

BIBLIOGRAFIA:

- SCHAFF, Adam, *Introducción a la Semántica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- SEARLE, John, *Chomsky's Revolution in Linguistics*. En G. Harman (Ed.).
- On NOAM Chomsky, *Critical Essays*. Garden City, N. Y. Andros Books, 1974.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic*, Edward Arnold (Publishers), London.
- COWARD, Rosalind and John Ellis. *Language and Materialism*, Routledge and Kegan Paul, London, 1977.

LENGUAJE No. 16.
Universidad del Valle.
Cali, Colombia, Junio de 1987.

ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DEL ESPAÑOL

Tito Nelson Oviedo A.
Universidad del Valle

Resumen.- Se examinan someramente tres técnicas corrientes en las aulas y fuera de ellas, a saber: 1) normatividad impuesta por las academias de la lengua; 2) aparato descriptivo abstracto de definiciones inexactas y 3), normas y descripciones aisladas de contextos discursivos adecuados. De aquí surgen tres preguntas que tratan de responderse en el trabajo: a) ¿se debe enseñar gramática en los cursos de Español?; b) ¿qué tipo de gramática debería adoptarse? y c), ¿cómo se podría enseñar la gramática?

0. INTRODUCCION

Durante muchos años, la idea de que "gramática es el arte de hablar y escribir correctamente" ha dominado el mundo de la enseñanza de la lengua materna. Y esta idea ha dado lugar a ciertas creencias que se han extendido sin beneficio de inventario por parte de la mayoría de los maestros de los distintos niveles de instrucción. Por ejemplo, como lo señala Díaz Vélez (1975), se ha creído que el estudio de la gramática es indispensable para el aprendizaje de la lengua y, más aún, para la estructuración del pensamiento.

No obstante que estas ideas puedan parecer prometedoras, la práctica ha venido mostrando resultados poco halagadores. Nadie ignora que la mayoría de profesores de Español de secundaria afirma que los estudiantes vienen "mal preparados" de primaria; y la casi totalidad de los profesores universitarios manifiesta que los estudiantes llegan de la secundaria con una preparación muy deficiente en el Español. Por otra parte, el cuadro se completa con las críticas que la comunidad en general lanza acerca del pobre manejo lingüístico de muchísimos profesionales (incluidos licenciados en Español y Literatura, y en campos afines).

Esta situación amerita un examen detenido para detectar con precisión las causas del "fracaso". Sin embargo, para efectos del presente trabajo, simplemente se partirá de una visión del problema caracterizada por

tres prácticas corrientes en las aulas (y fuera de ellas), que pueden servir de punto de partida para una investigación formalizada, y que se esbozan a continuación.

0.1. En primer lugar, la gramática ha venido siendo planteada como un conjunto de "normas" dictadas por las academias de la lengua y a las cuales debe someterse el usuario para "hablar y escribir correctamente". Generalmente estas normas surgen del análisis de textos literarios, especialmente de aquellos considerados "clásicos", y tienen bastante poco que ver con la comunicación oral cotidiana. Esta concepción, por el contrario, desarrolla en los "academistas" una actitud negativa hacia las formas de expresión dialectales. Tómese, a manera de ilustración, el siguiente aparte tomado de la columna **Vida del idioma**, del académico Oscar Echeverry Mejía, en publicación del periódico **El País** de Cali, del día 7 de Octubre de 1984.

"CANTASTES, DIJISTES, CEDISTES.- Suelen decir algunos: Tú **cedistes** a la presión del Jefe". No, señor: "**Tú cediste**", y así con dijiste cantaste, etc., o sea sin la "s" final, que es espuria. (y, por supuesto, los vulgarísimos: "**dijites**", "cantates", "cedites", que a veces se escuchan en el vulgo).

Pero tampoco se deben aceptar las inflexiones en el vulgar "voseo": "**vos cedés**", "vos cantás", "vos decís". Por ese camino se nos volverá el idioma un "patuá" irreconocible, o un lunfardo. Es más elegante, y cuesta igual esfuerzo, decir: "Tú cedes", "tú cantas", "tú dices".

En este texto resaltan los juicios condenatorios a una forma de expresión emitidos por el académico y condensados en los términos: **espuria, vulgarísimos, vulgo, vulgar "voseo", "patuá" irreconocible, lunfardo.**

Sin más preámbulos, Echeverry Mejía descalifica a un vastísimo sector de la población hispanoparlante que ha plasmado en el "voseo" una forma de ser, de vivir, de interactuar, de ver la vida. La actitud del académico no sería más que eso si no fuera porque encuentra eco en cantidad de personas en este país, especialmente entre maestros de Español, quienes no hacen un análisis racional de lo que realmente está en juego: la identidad cultural, la libertad de expresión y el respeto a los seres humanos. Rechazar una forma de expresión es imponer una pérdida de estas cosas para obligar al hablante —al menos eso esperan los que así piensan— a asimilar formas que él asocia con valores distintos, y aún contrarios, a los suyos. Por ejemplo, imponerle el "tuteo" a un valluno es obligarlo a **falsificar** su relación interpersonal.

Los anteriores comentarios no deben interpretarse, sin embargo,

como una propuesta de desconocer que existen presiones sociales fuertes en torno a una variedad lingüística "prestigiosa"; no. Los estudiantes tienen todo el derecho a conocer esa variedad y todas las variedades, y los maestros están en la obligación de facilitarles el acceso a ella (s) para que cuando deban actuar en diversas esferas sociales puedan comunicarse con **propiedad** (i. e. adecuación de lo lingüístico a lo social). Lo que aquí se condena es el que, en lugar de ayudarlos a **ampliar** su repertorio lingüístico, se quiera sustituir la lengua de los alumnos por una variedad ajena a ellos.

Obsérvese, de paso, que este querer arrasar la lengua de los alumnos es lo que puede haber dado origen a las prácticas que se mencionan a continuación.

0.2. En segundo lugar, se ha venido enseñando la gramática como un aparato descriptivo abstracto y cargado de definiciones inexactas que los estudiantes deben memorizar y que, en múltiples ocasiones, los mismos profesores o ignoran cómo se pueden aplicar al análisis de alguna expresión, o, simplemente, pasan por encima de ellas (pero inconscientemente), creando confusión en los estudiantes.

Tómese, a manera de ejemplo, la definición de "Sujeto", que, palabras más, palabras menos, se les da a los estudiantes como: "aquel de quien se habla, o aquello de que se habla". Para facilitar la asimilación de tal definición, normalmente se hacen unos ejercicios de análisis de oraciones preparadas para la ocasión y que hacen ver "claramente" la funcionalidad del concepto; por ejemplo:

1). Claudia me regaló un dibujo de un indígena.

Nadie vacila en señalar que **Claudia** es el sujeto. Sin embargo, cuando el estudiante se enfrenta a oraciones como:

2). El dibujo del indígena me lo regaló Claudia.

3). Anoche hizo mucho calor en Cali,

ya no se observa tanta seguridad; o los estudiantes se apresuran a indicar que el sujeto de (2) es **El dibujo (del indígena)**, y el de (3) es **Anoche**. La confusión surge cuando el profesor, sin más explicación, les diga que el sujeto de (2) es **Claudia**, y que en (3) o no hay sujeto o que el sujeto es **(mucho) calor**.

Claramente se ve que el problema radica en el modelo gramatical que se ha venido utilizando: una gramática basada exclusivamente en la oración y carente de claridad en los niveles de análisis (lógico, semántico, retórico, y sintáctico), pues los mezcla todos; y así no se ayuda a "estructurar" el pensamiento, ni aún en el aspecto "formal" de la lengua como sistema.

0.3. En tercer lugar, tanto "normas" como "descripciones y definiciones" han venido siendo estudiadas fuera de contextos discursivos adecuados, es decir, en forma aislada, dando la impresión de que la "lengua" que se estudia en el salón de clase no tuviera nada que ver con lo que los hablantes saben "inconscientemente" de su lengua, o con lo que ellos pueden hacer en su interacción lingüística. El estudio de la lengua se vuelve algo artificial que no redundaría en el desarrollo de lo que supuestamente se busca: "que los estudiantes aprendan a organizar mejor sus ideas", etc.

En conclusión, esta orientación no les permite a los estudiantes comprender qué valor pueda tener el estudio de la gramática en su formación académica y, por consiguiente, les ocasiona desmotivación. Con una concentración en el estudio de los aspectos formales aislados (como lo señala Rojas, 1981) y con una ignorancia y rechazo, por parte de los docentes, de lo que los estudiantes aportan cuando se aborda el estudio de la lengua (en términos de variación lingüística, prácticas culturales, etc.) los estudiantes se sienten "desarraigados", sin identidad cultural y estigmatizados por sus profesores. No es de extrañar, entonces, que la clase de Español se convierta en una lucha estéril donde el profesor trata (a ciegas) de imponer unos "moldes" (los de la Academia de la Lengua) que son vistos por los estudiantes como unos contenidos que tienen que memorizar para aprobar el curso, pero que no se incorporan a su mundo cognoscitivo y comunicativo, pues no ven en qué forma este estudio podría ayudarles a organizar y expresar mejor sus ideas, o a comprender mejor las de los demás.

0.4. Ante la situación presentada aquí, inmediatamente surgen preguntas como éstas:

- a). ¿Se debe enseñar gramática en los cursos de Español?
- b). Si la respuesta a la pregunta anterior es positiva, entonces ¿qué tipo de gramática debería adoptarse? y
- c). ¿Cómo se podría enseñar la gramática?

En las siguientes secciones se tratará de dar respuesta a estos interrogantes o, al menos, presentar algunos indicios que faciliten unas respuestas más o menos claras.

1.0. Para tratar de responder a la primera pregunta, esto es si se debe enseñar gramática, se hace necesario considerar dos aspectos fundamentales en el estudio del Español como lengua nativa, a saber: a) los objetivos que se planteen para ese estudio, y b) el concepto de "gramática" que oriente la instrucción.

En lo que respecta al primer aspecto, sería bueno recordar que, puesto que el Español es su lengua nativa, cuando los estudiantes llegan a la escuela primaria y a la secundaria ya han asimilado, en un alto grado, el sistema lingüístico de su idioma y saben utilizarlo para cumplir, con adecuación a su nivel cognoscitivo y a su medio social, diversas funciones. Por consiguiente, pensar que los estudiantes van a "aprender su lengua a través del estudio gramatical" es, por lo menos, ingenuo. Así que si éstos son los objetivos, la respuesta es, lógicamente negativa.

Ahora bien, si se piensa que la inmensa mayoría de los estudiantes llega a la escuela con un bajísimo nivel de **conciencia** acerca de su "conocimiento lingüístico" y de lo que puede hacer con él, y, además, no ha tenido acceso a otras variedades escritas u orales de su lengua que pueden abrirle perspectivas diferentes en su desarrollo intelectual y social (las cuales la escuela trata de poner a su alcance o imponerle —según la actitud con que se mire), la respuesta se hace un poco más compleja. Es necesario plantearse unos objetivos generales que tiendan a hacer de los estudiantes "mejores comunicadores" en el sentido de que sean cada vez más conscientes de lo que es significar en su lengua, de lo que pueden realizar con el sistema lingüístico, de cómo se organizan más eficazmente las ideas, y de cómo se adecúan los mensajes (discursos) socialmente.

Ante estos planteamientos, cabe preguntarse, entonces, qué es la gramática, para ver si ésta tiene cabida en la "enseñanza" del Español. Para no hacer una disquisición larga, piénsese en términos de una teoría contemporánea que ha tenido gran influencia y que se conoce como "generativo-transformacional". En la línea de Chomsky (1965), gramática es un conjunto de principios (i. e. un aparato formal) que permite relacionar sonidos con significados (o formas con contenidos). Vista así, la gramática no sería otra cosa que el análisis del "signo lingüístico".

Ahora bien, dentro del modelo generativo-transformacional, el concepto de gramática obedece a una doble perspectiva: a). corresponde al conocimiento intuitivo que cada hablante-oyente tiene de su lengua; lo que se ha llamado "competencia Lingüística. Con este término, si se acepta la propuesta de Bustamante (1983), se quiere cubrir no solamente el conocimiento del sistema lingüístico sino también el de las "reglas de uso" (Cf. el concepto de "competencia comunicativa" de Hymes, 1971), o sea, **todo** lo que el hablante-oyente sabe intuitivamente de su lengua: forma, funcionamiento y funciones (Cf. Baena, 1980); y b). el término "gramática" se refiere también al planteamiento teórico que hacen los lingüistas para representar y explicar esa "competencia lingüística". En este sentido, entonces, la gramática pasa a ser una "teoría de la lengua" (Cf. Chomsky, 1964).

Visto el concepto de gramática desde esta posición, no cabe la menor duda de que el estudio del Español sí debe incorporar elementos de

análisis gramatical que le permitan al estudiante desarrollar la conciencia de su lengua tal como él la sabe y de como la saben otros hablantes oyentes; y que le permitan, a la vez, desarrollar su potencial en un más eficaz cumplimiento de las diversas funciones del lenguaje.

2.0. Ahora viene la segunda pregunta: ¿Qué tipo de gramática debería adoptarse?

Si se concede que la gramática es una teoría de la lengua, entonces, para tratar de responder esta pregunta se hace necesario examinar, así sea brevemente, lo que es una lengua. En líneas generales, esto no es posible de hacer sino sobre la base empírica de lo que los usuarios de esa lengua pueden hacer en su interacción (aunque, por razones metodológicas, sea necesario, para la construcción de una teoría de un sistema lingüístico, hacer abstracción de los hablantes oyentes reales y postular "un hablante-oyente ideal", como lo hace Chomsky, 1965).

Para efectos del presente trabajo, se puede partir de los siguientes hechos que son bien conocidos de todos:

a). La lengua es un proceso de significación en el que los contenidos semánticos se materializan en expresiones concretas que se acomodan a situaciones comunicativas específicas;

b). Esas expresiones exhiben regularidades que obedecen a principios formales identificables y pueden, por consiguiente, estudiarse sistemáticamente;

c). Ese proceso de significación recoge elementos referenciales, lógicos, psicológicos e ideológicos que adquieren su valor específico solamente en la interacción lingüística particular y concreta; y

d). El proceso de significación se produce con un máximo de adecuación de la expresión tanto a las relaciones que median entre los interlocutores como a las circunstancias espacio-temporales de la interacción.

Una gramática como teoría de la lengua debe, entonces, tratar de representar los principios que rigen el proceso global de la significación en términos de los elementos que se desprenden de una visión semejante a la que surge en los hechos enunciados arriba. Aquí, en esta dimensión, no hay cabida para una gramática normativa, pues no se trata de imponer una conducta lingüística sino de ayudar a tomar conciencia de la lengua en sus diversas variedades.

Lo que se sugiere aquí, entonces, es que, en la enseñanza del Español, se adopte una gramática —que bien puede llamarse "semántico-

comunicativa", o "discursiva", o textual"—cuya conceptualización operativa puede partir de cuatro aspectos solidarios o interdependientes (i.e. que se integran en un todo imposible de romper en el proceso de significación, bajo el riesgo de malograr la interacción lingüística), y que pueden identificarse así: 1) ideacional, 2) morfo-sintáctico, 3) retórico, y 4) social.

El aspecto ideacional tiene que ver con los contenidos que se comunican o se sugieren en la interacción lingüística, tales como: el propósito comunicativo, el contenido referencial, las relaciones evenimenciales o existenciales, el contenido emotivo, las presuposiciones, los valores de verdad, éticos y estéticos, etc. (Cf. Oviedo, 1986).

El aspecto **morfo-sintáctico** tiene que ver con la manera en que se estructuran las expresiones que materializan el discurso: es decir, con la forma de los diversos enunciados. Corresponde, en líneas generales, a lo que ha sido la gramática tradicional con sus diversos componentes: sintaxis, morfología, fonología y fonética. Sin embargo, en una gramática semántico-comunicativa, el análisis del aspecto morfosintáctico no se centra en la oración aislada, per se, sino que toma en cuenta factores de significación y de estructuración de acuerdo con los aspectos ideacional, retórico y social; además, el ambiente en que se desenvuelve el evento comunicativo —en esencia los factores espacio-temporales— tiene un papel determinante en este análisis. (Cf. Oviedo, 1986).

El aspecto **retórico** tiene que ver con las estrategias que sigue el hablante para estructurar su discurso, tales como la selección de tema o idea central, ideas de apoyo, actos comunicativos específicos (e.g. una introducción, una conclusión, una ejemplificación, etc), participación del interlocutor, etc. Dichas estrategias están, normalmente, asociadas con factores tales como la asociación que se da entre las ideas que se van a comunicar (i.e. relaciones lógicas, ideológicas, cronológicas, etc.) con el propósito comunicativo (e. g. informar, argumentar, explicar, definir, etc.), y con el medio de producción del discurso (i.e. oral o escrito).

El aspecto **social** tiene que ver con que el discurso se adecúe tanto en lo ideacional como en lo morfo-sintáctico y lo retórico a las prácticas comunicativas de los usuarios de la lengua según el papel social y las relaciones interpersonales que median entre los interlocutores. Es decir, "de qué" y "cómo" se habla depende de "quién le habla a quién" y "en qué circunstancias".

Teniendo en cuenta los cuatro aspectos enumerados arriba, los discursos se pueden "juzgar" (en cuanto a su forma y estructura) de acuerdo con tres cualidades bien conocidas de todos: **gramaticalidad**, **aceptabilidad** y **propiedad sociolingüística**. La **gramaticalidad** se ha venido planteando como el producto de la aplicación de las reglas (morfosintácticas) que cons-

tituyen un sistema lingüístico particular. La **aceptabilidad** se plantea más como un problema de expresión-percepción y tiene que ver con la adecuación entre el contenido ideacional, el propósito comunicativo y los recursos retóricos para lograr la cohesión y la coherencia del discurso y por ende, facilitar su comprensión y/o su goce estético. La **propiedad sociolingüística** se plantea como la adecuación del discurso a las relaciones sociales que median entre los interlocutores. No todo discurso es perfecto en cuanto a estas cualidades; lo que equivale a decir que éstas se encuentran en mayor o menor grado en la comunicación. (Cf. Chomsky, 1965).

Con el fin de ilustrar lo anterior, examínese el siguiente texto (parcial) tomado de un diario de Cali, en su edición del 16 de Octubre de 1985:

- 4) Los ocupantes de una moto resultaron heridos de consideración, cuando fueron arrollados por una buseta en el perímetro urbano de Cartago, cuyo chofer violó un pare.

En el aspecto morfosintáctico, casi todo el texto se acomoda al sistema lingüístico estándar del Español: aplicación de reglas morfológicas, procesos sintácticos, etc. Sin embargo, se presenta una violación del principio sintáctico de que la cláusula relativa (en este caso: **cuyo chofer violó un pare**) esté cerca del núcleo al que determina (en este caso: **una buseta**, y no **Cartago** como aparece en el texto). Así pues, el texto no es totalmente gramatical.

En el aspecto retórico, el texto es totalmente comprensible (hasta el punto que la cláusula relativa “desubicada”, no admite, gracias al contexto, otra interpretación que la de Determinante de **una buseta**). Pero la organización de las ideas aparece un tanto embrollada (lo que da origen a la agramaticalidad de la cláusula relativa) y, por consiguiente, el enunciado no es totalmente aceptable.

En el aspecto social, este texto se acomoda, en sus expresiones, a los enunciados usuales en esta clase de publicación, que va dirigida a un determinado tipo de lectores. No incluye vocablos inusuales, ni estructuras sintácticas muy complejas; ni exige un esfuerzo para interpretar contenidos implícitos, etc. Por consiguiente, se puede juzgar el texto apropiado sociolingüísticamente.

3.0. Teniendo en mente la concepción esbozada anteriormente, se tratará ahora de plantear alguna respuesta a la pregunta: “¿Cómo se enseñaría la gramática?”

La respuesta no es ni sencilla ni definitiva, sino, más bien, sugestiva. En los últimos años ha venido tomando fuerza la tendencia teórico-prác-

tica que hace énfasis en que el estudio de las lenguas (sea la lengua nativa o las lenguas no-nativas) es más motivante y, por consiguiente, más productivo, si se parte de una aproximación funcional-comunicativa. Es decir, ya no se hace énfasis en definiciones y descripciones estructurales aisladas, o en reglas gramaticales (normativas) que deben memorizarse; se busca, más bien, que los estudiantes se hagan conscientes de cómo el sistema de la lengua se adecúa para un más eficaz cumplimiento de las diferentes funciones del lenguaje (comunicativa, cognoscitiva o conceptual, y expresiva) en procesos que dan forma a diversos tipos de discurso a través de eventos y actos comunicativos (e. g. una generalización, una definición, una ejemplificación, una invitación, una sugerencia, un argumento, etc.). Y esa concientización debe conducir, efectivamente, a formar mejores comunicadores.

Este proceso de concientización puede tomar formas metodológicas diferentes, según el nivel de maduración cognoscitiva, afectiva y social de los estudiantes. Como una aproximación global, se puede pensar en tres grupos amplios: infantes, adolescentes y adultos; o, en términos del sistema educativo colombiano, en estudiantes de primaria, de secundaria y del nivel superior (o universitario). Es de esperarse que si el trabajo se realiza con seriedad en los niveles de primaria y de secundaria, cuando los estudiantes ingresen al nivel superior ya no necesitarán cursos remediales sino que podrán —si así lo desean o se lo exige su campo de especialización— profundizar en el análisis lingüístico (lo que Jakobson (1980), llama función metalingüística), de una manera más teórica y por consiguiente, más sistemática desde el punto de vista de la estructura lingüística.

Por el momento, piénsese en la instrucción primaria y secundaria. En el caso de la educación primaria, debe pensarse que los niños —en su mayoría se encuentran, en términos piagetianos, en la etapa de la inteligencia operatoria concreta. Por consiguiente, el estudio del Español deberá centrarse en aspectos tales como la observación de hechos lingüísticos y en la propia producción de los estudiantes, buscando la integración de las diversas funciones del lenguaje en un nivel adecuado a los niños.

En la primaria, entonces, aprovechando la capacidad innata de observación que aún tienen los niños, la enseñanza de la gramática podría asumir la forma de una exposición cuasi-sistemática de los estudiantes a una o más variedades del Español como se usa en diversas regiones y sectores sociales para que los niños agudicen su capacidad de observación y aprendan a respetar las variedades sociolingüísticas. También se les puede hacer ejercicios de imitación de esas variedades para que vayan tomando conciencia de la entonación, el ritmo, etc., pero sin que tengan que memorizar definiciones. Es decir, se buscaría hacer una práctica empírica de la comunicación, para que los niños “aprendan” por la vía de la “representación actuativa” (Cf. Bosco, 1970).

Es esta misma línea, se puede estimular a los niños para que ensayen su producción oral y escrita (donde sea pertinente) de diversos tipos de discurso. Aquí entran actividades como proponerles a los niños dramatizaciones de eventos comunicativos cotidianos (contarles una película a los compañeros; pedirle un permiso al papá; hacerle un reclamo a un amigo, o al profesor, o al director de la escuela, etc.); también la producción escrita (en niños que ya sepan escribir) se estimula, por ejemplo, con temas y ejercicios narrativos como lo propone Luz Miriam Burbano (1985), donde se reescriban cuentos, se mezclen historias, se escriban narraciones a partir de láminas o de palabras propuestas por el profesor, etc.; también se estimula la producción de los niños con temas científicos o técnicos que ellos puedan experimentar, interpretar, asimilar y describir en su propio lenguaje.

Este planteamiento implica que se debe trabajar, necesariamente, la lectura. Y se debe manejar creativamente; no con un esquema pasivo. El ejercicio de la lectura debe llevar a los niños a través de los diversos estadios: 1) comprensión del texto (i. e. lo que está expresamente allí); 2) interpretación del texto (i. e. recuperación de lo que está implícito; o sea, la lectura entre líneas); 3) posición crítica (i. e. la evaluación que el lector hace, según su propia experiencia, acerca de la veracidad, plausibilidad, valores éticos y estéticos que se manejan en el texto); y 4) asimilación de lo pertinente (i. e. incorporación de la información que se considere "valiosa" a la red de saberes previos del lector).

En este tipo de trabajo, la función del maestro será —además de estimularlos— la de orientar a los niños con sus observaciones para que se les facilite, tanto el proceso de la lectura como su manejo de la lengua en sus propias producciones. Observaciones que se efectuarán no con términos y conceptos técnicos, sino en términos de valoración que surjan de la discusión con los niños (todo a la luz de características como las que se plantean en la sección 2 de este trabajo).

En resumen, se busca que el estudio de la gramática sea totalmente incorporado a la actuación de los niños. Según esto, se debe trabajar sobre la producción de ellos (tanto en la interpretación como en la expresión) más que sobre modelos teóricos o descriptivos. Así, los niños van enriqueciendo su competencia lingüística (en el sentido ampliado) en la medida en que entran en contacto con textos y discursos "ajenos" y van, a su vez, adquiriendo experiencia en la organización de sus propios discursos y textos.

En el caso de la instrucción en secundaria, se continuaría trabajando en la lectura de diversos textos auténticos y sobre la producción, tanto oral como escrita de los estudiantes. Pero en este caso se van incluyendo anotaciones formales (teóricas) sobre diversas expresiones utilizadas en discursos (textos) específicos.

El trabajo oral puede incluir, por ejemplo, lectura en voz alta de obras de teatro, representación escénica de esas obras, grabaciones de intercambios espontáneos (si es posible), etc. Con esto se buscará hacer conscientes a los estudiantes acerca de las realizaciones fonéticas. Aquí se pueden analizar, dentro de una actividad significativa, las características articulatorias y acústicas de los segmentos (vocales, consonantes y semivocales) y suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) en la cadena hablada y según las cargas emotivas de la interacción, a la vez que se analiza la estructura fonológica que subyace a esas manifestaciones fonéticas. También se puede analizar la producción oral en cuanto a las diversas características morfosintácticas de los enunciados, tales como la selección de sujetos, voz, modo, etc., y los diversos elementos semántico-comunicativos allí representados (tales como propósitos comunicativos, contenidos referenciales, valores de verdad, etc.) y la organización retórica del discurso.

En el trabajo con el discurso escrito, se puede partir de la lectura de textos auténticos de diversa índole y realizar análisis morfosintácticos, semánticos, retóricos y sociolingüísticos. Se puede trabajar con selecciones de los mismos textos de estudio que poseen los estudiantes para sus diversos cursos. Pero también deben entrar en acción textos producidos por los mismos estudiantes y, sobre todo, textos que presenten diversos niveles de gramaticalidad, aceptabilidad y propiedad sociolingüística; los textos que permiten un mejor trabajo de concientización acerca de la lengua son aquellos que le producen al lector la sensación de "anormalidad", i.e. textos anómalos.

Para ilustrar sucintamente cómo se podría efectuar un análisis como el que aquí se propone, considérese el siguiente enunciado, tomado de un documento auténtico (el nombre de cuyo autor se omite por razones "obvias"):

- 5) Adjunto las cuentas de los profesores de [. . .] que han retirado material y no ha sido cancelado hasta el 30 de Septiembre 1984.

Siguiendo el modelo de análisis de Oviedo (1986), una aproximación a este texto, (debidamente orientada por el profesor por medio de preguntas, sugerencias y otras técnicas) debe llevar a los estudiantes a identificar, por lo menos, lo siguiente:

- 1) **La motivación** que subyace al comunicado, y que puede precisarse como: el impulso que se puede condensar en 'una deuda', y el **propósito** comunicativo que se infiere como el 'cobro' de dicha deuda (materializado en un acto comunicativo indirecto).

- 2) Hasta donde sea posible, las **condiciones de producción** del mensaje, tales como lugar, tiempo, carga ideológica, contenido

emotivo, relaciones interpersonales que pueden mediar entre el autor (o el enunciador, según el caso) y el destinatario. En relación con este último punto, en el texto que se está discutiendo, puede apreciarse que el autor toma la posición del funcionario que no tiene mando sobre el destinatario, pero que debe cumplir su oficio; de ahí surge el acto comunicativo indirecto ejecutado en forma de declaración de una situación (implícitamente anómala) y no un acto directo que tome la forma de una orden, mandato o exhortación para el pago de la deuda.

3) El **foco** del comunicado, que podría expresarse en 'profesores morosos en el pago' (focalización que se confirma, en el comunicado original, con una lista).

4) El **tema**, que se complejifica en el caso presente, pues ocurre lo que podría llamarse "deslizamiento de tema" (un fenómeno que consiste en cambiar de tema de oración a oración, causado, generalmente, por asociación circunstancial entre ideas): se empieza a tratar la 'adjunción de cuentas' para saltar al 'material' cuando surge esta idea.

Además de lo anterior, una vez identificado el **tema** (como parte de la organización retórica), el trabajo se va orientando a que los estudiantes descompongan el texto en sus "proposiciones" básicas (Cf. Widdowson, 1978), con el fin de que analicen el contenido ideacional (o significado) del enunciado, precisen las relaciones que median entre dichas "proposiciones" y planteen un texto alternativo más aceptable.

En un modelo generativo-transformacional lo anterior equivale a postular una estructura subyacente (donde se identifiquen las "oraciones" subyacentes y las relaciones lógico-estructurales que median entre ellas), a establecer las transformaciones que se aplican sobre esa estructura subyacente, a plantear la estructura superficial resultante y finalmente, a producir el enunciado.

Así, pues, el análisis debe conducir a que los estudiantes propongan (de manera informal) oraciones básicas como:

- 6) a). Yo adjunto las cuentas de los profesores de . . .
- b). Los profesores de . . . han retirado material
- c). Los profesores de . . . no han cancelado el material hasta el 30 de Septiembre de 1984.

Cada oración de éstas se puede analizar en términos de relaciones

de casos (Agente, Paciente, Beneficiario, Locativo, Temporal, etc), pero procurando llegar allí con preguntas como **Quién lo hace, qué es lo afectado, para quién, dónde, cuándo**, etc.; además se pueden analizar en cuanto a tipo de evento: Acción, Proceso, Acción-proceso, o fenómeno, según el caso.

Por otra parte, en este mismo proceso se pueden analizar estas oraciones en términos del tiempo, el aspecto y el modo, procurando que los estudiantes expliquen en sus propias palabras tanto los correlatos semántico-comunicativos como las formas superficiales asociadas con estos elementos.

Ahora se puede regresar al análisis de las asociaciones que existen entre las oraciones básicas propuestas. Se orientará a los estudiantes para que noten que (6 b) y (6c); son del mismo nivel pues comparten sus agentes (**los profesores** de . . .) y por consiguiente se pueden unir por coordinación.

Los profesores de . . . han retirado material y los profesores de . . . no han cancelado el material . . .

E inmediatamente se podrá establecer que las oraciones (6b) y (6c) especifican que no son todos sino un grupo de **los profesores de . . .** y, por consiguiente, son parte de la Determinación de esta expresión en la oración (6a).

Una vez llegados a este punto, el profesor puede tratar de explicar conceptos de transformaciones como operaciones asociadas con la producción del discurso. Esto se puede hacer a partir de lo que los estudiantes pueden observar en las oraciones subyacentes y las formas que éstas toman en el texto dado, como también en la forma en que ellos lo reescribirían. Por ejemplo, los estudiantes precisarán, en primera instancia, cómo escribirían ellos la coordinación de (6b) y (6c); seguramente llegarán a decir:

- 7) Los profesores . . . han retirado material y, hasta el 30 de Septiembre, no lo han cancelado.

En este proceso podrán observar que se eliminó una instancia de **los profesores de . . .** y comprenderán por qué ocurre esto. Así asimilarán el concepto de transformación de elisión. Observarán, igualmente, que una de las instancias de **material** se convirtió en **lo** y podrán "explicar" a qué se debe; así captarán el concepto de **pronominalización**.

A continuación se pedirá a los estudiantes que combinen la oración (7) con (6a); seguramente dirán:

- 8) Adjunto las cuentas de los profesores de . . . que han retirado material y, hasta el 30 de Septiembre de 1984, no lo han cancelado.

Al efectuar este proceso, se les llevará a observar la forma que adopta la instancia de **los profesores de . . .** que quedaba en la oración (7): **que**; así comprenderán el concepto de **relativización** (que se puede ampliar para la comprensión de cláusulas relativas tanto especificativas o restrictivas como explicativas o no restrictivas).

Igualmente, se les hará observar lo acontecido con el pronombre **Yo** de la oración (6a). Se buscará que los estudiantes expliquen por qué es posible este tipo de elisión (al precisar la incorporación de persona y número en el verbo). De esta manera, va surgiendo, también, de una manera natural la conciencia acerca del concepto de Sujeto gramatical y de la concordancia.

Finalmente, al comparar el texto (8) con el (5), se puede hacer observar la diferencia en la última expresión: mientras que en (5) dice: **y no ha sido cancelado . . .**, en (8) dice: **Y no lo han cancelado**. Aquí se puede explorar el concepto de **voz** gramatical (activa vs. pasiva) relacionada íntimamente con el aspecto retórico que en Oviedo (1982), se denomina "perspectiva relacional". Y, además, se puede examinar la constitución morfológica del verbo. De esta manera se puede continuar haciendo análisis morfosintáctico, pero en torno a un texto dado.

No está de más advertir que no se espera que, con estudiantes de secundaria se realicen en cada clase todos los pasos ejemplificados aquí. De ninguna manera. Lo que se trata de sugerir es que el profesor planifique su trabajo de tal forma que en cada clase se aborde un tipo de discurso, o algún acto comunicativo específico y que se analicen solamente algunos de sus aspectos más característicos y más sobresalientes, pero utilizando técnicas semejantes a las que se han propuesto aquí. Piénsese, por ejemplo, que se escoge, para trabajar en una clase, la estructura del texto de las definiciones. Obviamente se deberá tomar en cuenta cuáles son los rasgos más sobresalientes de la **definición** y las formas morfosintácticas características de ésta, una de las cuales es el uso del presente de indicativo. Una manera de llevar a la conciencia de esto podría ser pedirles a los estudiantes que reescriban una definición dada cambiándole el tiempo gramatical; ellos mismos notarán inmediatamente que el texto ha dejado de ser una definición para convertirse en algo más. El ejercicio parece inoficioso; no obstante, ese contraste "artificial" que se plantea, les permite a los estudiantes captar diferencias semántico-comunicativas que de otra manera pasarían inadvertidas.

CONCLUSION

Por lo expuesto en el presente trabajo, se puede establecer la necesidad de replantear el concepto de 'Gramática' como una "teoría de la lengua" y no como un conjunto de "normas" inviolables, o, como se ha planteado sueltamente, como "el arte de hablar y escribir correctamente". Concebida ésta así, el estudio de la gramática se constituye en un instrumento de vital importancia para lograr que los estudiantes desarrollen un buen nivel de conciencia acerca de su lengua que les permita ser comunicadores más eficaces al utilizarla con mayor propiedad social, con más aceptabilidad retórico- perceptual y con un grado óptimo de gramaticalidad según sus circunstancias interaccionales.

Esta nueva conceptualización, entonces, genera una gama de posibilidades metodológicas que deben explorarse en beneficio de los estudiantes de la lengua nativa. Aquí no se ha hecho más que sugerir una posible línea de acción con la esperanza de que se suscite entre los profesores de Español una actividad didáctica más productiva.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAENA, Luis Angel (1980). "Lingüística, Orientaciones Lingüísticas y Metodología, en *Lenguaje*, No. 11. pp. 31-35.
- BOSCO, Frederick J. (1970). "The Relevance of Recent Psychological Studies to TESOL' En *TESOL Quarterly*, Marzo, 1979 pp. 73-88.
- BURBANO C., Luz Miriam (1985). "Estímulo de la Creatividad Narrativa en el Niño Escolar". Tesis de Magister. Cali, Universidad del Valle, Departamento de Idiomas.
- BUSTAMANTE, Guillermo (1983). "Por una Lingüística Cuántica". Tesis de Magister. Universidad del Valle.
- CHOMSKY, Noam (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- DIAZ VELEZ, Jorge (1975). "Hacia una Redefinición del Rol de la Gramática en la Enseñanza de la Lengua Materna", en *Lingüística y Educación*. Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL. Lima pp. 293-300.
- HYMES, Dell (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- JAKOBSON, Roman (1960). "Lingüistics and Poetics", en T.A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, pp. 350-374. New York: John Wiley Sons.
- OVIEDO A., Tito Nelson (1982). "La 'Perspectiva' en la Gramática", en *Lenguaje* No. 13 pp. 27-45.
- _____ (1986). "Gramática y Comunicación", en *Educación y Ciencia*. Quinta Epoca, Año II No. 2. pp. 103-116.
- ROJAS B., Juan de la Cruz (1981). "Sobre el Predominio de los Aspectos Formales en los Programas de Español de secundaria", en *Lenguaje*, No. 12 pp. 41-49.
- WIDDOWSON, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

Lenguaje No. 16.
Universidad del Valle.
Cali, Colombia, Junio de 1987

REFLEXIONES SOBRE LA UTILIDAD DE LA TRADUCCION EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA¹

Anne-Marie de Mejía
Universidad del Valle

Resumen.- En los últimos veinte años la traducción ha sido casi totalmente eliminada del proceso de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. El propósito de este trabajo, es en primer lugar, examinar la traducción como un acto comunicativo y no puramente lingüístico y en segundo lugar, demostrar su importancia y eficacia al agregar una dimensión adicional al aprendizaje de las lenguas extranjeras, especialmente en el caso de los estudiantes de nivel elemental.

0. INTRODUCCION

0.1 El Problema. Las expresiones "traducción" y "enseñanza del INGLÉS como lengua extranjera" parecen ser aún hoy terminos incompatibles para muchos profesores y autores de textos de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Esto explica el por qué se ha eliminado la traducción en el proceso de enseñanza del Inglés de los últimos 20 años. Quizá no sea más que el movimiento pendular que también se ha notado en otros campos como por ejemplo, el paso del conductismo al cognoscitivismo; el vuelco de un énfasis en la forma y la estructura a la focalización en el significado y la función comunicativa. Posiblemente era inevitable que la traducción, que había gozado de mucho prestigio en el siglo XIX, fuera reemplazada en el siglo XX por una nueva metodología "científica" audio-oral.

¹ Este trabajo se enfoca en la traducción desde un punto de vista metodológico y no como una discusión sobre aspectos teóricos.

