de los maestros, y, en general, una ausencia de información seria y de reflexión en profundidad sobre la materia que se enseña, es sin duda la de la enseñanza de la lengua materna, especialmente en sus aspectos estructurales, es decir, la gramática. Conviene, para empezar, disipar una ambigüedad. Evidentemente, no es la escuela la que le enseña al niño el lenguaje oral. Este practica de modo correcto lo esencial de su lengua en el momento en que entra en la escuela primaria. Las adquisiciones lingüísticas que siguen produciéndose más allá de los 6 años conciernen a aspectos indispensables del sistema, como la comprensión y la producción de las oraciones pasivas llamadas reversibles (por ejemplo, “María es invitada por Pedro”), la comprensión y la producción de algunos tipos de relativas, como las relativas de objeto incrustadas, por ejemplo, “Pedro, a quien María había invitado, no vino”), la comprensión y la producción de subordinadas temporales (por ejemplo, “Después de telefonar a Pedro, María fue a ver a su madre”; “María telefoneó a Pedro antes de ir a ver a su madre”), el dominio de los mecanismos llamados anafóricos, es decir, los dispositivos previstos por la lengua para dar información en la cadena del discurso sin tener que repetirla literalmente (por ejemplo, la correferencia pronominal: “María telefoneó a *Pedro* para decirle que viniera” etc. Pero, en lo esencial, el niño de 6 años ya conoce la lengua oral. Es capaz de discriminar auditivamente los diferentes fonemas de su lengua materna y articularlos con corrección (tan sólo alrededor de un 5% de niños presentan dificultades articulatorias a los 6-7 años que precisen una “reeducación” logopédica. El niño de 6 años conoce varios miles de palabras y utiliza con regularidad varios centenares (el vocabulario de uso corriente de un adulto medio no va más allá de las dos o tres mil palabras). Conoce implícitamente las reglas gramaticales de base, las que permiten comprender y construir los sintagmas y las oraciones (orden de palabras, marcas de género y número, conjugación, concordancias gramaticales, etc.). El niño de esta edad domina en gran parte los dispositivos pragmáticos que controlan la organización de los intercambios lingüísticos (turnos de palabra en la conversación, formas de plantear preguntas y de contestarlas, elipsis, estructuración de la información: lo que los interlocutores conocen sirve de “presuposición” y en función de esta presuposición, formulada primero en los enunciados no elípticos, aparece la información “nueva”, etc. Es decir, una suma de considerables conocimientos acumulada a lo largo de los primeros años de vida en el contexto de la familia y de las primeras relaciones sociales. El pre-escolar puede tener un papel, y habitualmente lo tiene, en ese primer desarrollo. Es importante comprender que hasta entonces el niño se ha desarrollado lingüísticamente *de modo puramente funcional*. Conoce una parte importante de su lengua materna por haberla practicado durante varios años. No ha tenido ocasión de reflexionar sobre ella, de preguntarse cómo funciona, cómo está organizada, etc. Este tipo de reflexión (metalingüística) es normalmente mucho más tardía, como lo he indicado antes, y depende de la marcha de la instrucción.

¿Cuál puede ser el *papel de la escuela* (primaria y secundaria) en lo que atañe a la lengua materna? *En primer lugar*, favorecer en los niños (paralelamente a la adqui-

sición de la lengua escrita) la continuación del desarrollo lingüístico en su modalidad oral[ampliación del vocabulario pasivo, diversificación del vocabulario activo, ayudar a la adquisición de las estructuras gramaticales relativamente complejas que aun no se han adquirido (normalmente) al entrar en la escuela primaria (ya se han expuesto más arriba algunas de las principales estructuras)]. *Después*, abordar con el niño una primera reflexión sobre los usos comunicativos y la organización semántica de la lengua según se refleja en los enunciados. Como indican los estudios evolutivos en psicolingüística, y especialmente en metalingüística evolutiva (cf. Bredar&Rondal, 1982; Gombert, 1990), el niño se sensibiliza más precozmente a los aspectos gramaticales. Así pues, hay que abordar el trabajo de reflexión sobre la lengua por los aspectos semánticos y comunicativos. *Finalmente* enseñarle, hacer que el niño descubra, la organización gramatical de la lengua, hacer que comprenda para qué sirve. Queda mucho trabajo aun por hacer en lo que atañe a este último aspecto, visto lo mediocre de las prácticas escolares y lo insatisfactorio de sus resultados. Pero antes de pasar a esta parte de la discusión, vamos a plantearnos los dos primeros objetivos, definidos anteriormente, en la enseñanza de la lengua (hablada) en la escuela primaria.

Respecto al primer punto, es decir, las actividades destinadas a favorecer la continuación del desarrollo lingüístico en el niño en sus aspectos funcionales, podemos admitir sin duda que la escuela soluciona este apartado por medio de lecciones de vocabulario, ejercicio de construcción de oraciones, etc. Es de lamentar, no obstante, cierta falta de sistematicidad. Las adquisiciones léxicas propuestas a los niños deberían tomar más en cuenta las tablas de frecuencia de uso de las palabras de una lengua. Actualmente, que yo sepa, no existe un criterio estable y generalizado que presida la elección de las palabras que los niños han de aprender. Las listas propuestas parecen depender sobre todo de la intuición de los maestros y de las casualidades que intervienen en la elección y los contenidos de los libros de texto. Deberían ser más sistemáticos y aprovechar las tablas de frecuencia. Otro tanto pasa en lo que atañe a la complejidad formal y semántica de la palabra; son las palabras de uso más frecuente las que deberían enseñarse prioritariamente. De este modo se podrían programar las adquisiciones léxicas en la escuela de forma más útil. En cuanto a las estructuras más complejas de las que antes se ha hablado, hay que reconocer que los programas escolares no les dedican un lugar especial. Quedan ahogadas en un lío de ejercicio y consideraciones diversas, propuestos sin secuenciación ninguna, y aprendidas de cualquier forma. Es este un punto (hay otros) en que la pedagogía de la lengua materna (en sus aspectos funcionales —estamos aún en esta fase—) ganaría mucho si tuviera en cuenta los datos, disponibles hoy en día en gran número, de la psicolingüística evolutiva. Numerosas experiencias y observaciones ilustran y aclaran las sucesivas etapas recorridas por los niños y las estrategias que desarrollan en la comprensión y producción de oraciones pasivas, de subordinadas relativas y circunstanciales, de estructuras anafóricas, por no hablar más que de algunos ejemplos. Hay que partir de estos datos para desarrollar una pedagogía del lenguaje adaptada a la evolución cognoscitiva y lingüística de los niños y no, como se ha hecho hasta ahora, definir un programa de aprendizaje de manera abstracta, sin apenas base empírica, imponerlo en la práctica a los maestros a través de programas y manuales escolares, para darse cuenta después de las dificultades creadas así en los aprendizajes lingüísticos en la escuela o, al menos, de la inadecuación de los programas respecto a los intereses y a las capacidades de los niños en los distintos momentos de su evolución. No hay nada misterioso en la lengua. Es un útil conceptual como cualquier otro.

Las adquisiciones lingüísticas del niño no tienen nada de mágico. Responden a un calendario evolutivo que es básicamente el mismo para todo el mundo desde el punto de vista de las secuencias observadas. Este calendario obedece a leyes que están relacionadas con la complejidad relativa de las estructuras que hay que adquirir y la evolución gradual de las capacidades cognoscitivas y lingüísticas de los niños. Estas leyes se conocen. Han sido objeto de estudios sistemáticos en lingüística y en psicolingüística evolutiva desde hace al menos medio siglo. Ya va siendo hora de que el mundo de los profesores y los pedagogos se percate de ello y “conecte” su práctica a este tipo de conocimientos con el fin de optimizar los aprendizajes.

En cuanto al *segundo punto*, a saber, la reflexión con el niño sobre la dimensión semántico-comunicativa del lenguaje, en los últimos años ha habido bastante preocupación por la “comunicación” en los programas escolares y en las directivas oficiales. A mi entender, gratuitamente. No es que la función comunicativa del lenguaje carezca de importancia. Muy al contrario. Pero muy a menudo esto ha quedado en partir de una definición de cierto número de sub-funciones (las que llevan practicando largo tiempo desde su escolarización) y lo esencial de los mecanismos formales utilizados en su comunidad lingüística para ello. Volvemos a toparnos con el problema apuntado antes: una definición insuficientemente precisa de los objetivos pedagógicos por falta de claridad en la percepción de lo que el niño ya conoce y de lo que le falta aún por conocer. Una vez más, si se tomaran en cuenta las adquisiciones del niño en materia de desarrollo comunicativo y semántico, se estaría en una situación mucho mejor para establecer programas más precisos y mejor adaptados. Se podría abordar entonces un trabajo cuyo fin fuese que el niño tomara conciencia de manera espontánea de la gran cantidad de aspectos del funcionamiento comunicativo y semántico de la lengua.

Desde un punto de vista más estrictamente *comunicativo* se puede hacer que el niño reflexione sobre la organización del discurso (parágrafos, es decir, conjuntos de frases centradas sobre la misma temática global; textos, es decir, conjuntos organizados de párrafos), en sus grandes dimensiones funcionales (discursos narrativos, argumentativos, descriptivos, etc.). Las características de esos discursos pueden ser analizadas por el niño de nivel medio y superior de enseñanza primaria sin que sea necesario acudir a una terminología particular. Se puede utilizar el lenguaje de cada día para discutir sobre la organización del discurso narrativo, por ejemplo: ¿Cómo procedemos para contar una historia? Veamos los conceptos espontáneos de los niños. Anotémoslos. Escuchemos luego una historia contada (por ejemplo, grabada de forma sonora o audiovisual). Dividámosla en episodios, en párrafos. ¿Qué dicen los niños? ¿Se pueden poner en cualquier orden estos elementos? Si no es así, ¿qué viene al comienzo, qué después y qué al final? ¿Qué sucede si no se respeta esta trama general? Tratemos de verlo. Etc. Se trata de un ejemplo simple, multiplicable y diversificable casi hasta el infinito.

Desde un punto de vista más particularmente *semántico*, podemos proceder igualmente con el niño de ciclo medio y superior a una iniciación semántica de los enunciados. Una vez más, esto es perfectamente factible sin recurrir a una terminología abstrusa. También podemos proceder con esto con palabras cotidianas. Se le pueden proponer al niño miles de observaciones y constataciones para reflexionar sobre ellas. Hay que resaltar —y esta es una de las nociones que es muy recomendable para empezar— que existen diversos tipos de palabras para describir lo que sucede. Estas palabras (con frecuencia verbos,

pero no sólo verbos) expresan acciones, percepciones (por ejemplo, “ver”, “entender”, “pensar”). Podemos encontrar también palabras que describen el tipo de entidad responsable del tipo de suceso señalado (el agente para los acontecimientos; el que percibe, para las percepciones, etc.). Y también otros términos que indican el objeto de la acción, de la percepción, o del estado mental en cuestión. Disponemos así de elementos de la *estructura transitiva*: “Agente-Acción-Objeto” o “Perceptor-Percepción-Percibido”, o incluso “Quién pasa por un estado mental -Estado mental-Objeto del estado mental”. Esta estructura es fundamental en la lengua. Subyace en la mayor parte de las secuencias Nombre-Verbo-Nombre en el uso lingüístico. La estructura transitiva en algunos casos en que el objeto no se expresa porque forma parte integrante del sentido del verbo (por ejemplo: “el niño duerme”, “respira todavía”). No es difícil presentir que la estructura intransitiva se deriva en alguna medida de la estructura transitiva. Es ésta la fundamental. Fundamenta la noción misma de *transferencia* que es central en todo el funcionamiento de la lengua: *algo pasa de X a Y* (por ejemplo, en la oración “El tractor arrastra el carro”, la fuerza del tractor se transfiere al carro, lo que le hace avanzar, según estipula la estructura transitiva). La otra estructura fundamental en la lengua es la *estructura atributiva*, la que atribuye una cualidad, una cantidad, una esencia, etc., a una entidad determinada. La estructura atributiva subyace no solamente en las construcciones llamadas atributivas (por ejemplo “la pared es amarilla”) sino también, y de forma muy general, en todo el fenómeno lingüístico que conocemos con el nombre de modificación (adjetivos, adverbios). Si se llegara —y estoy convencido de que es posible hacerlo ateniéndose a la observación de los fenómenos que ocurren en la lengua materna— a hacerle entender al niño estas dos grandes estructuras de las lenguas, y los principales elementos del lenguaje que entran en su realización, es seguro que no habríamos perdido el tiempo. Podemos intentar ir más allá en el plano semántico y sensibilizar al niño a otros tipos de constituyentes de los enunciados así como a su papel en el plano de la construcción de las significaciones. Acabamos de aludir a los modificadores (lo que los gramáticos llaman adjetivos de la entidad modificada (a saber, el nombre para el adjetivo, por ejemplo “la pared amarilla” —este ejemplo, idéntico al que hemos mencionado antes, a excepción del elemento de enlace *es*, está destinado a recordar el origen de los modificadores al nivel de las estructuras atributivas—; el enunciado entero, el sintagma o el adjetivo, para el adverbio). Del mismo modo se pueden abordar las preposiciones y su naturaleza semántica (referidas al espacio, tiempo, posesión, simple determinación de un modo más general, etc.) y los artículos.

Por simple observación generalizadora se pueden tratar también las modalidades en las que aparecen las entidades semánticas identificadas en la secuencia de los enunciados. También en este caso se pueden efectuar montones de sencillas constataciones, fructíferas desde el punto de vista de la creación en el niño de una reflexión sobre el dispositivo lingüístico. Por ejemplo, la preposición precede a la entidad regida (la casa de Pedro, el color de la pelota, la lucha por la vida). Lo mismo sucede con el artículo respecto a la entidad especificada. El adjetivo demostrativo o posesivo precede a la entidad modificada (sus papeles, y no papeles sus). El adjetivo calificativo suele seguir a la entidad modificada; si la precede, entonces su significado se altera (un hombre pobre no es lo mismo que un pobre hombre, ni un gran tipo es igual que un tipo grande). Del mismo modo el agente suele preceder a la acción y ésta al objeto (quien percibe precede a la expresión de ese percibir, y la percepción precede al objeto que se percibe, etc.) excepto en los casos de las oraciones pasivas en que la secuencia se invierte (las pasivas indican el estado, y en consecuencia tienen una estrategia de inter-

pretación particular, señalada por marcas específicas que podemos hacer notar al niño: el uso del auxiliar ser y del participio, la preposición “pasiva” -agentiva si el verbo es un verbo de acción, llamada así por presentar al agente: “El carro es arrastrado por el tractor”); en las interrogativas con la inversión del orden (habitual) del sujeto y del primer elemento verbal (por ejemplo: Pedro ha venido/¿Ha venido Pedro?), o algunas construcciones enfáticas por cambio de orden (por ejemplo: “bonita ha quedado después de esto”) o por medio de construcciones enfáticas (por ejemplo, el pronombre anafórico que sigue al objeto directo antepuesto: “a ese lo controlo yo”).

Hay otras observaciones sobre secuencias obligatorias o habitualmente usadas que son también de interés. No las voy a desarrollar aquí; las indicaciones que ya he dado deberían bastar para que la propuesta hecha estuviera clara. No es mi propósito entrar en definiciones exhaustivas.

Por lo que atañe al *tercer punto*, a saber, la enseñanza de la organización gramatical del lenguaje en el sentido estricto de la expresión, hay mucho que decir. Hacerlo excedería del marco de este estudio. Me limitaré a cierto número de constataciones, apuntaré algunos datos empíricos recientes que proporcionan materia para reflexionar, y definiré tan sólo los grandes ejes de la propuesta programática esbozada.

Para empezar, hay que reconocer que la enseñanza de los aspectos formales morfosintácticos de la lengua, lo que llamamos gramática, resulta un fracaso notable en la mayor parte de los niños de la escuela primaria y aun secundaria. La mayor parte de los niños y de los adolescentes son incapaces de analizar una oración un poco compleja y de especificar sus constituyentes inmediatos por medio de una terminología coherente. Más raros son los que pueden dar cuenta de la función particular de la dimensión gramatical del lenguaje. Estas observaciones que cualquiera puede hacer fácilmente testimonian las carencias importantes del sistema escolar en lo que atañe a esta materia.

Preocupados por esta situación, hemos abordado un trabajo de aproximación al problema bajo forma de un sondeo en el nivel de los niños de 4° y de 6° año de primaria respecto a sus conocimientos metagramaticales (Thewis, 1991). Queda claro que los niños de estas edades son incapaces, en su mayor parte, de definir correctamente las nociones de sujeto gramatical, de complemento directo, e incluso de verbo. Las definiciones y las justificaciones dadas en los ejercicios de análisis son de naturaleza semántica (verbo=acción, sujeto=agente, objeto directo=paciente), lo que es evidentemente incorrecto y conduce a errores en muchos casos. Notemos el hecho de que, del 4° al 6° año, no se observa ningún progreso notable en la muestra estudiada, pese a que el plan de estudio de primaria prevé que las nociones gramaticales en cuestión deben ser conocidas al final de la escolarización primaria.

Aunque la investigación resumida aquí sea una simple aproximación general que convendría extender y profundizar, el daño —valga la expresión— es importante. Al nivel de los profesores de básica y de los programas de lengua que les toca impartir, parece existir una considerable ambigüedad, si no es una verdadera ambivalencia. El programa de lengua materna en primaria prevé explícitamente que hay que enseñar gramática, y estipula con bastante claridad las nociones que se deben enseñar en los distintos niveles del currículo escolar. Sobre estas indicaciones se ha basado Brigitte Thewis para establecer las pautas cronológicas de su trabajo. Sin embargo entre los mismos profesores parece muy extendida la idea de que enseñar gramática está pasa-

do de moda y es, de todos modos, ineficaz. De manera que es mejor pasarla por alto, justificando así la opinión generalizada de que en la escuela ya no se enseña gramática.

Conviene plantear la cuestión con claridad y responder también con claridad: ¿se debe o no enseñar gramática a los niños, y, en caso afirmativo, cómo hay que hacerlo?

Esta cuestión, aparentemente anodina, es bastante compleja. La justificación dada tradicionalmente para proceder a la enseñanza explicativa de la gramática es que este aprendizaje favorece la práctica lingüística. Es un argumento que encontramos ya en la antigüedad grecolatina y después en toda la historia de la pedagogía. Se trata, pues, de un argumento antiguo, lo que no impide que sea casi enteramente falso. Es fácil convencerse. La enseñanza y el aprendizaje explícito de la gramática son asuntos de metalenguaje y de metalingüística —el metalenguaje es el uso del lenguaje para hablar sobre el lenguaje—, es decir, de reflexión (consciente) sobre el lenguaje, y sobre el útil lingüístico, mientras que la práctica del lenguaje en los actos concretos de comprensión y de producción de enunciados es cuestión de funcionamiento. Como ya he dicho antes, los dos aspectos son diferentes, y evolutivamente presentan cronologías distintas. Un ejemplo fácil de entender de disociación entre lenguaje y metalenguaje se encuentra en el desfase temporal entre el momento en que el niño puede comprender y usar una palabra concreta del vocabulario, y el momento en el que es capaz de definir esa misma palabra de manera un poco sofisticada. Si no quedamos convencidos por el argumento evolutivo, aun siendo perentorio, consideremos la observación siguiente. Hay personas completamente incultas en cuanto a conocimientos lingüísticos teóricos, y ello no les impide expresarse con gran precisión y comprender perfectamente los giros de su lengua. Por el contrario existen (bastantes) lingüistas y psicolingüistas muy distinguidos —expertos profesionales de la metalingüística— que se expresan con claridad bastante discutible (pregúntese a los estudiantes o váyase a los congresos o simposios de la especialidad si hay dudas sobre esto). En resumen, indudablemente el funcionamiento del lenguaje y la toma de conciencia y reflexión metalingüística son dos cosas muy independientes, lo que anula por completo el argumento clásico en favor del aprendizaje de la gramática.

Otro argumento apunta que el aprendizaje de la gramática sería indispensable para la ortografía gramatical. Es la misma evidencia, aunque teniendo en cuenta la frecuencia relativamente baja de las faltas de ortografía gramatical en el grado superior de primaria y la relativa incompreensión de la gramática demostrada por los niños de esas edades, sospecho que esos niños (y los demás) deben recurrir a diversas estrategias paliativas (semánticas y/o pragmáticas, incluso simplemente ad hoc) para ir saliendo del paso. Sea como fuere no parece una justificación muy gloriosa para enseñar gramática la de basarse (supuestamente, en gran número de casos) en el buen funcionamiento de la ortografía gramatical.

Propongo, como justificación de la enseñanza de la gramática, simplemente, pero fundamentalmente también, el interés por comprender el modo en que funciona el corazón (llamémosle así) de la lengua. La capacidad del lenguaje es, como se sabe, específicamente humana<sup>1</sup>. De hecho sería más correcto decir que es la capacidad de la gramática y de la articulación de sonidos lo que está fuera del alcance de las especies animales, puesto que algunas de estas (por ejemplo, los chimpancés, gorilas y delfines) pueden apren-

---

<sup>1</sup> Frente a lo que algunos periodistas mal informados y necesitados de noticias publican acerca de los resultados de tal o cual experimento "lingüístico" con algunas especies animales superiores.

der (experimentalmente) pequeños repertorios de “palabras” (gestuales y sonoras). ¿No debería tener en cuenta la educación del hombre de finales del siglo XX una información de calidad sobre el sistema gramatical de su lengua materna (por lo menos)? Respondo que sí. No es necesaria más justificación. Basta con ésta. Pero no consiste en enseñar gramática de cualquier modo, ni en dejar que los maestros se las arreglen sin una formación inicial seria, sin indicaciones programáticas suficientemente precisas, y en una nebulosa conceptual y terminológica considerable. El final de este trabajo lo dedico a proponer una serie de cosas sobre estos puntos y otros relacionados con éste.

Pero antes de plantear estas cuestiones conviene precisar lo que se ha de entender por *gramática*, pues la comprensión que de ella tiene la mayor parte de la gente es incorrecta. Hay que admitir que el término, en su uso corriente, ya es algo polisémico. La gramática es la viga maestra de la organización de la lengua. Fundamentalmente define la/s relación/es entre los significados y la forma. De ahí la indicación (de hecho, demasiado restrictiva) según la cual la gramática se ocupa de los aspectos formales de la comprensión y de la producción de enunciados. La *gramática normativa* especifica con más o menos exhaustividad y acierto los enunciados que pertenecen a la lengua —enunciados gramaticales— y los que no forman parte de ella —en lingüística se escriben precedidos de un asterisco; ejemplos, más arriba, y más adelante. En realidad proceden a la inversa, es decir, especificando los principales “errores” de gramática. La escuela, por supuesto, no puede ignorar por completo las gramáticas normativas (en plural, ya que siempre habrá más de una al no existir normas absolutas de manera “natural”). Resulta mejor basarse en el uso, incluyendo sus variantes (regionales y otras) y sus fluctuaciones, pues el uso constituye la realidad lingüística y cualquiera puede acceder a él libremente. Las gramáticas normativas y las normas lingüísticas, vengan de donde vengan (entre ellas, la de la Academia) son profundamente antidemocráticas. Son producto de una élite que considera que conoce la lengua mejor que el resto del grupo cultural y en consecuencia procura guiarlo sin consulta general. La escuela ha caído con frecuencia en la trampa de la norma e, incluso, de la “hipernorma”, es decir, de una normalización excesiva aún menos justificada que la ya discutible norma. Nada hay en la naturaleza de la lengua francesa que obligue a los picardos, gascones, wallones, quebequeños o antillanos a hablar francés según el modelo parisino que les ha sido impuesto para no incurrir en desviación respecto al “Francés” —con F mayúscula—. La escuela debe, en cuanto a sus coordenadas en materia de lengua, tratar de escuchar los usos lingüísticos, lo único que es de legitimidad indiscutible. No obstante no me interesa la gramática normativa, sino más bien la gramática teórica, la que especifica la relación entre sentido y forma combinatoria. La *gramática teórica* del francés, un apartado de la gramática general, analiza los principios de la construcción de los grupos (sintagmas), de las oraciones, de los párrafos, y de los textos, en francés. El dispositivo elegido por la lengua para expresar las significaciones es esencialmente el orden de palabras (“la chica le habla a la señora”, expresa una significación relacional particular; el mismo enunciado con el orden de palabras modificado expresa otra significación “la señora le habla a la chica”; otras modificaciones en la secuencia tendrán como consecuencia convertir este enunciado en algo gramatical o no interpretable: “Señora a la habla le chica”, “La le habla chica señora a la”, etc.). El arsenal de medios gramaticales de la lengua no se limita al dispositivo del orden de palabras (grupos y párrafos). Incluye también el dispositivo de las preposiciones (situadas en posición previa a la entidad regida por ellas, como su nombre lo indica), el de los morfemas gramaticales (modificación sistemática de la parte final de la palabra, o desinencia, por oposición a la parte inicial, o raíz, que contiene “la base del significado”) que intervienen en la marca

de género, número, persona (en pronombres y verbos), del tiempo, etc.; y otros dispositivos que no voy a precisar aquí, ya que no es mi intención transformar este artículo en una obra de gramática, aunque sea destinada a profesores.

Lo que deben entender los profesores, y que no siempre entienden, (o no siempre entienden bien) y en general los pedagogos y autores de textos escolares, es que *la gramática no se puede reducir a la semántica*. Es un punto clave y debe fundamentar la aproximación pedagógica de la gramática (de hecho, a mi entender, la confusión gramática/semántica es responsable en gran medida del relativo fracaso de la enseñanza de la gramática en nuestras escuelas). La gramática tiene como función organizar las correspondencias sistemáticas entre el sentido y la forma, pero no puede reducirse al significado ni explicarse en relación con él. La gramática tiene su propia especificidad. No se trata de un lujo particular suyo, sino de una necesidad funcional. Lo entenderemos mejor con un ejemplo. Una categoría gramatical relativamente conocida es la de *sujeto*, otra la de *verbo* y otra la de *objeto*. Estas tres categorías gramaticales corresponden cada una a un número relativamente elevado de categorías semánticas. Podemos encontrar como sujeto de la oración un *agente* (por ejemplo, en la oración “El potro salta la valla”), un *paciente* (por ejemplo, “el obstáculo ha sido salvado por el jinete”), un *poseedor* (por ejemplo: “El granjero tiene tres caballos”), un *lugar* (Bruselas está en la provincia de Brabante), elementos *temporales* (“Este invierno ha sido muy frío”), *beneficiarios* (“Pedro ha recibido un importante giro postal”), etc. A la categoría gramatical *verbo* le pueden corresponder las categorías semánticas acción, percepción (“Estoy escuchando *El Trovador* de Verdi”), volición (“Quiero salir esta tarde”), afecto (“No me gusta nada”) etc. Podemos efectuar la misma demostración para la categoría gramatical objeto y el resto de las categorías gramaticales (preposiciones, adjetivos, adverbios, etc.)<sup>2</sup>. Las categorías gramaticales permiten reunir diversas categorías semánticas reduciéndolas a sus aspectos formales comunes de modo que puedan someterse con más facilidad al mismo tratamiento dentro de una lengua. Ya se trate de un agente, de un paciente, de una localización, de un elemento temporal, etc., todo lo que entre en la categoría sujeto recibe idéntico tratamiento formal, a saber: concuerda en género y número con el verbo principal y se sitúa antes que él en la secuencia de palabras que forma la oración enunciativa [N. del T.: En español el orden de palabras es más flexible que en francés y el sujeto puede aparecer en la estructura patente después del verbo; la explicación estructural de esta posibilidad está en el hecho de que las desinencias de persona y número en español son más precisas que en francés]. En otros tipos de oración, la organización secuencial difiere, lo que les permite identificarlas inmediatamente en el plano formal. Por ejemplo, las imperativas ocultan el sujeto en la estructura superficial. Algunas interrogativas invierten el orden habitual (es decir, el de la enunciativa) del sujeto y del primer elemento verbal. Se pueden constatar observaciones similares en otras funciones o categorías gramaticales.

Si consideramos otra dimensión de la gramática, en el nivel de las oraciones ahora, encontramos la misma relación entre diversidad y variación semántica y tipos formales en número más restringido con sus formas de organización relativamente fijas. Por ejemplo,

---

<sup>2</sup> Desde un punto de vista terminológico estricto, las categorías sujeto, objeto, atributo son funciones gramaticales (categorías funcionales) mientras que las categorías nombre, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, artículo, etc., son formales. Pero no es preciso entrar en matices.



las oraciones enunciativas (afirmativas o negativas) corresponden a una infinidad de contenidos posibles y a un número elevado de estructuras semánticas. Pero el hecho de ser enunciativas les impone un formalismo particular diferente al de las imperativas o interrogativas. Este formalismo, aprendemos a reconocerlo y a producirlo, y así disponemos de fórmulas secuenciales y convencionales para “vestir” nuestros contenidos semánticos.

Todos estos elementos permiten comprender lo que es fundamentalmente la gramática (teórica) de una lengua y para qué sirve. Según vemos, se trata, en efecto, del nudo central del sistema lingüístico. ¿Podemos decir que conocemos nuestra lengua si no nos han explicado este tipo de informaciones? Creo que a esta cuestión hay que responder que no. Es importante, pues, enseñar gramática. La auténtica gramática. Pero no de cualquier modo, ni en cualquier momento, ni con cualquier terminología.

¿Cómo y cuándo enseñar gramática? Primero el *cuándo*. Luego el *cómo*. Respecto a lo que he indicado antes a propósito del desarrollo metalingüístico, está claro que no podemos pensar en un aprendizaje serio de la gramática, en su estricto sentido, antes del ciclo superior de la primaria. Antes, pensando en el interés de profesores y alumnos, es mejor olvidarla y concentrarse en los aspectos funcionales del desarrollo lingüístico y en una reflexión sobre los aspectos semántico-comunicativos del lenguaje y del intercambio lingüístico. Abordar el aprendizaje de la gramática propiamente dicha en el nivel superior de primaria implica que la secuencia de este aprendizaje deberá ser organizada del mismo modo en la enseñanza secundaria, lo que resulta favorable en cuanto al *timing* del desarrollo metalingüístico.

¿Cómo llevar a cabo esta enseñanza? En primer lugar, conviene unificar la terminología y hacerla coherente en el aspecto técnico. Nada más fácil. La escuela no tiene nada que inventar en esto. Basta con partir de los estudios lingüísticos y construir sobre esta base un glosario apropiado a los niños y a los profesores. Conviene abolir, en cambio, esa terminología inadecuada que mezcla constantemente semántica y morfosintaxis, al albur de las modas pedagógicas, de un amateurismo lamentable, e incluso técnicamente impropia en muchos aspectos. Si la descripción de la lengua y de la gramática en lingüística ha requerido la adopción y fijación de una terminología particular, no se debe precisamente a la casualidad ni a ningún tipo de snobismo profesional<sup>3</sup>.

¿Cuáles serían los contenidos y las secuenciación de una enseñanza sistemática de la gramática en la escuela primaria y secundaria? A mi entender, convendría enseñar (en el sentido propio de mostrar) al menos cuatro aspectos particulares del sistema gramatical: los constituyentes inmediatos, la parataxis y la hipotaxis, los tipos ilocutorios de enunciados y el conjunto (discontinuo) constituido por los fenómenos de la deixis y la anáfora, y los procedimientos de énfasis y relieve. Una vez más nada hay aquí que tengamos que inventar pedagógicamente hablando. Estos fenómenos están bien analizados en lingüística y basta con inspirarse en esos análisis.

*El análisis de los enunciados lingüísticos en constituyentes inmediatos* es conocido y está bien establecido en la lingüística estructural desde hace ya tiempo. Basta con aplicarlo al contexto escolar de enseñanza de la gramática y obtener a partir de él la demos-

---

<sup>3</sup> Existen, sin duda, variantes terminológicas en lingüística según las escuelas, las corrientes teóricas, y los autores. Pero para elaborar un glosario adaptado a la enseñanza de la gramática podemos pasar esto por alto sin desnaturalizar la terminología profesional.

tración de la naturaleza jerárquica de la organización gramatical, capaz de aportar la base lógica necesaria para definir totalmente las clases y funciones gramaticales. La *parataxis* y la *hipotaxis* rigen las relaciones entre oraciones (principales y subordinadas). Las reglas de la parataxis son relativamente simples, y las oraciones subordinadas son de igual naturaleza gramatical. En cuanto a la hipotaxis existen reglas de subordinación muy precisas, definidas en las gramáticas. El problema se circunscribe a: (1) el tipo de relación de dependencia que liga la principal a las subordinadas —temporal o circunstancial, y el tipo de circunstancia— (2); el engarce entre las proposiciones (conjunción, pronombre —y en este caso, marca formal de la relación entre el pronombre y su correferente nominal—); y (3) la organización de la secuencia de las proposiciones.

*Los diversos tipos ilocutorios de oraciones* (enunciativas, interrogativas, exclamativas, imperativas) responden a características formales particulares que se conocen bien. Por fin, los procedimientos de la *deixis* [todos los términos de la lengua que no pueden ser comprendidos más que relacionándolos con la polaridad hablante/oyente/tercera persona; por ejemplo, los pronombres del diálogo “yo”, “tú”, etc.; los adverbios de tiempo y espacio “aquí”, “ahí”, “ayer”, “mañana”], de la *anáfora* (correspondencia entre el pronombre y su correferente nominal) y el *énfasis* (las construcciones “enfocadas”: “a ella es a quien buscamos”, “es él el culpable”); las anteposiciones: “las maletas las llevas tú”) la *pasivización* (“la anciana ha sido desvalijada por un gamberro” en vez de “El gamberro desvalijó a la anciana”) todo esto es muy conocido, igual que las reglas y los mecanismos que lo explican.

Así pues, sería relativamente sencillo partir de las indicaciones gramaticales precisas disponibles en lingüística para proponer un programa coherente y las adecuadas secuencias de enseñanza para los niños de primaria y secundaria. Esta forma de proceder tendría la inmensa ventaja respecto a la situación pasada y presente, de ser sistemática en el sentido en que respetaría la lógica de la organización del sistema lingüístico y la aprovecharía. Estoy convencido de que este tipo de aproximación, más frontal y honrada que las aproximaciones tradicionales con sus vueltas y revueltas, su timidez teórica y sus incoherencias, satisfaría mucho más a los estudiantes, a quienes, en vez de escamotearles las claves del sistema, se les facilitarían, favoreciendo así la obtención de resultados más acordes con los objetivos considerados.

Naturalmente sería necesario formar a los futuros maestros y profesores de un modo serio en lo que atañe a su lengua materna y a su estructura gramatical. Volveremos a encontrar aquí el problema de la formación del profesorado. En lo que atañe a la lengua materna y a la gramática, los profesores deberían recibir una formación de base mucho más intensa, que les permitiera acceder a la terminología y a lo esencial de las nociones gramaticales que se usan en lingüística de manera que puedan proyectar sus futuras enseñanzas de manera fluida. No deja de ser una sorprendente paradoja que nuestros profesores tengan tan pocos conocimientos técnicos, y se sientan tan poco seguros en cuanto al conocimiento de su propia lengua, cuando ésta es el centro mismo de la cultura que deben transmitir y perpetuar, y el vehículo central de su práctica. Es urgente poner fin a una situación que está lejos de ser aceptable.

Traducción: Alfredo R. López-Vázquez / Sara López-Abadía