

SOBRE EL PREDOMINIO DE LOS ASPECTOS FORMALES EN LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL EN SECUNDARIA

Juan de la Cruz Rojas.
Universidad del Valle.

1.0 Desarrollo de los Programas. En los de Español de secundaria se advierten dos tendencias claramente definidas: de una parte, la tendencia a destacar únicamente el aspecto formal (estructural) de la lengua, prestando poca atención a la función comunicativa de la misma, o por lo menos no haciendo ningún intento por integrar ésta con los aspectos formales. En el otro extremo se sitúa lo que parece ser la tendencia opuesta, es decir, aquella que hace hincapié en los aspectos comunicativos, reduciendo la presentación de lo formal a simples apéndices que muchas veces no parecen ser más que simple materia de relleno. Cualquiera que sea la tendencia que se siga, el resultado parece ser invariablemente el mismo: un divorcio o desfase entre lo que se presenta como intención comunicativa y las formas gramaticales que sirven para expresarla.

De las tendencias arriba mencionadas, la de tipo formalista es la que ha predominado en la enseñanza del Español tanto a nivel de primaria como de secundaria; la tendencia formalista ha sido, pues, la que ha orientado el diseño de los programas, la preparación de materiales y la conducción de la clase. No se nos escapa el hecho de que en la última versión de los programas oficiales de secundaria¹ se observa un cambio de actitud en el sentido de dar más prelación a los aspectos comunicativos; sin embargo, parece que todavía falta mucho por hacer en el campo de la integración de los aspectos mencionados.

El objetivo del presente trabajo es, de una parte examinar lo que según nuestro criterio son los aspectos negativos de los programas de orientación formalista y, de otra, proponer una solución, aunque temporal, para este problema.

Partiendo del análisis de una de las unidades incluídas en un texto de Español para secundaria², trataremos de mostrar la existencia de un vacío entre lo que se presenta como contenido comunicativo y los aspectos gramaticales que completan la unidad. Al mismo tiempo trataremos de mostrar de qué modo podría lograrse una solución conciliatoria que vendría a remediar el problema temporalmente, al menos mientras se diseñan nuevos programas en los que se integren adecuadamente los dos aspectos.

2.0 Actitud del Profesor. Sólo en raras ocasiones tal vez los profesores de Español se preguntan cuál es la orientación teórica de los programas o lo que sirve de guía a los textos. La razón para no hacerlo parece obvia: El profesor dispone, o

1. Por ejemplo, la versión de 1975.

2. Español 2, Manual, Serie Educación Creativa, Voluntad Editores Ltda. & Cia.

por lo menos cree disponer, de dos elementos que aparentemente le solucionan el problema: El programa oficial y los textos. Con estos dos elementos a su disposición, el profesor no siente la necesidad de ir más allá en la búsqueda de una explicación que justifique el contenido de los programas, la orientación teórica, el fundamento de los textos o la misma práctica docente. Para muchos profesores, quizás para la mayoría, el programa lo resuelve todo, pues en él se indican los objetivos, los contenidos, la metodología y hasta el tipo de materiales que debe emplearse; un ejemplo de esto lo constituyen las guías del ministerio, en las que aparentemente no falta nada; el problema es, sin embargo, que estos programas, por el mismo hecho de ser tan completos, dejan poco o nada a la iniciativa y a la creatividad del profesor; muchas veces el aporte del profesor se reduce a buscar dentro de los textos disponibles aquellos apartes que necesite para desarrollar el programa. Sin embargo, no siempre es necesario ir tan lejos, pues en el mercado abundan los textos que implementan las últimas disposiciones oficiales; de este modo, la mejor recomendación que se puede hacer a un texto, la mejor manera de incentivar el interés del profesor y la más segura para infundirle confianza es prologar el texto con una pequeña observación en la que se diga que éste desarrolla las últimas disposiciones del ministerio.

Ya sea que la fe se deposite en el programa o en el texto, el resultado parece ser siempre el mismo: Una adhesión incondicional a uno u otro, o a ambos, sin que medie un proceso de crítica y análisis que permita aprovechar los aspectos positivos, desechar los negativos, o tal vez, reorganizar el material de un modo diferente a fin de lograr resultados más efectivos. En tales circunstancias, no existe una idea clara de lo que se está haciendo y por qué se está haciendo de un modo y no de otro.

3.0 Dos Orientaciones Diferentes. Dos tendencias han encauzado el diseño de programas de lengua materna, si bien el predominio de una de ellas ha sido evidente desde tiempo atrás.

3.1 De una parte tenemos lo que podría llamarse el enfoque de tipo estructural o gramatical, en el que se toma como punto de partida la gramática y como meta la comunicación; la atención se centra en el aspecto formal de la lengua, dejando de lado los aspectos comunicativos o presentándolos aisladamente, es decir, sin mostrar de qué forma se relacionan los unos con los otros. Concebido en estos términos, el programa es simplemente un listado de estructuras cuya enseñanza no obedece a un objetivo que tenga en cuenta el uso comunicativo de la lengua. El énfasis se hace en el aspecto meramente formal y no en el uso que las distintas formas puedan tener en la ejecución de actos de comunicación. El estudiante tiene que aprender, o mejor dicho, memorizar descripciones gramaticales de tipo taxonómico que sirven para cumplir con las exigencias de un examen pero que en nada contribuyen al desarrollo de la comunicación. El estudiante tiene, pues, que enfrentarse a una faceta de la lengua que le es totalmente ajena: El manejo de un metalenguaje cuya efectividad como recurso descriptivo de la lengua es por demás dudosa.

Sería tal vez injusto seguir adelante sin mencionar lo que parecen ser aspectos positivos de la orientación que nos ocupa. Como quiera que las estructuras formales constituyen algo concreto, algo que puede manipularse y evaluarse en términos de complejidad, éstas se prestan a un análisis y tratamiento no fáciles de emular en el manejo de los aspectos eminentemente comunicativos. De acuerdo con esto, mientras que desde el punto de vista formal resulta posible hablar de índices de complejidad gramatical, y de acuerdo con esto, graduar la enseñanza desde lo más fácil hasta lo más difícil, en el caso de la comunicación las cosas no ocurren de la misma manera. Por otra parte, es muy posible que el profesor comprometido en

la enseñanza de los aspectos formales pueda llegar a creer que en realidad está transmitiendo algo novedoso y útil, mientras que el que hace incursiones por los lados de lo comunicativo puede llegar al convencimiento de que está enseñando algo que no puede sistematizarse, o quizás algo que no se aparte de la rutina diaria.

No obstante lo anterior, las aparentes ventajas de la orientación formal pierden su validez tan pronto como se entra a reflexionar sobre la función primordial de la lengua, el objetivo de un curso de la lengua materna y la escasa utilidad de un curso que siga una orientación de tipo formalista.

3.2 El enfoque comunicativo³ hace hincapié en lo que es la función primordial de la lengua, la comunicación. El objetivo fundamental de un programa inscrito dentro de esta orientación es el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, de la capacidad de usar la lengua en situaciones reales de comunicación. No se trata, pues, de desarrollar una competencia lingüística, concebida ésta en términos formales, abstractos o ideales, situados al margen de la comunicación. Como quiera que el 'hablante ideal' de que habla Chomsky no existe más que en las abstracciones de los lingüistas, la lengua no puede concebirse como un simple objeto de formalización sino como un medio de comunicación que los hablantes utilizan en situaciones reales. Al responder a sus críticos Chomsky (1978) observa que la comunicación no es la única función de la lengua ya que esta puede tomarse como simple objeto de estudio o de manipulación formal; si bien es cierto que la lengua puede utilizarse para propósitos diferentes a la comunicación, estos parecen más bien tener un carácter incidental y de ningún modo pueden considerarse como substitutos o alternativas de lo que constituye la función principal de la lengua. Llevando la discusión al campo de la enseñanza de la lengua nativa, el objetivo de un curso no puede ser otro que el análisis de la forma en que se cumple la función esencial de la lengua, de la forma como esta sirve como el medio óptimo en la adquisición de conocimientos.

Dentro de la orientación comunicativa el punto de partida es la comunicación, no la gramática; partiendo de la identificación del evento comunicativo frente al cual nos encontramos, se procede a la determinación de la forma como dicho evento se expresa, a nivel superficial, utilizando formas lingüísticas diferentes. De este modo se logra la integración entre lo comunicativo y lo formal, presentando los aspectos gramaticales dentro de un contexto que define su valor como medios de comunicación.

La orientación comunicativa no está exenta de problemas; sin embargo, uno de ellos lo constituye el hecho de que se llegue a pensar que existe una relación de uno a uno entre la función o noción y su expresión lingüística; otro problema sería el determinar la prioridad que deba asignarse a una determinada estructura en la expresión de una función o noción, en el caso de que existan formas alternas para expresar el mismo contenido. La primera objeción podría responderse apelando al contexto, que sería el que en última instancia determinaría el valor de una estructura determinada; en cuanto a la segunda objeción, el problema de la prioridad de una forma sobre otra podría resolverse apelando a los índices de ocurrencia, aunque no desconocemos la necesidad de apoyar dichos índices en información de tipo sico- o socio-lingüístico. De esta forma la orientación comunicativa obvia lo que parece ser un problema para los programas de orientación formalista: cómo determinar el tipo de estructuras que deben enseñarse, cuáles deben presentarse

3. Con este nombre se designan los programas de tipo situacional, funcional, nocional y los que tienen como punto de partida el tópico, si bien los más conocidos son el segundo y el tercero, que en cierta forma han venido a tomarse como sinónimos de este tipo de enfoque.



primero y cuáles después, etc. El problema no se resuelve diciendo simplemente que el criterio de gradación es la complejidad gramatical, pues no existe ninguna seguridad de que lo más simple sea lo más común, o que los índices de dificultad sean iguales para todos los hablantes.

4.0 Tendencia Predominante en los Programas. Si se examinan los cambios introducidos en los programas de enseñanza de Español, o en la forma como los textos implementan dichos cambios, fácilmente se advierte un desplazamiento gradual de los aspectos puramente formales hacia los de tipo comunicativo. Así por ejemplo, el programa de 1975 incluye en la parte correspondiente a segundo de bachillerato aspectos como expresión oral y escucha, lectura y composición escrita, dentro de los cuales se incluyen temas más específicos como propósito del mensaje, claridad y organización de las ideas, la intención del texto, etc. Simultáneamente con el desarrollo de estos temas se presentan los aspectos formales de la lengua (articulaciones del sujeto y del predicado, sustantivo y adjetivo, verbo, etc.), y es aquí en donde se pone de manifiesto la falta de integración antes mencionada. No es que consideremos lo formal como un lastre o como una carga inútil que sea necesario desechar a fin de aligerar el proceso y dar vía libre a la enseñanza de la comunicación. Lo que criticamos es la falta de relación entre los dos aspectos, el hecho de presentar la gramática aisladamente, lo que contribuye a darle a ésta el carácter de algo tedioso y estéril, algo que no tiene más justificación que como objeto de estudio en el momento de preparar un exámen.

De este modo, si bien se advierten las buenas intenciones de parte de los diseñadores de programas y de materiales, queda todavía algo por hacer al respecto, y es en esta dirección hacia donde apunta el objetivo del presente trabajo. No se trata de proponer un programa nuevo sino de proponer una solución transitoria, una estrategia que permita seguir operando con los programas actuales a condición de que se introduzcan algunas modificaciones que permitan lograr un equilibrio adecuado entre gramática y comunicación.

Antes de formular nuestra propuesta, analicemos, aunque sea de paso, una de las unidades del texto mencionado al comienzo de este trabajo; esto nos permitirá mostrar en qué consisten los aspectos negativos y cuáles son las soluciones alternas propuestas.

La unidad 2 de dicho texto tiene como objetivo general la **descripción**; concretamente el texto busca que el estudiante aprenda a reconocer los distintos tipos de descripción y que, paralelamente con esto, desarrolle la capacidad para producir descripciones originales. Para lograr el primer objetivo el texto define los distintos tipos de descripción (retrato, prosopografía, etopeya, etc.) y da varios ejemplos de los mismos. En cuanto al desarrollo del segundo objetivo se refiere, el texto da una serie de recomendaciones generales sobre cómo proceder para lograr una descripción efectiva. Aquí termina la parte del texto dedicada a la descripción; el resto de la unidad se dedica al examen de algunos aspectos gramaticales.

Si se examinan los aspectos gramaticales incluidos en la unidad y la forma como estos se presentan, de inmediato se advierte una falta de relación entre lo que se presenta como contenido comunicativo y el contenido gramatical. La parte gramatical está dedicada a examinar el sustantivo en su aspecto semántico y a clasificarlo de acuerdo a sus variaciones de significado (común, propio, colectivo); sin entrar a discutir la interpretación que el texto da a los términos **semántico y morfológico**, vale la pena observar que el texto se limita a definir los términos **propio, común y colectivo**, y a dar ejemplos de los mismos. Por ninguna parte se advierte, si es que acaso existe, la relación que la clasificación del sustantivo pueda tener con el estu-

dio de la descripción. De este modo, aunque el primero de los objetivos de la unidad aparentemente se cumple, no sucede lo mismo con el segundo, pues la simple exposición del estudiante a distintos tipos de descripción no basta para que aquel desarrolle la capacidad para producir sus propias descripciones; los aspectos gramaticales tampoco ayudan a resolver el problema debido a la falta de correlación antes mencionada. Por lo demás, si se examina la serie de recomendaciones que el texto presenta como guía para aprender a describir se advierte que éstas son de carácter general y que en ningún momento hacen referencia a los aspectos formales que el Español utiliza en estos casos; en esta forma se malogra lo que parece ser una magnífica oportunidad para presentar la gramática dentro de un contexto que permita ver cuál es su verdadero papel como actualización del conocimiento que el hablante tiene de su lengua. Tal como la presenta el texto, la gramática es algo que no va más allá del simple nivel taxonómico cuyo objetivo se agota en la simple segmentación y clasificación de los elementos formales. La gramática en estos casos satisface tal vez los requisitos de un examen pero en nada contribuye al proceso de la comunicación.

5.0 Veamos ahora de qué modo podría por lo menos intentarse una integración más estrecha entre comunicación y gramática, tomando como punto de referencia el mismo evento comunicativo presentado en el texto, es decir, la descripción.

Podríamos empezar diciendo que más importante tal vez que la clasificación de las descripciones desde el punto de vista del objeto descrito es tener en cuenta qué aspecto del objeto es el que se describe, es decir, si se describen **características, composición, funcionamiento**, etc. Esto, de seguro, permitirá formular generalizaciones más amplias que se apliquen a los distintos tipos de descripción, a la vez que permitirá ver el papel que los distintos aspectos gramaticales desempeñan en una descripción. Bajo esta perspectiva, la descripción permitiría contextualizar el estudio de los siguientes aspectos formales del Español:

5.1 El Adjetivo. Como quiera que éste desempeña un papel de primer orden en la descripción de las características de tamaño, color, forma, etc. de los objetos, el tema de la descripción ofrece una excelente oportunidad para estudiar dentro de un contexto apropiado la función del adjetivo. De igual manera, ésta sería la oportunidad para examinar otros aspectos relacionados con el adjetivo, como su clasificación (explicativos y especificativos), posición respecto al sustantivo, relaciones que guarda con otros mecanismos de descripción como lo son las frases preposicionales y las oraciones de relativo, etc. Vale la pena notar que las observaciones que se formulen dentro de un contexto de estos no necesariamente están circunscritas al mismo sino que adquieren el carácter de generalizaciones aplicables a los distintos tipos de descripción.

5.2 Frases Preposicionales. Con relación a éstas, no basta con decir que están compuestas de preposicionales seguidas por sustantivos o que ocupan determinada posición con relación al sustantivo; más importante que esto es llamar la atención sobre el papel que estas construcciones cumplen como medios de descripción y las relaciones que guardan con otros elementos gramaticales que difieren en cuanto a sus características formales pero que cumplen el mismo propósito dentro de la descripción.

5.3 Oraciones de Relativo. Estas constituyen uno de los medios que con más frecuencia emplea el Español en la descripción de los sustantivos comunes y, en algunos casos, de los pronombres o de los nombres propios. Vistas de este punto de vista, las oraciones de relativo dejan de ser meros objetos de análisis sintáctico para convertirse en formas alternas de descripción.

Más importante que el análisis aislado de los distintos medios de descripción es quizás el establecimiento de relaciones comunes entre ellos, que por lo general pasan desapercibidas; en el caso que nos ocupa, la distinción entre adjetivos calificativos y explicativos, entre oraciones de relativo restrictivas y no restrictivas y entre estas últimas y las aposiciones, podría manejarse como una misma clase de problema ya que básicamente se trata de distinguir entre características que sirven para especificar un objeto, de otras que simplemente hacen alusión a una cualidad inherente. De este modo podríamos no sólo mostrar las relaciones entre los tres tipos de estructuras sino también situar dentro de un contexto apropiado la explicación de la gramática.

Esta forma de presentar las cosas obviamente difiere del tratamiento empleado en el texto, pues éste no va más allá de la simple presentación de ejemplos de los distintos tipos de descripción, destacando más lo que diferencia un tipo de otro lo que puedan tener en común; como las explicaciones gramaticales no tienen nada que ver con los medios que el Español emplea para describir, es poco probable que los ejemplos o las explicaciones gramaticales puedan contribuir al desarrollo de una habilidad que le permita al estudiante ver cuál es o debe ser la verdadera función de la gramática.

6.0 Sugerencias Metodológicas. La puesta en marcha de un procedimiento como el sugerido arriba, requiere, naturalmente, algunos cambios en la manera de conducir la clase. Aunque lo ideal sería reestructurar todo el programa de modo tal que se tomara como punto de partida el discurso y no la gramática, lo que tendríamos que esperar hasta cuando se acometiera una reforma general de los programas, hay sin embargo algunas reformas que podrían emprenderse apelando a los recursos de que normalmente se dispone en las clases. En términos generales, los pasos a seguir serían los siguientes:

6.1 Identificación del Propósito Comunicativo de la Unidad o de la Clase. Lo que se requiere en primer lugar es que el profesor tenga una idea clara del objetivo (en cuanto a comunicación se refiere) de lo que va a enseñar. Los textos, por lo general, identifican el aspecto comunicativo (descripción, narración, diálogo, etc.) que se desarrolla en cada unidad y lo ilustran con ejemplos tomados casi siempre de alguna obra literaria; el uso de estos textos puede traer dificultades al estudiante sobre todo cuando se toman como modelos del lenguaje que el estudiante debe imitar. Si se logra obviar este problema, el texto provee al profesor del punto de partida para el desarrollo de su trabajo; en ausencia de un texto guía, el profesor puede perfectamente organizar sus propios materiales, de acuerdo a criterios que expondremos a continuación.

6.2 Una vez identificado el aspecto comunicativo que se intenta desarrollar, se debe reunir una muestra representativa de textos auténticos, es decir, de textos que no han sido adaptados o transformados con propósitos pedagógicos (Widdowson, 1980) o que hayan sido escritos con el exclusivo fin de ilustrar determinado aspecto gramatical. Confrontados con la necesidad de elegir entre un texto adaptado o artificial y otro auténtico, la decisión parece obvia: Usar los auténticos como quiera que los textos adaptados o inventados, si bien pueden resultar óptimos para forzar la ocurrencia de un determinado patrón gramatical no constituyen, sin embargo, muestras genuinas de comunicación.

6.3 El paso siguiente es la identificación de las estructuras que con mayor frecuencia ocurren en un determinado texto, o en la expresión de un determinado concepto. Tratándose de la descripción, por ejemplo, el uso de los modificadores nominales no debe tardar mucho tiempo en llamar la atención del profesor. De la identi-

ficación de estos elementos puede pasarse a la explicación de sus aspectos formales. De este modo, creemos nosotros, la explicación de los aspectos gramaticales no queda aislada del resto de la unidad.

La convergencia de estructuras diferentes en la expresión de un mismo aspecto comunicativo obviamente descarta la posibilidad de graduar la presentación de la gramática de acuerdo al nivel de complejidad, procediendo de lo que se supone que es más simple a lo más complejo. Este concepto de simplicidad gramatical no tiene sin embargo apoyo en lo que es el proceso de adquisición de la lengua o en la frecuencia de uso de las distintas formas; desde este último punto de vista, lo más simple puede resultar ser lo más exótico mientras que lo más complejo puede ser lo más común. Dentro del enfoque que aquí se sugiere la noción de simplicidad gramatical y la necesidad de agrupar sólo estructuras similares deja de ser un problema, pues el foco de atención es la identificación del evento comunicativo y de las distintas formas gramaticales que le sirven como medio de expresión. Como consecuencia de esto, será necesario alterar la presentación de las unidades que incluyen los textos; la alteración debe tener como objetivo agrupar estructuras gramaticales que puedan aparecer dispersas en el texto pero que, de acuerdo a la prioridad que se le ha asignado a lo comunicativo, deberían presentarse agrupadas dentro de un mismo contexto.

7.0 Conclusiones y Recomendaciones. La alternativa que hemos presentado constituye sólo una solución transitoria para el problema de la falta de articulación entre lo comunicativo y lo formal en los programas de Español para secundaria. Como lo insinuamos antes, la implementación de los cambios propuestos no implica una ruptura radical con los programas vigentes ni exige la confección de un material especializado; un simple cambio en la metodología podría bastar por el momento.

Si lo anterior es apenas una solución transitoria, entonces valdría la pena preguntarse cuáles serían los pasos a seguir en un proceso que tuviera como objetivo una reforma substancial de los programas; creemos que los siguientes serían los pasos más importantes en esa dirección:

7.1. Una de las prioridades en este campo sería la delimitación del sentido del término "enseñar", cuando lo que se tiene como objeto de la enseñanza es la lengua nativa, dicho en otros términos, sería necesario precisar hasta qué punto la enseñanza de la lengua nativa es igual a, o diferente de la enseñanza de otras asignaturas incluídas en el currículum. La clarificación de este punto es tanto más necesaria por cuanto que de allí se desprenden consecuencias que tendrán incidencia en la teoría que sirva de fundamento, la metodología que se siga y los materiales que se empleen en la enseñanza de la lengua nativa.

7.2 Una vez precisado el concepto de enseñanza de la lengua nativa, sería necesario emprender un estudio de las necesidades reales de los estudiantes en el campo de la lengua nativa; respecto a este punto vale la pena recalcar que el estudio de la lengua nativa no puede continuar supeditado a las exigencias que plantea la presentación de un examen sino que deben satisfacer necesidades reales en el campo de la comunicación.

7.3 Tomando como punto de referencia las necesidades que se hayan identificado, se podría proceder a la formulación de objetivos y al diseño de los respectivos programas. Sería necesario formular unos objetivos generales para todo el Español de secundaria y otros específicos por cada uno de los diferentes cursos a fin de que el programa en su totalidad tenga un desarrollo lógico y coherente.



7.4 Posteriormente vendría el diseño de materiales o la preparación de textos en los que se diera primacía al aspecto comunicativo de la lengua, donde se partiera del discurso para llegar a la gramática, donde el estudio de los aspectos estructurales se situara dentro del contexto adecuado. Simultáneamente con el diseño de materiales debería procederse a la formulación de los aspectos metodológicos que garantizaran el logro de los objetivos deseados.

7.5. Finalmente, si se quiere que los nuevos programas tengan una implementación adecuada será necesario programar cursos de capacitación o entrenamiento con el objeto de familiarizar a los profesores con la orientación de los programas y el manejo adecuado de los materiales; si esto no se hace, todo intento de reforma tendrá poca trascendencia y en el mejor de los casos, llegará sólo a un limitado número de profesores; la falta de este tipo de entrenamiento, creemos nosotros, ha sido quizás el mayor obstáculo con que han tropezado las reformas acometidas hasta ahora.

BIBLIOGRAFIA

- CHOMSKY, Noam. (1978), *Reflections on Language*, Fontana/Collins.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, Edward Arnold.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (1975), *Programas de Español, Literatura e Idiomas*
- VOLUNTAD, Editores Ltda. (1975), *Español 2*, Manual, Serie Educación Creativa
- WIDDOWSON, H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, O.U.P.
- , (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, O.U.P.
- , (1980), "Contrived and Natural Language", *ETL Bulletin*, No. 4 O. U. P.